

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**REGINA CELI FRECHIANI BITTE**

**POLÍTICAS DA MEMÓRIA E OS USOS PÚBLICOS DA  
HISTÓRIA: O LUGAR DA EDUCAÇÃO MUSEAL NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**VITÓRIA  
2014**

**REGINA CELI FRECHIANI BITTE**

**POLÍTICAS DA MEMÓRIA E OS USOS PÚBLICOS DA  
HISTÓRIA: O LUGAR DA EDUCAÇÃO MUSEAL NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juçara Luzia Leite.

**VITÓRIA  
2014**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

B624p Bitte, ReginaCeli Frechiani, 1967-  
Políticas da memória e usos públicos da história : o lugar da  
educação museal na formação de professores para os anos  
iniciais do ensino fundamental / ReginaCeli Frechiani Bitte. – 2014.  
209 f. : il.

Orientador: Juçara Luzia Leite.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do  
Espírito Santo. Centro de Educação.

1. Educação. 2. Formação de professor. 3. História. 4.  
Memória. 5. Museus. I. Leite, Juçara Luzia, 1964-. II. Universidade  
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU:37

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**REGINA CELI FRECHIANI BITTE**

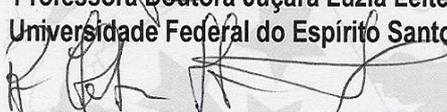
**POLÍTICAS DA MEMÓRIA E USOS PÚBLICOS DA HISTÓRIA:  
O LUGAR DA EDUCAÇÃO MUSEAL NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

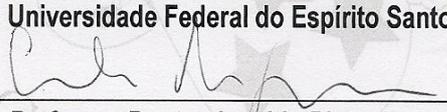
Tese apresentada ao Curso de  
Doutorado em Educação da  
Universidade Federal do Espírito  
Santo como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Doutor em  
Educação.

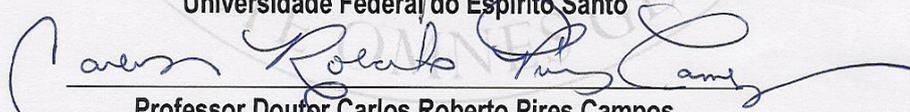
Aprovada em 11 de abril de 2014.

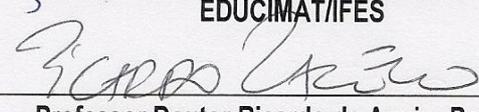
**COMISSÃO EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Juçara Luzia Leite  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Regina Helena Silva Simões  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
\_\_\_\_\_  
Professor Doutor Arnaldo Pinto Junior  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
\_\_\_\_\_  
Professor Doutor Carlos Roberto Pires Campos  
EDUCIMAT/UFES

  
\_\_\_\_\_  
Professor Doutor Ricardo de Aguiar Pacheco  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

*A Maria Selva e Sunta (in memoriam), que, ao  
partilharem comigo suas experiências de vida,  
me tornaram uma pessoa melhor.*

*Ao Paulo, sempre companheiro em todos  
os meus trajetos.*

*A Mateus e Vitória, pelo carinho e atenção  
sempre que necessários.*

## AGRADECIMENTOS

Roger Chartier, em sua obra “Escutar os mortos com os olhos”, conclui: “[...] várias sombras passaram nas minhas palavras... Sem elas, sem outras que nada também escreveram, eu nesta noite não estaria neste lugar”. Parafraseando o autor, quero reconhecer que várias sombras passaram na minha escrita e que, sem elas, não seria possível a conclusão deste trabalho.

Primeiramente a Deus, por sua generosidade em todo o percurso deste trabalho.

A todas as pessoas que estiveram comigo, colaborando de forma direta ou indireta para que eu pudesse levar a termo a tarefa que me propus.

À Juçara Luzia Leite, com quem aprendi que orientar um trabalho pode ser um exercício de estímulo e profundo respeito, pela orientação sempre competente e repleta de carinho e apoio.

Às professoras Regina Helena Silva Simões e Vânia Carvalho de Araújo, participantes da minha Banca de Qualificação I, e à professora Júnia Sales Pereira, participante da Banca de Qualificação II, pelas leituras cuidadosas que fizeram de meu trabalho e pelas excelentes sugestões que acatei, na medida do possível.

Aos professores Arnaldo Pinto Junior, Carlos Roberto Pires Campos e Ricardo de Aguiar Pacheco, por aceitarem participar da Banca de Defesa desta tese.

Às amigas Adalgisa, Aldaíres e Geciane, pela convivência sempre estimulante e agradável e pelos diálogos sempre acalorados e enriquecedores para nossas pesquisas e, por que não dizer?, em muitos momentos acalentadores.

A todos os funcionários e funcionárias da ECBH, pelo carinho e atenção com que me receberam, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa em manhãs e tardes de agradável companhia.

Às professoras das Redes Municipais de Ensino da Região da Grande Vitória, por aceitarem participar da pesquisa, compartilhando suas experiências de formação e desempenho profissional.

À UFES, em especial ao DEPS, por me conceder em tempos tão “bicudos” a licença para a realização desta pesquisa.

Aos meus pais, Erivaldo e Maria Selva, pela forma como conduziram minha educação. Em especial à minha mãe, pelo carinho, pelas orações e pela atenção constante.

Ao meu sogro Alderico (*in memoriam*) e à minha sogra Sunta (*in memoriam*), com saudades, pela tranquilidade das tardes na varanda da cozinha, tomando cafezinho e relembrando velhas histórias de família.

Aos meus filhos, Mateus e Vitória, pela compreensão e paciência que muitas vezes precisaram ter. O apoio recebido, o carinho e as brincadeiras contribuíram para tornar mais leve a confecção do trabalho.

E, como não poderia deixar de ser, ao Paulo, companheiro querido de vida e também de todo este processo.

## RESUMO

Trata-se de uma pesquisa cujo objetivo principal é investigar como o professor formado no curso de Pedagogia mobiliza, em sua prática, saberes referentes à disciplina História, no que diz respeito à educação museal. Para a concretização do que se propõe conhecer, considera três dimensões: a formativa, a política da memória e a prática. Para tanto, desenvolve um diálogo com um olhar fundamentado conceitualmente em Pollack (1992), Carretero (2007) e Mattozzi (2008 – b), que subsidiaram os diálogos entre memória e história; Chartier (2009), cujo esquema conceitual orientou a reflexão sobre as relações de poder; Gauthier (1998), Tardif (2000) e Monteiro (2001), que destacaram os diversos saberes mobilizados pelos professores em sua prática perante os desafios encontrados; Siman (2003b), Ramos (2004), Chagas (2006), Pereira (2011), que apontaram a educação museal assim como os espaços museais como lugares de memória, poder, exercício de pensamentos, troca de afetos, estímulo a ações e inspirações, e enriqueceram esta investigação com os dados levantados nas observações realizadas na escola e na Escola de Ciência – Biologia e História (ECBH). Os dados analisados atribuem grande relevância e pertinência de se incluir mais profundamente as temáticas da história, da memória e da educação museal na formação dos professores para os anos iniciais e confirmam a importância do lugar da disciplina História na grade curricular dos Cursos de Pedagogia, numa organização curricular que possa romper com a formação do professor para além da hierarquia de áreas de conhecimento em detrimento de outras, determinando políticas de memória com vistas à educação museal.

**Palavras-Chave:** Educação. Formação de professor. História. Memória. Museus.

## ABSTRACT

This study aims at investigating how teachers graduated in pedagogy routinely employ knowledge of the subject history regarding museum education. In order to achieve these goals, this study takes three spheres into account: educational or training, politics of memory, and practice. For this purpose, it develops a dialogue based on concepts by Pollack (1992), Carretero (2007) and Mattozzi (2008 – b), who supported dialogues between memory and history; Chartier (2009), whose conceptual framework guided reflections on power relations; Gauthier (1998), Tardif (2000) and Monteiro (2001), who highlighted several types of knowledge employed by teachers during their practice in face of challenges found; Siman (2003b), Ramos (2004), Chagas (2006) and Pereira (2011), who pointed at museum education and museum spaces as places of memory, power, thinking exercise, exchange of affection, stimulus to action and inspiration. These authors enriched this investigation along with data gathered during observations carried out at the School of Science — Biology and History (Portuguese acronym *ECBH*). The data analyzed show high relevance and pertinence for including more deeply the themes history, memory, and museum education in teacher early licensure years. They also confirm the importance of history as a curricular grade in pedagogy programs, in a curricular organization that can break up with teacher training and go beyond the hierarchical areas of knowledge to the detriment of others, and determine politics of memory that aims at museum education.

**Keywords:** Education. Teacher training. History. Memory. Museum.

## RESUMEN

Se trata de una investigación cuyo objetivo principal es la de investigar cómo el profesor formado en la carrera universitaria de Pedagogía moviliza, en su práctica, saberes relacionados a la disciplina Historia, en lo referente a la educación museística. Para la concretización de lo que se propone conocer, se consideran tres dimensiones: la formativa, la política de la memoria y la práctica. Por lo tanto, se desarrolla un diálogo, el cual está fundamentado conceptualmente en Pollack (1992), Carretero (2007) y Mattozzi (2008 – b), los que subvencionaron los diálogos entre memoria e historia; Chartier (2009), cuyo esquema conceptual orientó la reflexión sobre las relaciones de poder; Gauthier (1998), Tardif (2000) y Monteiro (2001), quienes destacaron los diversos saberes movilizados por los profesores en su práctica delante de los desafíos encontrados; Siman (2003b), Ramos (2004), Chagas (2006) y Pereira (2011), que apuntaron la educación museística, así como los espacios museológicos, como lugares de memoria, poder, ejercicio de pensamientos, intercambio de afectos, estímulo a acciones e inspiraciones, y a su vez enriquecieron esta investigación con los datos levantados durante las observaciones realizadas en la escuela y en la Escuela de Ciencia – Biología e Historia (ECBH). Los datos analizados atribuyen gran relevancia y pertinencia para que se incluyan más profundamente las temáticas de la historia, de la memoria y de la educación museística en la formación de los profesores para los años iniciales y, así mismo, confirman la importancia del lugar de la asignatura Historia en el plan curricular de los Cursos de Pedagogía, inmerso en la organización curricular que pueda romper con la formación del profesor para más allá de la jerarquía de áreas de conocimiento en detrimento de otras, determinando políticas de memoria con vista a la educación museística.

**Palabras-Claves:** Educación. memoria. Formación de profesor. Historia. Museu.

## LISTA DE SIGLAS

AAGG	Associação Astronômica Galileu Galilei
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
CVRD	Companhia Vale do Rio Doce
DDPE	Departamento de Didática e Prática de Ensino
DEPS	Departamento de Educação Política e Sociedade
ECBH	Escola de Ciências – Biologia e História
ECF	Escola de Ciências – Física
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ICOM	The International Council of Museums
IESs	Instituições de Ensino Superior
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IHGB	Instituto Histórico-Geográfico Brasileiro
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAST	Museu de Astronomia e Ciências Afins
MEC	Ministério da Educação
MINOM	Museu Internacional da Nova Museologia
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDU	Plano Diretor Urbano
PMV	Prefeitura Municipal de Vitória
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC/RG	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SECULT	Secretaria de Estado da Cultura
SEDU	Secretaria de Estado da Educação
SEME	Secretaria Municipal de Educação
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SPHAN	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
<b>PARTE I – MEMÓRIA, HISTÓRIA, MUSEU E FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>22</b>
<b>1 REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>22</b>
<b>2 DIÁLOGOS TEÓRICOS NA PESQUISA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>46</b>
2.1 SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE SABERES E PRÁTICAS.....	46
2.1.1 <b>As concepções sobre “Saber”.....</b>	<b>47</b>
2.1.2 <b>Os saberes mobilizados na prática dos professores.....</b>	<b>48</b>
2.1.3 <b>Entre saberes e práticas.....</b>	<b>55</b>
2.2 SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE HISTÓRIA E MUSEU.....	58
2.2.1 <b>A constituição da história como campo epistemológico.....</b>	<b>61</b>
2.3 SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE HISTÓRIA, MEMÓRIA E MUSEU.....	70
2.3.1 <b>Mapeando definição de memória.....</b>	<b>71</b>
2.3.1.1 História e memória.....	72
2.3.1.2 Olhares sobre história e memória na criação dos museus.....	80
2.3.1.3 História e memória da criação da ECBH.....	87
<b>3 HISTÓRIA, MEMÓRIA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>91</b>
3.1 HISTÓRIA E MEMÓRIA NO ENSINO DE HISTÓRIA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	91
3.2 HISTÓRIA E MEMÓRIA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	94
3.3 HISTÓRIA E MEMÓRIA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REGIÃO DA GRANDE VITÓRIA.....	97
3.3.1 <b>O que dizem os cursos de Pedagogia ou o que podemos inferir deles em relação às políticas de memória na formação do professor para os anos iniciais.....</b>	<b>98</b>

3.4	HISTÓRIA E MEMÓRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REGIÃO DA GRANDE VITÓRIA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE SUA FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL.....	101
3.4.1	O que dizem os professores sobre sua formação e experiência profissional.....	103
3.4.2	O que dizem os professores sobre sua opção por ser professor.....	107
3.4.3	O que dizem os professores sobre o seu trabalho: sobre a escola onde atuam, sobre seus alunos, sobre as disciplinas que ensinam e sobre os saberes que mobilizam para trabalhar, em especial, a disciplina História.....	110
3.4.4	O que dizem os professores sobre suas experiências museais .....	115
3.4.5	O que dizem os professores sobre o espaço físico e a visita à ECBH .....	118
	<b>PARTE II – A PRÁTICA DOS PROFESSORES NA ESCOLA E NA ECBH .....</b>	<b>122</b>
<b>4</b>	<b>PENSANDO A PRÁTICA DOS PROFESSORES NA ECBH (SEME): QUAL O LUGAR DA HISTÓRIA / MEMÓRIA?.....</b>	<b>122</b>
4.1	DA CRIAÇÃO AO CENÁRIO: POLÍTICAS DA MEMÓRIA E USOS PÚBLICOS DA HISTÓRIA.....	122
4.2	MAPEANDO O PÚBLICO DA ECBH.....	132
4.3	MAPEANDO OS PROFESSORES QUE VISITAM A ECBH.....	136
<b>5</b>	<b>A PRÁTICA DOS PROFESSORES NA ESCOLA E NA ECBH.....</b>	<b>139</b>
5.1	A PRÁTICA DOS PROFESSORES NA ESCOLA – PRÉ- VISITA .....	139
5.1.1	Os alunos e a EMEF “Cristóvão Colombo”.....	140
5.1.2	A professora se prepara para a visita: “Eu sou formada em Pedagogia, muita coisa... de História a gente tem que buscar”.....	142
5.1.3	Os alunos se preparam para a visita ou a professora prepara os alunos para a visita?.....	144
5.1.4	Os alunos e a EMEF “Pedro Álvares Cabral” .....	147
5.1.5	A professora se prepara para a visita: “A própria visita à ECBH também é um momento de formação”.....	149
5.1.6	A preparação dos alunos para a visita.....	151
5.2	A PRÁTICA DOS PROFESSORES NA ECBH.....	152
5.2.1	Memórias, histórias e experiências na ECBH .....	154
5.3	A PRÁTICA DOS PROFESSORES: O RETORNO À ESCOLA.....	181

5.3.1	“Hoje vamos conversar sobre a aula que nós tivemos lá. Onde mesmo”?.....	181
5.3.2	“O que aprendemos com a aula de campo?”.....	185
6	<b>CONCLUSÕES</b> .....	190
7	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	194
	<b>APÊNDICES</b> .....	202
	<b>APÊNDICE A:</b> Observação e Questionário – Pré-Visita.....	203
	<b>APÊNDICE B:</b> Observação – Visita à ECBH.....	205
	<b>APÊNDICE C:</b> Observação – Pós-Visita à ECBH: retorno à escola.....	206
	<b>APÊNDICE D:</b> Entrevista Semiestruturada.....	207
	<b>APÊNDICE E:</b> Questionário.....	208

## INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “Políticas da memória e os usos públicos da história: o lugar da educação museal na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental” está articulada à linha de pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Nosso objetivo principal foi investigar como o professor formado no Curso de Pedagogia mobiliza, em sua prática, saberes referentes à disciplina História, em relação à educação museal. Partimos do pressuposto de que tal prática se materializa na mobilização de saberes derivados de uma política da memória voltada para os usos públicos da história que fundamentam o lugar da História na formação inicial desse professor. O processo de construção desse objeto de estudo tem como referência nossa prática docente como professora da disciplina *História: Conteúdo e Metodologia*, oferecida no sétimo período do Curso de Pedagogia da UFES.

Como docente, ingressamos na UFES em 2004, momento em que vivenciamos importantes modificações na educação em nível tanto local quanto nacional. No primeiro caso, essas transformações referiam-se à reforma das licenciaturas, especificamente no nosso caso, de História e Pedagogia; no segundo, à reestruturação do Centro de Educação da UFES. Estávamos alocada no Departamento de Didática e Prática de Ensino (DDPE) (atualmente no Departamento de Educação Política e Sociedade – DEPS) e desenvolvíamos, além da docência, atividades de pesquisa, extensão e administração voltadas ao ensino de História.

Foi no bojo dessas reformas que propusemos algumas mudanças na ementa e na carga horária da disciplina *História: Conteúdo e Metodologia*, uma das que lecionávamos, as quais pudessem contemplar, minimamente, na formação dos professores, a discussão sobre a memória, o patrimônio e a educação museal. A

proposta para que isso ocorresse surgiu das experiências relacionadas com a educação museal, realizadas com as turmas do Curso de Pedagogia, experiências que contemplavam não só reflexões teóricas acerca do tema, como também a aplicação prática, ou seja, trabalhos de campo em museus. A proposta foi aprovada por nossos pares. Para nossa surpresa, porém, concluído o processo de reestruturação do Curso de Pedagogia, constatamos que a disciplina *História – Conteúdo e Metodologia* teve a carga horária reduzida em quase a metade. Pretendíamos que ela fosse oferecida no Curso de Pedagogia em dois períodos, com carga horária de 60 horas cada uma, mas isso foi rejeitado, passando a disciplina a constar do currículo do curso em apenas um período, com carga horária de 75 horas. Essa decisão só veio dificultar nosso trabalho, já que a proposta de inclusão de conteúdos e metodologias sugerida para compor a ementa não havia sido contemplada.

Mesmo enfrentando dificuldades, continuamos desenvolvendo nossas atividades teóricas e práticas voltadas à educação museal. Com o ingresso no Doutorado, em 2010, motivada pelas inquietações vivenciadas na prática da docência e consolidadas pelas leituras e discussões que íamos realizando, conseguimos delinear melhor nossa pesquisa.

Assim sendo, organizamos as seguintes questões norteadoras:

Qual o lugar da educação museal na formação inicial de professores dos anos iniciais do ensino fundamental? Estaria esse lugar imerso em uma política da memória? Como as políticas da memória poderiam relacionar-se com os usos públicos da história na formação inicial e contínua dos professores para os anos iniciais do ensino fundamental? Por fim, propusemo-nos analisar essas confluências a partir das práticas realizadas na escola e na Escola de Ciência – Biologia e História (ECBH).

A ECBH foi criada em 2001 pela Lei Municipal n.º 5.397 e inaugurada em novembro do mesmo ano. Faz parte de um projeto maior denominado “Projeto Escolas da Ciência – Biologia e História: projeto de implantação das Escolas da Ciência no Município de Vitória”. Integravam o Projeto Escolas da Ciência o Planetário de

Vitória, a Praça da Ciência, a Escola de Ciência – Física e a Escola de Ciência – Biologia e História. O Projeto Escolas da Ciência, posteriormente, foi incorporado a outro programa, o Sucesso Escolar, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação (SEME), voltado para metodologias alternativas ao trabalho desenvolvido na sala de aula.

No universo desta pesquisa, a educação museal é entendida como todas as práticas educativas que acontecem no museu e que, em alguns momentos, extrapolam esse espaço, o que ocorre quando o museu dialoga com diversas instituições, no nosso caso específico, com as escolas. O sentido de práticas educativas permite-nos incluir, no trabalho desenvolvido pela educação museal, tanto a organização de exposições como a produção de diversos materiais, como folhetos e catálogos, além de projetos educativos voltados para determinadas instituições e para as visitas livres, assim denominadas pelos museus. Portanto, a educação museal tem como objetivo oferecer possibilidades de leitura dos diversos objetos presentes no museu. Ainda, conforme Chagas (2009 – b), o museu enriquece o próprio campo discursivo e afina seus instrumentos de interpretação, avançando na comunicação museológica.

Nesse contexto, destaca-se a iniciativa da SEME do município de Vitória de criar e manter a ECBH, que já nasceu com a preocupação de aproximar os espaços não formais e formais de educação do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, aumentam as nossas inquietações no que tange à educação museal como parte da formação dos professores para os anos iniciais, na medida em que os laços se vêm estreitando entre museu e escola.

Para a concretização da pesquisa proposta, consideramos três dimensões: a formativa, a política da memória e a Pollack (1992), Carretero (2007) e Mattozzi (2008 – b), que subsidiaram nossos diálogos entre a memória e a história; por Chartier (2009), cujo esquema conceitual nos orientou para refletir sobre relações de poder; por Gauthier (1998), Tardif (2000) e Monteiro (2001), que apontaram os diversos saberes que os professores podem mobilizar em sua prática perante os desafios encontrados; por Siman (2003a, 2003b), Ramos (2004), Chagas (2006) e Pereira (2011), que orientaram para a conceituação de educação museal, assim

como para a compreensão dos espaços museais como lugares de memória, de poder, de exercício do pensamento, de troca de afetos, de estímulo a ações e inspirações. As fontes privilegiadas nesta pesquisa ou foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia do Ministério da Educação (MEC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História para o ensino fundamental, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos Cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior (IESs) localizadas na Região da Grande Vitória e dados levantados por meio de observação e entrevistas na ECBH/SEME e nas escolas da Rede Municipal de Educação do Município de Vitória.

Com a finalidade de organizar a escrita, a pesquisa estrutura-se da seguinte forma: Parte I: discussão teórica sobre memória, história, museu e formação de professores; Parte II: a prática dos professores na ECBH e na escola.

Com o objetivo de compreender a relação entre história e memória e os saberes que os professores mobilizam nessa relação, na perspectiva da educação museal, elaboramos quatro instrumentos para coleta de dados (Apêndices A, B, C e D). Para tanto, apoiamos-nos na orientação teórica de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Gauthier (1998), Carretero (2007), Monteiro (2007) e Pereira (2011).

Por ser esta uma pesquisa qualitativa de estudo de caso, elencamos algumas operações metodológicas:

a) Escolha dos sujeitos da pesquisa

Utilizamos o Livro de Visitação da ECBH como um dos critérios de seleção dos professores para fazerem parte da pesquisa. Conforme regulamento da ECBH, todas as escolas, públicas ou privadas, devem fazer agendamento prévio da visita. No início do ano, a ECBH reserva os meses de janeiro e fevereiro para realização de cursos e palestras com vistas ao aperfeiçoamento dos monitores. Esse é o momento também em que as reservas começam a ser feitas. No mês de fevereiro, as escolas também estão iniciando o ano letivo e os professores começam a buscar outros espaços para dialogar com suas metodologias.

A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2013, com os professores que integram as diversas Redes Municipais de Ensino Fundamental da Região da Grande Vitória. Por intermédio dos registros de visitas realizados nos meses de fevereiro a julho, foram selecionadas dez turmas de diferentes escolas, levando-se em consideração somente a visita à ECBH. Todos os professores das escolas selecionadas foram contatados e informados sobre a pesquisa antes de realizarem a visita. Foram convidados a fazer parte da pesquisa em dois momentos: no de observação da visita à ECBH (Apêndice B) e no de preenchimento do questionário a respeito de sua formação e experiência profissional (Apêndice D). Dentre as dez turmas selecionadas, escolhemos duas, focos de nossas análises em três momentos subsequentes, a saber: antes da visita à ECBH (na escola), durante a visita à ECBH e no retorno à escola. Tomamos como referência os Apêndices A, B, C e D com o intuito de atingir nosso objetivo, qual seja, compreender a relação entre história e memória e os saberes que os professores mobilizam nessa relação, na perspectiva da educação museal.

A escolha das duas escolas decorreu de dois critérios, quais sejam, que uma fosse localizada no entorno da ECBH e a outra em um bairro que fizesse parte do município de Vitória.

Inicialmente, não estavam previstas no projeto entrevistas com os coordenadores dos Cursos de Pedagogia localizados na Região da Grande Vitória. Mas, como a condição, imposta pelos coordenadores, para entrega dos documentos foi a solicitação de nossa presença na IES, acabamos por conversar com doze coordenadores do Curso de Pedagogia.

Participaram da pesquisa duas pedagogas das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Vitória, contribuindo com seus depoimentos para nossa escrita em relação à história das duas escolas que fizeram parte da pesquisa, os monitores que nos acompanharam durante as visitas realizadas à ECBH e os professores das Redes Municipais de Ensino que integram a Região da Grande Vitória, a saber: Vitória, Cariacica, Serra e Vila Velha.

## b) Delimitação dos instrumentos

Para coleta de dados, utilizamos os seguintes instrumentos de pesquisa: Observação e Questionário – Pré-Visita (Apêndice A), com o objetivo de levantar dados sobre a história da escola, a escolha da visita ao “roteiro temático”, o trabalho desenvolvido e a relação sujeito e objeto; Observação – Visita à ECBH (Apêndice B), a fim de observar como a relação entre memória e história foi enunciada pelo monitor, pelos alunos, pelos professores mediados pelos objetos e textos museais, bem como as emoções, os diálogos e os usos da história presentes na fala dos sujeitos envolvidos; Observação – Pós-Visita à ECBH: retorno à escola (Apêndice C), com o intuito de observar os saberes que o professor mobiliza para realizar o entrelace entre a pré-visita, a visita e a pós-visita; Entrevista Semiestruturada (Apêndice D), com o objetivo de conhecer a formação e a experiência profissional dos professores; Questionário (Apêndice E), para mapear de forma geral o professor que frequenta a ECBH.

Conforme já mencionamos, para a realização da nossa pesquisa, consideramos três dimensões: a formativa, a política da memória e a prática. Para cada uma dessas dimensões, utilizamos um *corpus* de fontes e instrumentos de pesquisa dentro daquilo que nos propusemos investigar.

Na dimensão formativa, tivemos como parâmetros os PPPs dos Cursos de Pedagogia da Região da Grande Vitória e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia do MEC, com vistas a investigar qual o lugar da disciplina História e da educação museal na formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental. Com o intuito de conhecer a formação e a experiência profissional dos professores, sua visão sobre o trabalho, os colegas, a instituição onde trabalham e seus alunos, organizamos uma entrevista semiestruturada (Apêndice D) com questões relativas a esse propósito.

Na dimensão política da memória, investigamos quais políticas de memória / história permeiam os “acontecimentos” realizados na ECBH e a apropriação que os professores fazem (ou não) dessas políticas, com vistas à educação museal. Para tanto, apoiamo-nos no instrumento de observação (Apêndice B).

Na dimensão prática, analisamos as Diretrizes Curriculares de História dos anos iniciais do ensino fundamental, a Lei de Diretrizes Curriculares de História Regional do estado do Espírito Santo seguidas atualmente nas escolas públicas municipais, e observamos a prática desses professores antes (Apêndice A), durante (Apêndice B) e depois (Apêndice C) da visita à ECBH, objetivando perceber os saberes que os professores mobilizam na diversidade de sua prática docente.

Esclarecemos que, transversalmente a esse *corpus* documental, nos apoiamos na dimensão do conceito de cultura escolar, tendo como referência as leituras de Julia (2001, p. 10-11), que nos aponta para sua compreensão como “[...] o conjunto das culturas que lhes são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política, ou cultura popular”, em diálogo permanente com as cinco acepções de história, conforme leitura realizada em Pereira (2011), a saber, a da história em que o passado é concebido como o real acontecido e está inegavelmente indisponível; a da história como soma das coisas transmitidas; a da história cuja autoridade repousa na tradição; a da história em que o passado ainda está atuante; a da história como narrativa arbitrada, cenário composto por objetos selecionados (entre outros), atuando em sua operação historiográfica, em que estão as controvérsias interpretativas e as práticas históricas como ciência reflexiva e inconclusa dos homens no tempo.

Apresentamos a seguir a divisão do nosso texto.

No Capítulo 1, “Revisão de literatura”, fizemos um levantamento bibliográfico com o objetivo de investigar o que o meio acadêmico tem produzido em relação à formação inicial de professores sobre educação museal, abordando os trabalhos que contribuíram de diferentes maneiras para esta proposta de pesquisa.

No Capítulo 2, intitulado “Diálogos teóricos na pesquisa de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental”, desenvolvemos um diálogo com um olhar orientado conceitualmente por Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Gauthier (1998) e Monteiro (2001), que discutem a importância dos saberes docentes para a formação, atuação e desenvolvimento dos professores em sua prática docente; Pollack (1992), Carretero (2007) e Matozzi (2008 – b), que subsidiam nossos

diálogos entre história e memória; e Siman (2003a, 2003b) Ramos (2004), Chagas (2006) e Pereira (2011), que levam à compreensão dos espaços museais como lugares de memória, de poder e de produção de subjetividades.

No Capítulo 3, “História, memória formação dos professores e ensino de História nos anos iniciais”, investigamos em que políticas de memória podem estar imersos o ensino de História bem como a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. Inicialmente tomamos como referência para nossas investigações os seguintes documentos: a Resolução do Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno (CNE/CP) n.º 01, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia; o Parecer CNE/CP n.º 03, de 21 de fevereiro de 2006; os PPPs do Curso de Pedagogia das IESs da Região da Grande Vitória; os PCNs de História para os anos iniciais do ensino fundamental. Em seguida, ouvimos os professores falarem sobre sua formação e experiência profissional, usando como instrumento de coleta uma entrevista semiestruturada (Apêndice D).

No Capítulo 4, “Pensando a prática dos professores na ECBH (SEME): Qual o lugar da história / memória?”, descrevemos os vários espaços museais da ECBH, pensando nas reflexões que podem ser suscitadas sobre os objetos que compõem a exposição museal ao serem apresentados aos seus leitores.

No Capítulo 5, “A prática dos professores na escola e na ECBH”, objetivamos investigar como o professor formado no Curso de Pedagogia mobiliza, em sua prática, saberes referentes à disciplina História no tocante à educação museal. Para tanto, acompanhamos as aulas de duas professoras antes e durante a visita realizada à ECBH e no retorno à escola.

Finalmente, chegamos a algumas conclusões em relação ao tema de análise. Os dados indicaram a relevância e a pertinência de se incluir mais profundamente as temáticas da memória e da educação museal na formação dos professores para os anos iniciais do ensino fundamental. Isso se confirma, na fala das professoras ao se referirem à sua formação no Curso de Pedagogia. Nesse sentido indagamos: Que política de memória pode estar presente nos cursos de formação de professores

para os anos iniciais do ensino fundamental? As nossas análises apontam para uma formação de professor que ainda privilegia determinadas áreas de conhecimentos em detrimentos de outras.

Esperamos assim que este trabalho possa contribuir para as experiências acadêmicas já existentes e que possamos, a partir dele, fazer “*andarilhagens*” entre as representações de políticas da memória, usos públicos da história, educação museal e formação de professores.

## PARTE I – MEMÓRIA, HISTÓRIA, MUSEU E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

### 1 REVISÃO DE LITERATURA

“Naquela manhã de 2012, a professora entrara na ECBH com uma turma de vinte alunos. Percebemos, pelos olhares e burburinhos trocados entre eles, que havia uma grande expectativa em relação à visita de estudos. O ‘roteiro temático’ escolhido foi ‘A vida na água’. Após uma conversa, realizada no auditório, durante a qual foram estabelecidas algumas regras, eles caminharam em direção ao espaço tão esperado. Quando foram abertas as cortinas, foi impossível conter o entusiasmo e a admiração diante do que viam: dois grandes aquários, um do lado direito e outro do lado esquerdo, mostravam a beleza do ecossistema aquático. Naquele momento, as regras foram esquecidas: burburinhos e corridinhas, para lá e para cá, mostravam a curiosidade dos alunos pelo que lhes era apresentado. O monitor chamou a atenção e a visita começou. Todavia, apesar das expectativas, não propiciou o diálogo entre o espaço museal e os alunos. Foi perceptível o cansaço dos alunos diante da exposição oral do monitor e, aos poucos, eles foram dispersando-se. A participação da professora foi inexpressiva”. Instigou-nos particularmente essa forma de agir e percebemos, então, a importância de investigar o que o meio acadêmico tem produzido nesse sentido, abordando os trabalhos que contribuíram de diferentes maneiras para esta proposta de pesquisa. Para tanto, organizamo-nos de acordo com os seguintes agrupamentos: livros, artigos, anais e dissertações e teses constantes do Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

#### a) Livros

Em seu livro *Sob o signo da memória: cultura escolar, saberes docentes e história ensinada*, Miranda (2007) propõe estabelecer uma síntese das relações entre

saberes docentes, cultura escolar e conhecimento histórico. Tal postura conduziu a autora à busca de bases compreensivas no âmbito das pesquisas recentes sobre saberes docentes bem como da relação entre a escola e a cultura. Para tanto, buscou dialogar com autores, como Forquin, Chervel, Chevalar, Gimeno Sacristán, Antonio Nóvoa e Tardif. A fim de trabalhar a categoria conhecimento histórico, o diálogo se fez de forma mais intensa com os autores Marc Bloch, Agnes Heller e Rüsen.

Considerando, portanto, a problemática de fundo, que busca vincular cultura, memória e processos identitários, a autora propõe como hipótese geral:

[...] diferentes contextos de memória urbana, associados à apropriação que as unidades escolares fazem dos aspectos da memória local, interferem no desempenho das instituições e na configuração dos elementos constitutivos do conhecimento histórico do professor (MIRANDA, 2007, p. 35).

Fundamentalmente, interessava à autora a discussão e a compreensão dos processos envolvidos na formação dos saberes docentes bem como da natureza desses saberes para, a partir desse quadro, buscar entender a conformação dos conhecimentos envolvidos especificamente no trabalho com a disciplina História entre professores sem formação específica na área.

Como resultados da pesquisa, Miranda (2007) registra: a riqueza dos lugares (um cenário especificamente rico, envolvendo a relação entre cultura urbana, conhecimento e memória) e a compreensão de que a relação com a memória e, conseqüentemente, com o esquecimento agem como um elemento mediador importante no processo de constituição dos saberes docentes acerca da história. Nesse sentido, diferentes configurações relativas à memória local repercutem nas práticas pedagógicas e na sistematização dos conhecimentos históricos dos professores. Contudo, ainda segundo a pesquisadora, essa dimensão local não é, por si só, suficientemente forte para definir sozinha os elementos constitutivos do conhecimento histórico do professor, que remontam aos aspectos relativos à história da disciplina e ao tipo de recorte e informação histórica recebido na fase de formação pré-profissional, isto é, na vida como aluno em formação.

O foco do trabalho de Miranda (2007) reside na formação dos saberes docentes dos professores sem formação específica na área de História. Sua investigação é relevante para nossa pesquisa na medida em que a autora elenca a memória como um elemento mediador, importante, no processo de constituição do saber docente, e, assim, traz algumas sugestões para pensarmos nossas questões-problema.

Para nós, é por meio dessa memória e, conseqüentemente, de um dado esquecimento que determinados saberes são privilegiados ou não na formação desse professor que vai atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, em nossa investigação, procuramos compreender se a tensão entre memória e esquecimento não faz parte de uma determinada “política da memória”. Mais além, objetivamos analisar em que políticas da memória está imersa a formação desse professor.

Se o trabalho de Miranda (2007) nos ajuda a pensar sobre a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, o trabalho de Ramos (2004) remete-nos a um dos lugares de sua atuação: o museu.

Em seu livro *A danação do objeto: o museu no ensino de história*, Ramos (2004) destaca como grande desafio para os museus históricos o atendimento à demanda cada vez mais volumosa das visitas dos estudantes. O autor defende a ideia de que, se há o objetivo de construir saberes históricos, é imprescindível pensar sobre o público em geral e, sobretudo, sobre os visitantes que vêm das escolas. Nesse sentido, argumenta que desenvolver políticas de atendimento aos estudantes não significa transformar o museu em apêndice da escola nem descuidar da visita do público. Ou seja, não se trata de promover ou reafirmar uma “escolarização” do museu, mas, sim, de estudar a multiplicidade dos papéis educativos que pode ser assumida pelo espaço museológico.

A proposta do autor é a de um trabalho com objetos geradores, o que inclui o esforço de aprofundar as relações entre a pesquisa histórica, o ensino de História, a museologia e a pedagogia de Paulo Freire. Para Ramos (2004), é uma tentativa de contribuir para o debate sobre o ensino de História no espaço museológico em uma perspectiva educativa que vem assumindo, nas últimas décadas, o sentido de

grande desafio para muitos intelectuais que lidam com a renovação do museu. A metodologia utilizada pelo autor possibilita-nos pensar, por exemplo, sobre quais políticas de memória podem permear a seleção de determinado objeto a ser exposto.

Para Ramos (2004), a exposição deve tocar o visitante por meio de certos arranjos de memória e da afetividade que compõe o ato de lembrar aquilo que não vivemos, mas que, de alguma forma, gera empatia com o nosso presente, a forma como nós nos relacionamos com o mundo.

Nesse sentido, entendemos que a proposta da educação museal não é de viver o passado ou de sentir que é possível voltar no tempo. O que se busca no espaço do museu é a história por intermédio dos objetos e as diferentes possibilidades de sua interpretação. Concluimos assim que, se estudamos a história por meio dos livros, também é possível estudá-la por meio dos objetos.

Dando continuidade à discussão sobre o museu como ambiente educativo, Pereira e outros (2007), no livro *Escola e museus: diálogos e práticas*, partem da premissa de que o museu é um ambiente cultural e educativo. Pretendem, assim, defender uma educação por meio da sensibilização, de modo que se cultivem a comunicação e a produção de significados a partir dos objetos expostos. Para as autoras, “[...] a exposição, muitas vezes, requer o uso da palavra, mas também preenche os espaços com outros sentidos, com outra materialidade, com outras significâncias”. E concluem que “[...] os museus também são territórios de educação do olhar, pois neles são encerrados gestos, sentidos e movimentos imaginativos diversos” (PEREIRA *et al.*, 2007, p. 11).

Concordamos com as autoras quando afirmam que o museu é, reconhecidamente, uma instituição de memória das sociedades, das nações, dos grupos, das comunidades, portanto, detentor de evidências patrimoniais e identitárias. Trata-se de uma instituição social, cultural e histórica, promotora de argumentos culturais, políticos e éticos, vinculando-se, por isso, a uma temporalidade e às peculiaridades de uma sociedade.

Tanto o trabalho de Ramos (2004) quanto o de Pereira e outros (2007) são importantes porque ressaltam o museu como ambiente educativo e nos alertam para as diferentes possibilidades de interpretação dos objetos que compõem o acervo exposto.

Para a investigação que propomos, estamos considerando essa interpretação do espaço museal em relação ao ensino de História. Consideramos também que, no caso específico dos sujeitos que estão imersos na realidade que vamos estudar – professores e estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental –, é necessário refletir sobre a construção da noção de tempo.

#### b) Artigos

No artigo *A cultura midiática infantil e a construção da noção de tempo histórico*, Franco (2010) analisa a maneira como desenhos animados infantis e revistas infanto-juvenis abordam a noção do tempo quando tratam de temas históricos. Ao analisar produções voltadas para o público infantil nas mídias audiovisual e impressa, a autora encontrou diferentes representações sobre o tempo histórico. A mais presente refere-se à representação tradicional, que se baseia no tempo contínuo do progresso.

Para a autora, alguns filmes animados não se preocupam com as diferenças e semelhanças entre as múltiplas organizações sociais que existiram e coexistiram em diferentes tempos históricos, nem com as permanências e as rupturas dos processos históricos. E conclui que “[...] esses filmes animados reforçam um olhar histórico que mumifica a vida, fossiliza o tempo, podendo gerar um sentimento de desesperança, depreciando a possibilidade de criação e transformação” (FRANCO, 2010, p. 316).

O artigo dialoga com a nossa pesquisa, uma vez que nos permite refletir sobre o cuidado que o professor deve ter ao realizar uma visita ao museu, a fim de não fazer com que a exposição seja a única forma possível de leitura do objeto / tema exposto. Apesar de não pretendermos abordar diretamente a questão do tempo histórico, queremos, na investigação que propomos, refletir sobre como a memória se

referencia na educação museal, para com isso relacioná-la intimamente com o tempo presente e o passado e, em seguida, sobre como os usos que se fazem desse passado, no presente, podem “fossilizar” a memória presente no museu.

O artigo *Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?*, de Schmidt (2009), traz grandes contribuições para o nosso estudo. A autora analisa as ideias sobre aprendizagem histórica contidas em propostas curriculares e em manuais didáticos destinados a professores e alunos e aponta alguns elementos constitutivos de concepções que fundamentam as finalidades e os processos de aprendizagem em História. O diálogo com essas concepções é proposto a partir da referência e adesão à concepção da cognição histórica situada, cujos princípios e finalidades se ancoram na própria Ciência da História e servem de embasamento para a área de pesquisa em educação histórica.

Apesar de a educação histórica não fundamentar nossa pesquisa, a reflexão sobre os elementos constitutivos dos processos de aprendizagem histórica coaduna com nossos objetivos. Nesse sentido, destacamos que, ao citar o *Código disciplinar da História*, de Cuesta Fernandes (1997, 1998), Schmidt (2009) analisa claramente o processo de pedagogização da História – apresentando os fundamentos do ensino e da aprendizagem do conhecimento histórico – com base em teorias da Didática e da Psicologia Educacional. De acordo com Schmidt, ao reconstituir o “código disciplinar da História”, Cuesta Fernandes analisa não só os “textos visíveis”, como currículos e manuais, mas também os “textos invisíveis”, como as práticas escolares, que historicamente têm contribuído para a produção da História como disciplina escolar.

No caso específico da investigação que propomos, tendo em vista um “código disciplinar da História”, interrogamos sobre a educação museal como uso público da história e sobre as práticas escolares que têm contribuído para a produção da História como disciplina escolar, considerando as políticas.

Outro artigo que contribuiu para ampliar as questões fundantes de nossa pesquisa intitula-se *Educação histórica: o desafio de ensinar história no ensino fundamental* (CAINELLI, 2009), no qual são relatados os resultados de uma pesquisa realizada numa escola particular de Londrina-PR, da qual participaram alunos e professores

da segunda série do ensino fundamental. O problema formulado pela autora foi: Como desenvolver o pensamento histórico em crianças em situação formal e como apreender a progressão desse conhecimento? Tomando como referência Gago (2007), Cainelli (2009) destaca que o problema deriva do entendimento de que a linha de investigação em educação histórica pressupõe que a aprendizagem seja um processo de experiências de investigação histórica nessa linha, o qual ocorre gradualmente.

As conclusões possíveis a que chega a autora durante o tempo de investigação apontam para os procedimentos adotados em sala de aula no processo de desenvolvimento da disciplina História. Cainelli (2009) conclui que o desenvolvimento do pensamento histórico ocorre pelo envolvimento com as fontes históricas, pelas perguntas feitas aos documentos, evidenciando as relações entre o conhecimento do mundo social e o conhecimento histórico, e também pela intencionalidade e mediação do professor para fazer chegar até onde julga necessário. Nesse sentido, torna-se importante o papel que o professor desempenha na formação do pensamento histórico, por meio da escolha das fontes, da abordagem do conteúdo e do conhecimento da historiografia, elementos essenciais para a organização do conhecimento e para a compreensão de como as crianças e jovens constroem as ideias sobre a história.

Se levarmos em consideração, conforme fez Cainelli (2009), que o desenvolvimento do pensamento histórico se dá pelo envolvimento com as fontes históricas e pelas perguntas feitas aos documentos, podemos dizer que a educação museal é imprescindível na formação inicial dos professores dos primeiros anos do ensino fundamental.

O artigo de Pinto (2009) intitulado *O triângulo patrimônio / museu / escola: que relação com a educação histórica?* evidencia, entre outros resultados, que a exploração educativa do patrimônio de forma sistemática e fundamentada pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico dos jovens. Essa conclusão vai ao encontro dos objetivos desta pesquisa, por compreendermos que, para haver uma exploração educativa do patrimônio de forma fundamentada, se torna importante a educação museal na formação desse professor.

Em relação à exploração educativa do patrimônio de forma sistemática e fundamentada, Pacheco (2012), em seu artigo *O museu na sala de aula: propostas para o planejamento de visitas aos museus*, dialoga com Pinto (2009) e com esta pesquisa quando ressalta a importância do planejamento das visitas realizadas aos museus. Pacheco (2012) sistematiza alguns elementos que orientam o uso do museu no ensino de História. Para tanto, propõe uma metodologia que contemple três momentos: primeiro, a vinculação dos conteúdos estudados em sala de aula à exposição que será visitada; segundo, a realização da visita em consonância com a programação prevista; terceiro, a utilização da experiência vivida no museu com o objetivo de desenvolver uma atividade didática. Com essa metodologia, tanto os professores como os alunos terão clareza dos objetivos da visita e das atividades que poderão ser desenvolvidas no retorno à escola, visando a uma produção cultural.

Outro trabalho que merece ser abordado e nos ajuda a pensar a disciplina escolar História é *O ensino de história nos primeiros anos de escolarização*, de Ricci (2011). A autora reflete acerca do ensino de História, especialmente no que concerne às permanências e mudanças ocorridas a partir das décadas de 1970 e 1980. Nesse contexto, situa o debate específico sobre ensino dessa disciplina para crianças. Para a autora, a valorização da ação individual de personagens e heróis e a mera comemoração de datas cívicas predominavam no ensino de História dos anos iniciais. Dessa forma, dos conteúdos abordados eram eliminadas a dinâmica social e a própria experiência humana. Ao longo dos anos da década de 1980, como alternativas para romper com essa abordagem no ensino de História, diversas experiências foram sendo desenvolvidas a fim de incentivar a reflexão sobre a vida social.

Concordamos com Ricci (2011) quando se trata dos avanços ocorridos no ensino de História, mas observamos, também, que persiste, em algumas escolas, um ensino que valoriza as datas cívicas em detrimento da dinâmica social e da experiência humana.

A autora conclui o texto destacando a importância de se diminuir a fragmentação das disciplinas nos currículos dos anos iniciais e a necessidade de se rever o

número de professores por turma. Atenta também para uma necessidade maior de investimento na formação docente acadêmica, especialmente para os docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

Estendendo um pouco mais a discussão sobre a História como disciplina escolar, julgamos ser relevante o trabalho de Abud (2011), intitulado *Currículo de história: a criação da tradição e o código disciplinar*. A autora faz uma análise do surgimento da História como campo de conhecimento, ocupando um lugar definido na formação dos jovens. A autora iniciou sua análise a partir da primeira metade do século XIX, com a criação do Colégio Pedro II, passando pelas reformas de Gustavo Capanema e Francisco Campos, até chegar à Lei n.º 4.024, de 12 de dezembro de 1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

De acordo com a autora, o surgimento da burguesia estendeu o alcance da escolaridade aos jovens daquela classe, ao mesmo tempo em que se expandiam as escolas organizadas, tanto as de primeiras letras quanto as secundárias, quando a História passou a ter um lugar específico no currículo e um código disciplinar próprio.

Ao se referir ao “código disciplinar”, a autora cita Raimundo Cuesta Fernandes (1997, 1998), destacando a tradição social formada por ideias e princípios (científicos, pedagógicos e políticos) sobre o valor da matéria de ensino e por um conjunto de práticas profissionais que contribuem para fixar a imagem social da História como disciplina escolar. Conforme Abud (2011), o peso dos conhecimentos que se tornaram obrigatórios por força da tradição escolar vem anulando as possibilidades de inovação no ensino de História, pois obedece às regras impostas por um código curricular elaborado nos primórdios da História como disciplina escolar.

Concluimos, assim, convergindo Ricci (2011) e Abud (2011), que, mesmo com as mudanças ocorridas a partir dos anos 1980 em relação à abordagem do ensino de História, ainda hoje a valorização da ação individual de personagens e heróis se faz muito presente. Por isso pensamos ser necessário levar em consideração, em nossa pesquisa, a cultura escolar na qual esse ensino está imerso.

Não podemos encerrar esse debate sem citar o trabalho *Educação, cidadania e história*, de Pagès (2011), no qual o autor destaca também que, historicamente, as finalidades do ensino de História consistiram em formar um determinado modelo de pessoa em consonância com os valores dominantes. De acordo com Pagès, desde o início do século XIX e no decorrer do século XX, os valores vinculados ao nacionalismo e à defesa da pátria primaram sobre outros tanto nas democracias como em outros sistemas políticos que se sucederam desde as revoluções burguesas até a atualidade. Para o autor, hoje, as relações entre cidadania e ensino de História são fundamentais, pois, se temos, por um lado, um ensino de História com formação patriótica, por outro, temos novos enfoques mais vinculados a um ensino crítico e à formação de um cidadão autônomo e capaz para participar da sociedade e decidir com liberdade o futuro que quer para si e para o mundo. Ao citar os exemplos de Québec (Canadá) e da Comunidade Autônoma de Catalunya (Espanha), Pagès destaca avançados currículos oficiais que incorporam reflexões, tais como (a) problematizar os conteúdos históricos escolares, (b) potencializar mais o ensino do século XX, (c) fomentar mais os estudos comparativos, (d) evitar enfoques nacionais excessivamente centralistas e (e) conceder muito mais protagonismo aos homens e às mulheres do que aos territórios.

Concordamos com o autor quando afirma que as mudanças devem passar pelas reformas dos currículos oficiais. Essas mudanças têm ocorrido, no Brasil, nas Diretrizes para a Educação Básica, mas entendemos que devam ocorrer também nos cursos de formação de professores que vão atuar no ensino de História, especificamente os que vão trabalhar nos anos iniciais do ensino fundamental.

Outro trabalho que muito contribuiu para a nossa proposta de pesquisa foi *Crianças e professora como leitoras: criação de sentidos e subversões à ordem de textos históricos escolares*, de Siman (2011), que põe em discussão processos de construção de raciocínios e conhecimentos históricos pelas crianças, por meio de uma determinada prática de leitura instalada em uma sala de aula, sob determinadas condições didático-pedagógicas. A pesquisadora selecionou alguns episódios extraídos de um conjunto de sete aulas, os quais tratavam da compreensão dos movimentos migratórios na formação histórica do Brasil, de modo

a conferir um sentido histórico às experiências de migração vividas pelas crianças e suas famílias.

Esses episódios foram analisados em uma perspectiva teórica que triangulou três dimensões. A primeira considerou o texto e as prescrições que os autores propõem aos alunos e aos professores para leitura (o protocolo de leitura ou a ortodoxia do texto). A segunda referiu-se às maneiras como o professor conduz a leitura do texto em sala de aula, privilegiando a análise sobre o seu papel de mediador entre o texto e os alunos, com vistas a aproximar o “mundo do texto” do “mundo dos seus leitores”. A terceira dimensão versou sobre o modo como os alunos se apropriam do texto ao exercerem sua liberdade de leitores: as inventividades ou a resistência à ordem dos textos, os sentidos singulares e o raciocínio histórico construído. O referencial teórico para as análises teve como respaldo o pensamento de Chartier (1988, 1990, 1991). A nossa pesquisa pretende considerar o mesmo referencial teórico para pensar as possíveis leituras de um mesmo texto, no nosso caso a leitura da exposição museológica.

Siman (2011) constatou, em suas análises, que a leitura do texto realizada por meio de interações verbais e dialogadas, mediadas pelo professor, se constitui numa prática que propicia aos alunos o desenvolvimento de um conjunto de habilidades gerais de leitura, além do questionamento e da discussão de ideias apresentadas pelo texto, da busca de respostas em outros portadores de textos e da reorganização e esquematização de novas informações. Acreditamos que esta seja também uma leitura que pode realizar-se no museu.

No artigo *Museu é como um lápis: táticas de apropriação da memória como uma ferramenta de comunicação e participação cidadã*, de Chagas (2010), o Museu da Maré, criado em 2006, surge como uma ferramenta de comunicação dirigida pelo mesmo grupo de moradores que, anos antes, havia criado a experiência da TV Maré, trabalhando com vídeos comunitários e depoimentos de moradores tendo como referência a metodologia da história oral. Ao explicar o título de seu artigo o *Museu é como um lápis*, o autor remete-se à definição dada por seu pai, Mário Chagas, que destaca o objetivo do museu não apenas como um lugar estático de memória, mas também como o de uma ferramenta dinâmica de apropriação cultural

e ressignificação de valores. Chagas (2006) acrescenta a esse objetivo o de escrever, isso porque o museu ocupa um papel de emissor de memória nos processos de comunicação comunitária baseados num esquema de participação cidadã.

O texto vai ao encontro da nossa pesquisa na medida em que também entendemos o museu como lugar de produção de conhecimentos, de sensibilidades e de relações de poder, de memória e de esquecimento. Outro ponto que destacamos é a composição do acervo por fotos, objetos pessoais e uma maquete, desenvolvida por alunos da Escola Municipal Bahia, e de outras réplicas. Assim como a ECBH, onde realizamos a nossa pesquisa, o Museu da Maré trabalha com representações do passado. Nas maquetes, a criatividade evidencia o papel de construção do passado, de representação da memória no Museu da Maré, da favela da Maré e, no nosso caso específico, da memória de Vitória. Ambos trabalham com representações de memória, o que não impede que o público leitor que se apropria do texto museal possa compreender, à sua maneira, sua própria criatividade, sua invenção criadora.

Em seu artigo *De heróis a bandidos: educação patrimonial e ensino de História ou como manipulamos o passado na construção do presente*, Soares (2008) chama-nos a atenção para o papel da educação patrimonial na sociedade. Para o autor, ainda se faz muito presente uma educação patrimonial em que a preservação da história oficial e, por extensão, dos documentos escritos e materiais da classe dominante é preponderante em relação a outros segmentos da sociedade, seja culturais seja econômicos. Soares (2008) defende que a educação patrimonial deve preocupar-se com a formação de uma consciência cidadã pela qual todos são cidadãos brasileiros, num processo de inclusão sociocultural, alicerçado na diversidade como riqueza do País.

Para Soares (2008), esse ponto leva ao cerne da discussão da educação patrimonial e da história, ou seja, perceber o caráter político do uso do patrimônio nas comunidades. Conforme o autor, para que isso ocorresse, talvez fosse pertinente rever o termo “bens culturais”, associado geralmente ao sentido de exploração econômica de paisagens, ambientes, culturas ou lugares, em muitos casos, turismo predatório, no qual o exótico é tomado como produto de consumo e de alienação.

Ressalta, ainda, o uso do patrimônio que referencia alguns grupos em detrimento de outros, nos quais o debate e o embate nem sempre são visíveis. É preciso, pois, estar atentos aos usos da memória e do poder que esta evoca.

Assim como Soares (2008) está atento à educação patrimonial, nós estamos atenta à educação museal que tenha como objetivo não a estratégia de reprodução do poder constituído, mas a possibilidade de estudo, de pesquisa e de reflexão, cujo olhar atenta para os usos da memória / história que podem ser evocados tanto pelos monitores, professores e alunos na ECBH quanto pelos professores em sua prática nas escolas.

Dando continuidade à discussão referente à preservação do patrimônio cultural, o texto *O pai de Macunaíma e o patrimônio espiritual*, de Chagas (2009a), aponta-nos que é no uso social do bem cultural que reside o sentido de preservação. Assumir o perigo do uso social do bem preservado implica a possibilidade de ele ser usado como referência de memória, como recurso de educação, de conhecimento, de transformação, de sobrevivência e de lazer por determinadas coletividades, ou de esquecimento.

Tendo como referência a leitura de Chagas (2009 – a), não podemos esquecer que, nesse emaranhado de uso social do patrimônio cultural, estão em jogo diferentes atores sociais, encarnando diferentes memórias, poderes, preservações e esquecimentos. O autor chama a nossa atenção, ainda, para o fosso existente entre a lei no papel e a lei em ação. Cita como exemplo o ofício das Paneleiras, no estado do Espírito Santo, localizadas em Goiabeiras, em Vitória. Conforme Chagas (2009 – a), trata-se de um gesto inaugural, o primeiro registro oficial de patrimônio intangível realizado no Brasil.

A confecção das painéis de barro é resultado de saberes e técnicas guaranis, aprendidos por descendentes de colonos e escravos. O serviço é controlado pelas mulheres. As painéis de barro são moldadas manualmente e a matéria-prima utilizada são o barro, extraído do Vale do Mulembá, e o tanino, extraído de uma planta nativa, popularmente chamada de mangue vermelho, para dar acabamento à

obra. Em cada panela de barro constam os rastros das mãos das mulheres que a produziram.

Pensamos que é no uso social do bem cultural, a panela de barro fabricada por essas mulheres, que podem ser trabalhados os usos da memória / história na ECBH, condicionando nossas relações com o patrimônio para a escrita de uma história que nos aprisiona e nos aliena ou para uma história que nos liberta para ser o que somos: capixabas.

No artigo *Os museus e a cidade*, Gonçalves (2009) apresenta de forma muito crítica a relação entre museu e cidade. O objetivo da autora foi estabelecer um estranhamento em relação a essas instituições e seus vínculos com o espaço urbano. Mais precisamente, a autora buscou trazer algumas ideias com o objetivo de esclarecer as lógicas culturais que informam as diferentes experiências humanas, associadas a distintos modelos de museus e suas relações com o espaço da cidade. São apresentados, esquematicamente, dois modelos de museus: os “museus-narrativa” e os “museus-informação”, cada um correspondendo a um tipo de relação com o público. Os “museus-narrativa” desenvolvem-se num contexto urbano, em que a relação com o público ainda guarda uma marca pessoal, não tendo como objetivo atender a grandes multidões. Já os “museus-informação” desenvolvem-se em função de grandes metrópoles e suas multidões anônimas, definindo-se a partir das suas relações com o mercado, com um vasto público voltado para o consumo de informações e bem culturais.

Conforme Gonçalves (2009), no cotidiano dos museus e de suas relações com a cidade, existe uma interseção entre os “museus-narrativa” e os “museus-informação”, não sendo possível encontrar somente um desses modelos apresentados. Embora o “museu-informação” seja dominante, este não exclui a vigência do “museu-narrativa”. Cada um desses modelos está relacionado a paradigmas de formação e prática profissional distintos. A hipótese de Gonçalves (2009) é de que essa diferença se fundamenta primordialmente em uma relação sensível com os objetos, que passa pelo tato, pela visão, pelo olfato e pela audição.

A hipótese da autora vai ao encontro do trabalho desenvolvido por Pereira e outros (2007), a educação dos sentidos, muito importante nas visitas realizadas a museus. Convergindo as ideias de Pereira e outros (2007) e Gonçalves (2009), podemos perceber que o objeto, se, por um lado, tem sua materialidade, por outro, tem dimensões abstratas como representações de ideias.

Trata-se de uma relevante contribuição das autoras à educação dos sentidos, que pode estar presente em visitas realizadas ao espaço museal. Isso nos remete ao artigo *Memórias e histórias: cenas do cotidiano docente*, de Gomes e Cunha (2014), no qual as autoras trazem subsídios, em uma pesquisa ainda em andamento, para discutir e refletir a formação do professor, defendendo que não só os métodos dão conta da prática docente, mas também a formação do professor, por intermédio do diálogo das memórias, das reflexões, construído historicamente. Concordamos com as autoras que “[...] ser professor(a) não é algo natural, mas sim construído na dinâmica dos sentidos, memórias e que tem compromisso com a construção de outros seres”. Com esse compromisso, com a participação na construção de outros seres é que pensamos na possibilidade da educação dos sentidos na educação museal como parte integrante da formação do professor.

### c) Anais

De grande relevância para nossa pesquisa foram os trabalhos *História, rastros e esquecimento na educação atravessada pelos museus*, de Pereira (2011), e *Aprendizagem do ensino de História em museus*, de Pereira (2008a). O primeiro trabalho colabora para nossa pesquisa, ajudando-nos a pensar a relação entre a educação, a memória e a história e os museus, privilegiando reflexões sobre a problemática do rastro e do esquecimento. O segundo contempla a formação docente, que deve ser calcada numa concepção abrangente de educação e no valor em história situada nos usos educativos do museu.

A autora propõe, neste último texto, uma reflexão sobre a história em suas variadas percepções e o desafio de uma educação sensível para a aprendizagem histórica em museus (também plurais). Tal reflexão seria perpassada pela pressuposição de que há desafios na formação docente subjacentes à problemática da atuação dos

museus na sociedade, especialmente porque são instituições educativas usadas, contemporaneamente, também pelas escolas.

Seguindo a leitura de Ricoeur e Heidegger, Pereira (2011) destaca cinco acepções do termo história presentes nos museus contemporâneos. A primeira é muito comum: a história em que o passado – concebido como real – acontecido – está inevitavelmente indisponível. A segunda liga-se fundamentalmente à primeira: a história como soma das coisas transmitidas. A terceira completa as duas anteriores: a história cuja autoridade repousa na tradição. A quarta destaca uma história em que o passado está ainda atuante. Por último, a quinta acepção, pela qual a história figura como narrativa arbitrada. A autora ainda destaca que todas essas acepções estão em alguma medida presentes nos museus, não de maneira estanque, mas muitas vezes embaralhadas em diversas operações que o museu faz.

Com essa reflexão Pereira (2011) ajuda-nos a pensar sobre os diversos usos públicos que podem ser feitos da história.

Pereira (2008 – b) propõe reflexões que se somam às nossas discussões em torno dos significados que podem ser produzidos no museu. Pressupomos que, hoje, a centralidade museal não é mais a mera descrição, mas, sim, a disponibilidade para o diálogo, isto é, não é mais um conteúdo implícito no objeto, mas os significados possíveis produzidos pelas percepções que se têm dos objetos. A autora investe nessa reflexão sobre os objetos museais, enfatizando que o valor que é dado a determinado objeto não se encontra apenas em suas características físicas, mas em tudo o que passa a representar. Essas questões remetem-nos às relações de poder presentes no museu entre o que esquecer e o que lembrar, ou melhor, sobre o gerenciamento do passado no presente.

É preciso ainda dar destaque à manutenção de espaços para as reflexões e discussões de pesquisa sobre o ensinar e aprender História. É o que ocorre com os eventos bienais “Perspectivas do Ensino de História” (desde 1996) e “Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História” (desde 2001). Entretanto, se considerarmos os Anais desses eventos, observamos que a formação de

professores para os anos iniciais ainda não se caracterizou como um foco das discussões.

#### d) Dissertações e teses

Concluindo esta Revisão de Literatura, porém sem a menor pretensão de esgotar os trabalhos que envolvem a temática, apresentamos um diagnóstico que resultou de uma consulta à Base Nacional de Dissertações e Teses da Capes. O diagnóstico foi elaborado a partir de consulta a 124 trabalhos defendidos em diversos programas de pós-graduação brasileiros. Tivemos como palavras-chave para a pesquisa “educação, história e museu”, a partir das quais se concentrou maior número de trabalhos, e chegamos a alguns dados analisando o resumo apresentado nas teses e dissertações. Salientamos que foram utilizadas outras palavras-chave na busca de maiores informações sobre o tema, como “museu e educação”, “história, museu e ensino” e “história e museu”.

Em um primeiro momento, observamos os vários enfoques dados aos trabalhos, a saber, construção de projetos de memória, discurso por parte dos museus, estratégias pedagógicas, formação de professores, aprendizagem e preocupação com a qualidade dos processos de recepção nas atividades neles envolvidas. Do universo pesquisado, 41 trabalhos estavam localizados na área da educação. Os demais distribuíam-se nas áreas de teoria museológica, arquitetura, políticas públicas, administração, conservação, acervo, turismo, história, artes, teatro, biologia, química, arqueologia, ciências sociais, matemática, música e comunicação. Sublinhamos nessas pesquisas a centralidade dos processos educativos, sobretudo a função social dos museus na contemporaneidade.

Para esta pesquisa, interessaram-nos os 41 trabalhos concentrados na área da educação em museus, destacando-se dentre eles dez teses e 31 dissertações. No que diz respeito especificamente à relação do tema com a formação de professores, foram encontradas duas dissertações: uma voltada para a formação de professores realizada no espaço do museu, e outra abordando a ausência da formação museal na formação inicial de professores.

Quanto à produção acadêmica, não passou despercebido ao nosso olhar o frescor das produções desses trabalhos, que se concentraram no período de 2000 a 2011. Entre as 124 teses e dissertações, encontramos três defendidas no período de 1990 a 1999 e uma em 1988. No nosso entender, tal concentração justifica-se, sobretudo, pela nova função social dos museus, pois novos sentidos têm sido atribuídos aos espaços museais, consolidando as transformações provocadas pelas diversas demandas da sociedade, somadas aos debates que já vinham ocorrendo desde a Mesa Redonda de Santiago (1972) e a Declaração de Quebec (1984). Ambas enfatizaram o caráter político das instituições culturais e sua responsabilidade em instrumentalizar os cidadãos para maior participação social (SANTOS, 1997). Não podemos deixar de citar, também, o Movimento Internacional da Nova Museologia (MINOM), organizado nos anos de 1980, e as experiências museais desenvolvidas no México, na França, na Suíça, em Portugal e no Canadá.

Dessa maneira, com esse novo movimento de educação museal, os museus foram redescobertos como arenas, espaços de conflito, campos de tradições e contradições. Isso significa dizer que “[...] há uma gota de sangue em cada museu” (CHAGAS, 2006, p. 29); que o sangue traz a dimensão humana para o museu, passando a ser a metáfora da vida que deve habitar os templos das musas. Caminhando também nesse viés, a educação museal passou a ser concebida como espaço móvel de estudo, pesquisa e reflexão (ABREU, 2009). Essa nova leitura contrapõe-se à representação recorrente do museu como espaço neutro e apolítico. Os museus são lugares de memória e de poder permanentemente articulados nos discursos museais (principalmente na forma como se organizam os objetos) que neles se apresentam. Mas são também, conforme Pereira e Siman (2009), lugares de produção de sentidos.

Passaremos a discorrer sobre algumas teses e dissertações que contribuíram de alguma maneira para o desenvolvimento da pesquisa, após consulta realizada à Base Nacional de Dissertações e Teses da Capes.

Em sua dissertação de mestrado, *Formação continuada de professores em “lugares de fronteira”*, Conti (2005) investigou o papel de uma instituição que integra o Sistema Municipal de Ensino de Vitória, mas que se diferencia por estar no âmbito

da educação não formal. Trata-se da Escola de Ciências – Biologia e História (ECBH).

A pesquisa procurou analisar a ECBH como espaço-tempo de reflexão sobre a temática capixaba, numa perspectiva de articulação entre o global e o local, utilizando-se do conceito de fronteira como eixo. Conforme a autora, essa análise permitiu problematizar seu objeto partindo de dois pressupostos: não é possível pensar em melhoria da “qualidade de ensino” sem passar pela formação de professores compreendida como processo. O desafio estava posto: tentar articular um diálogo entre a ECBH e a escola formal, tomando esta última como centro irradiador. A autora busca responder aos desafios de trabalhar na fronteira entre o museu e a educação, procurando inserir nessa discussão a formação continuada de professores, de modo que a resposta para tal desafio pudesse estar no diálogo, orientada pelo paradigma da complexidade, pautada em diferentes racionalidades.

Em sua pesquisa, a autora constatou que a ECBH, ao lado de suas diretrizes gerais, poderia pensar a possibilidade de efetivar práticas pedagógicas que considerassem características museais e se direcionassem para a formação continuada de professores, registrando essa experiência em um projeto pedagógico, dialogando com os espaços-tempos não formais.

A importância do trabalho de Conti (2005) para nossa pesquisa reside na percepção da autora das possibilidades de a ECBH desenvolver práticas educativas que considerem características museais. Comungamos com a ideia da autora de que a ECBH se utiliza de práticas museais, isso porque são contempladas, em sua organização, práticas pertinentes ao museu que consideram a pesquisa, a informação e a preservação. Outro ponto importante diz respeito à formação dos professores que ocorre na ECBH, pois entendemos que o professor está em processo permanente de formação em todas as práticas que ele realiza.

Em sua dissertação *Práticas educativas em espaços urbanos: possibilidades para a formação de professores da EJA*, Silva (2011) teve como objetivo geral identificar e analisar a diversidade de experiências culturais e de memória desenvolvidas pelos professores do Projeto Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Belo Horizonte-MG,

no que se refere à dimensão espaço-cidade, verificando se, nesse processo, são produzidas reflexões que reorientam suas práticas e produção de novos saberes.

Na narrativa dos professores, encontra-se evidenciado o valor formativo das interações compartilhadas entre a escola, a educação, a cidade e o patrimônio, que se tornam terrenos produtivos para novos saberes e para a reorientação de suas práticas. Conforme Silva (2011), um dos saberes mais marcantes refere-se à necessidade de conhecimento e valoração da cultura popular, a cultura dos alunos, em consonância com a escolarização e com a cidade.

Se Conti (2005) afirma que a ECBH pode ser um lugar de formação de professores, Silva (2011) vem alargar os espaços dessa formação atingindo espaços de cultura e de memória das cidades. Mais uma vez, comungamos com autores que trabalham com a possibilidade de formação de professores em suas práticas educativas. Podemos então falar de uma formação contínua e continuada da prática educativa realizada por esses professores.

Outro trabalho que contribuiu para pensarmos nossa pesquisa foi *Chão de pedras, céu de estrelas: o Museu-Escola do Museu da Inconfidência, Ouro Preto, década de 1980*, de Cunha (2011), que tem como objeto de pesquisa problematizar o papel manipulador das memórias exercidas pelo Estado. Ao abordar o projeto Museu-Escola, o objetivo da autora era saber a quem ele servia: se aos interesses do Estado ou se ao interesse das minorias que se erguiam nas lutas por suas memórias.

As fontes de pesquisas utilizadas pela autora foram: O Kit Pedacos do Tempo, material pedagógico elaborado por Bete Salgado e Ana Roriz, e o Guia Básico de Educação Patrimonial, lançado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 1999, de autoria de Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro.

Conforme Cunha (2011), o Guia Básico de Educação Patrimonial trazia uma metodologia inaugural ao País. Anteriormente ao Seminário realizado em Petrópolis, não havia trabalhos educativos voltados para o patrimônio cultural no Brasil. Se o

próprio Museu-Escola era anterior ao Seminário e se o Seminário se realizou com a participação de profissionais ligados às instituições culturais que desenvolviam projetos desse tipo, por que a omissão do(s) outro(s)?

O trabalho de Cunha (2011) alerta-nos para as diversas relações de poder que permeiam as discussões sobre o patrimônio cultural. Mas esta foi apenas uma das suas contribuições. Outra, bastante interessante, é a ideia de educação urbana dos sentidos. Dessa forma, o Museu-Escola não seria apenas um projeto que educa as sensibilidades para que seja feita uma leitura da cidade, mas uma ação educativa que dialoga com uma educação das sensibilidades já existente na cidade de Ouro Preto.

Ao acompanharmos os diversos “roteiros temáticos” elaborados pela coordenação pedagógica da ECBH, percebemos que um deles se aproxima bastante dessa educação urbana dos sentidos desenvolvida por Cunha (2011). O “roteiro temático” denominado “O lugar como referência de história e memória: o bairro Santo Antônio”, que tem como objetivo despertar a educação dos sentidos em todos os que dele participam.

Para concluir esta rápida leitura sobre as teses e dissertações que nos ajudaram a pensar a formação do professor para além dos espaços formais de educação, ora das relações estabelecidas entre museu e escola, ora do museu como lugar de ensino, trazemos as contribuições da dissertação *Em cada museu que a gente for carrega um pedaço dele: compreensão do pensamento histórico de crianças em ambiente de museu*, de Compagnoni (2010), pesquisa que nasceu no contexto de discussões sobre a educação histórica e sobre a vontade de investigar o interesse que as crianças / alunos têm pelo museu.

O caminho percorrido pelo pesquisador teve início na Secretaria Municipal de Educação de Araucária-PR, onde foram encontrados projetos dos anos de 2005, 2006 e 2007, elaborados pelos professores e enviados pelas escolas, cujo objetivo era levar as crianças / alunos aos museus, prática que o autor denominou de “aula-visita”. Foi a partir da análise dos projetos de “aula-visita” que se elaborou a questão

principal: Qual a consciência histórica presente nas narrativas das crianças / alunos após a “aula-visita” aos museus.

Conforme já ressaltamos nesta pesquisa, muito se tem discutido sobre os usos do museu no processo de ensino e aprendizagem em História, mas muito pouco se tem discutido sobre a formação dos professores voltada para a educação museal, principalmente para os que trabalham com os anos iniciais do ensino fundamental, que é o nosso objeto de pesquisa.

A escassa produção acadêmica na área sobre a qual nos propomos debruçar foi destacada no trabalho *Território em disputa: mapeamento da produção acadêmica sobre a educação em museus no Brasil*, de Costa (2010). Isso vem reafirmar a relevância do nosso trabalho e a importância de refletirmos sobre o lugar da educação museal na formação de professores para os anos iniciais.

A pesquisa que propomos, além de buscar preencher a ausência de investigações sobre a relação educação museal, ensino de História e formação de professores, pretende considerar essa relação a partir da discussão sobre as políticas da memória e os usos públicos da história. Essa discussão pressupõe a consideração de que tratamos de relações de poder expressas na tensão história e memória.

## **2 DIÁLOGOS TEÓRICOS NA PESQUISA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

### **2.1 SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE SABERES E PRÁTICAS**

A questão dos saberes docentes tem sido objeto de discussão por parte de um grande número de autores nacionais e internacionais, entre os quais destacamos Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Saviani (1996), Gauthier (1998), Pimenta (1999), Tardif (2000) e Monteiro (2001), autores que têm procurado mostrar a importância desses saberes para a formação, atuação e desenvolvimento dos professores.

Se partirmos da assertiva de que o professor tem um papel central a desempenhar na educação, “[...] é então evidente que os corpos docentes são chamados, de uma maneira ou de outra, a definir sua prática em relação aos saberes que transmitem” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 216-217). Nesse sentido, interrogamos: a) Que saberes podem ser aprendidos / construídos pelos professores em seu processo de formação inicial e continuada, neste caso específico os professores para os anos iniciais do ensino fundamental? b) Mais especificamente, quais os saberes que os professores mobilizam em suas práticas tendo como objetivo a (re)construção das aprendizagens de seus alunos? Essas são algumas das inquietações que devem conduzir a nossa discussão sobre os saberes docentes.

Antes de adentrarmos nessa discussão, acreditamos ser importante discorrer um pouco sobre o termo “saber”.

### 2.1.1 As concepções sobre “saber”

De acordo com Bombassaro (1992), a palavra “saber” pode ser usada em diversos contextos. O autor destaca dois modos possíveis de empregar o termo. O primeiro está ligado à crença de que saber implica “crer em algo”. Nesse caso, o conteúdo “[...] é sempre expresso por uma proposição, que pode ser verdadeira ou falsa” (BOMBASSARO, 1992, p. 20), o que nos leva a pensar em uma crença pessoal em algo que nos está sendo afirmado. O segundo modo de interpretação de “saber” está relacionado a poder. Nesse caso, dizer que se “sabe” significa dizer que se “pode”. O que podemos auferir do autor, em relação aos modos possíveis de interpretação do uso da palavra “saber”, é que, no primeiro caso, o “saber crer” está ligado a uma dimensão prática, enquanto, no segundo, “o saber poder” está ligado à habilidade e à disposição.

Tratando do mesmo tema, Gauthier e outros (1998) definiram a palavra “saber” a partir de três concepções diferentes: a subjetividade, o juízo e a argumentação. Na primeira, o saber originário da subjetividade é a certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional que se opõe à dúvida, ao erro e à imaginação e se diferencia dos outros tipos de certeza, como a da fé e das ideias preconcebidas. Nesse sentido, “saber” é o resultado do diálogo travado internamente pela racionalidade. A segunda, que associa o “saber” ao juízo, mostra que o “saber” é consequência de uma atividade intelectual presente nos discursos que apresentam um juízo verdadeiro sobre um objeto, um fenômeno. A terceira e última considera como lugar do “saber” a atividade discursiva, por meio da qual o sujeito tenta validar uma proposição ou uma ação, geralmente por meio da retórica. Conforme esses autores, saber alguma coisa não se reduz à simples atividade do juízo verdadeiro; implica necessariamente a capacidade de apresentar as razões dessa pretensa verdade do juízo, ultrapassando o campo da subjetividade para o da intersubjetividade a fim de chegar ao outro.

Tardif (2000), ao se referir à noção de “saber”, define-o num sentido amplo, englobando os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as

atitudes. Possivelmente, essa amplitude em relação à noção de “saber” reflete o que os próprios profissionais dizem a respeito de seus saberes profissionais.

Assim, propondo um diálogo entre Bombassaro (1992) e Tardif (2000), no que diz respeito à noção de “saber” como habilidades, disposições, conhecimentos, competências e atitudes, chegamos ao que Tardif (2000, p. 10) denominou de uma epistemologia da prática profissional, “[...] definida como o conjunto dos saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Nesse sentido, voltamos à nossa questão específica: Quais são os saberes que os professores mobilizam em sua prática docente em relação à disciplina História, no que diz respeito à educação museal? É o que pretendemos discutir no próximo item.

### **2.1.2 Os saberes mobilizados na prática dos professores**

As pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a relevância da prática docente, opondo-se, assim, às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana. Essas abordagens têm suas origens nos pressupostos do modelo da racionalidade técnica, que define um determinado perfil de educador. Nessa perspectiva, a teoria é compreendida como um conjunto de princípios gerais e conhecimentos científicos, e a prática, como a aplicação da teoria. Esse modelo de formação de professores foi muito discutido e criticado por apresentar limitações no processo formativo. Tardif (2000) argumenta que esse modelo aplicacionista apresenta dois problemas epistemológicos: o primeiro, por ser idealizado de acordo com uma lógica disciplinar, e não conforme uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores, caso em que o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação distintas; o segundo, por tratar os alunos como espíritos virgens, não levando em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino.

Ainda em relação a essa temática, Schön (1995), com o “conhecimento na ação”, defende que o modelo da racionalidade técnica, aplicado à formação de professores, é inapropriado para dar conta das relações inusitadas em que o professor se encontra no processo de ensino. Isso porque esse modelo de racionalidade técnica implica a resolução de problemas da prática com base na aplicação de teorias produzidas no âmbito acadêmico, como uma relação mecânica entre problema e teoria. Sem negar a importância da produção científico-acadêmica para o desenvolvimento dos processos educativos escolares – aqui acrescentamos os processos educativos que ocorrem no museu –, o autor destaca a necessidade de os professores assumirem a tarefa de produzir um “conhecimento na ação”, ou seja, de compreender e refletir o próprio fazer pedagógico.

A discussão sobre a formação e profissionalização do professor surgiu em âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990. Na realidade brasileira, foi a partir da década de 1990 que se buscaram novos enfoques para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado e aprendido. Nesse período, iniciou-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática educativa e dos saberes docentes, tomaram como centro de suas análises a importância de se pensar a formação do professor para além da academia, englobando o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

No bojo da discussão sobre a formação e profissionalização do professor é que foi gerado o “saber docente”, que busca dar conta da complexidade do saber constituído no (e para o) exercício da atividade docente e da profissão (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; SAVIANI, 1996; PIMENTA, 1999; TARDIF, 2000). Na perspectiva de assinalar a formação de professores para além da academia, os estudos sobre os saberes docentes ganharam impulso quando buscaram identificar os diferentes saberes implícitos na prática docente.

Quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e com os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem, que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequada (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 10).

Dessa maneira, ao levarmos em consideração a complexidade e o caráter polissêmico que envolve a noção de saber docente, que são mobilizados pelo professor em sua prática, faremos uma abordagem de alguns autores que se têm debruçado sobre a questão dos saberes que os professores mobilizam quando ensinam.

Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), o saber docente é plural, estratégico e desvalorizado, constituindo-se em um amálgama mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. Os saberes da formação profissional são aqueles provenientes das instituições de formação dos próprios professores, que destacam as contribuições das ciências da educação e da ideologia pedagógica. Os saberes das disciplinas são aqueles selecionados e difundidos pela instituição universitária. Integram-se igualmente à prática docente por meio da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade e correspondem aos vários campos de conhecimento. Os saberes curriculares são aqueles próprios da escola ou da universidade onde são transmitidos. Correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos selecionados pela instituição escolar como modelo da cultura erudita. Os saberes da experiência originam-se do exercício da prática docente cotidiana, incorporam-se à vivência individual e coletiva a partir do exercício da função docente e são validados pela própria experiência. Para os autores, o saber da experiência

[...] não provém das instituições de formação ou dos currículos, esses saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrina ou teorias: eles são saberes práticos (e não da prática, eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente), são a cultura docente em ação (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 228).

Em texto publicado em 2000, Tardif aprofunda a análise das características do saber docente, apresentando uma proposta para a epistemologia da prática profissional (já comentada anteriormente), pondo destaque na valorização do saber da experiência. Segundo o autor, “[...] os saberes profissionais são saberes da ação, saberes do trabalho e no trabalho e não devem se confundir com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária” (TARDIF, 2000, p. 11). Esses saberes são

trabalhados, incorporados ao processo de trabalho do docente; só têm sentido em relação às situações de trabalho, situações em que são construídos, modelados de maneira significativa pelos professores.

Tardif (2000, p. 13) destaca quatro características dos saberes docentes:

- são temporais, porque são adquiridos no decurso do tempo, ou seja, boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém da sua história de vida escolar e se constitui em crenças e modelos de ação; são temporais, também, porque os primeiros anos da carreira docente são decisivos na estruturação da sua prática e nos modos de agir;
- são variados e heterogêneos, o professor raramente tem uma teoria ou uma concepção única para sua prática; em suas ações, em seu trabalho, procura atingir diferentes tipos de objetivos, por isso mobiliza diversos saberes;
- são fortemente personalizados e situados, raramente são formalizados, mas, sim, apropriados, incorporados e subjetivados; são saberes difíceis de se dissociarem das pessoas;
- trazem consigo o objeto do trabalho docente, os alunos, que são seres humanos.

Pensamos que, em nossa pesquisa, esses saberes se mesclam na medida em que o professor pode mobilizá-los em sua prática, no que concerne à educação museal.

Dando continuidade à discussão a respeito dos saberes docentes, Gauthier e outros (1998) realizaram estudos sobre pesquisas focadas no ensino com o intuito de identificar as convergências e/ou divergências relacionadas aos saberes mobilizados na ação pedagógica. Segundo esses autores, demonstrar a existência de um reservatório de múltiplos saberes mobilizados na prática docente possibilita-nos enfrentar dois obstáculos historicamente interpostos à pedagogia: o de um “ofício sem saber” e o de um “saber sem ofício”.

O primeiro diz respeito à própria atividade docente, que é exercida sem que se revelem os saberes que lhes são inerentes. Convivemos com ideias que ainda contribuem para “[...] o enorme erro de manter o ensino numa cegueira conceitual” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 20), ideias impregnadas de preconceitos em relação ao ensino, como, por exemplo: ensinar consiste apenas em transmitir conhecimentos; ou ensinar é uma questão de talento, de bom senso; ou, ainda, ensinar exige apenas que se tenha experiência e pronto. Entendemos que os saberes referentes aos conteúdos, à experiência e à cultura são importantes no exercício da atividade docente, mas tomá-los como exclusivos é mais uma vez contribuir para alimentar os problemas decorrentes da ambiguidade da profissão.

O segundo obstáculo diz respeito aos “saberes sem ofício”, que têm sua origem nas ciências da educação, ou seja, são os conhecimentos produzidos nos centros acadêmicos. Conforme Gauthier e outros (1998), muitos desses conhecimentos foram produzidos sem se levarem em conta as condições concretas do magistério. São saberes que não se dirigem ao professor real, cuja atuação se realiza em contextos variáveis, específicos do processo ensino-aprendizagem, ou seja,

[...] buscou-se formalizar o ensino reduzindo de tal modo a sua complexidade que ele não mais encontra correspondente na realidade e, já que as pesquisas universitárias [...] não lhes poderiam fornecer nada de realmente útil, era muito mais pertinente que uns continuassem se apoiando na experiência pessoal, outros na intuição e outros no bom senso (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 25-27).

Nesse sentido, é no diálogo com tais perspectivas que os autores buscam refutá-las, ao demonstrar a existência de um repertório de múltiplos saberes: o saber disciplinar, compreendendo o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, que é produzido por pesquisadores e cientistas das diferentes áreas científicas e apropriado pelos professores; o saber curricular, derivado das circunstâncias de adaptação do saber disciplinar ao ensino; o saber das ciências da educação, envolvido diretamente na ação pedagógica e na organização do trabalho escolar; o saber da tradição pedagógica, sobre a qual se organizam as práticas docentes habituais que, ao se difundirem como concepções inerentes à vida de estudante e, por conseguinte, anteriores à formação profissional, apresentam grande efeito definidor de rotinas e ações; o saber experiencial, construído e transformado em sua

ação cotidiana, sobre a qual se vão aprimorando estratégias e formas de agir; e, por último, o saber da ação pedagógica, que envolve a relação entre o saber experiencial e a pesquisa educacional, que torna tais saberes públicos e os converte em objeto de reflexão coletiva.

É no saber da ação pedagógica, formulado por Gauthier e outros (1998), que encontramos respaldo para pensar a natureza dos saberes em relação à disciplina História, no que se refere à educação museal, por parte dos professores que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental. Pensamos ser possível, no universo desta pesquisa, investigar quais os saberes que os professores dominam e mobilizam para trabalhar a educação museal em sua prática docente. Buscamos o que os professores sabem, e não as provas do que não sabem. Conforme observado na análise das ementas, conteúdos e bibliografias constantes dos programas de disciplinas dos Cursos de Pedagogia oferecidos na Região Metropolitana da Grande Vitória (Vitória, Cariacica, Serra, Viana, Vila Velha e Guarapari), objeto deste estudo, poucas referências são feitas à formação voltada para a educação museal. Nesse sentido, se o Curso de Pedagogia não contempla a educação museal, são as necessidades reais vivenciadas na prática que fazem o professor mobilizar diferentes saberes, que possam dar conta do trabalho pedagógico realizado em museus.

Em suas pesquisas, Pimenta (1999) traz contribuições para o estudo do saber dos professores a partir das práticas pedagógicas com alunos de licenciatura e destaca a importância da mobilização dos saberes da experiência. Nesse sentido, são identificados três tipos de saberes da docência: a) os da experiência, que seriam aqueles aprendidos pelo professor desde quando aluno e tudo quanto é produzido na prática, num processo de reflexão e trocas interculturais com os colegas; b) os do conhecimento, que abrangem a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e suas especificidades num contexto contemporâneo, e c) os pedagógicos, que abrangem a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos, os quais se constroem a partir das necessidades reais. As pesquisas de Pimenta (1999), que têm como referência a realidade brasileira, vêm somar-se às reflexões relacionadas aos saberes da

docência já suscitadas por Tardif, Lessard e Lahaeyl (1991) e por Gauthier e outros (1998).

Dessa forma, pensamos que os saberes da docência são mobilizados, reelaborados e construídos pelos professores “[...] em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29). Nessa vivência do professor com seus pares, há uma troca de experiências e reflexões na prática e sobre a prática, o que possibilita a construção e mobilização de saberes que venham a contribuir para o ensino.

Para Monteiro (2001), a contribuição desses autores reside no esforço em superar o modelo da racionalidade técnica, destacando a importância dos saberes da experiência, que não são para a prática, e sim da prática – cultura docente em ação –, que deixa de ser vista como instância inferior para se tornar o núcleo vital do saber docente.

Dos autores abordados, podemos perceber em Tardif, Lessard e Lahaye (1991) algumas aproximações com Gauthier e outros (1998). Mas estes aprofundam a discussão sobre a ação pedagógica do professor em sua prática, enquanto aqueles se concentram mais no saber da experiência, identificando as características relacionadas ao sujeito em ação (profissão), sem mencionar a ação pedagógica. Pimenta (1999) aproxima-se desses autores quando expõe que os saberes são produzidos no trabalho cotidiano, ou são também os que os alunos já trazem quando chegam ao curso de formação inicial.

Como podemos observar, os estudos realizados acerca dos saberes mobilizados pelos docentes convidam-nos a pensar permanentemente nos professores como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes, valorizando sua subjetividade e tentando legitimar um repertório de conhecimentos sobre o ensino a partir do que eles são, fazem e sabem. Imbuídos desse pensamento, de um “saber ser” e de um “saber fazer” que se refaz constantemente, é que pretendemos identificar os saberes que os professores dos anos iniciais mobilizam na prática docente em relação à educação museal.

### 2.1.3 Entre saberes e práticas

Frequentemente ouvimos dos alunos dos cursos de licenciatura, e também de professores formados, que o conhecimento produzido na universidade demora a chegar à escola. Constatações assim parecem desconsiderar a especificidade da escola. A sociologia do currículo, juntamente com a história da educação e a história das disciplinas escolares, tem-se debruçado na compreensão da escola, sobretudo na análise de seus aspectos internos.

A história das disciplinas escolares tenta identificar, tanto através das práticas de ensino utilizadas em sala de aula como através dos grandes objetivos que presidiram a construção das disciplinas, o núcleo duro que pode construir uma história renovada da educação. Ela abre, em todo caso, para tentar retomar uma metáfora aeronáutica, a “caixa preta” da escola, ao procurar compreender o que ocorre nesse espaço particular (JULIA, 2001, p. 12-13).

É nesse sentido que se busca compreender o processo educativo no cotidiano, a constituição dos currículos, a análise das práticas escolares, o processo de construção do saber escolar e do saber docente.

Julia (2001) recusava os estudos essencialmente externalistas, como a história das ideias pedagógicas, das instituições educativas e das populações escolares, que tomavam como fontes privilegiadas os textos legais, e propunha uma história das disciplinas escolares constituída a partir de uma ampliação das fontes tradicionais. A fala dos professores e dos alunos dos cursos de licenciatura referenciados pode estar contida nesses estudos externalistas aos quais se refere Julia (2001).

Nesse sentido, é importante destacar a questão das fontes, que emerge como problema, que Julia (2001) contornava, aludindo à capacidade de o historiador fazer “flecha com qualquer graveto”, lembrando o inusitado das surpresas dos arquivos, reveladas apenas a alguns que se deixavam sensibilizar por novos objetos, sabendo das dificuldades em relação às práticas escolares, uma vez que elas deixam poucos rastros. Por fim, Julia alerta-nos sobre a recontextualização das fontes, argumentando que a “[...] grande inércia que percebemos em nível global pode estar

acompanhada de mudanças muito pequenas que insensivelmente transformam o interior do sistema” (JULIA, 2001, p. 15).

Imerso nas questões relacionadas à constituição das disciplinas escolares, mas atuando na interseção com estudos sobre currículo, Forquin (1993) faz uma distinção entre cultura da escola (características de vida própria, tais como ritos, linguagem, imaginários, maneiras específicas de transgressão e construção de símbolos) e cultura escolar, que conceitua como

[...] conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados” sob os efeitos dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (FORQUIN, 1993, p. 167).

Concomitantemente, Forquin (1993) discute o movimento que vai da seleção entre saberes aos elementos culturais, para torná-los efetivamente transmissíveis e assimiláveis num complexo trabalho de reorganização e reestruturação: a transposição didática. Para o autor, esse movimento constitui a

[...] emergência de configurações cognitivas específicas (saberes e modos de pensamento tipicamente escolares); estas configurações tendem a escapar do estatuto puramente funcional [...] para se constituir numa espécie de cultura escolar *sui generis*, dotada de dinâmica própria e capaz de sair dos limites da escola (FORQUIN, 1993, p. 17).

Discordamos do autor porque entendemos que o conceito de “transposição didática” é polêmico e questionável, entre outros motivos, seja por acentuar a hierarquização dos saberes, seja por reduzir o conhecimento escolar a relações de transposição de um saber acadêmico a um saber a ser ensinado. Mas o que podemos inferir da leitura de Forquin (1993) é que uma cultura escolar é capaz de definir-se como formadora de hábitos, demandando processos específicos de didatização, cultura que se cria e recria no interior do espaço escolar, orientando a ação pedagógica bem como as práticas escolares e a composição de saberes; como o próprio autor afirma, uma cultura escolar *sui generis*.

Nesse sentido, Chervel (1990, p. 184) argumenta que as disciplinas escolares são entidades epistemológicas relativamente autônomas no interior de uma cultura escolar afirmando: “Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar

é que as disciplinas merecem um interesse todo particular”. As pesquisas de Chervel (1990) questionam a concepção da escola como simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela. Percebem a escola como local de instrução e produção de saberes, no qual se confrontam diferentes forças e interesses. O objeto das disciplinas escolares são as produções próprias da escola. Se os conteúdos explícitos constituem o eixo central da disciplina ensinada, o exercício é a contrapartida quase indispensável. “A definição das finalidades reais da escola passa pela resposta à questão ‘por que a escola ensina o que ensina?’ e não pela indagação: o que a ‘escola deveria ensinar para satisfazer aos poderes públicos?’” (CHERVEL, 1990, p. 190).

Para Julia (2001, p. 10-11), a cultura escolar não pode ser compreendida sem a análise precisa de suas relações, conflituosas ou não, sem levar em consideração “[...] o conjunto das culturas que lhes são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política, ou cultura popular”. O conceito de cultura escolar deve ser entendido como um conjunto de normas definidoras de “[...] conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar e como [...] um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos [...]” e a incorporação de comportamentos, normas e práticas às finalidades (religiosa, política e outras), que podem variar segundo as épocas, normas e práticas que não podem ser analisadas sem o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essa ordem, a saber:

[...] os professores primários e os demais professores. [...] Mas, para além dos limites da escola, buscam em um sentido mais amplo modos de pensar e de agir no interior de nossas sociedades, que não percebem a aquisição de conhecimentos senão por intermédio de processos formais de escolarização (JULIA, 2001, p. 10-11).

Conforme Vidal (2005), apesar da proximidade entre os trabalhos de Chervel (1990) e Julia (2001) no que concerne à discussão em torno da constituição das disciplinas escolares e dos efeitos sociais da escolarização, sensíveis diferenças se apresentam na cultura escolar enunciada pelos pesquisadores. Chervel parece afirmá-la de maneira mais contundente como original e se interessa principalmente pela construção dos saberes escolares. Julia enfatiza a importância da análise das práticas escolares (VIDAL, 2005)

As pesquisas que têm investigado o conhecimento elaborado e mobilizado a ação dos professores possibilitaram o desenvolvimento de uma epistemologia da prática, como já vimos anteriormente. No bojo das discussões sobre a cultura escolar e da crítica ao modelo da racionalidade técnica (conforme já abordado) é que foi criada a categoria “saber docente”. Vimos também que os professores mobilizam diversos saberes em sua prática docente e concordamos com Saviani (1996) quando afirma que a mobilização desses saberes se relaciona à concepção de educação e de ensino, à qual acrescentamos a de história e a de museu. É sobre essas concepções que passamos a discorrer.

## 2.2 SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE HISTÓRIA E MUSEU

Os museus dão a impressão de que preservam o passado. No entanto, ao entrar no espaço expositivo, o objeto perde o seu valor de uso e novos significados lhe são atribuídos, uma vez que esses são retirados do tempo e do espaço em que foram produzidos, isto é, de seu contexto sistêmico. Objetos não são sagrados nem detêm significados próprios e imutáveis. Como bem lembra Meneses (1998), são intrínsecas ao objeto apenas propriedades de natureza físico-química, tais como cor, forma, geometria, textura e dureza. Nenhum atributo de sentido lhes é imanente, pois são os indivíduos que atribuem sentidos e significados aos objetos (MENESES, 1998). É, conforme Chartier (1990, p. 121), perceber “[...] os processos pelos quais, face a um texto é historicamente produzido um sentido e diferenciadamente construída uma significação”.

Os museus são agências classificadoras, eles ordenam os objetos que selecionam seguindo critérios próprios. Conforme Ramos, “[...] o museu institui a coleta de artefatos, exibindo-os em outra rede de sentido, que lhes seja pertinente em cada momento histórico, isto é, retira a vida social dos objetos, transformando-os em coisas exibidas” (RAMOS, 2004, p. 136). Ao perderem os vínculos com seus contextos de origem, os objetos são deslocados, perdem os sentidos das relações

sociais que tinham para adquirirem novos sentidos atribuídos pelas sociedades e pelos grupos que os expõem.

Seguindo essa linha de raciocínio, concluímos que os objetos expostos passam a ter outros valores, regidos pelos mais variados interesses, e se tornam elementos de várias leituras e novas escritas. Os museus estão sempre construindo novas representações. No entanto, não podemos ignorar que os objetos, por mais que sejam “locados, deslocados e colocados” (RAMOS, 2004), guardam rastros de sua historicidade.

Nesse sentido, não cabe mais falar do museu que resgata memórias, pois o papel que hoje desempenha não é o de revelar o implícito nem o de resgatar o submerso. Sua responsabilidade é exercitar a reflexão sobre o presente e o passado mediante os rastros no espaço expositivo. Assim sendo, o uso público da história narrada pelos objetos expostos é determinado por intenções de memória e esquecimento concernentes a determinada política de memória. A respeito do acervo relativo ao patrimônio histórico do Espírito Santo, especialmente da cidade de Vitória, composto de representações arquitetônicas, isto é, de maquetes dos edifícios da memória da cidade localizadas na ECBH, perguntamos: Qual é a história / memória de Vitória que é dada a ler na exposição das maquetes?

Dessa forma, é importante refletirmos sobre a intencionalidade na organização das exposições. A esse respeito Chartier (1990, p. 17) afirma:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam. Daí para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza.

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade a custo de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso essa investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrência e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação.

A partir das reflexões do texto de Chartier (1990) a respeito das representações de determinados objetos, é sempre importante perguntar: Por que se preservam

determinados objetos e não outros? Que reflexões poderão os professores fazer, juntamente com os alunos, sobre os objetos ausentes?

Nesse sentido, o conceito de representação se torna importante nesta pesquisa, na medida em que permite realizar uma leitura questionadora sobre os objetos expostos no museu. Sabemos que estes são o suporte material desse tipo de instituição e guardam as inter-relações dos homens com a cultura num espaço-tempo histórico determinado. Sendo assim, o museu é um espaço cultural e educativo.

Conforme definição aprovada pela XX Assembleia Geral do Conselho Internacional de Museus (ICOM), o museu é uma

[...] instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, investiga, difunde e expõe os testemunhos materiais do homem e de seu entorno, para educação e deleite da sociedade.

Entendemos, desse modo, que o museu é lugar de produção do conhecimento, e esse é o conceito que norteia as nossas discussões neste trabalho.

Uma vez conceituado o museu como um lugar de produção de conhecimento, é importante pensar, agora, sobre que tipologia de educação é desenvolvida nesse espaço. Nesse sentido, o conceito de educação museal desenvolvido por Abreu (2009) muito tem contribuído para nossas reflexões a esse respeito. Para a autora, a educação museal é concebida não em termos de repetição e inculcação de estratégias de reprodução do saber constituído, mas como espaço móvel de estudo, pesquisa e reflexão.

Podemos dizer então que a educação museal resulta na construção de um saber que não é um “saber acabado”, mas que ocorre como um dispositivo de reflexão por meio da linguagem museológica que o museu apresenta na exposição (RODRIGUES, 2001). Para Silveira (2012), o desafio da educação museal é exatamente o de situar os museus, assim como os objetos ali expostos, também como um fenômeno pelo qual se estabelecem nexos, relações e mediações com a realidade social em que estão inseridos.

Tendo como referência a leitura de Abreu (2009), é possível dizer que os professores podem mobilizar saberes que lhes permitam compreender melhor a dinâmica de exposição e o discurso nela implícito ou explícito. É importante pensar, juntamente com a educação museal, as concepções de história que norteiam não só a prática dos professores, mas também esta pesquisa. Para responder a essa questão, julgamos relevante fazer uma abordagem a respeito da constituição da história como campo epistemológico, com especificidade própria.

### **2.2.1 A constituição da história como campo epistemológico**

O estatuto da história como campo do conhecimento foi-se moldando com o passar do tempo. Foi a partir do século XVIII que a história passou a apresentar contornos mais precisos como saber objetivamente elaborado e teoricamente fundamentado. Como bem observa Miranda (2007), passou a apresentar contornos mais precisos, pois faltavam elementos necessários à sua própria identidade como campo independente de saber e explicação. Por outro lado, o discurso científico ainda se sustentava nos esquemas emanados da explicação filosófica. A história, portanto, ainda não se constituía como um campo com identidade epistemológica própria. Da Idade Média ao século XVII, predominou uma história apoiada na religião, marcada por uma concepção providencialista. O curso da história humana definia-se pela intervenção divina.

Subordinada à teologia e à filosofia, somente com o fim do Antigo Regime é que a História foi, aos poucos, distanciando-se da explicação estritamente filosófica, com a adoção de procedimentos metodológicos orientadores da investigação, dos métodos de crítica e, sobretudo, da enorme valorização dos acervos documentais, principalmente os de caráter nacional. Sob a influência do Iluminismo e com o intuito de explicar a origem das nações, conforme afirma Bittencourt (2008), foi-se tornando menos a História Sagrada e mais a História Profana, influenciada pelos métodos positivistas ou cientificistas, no momento em que o tema da “universalidade” se

defrontava com o do “nacionalismo”. Sua afirmação científica aconteceu no momento em que as ciências, de modo geral, alcançaram posições mais sólidas e reconhecidas, mais especificamente ao final do século XIX, fundamentando-se no positivismo e, posteriormente, no marxismo.

A história que se organizou a partir do século XIX baseava-se naquilo que Cardoso (1997) designou como paradigma moderno-iluminista de ciência e de conhecimento, que adotava a racionalidade como diretriz e tinha no rigor e na precisão suas metas centrais. Cabia ao historiador, naquele contexto, descrever e narrar os fatos sucedidos de modo a garantir a objetividade da narrativa. O documento escrito era o que assegurava a forma de conhecer o passado. Falcon (1997) acrescenta que o objetivo da história como ciência não era o de evocar ou reviver o passado; competia ao historiador narrar / descrever os acontecimentos desse passado tal como realmente haviam ocorrido. O resultado desse processo gerou a construção de um conhecimento contemplativo de um objeto, que se sobrepunha ao sujeito cognoscente, cujo valor residia na descrição daquilo que havia acontecido na nação.

Foi sobre esse eixo epistemológico, fundante da ciência moderna, que se estruturaram as bases do saber histórico escolar, tal como fora criado e institucionalizado nos fins do século XIX e início do século XX. Nesse sentido, o ensino de História, instituído no contexto de expansão do nacionalismo europeu, definiu-se como hegemônico, tendo como referência o caso francês, e se difundiu em diversos Estados Nacionais, inclusive no Brasil. Foi nesse contexto que se projetou a base curricular da qual somos todos tributários (MIRANDA, 2007). A partir de 1920, podemos falar da constituição da História como disciplina escolar, como conhecimento delimitado por objetivos e métodos pedagógicos cujos conteúdos se articulavam às ciências de referência (BITTENCOURT, 2008).

Se podemos então falar da constituição da História como disciplina escolar, o mesmo não podemos dizer da formação de professores voltados para esse ensino. Segundo Bittencourt (2004), acompanhando o percurso da História nos cursos de nível superior no Brasil, os cursos de formação desses profissionais só foram criados a partir de 1930. Tal situação remete-nos à nossa pesquisa, quando, na análise da ementa e da bibliografia dos programas de disciplinas relativos à metodologia e ao

ensino de História nas IESs para a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, buscamos perceber qual o lugar da disciplina História na formação desses professores. Conforme Oliveira (2011), esses cursos ainda carecem de atenção por parte das políticas de formação de professores bem como de discussões nos encontros específicos da área, como, por exemplo, o “Perspectivas do Ensino de História” e o “Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História”.

Mesmo com os cursos de formação de professores, o ensino de História no Brasil continuou a ser compreendido como ideal para se apresentar uma história sem conflitos e contradições sociais. O objetivo era forjar uma identidade nacional única para o País, excluindo as diferenças e a pluralidade étnico-cultural de nossa formação histórica, o que se constituía, dessa forma, na “pedagogia do cidadão” (NADAI, 1992). Com essa função político-pedagógica, a disciplina em formação teve um papel importante no sentido não só de instituir um tipo de cultura, mas também de produzir, mediante programas e conteúdos, os currículos prescritos. Essa forma de se ensinar a história está respaldada nos documentos escritos oficiais e na linearidade da narrativa organizada em bases descritivas e neutras, associada ao discurso do progresso.

Apesar de o paradigma tradicional de história e de conhecimento ter sido suficientemente forte para se fixar como elemento de uma cultura escolar, cujos resquícios encontramos até hoje, a compreensão em relação ao conhecimento histórico sofreu mudanças profundas a partir de estudos desenvolvidos também na virada do século XIX. Os primeiros germes de mudanças nasceram do historicismo alemão e do marxismo. Ambos insurgiram-se contra as bases metodológicas do positivismo e inauguraram novas possibilidades de construção do conhecimento sobre o passado (MIRANDA, 2007).

Conforme Löwy (1994), podemos resumir as ideias essenciais do historicismo como segue. Todo fenômeno cultural, social e político é histórico, não podendo ser compreendido senão por intermédio de sua historicidade. Nesse sentido, o objeto da pesquisa está imerso no fluxo da história, assim como o sujeito, o próprio pesquisador e o seu método. Nesse processo, não só o objeto como também o

sujeito mudam. Assim podemos chegar a uma terceira proposição, a de que existem diferenças fundamentais entre as ciências naturais e os fatos históricos e entre as ciências que os estudam. Isso provocou profundas críticas ao método científico de bases naturais, que advogava uma homogeneidade epistemológica entre os diversos campos do conhecimento, incompatível com os objetos de conhecimento das ciências humanas.

Partindo da compreensão de que “[...] a realidade social é mutável, de que a mudança é submetida a leis cujo reflexo são as leis dinâmicas da ciência e de que as mudanças conduzem a estados periódicos de equilíbrio relativo [...] mais precisamente com as estruturas do sistema” (CARDOSO, 1997, p. 4), o marxismo passou a enfatizar o estrutural e o coletivo em detrimento do individual. Assim, a principal contradição dialética reconhecida pelo materialismo histórico marxista é a que se estabelece entre o homem (sócio-historicamente determinado) e a natureza e transcorre no desenvolvimento das forças produtivas e a dinâmica das forças produtivas ao caráter conservador das relações de produção e a determinação em última instância pela base econômica à autonomia relativa aos diversos níveis da superestrutura (CARDOSO, 1997).

Embora as premissas epistemológicas e conceituais preconizadas pelo historicismo e pelo marxismo tenham tido um caráter inovador no contexto em que estavam inseridas, as grandes inovações no campo da compreensão do trabalho histórico surgiram mesmo a partir dos *Annales* franceses. Para iniciar a escrita dessas inovações, destacamos, de forma muito pertinente, nos escritos de Chartier (2002, p. 7-8):

[...] a perda de confiança nas certezas da quantificação, o abandono dos recortes clássicos, primeiramente geográficos, dos objetos históricos, ou ainda, o questionamento das noções (“mentalidades”, “cultura popular”, etc.), das categorias (classes sociais, classificações socioprofissionais, etc.), dos modelos de interpretação (estruturalista, marxista, demográfico, etc.) que eram os da história triunfante.

Com os *Annales*, surgiram mudanças importantes não só na forma de conceber o processo do conhecimento, mas também de levar em consideração a própria dimensão do objeto válido desse conhecimento.

Mesmo sendo um crítico ferrenho da “Nova História”, que tem os *Annales* como um de seus pilares, Cardoso (1997) aponta alguns pontos básicos em relação às mudanças ocorridas. Primeiro, a crença no caráter científico da história, mais uma ciência em construção. Isso conduziu à necessidade de se passar de uma “história-narração” para uma “história-problema”, formulando-se hipóteses de trabalho. Segundo, o diálogo crítico permanente com as ciências sociais, sem o reconhecimento de fronteiras. Terceiro, a ambição de formular uma síntese global do social, explicando a vinculação entre os diferentes ritmos e fases do nível social. Isso levou ao abandono da história centrada em fatos isolados, substituindo a anterior fixação em indivíduos e elites. Daí o interesse pelas temáticas econômicas, demográficas e relativas a mentalidades coletivas. Quarto, a preocupação com a diversidade das fontes, não se centrando somente nas escritas. Perceber essas fontes nas diversas temporalidades foi outra preocupação dessa modernização histórica. Por último, a visão da história como “ciência do passado” e “ciência do presente” concomitantemente. Assim sendo, para o autor, história-problema é uma iluminação do presente, que permite ao historiador uma reflexão sistemática do processo de construção do conhecimento e dos fatos históricos, o que leva a uma compreensão melhor das lutas de hoje, mas, ao mesmo tempo, ao conhecimento do presente como condição primordial para a compreensão de outros períodos históricos.

Pensamos que a importância da discussão sobre o estatuto da história em nossa pesquisa reside em subsidiar-nos na compreensão da relação entre memória política e política da memória. A ECBH se pretende como o lugar de preservação e transmissão da cultura capixaba. À medida que a transmissão dessa cultura se articula a processos e conjunturas políticas, ela é convertida em memória política. Por sua vez, a preservação e a difusão dessa memória estão atreladas à política de memória que se apresenta nos “roteiros temáticos”, os quais também estão atrelados aos diversos usos da história.

Marc Bloch (2001) traz uma grande contribuição para a compreensão do ofício do historiador com a *Apologia da história: ou o ofício do historiador*, texto no qual são feitas reflexões sobre método, objetos e documentação histórica. Conforme escreve Le Goff no Prefácio dessa obra, “Marc Bloch não se contenta em definir a história e

o ofício de historiador, mas quer também assinalar o que deve ser a história e como deve trabalhar o historiador” (LE GOFF, 2001, p. 16). Para Bloch (2001, p. 24), “[...] a História é busca, portanto escolha. Seu objeto não é o passado. Acreditava ser absurda a noção segundo a qual o passado, enquanto tal possa ser objeto de ciência”. Seu objeto é o “homem”, ou melhor, “os homens”, mais precisamente “os homens no tempo”.

Em relação ao ofício do historiador, a elaboração e a prática de “um método prudentemente regressivo” são um dos legados de Marc Bloch: “compreender o presente pelo passado” e, correlativamente, “compreender o passado pelo presente”. Nesse sentido, a história se constrói a partir da prática e da observação do historiador, que vive um tempo presente, e é a partir do olhar sobre esse presente que ele seleciona e investiga o passado. O historiador está na impossibilidade de ele próprio constatar os fatos que estuda. “Das eras que nos precederam, só poderíamos [portanto] falar segundo testemunhas” (BLOCH, 2001, p. 69). Assim emergiu como primeira característica do trabalho do historiador a de que “[...] o conhecimento de todos os fatos humanos no passado, da maior parte deles no presente, deve ser um conhecimento através de vestígios” (BLOCH, 2001, p. 73).

Isso se ajusta a esta pesquisa sobre a educação museal. Os objetos presentes no museu são suportes de memória, e a memória de que são portadores aflora de acordo com o diálogo que se estabelece entre sujeito e objeto. Assim como Bloch (2001, p. 24) afirma em sua *Apologia da história: ou o ofício do historiador* que “[...] a história é busca, portanto escolha”, pensamos igualmente que a história construída por alunos e professores por intermédio dos objetos presentes no museu também seja busca e escolha. Ali também se fazem escolhas por meio dos rastros deixados pelos seres humanos nas marcas de uso, ou falta de uso, do objeto. Nesse sentido, o movimento da história se constrói a partir da prática e da observação dos objetos por professores e alunos. Ou, ainda, os professores podem procurar condições e estratégias para que o aluno passe do uso dos bens culturais à ideia de que esses são parte de um patrimônio muito mais vasto e complexo (MATTOZZI, 2008 – a). Isso depende do diálogo que se processa com o objeto. É a partir das inquietações do presente que se investiga o passado. Na realidade, esse é um ofício do

historiador que pode ser apropriado, guardadas as devidas proporções, pela educação museal.

A análise da obra de Bloch (2001) parte de dois eixos centrais, a saber: o que é história e para que ela serve e como se processam a observação histórica e o ofício do historiador. Esses dois eixos alertam-nos para o cuidado que devemos ter em relação aos professores que mobilizam diferentes saberes referentes à disciplina História, tendo em vista a educação museal, sem ter uma formação específica, principalmente no que se refere à observação histórica e ao ofício do historiador.

Dando continuidade às discussões sobre as transformações da História, Peter Burke (1992), ao se referir a elas, destaca alguns pontos que distinguem a Nova da Velha História. Primeiro, superando a base clássica da História Política, a Nova História passou a interessar-se por toda atividade humana. Sua base filosófica sustenta-se na ideia de que a realidade é social ou culturalmente constituída. Segundo, há uma preocupação com a análise das estruturas em detrimento da narrativa dos acontecimentos. Nesse sentido, a preocupação com a história dos heróis e personagens é relegada; ganha corpo o que o autor denomina de “história vista de baixo”, as múltiplas experiências daqueles que até então foram excluídos da história. Isso amplia a ideia de fonte documental, tendo em vista que se abrem novas possibilidades da escrita da história com base não só nos documentos escritos e oficiais, mas também em todas as formas e evidências. Por último, ao destacar a própria escrita da história, a Nova História propõe um novo olhar para as ideias de verdade e objetividade, na medida em que “[...] nossas mentes não refletem diretamente a realidade. Só percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para outra” (BURKE, 1992, p. 15). Nesse sentido, a escrita da história não tem como pretensão chegar a uma verdade, mas a formas possíveis de explicação das relações sociais e da construção de conhecimento.

Concordamos com as proposições de Burke (1992), às quais acrescentamos trechos das leituras de Chartier:

[...] são nos desdobramentos desse contexto que visualizamos, não um momento de crise, [...] o diagnóstico não é totalmente exato, [...] com o

desaparecimento das antigas certezas, [...] o trabalho histórico encontrou uma nova vitalidade e articulou de modo inventivo as reflexões teóricas ou metodológicas com a produção de novos saberes (CHARTIER, 2002, p. 24).

É também nesses desdobramentos que destacamos a história cultural, que tem por principal objetivo “[...] identificar os modos como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 17). A história cultural é, portanto, nesta pesquisa, o paradigma para compreendermos as várias leituras possíveis que podem ser realizadas tanto por professores como por alunos dentro do espaço museal, junto com outras leituras que também estão representadas nas diversas formas de organização da exposição dos objetos. A concepção de história que norteia esta pesquisa é a de que a história tem como função social produzir uma leitura do tempo (CHARTIER, 2009). A cada momento, a “instituição histórica” organiza-se segundo hierarquias e convenções que traçam as fronteiras entre os objetos históricos e legítimos e os que não o são e que, portanto, são excluídos ou censurados. Nesse sentido, essa instituição escreve-se num complexo que lhe permite um tipo de produção e lhe proíbe outros. Tal é a dupla função do lugar: ele torna possíveis certas pesquisas e torna outras impossíveis (CHARTIER, 2009).

Dessa forma, entendemos que podem ser produzidas diversas leituras do tempo e que essas leituras estão relacionadas a políticas de memória e aos usos públicos da história presentes na formação do professor, neste caso na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. É a partir dessa concepção de história que pensamos ser possível, conforme já mencionamos anteriormente, o diálogo entre as concepções que os professores constroem da história e as que podem estar presentes nas exposições dos museus. Isso nos remete ao texto de Chartier (2009), levando-nos a pensar que o museu também é o lugar onde se pode “ler” o tempo. Nesse sentido, há que se ter cuidado com essa leitura, pois, ao impor aos objetos uma natureza separada de si, o museu funciona como armadilha para o esquecimento. Concluímos ainda, apoiando-nos em Pereira (2008 – b), que os museus são expressões de uma sociedade; eles convocam os sujeitos a testemunhar determinadas memórias em detrimento de outras tantas.

Tendo como referência as leituras de Pereira (2011), baseadas em Ricouer, apontamos alguns usos públicos da história que podem estar presentes nos museus.

O primeiro uso seria o da história em que o passado é concebido como o real acontecido ficando indisponível aos sujeitos. O museu mostra o passado como tela fixa. Essa narrativa privilegia a abordagem estática das temporalidades, ignorando que o passado, vivido, pode também ser interpretado pelos viventes. Se o professor for passivo, a visita escolar consistirá apenas na contemplação dos objetos expostos, sem relação nenhuma com os viventes (alunos e professores).

O segundo uso da história residiria na soma das coisas transmitidas. Nessa acepção, as narrativas históricas se constroem tendo como referência a linearidade das coisas vividas que são transmitidas. Assim, o museu reproduz o cenário histórico encadeando os objetos na sequência do real acontecido e conta uma história por meio da soma dos fatos transmitidos pela sequência dos objetos expostos.

Isso nos remete aos “protocolos de escritas e leituras”, neste caso específico à leitura de um texto visual, que “[...] remonta aos elementos que determinado autor dissemina pelo texto de modo a assegurar ou ao menos indicar a correta interpretação que se deveria dar a ele” (CHARTIER, 1996, p.10). Trata-se da determinação de uma leitura desejada que se espera seja realizada com a sequência dos objetos expostos. Cabe, então, ao leitor (professor ou aluno) fazer “apropriações” do “texto”, escapando ao controle ou previsões significativas do “texto” (CHARTIER, 1996), isto é, produzir uma leitura da narrativa proposta pelos objetos, problematizando o que é originalmente suposto na visita.

O terceiro uso seria o da história em que a autoridade repousa na tradição. Nessa versão, o museu apresenta uma reprodução do discurso das tradições mediante a exposição de objetos. No momento da seleção, o que importa é a raridade e a excepcionalidade. A visita escolar consistiria, nesse caso, no aprendizado da tradição, fazendo ecoar no presente o peso dos discursos que impedem a produção do pensar historicamente. Não custa ressaltar que o professor pode também

dialogar com a tradição, o que requer uma consciência crítica da história e do museu que perpassa a complexidade de sua formação inicial e continuada.

O quarto uso seria o da história em que o passado está ainda atuante. Aqui a temporalidade aparece como a dimensão fundamental da existência humana. Os desafios de educar, nesse sentido, consistem em mediar as inquietações dos viventes, com o objetivo de explorar o “potencial movente” dos objetos presentes no museu. A visita escolar teria como objetivo um diálogo entre temporalidades, no qual as questões do passado ainda estariam atuantes no presente.

O quinto uso seria o da história como narrativa arbitrada, cenário composto por objetos selecionados (entre outros). A história atuaria por meio de sua operação historiográfica, na qual estão presentes as controvérsias interpretativas e as práticas históricas, como ciência reflexiva e inconclusa dos homens no tempo. A visita educativa seria, nesse caso, uma prática de pensar historicamente, compreendendo a dinâmica múltipla das temporalidades e o presente como cenário conflitante (PEREIRA, 2011)

Esses usos da história estão de alguma maneira presentes na ECBH, não de forma estanque, muitas vezes embaralhados na exposição dos “roteiros temáticos”, na educação, na recepção espontânea... Esses usos da história presentes no museu bem como, em alguns momentos, na fala do professor remetem-nos a outra questão: a relação entre memória e história. É o que nos propomos fazer agora: refletir a respeito das relações entre história e memória no que tange aos saberes daqueles professores que trabalham com os anos iniciais do ensino fundamental.

### 2.3 SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE HISTÓRIA, MEMÓRIA E MUSEU

Nas últimas décadas do século XX, foi grande a preocupação com uma questão bastante importante não só para os historiadores, como também para a agenda de

diversas áreas do conhecimento: a questão da memória. O tema memória perpassa, assim, diferentes campos do conhecimento, como a antropologia, a história, a sociologia, a psicologia e a educação, entre outros, ganhando expressão no debate acadêmico. Essa preocupação com o estudo da memória foi constatada, recentemente, na revisão de literatura que realizamos para o desenvolvimento desta pesquisa, principalmente no que se refere à relação existente entre memória, história, formação de professores e educação museal. Na consulta à Base Nacional de Dissertações e Teses da Capes bem como a livros e artigos, foram encontrados diversos trabalhos que contemplavam essa temática.

Por intermédio dessas pesquisas, foi possível verificar uma grande variedade e aplicabilidade da palavra memória. Nesse sentido, destacamos dois pontos que consideramos relevantes para esta pesquisa: de início, pretendemos discorrer sobre a definição de memória para, em seguida, discutir a relação entre memória e história.

### **2.3.1 Mapeando definição de memória**

A primeira questão que nos parece pertinente levantar trata da definição de memória, expressão que tem sido utilizada com diferentes sentidos na literatura acadêmica e no nosso cotidiano. Ao consultarmos o dicionário, várias foram as definições de memória, condição fundamentalmente humana:

Memória. [Do lat. memoria.] S.f. 1. Faculdade de reter as ideias, impressões e conhecimentos adquiridos anteriormente. 2. Lembrança, reminiscência, recordação. 3. Celebridade, fama, nome. 4. Monumento comemorativo. 5. Relação, relato, narração. 6. V. memento. 7. Vestígio, lembrança, sinal. 8. Aquilo que serve de lembrança. 9. Nota diplomática, memorial. 10. Dissertação acerca de assunto científico, literário ou artístico, para ser apresentado ao governo, a uma corporação, a uma academia. 11. Anel comemorativo. 12. Num computador, dispositivo que pode receber e guardar informações, e fornecê-las de novo, quando incitado por um sinal conveniente (FERREIRA, 1999, p. 910).

Podemos perceber, nessas definições, que etimológica e conceitualmente se trata de um termo polissêmico, que pode referir-se tanto à faculdade ou à função de conservar, reviver, restabelecer fatos e lembranças do passado, quanto ao meio usado para conservar a lembrança, o sinal, o monumento e o documento. Pode também referir-se à própria narrativa de fatos ou acontecimentos testemunhados por alguém. Conforme dissemos anteriormente, o tema memória perpassa diferentes campos do conhecimento, e a complexidade do conceito amplia-se quando buscamos inseri-lo na dimensão histórica do conhecimento humano. Tendo em mente esse desafio, passamos a analisar a relação entre história e memória.

### 2.3.1.1 História e memória

As primeiras manifestações em torno da memória foram encontradas no ritualismo mítico, quando a rememoração do passado, por meio dos rituais, reconhecia a memória como principal fonte dos conhecimentos da tradição de cada povo. Preservar a memória significava, em última instância, preservar a identidade cultural de um povo. Como lembra Jacques Le Goff (2003), foram os gregos antigos que fizeram da memória uma deusa de nome Mnemósine. Ela era mãe das nove musas procriadas no curso de nove noites passadas com Zeus. Portanto, na mitologia grega, as musas dominavam a ciência universal e inspiravam as chamadas artes liberais. As nove filhas de Mnemósine eram Clio (História), Euterpe (Música), Tália (Comédia), Melpômene (Tragédia), Terpsicore (Dança), Erato (Elegia), Polínia (Poesia Lírica), Urânia (Astronomia) e Calíope (Eloquência). Assim, de acordo com essa construção mítica, a história é filha da memória. Entretanto, ao se passarem vários séculos, a relação entre Mnemósine e Clio tornou-se ambígua e tensa. Então a memória apareceu como condição do vínculo geracional e como fiadora da continuidade do mundo dos vivos e dos mortos.

No tocante à história, somente no final da década de 1970 é que os historiadores da Nova História começaram a trabalhar com a memória, quando já se encontravam

avançados os estudos sobre a memória individual e coletiva. Foi Sigmund Freud, ainda no século XIX, quem iniciou amplos debates em torno da memória humana, trazendo à tona seu caráter seletivo, distinguindo a memória de um simples repositório de lembranças ou de um museu (SILVA; SILVA, 2005, p. 275).

Jacques Le Goff (2003, p. 419) considerou a memória como crucial para a história. Como a “[...] propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”.

Nossa compreensão de que o estudo da memória abarca várias áreas do conhecimento e de que a memória social é um dos meios fundamentais para abordar os problemas do tempo e da história vai ao encontro das considerações de Le Goff. O autor considera que a aquisição da memória despertou o interesse de vários “[...] sistemas de educação da memória que existiram nas diversas sociedades e em diferentes épocas: as mnemotécnicas” (LE GOFF, 2003, p. 420). O estudo da aquisição da memória pelas crianças permitiu que se constatasse o papel por ela desempenhado na estruturação e nas atividades de auto-organização dos indivíduos na sociedade. O principal ato mnemônico é o comportamento narrativo, que diz respeito à comunicação da informação, o que é feito por meio da linguagem, que é considerada produto da sociedade (LE GOFF, 2003).

Diferenciando a memória individual da social – ou coletiva –, Le Goff (2003) considera que a memória coletiva é fator importante na luta das forças sociais pelo poder, quando a memória e o esquecimento se tornam a grande preocupação das classes, dos grupos que dominaram e dominam as sociedades históricas. O esquecimento e o silêncio da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva.

Em seus estudos, Le Goff (2003) afirma a importância da memória para a identidade individual e coletiva. Ela não é somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder usado tanto para servir como para libertar os homens: “A memória, onde cresce a história que, por sua vez, a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a

memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (LE GOFF, 2003, p. 471).

Nesse sentido, a memória pode servir tanto à dominação como à libertação dos homens. Isso evidencia as deficiências da memória em relação aos diversos usos públicos da história, principalmente se levarmos em consideração que a memória (provocada ou espontânea) é uma construção e não está aprisionada nas coisas, mas resulta da interação entre os sujeitos (alunos e professores) e entre os objetos e os sujeitos. Dessa forma, a ECBH, por meio de seus “roteiros temáticos”, representa determinados segmentos sociais. Mas, conforme Chagas (2006), nem por isso eles dissipam o “sinal de sangue”.

Continuando a nossa incursão no assunto história e memória, evocamos os estudos de Pollack (1992) para nos auxiliar na discussão em relação ao tema. A partir de pesquisas de história oral, utilizando-se principalmente de entrevistas de história de vida, o autor discorre sobre os elementos constitutivos, sobre as características e sobre o trabalho de enquadramento da memória.

Para Pollack (1992), a memória tem os seguintes elementos constitutivos:

- Acontecimentos

a) vividos pessoalmente por quem os relata;

b) vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer, acontecimentos que, embora nem sempre vivenciados pessoalmente, são considerados como próprios, pelo fato de o indivíduo tomar para si as experiências do grupo, visto ser perfeitamente possível que, por meio da socialização política ou histórica, se possa falar de uma memória herdada.

- Pessoas / personagens

a) encontradas no decorrer da vida, dividem informações e participam das atividades cotidianas;

b) frequentadas por tabela, indiretamente, transformam-se quase que em conhecidas, apesar de, em muitos casos, não pertencerem ao mesmo espaço-tempo.

- Lugares

a) lugares da memória, ligados particularmente a uma lembrança, que não estão necessariamente relacionados a um tempo cronológico, mas que permanecem muito fortes na memória da pessoa;

b) lugares de comemoração, lugares de apoio da memória, tais como monumentos, museus, que servem de base para a lembrança de um período que a pessoa viveu pessoalmente, ou por tabela.

Em relação às características da memória, Pollack (1992) traz a seguinte explicação:

a) é seletiva, nem tudo fica gravado, nem tudo fica registrado; sofre flutuações em função do momento em que ela é articulada: a afetividade positiva ou negativa nos faz lembrar aquilo que nos interessa com a mesma força que nos faz lembrar aquilo que devemos esquecer;

b) é construída social e individualmente; em nível individual, os modos de construção podem ser tanto conscientes quanto inconscientes; o que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra é o resultado de um trabalho de organização;

c) é um elemento constituinte do sentido de identidade tanto individual como coletivo, uma vez que é um fator extremamente importante para a continuidade e a coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si, o que define uma imagem e uma ação, a imagem de si, a imagem de si para o outro, e gera um sentido de identidade, um sentido de continuidade e de identidade;

d) associada à identidade, compreende valores disputados em conflitos sociais e intergrupais e, particularmente, em conflitos que opõem grupos políticos diversos.

Para Pollack (1992), a memória, especificamente política, pode ser motivo de disputa entre várias organizações. Para caracterizar essa memória constituída, o autor introduz o conceito de trabalho de enquadramento da memória, que pode ser realizado de duas formas:

a) pelos historiadores, que tiveram em essência, como legado do século XIX, uma história nacional, em cuja formação o historiador, em muitos momentos, desempenhou a função de enquadramento;

b) pela própria memória, que opera um trabalho de manutenção, coerência, unidade, continuidade e organização e, com o passar do tempo, passa a agir por si mesma, constituindo a tradição e a memória do grupo.

Se, por um lado, a constituição da memória de um grupo pode transformar-se em um momento de dinâmica, por outro lado, podem ocorrer cisões e a criação de um fundo heterogêneo de memória, quando não se consegue mais dar a cada membro do grupo, quer se trate de família quer se trate de uma nação, o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência.

A leitura que nos apresentam Le Goff (2003) e Pollack (1992) remete-nos a um elemento importante: ao significado social e político da(s) memória(s), do qual destaca os mecanismos de manutenção e perpetuação. Tais mecanismos operam por meio de diferentes tipos de rituais (familiares, grupais, comunitários, cívicos), que podem desempenhar a função ora de repetição, ora de reatualização. Ao fazer a releitura do passado, pode-se evocar o passado individual ou coletivo. É nesses rituais que buscamos identificar quais as políticas de memória que se fazem presentes na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.

Intentamos, nesta pesquisa, perceber quais permanências, rupturas e mudanças perpassam essa formação, no que se refere à história que é trabalhada nesse segmento da educação.

No que tange à relação entre memória e história, alguns autores apresentam uma situação de tensão: uma tenta suplantar a outra, como sugere Nora (1993, p. 9):

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência de 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.

Ou, ainda: “No coração da história trabalha um criticismo destrutor de memória espontânea. A memória é sempre suspeita para a história, cuja verdadeira missão é destruí-la e a repelir. A história é deslegitimação do passado vivido” (NORA, 1993, p.9).

Entretanto, no nosso entender, não há tensão entre história e memória, conforme apresenta Nora (1993), mas, sim, uma convergência entre elas, conforme nos aponta Chartier (2009 p. 23): “[...] não se trata de reivindicar a memória contra a história, [...] e sim de mostrar que o testemunho da memória é fiador da existência de um passado que foi e não é mais”. Para nós, ambas fazem parte do processo de formação do professor e do ensino de História, e a relação de convergência que se estabelece entre elas é de suma importância. Em muitos momentos do processo histórico, o que podemos perceber é uma articulação entre história e memória na institucionalização de novas identidades, formando-se ou forçando-se novas memórias, ou a memória e histórias, ou a história. Nesse sentido, Le Goff (2003, p. 469-470) alerta-nos: “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”. Ou, ainda: “Mas a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder”.

Contribuindo para o diálogo entre história e memória, Meneses (1992) acrescenta que a temática da memória como construção social é a formação de imagem, necessária para os processos de constituição e reforço de identidade individual e coletiva. Não se confunde com a história, que é forma intelectual de conhecimento, operação cognitiva. A memória, ao invés, é operação ideológica, processo de representação de si própria, que reorganiza simbolicamente o universo das pessoas e das coisas pelas legitimações que produz. Entretanto, como o historiador não pode

abandonar sua função crítica, a memória precisa ser tratada como objeto da história (MENESES, 1992).

Por último, mas não menos importante, trazemos para nossos estudos sobre o tema memória as contribuições de Carretero (2007) e Mattozzi (2008 – b). Carretero (2007) considera serem a memória e a história ferramentas culturais diferentes, embora ambas vinculadas à mesma necessidade de “contar-se”, pois constroem narrações sobre o passado comum dos membros de uma cultura. Cada uma tem um modo particular de se relacionar com o passado, mas por meio de diferentes mediações, que remetem à força do testemunho. Ainda conforme o autor há que se destacarem as implicações cognitivas e políticas que pode haver na simbiose dessas duas abordagens ao passado.

Nesse sentido, Carretero (2007, p. 36-37) aponta três representações do passado situadas de modo muito diferente na experiência social:

Por una parte, el registro de la historia que aparece en la escuela. Por otra parte, el de la historia cotidiana, como elemento de una memoria colectiva que, de una forma o otra, se inscribe permanentemente – experiencia e formación mediante – en la mente y en los cuerpos de los miembros de cada sociedad, e articula relatos compartidos en torno de la identidad, los sistemas de valores y las creencias comunes. Por último, existe la historia académica o historiografía, que cultivan los historiadores y los científicos sociales, de acuerdo con la lógica disciplinaria de un saber instituido.

E ainda:

Más que tres regímenes excluyentes, se trata de tres niveles de estructuración de narraciones que interrelacionados moldean diferentes dominios de la subjetividad y los enlazan progresivamente. Estos dominios subjetivos son: a) los esquemas conceptuales, causales y temporales; b) la emotividad (ambos em relación com la articulación narrativa del sentimiento de identidad colectiva en la historia escolar); c) producción común de la realidad y d) la construcción del saber em relación com la institución de la historia académica.

Ao analisar a articulação entre a história acadêmica, a escolar e a cotidiana, Carretero (2007) adverte que toda concepção da história está basicamente relacionada, ainda que com distintos graus de funcionalidade, à constituição de um relato que se desdobra no tempo. Se, para certos setores sociais, a compreensão do passado é estratégica, para outros, olhar para o passado pode significar paralisação,

repetição. Essa posição relativa ao passado está vinculada aos “usos” que cada sociedade faz da história, principalmente no que se refere à relação entre poder e saber.

Para pensar um pouco mais na relação entre história e memória, continuamos nosso diálogo com Mattozzi (2008 – b), que nos chama a atenção para o termo memória, que pode designar coisas profundamente diferentes.

Para Mattozzi (2008 – b), a palavra memória pode ser empregada em um sentido metafórico, como, por exemplo, em “a transmissão da memória documental”. Nesse sentido, a documentação arquivística se produz e funciona da mesma forma que a memória mental, com capacidade para armazenar, acumular e descartar recordações, mas o arquivo é depósito de vestígios e não produz representações do passado. Mattozzi (2008 – b ) compreende que é necessário um sujeito que tenha como objetivo construir conhecimento e transforme essas evidências em instrumentos (fontes) para a produção das informações.

Em outro exemplo: “Sua experiência (do docente), até agora silenciada, pode já ser criticamente utilizada no ensino, encaminhando um diálogo cognoscitivo, dinâmico e problemático com os estudantes como destinatários de memórias”. Nesse exemplo, Mattozzi (2008 – b ) mostra-nos outro sentido do uso da memória: elaborações das representações de experiências vividas ou das quais temos testemunhos. Como podemos perceber, ao usar a mesma palavra para indicar referentes diversos (o arquivo e as representações produzidas mediante este), sem que se ponha em relevo a diferença semântica e sem gestioná-la com a coerência lógica, pode-se concluir que a memória é armazém, inscrição de evidências e arquivos, mas é também, como ressalta Mattozzi (2008 – b), produtora de representações.

Concordamos com Mattozzi (2008 – b) que é na simetria entre as operações que transformam a memória em fonte, com o objetivo de gerar representações pessoais do passado, e as operações mais disciplinadas, que presidem o nascimento das representações históricas, que essas representações se tornam um recurso para a formação histórica.

Concluimos, convergindo Carretero (2007) e Mattozzi (2008 – b), que a memória é a matéria-prima para a história, sem a qual não seria possível a (re)construção da representação do passado. No caso específico desta pesquisa, a compressão dessa relação entre história e memória na formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental torna-se importante na medida em que orienta sobre que memórias devem ser lembradas e, conseqüentemente, quais devem ser esquecidas (políticas da memória) e sobre os usos que delas podem ser feitos (usos públicos da história), trazendo significados vários ao modo como os professores veem e interpretam o mundo e à maneira como constroem e ensinam História.

### 2.3.1.2 Olhares sobre história e memória na criação dos museus

Diante do exposto, propusemo-nos investigar alguns aspectos do processo de constituição dos museus europeus, uma vez que os museus brasileiros surgiram a partir da colonização europeia no Brasil. Em seguida, analisamos o processo de constituição dos museus brasileiros, considerando os diferentes setores da sociedade brasileira que influenciaram, nesse processo, as aproximações com o público geral e, em especial, quando possível, as preocupações educativas dessas Instituições.

- A constituição dos museus contemporâneos

A palavra “museu” é uma derivação do grego “museion”, nome do templo de Atenas dedicado às musas. No século III a.C., a mesma palavra foi utilizada para designar um conjunto de edifícios construídos por Ptolomeu Filadelfo em seu palácio de Alexandria. Tratava-se de um complexo que compreendia a famosa biblioteca, um anfiteatro, um laboratório, salas de trabalho e de estudo, um jardim botânico e uma coleção zoológica (VARINE-BOHAN, 1979).

Desde os antigos “museion” gregos até os museus contemporâneos, promovidos pelas elites ilustradas dos fins do século XVIII e princípios do século XIX, passando pelos tesouros acumulados nos conventos durante a Idade Média e, posteriormente, pelas coleções reais, o impulso que levou à acumulação de objetos e de obras de valor teve como denominador comum a conservação de objetos representativos de uma época, que tinha como objetivo a preservação e a transmissão de uma determinada cultura para um determinado público.

Nem sempre as coleções europeias se voltaram para a tarefa de trazer conhecimento específico ou especializado sobre o mundo. Nas coleções antigas e medievais, organizadas em antiquários, gabinetes de curiosidade, os objetos eram escolhidos por serem preciosos, exóticos ou singulares, pois o objetivo era atrair a atenção do público e suscitar a admiração.

As coleções tinham um caráter privado e particular. Em uma galeria de arte, por exemplo, o dono ou o patrocinador da coleção selecionava as telas e esculturas com base em seu julgamento pessoal, sem nenhuma preocupação em classificar e ordenar obras de arte. Nessas condições, as coleções tinham um caráter privativo e de transitoriedade, pois nasciam e morriam com aqueles que as organizavam. Não eram destinadas à participação do público em geral, mas a um público determinado (participantes do clero, da nobreza, da burguesia) (SANTOS, 2002, p. 119).

Boa parte dos museus, já nos séculos XVIII e XIX, colocava-se como porta-voz de um discurso enciclopédico e universalista, desenvolvendo práticas classificatórias educativas. A partir do século XIX, as instituições museais europeias ultrapassaram os antigos gabinetes de curiosidades e passaram a privilegiar os museus históricos, com tendências a articular a filosofia iluminista com a discussão do nacionalismo e a expor objetos que tinham a dupla função de relembrar o passado e de comprovar fatos da história das nações.

Museus passaram a selecionar e ordenar objetos de períodos históricos e civilizações distintas de forma a indicar os estágios sucessivos por que passavam os indivíduos em seu desenvolvimento, fosse ele natural ou artístico, pois acreditavam

em um padrão uniforme de desenvolvimento (BENNETT, *apud* SANTOS, 2002, p. 124).

Com o objetivo de enaltecer as nações, objetos anteriormente pertencentes à nobreza e a reis foram transformados em heranças a serem cultuadas como patrimônio de uma nação inteira. Como bem nos lembra Meneses (1998, p. 96), “[...] mais que representações de trajetórias pessoais, os objetos funcionam como vetores de construção da subjetividade”. Os objetos pessoais tornaram-se elementos para a construção de subjetividades no momento de construção da identidade nacional.

Poderíamos assim pensar que o processo de constituição dos museus europeus se encontrava no emaranhado processo de construção dos Estados Nacionais Modernos vivenciado pela Europa. Os museus tinham a pretensão de se tornarem instituições de saber e poder, saber que ficou muito tempo restrito a determinados segmentos da sociedade.

Diversas coleções da nobreza e da realeza foram apropriadas pelo Estado e tornadas públicas na Europa, a partir do século XVIII. Esse foi o caso da abertura da grande galeria do Louvre em 1793. O Museu Britânico foi criado em 1753 como instituição pública, mas manteve, em grande parte do século XVIII, o limite de sessenta visitas diárias. Fechava suas portas aos sábados, domingos e feriados, dias em que os trabalhadores poderiam ir aos museus. Somente após 1823, data em que foi transferido para o novo prédio, o museu voltou-se para um público mais numeroso (HUDSON, *apud* SANTOS, 2002 p. 120).

No século XVIII, houve um significativo aumento do número de museus, que surgiam com projetos educativos e de forma a comemorar aspectos nacionais. Como exemplo dos que surgiram como museus comemorativos, expressando forte sentimento nacionalista, destacam-se os museus militares na França e na Alemanha. Esses expressam o caráter de cada nação através da exposição de objetos utilizados em sua expansão territorial, como armas, medalhas, objetos de artilharia e de heróis nacionais (SANTOS, 2002, p. 123).

No século XIX, o Louvre foi o primeiro museu a criar um serviço permanente voltado para as questões pedagógicas.

A direção do *Victoria and Albert Museum*, de Londres, entre 1914 e 1918, organizou uma série de exercícios relacionados com as peças do museu, dirigidos e pensados para os estudantes que o visitavam, inaugurando, assim, uma etapa que pode ser definida como pedagógica (VARINE-BOHAN, 1979, p. 88).

Modelo de conhecimento universalista como explicação da ordem, o vínculo com a história nacional e a abertura de suas portas ao público são características da criação dos museus europeus dos séculos XVIII e XIX (BENNETT, *apud* SANTOS, 2002, p. 124).

No Brasil, como se processou tal criação? É o que passaremos a discorrer em seguida.

- A constituição dos museus brasileiros

No Brasil, o surgimento de museus atrelados a conveniências políticas foi uma constante. A relação entre o Estado e os museus nacionais, ao longo dos anos, perpassou desde o ideal de se criar uma identidade para a Nação Brasileira até a visão pessoal de cada colaborador para a criação que buscasse celebrar a Nação. Nesse sentido, os museus do século XIX estiveram entre as instituições privilegiadas de pesquisa científica e tecnológica, aliadas ao processo de institucionalização das ciências naturais. Como nos gabinetes de curiosidades, as coleções reuniam espécimes e objetos que permitiam aos naturalistas materializar os objetivos específicos das ciências naturais, quais sejam: mobilizar, classificar e ordenar o mundo (MACHADO, 2005).

Quando o Brasil se tornou Reino Unido de Portugal e Algarves, em 1815, várias iniciativas foram tomadas por D. João VI, entre elas a criação do Museu Real, que mais tarde se tornaria o Museu Nacional. O Museu Real formou-se a partir de acervos trazidos pela Coroa e de material oriundo da “Casa dos Pássaros”, instituição colonial que colecionava objetos que seriam mandados pelos Vice-Reis à

Corte Portuguesa, no intuito de apresentar à metrópole a riqueza natural da Colônia e de instituições já existentes.

O decreto de criação do Museu definiu como sua finalidade propagar os conhecimentos e os estudos das ciências naturais do Reino do Brasil, sendo sua função identificar os produtos naturais únicos dessa parte do mundo para o proveito das Ciências e das Artes e deles proverem outros museus. Ao Museu caberia, assim, organizar e catalogar as coleções de produtos regionais enviadas pelos governadores de cada Província (MACHADO, 2005).

O Museu Real, no decorrer do século XIX, recebeu *status* de Museu Imperial e, posteriormente, de Museu Nacional. Em 24 de outubro de 1821, foi aberto ao público, contando com quatro salas de exposições que constavam de objetos doados pela Coroa Portuguesa, coleções zoológicas, mineralógicas, botânicas e objetos dos indígenas do Brasil.

Tais instituições passaram a ser vistas como verdadeiros meios de ensino da História que se desejava divulgar: articulavam passado, presente e futuro de forma linear em suas peças expostas ao público. É importante ressaltar que as equipes que organizavam os museus faziam parte do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado em 21 de outubro de 1838.

O ideário de museu, então, voltava-se para a preservação da História Nacional, tendo a valorização de grandes heróis e seus grandes feitos como objeto de culto e veneração. Na realidade, o modelo de museu nacional que se espalhou por toda a Europa se fez presente até o primeiro quartel do século XX.

O sentido de história produzido nos museus visava garantir a homogeneidade de pensamento no interior da Nação, no sentido de congregar o passado de grupos sociais diversificados culturalmente em torno de um referencial comum. Qualificar e especificar a memória nacional era o projeto do historiador Gustavo Barroso, que fundou o Museu Histórico Nacional, em 1922. A intenção era evitar rupturas entre passado e presente, causando a impressão de um conjunto de acontecimentos

afinados entre si com vistas ao progresso, para exaltar as glórias da Pátria (MACHADO, 2005).

A dimensão educativa dos museus passou a ganhar destaque apenas na primeira metade do século XX, com a proposta de Mario de Andrade e de Gustavo Barroso. Conforme Chagas (2006), enquanto Gustavo Barroso pensava o museu como um local destinado a realizar e a ensinar o “culto à saudade”, a “exaltação da pátria” e a “celebração dos vultos gloriosos”, Mário de Andrade considerava-o como espaço de estudo e reflexão, como uma instituição catalisadora e ao mesmo tempo resultante da conjugação de forças diversas. Como podemos perceber, ambos, com diferentes visões, tinham interesse em que o museu desenvolvesse funções educativas. Enquanto o primeiro defendia uma educação contemplativa, o segundo defendia uma educação reflexiva. Entretanto, o projeto de Mario de Andrade esbarrou no de Rodrigo Melo Franco de Andrade, diretor do Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), em 1937 (MACHADO, 2005).

Conforme Machado (2005), a partir da Era Vargas foram implementadas políticas econômicas e sociais visando à retomada da concepção de Estado Nacional e à busca de uma identidade para o povo brasileiro. Nesse sentido, dizia o autor: “[...] o SPHAN vem reforçar a atitude de organização de nossa memória num sistema conceitual, que refletiria a ideologia vigente, [...] voltada à preservação de bens culturais evocativos da história nacional” (MACHADO, 2005, p. 142). Dessa forma, triunfou o projeto de Gustavo Barroso nas funções educativas no museu.

Tendo como principal articulador Rodrigo Melo Franco de Andrade, o SPHAN atuou como órgão organizador da cultura e como elo entre a sociedade e o Estado. Essas atribuições fomentaram a missão política das instituições museais, a saber, a de exercer um papel político fundamental na construção da Nação (MACHADO, 2005).

Enquanto Mario de Andrade previa que os museus deveriam expressar um valor identitário que representasse a comunidade local, Rodrigo Melo Franco de Andrade alertava para o caráter nacional dessas instituições. Para este, os museus deveriam ser destinados a uma classe social informada, não ao povo, isto é, deveriam ser destinados a uma elite cultural que dispensasse ajuda para sua compreensão,

podendo até contribuir para o melhor conhecimento da arte do País (MACHADO, 2005).

O pensamento museal proposto neste longo período pelo SPHAN sofreu reveses na década de 1970, quando os museus passaram a ser utilizados como instrumento de veiculação de discursos oficiais, com tendências à efetivação do ideal do regime militar.

No entanto, nessa época, novas propostas de intervenção no âmbito dos museus surgiram aliadas ao pensamento internacional, principalmente com a discussão da mesa-redonda instituída pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em cooperação com o *The International Council of Museums* (ICOM), em Santiago do Chile, em 1972 (MACHADO, 2005). Essa perspectiva considerava que as fronteiras entre o museu que preserva, ordena, classifica e expõe e aquelas que consideram os museus como instrumento de desenvolvimento social deveriam ser tomadas como prioridade. Os temas imperativos desse momento tinham como foco a interferência do estudo unívoco das coleções, para pensar sobre a comunicação museal e para a necessidade de estudo sobre o visitante, dando prioridade de refletir o museu pela perspectiva de quem o visita. No Brasil, esse pensar museal começou com o processo de redemocratização política dos anos 1980.

Conforme Santos (2002), a visitação aos museus brasileiros foi sempre muito pequena. Se compararmos os museus brasileiros com os europeus e norte-americanos, podemos observar que aqueles carecem de público e representatividade. Analisando a procura dos museus brasileiros pelo público, podemos afirmar que a legitimação do discurso nacionalista, essencial aos museus europeus, e das teorias que procuram explicá-los ocorreu de forma bem distinta no Brasil. Portanto, nos museus brasileiros do início do século XX, as representações oficiais da Nação tinham pouco em comum com aquelas das camadas populares, pois se apresentava um discurso nacionalista com o qual o cidadão comum não se identificava.

A proposta de abrir os museus brasileiros a um grande público efetivou-se em pouquíssimas ocasiões, ainda que sempre tenha existido teoricamente. O fato é que museus brasileiros têm permanecido, ao longo de décadas, ignorados por grande parte da população, e isso acontece devido à pouca identificação da população com os discursos lá existentes.

Se os discursos veiculados por museus brasileiros não têm exercido um papel importante em relação ao público, certamente são fundamentais nas disputas de poder entre aqueles que os sustentam.

As coleções de objetos exibidas nos museus não fazem apenas lembrar, mas lembrar alguma coisa ao público (SANTOS, 2002). Como já nos referimos anteriormente, é nos “protocolos de leitura” presentes na exposição dos objetos que está implícita a leitura que o visitante deve realizar.

Como os museus são lugares de memória por excelência, precisamos refletir sobre seu uso também como lugar de educação, para que, em função de seus objetivos, não se apaguem os rastros do passado nem aqueles que se inscrevem no presente. Movidos por inquietações do presente é que buscamos, nos rastros do passado, a história e a memória da ECBH em Vitória, Espírito Santo.

### 2.3.1.3 História e memória da criação da ECBH

No decorrer da década de 1980, e no transcorrer da seguinte, surgiu um movimento organizado de professores dos diversos segmentos de ensino de Vitória, com o objetivo de criar um espaço educativo, denominado *Centro de Ciências de Vitória*, previsto inicialmente para ser construído na Enseada do Suá, onde haveria espaços expositivos e salas para conferências. Constavam, também, desse projeto, quatro módulos educacionais, a saber, *o Parque da Ciência*, *o Centro de Informática Educacional*, *o Centro Ecológico* e *o Planetário de Vitória*. Entretanto, o Plano

Diretor Urbano (PDU) não permitiu naquela região a construção de um edifício com altura necessária para abrigar o planetário, paralisando-se a proposta por algum tempo.

Nos primeiros anos da década de 1990, no campus da UFES, foi construído, pela Prefeitura Municipal de Vitória (PMV), o Planetário, inaugurado em 1995, com uma parceria entre PMV / UFES / Secretaria de Estado da Educação (SEDU) e Associação Astronômica Galileu Galilei (AAGG). Posteriormente, o Planetário foi encampado pela UFES / PMV, permanecendo assim até a data presente. Sua gestão é compartilhada entre a SEDU e a UFES.

Conforme Conti e outros (2011), a criação do Planetário, resultado do empenho dos professores, impulsionou diversas atividades nas escolas, voltadas para a educação científica. No interior da SEDU, ainda na década de 1990, por exemplo, três experiências valem ser mencionadas. A primeira, o interesse dos professores de Ciências com relação à necessidade de oferecer aos estudantes a participação em feiras de ciências, com o objetivo de aproximá-los do fazer científico. Isso gerou, nos futuros encontros dos professores, formação continuada, reuniões de área para participação e organização dessas feiras de ciências. Tal iniciativa foi tão frutífera que permanecem até hoje, na Rede Municipal de Ensino de Vitória, anualmente, as Mostras Científicas e Culturais. Segunda, viagem de formação ao Instituto de Física da Universidade de São Paulo (USP) para um grupo de aproximadamente quarenta professores, subsidiados pela SEME, favorecendo-lhes conhecer as práticas realizadas nos espaços não formais de educação, como o Instituto Butantã, o Instituto de Oceanografia e o Museu de Zoologia, e a Estação Ciência (USP), a parceria com a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) para o projeto arquitetônico denominado “Nave do conhecimento”, que também se localizaria na Enseada do Suá. Com a privatização da CVRD, o projeto não se realizou na íntegra. A única parte construída foi a *Praça da Ciência*, constituída a partir da autorização do Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST) para a instalação de oito “brinquedos” científicos ali desenvolvidos, inaugurada em 1999.

No início da década de 2000, foi criada a *Escola da Ciência – Física*, no espaço físico denominado Jardim de Infância Ernestina Pessoa, localizado no Parque

Moscoso. Nesse espaço, encontram-se vários instrumentos que demonstram os fenômenos físicos em suas diferentes manifestações. Tanto a *Praça da Ciência* quanto a *Escola da Ciência – Física* foram inauguradas pela SEDU, na gestão da Professora Mestre Ana Maria Marreco Machado. Já a ECBH, o mais recente dos atuais Centros de Ciências, Educação e Cultura de Vitória, foi inaugurada em 2001 (novembro) pelo então Secretário de Educação Luciano Rezende, hoje prefeito de Vitória.

Oficialmente, a ECBH estava criada. Era preciso pensar agora no espaço para alocar o acervo, que já estava sendo formado pela SEME, um conjunto de maquetes relativas aos bens culturais arquitetônicos de Vitória e Vila Velha, produzido pelo maquetista Paulo Zuccherato, e, posteriormente, aquários a serem confeccionados e vitrines para representar os ecossistemas terrestres. A inspiração desse acervo foi buscada por técnicos da SEME em visitas a instituições similares, tais como *Estação Ciências* (USP), *Casa da Ciência* (UFRJ) e *Museu de Ciência e Tecnologia* (PUC-RS) (CONTI *et al.*, 2011).

Com recursos da SEME, foi feita a reforma do edifício onde a ECBH foi instalada: os camarotes do Sambão do Povo, uma vez que, na época, não havia interesse da municipalidade em estimular os desfiles carnavalescos no local. O arquiteto Fábio Pinho ficou incumbido de transformar dois blocos de camarotes em um único edifício, com recursos financeiros cedidos pela Fundação CVRD, prevendo, inclusive, os locais onde seriam instalados os aquários com o acervo vivo (pavimento inferior) e colocadas as maquetes, que já estavam sendo produzidas (pavimento superior).

Em relação ao espaço físico onde está alocada a ECBH, se na época de sua criação não havia interesse da municipalidade, hoje a configuração é outra: tornou-se território de disputas de poder entre a Secretaria de Estado da Cultura (SECULT) e a SEDU. Cogita-se mudar a ECBH para outro local. O Sambão do Povo não é o de outrora, lugar ocioso, ermo. Tornou-se lugar do samba, da alegria, onde, nos últimos anos, tem sido realizado o carnaval de Vitória, bem divulgado, trazendo turistas de outros municípios e estados. Se, por um lado, isso é bom, por outro, tem trazido grandes preocupações para a direção da ECBH, que tem procurado dialogar,

constantemente, com as secretarias envolvidas, em relação à permanência da ECBH nesse espaço físico desde sua criação.

### **3 HISTÓRIA, MEMÓRIA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Após a discussão sobre história e memória, passamos a investigar em que políticas de memória podem estar imersos o ensino de História bem como a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.

#### **3.1 HISTÓRIA E MEMÓRIA NO ENSINO DE HISTÓRIA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Pode-se chamar de políticas da memória o “[...] conjunto de intervenções de atores públicos que objetivam produzir e impor lembranças comuns a uma dada sociedade, em favor do monopólio de instrumentos de ações públicas” (MICHEL, 2010, p. 14). Conforme o autor, esses “instrumentos de ações públicas” seriam, ao mesmo tempo, dispositivos técnicos e sociais específicos entre o Poder Público e os seus destinatários em função de representações, tais como comemorações oficiais, programas escolares de História, leis memoriais, panteões, museus, entre outros, respeitando-se seus determinados períodos históricos.

Nesse sentido, quando os poderes públicos constroem uma dada narrativa coletiva, esta se torna parte integrante desse modo de ação pública, pois se orienta para supostamente unir membros de uma sociedade ao redor de uma história comum.

Tomando como base a reflexão de Michel (2010), propomos questionar, em nossa investigação, como se têm constituído, na Região da Grande Vitória, políticas de memória no tocante ao ensino de História, quais relações de poder estão imbricadas nessa constituição e quais representações emergem dessa constituição.

Para tentar responder a essas questões, apropriamo-nos de duas categorias de conceitos descritas por Michel (2010): esquecimento-manipulado e esquecimento-direcionado.

O esquecimento-manipulado é um procedimento ativo e voluntário, por vezes estruturado, de esquecimento diretamente imputável aos atores públicos encarregados de elaborar e transmitir a memória pública oficial (e nesse caso talvez se insiram em uma dada política da memória). Aqui podemos destacar os programas escolares oficiais da disciplina História e os livros didáticos oficialmente reconhecidos (ou manuais de ensino). O esquecimento é acionado, como resultado de despojamento, por parte dos atores sociais, ao narrarem a si próprios.

Depois dessas considerações, concluímos que as formas ativas de esquecimento mobilizadas, por exemplo, pelos programas escolares oficiais da disciplina História podem estar vinculadas a um dado contexto, que tem como objetivo construir a identidade nacional e, portanto, um esquecimento direcionado: acontecimentos ou ações passadas julgadas humilhantes, que possam vir a prejudicar a identidade nacional, são direcionadas ao esquecimento.

Em nossa investigação, consideramos que, para se pensar a problemática social da memória e sua relação com a história e seu ensino, é necessário considerar os sujeitos e suas práticas, as instituições e seus contextos. Nesse sentido, elaboramos uma pergunta (de n.º 9 – Anexo D), solicitando aos professores que nos falassem sobre os PCNs e as Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental no município em que trabalhavam, com o objetivo de perceber melhor a relação dos professores com os documentos oficiais que têm sido organizados e publicados como orientações em relação ao ensino de História.

Das dez professoras entrevistadas, uma disse não conhecer os PCNs. As demais falaram de maneira superficial, mas reconheciam a importância do documento, considerando-o um referencial muito forte. Ressaltaram que os PCNs ainda são documentos de referência para a construção das Diretrizes Curriculares Municipais. Três professoras alegaram que, em seu município, não existiam ainda Diretrizes

Curriculares (elas seguiam as do município de Vitória), mas que estavam no difícil processo de construção dessas diretrizes.

Pela fala das professoras, mesmo nos municípios em que existem Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental, estas não são seguidas pelas escolas. Isso resulta num descompasso, principalmente em relação aos conteúdos que deveriam ser trabalhados em determinada série e não em outra. A professora Clara assim nos relatou:

*Os PCNs são ainda uma referência. Tem todo um trabalho feito pelos PCNs. A gente teve uma formação na UFES, e depois ela foi multiplicada nas escolas. E, aí, teve todo um trabalho dentro da teoria da metodologia, que foi feito; a gente ia, estudava e aplicava. E a Prefeitura fez depois disso uma organização curricular, e era a partir desse documento que a gente deveria fazer o planejamento da escola... O PPP da escola tem a parte que a gente senta, discute o plano anual. Mas o que falta nessa escola, a gente faz isso junto. Mas eu não sei se a minha colega da manhã está com a mesma proposta que a da gente, porque o legal seria que a escola desse um retorno para a gente... O ideal é que a escola tivesse um norte. Por exemplo, ficamos sabendo depois que não era para trabalhar o Espírito Santo no quarto ano, mas, sim, no quinto ano.*

A fala da professora vem corroborar a nossa constatação a respeito da importância de os professores estarem cientes e participantes do que se tem produzido para o ensino da História. Quando isso não ocorre, gera-se um descompasso nos usos da História para os anos iniciais, causando, até certo ponto, um prejuízo para o aluno em relação aos conhecimentos que deveriam ser construídos naquela série.

Juntamente com os PCNs e as Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental, para a compreensão das políticas de memória e usos públicos da história na formação dos professores para os anos iniciais, é de fundamental importância a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia bem como do PPP do Curso de Pedagogia, no que se refere à estrutura do currículo, com ênfase na disciplina História, ministrada pelas diversas IESs da Região da Grande Vitória (Vitória, Cariacica, Serra, Vila Velha, Viana, Guarapari e Fundão). Pensamos que a partir dessa análise será possível identificar o lugar da disciplina História em relação à educação museal. É sobre essa análise que discorreremos a seguir.

### 3.2 HISTÓRIA E MEMÓRIA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Com o intuito de compreender as políticas de memória e os usos públicos da história na formação inicial de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, tomamos como referência para nossas análises os seguintes documentos: a Resolução CNE/CP n.º 01, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, o Parecer CNE/CP n.º 03, de 21 de fevereiro de 2006, os PPPs dos Cursos de Pedagogia das IESs da Região da Grande Vitória e os PCNs de História para os anos iniciais do ensino fundamental.

As mudanças curriculares para o Curso de Pedagogia fazem parte de uma ampla, longa e discutida reforma na organização dos cursos de graduação e na formação dos profissionais da educação no Brasil. Após a promulgação da nova LDBEN, em dezembro de 1996, a Secretaria de Ensino Superior (SESU) do MEC iniciou o processo de mudança curricular, solicitando às IESs que enviassem propostas para a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, cujo Edital tinha os seguintes termos:

As Diretrizes Curriculares têm por objetivo servir de referência para as IESs na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas de conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas. As Diretrizes Curriculares devem contemplar ainda a denominação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, explicitando os objetivos e demandas existentes na sociedade.

Das orientações gerais do documento podemos destacar a flexibilização curricular, propiciando uma dinamicidade no currículo e a definição de competências e habilidades gerais, já que as Diretrizes Curriculares têm como objetivo atender às demandas da sociedade. A importância e o empenho de tal análise residem na certeza de que, conforme Marc Ferro, todo conhecimento posterior a ser construído sobre nós mesmos e sobre os outros se associa à “[...] história que nos ensinaram

quando éramos crianças” (FERRO, 1983, p. 11). Entender essa assertiva a partir da formação inicial dos professores para os primeiros anos do ensino fundamental impõe-nos o desafio de compreendermos qual o lugar das políticas de memória e os usos públicos da história nessa formação. Conforme Oliveira (2011), o trabalho com a História nos anos iniciais lida com estudantes que, mais do que os de qualquer outra faixa etária, precisam desenvolver uma perspectiva de futuro.

O primeiro documento analisado foi a Resolução CNE/CP n.º 01/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Conforme já exposto anteriormente, as Diretrizes Curriculares têm por objetivo servir de referência para as IES na organização de seus programas de formação. Não nos passou despercebida a flexibilidade do documento em relação à organização do curso. No art. 2.º do documento assim está explicitado: “As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental [...]” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 1). O que podemos perceber no documento que se pretende referencial, em relação às atribuições do Curso bem como à forma de inseri-las no Projeto Pedagógico, é a flexibilidade, a dubiedade e o ecletismo.

Nesse aspecto, ao pesquisar sobre as dinâmicas curriculares nos Cursos de Pedagogia, Gatti (2008) indica-nos que esses cursos não têm especificidade e não apresentam afinidades de objetivos entre si. Em sua pesquisa, a autora verificou que não há denominador comum que relacione a diversidade de disciplinas que eles oferecem. Assim, um curso pode optar por uma formação inicial mais voltada para a docência e outros podem identificar a docência como mais um de seus objetivos. Isso é possível na medida em que o documento referencial não se posiciona de forma clara e objetiva sobre o que se espera dos Cursos de Pedagogia e dos futuros pedagogos.

Somada a essa flexibilização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia está a exigência da LDBEN/1996 de que todos os professores tenham o nível de formação superior, o que, no nosso entender, incentivou a disseminação de cursos de maneira descontrolada, sem a devida clareza de suas finalidades.

Acrescenta-se a esse quadro o fato de que as políticas públicas para a formação de professores dos anos iniciais estão estruturadas com base em princípios contraditórios. Por exemplo: os PCNs anteriores às atuais Diretrizes apresentam áreas do conhecimento, como História (BRASIL, 1998), mas não definem de forma clara e objetiva como a formação inicial deve incorporar tais conhecimentos.

Vejamos como esse aspecto da formação está definido nas Diretrizes:

Art. 5.º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

[...]

VI – aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 6).

Em relação ao artigo referenciado fazemos as seguintes observações: primeiro, a História e demais áreas do conhecimento surgem como “diferentes linguagens”, e não como conhecimentos historicamente elaborados; segundo, “aplicar modos de ensinar” pressupõe ter conhecimento do que deve ser ensinado.

Ao se referir aos conhecimentos a serem trabalhados no Curso, o documento apresenta-se evasivo. Vejamos:

Art. 6.º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I – um núcleo de estudos básicos que [...] articulará:

[...]

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 7).

Ressaltamos que, ao invés de considerar o conhecimento das diversas áreas, o documento emprega a expressão “decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens” e, ao se referir a “trabalho didático com conteúdos”, faz referência à decodificação dos códigos de linguagem. A redação do artigo leva-nos à conclusão de que a História, como disciplina, faz parte do processo de formação dos professores para os anos iniciais. Resta saber qual a importância que lhe é atribuída. Na tentativa de responder a essa pergunta, realizamos uma análise das ementas e da bibliografia da disciplina *História – Conteúdo e Metodologia*,

constantes no PPP dos Cursos de Pedagogia existentes na Região da Grande Vitória.

### 3.3 HISTÓRIA E MEMÓRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REGIÃO DA GRANDE VITÓRIA

Com o objetivo de investigar as políticas de memória que perpassam a formação dos professores dos cursos de Pedagogia nas diversas IESs da Região da Grande Vitória, solicitamos inicialmente, por *e-mail*, que as Instituições enviassem o PPP e os Programas de Disciplinas referentes ao ensino de História. Não obtivemos retorno. Nosso segundo passo, então, foi realizar o contato por telefone com as Instituições e conferir os dados para que novo *e-mail* fosse enviado. Para nossa surpresa, paulatinamente, ao entrar em contato com as Instituições, mais especificamente com os coordenadores dos Cursos de Pedagogia, eles concordaram em ceder os documentos solicitados desde que fôssemos pessoalmente, com Carta de Apresentação, até a Instituição. Assim, no período compreendido entre abril e agosto de 2012, visitamos as várias IESs que se disponibilizaram a participar da pesquisa.

Os dados iniciais foram obtidos no *site* do MEC. O *site* possibilita-nos o acesso a todas as IESs do Brasil, catalogadas inicialmente por regiões, estados e municípios. Em relação ao Espírito Santo, no que se refere ao Curso de Pedagogia (presencial), objeto de nosso estudo, destacamos, para análise dos dados, os municípios que compõem a Região da Grande Vitória, onde se localiza um total de 21 Instituições, a saber: seis em Vitória, duas em Cariacica, quatro na Serra, sete em Vila Velha e uma em Viana. No município de Fundão não há Curso de Pedagogia. Participaram da pesquisa doze Instituições.

Não houve critério para seleção das IESs que participariam do estudo. Foi feito o convite a todas as Instituições. Participaram da pesquisa as que dispunham de tempo e interesse, também. De acordo com os registros, o município de Vila Velha concentrava o maior número de Instituições que oferecem o Curso de Pedagogia. Conforme já referimos, entramos em contato com todas as IESs e, a fim de ter acesso aos dados para a pesquisa, fomos até o local de estabelecimento daquelas que se dispuseram a participar.

### **3.3.1 O que dizem os Cursos de Pedagogia ou o que podemos inferir deles em relação às políticas de memória na formação do professor para os anos iniciais**

Na análise do PPP dos Cursos de Pedagogia dos municípios selecionados, sobressaiu aos nossos olhos a parte que trata da estrutura do Currículo. O que inicialmente observamos foi se nele existia o “lugar” da disciplina História. Após essa verificação, talvez pudéssemos falar de um “não lugar”, porque a disciplina relacionada à metodologia do ensino de História poderia estar alocada na estrutura do Currículo do Curso entre o 4.º e o 7.º período. Essa organização não acontece, na maioria dos casos, por estarem preocupados com o perfil de professor relativo aos conhecimentos preestabelecidos em relação à disciplina História, mas por não disporem de professor para ministrar essa matéria, tendo em vista que o mesmo professor é responsável por outras disciplinas.

Ao buscarmos o lugar da disciplina História nos cursos de Pedagogia, registramos que, em alguns cursos, as disciplinas História e a Geografia são trabalhadas concomitantemente, sendo-lhes destinada uma carga horária entre 60 e 72 horas. Quando trabalhada somente a disciplina História, a carga horária varia entre 60, 75 e 80 horas. Entendemos que a carga horária que é destinada à disciplina História na formação dos professores para os anos iniciais é um forte indício da importância que lhe é atribuída.

Continuando nossa análise, concentramos a atenção nas ementas e bibliografias dos Programas de Disciplinas voltados para o ensino da História.

Inicialmente, fomos mapeando algumas palavras que nos pudessem remeter ao que procurávamos. Encontramos somente em três cursos de Pedagogia as palavras “patrimônio” e “memória”. Nas ementas analisadas, não havia indício de que a educação museal era trabalhada. Entretanto, isso não quer dizer que não fosse.

Como nos referimos anteriormente, nenhuma Instituição, num primeiro momento, se dispôs a enviar a documentação solicitada por *e-mail*. Foi por ocasião das várias idas e vindas às Instituições que registramos a informação preciosa de que a educação museal estava presente na formação do professor. Nesses momentos, a nosso pedido, os coordenadores dos cursos relatavam-nos um pouquinho sobre o Curso de Pedagogia. Ao aludirem às experiências realizadas, os coordenadores faziam questão de mencionar, juntamente com as informações solicitadas, as atividades realizadas (Atividades Complementares, Atividades Estruturadas, Planejamento Coletivo). No nosso entender, de alguma forma a educação museal se fazia presente nessa formação, apesar de, na maioria dos Cursos de Pedagogia pesquisados, ela não aparecer nem nas ementas nem na bibliografia. Além disso, nos casos em que pudemos vislumbrar tentativas nesse sentido, observamos que a forma como estavam estruturadas essas atividades nos fazia perceber certo desprestígio em relação ao tema e, em alguns momentos, a inclusão de um procedimento que viria apenas cumprir o que não havia sido realizado em sala de aula.

Assim, constatamos que a disciplina voltada para o ensino de História oferecida nos Cursos de Pedagogia analisados se apresentava evasiva no que se refere à educação museal. Acreditamos que isso seja reflexo das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, conforme referido anteriormente, em que as diversas áreas do conhecimento surgem como “[...] decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 7), proposição que aparece em algumas ementas analisadas.

Definir-se pela formação para a docência não significa desconsiderar a formação teórica, muito pelo contrário: somente com sólida formação teórica é que futuros docentes, em sua prática cotidiana, poderão abstrair, identificar problemas e analisar suas práticas educativas, isto é, valorizar os saberes docentes não implica desconsiderar o papel da teoria na formação.

A disciplina História ministrada nos cursos de Pedagogia pode propiciar ao futuro docente a compreensão de como a história é produzida. Nesse sentido, há que se aprofundar o estudo de conteúdos que são específicos dos anos iniciais do ensino fundamental os quais são apontados pelos próprios PCNs (BRASIL, 1998). Enfim, trata-se de aprender o que deve ser ensinado, principalmente numa fase da educação em que as atividades cívicas ganham grande destaque. Todo cuidado é pouco em relação à formação do professor que futuramente trabalhará com a disciplina História e com a educação museal, para não se tornarem “professores de memórias”. Pensamos que é a partir das relações estabelecidas entre os saberes das disciplinas (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; GAUTHIER, 1998) que correspondem ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado, articulados a outros saberes, como, por exemplo, o da experiência, que o professor poderá respaldar sua prática, distanciando-se, do “professor de memória”.

Frago (*apud* CASTANHO, 2011, p. 16) lembra-nos:

A memória coletiva como instrumento de poder foi o que tornou possível o arquivo, a biblioteca e o museu, todos eles lugares de conservação, recuperação e esquecimento, por antonomásia da mesma. Sua transmissão e ensino, a transmissão do saber coletivo, se confiou em parte, cada vez mais, também de um modo específico, à escola e ao mundo acadêmico. Houve e há outros lugares de produção da memória coletiva. Por exemplo: o religioso, o familiar, o associativo e o laboral. Mas o arquivo e a biblioteca, juntamente com o museu, a escola e a erudição, são, diferentemente dos anteriores, instituições especificamente criadas e configuradas para conservar, recriar e transmitir tanto a memória e o saber reunidos quanto os silêncios e os esquecimentos acumulados.

Entender o processo de construção do conhecimento histórico pelos futuros professores dos anos iniciais do ensino fundamental é de fundamental importância na definição, caracterização e significação da memória social. Isto nos remete a Pollack (1992), quando discute as características da memória. A memória é seletiva, com a mesma força com que lembramos, também esquecemos. Lembrar e esquecer

são dois lados da mesma moeda, que estão relacionados às flutuações (positivas ou negativas) do momento em que a memória é articulada.

Nessa encruzilhada entre o que esquecer e o que lembrar, entrevistamos professores egressos dos Cursos de Pedagogia que trabalham com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental da Região da Grande Vitória, com o intuito de conhecer a sua formação e a experiência profissional por eles vivenciada.

### 3.4 HISTÓRIA E MEMÓRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REGIÃO DA GRANDE VITÓRIA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE SUA FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Pedagogos, assim como vários outros professores de História, Geografia, Matemática, são muitos, centenas, que trabalham, militam no cotidiano, muitas vezes anônimos, mas sempre esperançosos, com sonhos e, por que não dizer?, também desiludidos e frustrados, pois o ato de ensinar envolve todas essas emoções. Afinal “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF, 2012, p. 140). Como o objeto do trabalho docente são os alunos, os professores se veem constantemente desafiados a recomeçar, a iniciar novas conversas, a rever constantemente sua formação e, conseqüentemente, os seus métodos de ensino. Nessa empreitada, diversos saberes são mobilizados: saberes que se articulam entre si no trabalho diário de reflexão individual ou coletiva, saberes que eles mobilizam como necessários ao seu desenvolvimento profissional. Por isso entendemos que os professores se encontram em processo permanente de formação.

Assim como Monteiro (2007), reconhecemos que os professores são profissionais sujeitos de sua prática docente, que implica domínio de saberes resultados de

elaboração pessoal, de autonomia relativa que estão relacionadas a referências social e culturalmente construídas no desenvolvimento da profissão, atreladas a disposições e predisposições, constrangimentos e orientações.

Essa perspectiva levou-nos a ouvir os professores sobre sua formação e experiência profissional com o intuito de melhor compreender as experiências vivenciadas por eles (Apêndice D); ouvir o professor a partir das suas experiências, num contexto que afirme, que capte o sentido de alteridade, para não cair na cantilena dos “[...] discursos gasosos” (NÓVOA, 2004, p. 11), procurando a compreensão de que se pode “[...] descobrir os outros em si mesmo, [...] eu é um outro” (TODOROV, 1993, p. 3).

Buscamos em nossas entrevistas fugir do discurso míope de que é preciso “dar voz ao professor”, ou seja, conceder aos professores a permissão para falarem. Tentamos fugir do estereótipo, do professor da universidade diante do professor da educação básica, que é sempre alçado à condição de objeto e não sujeito do processo. A ideia por nós defendida é de diálogo com os professores, investigar o que eles sabem e não o que eles não sabem e deveriam saber. Para tanto, buscamos ouvi-los com o intuito de compreender suas experiências, sem perder de vista sua realidade material, intelectual, emocional, profissional e os diversos saberes que eles mobilizam.

Essa escuta, atenta, da formação e da experiência profissional dos professores instiga-nos, ainda mais, em relação à nossa hipótese de trabalho: de que a prática desses professores se materializa originada da mobilização de saberes derivados de uma política de memória voltada para os usos públicos que fundamentam o lugar da história em sua formação inicial.

### 3.4.1 O que dizem os professores sobre sua formação e experiência profissional

A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2013, com os professores que integram as diversas Redes Municipais de Ensino Fundamental da Região da Grande Vitória. A seleção dos professores seguiu os mesmos critérios da seleção das visitas realizadas à ECBH, o Livro de Visitação. Respeitamos rigorosamente as inscrições para reserva de visitas feitas nesse livro. Somente quando o professor não atendia aos critérios da pesquisa (ser formado em uma IES localizada na Região da Grande Vitória, trabalhar em uma das Redes Municipais de Ensino da Região da Grande Vitória e ser formado em um curso presencial), passávamos para outra inscrição. Todos os professores foram contatados antes da visita e convidados a participar da entrevista como também consentir em ser observados durante a visita à ECBH.

Os dez professores selecionados eram profissionais que tinham entre 5 a 28 anos de experiência. Nesse grupo, seis tinham especialização na área da Educação. Entre os professores selecionados, dois tinham entre 20 a 22 anos de experiência; dois, entre 26 e 28 anos; três entre 8 a 10 anos e três tinham 5 anos de experiência. Apesar de não termos procurado saber em que instituição haviam realizado a sua formação inicial, percebemos que os formados em IES pública faziam questão de identificar a instituição. Isso nos levou a concluir que, mesmo com as dificuldades enfrentadas nas instituições públicas, obter nelas a formação ainda tem grande significado para esses professores.

Nas entrevistas, os professores entre 20 a 28 anos de profissão demonstraram uma grande satisfação com o que faziam, mas ressaltaram as dificuldades de ser professor. A professora Maria comentou:

*É muito bonito assim... ver o aluno desabrochar, na leitura, entender. [...] Mas eu sempre atuei em todas as séries, do 1.º ao 5.º; para mim foi uma trajetória muito boa. É dolorosa. Você sabe que o magistério não é uma coisa fácil. Não é uma coisa que você faz, que vai ganhar dinheiro. Mas é uma coisa muito boa o retorno de lidar com essas vidas.*

Com diferentes nuances, a fala da professora aparece, com maior ou menor grau, na fala dos outros professores: uma satisfação com o que faziam, apesar das dificuldades da profissão. Todos desse grupo, com maior tempo de experiência, cursaram o Magistério e três fizeram pós-graduação. As lembranças do Magistério eram-lhes muito fortes tendo sido determinantes para a escolha do curso superior em Pedagogia. Registramos entre esses professores, além da experiência na docência, a experiência como pedagogos e secretários de escola. Alguns dos professores entrevistados trabalhavam em dois turnos, num deles como professor e no outro como pedagogo.

Entre os professores com 8 a 10 anos de experiências, novamente o Magistério foi citado como sendo o propulsor pela escolha do curso superior em Pedagogia. Mas essa escolha nem sempre foi por amor à primeira vista. A professora Clara, por exemplo, disse que cursou o Magistério por falta de opção: *“Quando eu comecei a fazer o Magistério foi por falta de opção. Só depois que eu comecei a fazer eu vi que era tudo. Tinha tudo a ver comigo. Me realizo como professora. Não me vejo fazendo outra coisa.”*

Esse depoimento difere dos demais quanto à opção pela formação. Quando os outros professores falam da formação como sendo “uma paixão”, “um dom”, “identificação”, no depoimento da professora destacamos que o ser professor é algo que se constrói, levando em consideração a experiência humana, num campo de lutas em que a pessoa vai-se tornando professora.

Entre os professores com 5 anos de experiência, nenhum havia concluído o Magistério. Ressaltamos que eles cursaram o Ensino Médio após a promulgação da LDBEN (Lei n.º 9.394/96), que instituiu a Década da Educação, quando seriam admitidos como professores, somente para trabalhar na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, os que fossem habilitados em nível superior.

Foi nesse grupo de professores com menos anos de prática, mas com muitas inquietações em relação à sua formação e experiência que identificamos com maior

clareza as duas fases: a de exploração e a de estabilização e consolidação, assim denominadas por Tardif e Raymond (2000).

Na fala dos professores entrevistados, pudemos identificar a passagem de uma fase de exploração (do 1.º ao 3.º ano), na qual o professor, por tentativas e erros, vai (re)construindo a sua prática e sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos). Conforme Tardif e Raymond (2000), essa fase é tão importante que leva uma porcentagem significativa de iniciantes a abandonar a profissão ou a se questionar sobre a certeza da escolha e da continuidade da carreira.

A outra fase identificada é a de estabilização e consolidação (do 3.º ao 7.º ano), em que o professor investe em longo prazo na sua profissão e os outros membros da escola o reconhecem como sendo capaz. Essa fase caracteriza-se por uma confiança maior do professor em si mesmo, pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os pedagógicos (gestão da classe, planejamento do ensino, entre outros), manifestando-se com um maior equilíbrio profissional. Muito emocionada, a professora Ana falou da sua formação e experiência profissional:

*Bom... eu comecei minha graduação em 2004, depois que vim da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Eu não tinha ainda concluído os meus estudos, voltei para a escola com 33 anos e aí iniciei minha faculdade. Depois que eu terminei a faculdade e entrei na sala de aula, eu levei um susto muito grande com a realidade. Meus primeiros anos foram de aprendizado mesmo, sabe? Eu aprendi muito com os meus colegas de trabalho. Quando eu cheguei na escola, eu não tinha experiência, mas minhas colegas tinham; então eu estava sempre em busca. Como eu ficava insegura! Aí eu conquistei uma segurança. E hoje, quando eu converso com uns professores e eles perguntam: "Quantos anos você tem de trabalho?" Eu respondo: "Cinco." E eles dizem: "Nossa, eu pensava que você tinha uns quinze!" Graças a Deus, eu me sinto segura e confiante no que eu faço, e isso é muito importante, me dá muito prazer. Hoje eu sei que estou no lugar certo e tenho suporte para desenvolver minhas atividades. Hoje sei que sou um profissional competente naquilo que eu faço. Me desculpa... mas... quando eu falo do meu trabalho, da minha experiência, eu me emociono, porque tudo foi conquistado com muita luta.*

Na fala da professora, a passagem da fase de exploração para a fase de estabilização e consolidação não ocorreu naturalmente, apenas em função do tempo cronológico, iniciando-se com a carreira, mas em função dos acontecimentos

constitutivos que marcaram a trajetória profissional, inclusive as condições de exercício da profissão.

Ainda conforme Tardif e Raymond (2000), o início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir da experiência prática que os professores julgam a sua graduação. Para a maioria dos professores entrevistados, muita coisa da profissão se aprende com a prática, com a experiência, tateando, descobrindo, em suma, com o trabalho. Assim a professora Anália se referiu à sua graduação:

*Olha, nós tentamos no dia a dia colocar em prática a teoria que a gente aprendeu com as crianças. Só que a formação em Magistério e em Pedagogia, assim... a gente percebe que a gente tem um pouco de dificuldade. Então, em alguns momentos, a gente tem que recorrer a outros colegas. O legal, hoje em dia, é que na escola você tem muitos profissionais de áreas diferentes, e são essas trocas que fazem a gente melhorar, articular esses conteúdos.*

Na avaliação da professora Clara, o curso de graduação possibilitou um olhar mais crítico em relação à sua prática:

*Eu acho que a minha formação, depois que eu fiz a graduação, foi um divisor. Não que o meu saber não era... não foi importante no Magistério. Só que minha formação na graduação me deu uma visão mais crítica. Quando eu vou ensinar um conteúdo, eu já faço uma análise. Quando eu vejo um livro e vou passar o conteúdo, eu vejo que não é bem aquilo, daquela forma. Então a gente tenta dar uma nova forma.*

Todos os professores entrevistados atuavam somente na Rede Pública. Mas, antes de atuarem na Rede Pública, a maioria atuou também em escolas particulares. Mesmo com as dificuldades encontradas nas escolas públicas, como falta de recursos didáticos, de materiais escolares, salas com pouco espaço, mal-iluminadas, mal-arejadas e superlotadas, os professores afirmaram que é na escola pública que eles se sentem realizados. Assim a professora Cláudia nos relatou sobre sua experiência em trabalhar numa escola pública e numa escola privada:

*Eu terminei Pedagogia em 2001. Quando eu estava na iniciativa privada, eu não tinha muita... não sei se era desejo, não sei se era o tempo, ou se eu não conseguia conciliar o tempo com o corre-corre... com a questão de outros cursos de pós-graduação, de outros cursos de formação. Porque sobrecarregava tanto que eu pensava: "Meu Deus! não vale nem a pena, porque do jeito que a gente trabalha aqui..." Mas eu disse: "No dia que eu fizer um concurso público eu vou voltar esse olhar para mim. Então eu fiz o*

*concurso e passei. Logo fiz a pós em Psicopedagogia. E aí é uma outra experiência; a gente consegue exercer mais as posições políticas, expressar mais suas opiniões, porque, quando você está na iniciativa privada, isso é muito difícil. Aqui na escola pública é que eu faço a diferença. Hoje eu tenho muito mais autonomia e faço muito mais do que na escola privada.*

A professora Rosana nos falou também da sua experiência:

*Olha só. Eu tenho 7 anos que estou trabalhando nesta escola. Antes trabalhei 15 anos na rede particular, e eu nunca tinha me interessado por trabalhar na rede municipal. E depois surgiu a oportunidade. E eu fiz o concurso e vim para Cariacica e, assim, eu fiquei apaixonada pela escola pública, porque você pode se dar muito mais do que na escola particular, isso porque você tem uma abertura maior para trabalhar. Isso quando o professor busca...*

Se, em alguns momentos, detectamos na fala dos professores críticas ao Curso de Pedagogia que fizeram, em relação às metodologias de ensino e aos conteúdos que tiveram em sua formação, em outros momentos, detectamos o Curso de Pedagogia como sendo um divisor na formação desses professores, tornando-os pessoas mais críticas, mais participativas, com bases teóricas, possibilitando-lhes melhores tomadas de decisões em relação à sua prática. Em nenhuma das falas os professores demonstraram o desejo de abandonar essa profissão, muito pelo contrário, é como professoras que elas se realizam, não se veem fazendo outra coisa, senão ensinar, mesmo com todos os desafios constantes da profissão.

### **3.4.2 O que dizem os professores sobre sua opção por ser professor**

Na fala dos professores entrevistados, entrelaçam-se experiências de vida e experiências profissionais. Nela podemos detectar características já abordadas por Tardif, Lessard e Lahaye (2012 – 1991) e Tardif (2012) em relação ao trabalho, à formação, à história de vida, entrelaçados e constituintes de uma experiência que se constitui em saberes muito próprios, personalizados, expressando-se num modo de ser e de saber fazer em sua profissão: ser professor.

A opção por ser professora foi assim explicada pela professora Anália:

*Bom, eu venho de uma família que tem muitos professores, do interior. Minha irmã mais velha, que era o meu espelho, é formada em inglês. Por isso eu fiz o meu vestibular para Letras... inspirada nela. Depois eu vi que não era bem isso o que eu queria, nem Inglês, nem Português, por isso eu fiz o curso de Pedagogia. E como eu tinha feito o meu Magistério no 2.º Grau...*

Podemos perceber na fala da professora a influência da família na escolha da profissão. Algumas incertezas também estavam presentes, tais como iniciar o curso de Licenciatura em Letras – Português ou Inglês, ou o Curso de Pedagogia. Pensamos que, pelo fato de ela já ter concluído o Magistério, isso pesou para a sua escolha em Pedagogia.

Assim se expressou professora Carolina:

*Na verdade, começou no Ensino Médio. Eu tenho parentes que são professoras, primas, inclusive uma que dá aula no curso de Letras na UFRJ. E tem outra, também, e isso foi uma inspiração de trabalhar, de fazer o Magistério. Na minha época tinha essa possibilidade. Basicamente é isso aí.*

A professora Rosana expôs:

*E eu morava em uma cidade em que era muito difícil você estudar para ser professora. Porque, naquela época, para ser professora era só assim... filho de fazendeiro, quem trabalhasse na CVRD ou em Banco, porque a escola pública fornecia só até a 8.ª série.*

A fala das professoras entrevistadas vai ao encontro do que Tardif e Raymond (2000) registraram em relação à origem da opção pela carreira, seja porque elas provinham de uma família de professores seja porque essa profissão era valorizada no meio em que viviam. Ainda conforme os autores, as experiências pessoais na escola seriam menos significativas do que de ter parentes próximos na área de educação, o que refletiria numa opção pela profissão, associadas aos efeitos da socialização por antecipação, induzidos pela observação, em casa, de um dos membros ligados a tarefas do ensino.

A professora Maria falou da influência de sua antiga professora na escolha pelo Magistério e na maneira de ensinar:

*Quando eu fiz o Magistério, na escola Terfina mesmo, essa escola em que eu atuo hoje, só que no prédio velho, antigo... eu conheci uma professora maravilhosa quando eu fui fazer o estágio do Magistério, a Delsa. Eu me apaixonei pela maneira dela dar aula. Aí eu pensei: "É isso que eu quero para mim." Então já... eu dava aula... Quando perguntavam se eu queria ir dar aula, eu ia; e nem precisava me pagar, que eu ia, de tanta vontade que eu tinha. Era um desejo, estava em mim. Acho que era vocação. E a minha mãe foi professora.*

Nessa fala identificamos a influência da professora, da mãe e de um terceiro elemento, que não foi citado por nenhuma das professoras entrevistadas: a "vocação".

Quando os professores atribuem o seu saber-ensinar à sua própria "personalidade", parecem estar se esquecendo justamente de que essa personalidade não é forçosamente "natural" ou "inata", mas é, ao contrário, modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e sua socialização. Além disso, essa naturalização e essa personalização do saber profissional são tão fortes que resultam em práticas as quais, muitas vezes, reproduzem os papéis e as rotinas institucionalizadas da escola (TARDIF, 2012, p. 78).

A professora Maria falou da sua paixão por ensinar, do desejo de ser professora desde sua infância:

*Desde criança eu queria ser professora. Na minha casa não tinha muro não. Eram umas tábuas que cercavam, assim... a cerca de madeira; tinha um fogão a lenha, e eu escrevia tudo com carvão. Fazia de conta que era um quadro... eu queria ser professora. Aí meu pai comprou um quadro para mim. Eu sempre tive desejo de ser professora.*

A professora Karla destacou que o trabalho com as crianças foi a mola propulsora para sua opção:

*Trabalhar com a criança é um desafio muito grande, porque cada um tem o seu tempo, e a gente tem que respeitar a realidade de cada um. E, às vezes, a gente está no mesmo município, no mesmo bairro, e a gente tem realidades tão diferentes dentro de uma sala de aula.*

Aqui destacamos ao mesmo tempo a natureza individual e social do objeto do trabalho docente, isto é, os alunos. Na dimensão individual, o objeto do trabalho docente é portador de indeterminações, pois os indivíduos são diferentes e parcialmente definidos por essas diferenças que, de certo modo, precisam ser respeitadas. Embora o ensino seja coletivo, a aprendizagem é individual (TARDIF; LESSARD, 2012). Aí reside o desafio, tal como mencionado pela professora.

Essas falas evidenciam a visão dos professores entrevistados em relação à opção pelo Curso de Pedagogia, confirmando o entrelace entre experiência profissional e a vida pessoal, conforme nos apontam Monteiro (2007) e Tardif (2012), descobertas, sensibilidades que são mobilizadas desde a infância, nas experiências vivenciadas com familiares e professores.

Todas essas falas vêm ao encontro das conclusões de Tardif e Raymond (2000), quando sublinham

[...] a importância da história de vida dos professores, em particular de sua socialização escolar, tanto no que diz respeito à escolha da carreira e ao estilo de ensino quanto no que se refere à relação afetiva e personalizada no trabalho. Eles mostram que o “saber ensinar”, na medida em que exige conhecimento de vida, saberes personalizados, competência, que dependem da personalidade dos atores, de seu saber fazer pessoal, tem suas origens na história de vida familiar e escolar (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 7).

### **3.4.3 O que dizem os professores sobre seu trabalho: sobre a escola onde atuam, sobre seus alunos, sobre as disciplinas que ensinam e os saberes que mobilizam para trabalhar, em especial, a disciplina História.**

A história de vida familiar e escolar não dá conta de explicar a vida profissional e o modo de trabalhar desses professores. De acordo com Tardif,

[...] na formação profissional podem ser percebidas pelo menos quatro fases de formação para a profissão que são cronologicamente distintas e apontam para a aquisição de saberes e de competências diferenciadas. Essas fases se expressam na longa duração e na variedade da formação dos professores, a qual começa antes da universidade, durante a formação escolar anterior, transforma-se na formação universitária inicial, se valida no momento do ingresso na profissão, nos primeiros anos de carreira. Em suma, as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente (TARDIF, 2012, p. 287).

A carreira profissional é construída ao longo do tempo, durante o qual a experiência vai sendo elaborada e reelaborada, num processo que permite a aprendizagem contínua, à medida que os professores (re)visitam suas práticas.

Em sua história de vida profissional, os professores entrevistados expressam um quadro de referências socialmente construídas e partilhadas, construção que transcorreu num processo de socialização profissional, mas com característica própria, em “[...] *habitus* num estilo de ensino, em ‘truques do ramo’ ou mesmo em traços da ‘personalidade profissional’: eles se expressam em um saber-ser e um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (TARDIF, 2012, p. 180).

Passaremos, então, às falas dos professores em relação ao seu trabalho, sobre a escola onde atuam, sobre seus alunos, sobre as disciplinas que ensinam e os saberes que mobilizam em relação à disciplina História.

Quando perguntados sobre o seu trabalho, a educação como interação emerge com força. Podemos perceber a importância da educação como interação na fala da professora Clara:

*Esses dias mesmo, eu estava comentando com um colega, que já trabalhou aqui, que a nossa escola tem uma rotatividade muito grande de professores, a maioria é DT. Um grupo sai e outro grupo chega. Mas a gente continua mantendo um clima legal. Eu já trabalhei em outras escolas e não tinha essa integração. Eu vejo que nossos alunos... aqui nesta escola a gente tem, por parte dos alunos, um respeito, um carinho... a gente consegue assim lidar com eles de forma tranquila.*

Ainda no que se refere a essa questão da educação como interação, destacou-se a fala da professora Paula:

*A gente tem uma interação de grupo, de amigos, nas séries iniciais, o que me faz permanecer nesta escola. Em relação aos alunos, minha relação é muito boa. Eu sou meio rígida, mas dou carinho quando necessário, eu converso muito com eles.*

E a fala da professora Ana:

*Ah! eu sempre gostei muito de ensinar, e assim... quando eu vejo que eu posso contribuir para uma criança aprender a ler, pra mim é muito*

*prazeroso. Quando, por exemplo, eu inicio um processo de alfabetização e eu ouço uma criança lendo, me emociono. Eu gosto do que eu faço, eu amo o que eu faço.*

A primeira constatação que surge na fala das professoras é a de que o trabalho docente é um conjunto de interações personalizadas com os alunos, com o objetivo de obter participação deles em seu próprio processo de formação e atender as suas diferentes necessidades. Para Tardif, a interação acontece em

[...] toda forma de atividade na qual os seres humanos agem em função uns dos outros. Em sua estrutura interna, o agir interativo não é orientado para a manipulação dos sujeitos ou para o controle dos fenômenos do ambiente circundante, mas por um confronto com o outro. O confronto com outro não é rígido, ele pode adaptar-se a diversos modos e a diversas modulações, de acordo com as finalidades que os autores almejam alcançar (TARDIF, 2012, p. 166).

A segunda é a importância que é atribuída à experiência de vida do trabalho docente. Quando se ensina, não se pode deixar a personalidade em casa ou em qualquer outro lugar, ou seja, nas profissões que envolvem interações humanas, a personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho e constitui, até certo ponto, a principal mediação da interação. Na docência, “[...] a pessoa que é o trabalhador constitui o meio fundamental pelo qual se realiza o trabalho em si mesmo” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 268). A personalidade do trabalhador torna-se, ela mesma, uma ferramenta de trabalho, um meio em busca do fim visado. A fala da professora Cláudia vem ao encontro dessa afirmação:

*Para mim, parece assim: tem 19 anos e parece que eu não sei qual caminho seguir. Mas depois eu vou lembrando das coisas que fiz. Este ano ainda foi mais difícil porque foi o 3.º ano, mas quando você começa, assim, o trabalho com as crianças... consigo também fazer um trabalho com a família. Essas crianças são as melhores, vai depender daquilo que a gente fizer por elas, e eu consigo um apoio muito legal da família. Cumprimento das atividades de casa.*

Além da experiência de vida no trabalho docente, podemos destacar, na fala da professora, a participação da família das crianças nas atividades desenvolvidas pela professora com seus alunos. Isso nos remete às discussões tecidas por Nóvoa (2009) em relação ao trabalho docente que depende da “colaboração” do aluno. E isso se agrava ainda mais quando se levam em consideração as circunstâncias da presença do aluno, quando esta não decorre de sua vontade, mas de uma obrigação

social e familiar. Nesse sentido, torna-se importante o docente repensar o seu trabalho no quadro de relações sociais. Ainda para Nóvoa “[...] os docentes devem ser formados não só para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as comunidades” (NÓVOA, 2009, p. 229).

Assim relatou a professora Maria em relação à interação com os colegas: *“E em relação aos meus colegas, eu faço o planejamento junto com uma colega do 1.º ano igual a mim, a Márcia. Tentamos trabalhar juntas, procuramos trabalhar muitos textos.”*

A professora Karla comentou: *“A relação com os colegas é muito boa, uma equipe muito rica de conhecimentos... aprendemos uns com os outros quando planejamos. Os professores são muito colegas um do outro.”*

Registramos, na fala da professora Carolina, que em alguns momentos a colaboração é mais desejada do que verdadeiramente realizada:

*A gente tem dificuldade, também, de se encontrar enquanto professores para planejar. É importante planejar a disciplina História. O que eu trabalho aqui, por exemplo... tem professor que não sabe o que está sendo abordado na disciplina. E aí, para o ano que vem, como fica?*

Outra forma de colaboração mencionada pela professora Carolina diz respeito à distribuição das disciplinas:

*Então a gente... desenvolve assim, trabalhamos por área. Eu e a Ângela, a gente vem juntas desde 2009. Este ano é que nós decidimos não trabalhar por área porque essas crianças vão continuar conosco. No ano que vem, sim. Eu vou ficar com a área de Português, História e Geografia, e ela, com a de Ciências e de Matemática, isto no 5.º ano.*

A fala da professora Clara vem confirmar essa colaboração entre os professores em relação às disciplinas ministradas nos anos em que trabalham.

*Tem três anos que nós estamos fazendo a divisão da matéria na 4.ª série por disciplina. Porque a gente via que tinha um índice muito alto de reprovação na 5.ª série. A gente via que os alunos estavam perdidos. Aí a gente decidiu fazer isso. Fiquei dois anos com a disciplina de Matemática. Este ano estou trabalhando com as disciplinas de História e Geografia.*

Para a professora Anália, essa divisão por disciplina foi importante porque a colega também era formada em Letras – Português.

*Valéria, que eu divido o trabalho com ela, é formada em Português, então todas as atividades voltadas para essa área Valéria me ajuda muito. Em contrapartida, por eu ter experiência com a 1.ª e a 4.ª, ficam comigo as atividades voltadas para as questões curriculares de Ciências e Matemática, que a Valéria tem mais dificuldade. Quando o aluno tem mais dificuldades de alfabetização, fica para mim; quando é de escrita, fica para a Valéria.*

Em pesquisa recente, Tardif, Lessard (2012) relatam essa mesma distribuição entre os professores dos Estados Unidos e do Canadá, onde cada um assume parte da carga de trabalho do outro nas matérias em que seja mais competente.

Em relação à disciplina História, três professoras apontaram dificuldades em trabalhar os conteúdos. Para a professora Anália, essa dificuldade foi expressa nestas palavras:

*Porque às vezes não somos muito habilitados. Vamos colocar História, por exemplo: tem muita coisa de História e Geografia que, mesmo tendo o curso de Pedagogia, não te dá o conteúdo necessário. Para isso a gente tem os momentos de formação em História, Geografia, Ciências. A gente tenta buscar na literatura uma forma mais significativa de trabalhar com as crianças.*

Essas dificuldades também foram mencionadas por Carolina:

*E com relação à disciplina História, é muito rica, e eu fico assim pensando... é muito conteúdo, e o tempo que a gente tem é muito pequeno. São muitas nuances, muitos detalhes, e, às vezes, tem coisas que passam despercebidas e outras que nem abordamos. Como eu não sou formada em História, busco a ajuda do professor de História do Ensino Médio na escola onde trabalho à noite.*

A fala das professoras remete-nos ao texto de Tardif no que diz respeito à pluralidade dos saberes necessários à formação docente:

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetivos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com o seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos na área de educação. [...] Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do

saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente (TARDIF, 2012, p. 61).

Ora, sabemos que a pluralidade é fundamental na construção dos saberes docentes, influenciando fortemente no saber-ser e no saber-fazer. Nesse sentido, compreendemos também, conforme Mattozzi (1998), que a História ensinada pertence ao domínio do saber historiográfico. É preciso entender o conhecimento histórico na perspectiva da investigação histórica para se ensinar História. As dificuldades, ressaltadas pelas professoras ao trabalharem a disciplina História, provêm do não domínio do conhecimento historiográfico.

Os professores não produzem o saber disciplinar (específico) engendrado pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, mas, para ensinar, fazem diversas incursões nesse saber. Concordamos com Gauthier para quem “[...] ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina” (GAUTHIER, 1998, p. 29). Assim, não há primazia entre teoria e prática, mas um diálogo constante na construção dos saberes docentes.

Em relação a essas considerações tecidas sobre a importância do domínio do saber disciplinar, destacamos a fala da professora Paula:

*Os saberes que a gente constrói, que a gente adquire, os conhecimentos... a gente vai administrando de forma a guiar nossas atividades na sala de aula. Se eu não tiver os conhecimentos, como é que eu vou trabalhar com eles? Não vou conseguir uma sequência, os fatos vão ficar soltos e eles não vão entender.*

#### **3.4.4 O que dizem os professores sobre suas experiências museais**

É comum encontrarmos professores com seus alunos percorrendo espaços expositivos, sejam eles museus ou galerias de arte, ou ainda outros espaços não formais. Atividades dessa natureza são importantes, suscitam desenvolvimento das

capacidades intelectuais e cognitivas e, igualmente, o desenvolvimento de percepções por meio dos sentidos. No mesmo grau de importância, encontra-se a formação tanto inicial quanto continuada do professor, ao levar seus alunos a percorrer, no nosso caso, o espaço museal.

Foi com esse entendimento que fizemos perguntas aos professores formados no Curso de Pedagogia sobre as atividades voltadas para a educação museal durante sua formação. A professora Rosana relatou sua experiência:

*Olha, inclusive, na minha graduação... foi a primeira vez que eu fui ao museu, com a minha professora que deu a disciplina de Ciências, que foi na ECBH, para nós vivenciarmos de perto. Até porque ela foi mostrar para a gente como era a baía de Vitória, a cultura, os animais, os ecossistemas... foi, assim, muito bacana.*

A professora Ana também ressaltou essa experiência em sua formação:

*Sim. O meu professor de Metodologia, tanto o professor de Metodologia de Ciência como o professor de Metodologia da História, nós fizemos uma visita à ECBH... e nós visitamos a parte superior, onde fica a História. É muito bacana você ver aquela parte, inclusive, hoje, para quem está conhecendo Vitória, saber como ela era antes.*

Com o intuito de que esses professores falassem de suas experiências museais para além da formação acadêmica, perguntamos se eles haviam feito alguma visita a museu antes da sua graduação. A resposta foi negativa. As visitas a esses espaços começaram a ser realizadas em função das exigências da prática e da institucionalização de novas metodologias no processo de ensino. Das professoras entrevistadas, duas fizeram visita ao museu durante a sua formação acadêmica.

A professora Karla e a professora Clara, respectivamente, falaram de atividades desenvolvidas em outros patrimônios históricos:

*Em museu, não. Eu fui em uma galeria de arte. Me lembro de ter lido algum texto sobre patrimônio. Acho que foi na disciplina de História mesmo. Fui naquela que fica no Centro de Vitória. Aquela que fica de esquina.*

*Especificamente de visitar museu, não, mas, assim, galeria de arte, parques, de ver se o lugar é adequado, se vão atender nossos objetivos... E foi na aula de Artes que a professora fazia visitas.*

Outras cinco professoras assim se pronunciaram:

*Não. Não me lembro.* (Professora Carlota)

*Não. Nós não fomos a museu não.* (Professora Paula)

*Não. Nenhuma, nada. Tanto que quando eu comecei a buscar... a fazer esse trabalho com as crianças, eu tive que procurar por iniciativa própria.* (Professora Cláudia)

*Não. Meu curso é muito antigo.* (Professora Anália)

*Não. Não fizemos.* (Professora Denise)

Ao relatar sua experiência museal, a professora Carolina chamou nossa atenção:

*Nós fomos ao museu Solar Monjardim. Mas foi uma visita organizada pela turma, e a professora nos acompanhou. Não teve nenhum trabalho. Só foi mesmo uma visita. Depois que retornamos para a sala, não houve nenhuma fala sobre a visita. Nossa! é um tema primordial, porque nós temos que preservar nossa documentação.*

Chamou nossa atenção o fato de a visita ser organizada pela turma. A professora apenas os acompanhou. A visita teve como objetivo o entretenimento.

As visitas também têm esse caráter lúdico, de encantamento, de entretenimento. Mas não só isso. Como a própria professora reconheceu, ao se referir à educação museal, “é um tema primordial” que não foi trabalhado durante a sua formação.

Dois objetivos nortearam a organização de nossas perguntas em relação às atividades museais durante a formação dos professores: primeiro, que os professores falassem sobre as suas experiências museais; segundo, que identificassem em qual disciplina eram trabalhadas. Alguns professores, ao se lembrarem das experiências museais, também se lembraram da disciplina. As falas deles nos remetem à nossa hipótese, quando nos referimos a uma política de memória voltada para os usos públicos, que fundamenta o lugar da disciplina História na formação inicial do professor.

Dessa forma, compreendemos que o lugar da disciplina História existe. Resta saber qual a importância que lhe é atribuída, já que os professores pouco se referiram à disciplina História. Isso nos leva a pensar, mais profundamente, na política de memória que fundamenta esse lugar.

### 3.4.5 O que dizem os professores sobre o espaço físico e a visita à ECBH

Concordamos com Chagas (2007) quando afirma que os museus são espaços favoráveis para pensar, sentir e agir. Eles são bons para exercitar pensamentos, tocar afetos e estimular ações. Parece que não somos só nós que concordamos com Chagas (2007); as professoras entrevistadas mostraram que comungam das mesmas ideias ao falarem da visita realizada à ECBH.

Com empolgação, as professoras Rosana e Ana, respectivamente, iam lembrando os espaços percorridos:

*Lá é muito bacana. Nós vimos aquários que estavam retratando os animais que vivem na água doce, na salgada, e vimos também o manguezal, os animais que vivem em litoral. Vimos também os animais que vivem em áreas secas e úmidas. É um espaço muito atraente para as crianças e para nós também.*

*Bom... tem a entrada, onde a gente guarda nossas bolsas; o auditório, onde a gente fica aguardando para ser atendida pela pessoa que vai levar a gente a fazer o passeio pedagógico. Aí vem a parte inferior, onde tem a Biologia, onde estão os mangues, os animais os rios, os aquários. As representações dos ecossistemas... Depois, subindo... eu me recordo da visita que eu fiz na faculdade. Porque essa, a visita com as crianças, eu fiz só até ali. A gente subia, e lá em cima tem um pouco a parte da cidade onde tem a catedral. Não sei se tem aquelas maquetes ainda ali... do palácio, muito lindo.*

Já a professora Paula enfatizou a organização do espaço e do trabalho desenvolvido: “*Eu acho o espaço físico muito bom. Tem a escadaria, os dois pavimentos. Uma dinâmica muito boa. Apresentação do vídeo no auditório. A dinâmica que eles fizeram do espaço foi muito interessante.*”

A fala das professoras nos ajuda a pensar se a divisão física do espaço em Biologia e História realmente dificulta o diálogo entre essas duas áreas, conforme vem sendo apontado pela Direção da ECBH. Ao se remeterem a essa divisão, as professoras falaram do espaço físico, não se remetendo a uma discussão teórica conceitual sobre estes espaços: o espaço da Biologia e o espaço da História. As professoras

não falaram dessa divisão, ou do não diálogo, tão apregoado pela Direção, entre as representações de natureza e cultura, constantes do acervo da ECBH.

Durante seis meses, estivemos na ECBH acompanhando as visitas monitoradas das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) da Região da Grande Vitória. Nossas observações levaram-nos a concluir que essa divisão entre Biologia e História se faz com muita frequência na forma como a exposição é apresentada ao público. Nesse sentido, tem sido oferecida uma formação contínua aos monitores para tentar superar essa divisão entre alguns elementos que podem ser o elo de discussão entre natureza e cultura, como, por exemplo, a panela de barro. O espaço físico pode até estar dividido, mas a maneira de se trabalhar nesse espaço é que o diferencia. É na forma como são conduzidas as exposições que se apresenta a separação entre Biologia e História.

Quando solicitadas a falar da visita que realizaram à ECBH, de maneira muito pontual as professoras Clara e Paula, respectivamente, falaram dos pontos positivos e negativos.

*Eu gostei muito da visita. A gente teve pouco tempo para explorar o espaço, mas foi muito valioso, em relação aos conhecimentos obtidos. Como eu te disse, na hora de explorar, de fazer a produção de texto, os alunos mostraram muitos conhecimentos, apesar do tempo corrido.*

*O roteiro temático... o conteúdo não foi voltado para o nível das crianças. Eles explicaram tudo. Mas, não no nível, no vocabulário que seria para as crianças... É difícil para eles entenderem que Vitória é uma capital, que está no Espírito Santo e está no Brasil. É muita abstração para eles. No roteiro temático ficou muito abstrato.*

Das dez professoras entrevistadas, duas não gostaram da visita por acharem que ela não contribuiu como deveria para o conhecimento das crianças.

Ressaltamos que, através da fala das professoras, foi possível perceber que todas as visitas realizadas foram planejadas. De uma maneira ou de outra, as visitas estavam associadas aos conteúdos que estavam sendo discutidos em sala de aula ou seriam utilizadas como forma de introdução aos próximos conteúdos.

A professora Anália fez uma ressalva em relação à visita realizada:

*Daquela última... Foi muito ruim. Não gostei. O estagiário que estava acompanhando a turma não foi um dos melhores. Eles foram muito infelizes quando juntaram as turmas. Mas, também, avaliando melhor, a gente teve atividades comemorativas aqui na escola. A última apresentação foi a nossa, do 4.º ano. Aí, quando terminou, eles estavam bem agitados, e isso contribuiu para eles não se comportarem lá.*

Nesse relato percebemos uma conjunção de fatores que contribuíram para que a visita não saísse conforme o esperado. As expectativas frustradas devido à atuação deficiente do monitor, a junção das duas turmas e, somado a isso, o comportamento das crianças, talvez por um cansaço anterior à visita, contribuíram para que as coisas não saíssem conforme o planejado. Mas fica registrada a insatisfação pela forma como decorreu aquela visita. Ao mesmo tempo, a professora Anália reconheceu a importância daquele espaço e as mudanças que nele se processaram para melhor atender as escolas.

*A gente pretende fazer esse roteiro o ano que vem de novo. Lá, eu percebo assim, que os estagiários têm habilidades diferentes em lidar com as crianças. Uns são melhores... assim têm mais habilidade na linguagem. E não foi assim da forma que a gente esperou. Mas houve aprendizado. Eu penso que essa escola (ECBH), ela tem um material muito rico, e essa proposta que eles têm, agora, de estar fazendo os roteiros a partir das necessidades das escolas, como Zuleica tem feito, de forma muito aberta, eu acho isso muito bom. É diferente de você agendar somente o roteiro. Eles procuram atender quais as especificidades das crianças, eles ouvem e tentam modificar os roteiros, com o intuito de melhor nos atender.*

Em sua fala, a professora reconhece a preocupação pedagógica da ECBH em atender melhor o público escolar que frequenta esse espaço.

Um passo importante foi a organização dos espaços expositivos em “roteiros temáticos”, medida adotada em 2011, bem como a preocupação com a formação continuada de seus monitores.

Embora esta pesquisa não objetivasse reconstruir a história de vida dos professores a partir de uma metodologia de história de vida narrativa, as falas das professoras entrevistadas nos possibilitaram compreender um pouco melhor as experiências por elas vivenciadas. Após ouvi-las, podemos falar de uma partilha entre a escola e a ECBH. Isso nos remete à fala de Rancière em relação ao comum partilhado: “[...] essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um comum se

presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha” (RANCIÈRE, 2009, p. 15).

Essas falas ofereceram subsídios importantes para nós, que tratamos da mobilização de saberes pelos professores formados no Curso de Pedagogia, referente à disciplina História, no que diz respeito à educação museal. Conforme Tardif, “[...] os saberes profissionais são fortemente personalizados, ou seja, se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho” (TARDIF, 2012, p. 265). Ouvidos os professores, passamos para a observação de sua prática.

## **PARTE II – A PRÁTICA DOS PROFESSORES NA ESCOLA E NA ECBH**

### **4 PENSANDO A PRÁTICA DOS PROFESSORES NA ECBH (SEME): QUAL O LUGAR DA HISTÓRIA / MEMÓRIA?**

#### **4.1 DA CRIAÇÃO AO CENÁRIO – POLÍTICAS DA MEMÓRIA E USOS PÚBLICOS DA HISTÓRIA**

Após analisarmos o surgimento dos museus brasileiros, consideramos como inovadora a criação da ECBH por trazer, já em sua criação, a preocupação em aproximar os Centros de Ciência, Educação e Cultura dos espaços formais de educação.

A ECBH é uma instituição pública criada pela Lei Municipal n.º 5.397, de 4 de outubro de 2001, publicada no Jornal A Gazeta, a qual integrou, a partir dessa data, o Sistema Municipal de Ensino de Vitória – hoje Secretaria Municipal de Ensino (SEME) –, instituído pela Lei Municipal n.º 4.747, de 27 de julho de 1998, publicada nesse mesmo veículo de comunicação. A SEME, por sua vez, criou a Escola da Ciência – Física (ECF), em face da necessidade de formalizar tanto a ECF em funcionamento, quanto a ECBH, em vias de ser inaugurada (CONTI, 2005).

Conforme Conti (2005), na mensagem n.º 28 ao Presidente da Câmara Municipal, de 30 de julho de 2001, encontra-se a justificativa para o Projeto de Lei que criaria a ECBH:

[...] uma resposta aos desafios que o Sistema Municipal de Educação vem enfrentando, especialmente os fenômenos associados à repetência,

distorção idade/série e evasão, tornando necessária a adoção de medidas que não se restrinjam à oferta de vagas, mas voltem-se também à qualidade do ensino, dando origem ao Programa Sucesso Escolar (Mensagem n.º 28/2001, do Gabinete do Prefeito ao Presidente da Câmara Municipal para encaminhamento do Projeto de Lei).

Ainda, como nos alerta Conti (2005), embora não haja referência à ECBH e ao Projeto Escolas da Ciência no plano estratégico, é possível identificar um programa que ganhou força na SEME, denominado Sucesso Escolar, ao qual foram incorporadas, posteriormente, as Escolas da Ciência.

O Programa volta-se à utilização de “[...] metodologias alternativas, recursos diversificados e projetos que visem ao enriquecimento e à complementação do trabalho de sala de aula, ou seja, do processo ensino-aprendizagem formal” (CONTI *et al.*, 2011, p. 5).

Conforme podemos observar, a ECBH nasceu com um objetivo muito claro: “[...] uma resposta aos desafios que o Sistema Municipal de Educação vinha enfrentando... a repetência” (Mensagem n.º 28/2001, do Gabinete do Prefeito ao Presidente da Câmara Municipal, para encaminhamento do Projeto de Lei), e buscou, conforme Conti e outros (2011), metodologias alternativas que visassem à complementação do trabalho da sala de aula, em suma, uma instituição que pudesse ser contraponto ao “fracasso escolar”. A fala das professoras reflete uma confirmação de que a ECBH atingiu os seus objetivos no que diz respeito à complementação das práticas pedagógicas. A ECBH não foi criada com o objetivo de ser um museu-escola, mas as exigências posteriores foram transformando-a em um museu-escola, uma vez que vem desenvolvendo de forma sistemática, em sua prática, a preservação, a pesquisa e a comunicação.

Com a nova proposta pedagógica dos “roteiros temáticos”, a coordenação pedagógica, juntamente com a direção e monitores, tem desenvolvido pesquisas sistemáticas em relação aos temas propostos, propiciando, dessa forma, um (re)fazer constante dos usos da história tanto pelos monitores, como pelos professores, alunos e visitantes avulsos (como são chamados na ECBH).

Em relação ao espaço físico, a ECBH funciona, desde a sua inauguração, ocorrida em 13 de novembro de 2001, no Sambão do Povo. Sob a responsabilidade do arquiteto Fábio Pinho, foi elaborado, por iniciativa governamental, um projeto de reforma da construção primitiva desse espaço, onde não só se realizariam desfiles das Escolas de Samba da Grande Vitória durante o carnaval, mas também se abrigariam projetos de naturezas diversas ao longo do ano. Além da união dos dois blocos de camarotes onde funcionava anteriormente o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) “Luiza Pereira Muniz Corrêa”, foi ampliada também a construção original para abrigar o acervo que, paralelamente, era adquirido e seria ali reunido.

Com uma área total de cerca de 2.000 m<sup>2</sup>, a ECBH foi dividida em dois pavimentos: no pavimento térreo, encontra-se o acervo da Biologia, cuja montagem foi orientada pelo biólogo Jacques Augusto Passamani; no piso superior, encontra-se o acervo histórico, cuja organização foi, em parte, assessorada pelo antropólogo Celso Perota.

A ECBH está localizada a oeste da cidade de Vitória, no Bairro Mário Cypreste, criado em função de aterros que ampliaram a região hoje conhecida como Grande Santo Antônio. Composta por treze bairros, a região conta com sete EMEFs e sete CMEIs (CONTI, 2005).

Antes de apresentarmos, conforme é nossa intenção, os pavimentos que compõem o acervo da ECBH, achamos importante ressaltar que a Escola tem a maior parte de seu acervo constituída por réplicas (ou representações), que são elevadas à condição de objeto museal, passando de um tratamento antes dado ao objeto, concebido estritamente como objeto herdado, como uma relíquia (CHAGAS, 2006), a uma compreensão de objeto-registro socialmente arbitrado, evocado e apropriado pelos trabalhadores do museu (PEREIRA; SIMAN, 2009). Como bem nos lembra Chagas (2009 – b ), “[...] a memória não está nas coisas, mas na relação que com elas se pode manter; é sempre possível uma nova leitura, uma nova audição e percepção [...]” do conteúdo contido no objeto museal exposto na ECBH.

No pavimento térreo, onde se encontra o acervo da Biologia, começamos com o espaço denominado “A vida na água”. Nesse acervo vivo, encontramos quatro aquários de água doce e de água salgada que expõem respectivamente os biomas fluvial e marinho do Espírito Santo. Depois seguimos para o espaço denominado “Manguezal: múltiplos olhares”. Encontramos aí uma representação desse ecossistema. Trata-se de um bioma fundamental para a reprodução de muitas espécies, sem o qual a oferta de alimentos para as espécies marinhas fica seriamente comprometida (CONTI *et al.*, 2011).

O espaço seguinte é o do “Aquário da praia”, composto de invertebrados marinhos que podem ser manipulados por portadores de necessidades visuais. Esse tipo de aquário, portanto, permite o acesso ao conhecimento a pessoas cegas ou com pouca visão. Antes de se entrar em contato com os espécimes, faz-se uma assepsia das mãos, com o objetivo de não contaminar os animais. Nesse mesmo ambiente, encontra-se uma canoa, entalhada num só tronco de árvore, e artefatos de pesca artesanais. Além de retratarem os saberes dos povos indígenas, esses elementos, alocados de forma separada na proposta inicial de apresentação do acervo do museu, são fulcrais no diálogo entre natureza e cultura, conforme já destacamos anteriormente.

Tivemos a oportunidade de acompanhar algumas visitas das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental aos diversos espaços que compõem o acervo da Biologia. Chamou-nos a atenção a proximidade espontânea entre os alunos e os vários objetos representados, entre eles a canoa, talvez porque as crianças pudessem entrar ali, e os artefatos de pesca, que elas poderiam manipular. Isso nos remete ao que Pollack (1992) denominou de elementos constitutivos e características da memória. Os acontecimentos ali relatados faziam parte da vivência de vários alunos. Quando instigados a falar, a maioria contou uma história de pesca realizada com o pai ou um parente. Os objetos presentes guardavam uma relação direta com as memórias e as lembranças da pesca e de seus artefatos artesanais. Em alguns casos, percebemos que os acontecimentos relatados foram vividos por tabela. Em relação a tudo que viu e ouviu, um aluno comentou que não sabia fazer canoa, mas o pai dele sim, porque, quando moravam na roça, era o pai quem fazia a própria canoa.

O educador de museu poderia aproveitar esse momento, conforme Ramos (2004), tomando como “objeto gerador” a canoa, para motivar reflexões sobre as tramas entre sujeitos e objetos: perceber a vida do objeto, entender que os objetos expressam traços culturais. Tal exercício deveria partir do próprio cotidiano, da conversa entre o que se sabe e o que se vai saber, da leitura dos objetos em busca de novas leituras.

O novo ambiente é composto de três vitrines dos ecossistemas terrestres, a saber, Restinga e Mata Atlântica. As três vitrines mostram, ao fundo, pinturas que dão ao observador a sensação de profundidade / continuidade aos ecossistemas representados. Podem-se observar, também, réplicas de espécimes da flora, confeccionadas em resina, e dezenas de representantes taxidermizados da fauna de cada um deles. Fizeram parte da criação desse espaço os artistas plásticos Emílio Aceti, que foi o responsável pelas pinturas ao fundo, Paulo César Jevaux, que confeccionou os representantes da flora em resina e elaborou a ambientação das vitrines, e o Sr. Elias Lorenzutti, que cedeu os animais taxidermizados (CONTI *et al.*, 2011).

Se o espaço anterior estava envolto pelo encantamento de se poder tocar nos objetos, o mesmo não ocorria com o novo ambiente constituído pelas três vitrines. Dessa forma, questionávamos: Como pode ser explorado esse espaço tão encantador, mas intocável pelo visitante? Lembramos que a maioria dos visitantes da ECBH pertence à Educação Básica. Como lidar com a “pedagogia do não” (SIMAN, 2003 – b): não tocar, não correr, não brincar, não olhar para outras coisas, senão as que são privilegiadas pelo guia, tão presentes nos espaços museais! Conforme Ramos, “[...] ver através do vidro dá ao objeto olhado o *status* de algo especial, único, intocável [...]” (RAMOS, 2004, p. 70). Ainda conforme o autor, o desafio maior é fazer das sensibilidades a matéria prima de novas percepções, juntamente com as diversas reflexões que vão surgindo no decorrer do diálogo.

Em seguida, temos mais dois espaços: a “Contação de história” e o “Túnel da percepção”. Este é o último espaço do primeiro pavimento. Construído artesanalmente, foi inaugurado por ocasião da comemoração dos dez anos da ECBH, em novembro de 2011, e é destinado à Educação Infantil. Sua prática consiste em

conduzir as crianças descalças pelo interior do túnel, onde o piso é coberto de materiais, visando a remeter a elementos que compõem a cultura capixaba, tais como areia da praia, seixos rolados de rios, barro utilizado para confeccionar panelas, entre outros (CONTI *et al.*, 2011). No momento, esse espaço está desativado.

Feita a apresentação dos ambientes do primeiro pavimento, passemos agora para os do segundo, onde está concentrado, conforme já dissemos, o acervo relativo ao patrimônio histórico-cultural do Espírito Santo, com destaque para a cidade de Vitória, que, conforme Conti e outros (2011), contempla as principais representações arquitetônicas, isto é, as maquetes dos edifícios mais significativos da memória da cidade, alguns, inclusive, atualmente inexistentes.

Pensamos que, sobre os diversos espaços que passamos a apresentar, podem ser suscitadas reflexões a respeito de sujeitos e objetos, resultando em visitas enfadonhas, cansativas, tais como as visitas monológicas, centradas na transmissão de datas, fatos históricos descontextualizados, ou em visitas para as quais se descortinam as várias possibilidades de leitura do objeto museal. “É preciso exercitar o ato de ler objetos” (RAMOS, 2004, p. 21), mas é também possível exercitar o ato de ler através dos objetos (MENESES, 2000), questionando-os, criando hipóteses, observando os significados ditos e os não ditos. Por outro lado, podem ser feitas reflexões sobre o sentido da seleção para a exposição museológica da representação de determinadas obras arquitetônicas e não outras. Isso nos remete ao que Chagas afirma:

[...] nos museus uma política de memória está em pauta: sintonizada ou não com as diretrizes políticas de outros museus e de outras instituições, que atuam como lugares de memória; comprometidas ou não com o projeto que originalmente concentrou neles os fragmentos de memória política (CHAGAS, 2009 – b, p. 160).

Nesse sentido, perguntamos: Qual é a história / memória que se dá a ler nas representações da cidade de Vitória, nos diversos espaços na ECBH? Pensamos que os diversos fragmentos de memória política, preservados nos “roteiros temáticos”, à medida que vão sendo transmitidos, vão-se constituindo em política de memória posta em curso pela ECBH.

Os espaços são compostos por várias maquetes, todas restauradas, construídas em escala de 1:100, há cerca de dez anos, pelo maquetista Paulo Zuccherato. Subindo pela escada localizada nos fundos da ECBH, o primeiro espaço a que chegamos é o denominado “Memórias de Santo Antônio”.

Além da maquete da Basílica de Santo Antônio, com sua cúpula e semicúpulas inspiradas na arquitetura românica, compõem também esse ambiente várias fotografias dos cemitérios existentes no Bairro. Curioso, porque a região abriga não um, mas quatro cemitérios, um próximo ao outro, em torno dos quais o Bairro cresceu. Esse espaço destaca, ainda, a paisagem natural do Bairro, às margens da Baía de Vitória, e dois ícones do relevo que emolduram a cidade: o Moxuara, localizado em Cariacica, e o Mestre Álvaro, localizado no município da Serra (CONTI *et al.*, 2011).

Após o espaço denominado “Memórias de Santo Antônio” está o espaço dos jesuítas. Diversas imagens trazem a memória dos padres que permaneceram por mais de duzentos anos em território capixaba e deixaram essa passagem registrada nas suas construções, a saber: Igreja de Nossa Senhora da Conceição, em Guarapari, Capela de São João Batista, em Carapina (Serra), e Igreja dos Reis Magos, em Nova Almeida (Serra). Ao analisarmos a maneira como estão expostas as representações da memória dos jesuítas, perguntamo-nos: Qual história, melhor dizendo, quais histórias podem ser gestadas a partir dessas representações? Uma história que represente o triunfo ideológico de uma cultura imposta por meio de um discurso unilateral, baseado na negação dos conflitos sociais e dos sujeitos envolvidos nesse processo, ou uma história inversa a essas proposições? Talvez, conforme Carretero, possamos começar com o exercício de compreensão do presente, gerando maiores relações significativas entre o presente e o passado, isto é, “[...] un desarrollo intelectual individual en el interior de un sistema complejo de construcción social de sentido” (CARRETERO, 2007, p. 57).

Os religiosos construíram mais três edifícios no Espírito Santo: o Colégio dos Jesuítas, localizado em Vitória (atual Palácio do Governo), cuja maquete se encontra na ambientação denominada “Vila da Vitória”; a Igreja de Nossa Senhora das Neves,

em Presidente Kennedy; a Igreja de Nossa Senhora D’Ajuda, em Araçatiba. Todas essas obras são retratadas no ambiente dos jesuítas por meio de imagens.

Em seguida ao ambiente dos jesuítas, há um espaço que abriga a maior maquete da ECBH: trata-se da maquete da cidade de Vitória, reunindo várias temporalidades. Foi construída pelo maquetista Paulo Carneiro Leão. Nela estão representados elementos do relevo, da vegetação, áreas de aterro, Baía da Vitória, ilhas que formavam o arquipélago original.

Retomando a descrição do acervo e do discurso museal, que pode ser proporcionado no espaço interno do museu, chegamos à área onde se localizam as maquetes da Igreja do Rosário e do Convento da Penha.

Continuando o percurso, o ambiente seguinte é o da Pré-História do Espírito Santo. Neste ambiente são encontradas duas vitrines que expõem peças autênticas de escavações, utilizadas, inclusive, em escavações em Vitória e em seu entorno, na década de 1970, pelo arqueólogo Celso Perota. Esses objetos pertencem ao IPHAN e estão sob a guarda da ECBH desde a inauguração da Instituição; remetem principalmente às práticas de coleta de alimentos dos povos sambaquieiros. Essas populações, anteriores à dos indígenas encontrados em terras capixabas, são reconhecidas pelos especialistas.

Chegamos a outro espaço, denominado de “Cultura capixaba”. O acervo aqui reunido é composto de elementos que nos remetem à gastronomia capixaba, aos elementos do artesanato e do folclore locais. O objeto que mais se destaca é a panela de barro, utilizada para fazer a moqueca capixaba. Por intermédio desse objeto museal podem ser desenvolvidas diversas ações que contribuem para problematizar o trabalho das paneleiras, destacando-se, conforme Pereira e outros (2007), o valor social do objeto bem como a compreensão do significado do trabalho, os saberes ali produzidos e também a possibilidade do debate sobre o sentido do objeto, os seus usos e sua preservação.

O último salão da ECBH destina-se a “contar a história da cidade”, tendo como referência a sua arquitetura. Nesse salão, são recriadas temporalidades distintas do

núcleo histórico da cidade desde sua constituição até o fim do século XIX, com uma arquitetura colonial marcada pelas igrejas e conventos e as transformações que a Proclamação da República trouxe à arquitetura local. Para Ramos (2004, p. 151), “[...] ver o tempo não significa ver o passado, mas visualizar na materialidade do que é exibido a presença do tempo”. Portanto esse tempo não deve ser visto como reflexo, resgate do passado, mas como a experiência de múltiplas sensações e reflexos que se constituem a partir dos objetos museais (as maquetes).

Encontramos nessa ambientação museológica, a da “Vila da Victória”, dos séculos iniciais da colonização portuguesa até fins do século XIX, edifícios religiosos, como a Igreja de São Tiago / Residência de São Maurício – “Colégio dos Jesuítas”, a Igreja da Misericórdia, a Capela de Santa Luzia, a Igreja de São Benedito do Rosário dos Pretos, a de São Gonçalo Garcia e o Convento de São Francisco.

Após a “Vila da Victória”, temos o cenário da “Cidade Republicana” e, dentro deste, a “Avenida Jerônimo Monteiro”.

Para finalizar a descrição da coleção que é exibida na ECBH, destacamos os painéis de grandes dimensões, pintados a partir de imagens antigas de Vitória pelos artistas plásticos Emílio Aceti e Norton. Esses painéis contemplam cenas da cidade do início do século XX.

Para a visita ao acervo da ECBH, foram organizados, em janeiro de 2011, vários “roteiros temáticos”. Conforme Pereira e Siman (2009), os percursos de visita com visão exaustivamente valorizada na cronologia, em que os fatos são encadeados sucessivamente, vêm aos pouco sendo superados. A cronologia é um recurso significativo, mas não mais preponderante como indicador de percurso. Pensamos que é a partir dessas referências que se organizam os “roteiros temáticos”:

- A vida na água
- Vamos passear no bosque?
- Natureza e cultura do Espírito Santo: o olhar dos viajantes estrangeiros (século XIX)

- Tempos republicanos em Vitória: de vila a cidade
- Viagem à Pré-História do Espírito Santo
- O lugar como referência de história e memória: o Bairro Santo Antônio
- Vida animal
- Manguezal, capricho da natureza
- História e geografia de Vitória
- Roteiro genérico.

A organização desses roteiros começou a ser esboçada no projeto denominado “Roteiros temáticos: diálogos entre natureza e cultura na ECBH”. Esse projeto tinha como objetivo propor novas formas de atendimento ao público, questionava as “abordagens genéricas” do acervo, sem atinar para os diferentes públicos que por ali passavam.

A ideia era a de elaboração de roteiros que aprofundassem a abordagem sobre determinado tema, beneficiando-se do olhar museológico e interdisciplinar na produção do conhecimento. Um olhar que, além de unir natureza e cultura, pudesse ser menos apressado (CONTI *et al.*, 2011, p. 20).

Conforme Pereira e Siman (2009), essa organização de visitas em roteiros, ou visitas tematizadas, orientadas à análise de um objeto-problema ou de um cenário a ser investigado, tem propiciado uma postura investigativa à visita, o que vem favorecendo o abandono tanto das “exposições genéricas” por parte dos museus como da tentativa de visitas absolutas. É justamente nesse viés investigativo que marca os “roteiros temáticos” organizados pela ECBH que, neste momento, podemos remeter-nos a Chagas, quando aponta para as várias histórias que podem ser construídas por intermédio desses roteiros. O “[...] que se articula nos museus não é a verdade pronta e acabada, e sim uma leitura possível e historicamente condicionada (CHAGAS, 2006, p. 35)”. Mesmo com todo esse avanço, ainda permanece, nos “roteiros temáticos”, o denominado “Roteiro genérico”. Isso demonstra como é difícil mudar mentalidades.

Mas quem é esse público que vai à ECBH? É o que passamos a analisar.

## 4.2 MAPEANDO O PÚBLICO DA ECBH

A ECBH foi criada em novembro de 2001, recebendo, desde então, um número significativo de visitantes da Rede Municipal de Ensino que integra a Região da Grande Vitória, da Rede Estadual de Ensino, das instituições privadas de ensino e do público em geral. Para registro desse público, a ECBH conta com o “Livro de Visitantes” e as fichas de “Registro de Visitação”.

Foi a partir de 2002 que a ECBH iniciou o seu atendimento ao público. De 2002 até 2010, o registro dos visitantes, fossem eles de instituições particulares ou públicas, ou pessoa física de modo geral, era feito no “Livro de Visitantes”. Com o objetivo de identificar o grau de satisfação do público em relação à ECBH, existia, também, uma ficha que todos os visitantes deveriam preencher. A partir de 2011 foi instituído que o registro dos visitantes deveria ser feito de duas formas: o público avulso registraria sua visita no “Livro de Visitantes”, e as instituições de ensino público e privado preencheriam o “Registro de Visitação”. Essa nova organização da ECBH tinha como grande objetivo o desenvolvimento de uma nova proposta de organização pedagógica: os “roteiros temáticos”, a que já nos referimos anteriormente. Dessa forma, apresentamos alguns dados relativos ao número de atendimentos ao público realizados na ECBH (Tabelas 1 e 2), conforme fornecidos pelo Projeto Político Pedagógico: Escola da Ciência – Biologia e História (CONTI *et al.*, 2011).

Em relação aos dados, podemos observar que, no quadriênio 2002-2005, as visitas à ECBH tiveram uma oscilação anual de público que não se distanciava muito de um ano para outro. Já no triênio 2006-2008, houve um aumento significativo em termos quantitativos. Conforme dados do Projeto Político Pedagógico: Escola de Ciência – Biologia e História (CONTI *et al.*, 2011), o aumento quantitativo, considerando-se o mais significativo em termos numéricos o ano de 2006, pode estar relacionado às exposições temporárias “O mundo dos insetos” e “Manguezal: múltiplos olhares”, dados coletados nos “Relatórios de atividades anuais da ECBH”. No triênio 2009-2011, os dados relativos ao número de visitas apresentam oscilação entre si, mas não de forma discrepante.

Tabela 1 – Números totais de atendimentos – 2002-2011.

<b>ANO</b>	<b>PÚBLICO</b>	<b>PÚBLICO ACUMULADO</b>
2002	21.869	21.869
2003	22.989	44.858
2004	23.540	68.398
2005	21.012	89.410
2006	33.868	123.278
2007	31.605	154.883
2008	25.548	180.431
2009	21.569	202.000
2010	20.810	222.810
2011	22.066	244.876

Tabela 2 – Números totais de atendimentos em 2011.

<b>MÊS</b>	<b>PÚBLICO</b>	<b>PÚBLICO ACUMULADO</b>
Janeiro	220	220
Fevereiro	248	468
Março	1.279	1.747
Abril	1.424	3.171
Maio	1.870	5.041
Junho	2.529	7.570
Julho	2.505	10.075
Agosto	3.470	13.545
Setembro	2.787	16.332
Outubro	2.820	19.152
Novembro	2.071	21.223
Dezembro	843	22.066

Como podemos ver, há uma variação de público durante o ano de 2011 na ECBH. Esses dados levam-nos a algumas observações: primeiro, em janeiro, as escolas encontram-se no período de férias e, em fevereiro, início das aulas, os professores

estão começando o ano letivo, momento em que se faz avaliação diagnóstica dos alunos, inclusive para posteriores saídas; segundo, de março a novembro, como as escolas já se organizaram, começa a procura por atividades extraclasse que possam estar relacionadas com os conteúdos trabalhados em sala de aula, fato que pode ser observado no aumento quantitativo do número de visitantes nos meses referenciados, mesmo com as férias no início ou final de julho, em que as visitas escolares permanecem, inclusive sobrecarregando o trabalho de todos na ECBH, pois sempre se dá um jeito de oferecer em vinte dias as atividades que deveriam ser realizadas em trinta, para atender a todos a contento; terceiro, o reduzido número de visitantes, principalmente nos meses de janeiro e fevereiro, foi uma das justificativas para que a direção da ECBH solicitasse o fechamento da Instituição aos sábados, uma vez que aos domingos já não havia funcionamento. O horário de atendimento, em dias normais, era das 8 às 18 horas.

Em nossa pesquisa, essas observações se tornam relevantes na medida em que ratificam a criação da ECBH para atender ao público da SEME, preferencialmente o de Vitória, que deu origem ao Programa Sucesso Escolar. Esse programa visava, como já nos referimos anteriormente, à complementação do trabalho em sala de aula. Nesse sentido, entendemos que a ECBH seja uma extensão da SEME de Vitória. Mas nem por isso deixa de ser um locus de práticas museais, constituindo-se, conforme Chagas (2009 – b), em lugar de memória com processos específicos de preservação, pesquisa e comunicação.

Visto que o nosso objetivo principal é investigar como o professor formado no Curso de Pedagogia mobiliza saberes referentes à disciplina História em sua prática no que diz respeito à educação museal, julgamos ser relevante fazer um levantamento para perceber as aproximações que esses professores fazem em sua prática com a ECBH. Assim organizamos nossos dados coletados.

A Tabela 3 abaixo foi produzida com base no “Registro de Visitação”, documento preenchido por responsáveis pelas turmas das diversas instituições de ensino que visitaram a ECBH. Para nossa investigação, foram registradas somente as escolas públicas. Esse levantamento foi elaborado a partir dos dados estatísticos de 2011, por considerarmos que, com a implantação dos “roteiros temáticos”, se passou a ter

maior preocupação com as atividades pedagógicas desenvolvidas para o público a que a ECBH se destina, o estudantil. O município que concentrou o maior número de visitas foi o de Vitória. O número expressivo dessas visitas pode estar associado à proximidade com a ECBH bem como à proposta de prioridade para esse público, que tem como respaldo teórico as Diretrizes Curriculares da SEME para a sistematização dos “roteiros temáticos”. Em segundo lugar, foi o município de Cariacica, que fica nas proximidades da ECBH. O que deve ser levado em consideração, também, é a disponibilidade de transporte para a realização dessas visitas, que nem sempre ocorre quando solicitada pelo professor, contribuindo para o abandono de projetos de saída das escolas. Em seguida, vem o município da Serra, que geograficamente se encontra distante da ECBH. Isso nos faz refletir que somente a distância não seria um imperativo para a não realização das visitas, o que nos leva a concluir que a disponibilização do transporte é fundamental.

Tabela 3 – Número de turmas por município atendidas na ECBH em 2011.

<b>SISTEMA DE ENSINO</b>	<b>NÚMERO DE TURMAS ATENDIDAS</b>
Vitória	157
Cariacica	90
Serra	46
Vila Velha	35
Guarapari	5
Viana	5
Fundão	0

### 4.3 MAPEANDO OS PROFESSORES QUE VISITAM A ECBH

Durante o período compreendido entre os meses de março a agosto de 2012, contando com o apoio da equipe da ECBH, foi solicitado aos monitores que entregassem a todos os responsáveis pelas turmas das escolas agendadas um questionário (Apêndice E). O objetivo principal desse instrumento era identificar o professor formado nos diversos cursos de Pedagogia localizados na Região da Grande Vitória, especificamente os dos anos iniciais do ensino fundamental.

Nos 273 questionários respondidos, identificamos professores formados em Geografia, Química, Biologia, Português, Matemática, História, Filosofia, Ciências Sociais, Turismo, Educação Física, Inglês, Estudos Sociais (Magistério), Direito, Artes, Física e Pedagogia. De acordo com os critérios adotados para atender ao objetivo desta pesquisa, foram selecionados apenas 95 questionários, cujos respondentes fossem professores formados no Curso de Pedagogia (presencial) e estivessem lotados em escolas da Grande Vitória. A partir dessa seleção, fizemos outro recorte: que os professores trabalhassem com os anos iniciais (1.º ao 5.º ano). Observado esse novo critério, o montante de questionários para análise caiu para 56. Apresentamos abaixo alguns dados relacionados à formação desses professores (Tabelas 4, 5 e 6).

Tabela 4 – Instituição formadora.

<b>Pública</b>	<b>Privada</b>
25	31

Tabela 5 – Ano de formação dos professores por década.

<b>1980</b>	<b>1990</b>	<b>2000</b>	<b>2010</b>	<b>Não identificou</b>
6	3	31	13	3

Tabela 6 – Quantidade de vezes por ano em que levam turmas à ECBH.

<b>Uma Vez</b>	<b>Duas Vezes</b>	<b>Três Vezes</b>	<b>Resposta insatisfatória</b>
48	3	1	4

No Capítulo 3, apresentamos um levantamento das IESs da Região da Grande Vitória que formam pedagogos. Perfazem um total de 21 instituições, uma das quais é pública. Os dados da Tabela 4 indicam-nos que a procura pela formação superior pública, no imaginário dos futuros professores capixabas, se faz muito presente. Isso se deve, também, à expansão significativa desse segmento de ensino no município de Vitória, possibilitando maiores ofertas de trabalho, o que gerou uma procura grande por essa formação nos últimos dez anos e, conseqüentemente, a criação de Cursos de Pedagogia em diversas IESs para atender a essa demanda e à exigência da LDBEN (Lei n.º 9.394/96).

Conforme exposto, outro dado que deve ser destacado é o aumento significativo pela procura do curso de Pedagogia em IESs particulares. Esses dados (Tabela 5) podem estar vinculados ao que estabelece a nova LDBEN (Lei n.º 9.394/96), de acordo com a qual a formação docente para atuar na Educação Básica deve ser feita em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Até o ano de 2007, pelo menos em lei, todos os professores deveriam ter essa formação.

A Tabela 6 mostra as aproximações iniciais desses professores com a ECBH. Essa aproximação, no nosso entender, ainda se faz de maneira muito tímida. Um dos motivos destacados pelos professores é que os recursos financeiros disponibilizados para trabalhos de campo são insuficientes. Por ano, é disponibilizado transporte a cada escola do município de Vitória para uma ou duas saídas. Outro problema é que nem sempre a disponibilização do transporte coincide com o momento em que estão sendo desenvolvidas as atividades que o professor organiza para a realização da visita de estudos. Conforme os professores, isso tem propiciado visitas com pouca preocupação pedagógica, não só à ECBH. Essas questões levantadas pelos docentes se refletem em algumas visitas de estudos: os professores se mostram

totalmente alheios à visita realizada e há pouco diálogo entre eles, os monitores, os alunos e o espaço museal.

Pensamos que esses dados vêm reafirmar a importância da nossa pesquisa – Investigar como os professores formados no Curso de Pedagogia mobilizam, em sua prática, saberes em relação à disciplina História no que diz respeito à educação museal –, já que as IESs, quando trabalham questões voltadas para o museu, as consideram como “atividades complementares”. Esses são alguns sinais indeléveis da política de memória e dos usos da história na formação desses professores.

## 5 A PRÁTICA DOS PROFESSORES NA ESCOLA E NA ECBH

### 5.1 A PRÁTICA DOS PROFESSORES NA ESCOLA – PRÉ-VISITA

Com o intuito de investigar como o professor formado no curso de Pedagogia mobiliza, em sua prática, saberes referentes à disciplina História no que diz respeito à educação museal, acompanhamos as aulas de duas professoras antes da visita à ECBH.

A seleção das escolas foi feita por intermédio do registro no Livro de Visitação da ECBH. A nossa atenção foi redobrada, pois, de maneira geral, as visitas eram marcadas muito próximas da data de realização (uma ou duas semanas antes). Isso ocorria mesmo quando era planejada com mais tempo, como veremos posteriormente em uma das falas das professoras entrevistadas.

Dessa forma, poderia ocorrer um ou dois dias de observação na escola, antes da visita à ECBH, perfazendo um total de quatro horas/aula. Em uma das escolas, o tempo destinado à preparação da visita de campo à ECBH foi de três horas/aula, em outra foi de uma hora. Os dados analisados foram obtidos por meio de observação e questionário (Apêndice A). A observação à aula de História ministrada pelas professoras teve como objetivo identificar os saberes que elas mobilizavam em relação à disciplina História e à educação museal. Para tanto, utilizamos o instrumental teórico proposto por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e por Tardif (2000), abordagem feita no Capítulo 2. Em seguida, foi aplicada uma entrevista às professoras com o intuito de perceber e analisar o processo de escolha do “roteiro temático”, os conhecimentos prévios das professoras e os saberes também mobilizados nessa escolha.

Com o intuito de conhecer um pouco mais a escola onde realizamos a pesquisa, entre uma observação e outra das aulas, às vezes antes ou depois, tivemos uma conversa informal com a pedagoga para obter informações sobre a história da escola. Devido à sobrecarga de trabalho das pedagogas, conforme ressaltado por elas próprias, a nossa conversa não pôde ser prolongada. Assim as duas pedagogas nos forneceram a parte introdutória do PPP da escola para que pudéssemos obter mais dados sobre sua história.

A análise dos dados coletados nos estabelecimentos pesquisados foi organizada focalizando-se, em primeiro lugar, a história da escola, depois, a preparação da visita à ECBH pela professora. Entendemos que o professor começa a se preparar muito antes, escolhendo o “roteiro temático”, apoiando-se em conhecimentos prévios em relação ao roteiro escolhido e, em alguns casos, buscando esse conhecimento. Em terceiro lugar, focalizamos a observação na sala de aula, a preparação dos alunos para a visita de campo. Nesse momento, buscamos registrar não só os saberes que os professores mobilizavam em sua prática, mas também as sensações que permitiam fazer fluir sua fala, quando se remetiam ao espaço museal a ser visitado: a ECBH. Uma fala de encantamento, de questionamento, de estranhamento ou de curiosidade? Assim, procedemos à análise das duas escolas em separado.

### **5.1.1 Os alunos e a EMEF “Cristóvão Colombo”**

Iniciamos com a EMEF “Cristóvão Colombo”, localizada na Avenida Dário Lourenço de Souza, n.º 760, no Bairro Mário Cypreste. Criado em função de aterros, o Bairro integra a região hoje conhecida como Grande Santo Antônio, onde também está localizada a ECBH. É um bairro periférico da cidade de Vitória. Os alunos são oriundos, em sua maioria, desse bairro e adjacências, pertencendo a uma comunidade de baixo poder aquisitivo.

Apesar da grande demanda por educação na Região da Grande Santo Antônio, a EMEF “Cristóvão Colombo” ainda não dispõe de espaço físico definitivo. A gênese de sua criação data de 2003, quando surgiu o anexo da EMEF “Cristóvão Colombo” em resposta à demanda da 1.<sup>a</sup> série do ensino fundamental, que não ocorreria mais pelos CMEIs da Região da Grande Santo Antônio em decorrência da expiração da idade para atendimento a essa modalidade de ensino. As crianças oriundas dos CMEIs da região matriculadas na EMEF “Cristóvão Colombo” foram instaladas em salas provisórias, num espaço pertencente ao Estado, hoje espaço cultural Carmélia Maria de Souza. No final do ano de 2003, o Estado solicitou que o espaço fosse desocupado.

O anexo da EMEF “Cristóvão Colombo” foi transferido para um espaço ocioso da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) “Major Alfredo Rabaioli” em 2004. A demanda por matrícula no ensino fundamental continuou crescendo ano após ano, o que gerou certa pressão da comunidade da Região da Grande Santo Antônio para a criação de uma EMEF. Assim, foi criada a EMEF “Cristóvão Colombo” pela Lei n.º 6.655, de 8 de julho de 2006, durante o governo do então prefeito de Vitória João Carlos Coser.

Em 2009, a EMEF “Cristóvão Colombo” passou a funcionar, provisoriamente, no prédio da Escola Estadual Auditiva, no bairro Mário Cypreste, com a justificativa de que o espaço anterior se encontrava em condições físicas muito precárias. No entanto, no ano de 2013 ela ainda permanece no mesmo local.

Foi nesse espaço que fizemos as nossas observações. Por funcionar num prédio provisório, a escola apresenta uma estrutura muito diferente da das outras EMEFs: tem o formato de uma orelha, com as salas de aula dispostas num círculo, de modo que o ruído que ocorre em uma repercute nas outras, atrapalhando, em alguns casos, ouvir a professora e os alunos. As salas são pequenas, por isso comportam no máximo dezoito alunos.

### 5.1.2 A professora se prepara para a visita: “Eu sou formada em Pedagogia, muita coisa de História... a gente tem que buscar”

Em entrevista realizada com a professora Carolina, ela nos falou com muita empolgação sobre a escolha do “roteiro temático”:

*A escolha partiu de nós... eu e a outra professora. Nós priorizamos esse conteúdo da Pré-história porque é imprescindível para o 4.º e 5.º ano. A gente não pode falar da chegada dos portugueses sem contemplar a Pré-história.*

De acordo com a fala da professora Carolina, o “roteiro temático” foi pensado e programado com outra professora. Era a segunda vez que elas planejavam a visita à ECBH com esse mesmo roteiro. Estavam dando continuidade a um trabalho que fora realizado no ano anterior. Após a visita, elas se sentavam para discutir sobre o que tinha sido positivo ou não, sobre o que devia mudar ou permanecer. A opção pelo roteiro baseou-se nas dificuldades dos alunos em relação a determinados conteúdos. A escolha da visita à ECBH partiu das professoras; não foi indicada por técnicos educacionais nem oriunda do livro didático. Foi uma escolha com base no saber da experiência (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

A professora Carolina continuou explicando a sua posição como autora da escolha que fez:

*Nós trabalhamos com livros específicos, que trazem somente conteúdos de História e Geografia do Espírito Santo. São livros que a biblioteca disponibiliza para nós. Mas o livro adotado pela Escola – “Mundo amigo: história” – não trabalha o Espírito Santo. Nós escolhemos esse roteiro não porque o livro traz a Pré-história, mas porque nós já conhecíamos.*

Apesar de não ser objetivo desta pesquisa investigar a metodologia de História, fica aqui registrada esta observação extraída da fala da professora: parece haver uma divisão, ainda muito presente, nos livros didáticos de uma história pouco contextualizada. O livro didático adotado pela Escola traz em seu conteúdo a Pré-história, mas não trabalha a história do Espírito Santo. Por sua vez, os livros que trabalham o Espírito Santo não trazem o conteúdo da Pré-história.

A visita foi programada com antecedência. As professoras foram à ECBH, visitaram o espaço e conversaram com a coordenação pedagógica. Dessa conversa, ficou acertado com os monitores que, ao final da visita, seria realizada uma oficina com os alunos. Nessa oficina, os alunos simularam uma escavação em um sítio arqueológico denominado ficticiamente de “Sítio Arqueológico Sambão do Povo”, atividade acompanhada por nós na visita que a turma realizou à ECBH.

Quando questionada sobre os conhecimentos prévios relativos ao “roteiro temático” escolhido, a professora Carolina assim se posicionou:

*O que eu sei, o que eu consegui buscar. Eu sou formada em Pedagogia, muita coisa de História... a gente tem que buscar. A gente hoje tem internet, que nos auxilia muito, nos dá suporte; tem outros livros didáticos. Esse conteúdo da Pré-história do Espírito Santo, eu busquei na internet, eu estudei o que eu aprendi... à noite, eu trabalho em uma escola do Estado, com o Ensino Médio, e o colega de História me ajuda muito, trocamos muitas experiências.*

Nesse fragmento da fala da professora, muito de seus fazeres expressam e implicam saberes para além da formação em Pedagogia. A professora mobiliza em sua prática uma pluralidade de saberes. Ela tem que dar conta da área de conhecimentos ligados não só à História, mas também ao Português, à Geografia e à Pedagogia. Assim, ela vai buscando esses saberes em diversos meios: internet, livros e na própria visita realizada à ECBH, como ela mesma relatou. Essa não é uma realidade específica da professora. Essas dificuldades também aparecem na fala das outras professoras entrevistadas formadas no curso de Pedagogia.

Em relação à disciplina História, a carga horária destinada para conteúdos e metodologias, nas diversas instituições pesquisadas, varia entre 60 a 80 horas. Em alguns casos, essa carga horária é destinada ao trabalho com as metodologias de História e Geografia.

Os saberes dos professores são personalizados, com destaque para o saber da experiência, importante na vida pessoal e profissional. A professora Carolina tem formação também em Letras – Português. Em vários momentos ela citou sua experiência anterior com o ensino médio. Então, quando ela começou a trabalhar

com os alunos de 1.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> séries (na época) sempre recorreu a essa experiência, mesmo que fossem níveis de ensino diferentes, conforme ela mesma destacou.

### **5.1.3 Os alunos se preparam para a visita ou a professora prepara os alunos para a visita?**

A primeira aula observada a turma na EMEF “Cristóvão Colombo” ocorreu no dia 22 de março de 2013. Conforme disposto na carga horária da escola, para os encontros de História foram reservadas as sextas-feiras, 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> aulas, último dia da semana e últimas aulas, horários em que os alunos já estavam agitados e, por que não dizer?, cansados. Nesse dia, a professora apresentou-nos à turma, falou um pouquinho da pesquisa que estávamos fazendo e disse que ficaríamos com eles alguns dias. No contato mantido com a professora Carolina, ela nos disse que estaria encerrando um assunto anterior e iniciaria um novo conteúdo, a Pré-história.

A metodologia adotada durante a aula foi a leitura em voz alta do texto contido no livro didático, localizado na página à esquerda, e envolveu a participação dos alunos. Entre uma leitura e outra, a professora ia explicando o conteúdo e, em alguns momentos, os alunos participavam da discussão, fazendo associações do que estavam lendo e escutando com o seu momento presente. Em outros momentos, a professora ia trabalhando o significado das palavras e ajudando na leitura do texto. Alguns alunos apresentavam dificuldades com relação à leitura. Em vários momentos soletravam as palavras, o que dificultava a própria compreensão do conteúdo de História.

Na entrevista, a professora Carolina falou da dificuldade de se trabalhar com alunos da mesma turma, mas em níveis de aprendizagem tão diferentes. Conforme disse, “[...] são vários, não são dois ou três, que soletram as palavras e possuem um grau de dificuldade grande em relação à escrita e à leitura”. Isso pôde ser constatado quando, ao final das atividades, lhes foi solicitada uma redação sobre a visita

realizada. Como já dissemos, a professora é formada em Letras – Português e ministra esta disciplina desde o ano de 2012. Dessa forma, vem desenvolvendo algumas atividades mais direcionadas com o objetivo de trabalhar as dificuldades em relação à escrita e à leitura de seus alunos.

Do lado direito do livro didático, encontramos várias imagens de objetos utilizados pelo homem da Pré-história e, de forma mais destacada, um sambaqui. Tomando como base as imagens, a professora Carolina passou a indagar sobre as prováveis finalidades desses objetos, e os alunos foram apontando os possíveis usos para cada um:

[...]

Paulo – *Professora, será que essa faca, isso parece uma faca, seria para matar os animais?*

Professora – *É, realmente isso parece uma faca. Mas é uma pedra pontiaguda. Provavelmente sim, eles também utilizavam esses instrumentos para tirar a pele dos animais.*

Carlos – *E isso aqui parece um anzol. Eles já tinham linha para pescar?*

Professora – *Não. Eles usavam outras coisas, não essa linha que você conhece hoje.*

João – *O que é esse monte de conchas?*

Professora – *Nós já falamos disso hoje. Quem pode repetir?*

Um aluno, olhando no livro (texto) – *É um sambaqui.*

Professora – *Os sambaquis serviam de lugar para enterrar os mortos.*

Observamos nos diálogos a relação que era feita entre as imagens e os objetos constitutivos da experiência vivida (a faca). Dessa forma, abria-se um campo maior de visão para a complexidade do tema em questão, possibilitando aos alunos, ao mesmo tempo, ligações que ampliavam a percepção do tempo presente. Conhecer o passado de modo crítico é, antes de tudo, viver o tempo presente como mudança, como algo que está acontecendo, que está em processo e que pode ser diferente (RAMOS, 2004).

Essas atividades preparatórias tinham como objetivo sensibilizar o aluno para aquilo que ele iria ver. A professora levou também várias imagens retiradas da internet.

Algumas, as mesmas do livro didático, em tamanho maior e coloridas, tiveram outro impacto, chamaram mais atenção. Dessa forma, a visita ao museu começou na sala de aula, com a sensibilização para as imagens mostradas e a relação com os materiais do cotidiano, possibilitando a percepção desses objetos como indícios de práticas que se constroem nas relações sociais.

Mais uma vez nos remetemos a Ramos (2004), quando chama a atenção para a explicação a partir do mundo vivido. Não se trata de uma revelação do real, mas, sim, de ampliar a percepção sobre a multiplicidade cultural entranhada nos objetos, a trama de valores e seres humanos que reside na criação, no uso, na transformação e na reconstrução de objetos.

Quando pedimos permissão à professora para assistir às aulas preparatórias relacionadas à visita, ela nos informou que na semana anterior já havia comentado o assunto com os alunos. Estávamos mais ou menos na metade da 4.<sup>a</sup> aula, quando a professora Carolina parou para lembrar aos alunos a visita à ECBH.

*Pessoal, na terça-feira, dia 27 de março de 2013, nós vamos visitar a ECBH, aqui do lado. A ECBH é um museu e lá nós vamos encontrar um professor que também vai dar uma aula bem legal para nós. Por isso nós temos que nos comportar bem direitinho, ouvir o que ele tem para nos dizer e depois fazer perguntas, um de cada vez. Lá tem coisas muito bacanas sobre a Pré-história e, depois da visita, será feita uma oficina.*

A fala da professora aponta para a utilização do espaço museal com as mesmas metodologias adotadas na sala de aula, pressupondo, dessa forma, a escolarização desse espaço. Essa questão já vem sendo debatida por diversos autores (SIMAN, 2003 – b; SIMAN; COSTA, acesso em 8 abr. 2013; LOPES, 1991), quando falam que as escolas, quando da visita a esses espaços, tentam reproduzir as mesmas práticas e rituais que utilizam em suas salas de aula. No entanto, concordamos com Magda Soares (1999, *apud* SIMAN, 2003 – b, p. 186) quando combate o sentido “pejorativo” que acabamos por atribuir ao termo “escolarização”, argumentando:

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à construção dos saberes escolares que se corporificam e se mobilizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem (SOARES, 1999, p. 18, *apud* SIMAN, 2003 – b, p.186).

Para nós, essa discussão torna-se importante porquanto entendemos que o museu é um espaço educativo diferenciado do espaço escolar e as práticas educativas ali exercidas não devem ser as mesmas práticas formais da escola. Pela fala da professora, pudemos concluir que, na visita à ECBH, seria ministrada uma aula nos mesmos moldes das da escola.

Outra questão que destacamos refere-se ao comportamento do aluno. O aluno foi orientado a estabelecer uma relação de distanciamento e reverência ao acervo que lhes seria apresentado, limitando-se a uma atitude de passividade e contemplação no que diz respeito à história apresentada.

Na entrevista com a professora e na metodologia posta em prática durante a aula, pudemos observar que essa fala sobre a visita ao museu ficou contraditória, principalmente com relação à leitura das imagens apresentadas no livro didático e as trazidas pela professora bem como aos diálogos entre os alunos e a professora a respeito do conteúdo trabalhado. Durante as aulas, a professora expressava um saber que ia muito além da habilidade, tendo como referência outros saberes, entre eles a prática, num amálgama de conteúdos, pedagogia e experiência profissional.

São os alunos que se preparam para a visita ou é a professora que os prepara para isso? Pensamos que essas falas se mesclam e se complementam. Professora e alunos vivenciaram juntos as expectativas e alegrias na preparação para a visita à ECBH.

#### **5.1.4 Os alunos e a EMEF “Pedro Álvares Cabral”**

A segunda escola observada foi a EMEF “Pedro Álvares Cabral”, localizada na Rua do Caju, n.º 249, no Bairro Nova Palestina. Essa escola tem sua origem em 1992, num espaço alternativo no canteiro de obras da Construtora Norberto Odebrecht,

localizado no Bairro de São Pedro III, às margens da Rodovia Serafim Derenzi, no município de Vitória.

Pelo Ato de Criação n.º 3.906, de 6 de fevereiro de 1993, a escola foi regulamentada por lei e passou a se chamar Escola de Primeiro Grau (EPG) “Pedro Álvares Cabral”, em homenagem à professora de Educação Física e irmã do primeiro diretor da escola, Júlio César Nunes Gonçalves. Foi no ano de 1995 que a escola ganhou um espaço definitivo, localizado na parte alta do Bairro Nova Palestina, com uma vista privilegiada do seu entorno.

A maioria dos alunos mora no Bairro Nova Palestina, poucos são pertencentes aos bairros da redondeza. Nova Palestina está localizada na região periférica de Vitória e apresenta alto grau de vulnerabilidade social, de acordo com pesquisa na área.

Conforme relatou a pedagoga em uma pesquisa realizada com as famílias, registrou-se que grande parte dos alunos pertence a grupos familiares de baixa renda. Um número expressivo deles está sob a responsabilidade de avós, tios, padrastos ou madrastas, ou de outras pessoas sem vínculo familiar. Em sua maioria, pais ou responsáveis têm baixa escolaridade, sendo alguns analfabetos.

Nesse contexto, a EMEF “Pedro Álvares Cabral” enfrenta uma série de desafios em seu cotidiano para desenvolver o trabalho pedagógico: comportamento agressivo de muitos alunos, frequência irregular, alunos com *deficit* de aprendizagem. Outro fator destacado pela pedagoga é a grande procura das comunidades do entorno por matrículas na escola. Dessa forma, as salas de aulas ficam lotadas para atender a essa demanda social.

### **5.1.5 A professora se prepara para a visita: “A própria visita à ECBH também é um momento de formação”**

Antes de começar a entrevista, entregamos uma folha à professora, onde estavam registradas as perguntas que norteariam nossa conversa, o que ela aceitou prontamente. Quando terminou de ler, falou: “*Estou mais tranquila, vamos falar da minha prática*”. Depois de instaurado um clima de tranquilidade, começamos a nossa entrevista.

Em relação à escolha da visita à ECBH, a professora Paula se posicionou: “*A escolha partiu de mim; eu gosto de levá-los para ter um conhecimento que contribua para o conteúdo trabalhado em sala de aula. É uma aula diferente, a gente aprende muito, e é muito lúdico*”.

A fala da professora Paula vai ao encontro da fala da professora Carolina em relação às práticas educativas que devem estar presentes no espaço museal. Como a própria professora Paula deixou claro, “[...] *é uma aula diferente*”, repetindo-se assim as mesmas práticas escolares. Entendemos que as práticas educativas no museu devem extrapolar a questão do conteúdo em si; devem ser mais um momento de encontro com as histórias, “[...] *histórias em nervuras – no tempo*” (PEREIRA, 2008 – b, p. 262). Outra questão que ainda nos parece pertinente destacar na fala da professora Paula é de que a visita deve focar, exclusivamente, os conteúdos escolares. Nesse sentido, a visita à ECBH teria como objetivo ilustrar o conhecimento a ser ainda estudado, e não o de explorar o lugar onde estão expostos objetos que, dependendo do diálogo estabelecido, se podem transformar em mediadores entre o que se sabe e o que se vai saber, ou até mesmo questionar a falta desses objetos.

Os museus se constituem também pela ausência. Para Chagas, “[...] a memória (provocada ou espontânea) é construção e não está aprisionada nas coisas, ao contrário, situa-se na dimensão inter-relacional entre os seres, e entre os seres e as coisas” (CHAGAS, 1997, p. 62).

Em relação à escolha do “roteiro temático”, dois fatores foram determinantes: primeiro, o transporte foi disponibilizado somente para o dia 2 de maio de 2013; segundo, nesse dia só havia disponibilidade de visita sobre o roteiro temático “Tempos republicanos em Vitória: de vila a cidade”. Durante a entrevista, a professora Paula demonstrou sua insatisfação por não conseguir que o “roteiro temático” estivesse voltado para o conteúdo que ela estava trabalhando no momento, na disciplina Ciências:

*Eu queria sobre Ciências... mas era o que estava disponível naquele dia, e só naquele dia é que estava disponível o ônibus para mim. Foi a disponibilização do Tempo Integral. Então, tinha o de História, e eu achei uma contribuição excelente para a aula de História.*

Como o tempo para o planejamento da visita foi muito curto, tanto a escolha como a organização do roteiro temático “Tempos republicanos em Vitória: de vila a cidade” foram tratadas por telefone.

Conforme disse ainda a professora, a visita era importante porque poderia contribuir para a compreensão do conteúdo a ser trabalhado em seguida: o espaço sobre a história de Vitória, a história do bairro, construindo do micro para o macro. Quando interrogada sobre se esses conteúdos estavam contidos no livro didático, a professora Paula respondeu:

*Esse livro, esse não, trabalha pouco. É da “Ápis: História”. Eu achei ele fora para a gente trabalhar a História do Brasil. Ele está muito voltado para Geografia, para a história da criança. Como começou a História do Brasil... está mais fragmentado.*

Infere-se da fala da professora que o livro didático traz de maneira muito fragmentada a História do Brasil. Em relação ao “roteiro temático” escolhido, nada era mencionado no livro. Os conhecimentos sobre esse roteiro tiveram que ser buscados em outras fontes.

*Quando meus filhos estudaram, eu fui aprendendo dessa forma. Aí veio a faculdade, que me ajudou bastante. Depois, trabalhando com os livros, com a pesquisa, eu fui conhecendo a História do Espírito Santo. No roteiro temático, eu já sabia das capitânicas hereditárias... como foi dividido... Agora, estudar muito sobre isso eu não estudei, então, o que eu sei é com as vivências e os livros didáticos. Aprendemos muito na visita realizada à ECBH. Os livros de História do Espírito Santo... não chegam até a escola (Professora Paula).*

Essa fala remete-nos ao objetivo principal da nossa pesquisa – Investigar como o professor formado no Curso de Pedagogia mobiliza saberes em sua prática referentes à disciplina História, no que diz respeito à educação museal. Na fala da professora observa-se um amálgama entre o saber disciplinar e o saber da experiência, com preponderância do saber da experiência. Conforme Shulman (1987, *apud* MONTEIRO, 2007, p. 189), se isso (ainda) acontece com os professores é porque a formação desse profissional tem sido realizada de forma muito precária, insuficiente. Os dados analisados nesta pesquisa apontam para a pertinência de se incluir mais profundamente a educação museal na formação dos professores.

Nesse sentido, a visita realizada à ECBH também se configurou como um momento de formação, isto é, entendemos que as visitas realizadas a esse espaço constituem momentos de partilha. Dessa forma, concordamos com Chagas (2006) quando diz que “os museus são bons para pensar, sentir e agir”, e acrescentamos, são bons também para a formação do professor, uma vez que esta se processa pela prática, embora não somente por ela, mas também pelas interações que se estabelecem entre monitores, professores, alunos e outros, mesmo que tenham sido poucas as interações registradas por nós em relação aos professores.

### **5.1.6 A preparação dos alunos para a visita**

Conforme descrevemos anteriormente, a visita à ECBH foi oportunizada por uma conjuntura, a desistência do ônibus pelas turmas da Educação Integral. Já que o ônibus estava disponível, esse momento não podia ser desperdiçado. Nesse sentido, a pré-visita foi pensada da seguinte forma: a introdução do conteúdo seria feita na própria visita.

Relatou-nos a professora que houve a preparação dos alunos para a visita à ECBH antes de ela ocorrer: foi discutido o que é um museu, foi comentado que eles iriam

visitar o roteiro temático “Tempos republicanos em Vitória: de vila a cidade” e que era importante que prestassem bastante atenção à aula e se mantivessem comportados porque, no retorno à escola, eles iriam produzir um texto coletivo. De maneiras distintas, professores, professoras e alunos prepararam-se para a visita.

Prosseguimos com as análises de nossas observações nas “andarilhagens” (PEREIRA, 2008 – b) realizadas por esses sujeitos.

## 5.2 A PRÁTICA DOS PROFESSORES NA ECBH

Foi no cenário expositivo da ECBH que buscamos observar atentamente os trajetos realizados pelos professores e professoras, com o objetivo de analisar qual o lugar da história / memória e quais os saberes que esses profissionais mobilizam na sua prática quando da visita.

Meneses (2005) destaca a necessidade de se pensar a acessibilidade aos museus no sentido tanto físico como cultural. Para o autor, é importante instrumentalizar os cidadãos para a compreensão do sistema museal e de sua linguagem expositiva. Assim, o museu poderia ter uma postura autorreflexiva, em que os próprios mecanismos da exposição fossem revelados.

O autor aponta ainda que, de modo geral, para os visitantes que vão a museus, pouco lhes dizem respeito os objetos expostos; são memórias de terceiros. Assim, criar práticas de interlocução com a exposição seria uma forma de se reverter essa relação do público com o museu, neste caso específico com a ECBH. Dessa forma, o sentido de expor seria diferente do de Ramos (2004), para quem retirar o objeto do seu contexto é torná-lo uma “fratura exposta”. Para Meneses (2005), expor é tornar visível e deixar o diálogo aberto. A exposição deve propiciar espaços para fazer surgirem perguntas. Ela deve inquietar os viventes (alunos e professores) de forma que possam interagir com o espaço museal e os objetos; perceber que os objetos

são produções humanas, portanto, guardam especificidades do momento histórico em que foram produzidos. Isso só é possível se houver momento para a contemplação, momento raro nas visitas aos museus, mas necessário.

É possível, então, pensar a prática dos professores do ponto de vista da potencialização de novos olhares sobre o museu, um olhar criterioso, começando pela existência do acervo, com suportes materiais que são indícios de outros tempos, espaços e sociedades? Como olhar os objetos, possibilitando a percepção dos rastros da história e dos usos que lhes foram atribuídos?

Todo museu organiza sua exposição tendo como referência projetos políticos de memória e de história que nem sempre são explicitados e mobiliza diferentes elementos para assegurar as representações que quer transmitir. O público, ao entrar no museu, imagina que está em contato com a verdadeira história, que o museu pretensamente tenta reconstruir. Não podemos esquecer que o museu também está atrelado a uma concepção de história e memória.

O trabalho com objetos em museu envolve evidências da cultura material. De acordo com Ramos (2004, p. 21), “[...] é preciso exercitar o ato de ler objetos, de observar a história que há na materialidade das coisas”. Para tanto, é necessário pensar o objeto como indício de um passado que é interpretado por quem o expõe, no nosso caso a ECBH.

Ao utilizarmos as estratégias de observação e análise de um objeto do passado, várias questões podem ser agregadas a partir da reflexão sobre permanências e transformações desse objeto em relação à função, à composição, ao valor, à técnica de produção e à forma, por exemplo. Por outro lado, podemos refletir sobre sua permanência física e sobre o sentido de sua seleção para a exposição museológica.

Segundo Ramos (2004, p. 36), “[...] torna-se fundamental estudar como os seres humanos criam e usam os objetos. Por outro lado, é igualmente necessário refletir sobre as formas pelas quais os objetos criam e usam os seres humanos”. Ao ler os objetos, estamos fazendo também uma leitura da nossa própria historicidade.

É possível questionar ainda a conservação e o valor do objeto em nossa sociedade, refletindo sobre o seu papel no sentido proposto por Cardoso e Mauad (1997), ou seja, como agente do processo de criação de uma memória que deve promover tanto a legitimação de uma determinada escolha quanto o esquecimento de outras, isto é, de políticas da memória para os usos públicos da história.

Imbuídos dessas ideias, acrescidas de outras tantas, tais como perceber como a relação entre história e memória foi enunciada pelo monitor da visita, pelos alunos e pelos professores, mediados pelos objetos e textos museais; captar as emoções desses sujeitos ao que lhes era apresentado, os diálogos traçados com os objetos museais a partir de suas lembranças, a relação entre passado e presente, e entender qual ou quais usos da história estavam presentes na fala dos sujeitos, observamos e analisamos atentamente dez turmas em visita à ECBH entre os meses de fevereiro a junho de 2013.

### **5.2.1 Memórias, histórias e experiências na ECBH**

A recepção da ECBH segue o mesmo protocolo para todas as turmas visitantes. O acolhimento acontece no auditório (o que denominamos de Primeiro Ato) por um membro da direção da ECBH e pelos monitores destinados para a visita. Nesse momento, são feitas várias recomendações aos alunos sobre como devem comportar-se durante a visita: “não ultrapassar a linha amarela”, “não tocar nos objetos”, “não correr”... Conforme já nos referimos anteriormente, é a tirania da “pedagogia do não” (SIMAN, 2003 – b), porém ressaltamos que em alguns momentos esse “não” é justificado.

Destacamos que essas recomendações são sempre feitas com explicações sobre por que não agir desta ou daquela forma. Por exemplo: “não ultrapassar a linha amarela” significa proteger o acervo, mas, ao mesmo tempo, zelar pela segurança das crianças, já que, por trás da linha amarela, ficam grandes aquários de vidro

representando os ecossistemas aquáticos e terrestres. Existem limitações a respeito do espaço a ser percorrido, mas essas limitações são explicadas, o que no nosso entender vem minimizar a “pedagogia do não”. Existe um “não”, mas um “não” que é justificado. Percebemos que esse simples ato, se não abriu as portas e as janelas, abriu pelo menos as janelas para o diálogo que pode vir a ocorrer entre alunos, professores e monitores no espaço museal. Assim, um aluno expressou:

*Que bom, tio, que você está explicando para a gente, porque os outros só sabem proibir, mas não falam por quê. Temos que ter cuidado para não quebrar o vidro dos aquários, para não se machucar e também para proteger os bichinhos, né? (Paulo)*

Outro protocolo é a apresentação dos “roteiros temáticos”, que sempre se inicia no auditório com vários *slides* sobre o tema proposto. Se, para alguns, nos pareceu uma estratégia interessante e eficaz, como, por exemplo, “O local como experiência de história e memória: o Bairro Santo Antônio”, para outros, tornou-se confuso e cansativo, como, por exemplo, “Vitória: de vila a cidade”. Talvez seja este o momento sobre o qual a direção pedagógica da ECBH deveria refletir: a importância de todas as apresentações dos “roteiros temáticos” começarem pelo auditório. Em alguns casos, observamos que os assuntos abordados nos *slides* foram os mesmos apresentados aos alunos durante o percurso expositivo, de forma muito mais interessante e participativa.

Após fazermos essas ressalvas iniciais em relação ao acolhimento dos alunos e dos professores, passaremos para o que denominamos Segundo Ato: a entrada nos cenários expositivos.

As discussões de Siman (2003 – b), Ramos (2004), Pereira e outros (2007), Pereira (2008 – b), Chagas (2006, 2009 – b) e Pereira e Siman (2009) nos estimulam a pensar nas diversas implicações que a movimentação, a circulação de monitores, alunos e professores nos espaços museais podem produzir nas formas de sociabilidade, nas sensibilidades e na interação com esse espaço. Isso também nos aproxima da noção de educação dos sentidos desenvolvida por Peter Gay (1988), que lida com uma noção ampla de sujeito histórico dotado simultaneamente de racionalidade e sensibilidade, dessa forma alargando a nossa percepção para que atentássemos aos indícios de emoções, impressões, expectativas, desejos,

frustrações, diálogos nas diversas situações que pretendíamos observar no espaço expositivo da ECBH. A noção de educação dos sentidos, associada a diferentes processos socioculturais, de onde procedem os indivíduos (alunos, professores, monitores), propicia diversas percepções do espaço expositivo bem como dos diversos usos da história.

O que ressaltamos ao acompanharmos quatro turmas em visita ao roteiro temático “Ecossistemas do Espírito Santo: a diversidade que estamos perdendo”.

## Primeiro Ato

A monitora Penha começou a apresentar o “roteiro temático” a partir do título “Ecossistemas do Espírito Santo: a diversidade que estamos perdendo”:

[...]

Monitora Penha – *Vocês sabem o que significa diversidade?*

Vários alunos responderam juntos – *Não.*

Monitora Penha – *Aqui somos todos iguais?*

Ernesto – *Não.*

Monitora Penha – *A natureza é assim também, diferente.*

Assim transcorreu toda a apresentação no auditório. Em um diálogo constante, a todo momento os exemplos utilizados iam sendo retirados das experiências dos alunos com a natureza. Isso fez com que eles ficassem atentos e participativos no decorrer da apresentação no auditório. A monitora Penha continuou:

[...]

Monitora Penha – *Ecossistema... vocês sabem o que é ecossistema?*

Alguns alunos responderam juntos – *Não.*

Monitora Penha – *São os que têm vida e os que não têm. A água tem vida?*

Ernesto – *Não.*

Monitora Penha – *O ar?*

Ernesto – *Não.*

Monitora Penha – *Mas nós precisamos deles para sobreviver.*

Como se pode perceber nesses fragmentos, a monitora vai construindo uma história-problema a partir do conhecimento científico e do conhecimento crítico enredado na própria historicidade das dimensões constitutivas da vida social dos alunos. A história que se vai engendrando não está baseada em uma sucessão de acontecimentos, mas, sim, na multiplicidade do real, do vivido.

Terminada a apresentação no auditório, seguimos em direção aos espaços expositivos.

[...]

Monitora Penha – *O que será que tem aqui atrás desta cortina?*

Ângela – *Acho que tem bicho.*

Fátima – *Acho que tem peixes.*

Monitora Penha – *Vou abrir... vou abrir a cortina.*

Esse momento gerou grande expectativa. Os alunos ficaram atentos a tudo e a todos. Quando a cortina se abriu, os olhinhos deles brilharam ao ver os grandes aquários de água doce e de água salgada.

## **As cortinas se abrem**

### **Segundo Ato**

[...]

Monitora Penha – *Podem olhar. Podem ficar à vontade. Depois nós vamos apresentar o aquário para vocês.*

A sensibilidade da monitora se fez presente a todo o momento. Ao entrarem no espaço expositivo, a monitora não falou nada. Foram minutos destinados à contemplação. Denominamos esse momento, conforme Pereira e outros (2007), de

“tempo do silêncio”, condição necessária para que se instaure o diálogo entre alunos e alunos, alunos e objetos e alunos e monitor, para que as aprendizagens se iniciem e as sensibilidades aflorem. Esse “tempo do silêncio” permitiu aos alunos o exercício do desenvolvimento de suas capacidades de percepção dos objetos por meio de variados sentidos (PEREIRA *et al.*, 2007).

Os alunos conversavam entre si. Alguns falavam do aquário que tinham em casa, outros do desejo de ter um.

[...]

Ângela – *Tia, os peixes também são animais domésticos?*

Monitora Penha – *Bom, vocês já observaram e, como alguns já estão fazendo perguntas, vamos começar nossa visita. Vou começar respondendo à pergunta da colega. Sim. Vocês estão estudando animais domésticos, né? Os peixes podem ser animais domésticos sim. Só que é preciso comprá-los em um lugar especializado e saber tratá-los. Aqui todos os peixes são comprados e são cuidados por um biólogo.*

*Este é um aquário de água salgada, uma representação do fundo do mar. Será que no fundo do mar eles vivem nessa harmonia como eles estão aqui?*

Ivan – *Acho que não. Eu vi no filme “Procurando Nemo” que eles brigam.*

Monitora Penha – *Então, como é? Mais o quê?*

Alunos – (silêncio).

Monitora Penha – *Eles disputam espaços, brigam para se proteger, se alimentam de outros peixes. Vejam, esse é o peixe Sargo de Dente. O que ele está comendo?*

Ivan – *Peixe.*

Monitora Penha – *Muito bem! No fundo do mar uns peixes se alimentam de outros.*

A maneira como a monitora apresentou o aquário aos alunos “é uma representação”. Mas essa representação, na fala da monitora, foi tendo diversos sentidos, à medida que os questionamentos foram surgindo em relação à vida marinha. Aqui a monitora abriu a possibilidade para outros usos da história. Tendo como referência as leituras de Pereira (2011), a monitora, consciente ou não, fez o uso da história como narrativa arbitrada, na qual estão presentes as controvérsias interpretativas. Cada aluno foi interpretando o espaço apresentado de forma diferenciada, levando em consideração o conhecimento prévio sobre o que lhes era

apresentado. Referenciada nas leituras em Pereira e Siman (2009), acrescentamos ainda que, quando existe a interação no ambiente museal, várias representações podem ser criadas, os argumentos da exposição podem ser apreendidos de diferentes formas, cada um à sua maneira: “A exposição é, nessa medida, também chão descoberto, território em aberto” (PEREIRA; SIMAN, 2009, p. 190)

Observando outra turma, que também estava em visita de estudo ao espaço museal denominado “Ecossistemas do Espírito Santo: a diversidade que estamos perdendo”, pudemos aprofundar as discussões em relação à educação dos sentidos:

[...]

*Monitora Andressa – Aqui temos uma Anêmona do Mar. Aquela é a Bolacha da Praia, ela é parente da Estrela do Mar. Este aqui é o Pepino do Mar, também parente da Estrela, e este aqui, é o Cavalo Marinho. Sabiam que é o macho quem carrega os filhotes e que ele é um peixe? Temos aqui o peixe Cação Viola.*

A monitora falou da importância de se preservar a praia, não destruindo a restinga, não jogando lixo no mar, para a sobrevivência dos animais aquáticos. Os alunos acompanharam atentamente a exposição, principalmente a apresentação dos animais. Em todas as visitas, percebemos nos alunos um fascínio em saber o nome dos animais, os quais, muitas vezes, eles só viram em filmes ou desenhos.

Em seguida, os alunos foram convidados a participar do momento da experiência tátil: eram três sacos vermelhos, onde os alunos enfiavam uma das mãos e, pelo tato, iam identificando os objetos. Os objetos tinham as características dos animais aquáticos já apresentados: gelatinosa, lisa, polida, achatada, espinhenta, arredondada, entre outras.

[...]

*Monitora Andressa – O que é isso? (sacode um saco). Só de ouvir a gente já sabe.*

*Alguns alunos responderam juntos – Conchas.*

*Monitora Andressa – Que animais possuem conchas?*

*Sunta – Caramujo.*

*Monitora Andressa – E no outro saco que a monitora Eliza passou?*

Cícero – *Deixa eu ver de novo. Ah! é igual lixa. É a arraia!*

Monitora Andressa – *Isso, muito bem!*

Erivaldo – *E aquele gelatinoso que eu peguei?*

Monitora Andressa – *É a Anêmona do Mar.*

Na experiência relatada, a monitora Andressa não só estimulou a percepção visual e auditiva dos alunos, como também explorou outro sentido: o tato, potencializando a leitura dos objetos no contato com a forma, a textura e possibilitando associações com os animais aquáticos vivos. Conforme Meneses (*apud PEREIRA et al.*, 2007), instaurou-se, nesse momento, uma relação de fruição estética dos visitantes com a exposição que lhes foi apresentada. Esse desfecho só foi possível devido ao incentivo à percepção dos sentidos propiciada pelo momento de contemplação, o que é desconsiderado na maioria dos museus.

Nesse mesmo contexto de visitação dos ecossistemas, destacamos os diálogos alinhavados por outra turma e outro monitor, bem como pelos alunos entre si, envolvendo o passado e o presente, possibilitados pelo espaço museal. Assim apresentou a monitora esse espaço:

[...]

Monitora Eliza – *Aqui é uma representação da vegetação da praia e dos animais que viviam no início do século XX. Mas essa vegetação ainda existe? E os animais? O que aconteceu nesse espaço?*

Os alunos ficaram em silêncio. Logo em seguida, a monitora convidou-os a observar as fotografias que estavam localizadas na parede.

Monitora Eliza – *Observem as fotografias. Elas estão mostrando os espaços perto da praia, antes e depois. Antes e depois de quê?*

Rose – *Das construções, das estradas, dos prédios.*

Giovani – *Acabaram com as plantas e os bichos também.*

Professora Ana – *Por isso nós estamos estudando a importância da preservação. Para construir, para ter progresso não precisamos destruir a natureza, destruir a nossa cultura.*

Monitora Eliza – *Pois é. Com as construções, os animais foram embora e a vegetação quase não existe mais.*

Tanto o monitor como a professora e os alunos, com o olhar voltado ora para as fotografias ora para a representação da restinga, faziam comparações entre o antes e o depois, uma história em que o passado ainda está atuante. Ainda hoje aterros são feitos com o objetivo de expandir ruas e avenidas, principalmente perto do mar, acabando com a restinga e com os animais, para a construção de quiosques voltados ao entretenimento das pessoas. Nesse momento, podemos presenciar uma história que deixa de ser passado morto, pois diz respeito ao mundo no qual vivemos. Ao estabelecer relações entre o antes e o depois, criam-se alternativas para o desenvolvimento de questões sobre a historicidade do lugar onde vivemos. Conforme Ramos (2004), estudar história não é só saber o que aconteceu, é também ampliar o conhecimento sobre a nossa própria historicidade.

Até o momento, apresentamos diversas situações de visitas de estudo ao espaço expositivo denominado “Ecosistemas do Espírito Santo”, quando foram criados momentos de contemplação, observação, questionamentos por parte de alunos e dos professores e professoras. Mas devemos dizer que nem todas as visitas consideraram o momento de contemplação e diálogo com os alunos. Às vezes um diálogo muito direcionado não permitiu o fluir da imaginação.

Era a quarta observação que estávamos realizando. Assim como as demais, sempre chegávamos mais cedo para nos preparar tanto física como emocionalmente.

Conforme já mencionado anteriormente, todas as visitas começavam no auditório e esta não fugiu à regra. Diferente foi a maneira como o monitor administrou os trabalhos. A primeira coisa que nos chamou a atenção, principalmente por se tratar de crianças dos anos iniciais, foi o rigor com que o monitor conduziu os alunos até o lugar de entrada da visita. A cortina foi aberta. As crianças não conseguiram conter as manifestações de alegria nem os gritos de exclamação diante dos aquários. Todos falavam ao mesmo tempo. É a danação que causa o objeto (RAMOS, 2004), por meio dos alunos que os observam de diferentes formas e maneiras. Foi instaurada uma “confusão” de querer saber, de curiosidade, perante o que lhes era apresentado.

Em vários momentos, o monitor Saulo ignorou as perguntas que os alunos lhe faziam. Sempre que interrogado, pedia-lhes que esperassem, dizendo que depois responderia às perguntas. A situação foi-se tornando incontável. Os olhares e movimentos foram guiados para direções diferentes. O monitor Saulo não conseguiu mais manter a centralidade da visita. A dispersão foi total em relação à fala dele, mas a atenção centrou-se em vários objetos que lá estavam presentes. Os alunos começaram, então, a fazer perguntas à professora.

Foi aí que o monitor teve uma reação inesperada. Vencido pelo cansaço, mas movido por uma pontinha de sensibilidade, mudou sua estratégia. Começou a apresentar os ecossistemas a partir das perguntas dos alunos. De início, não estava muito satisfeito, mas depois foi gostando da ideia, e o restante da visita transcorreu de acordo com a curiosidade dos alunos. Em outro momento deste trabalho, nós nos referimos às visitas que começam com encantamento e terminam com cansaço e dispersão dos alunos. Ao se apropriar da educação dos sentidos, o monitor Saulo mudou a forma de conduzir a visita de estudo.

[...]

Sandra – *Que são essas conchinhas aqui?*

Monitor Saulo – *São os Ermitões.  
Vocês sabem ler?*

Alexandre – *Eu sei.*

Monitor Saulo – *Então esse é um aquário de... ?*

Alexandre – *Peixes.*

Monitor Saulo – *Não (apontando para o nome do aquário): “Aquário de Mangue”. Vocês sabiam que é daqui que é retirado o tanino, de uma planta chamada manguezal, para o acabamento da panela de barro?*

Alguns alunos responderam sim e outros não.

Monitor Saulo – *São retiradas do caule das árvores tiras de casca que são depositadas em uma vasilha com água que fica em repouso por vários dias. Com isso sai da casca uma tinta. É essa tinta escura que vocês estão vendo dentro deste vidro. Todos estão vendo?*

Os alunos responderam em grupo – *Sim.*

O monitor Saulo convidou os alunos para uma pequena demonstração de como esse produto é utilizado. Mostrou uma pequena panela de barro confeccionada

pelas paneleiras e, de forma lenta, foi rodando a panela. Com uma pequena vassoura de mato foi banhando-a por dentro e por fora. No desenvolvimento da exposição, explicou que essa técnica tem como objetivo tornar o barro impermeável, evitando que ele se rache e não deixe o gosto do barro passar para os alimentos que ali serão cozidos. Nesse momento, os rastros do passado foram ressignificados na relação entre o passado e o presente dos alunos. Alguns deles relataram que já haviam visitado as paneleiras e lá tiveram a oportunidade de fazer a panela de barro. Outros, embora não tivessem vivenciado essa experiência, já tinham ouvido falar dela; se assim podemos dizer, uma memória herdada, conforme menciona Pollack (1992).

Continuando a visita, o monitor Saulo perguntou:

[...]

Monitor Saulo – *Quem sabe? Qual é o prato que é feito na panela de barro?*

Bianca – *Moqueca.*

Monitor Saulo. *Isso mesmo. A moqueca capixaba, símbolo da nossa cultura.*

Neste último fragmento, pensamos na possibilidade de riscos que o museu corre, presentes na fala do monitor, ao apresentar uma história baseada na tradição, quando deu destaque à moqueca capixaba, com sua excepcionalidade, impedindo a produção de um pensar historicamente. O monitor Saulo não criou espaços para reflexão sobre outros elementos espalhados pelos diversos municípios do Espírito Santo, os quais também compõem a cultura capixaba.

De forma consciente ou não, o monitor Saulo estabeleceu um elo entre a Biologia e a História, desafio constante vivido por todos na ECBH, que é aproximar esses dois mundos separados, pelo menos, fisicamente: um no térreo e outro no primeiro andar. Ao falar da panela de barro, das paneleiras, o monitor transitou por entre esses dois mundos. Em outros momentos, essa relação também pôde ser feita, por exemplo, quando o monitor Saulo apresentou o ecossistema de água doce, destacando a importância que os rios desempenharam no processo de colonização do Espírito Santo. Inclusive essa articulação poderia ter como mote o fragmento da poesia do autor capixaba Luiz Guilherme dos Santos Neves, destacado em letras

grandes numa das paredes, que fala de forma muito poética sobre a natureza do Espírito Santo.

Se o roteiro temático “Ecosistemas do Espírito Santo: a diversidade que estamos perdendo”, em seus entremeios, se separa por diversas cortinas, uma nova cortina para cada ecossistema que se abre, o mesmo não ocorre com os demais roteiros. Nem por isso a maioria dos monitores deixou de fazer suspenses em suas falas, antes de começar a visita, para instigar a sensibilidade e a curiosidade dos alunos. Como bem nos lembra Meneses, é uma ingenuidade pensar que o chamado “museu vivo” pode trazer “vida” para dentro do museu: “Museu vivo [...] é aquele que cria a distância necessária para se perceber da vida tudo o que a existência cotidiana vai embaçando e diluindo” (MENESES, *apud* RAMOS, 2004, p.140). Essa lembrança torna-se importante para a nossa análise justamente porque a ECBH se constitui de uma parte de “museu vivo”, os aquários, e outra parte, as maquetes e as vitrines. Frequentemente ouvimos que visitar a parte das maquetes seria menos interessante que visitar a dos aquários. Não foi isso o que registramos durante os meses que estivemos acompanhando as visitas à ECBH.

Como o Primeiro Ato sempre ocorria no auditório, com a apresentação de vários *slides*, assim também começou esta visita: “Viagem à Pré-história do Espírito Santo”. Apesar de haver um diálogo constante entre monitor e alunos, esta parte se torna, conforme nossas observações, quase sempre cansativa, levando à dispersão dos alunos e, por que não dizer?, do professor também.

O tempo de duração da visita de estudo é de 1h30min, podendo estender-se um pouquinho mais, o que normalmente ocorre. Parte desse tempo é destinado à apresentação no auditório e leva de 30 a 40 minutos, dependendo dos diálogos travados entre monitor, aluno, professor e os recursos audiovisuais. Para a visita ao espaço museal ficam os minutos restantes (cinquenta a sessenta minutos).

Apesar de o monitor fazer diversas perguntas aos alunos durante a apresentação, a forma como estavam organizadas seguia uma linearidade nos *slides* apresentados. Mostrando o *slide*, o monitor Saulo, também responsável pela apresentação do

roteiro temático “Viagem à Pré-história do Espírito Santo”, iniciou com a seguinte pergunta:

## Primeiro Ato

[...]

Monitor Saulo – *O que é Pré-história?*

Alunos – (silêncio total).

Monitor Saulo – *É o período antes da escrita. Antes eles possuíam escrita?*

Alunos – *Não.*

Monitor Saulo – *Antes só existiam registros, as pinturas rupestres. Como esses povos chegaram até aqui? Tem duas teorias: a de Bering e a Transoceânica. Como viviam esses povos? Como eles eram? O que eles faziam para se proteger?*

Carlos – *Eles viviam da caça e da pesca. Eles usavam anzol para pescar?*

Monitor Saulo – *Não.*

João – *Eram mais peludos.*

Com espaços de tempo muito distantes e distintos uns dos outros, o monitor apresentou, através dos *slides*, um período da história muito longo num tempo muito curto (quarenta minutos), mostrando como viviam esses homens, como se alimentavam, como produziam o fogo. Eram muitas informações em muito pouco tempo para atingir o objetivo principal da visita, que era conhecer a Pré-história do Espírito Santo, uma vez que essa visita só se concretizaria no espaço museal.

No diálogo apresentado, baseando-nos no que diz Pereira (2011), destacamos dois usos da história: o primeiro, como reprodução do discurso da tradição mediante o que é exposto; o segundo, como linearidade das coisas vividas, que são transmitidas sem possibilidades de indagação. Nenhum dos dois, conforme Siman (2003 – a), permite o pensar historicamente; não deixam espaço para as percepções e explicações das permanências e rupturas entre o presente, o passado e o futuro, tais como relacionar os acontecimentos e seus estruturantes de longa e média

duração em seus ritmos diferenciados de mudanças e a simultaneidade de acontecimentos no tempo cronológico.

## Segundo Ato

Passemos então ao Segundo Ato: “Ecossistema de manguezal”.

Os povos pré-históricos, no Espírito Santo, moravam perto do manguezal, de onde eles retiravam seus alimentos. Continuando nossa *andarilhagem* [...] (PEREIRA; SIMAN, 2009).

[...]

Monitor Saulo – *O que é isto aqui (referindo-se a um sambaqui)?*

João – *É um monte de conchas?*

Monitor Saulo – *Como se chama?*

Alguns alunos responderam – *Sambaqui.*

A visita ao espaço museal prosseguiu da mesma forma como foi feita a exposição dos *slides* no auditório: uma apresentação linear da história pronta e acabada. Nem por isso os alunos deixaram de exercer a sua condição de andarilhos. À revelia do monitor, dirigiram-se a outros objetos e, bem baixinho, trocaram ideias, riram. Nesse momento, a professora Carolina se aproximou de um pequeno grupo e falou bem baixinho: “*O sambaqui também servia como uma espécie de cemitério.*” Pelo movimento das cabeças, pudemos perceber que os alunos concordaram com a professora e fizeram outros comentários.

Outro grupo se aproximou do local onde estava exposta a panela de barro, o vidro com o tanino (extraído da planta mangue vermelho) e uma pequena vassoura feita de mato. E um aluno perguntou:

[...]

Daniel – *Esses povos já faziam a panela de barro como as paneleiras?*

Monitor Saulo – *Sim, esses povos eram denominados cerâmicos. Já utilizavam o barro no fabrico de seus utensílios.*

O que podemos inferir desse diálogo é que os alunos partem de elementos do presente para conhecer o passado. Conforme Ramos (2004), conhecer o passado de modo crítico significa, antes de tudo, perceber e viver o tempo presente como mudança, como algo que não era o que está sendo e que pode ser diferente.

Alunos e professora dinamizavam a linearidade do espaço museal, resgatando a dimensão do litígio, construindo outras leituras através do que lhes era apresentado. É sempre possível abrir gavetas no corpo das Vênus museais (CHAGAS, 2006). Existe por parte do aluno um reconhecimento de que outros caminhos podem ser trilhados, tanto que novos olhares vão sendo direcionados ao seu entorno, ou, ainda, o objeto museal, neste caso a panela de barro, é concebido por seu valor provocativo de interpretações do social vivido e do passado relido no presente.

Saímos do “Ecosistema de manguezal” e fomos para outro espaço denominado “Pré-história do Espírito Santo”. Neste espaço, encontrava-se a representação de um sítio arqueológico. A representação do sítio arqueológico permitiu aos alunos identificarem os povos pré-cerâmicos e cerâmicos através da cultura material deixada por eles ao se assentarem em determinadas regiões do estado do Espírito Santo.

Após a apresentação do monitor Saulo, os alunos foram convidados a participar de uma Oficina de Escavação. Inicialmente organizaram-se em grupos de três componentes. Em seguida, cada grupo recebeu uma prancheta, com uma folha em que estava desenhado um retângulo maior recortado por várias linhas que formavam retângulos menores e numerados, um lápis, uma borracha, uma pequena pá e um pincel. Os alunos foram chamados a se aproximar dos pequenos tanques de areia e, em seguida, o monitor Saulo explicou o que deveria ser feito:

*Com este material vocês vão fazer o trabalho de um arqueólogo. De forma bem delicada, vão utilizar a pá para escavar, para procurar o que está enterrado nesses tanques de areia, e o pincel para limpar o objeto. Em seguida, vão registrar no papel, que também possui vários retângulos. Observem as caixas de areia: também estão separadas por pequenos retângulos através de linhas. O desenho do objeto encontrado deve*

*corresponder à mesma marcação que se encontra na caixa de areia. Mãos à obra.*

Essa oficina gerou expectativas. Ficamos aguardando como seria o desfecho da atividade. Enquanto aguardávamos, algumas leituras nos vieram à mente, entre elas como trabalhar a compreensão estética na Oficina de Escavação. Conforme Abigail Housen (*apud* PEREIRA *et al.*, 2007), existem quatro estágios da compreensão estética, a saber: a observação, a construção, a imaginação e o conhecimento, mas nada disso ocorreu. Como os alunos estavam muito agitados, o monitor fez breves comentários sobre os desenhos deles e encerrou a visita, convidando-os a retornarem ao auditório e assistirem ao fragmento de um filme sobre o homem da Pré-história.

Se a visita ao roteiro temático “Viagem à Pré-história do Espírito Santo” foi marcada por uma balbúrdia, uma confusão, uma danação (RAMOS, 2004), o mesmo não ocorreu na visita ao roteiro temático “Tempos republicanos em Vitória: de vila a cidade”.

## **Primeiro Ato**

Os alunos foram recebidos no auditório e, logo em seguida, o monitor Mateus começou a apresentação com os *slides*, destacando alguns acontecimentos históricos dos períodos Brasil Colonial (1500-1822), Brasil Imperial (1822-1889) e Brasil República (1889-2013). Depois dessa explanação, o monitor retornou a essa periodização para percorrer o trajeto de formação de Vitória, de vila a cidade. Esse momento, como já dissemos anteriormente, torna-se cansativo e às vezes confuso, devido à quantidade de informações transmitidas.

Esse roteiro apresenta uma característica diferente da dos demais. Uma pequena parte dele se realiza nas imediações da ECBH. Atravessando a Avenida Dário Lourenço de Souza, deparamo-nos com o mar e o manguezal que restaram dos constantes aterros a que foi submetida essa região. O tempo colaborou com a nossa ligeira saída. Estava um dia maravilhoso, céu azul e ensolarado, combinando com a

calmaria das águas. Era passagem do outono para o inverno. Foi nesse cenário onde se entrelaçam natureza e cultura que o monitor começou sua apresentação.

## Segundo Ato

[...]

Monitor Mateus – *Observem. Que maravilhoso! Respirem fundo o cheiro do mangue (momento de contemplação). Onde vocês acham que seria mais fácil para os portugueses chegarem, lá na praia de Camburi ou aqui?*

Josué – *Aqui.*

Monitor Mateus – *Por quê?*

Josué – *Porque não tem onda.*

Monitor Mateus – *Isso mesmo. Eles chegaram até aqui porque as águas são tranquilas. Mas, mesmo com as águas tranquilas, será que foi tão fácil assim para chegar?*

Alunos – (silêncio).

Monitor Mateus – *Não, não foi não. Eles se depararam com algo que era muito estranho para eles: o manguezal. Por isso, provavelmente, eles desembarcaram mais à frente, na Prainha de Santo Antônio.*

Professora Cláudia – *Conforme pesquisamos, eles subiram o Morro da Fonte Grande procurando um lugar mais seguro para se instalarem.*

Monitor Mateus – *Se existia tanto manguezal, o que aconteceu para que ficasse só esta rebarba perto do mar?*

Alunos – (novo silêncio).

Monitor Mateus – *Observem. Daqui onde nós estamos até a ECBH era cheio de manguezal. Toda essa região foi aterrada para dar lugar às construções: o Sambão do Povo e depois a ECBH. É aqui que começa a história da Ilha de Vitória.*

O monitor Mateus começou a falar do surgimento da cidade de Vitória chamando a atenção para o mar, a paisagem, o cheiro do mangue. Foi ali que tudo começou. Durante a exposição externa, os alunos ficaram atentos à fala do monitor. Não houve conversas paralelas. Ouvia-se somente o barulho do vento e de um ou outro veículo que por ali passava. Em seus olhinhos, refletiam curiosidade, contemplação... e indignação quando o monitor falou dos aterros. Foram estimuladas a percepção visual, através da paisagem, a auditiva, por meio do

barulho do mar, a olfativa, pelo cheiro do mangue. É a educação pelas sensibilidades, defendida por Pereira e outros (2007), por parte tanto dos alunos quanto do monitor e da professora.

Retornamos à ECBH para dar continuidade à nossa visita.

No espaço denominado “Ecosistema da praia”, o monitor Mateus começou sua exposição fazendo referência a um objeto que chamava a atenção das crianças: a canoa.

[...]

Monitor Mateus – *Nós viemos aqui ver isto: a canoa. Vocês sabem como ela é feita?*

Alunos: *Não.*

Monitor Mateus – *Ela é feita com uma árvore inteira. É entalhada. Eles iam, com um objeto cortante retirando lascas da madeira até fazer essa concavidade, buraco, onde entravam as pessoas. A canoa e esses outros objetos (anzol, flecha) eram utilizados pelos índios. Eles tinham essa tecnologia. Eles não sabiam escrever a escrita do europeu, mas “de burro eles não tinham nada” (gesticulava com os dedos para expressar as aspas). A população da ilha de Vitória vivia da pesca e utilizava muito a canoa.*

Apesar de a expressão do monitor – “de burro eles não tinham nada” – não ser apropriada, pensamos que ele queria chamar a atenção, fazer ver que cada sociedade vive no seu tempo, um esforço em mostrar que não há sociedades avançadas ou atrasadas, mas sociedades no seu tempo. O monitor explorou o “potencial movente” (PEREIRA, 2011) do objeto presente na ECBH: a canoa. O diálogo instaurou-se entre temporalidades, expondo que questões do passado ainda estavam atuantes no presente.

Saímos desse espaço e fizemos uma pequena parada para apreciar a maquete de Vitória em 3D. Assim o monitor Mateus começou a apresentação: *“Esta é uma representação da ilha de Vitória. O nosso objetivo é mostrar como era antes e depois... que foram surgindo os aterros e as pontes, ligando a ilha a outras regiões. E depois disso tudo... como a ilha ficou.”*

No decorrer da explicação, várias luzinhas iam acendendo na maquete, dando ênfase à exposição. Por exemplo: em relação aos aterros, luzes acendiam onde haviam acontecido. No final da fala, os alunos foram convidados a se aproximar da maquete para ver melhor a dimensão territorial de Vitória, antes e depois dos aterros e pontes. A esse respeito, Ramos destaca: “A exposição deve tocar o visitante por meio de certos arranjos da memória, da afetividade que compõe o ato de lembrar aquilo que não vivemos, mas que de alguma forma mexe conosco” (RAMOS, 2004, p. 83). Os alunos foram tocados pela exposição. Não viveram aquele momento, mas vivem na região que foi aterrada, no Bairro Santo Antônio, e passam todos os dias pela ponte que liga um lugar ao outro.

Da maquete de Vitória, passamos para as representações arquitetônicas, isto é, as maquetes de obras que representam a memória de Vitória: de vila a cidade. A maioria dessas maquetes são representações arquitetônicas religiosas.

[...]

Monitor Mateus – *Que construções são essas?*

Igor – *Igrejas. Pelo visto, eles eram muito religiosos (referindo-se à quantidade de maquetes).*

Monitor Mateus – *Sim. Para onde os portugueses iam, levavam um padre. Nas igrejas, também, estavam concentradas todas as atividades de hospital e administração. E esta maquete?*

Mônica – *A capela de Santa Luzia.*

Monitor Mateus – *Muito bem! Existiam as igrejas dos pobres e dos negros e a dos brancos: a capela de Santa Luzia, dos brancos, e a igreja de São Benedito do Rosário, dos pretos. Cada qual ia à sua igreja.*

As maquetes representam “[...] não apenas a análise de sua materialidade e vinculação social, mas a problematização das prováveis teias relacionais que se realizam através dela e de sua musealização” (PEREIRA, 2008 – b). Fazendo uso delas, o monitor dialogou com os alunos sobre alguns temas, como a discriminação racial, a discriminação social e a religião.

No mesmo roteiro temático “Tempos republicanos em Vitória: de vila a cidade”, um monitor que conduzia outra turma, quando questionado por um aluno (não identificado) sobre as cores utilizadas nas maquetes, respondeu:

[...]

Monitor Irineu – *Aqui nós temos uma característica do Período Colonial. As igrejas eram todas pintadas de branco, cor obtida com a quebra das conchas até virarem pó. Quando misturado com a água, se obtinha essa tinta branca. As janelas eram pintadas de azul porque essa tinta era muito cara.*

José – *Por que nas construções existiam tantas janelas?*

Monitor Irineu – *Para ajudar na ventilação. Como não existia energia elétrica, elas ajudavam a manter o ambiente claro.*

Celma – *Como eram feitas as construções? Tinha cimento?*

Monitor Irineu – *Não, tinha não. Eram utilizados pedaços de conchas e óleo de baleia para dar a liga, já que não existia o cimento.*

Várias perguntas foram surgindo decorrentes da observação e da interação dos alunos com as maquetes. Nesse sentido, o objeto foi capaz de reverberar interpretações da história junto com outros objetos, discursos museais e sujeitos de memória-ação (PEREIRA, 2008 – b). Tornou-se gerador das reflexões sobre as tramas que são tecidas entre sujeito e objeto, num dado momento, percebidas nos traços culturais que ele expressa (RAMOS, 2004). Ao interagirem com os objetos, os alunos foram mobilizando suas memórias em relação ao que eles sabiam e ao que lhes era apresentado naquele momento. História e memória se mesclavam a partir do momento em que os alunos, o monitor e a professora se deixavam envolver por elas: “[...] os objetos são danados e devoradores” (RAMOS, 2004, p. 8).

Acompanhando as visitas aos espaços museais da ECBH compostos por maquetes, nossa pesquisa mostrou que o fato de o roteiro ser composto por maquetes não significa que ele seja menos interessante que os demais “roteiros temáticos”. O que pode tornar a exposição menos interessante é a relação mecânica que se estabelece entre sujeito e objeto. Conforme Ramos (2004, p. 145), uma saída para a superação dessa relação é o “corpo de passagem”:

[...] não é a alma que abre as portas para abrigar o divino e, desse modo, voltar-se para a intimidade solitária dos místicos. Ao deixar de ser

passageiro do mundo, para compor-se como passagem pelo mundo, o corpo cultiva a porosidade da pele, abandona o eu centrado em si mesmo e abre sua alma para compartilhar.

Nesse sentido, a visita torna-se um caleidoscópio, passível de inúmeras percepções e leituras, permitindo que seja construída uma polifonia de sentidos partilhados.

O último “roteiro temático” observado foi “O lugar como referência de História e Memória: o Bairro Santo Antônio”. Apenas uma pequena parte desse roteiro é realizada na ECBH. Como os demais, ele começa no auditório e depois se estende pelo Bairro. Nessa visita, foram feitos quatro momentos de contemplação: o primeiro, no cais do hidroavião; o segundo, no Parque da Prainha; o terceiro, nos cemitérios; o quarto, na Basílica de Santo Antônio. Geralmente, esse percurso é feito todo a pé, da ECBH até o Santuário de Santo Antônio. Mas nesse dia o tempo estava meio nublado, ora fazia sol ora chovia. Como o tempo não estava a nosso favor, a direção da ECBH optou por fazer o percurso até o cais do hidroavião de ônibus. Dali seguiríamos a pé até o Parque da Prainha; depois subiríamos em direção aos cemitérios; por fim embarcaríamos novamente no ônibus em direção ao nosso destino final, o Santuário de Santo Antônio.

## **Primeiro Ato**

A turma era composta por vinte alunos. Apenas um não morava na região da Grande Santo Antônio, que engloba os bairros Ilha do Príncipe, Mário Cypreste, Arioaldo Favalessa, Caratoíra, Bairro do Quadro, Bairro do Cabral, Santa Tereza, Santo Antônio, Bela Vista, Inhanguetá, Universitário, Estrelinha e Grande Vitória. Os lugares que iam ser apresentados não eram totalmente desconhecidos pelos alunos.

[...]

Monitora Isis – *Vocês sabem por que o bairro se chama Santo Antônio?*

Clarisse – *Porque os portugueses colocaram.*

Monitora Isis – *Será que Santo Antônio mudou?*

Alunos (em coro) – *Sim.*

Monitora Isis – *Santo Antônio era considerado uma zona rural. Tinha boi, vaca, cavalo... fazia parte de uma grande fazenda. E hoje não vemos nada disso nas ruas. Outra grande mudança foi o aumento da região de Santo Antônio. Vocês já ouviram falar de como eram as casas aqui? Como eram?*

Sérgio – *Eram casas de palafita, com umas pernonas dentro da água.*

Monitora Isis – *Hoje não existem mais essas casas. O que aconteceu?*

Alunos – (silêncio).

Monitora Isis – *Foram feitos muitos aterros. Aqui onde nós estamos era tudo água. Foi tudo aterrado.*

Com base nas reflexões, foram sendo criados sentidos para as perguntas, as imagens e a própria história que estava sendo narrada pela monitora Isis, lampejos de se despirem de um tempo linear, de ultrapassar os limites interpretativos convencionais e de dar outro tratamento à temporalidade, que não é numerável nem sucessiva. Os alunos reconheceram ruas e lugares e trocaram ideias entre si. Foram momentos de partilha, de troca de experiências e de vivência das sensibilidades.

A visão exaustivamente valorizada da cronologia, em que há um encadeamento sucessivo dos fatos, dos povos, dos grupos ou atores, torna-se um entrave à passagem de uma “história mumificada a uma história multiplicada” (PEREIRA; SIMAN, 2009). Foi a tentativa de superação dessa história, como soma das coisas transmitidas, que a exposição do roteiro temático “O lugar como referência de História e Memória: o Bairro Santo Antônio” nos apontou.

[...]

Monitora – *E essa foto? Vocês conseguem identificar? Vamos lá: esse é o Morro da Pedreira; aqui, o cais do hidroavião; aqui, a Volta do Rabaiole.*

Sérgio – *E aqui?*

Alunos – (gritando) *É Santo Antônio.*

Sérgio – *Essa casa existe até hoje (referindo-se à imagem apresentada).*

Professora Karla – *Aqui está localizada a Avenida Serafim Derenzi, que passa por vários bairros, e aqui está localizada a nossa escola “Alberto de Almeida”.*

De acordo com Ramos (2004), os objetos não podem perder sua qualidade de “tocantes”, o que a racionalidade da análise, por si só, não consegue fazer. É preciso alimentar as percepções. Isso ocorreu à medida que as fotos e um pequeno

filme foram sendo apresentados aos alunos, instigando-os a falar sobre o que viram e o que não viram. “Aqui está o morro, o cais”... foram sendo criados arranjos de memória para permitir que os alunos entalhassem suas sensibilidades, provocando ranhuras nas maneiras de perceber, compreender e narrar a(s) história(s) (PEREIRA, 2008 – b).

Ainda de acordo com Ramos (2004), não se trata simplesmente de voltar à memória, mas de trabalhar com potência para alimentar a própria história. Dessa forma, foi possível pensar a partir da configuração do passado apresentado pelas fotos, elementos do presente, assim como foi possível partir do presente para inserir elementos no passado. Foi feito um trânsito da memória para a história e um retorno à memória, dando vitalidade à apresentação.

Dos lugares visitados escolhemos dois, que através das lentes do nosso olhar foram os que mais encantaram os alunos: o cais do hidroavião e os cemitérios. Entramos no ônibus e seguimos para o cais do hidroavião.

## Segundo Ato

Momentos de contemplação ao chegarem ao cais do hidroavião.

[...]

Caio – *Os aviões pousavam aqui? Na água?*

Monitora Isis – *Como são as águas aqui? São calmas. Bom para a decolagem e a aterrissagem dos aviões. Mas eram aviões pequenos. O formato desse cais é igual ao do 14 Bis (mostra uma miniatura). Esse cais foi construído aqui no período na 2.ª Guerra Mundial. Era um lugar seguro, escondido, vejam: à frente nós temos o Mochuara, lá o mestre Álvaro. Vejam, bem cercado de morros. Nem todo mundo conhecia isso aqui.*

Conforme Silva (*apud* RAMOS, 2004), é fundamental não eliminar o deslumbramento diante daquilo que vemos. Igualmente importante é criar momentos para o conhecimento crítico. A monitora, ao falar sobre os diversos elementos que levaram à construção do cais naquele lugar, convidou os alunos a pensarem,

vislumbrando outro destino ao deslumbramento: a reflexão sobre a construção de um cais de hidroavião no Espírito Santo.

No percurso do cais até os cemitérios, uma boa caminhada, em confronto com o presente, a paisagem ao nosso redor foi denunciando as transformações urbanas das últimas décadas, tais como os aterros e, conseqüentemente, não mais a existência das casas de palafitas, que deram lugar à construção de casas (de tijolo e cimento), pequenos prédios e praças. Essas transformações foram sendo destacadas pela monitora e por alguns alunos. Em alguns momentos, eles paravam e faziam comparações da paisagem ao redor com as imagens vistas no auditório. Assim chegamos aos cemitérios.

Localizados na Avenida Santo Antônio, a principal do bairro, encontram-se os cemitérios: o da Irmandade de São Benedito do Rosário, o Cemitério Público de Santo Antônio, o da Arquiconfraria de Nossa Senhora da Boa Morte e Assunção e o do Santíssimo Sacramento.

[...]

*Monitora Isis – Observem o muro. Um é mais novinho e o outro é mais velhinho. Como Vitória cresceu muito, precisava de mais cemitério para enterrar as pessoas que morriam. Esses cemitérios eram de ordens religiosas diferentes.*

*Sérgio – Todo mundo era enterrado ali?*

*Monitora Isis – Não. Cada um no seu cemitério, conforme a ordem religiosa a que ele pertencia.*

A visita despertou nos alunos, mesmo que moradores do Bairro Santo Antônio, sentimento, ou mesmo curiosidade em relação aos cemitérios, vistos como monumentos que fazem parte da história e da memória do Bairro. Misturados com rituais de dor, saudades, orações e distinções sociais, uma vez que onde se enterrava o branco não se enterrava o negro, os cemitérios são testemunhas materiais de várias temporalidades, um espaço de inestimável relevância para a história e a memória de Santo Antônio. Lá existem vários caleidoscópios para a melhor compreensão da historicidade que faz e refaz a cidade (RAMOS, 2004)

## **As cortinas se fecham, mas o diálogo continua**

Ao observarmos as visitas escolares aos “roteiros temáticos” da ECBH, destacamos alguns aspectos para nossas reflexões em relação à história e à memória e aos saberes que os professores mobilizam nessa relação, na perspectiva da educação museal.

O primeiro aspecto refere-se à pouca participação dos professores nas visitas. Assim nós nos perguntamos: Quais motivos poderiam ter contribuído para a inexpressiva participação dos professores nas visitas à ECBH? Para além da consulta ao *site* da ECBH, os professores visitaram o espaço expositivo com o objetivo de conhecer mais a sua história, a exposição, as linguagens utilizadas e as atividades que poderiam ser realizadas? A visita foi programada em consonância com os conteúdos que estavam sendo trabalhados em sala de aula? Ou a visita foi apenas uma oportunidade para sair da sala de aula, “aproveitando” o transporte que estava disponível naquele dia?

Com o intuito de minimizar nossas inquietações, lançamos mão de outro momento de nossa pesquisa para ajudar-nos em nossas reflexões. Nesse momento, que chamamos de “pré-visita”, observamos as aulas de dois professores e conversamos sobre sua prática. Pudemos então colher algumas informações sobre a visita de estudo à ECBH. Um dos professores consultou o *site*, esteve na ECBH e visitou o “roteiro temático” que seria objeto de estudo. Conversou com a coordenação pedagógica com o intuito de melhor aproveitar o potencial educativo em relação à visita a ser realizada. Desde o início do ano letivo, a visita já estava programada, inclusive com o outro professor, com o objetivo de desenvolver um trabalho interdisciplinar. O outro professor consultou somente o *site*, pois, como estava aproveitando o transporte disponibilizado pela SEME, não teve tempo suficiente para fazer uma visita prévia. Além disso, visitou o único “roteiro temático” disponível naquele momento. Neste último caso, a visita foi programada de maneira muito corrida. Conforme disse o professor, ele ficou sabendo que o transporte estava disponível apenas uma semana antes. Com isso, o tempo de preparação para a visita foi apenas o de uma aula.

Curioso é que, no decorrer da visita à ECBH, houve pouquíssima participação dos professores em relação ao conteúdo exposto. A participação maior se resumiu em chamar a atenção dos alunos quanto ao comportamento. Mais curioso ainda é que parte deles já havia estado antes na ECBH programando a visita e havia visitado outros “roteiros temáticos”.

A pouca participação dos professores durante as visitas remeteu-nos a uma outra questão: os desafios colocados na relação escola e museu, questão que autores como Ramos (2004), Pereira e outros (2007), Pereira (2008 – a) vêm destacando em seus textos – refletir sobre os desafios colocados nessa relação, visando à valorização da circularidade e à construção partilhada de projetos numa via de mão dupla. Dessa forma, o museu pode contribuir com sua potencialidade educadora, por meio de estímulos à sensibilidade, para a compreensão do registro por parte dos alunos e em diálogo com a escola, a partir das demandas da escola.

O fato é que nem todos os professores têm tempo ou interesse para realizar a pré-visita. Conforme relato da coordenação pedagógica, a pré-visita do professor visando conhecer o “roteiro temático” a ser trabalhado com sua turma acontece de forma esporádica na ECBH. Essa tênue relação entre museu e escola revelou-se para nós como fator determinante da pouca participação do professor nas visitas de estudos. Ainda falta muito para que a interação entre museu e escola seja mais produtiva. Apesar de todos esses percalços, concordamos com Ramos quando diz que “[...] aqui e acolá acontece o desejado: a relação lúdica e educativa entre as crianças e a exposição” (RAMOS, 2004, p. 40).

Outro ponto que destacamos foi a organização dos “roteiros temáticos”. No período em que realizamos a nossa pesquisa, os “roteiros temáticos” apresentados foram construídos sem a participação dos professores. Conforme informação da coordenação pedagógica, tal participação está prevista para acontecer quando forem construídos os novos “roteiros temáticos” que estão sendo propostos. Mas também foi ressaltada a falta de recursos humanos para desenvolver essas atividades.

O segundo aspecto refere-se às relações estabelecidas entre os alunos e a exposição. A partir dos objetos apresentados, eles dialogaram com os seus sentimentos e mobilizaram memórias. Produziram significados vários para a materialidade, estabelecendo relação com a sua trajetória pessoal e social. Os objetos ganharam vida, sentidos e significados. Em alguns momentos, registramos a preocupação do monitor com a transmissão dos conteúdos e das informações. Mesmo assim, os alunos fizeram seus próprios movimentos perceptivos. Conforme Pereira (2008b), as *andarilhagens* são feitas por mapas de significação instáveis e pretendem ser compartilhadas. Por isso, em vários momentos registramos uma “danação”? (RAMOS, 2004) causada não só pelos alunos, mas também pelos objetos em exposição.

O terceiro aspecto diz respeito às relações estabelecidas entre as memórias e as histórias. Registramos um grande esforço, nas apresentações dos “roteiros temáticos”, de se sair da memória e caminhar para a história, de se deslocar das lembranças para as reflexões, e vice-versa. Em vários momentos, a exposição tocou o visitante. A partir de situações vivenciadas no presente, os alunos estabeleceram articulações com o que não vivenciaram. Dessa forma, não se trata de viver o passado; o que se busca é a história através dos objetos, abrindo inúmeras possibilidades de interpretação (RAMOS, 2004).

Os vários “roteiros temáticos” apresentados na ECBH buscam, em alguns momentos, ultrapassar os limites interpretativos convencionais da história e da memória. Buscam transformar o espaço expositivo, não em um depósito de um passado sólido ou de uma história definitiva, mas em um lugar de resignificação, que pode encenar memórias pondo em questionamento as histórias de sentido único (PEREIRA; SIMAN, 2009). Mesclam-se, na ECBH, diversos usos da história / memória tais como descritos por Pereira (2011): da história em que o passado é concebido como real acontecido, da história como soma das coisas transmitidas, da história que repousa na tradição, da história em que o passado ainda está atuante e da história como narrativa arbitrada. Esses usos da história apareceram com menor ou maior intensidade na fala dos monitores. Aqui fazemos uma ressalva importante: eles não têm todos a mesma formação: são formados ou em História, ou em Biologia, ou em Geografia, ou em Artes, ou em outra área. Em algumas

apresentações dos “roteiros temáticos”, embora com liberdade, mas com pouca criatividade, eles reproduzem a interpretação dada pela direção da ECBH. Em alguns momentos, um ou outro ultrapassa esses limites, impostos ora pela sua formação ora pela organização do “roteiro temático”, pré-estabelecida pela direção pedagógica da ECBH. Com o objetivo de vencer essas barreiras, os “roteiros temáticos” estão sendo reescritos pela coordenação pedagógica da ECBH juntamente com os monitores. Em alguns casos, é solicitado que eles elaborem em grupo novas escritas para velhos “roteiros temáticos”.

Dessa forma, com o intuito de perceber e entender a relação entre história e memória presente nas tramas dos sujeitos no espaço museal, tendo como foco principal o professor formado no curso de Pedagogia que trabalha com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, fomos para além da compreensão desse espaço apenas em termos visuais. Para nós, a ECBH é formada de ruídos e silêncios produzidos pelos visitantes – alunos, professores, monitores, coordenador – resultando em burburinho, risos, espantos, desencantos, encantos. É lugar de encontros, partilhas, troca de experiências, vivência das sensibilidades produzidas no espaço expositivo, indo para além dele. Isso foi fundamental para que pudéssemos enxergar as diversas histórias e memórias presentes na ECBH. Mas ao mesmo tempo nos questionamos: O que acontece nesse processo em relação à participação do professor? Por que o professor é chamado a participar da visita de campo somente uma vez, no auditório, com a seguinte pergunta: “Agora, gostaria de convidar o professor da turma para nos falar sobre o motivo da visita”. Seria esse um momento, um convite para a participação na visita de campo a ser realizada? Ou seria mais um momento para colocar “o professor na parede”, talvez causando-lhe até certo constrangimento em relação ao compromisso com a visita?

Essas reflexões remetem-nos mais uma vez à questão sobre a relação museu e escola. Nossas análises apontam para a importância de se dimensionar a formação do professor a fim de que ele construa essa relação, isto é, apontam para o lugar, na formação do professor, da dinâmica da mobilização dos saberes na prática docente quando da visita aos museus. É o que analisaremos a seguir por meio das anotações sobre a pós-visita à ECBH: o retorno à escola (Apêndice C) de duas

professoras que trabalham em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Vitória: a EMEF “Cristóvão Colombo” e a EMEF “Pedro Álvares Cabral”.

### 5.3 A PRÁTICA DOS PROFESSORES: O RETORNO À ESCOLA

#### 5.3.1 “Hoje vamos conversar sobre a aula que nós tivemos lá. Onde mesmo?”

Com a frase acima, a professora Carolina, da EMEF “Cristóvão Colombo”, começou sua aula pós-visita à ECBH.

[...]

Vários alunos responderam juntos – *Na ECBH.*

Professora Carolina – *Alguém se lembra do assunto?*

Vários alunos responderam juntos – *Os sambaquieiros.*

Paulo – *Os sambaquis.*

Professora Carolina – *Isso faz parte do nosso conteúdo estudado aqui. Quem se lembra?*

Vários alunos responderam juntos – *A Pré-história.*

Professora Carolina – *E como começou a nossa aula?* (referindo-se à visita à ECBH)

Vários alunos responderam juntos – *Com as fotos.*

Professora Carolina – *Que fotos?*

Vários alunos responderam juntos – *Dos sambaquis, dos animais e do esqueleto.*

Paula – *O esqueleto antigo do ser humano.*

Professora Carolina – *Isso, o esqueleto mais antigo descoberto aqui no Brasil. Como era mesmo o nome dela? Nós vimos no nosso livro.*

André – *Sei lá.*

Professora Carolina – *Era como, mesmo?*

Clara – *Luzia.*

Professora Carolina – *Também foi apresentado o homem pré-histórico. Alguém se lembra por que ele é pré-histórico?*

Ana – *Porque ele é de anos e anos, séculos atrás.*

Professora Carolina – *É pré-histórico, porque ainda não existia a... a es... escrita. A escrita chegou com quem?*

Paulo – *Com os portugueses.*

Professora Carolina – *Eles usavam pouca roupa. Moravam nos sambaquis. O que eram os sambaquis?*

Clara – *Eram restos de animais.*

Professora Carolina – *O que faziam os sambaquieiros que viviam no nosso litoral?*

Vários alunos responderam juntos – *Eles pescavam. Moravam perto do mar.*

Professora Carolina – *Se eles moravam perto do mar, o que eles comiam?*

André – *Peixes.*

Carlos – *Eles tinham linha?*

Professora Carolina – *Não. Eles criavam técnicas. Agora vamos para o roteiro. Quem quer falar do roteiro?*

O diálogo acima teve como fundamento a apresentação do “roteiro temático”, realizada no auditório da ECBH pelos monitores, a qual denominamos “primeiro ato”. Passaremos agora para a parte que chamamos de “segundo ato”: a exposição museal.

[...]

Ana – *A gente viu o mapa da cidade.*

Professora Carolina – *A maquete. Mas antes a gente viu o manguezal. O que é que tem a ver o manguezal com esse assunto nosso? Eles se alimentavam de caranguejo e peixe. Paula, retoma aquela parte no mangue. Legal o que você estava falando.*

Paula – *Que eles pescavam para sobreviver.*

Professora Carolina – *Isso mesmo. Vocês se lembram da réplica que ele mostrou do sambaqui?*

Vários alunos responderam juntos – *Sim.*

Professora Carolina – *E o que mais vocês lembram?*

Ana Clara – *Da panela de barro.*

Professora Carolina – *O que a panela de barro tem a ver com o nosso estudo?*

João – *Não sei. Ele falou uma coisa (referindo-se ao monitor), não me lembro.*

Professora Carolina – *Eles eram povos cerâmicos. Na parte de cima, a maquete, onde os povos se localizavam. Na parte próxima aos rios ou mangues... mais o quê? Vamos resgatar?*

Ana Clara – *Ele mostrou uma caixa que tinha conchas e areia.*

Professora Carolina – *Ah! sim, ele mostrou! Ali, na verdade, era um sítio...*

Ana Clara – *Arqueológico.*

Professora Carolina – *Ali ele mostrou os vários momentos da história, os vestígios que retratam as diferentes épocas da Pré-história: os homens sambaqueiros, os pré-cerâmicos, os cerâmicos e depois os povos cerâmicos.*

*Vocês se lembram da atividade que vocês fizeram com aquelas caixas? Inclusive eu fiz, eu e o Dan. Aquilo era um exemplo de quê?*

Ana Clara – *Sítio arqueológico.*

Professora Carolina – *Então, nós estávamos pesquisando como fazem os cientistas e os arqueólogos. Alguém se lembra de alguma coisa mais?*

Dan – *O sítio arqueológico. O último com CDs.*

Professora Carolina – *Isso. CDs, restos de celulares, lâmpadas. Isso aí fala de que época?*

Ana Clara e Dan – *Da nossa, 2013.*

Professora Carolina – *A nossa realidade, a nossa época.*

A professora Carolina solicitava a participação dos alunos o tempo todo. Gesticulava, andava para lá e para cá na sala de aula, aproximando-se sempre dos alunos quando iam falar, como uma forma de tornar o diálogo mais instigante. Em dado momento, notamos que usava como estratégia falar mais baixo, pois os outros alunos se aproximavam para ouvir o que estava sendo discutido. A professora sempre os chamava pelo nome. Percebemos que, ao serem chamados pelo nome e convidados a se pronunciar, a recorrer à memória para falar sobre a visita à ECBH, eles se sentiam importantes, valorizados por exporem o seu raciocínio.

Em vários momentos da aula, foram feitas ligações entre o que se estudou antes da visita, o que foi apresentado no “roteiro temático” e o que estava sendo discutido naquele momento. Ia-se moldando, à medida que alunos e professores recobravam a memória do momento vivido, uma história-problema, em que o passado era visto como fonte de reflexão acerca do presente, deixando à mostra as mudanças e as permanências. Em vários momentos, a professora recorreu aos seus diversos saberes: os pedagógicos, pela maneira como mediava a discussão; os da disciplina, pelo conhecimento dos conteúdos a ser ensinado; os curriculares, pela consonância com a proposta da escola onde trabalhava; os da experiência, pela própria prática docente cotidiana. Tardif (2000), ao aprofundar a discussão a respeito dos saberes docentes, aponta quatro características, a saber: são temporais, são variados e heterogêneos, são fortemente personalizados e trazem consigo o objeto do trabalho docente, os alunos.

Em sua aula, com várias nuances os saberes que mais sobressaíam eram os temporais, principalmente quando ela se referia ao conteúdo específico de História. Nossas análises apontam, em relação aos conhecimentos dessa disciplina utilizados pela professora, que eles provêm, em sua maioria, de sua história de vida escolar. Vários conceitos de história trabalhados pela professora já foram revisados. Esses conceitos fazem parte das discussões teóricas sobre o ensino da História na formação dos professores, no caso desta pesquisa no Curso de Pedagogia.

Mediados pela professora e pelas recordações do que lhes foi apresentado na visita, os alunos iam aos poucos construindo a ideia de contexto da época estudada, a Pré-história, transportando-se para outro tempo que então ganhava sentido. Estabeleciam relações entre o passado e o presente, percebiam as permanências e as mudanças que foram destacadas tanto pelos alunos como pela professora na representação do “roteiro temático”.

Após essa conversa, a professora Carolina entregou a cada um uma folha para que os alunos registrassem o que vivenciaram na aula sobre a Pré-história do Espírito Santo realizada na ECBH. O objetivo era que os alunos produzissem um pequeno texto. A partir dos vários questionamentos e das dúvidas surgidas a esse respeito, a professora deu a seguinte sugestão para introdução do texto: “*No dia 27 de março,*

*nós visitamos a ECBH para estudar sobre a Pré-história do Espírito Santo... Agora vocês continuam. Falem do que vocês mais gostaram e assim por diante”.*

### **5.3.2 “O que aprendemos com a aula de campo?”**

A professora Paula, da EMEF “Pedro Álvares Cabral”, começou a introdução do novo conteúdo a partir da visita à ECBH. Este era o nosso primeiro contato com a turma. Equivocamo-nos, porque o primeiro contato, mesmo que de maneira informal, já havia sido estabelecido lá na visita à ECBH, no dia 2 de maio de 2013. Antes mesmo que a professora nos apresentasse à turma, um aluno veio até a porta ao nosso encontro e disse: *“Ah! Eu já te conheço. Você é aquela mocinha que ficava o tempo todo (gesticulando com as mãos) anotando tudo o que a gente falava na visita. Pensa que eu não notei?”* (Sílvio)

Essa situação gerou uma descontração em todos nós, de modo que nossa apresentação ficou mais relaxada.

Assim que nos posicionamos na sala e nos sentamos, antes mesmo de retirar os nossos pertences para começar as observações, chamou-nos a atenção o fragmento escrito na lousa verde: *“Esta história, uma vez contada, outra vez registrada, não se perde, se transforma em identidade de um povo... Nossa identidade. Nossa continuidade através do tempo.”*

Mais em baixo, a frase:

*“[...] que aprendemos com a aula de campo?”*

Mal terminamos de ler o que estava escrito, a professora Paula falou:

*Eu retirei essa frase de uma das cortinas lá da ECBH. Um pouquinho antes de você chegar, eu estava falando com os alunos da importância de se*

*registrar a história e de contá-la depois. Por isso nós vamos contar e registrar a nossa visita para que outras pessoas possam ler.*

E assim ela começou o diálogo com a turma.

[...]

Professora Paula – *Como tudo começou?*

Alguns alunos responderam juntos – *Eles vieram de outro lugar bem longe.*

Professora Paula – *Mas, de onde?*

José – *De Portugal.*

Professora Paula – *E como eles vieram para cá?*

Elias – *De barco.*

Professora Paula – *De caravelas. Os barcos eram muito pequenos e não conseguiam atravessar o mar. Os viajantes falavam que existiam muitos monstros nos mares. Era muito perigoso. Eles estavam em busca de quê?*

Elias – *De coisas novas.*

Professora Paula – *Que coisas novas eram essas?*

Elias – *Coisas para vender.*

Professora Paula – *As embarcações se perderam no oceano e eles encontraram novas terras. Eles atracaram na Bahia, na atual cidade de Porto Seguro.*

Antônia – *O que é atracaram?*

Professora Paula – *Pararam as embarcações. Em seguida pararam suas viagens para se instalarem nas regiões próximas ao mar. Aí eles chegaram à Prainha de Vila Velha. De lá, eles vieram para a Ilha de Vitória. E o que eles encontraram aqui nas redondezas?*

Mário – *O manguezal.*

Professora Paula – *Lá na Europa eles conheciam manguezal?*

Cristina – *Não.*

Professora Paula – *O manguezal os atrapalhava de atracarem. Então eles foram navegando até chegar à Prainha de Santo Antônio, onde tinha areia.*

Isso foi o que observamos na aula do dia 3 de maio de 2013. À medida que a professora ia perguntando, os alunos iam respondendo, de modo que a professora foi produzindo um texto coletivo, escrito na lousa, solicitando depois que todos o copiassem. Uma boa parte da turma demonstrou dificuldades em copiar o texto.

Faziam isso muito devagar, sem contar que se distraíam entre si, o que tornava a cópia ainda mais demorada. O tempo da aula encerrou. Conforme informação da professora Paula, nós paramos na metade do texto.

O encontro seguinte seria no dia 10 de maio de 2013. Na véspera da aula, recebemos um telefonema da professora explicando que não poderia comparecer naquele dia por motivo de força maior. Como tivemos dois feriados seguidos, só nos encontramos novamente no dia 7 de junho de 2013. Ao retomarmos a produção do texto, notamos que, devido ao feriado prolongado, os alunos estavam desmotivados.

Para dar continuidade às atividades, a professora orientou que se fizesse a leitura do que já havia sido escrito e assim os alunos continuaram a produção do texto.

[...]

*Professora Paula – Quando eles chegaram à Prainha Santo Antônio, o que eles fizeram?*

*Elias – Buscaram um local alto para ficar, para vigiar todo mundo.*

*Professora Paula – Eles lutaram muito com os índios, os nativos. E depois? Mais o que é que vocês viram lá?*

*Alice – Lá no museu o monitor falou que eles eram muito religiosos.*

*Professora Paula – Construíram muitas igrejas, vários fortes e, também, casas para abrigarem as pessoas que chegaram. Que mais? Começaram a ocupar as terras da ilha, construindo suas residências oficiais.*

*Janaína – Lá nós vimos que eles encontraram os mangues e eles tinham nojo.*

*Professora Paula – Achavam que cheirava mal e, como não servia para nada, cortaram e construíram os fortes, as igrejas e suas residências.*

Dessa forma, o texto foi concluído. À medida que os alunos iam terminando de copiá-lo, a professora ia entregando a cada um deles a atividade que deveria ser feita em sala de aula, orientando-os individualmente, de acordo com as necessidades apresentadas.

Nosso último encontro ocorreu no dia 21 de junho de 2013, dia em que foi retomada a atividade proposta aos alunos em relação à visita à ECBH. Conforme conversa com a professora em sala de aula, a atividade seria corrigida individualmente, de

acordo com o que eles iam fazendo e mostrando a ela. Quando necessário, a resposta seria refeita. Já em relação ao texto, seria feita uma leitura da produção em voz alta, o que foi feito ao final da aula.

Na primeira aula observada, apesar de a professora ir construindo o texto com o objetivo de retratar a exposição feita pelo monitor, os alunos participaram relembrando com ela, mas sem fazer nenhum questionamento, o máximo do que podiam lembrar a respeito do que lhes fora apresentado. De maneira entusiasmada, pois a visita havia ocorrido no dia anterior, os alunos falavam o tempo todo e trocavam ideias sobre o que mais lhes chamara a atenção. Ouvimos do aluno que estava mais próximo de nós a seguinte afirmação: *“O que eu mais gostei foi da maquete... aquelas luzinhas que acendiam e apagavam”*.

Esse aluno estava referindo-se à maquete de Vitória. Por meio da representação da ilha de Vitória, os monitores mostraram onde aconteceram os aterros, a localização dos povos, a geografia da ilha. De acordo com o objetivo de cada roteiro, pois a maquete faz parte de vários deles, para cada acontecimento uma luzinha acendia.

No decorrer das outras aulas pouco foi perguntado aos alunos e de forma muito direcionada. Aos poucos, eles foram perdendo o interesse em participar da construção do texto. Percebemos que a professora notou o desinteresse, mas mesmo assim não mudou a sua metodologia, isto é, continuou apenas relembrando os fatos.

Após acompanharmos as duas professoras antes, durante e pós-visita realizada à ECBH, pensamos que algumas ações poderiam ser desenvolvidas por elas com o intuito de criar o entrelace entre os vários momentos das etapas de aprendizagem.

Na sala de aula, é importante criar momentos para se trabalhar a leitura dos objetos, que podem ser trazidos por qualquer pessoa do grupo para serem apresentados aos demais. A leitura problematizadora torna-se importante na preparação da visita. Outra questão importante é o planejamento de atividades com o intuito de sensibilizar aquele que vai ver, do contrário, não se vê ou pouco se vê. Entendemos que a visita começa na sala de aula, trabalhando a leitura problematizadora e

desenvolvendo a sensibilidade daquele que vai ver “[...] com um olhar eivado de questões, e não a partir da representação do monitor guiando a visita. [...] com o direito de saborear, com mais intensidade as propostas de reflexão oferecidas” (RAMOS, 2004, p. 24-27)

Durante a visita, o professor que também dela participa coloca em prática a educação dos sentidos, buscando perceber a relação dos alunos com o espaço museal: os objetos museais, os gestos, os silêncios, o deslocamento no espaço, a relação entre todos os sujeitos envolvidos no processo, entre outros aspectos. Essa observação atenta realizada pelo professor fornece subsídios para ele planejar o retorno da visita.

Na pós-visita, o professor pode entrelaçar os dois momentos citados com o que está em processo. Para tanto, as escolhas das estratégias pedagógicas, nesse momento, isto é, a opção por estratégias que visem incentivar os alunos a falar da experiência vivenciada, são de fundamental importância.

## 6 CONCLUSÕES

Os capítulos que apresentamos têm como objetivo investigar como o professor formado no Curso de Pedagogia mobiliza saberes referentes à disciplina História em sua prática, no que diz respeito à educação museal. Nesse sentido, buscamos dialogar com a memória, a história, a formação e a educação museal em todo o nosso percurso de leitura, observação e escrita do texto, um diálogo nem sempre fácil, mas presente sempre que possível.

Nesse diálogo, de forma profícua, começamos pela formação do professor, buscando identificar qual o lugar da educação museal em sua formação.

Ao analisarmos as ementas das disciplinas voltadas para o ensino de História no PPP dos Cursos de Pedagogia, encontramos algumas referências que nos levaram a concluir que a educação museal é trabalhada na formação inicial de professores para os anos iniciais, isso porque encontramos em três ementas as palavras “patrimônio” e “memória”. Mas, ao analisarmos as bibliografias dos programas dessas disciplinas, constatamos que não havia nenhum título que fizesse alusão ao patrimônio ou à memória, muito menos à educação museal, o que nos levou a outra conclusão: esses temas não são trabalhados nesses cursos, pelo menos oficialmente. Para nós, isso é um indício da contradição entre o que se propõe nas ementas e o que é efetivamente trabalhado na formação inicial desses professores.

Durante a nossa garimpagem nas visitas realizadas às IESs que ofereciam o curso de Pedagogia, a conversa que tivemos com cada um dos coordenadores foi muito enriquecedora. Aqui as contradições realmente se corporificaram. Foram-nos entregues diversos materiais alusivos a atividades complementares, atividades estruturadas, planejamento coletivo, nos quais a educação museal aparecia registrada na prática dos professores formadores. Percebemos, por meio desses materiais, que as atividades realizadas pelos professores com seus alunos, algumas somente esboçadas, se voltavam, embora de maneira incipiente, para a educação museal. Levantamos então o seguinte problema: a educação museal é vista como

uma atividade complementar; não faz parte, pelo menos oficialmente, da ementa da disciplina, podendo nesse caso ser contemplada de acordo com a formação e o interesse do professor que ministra a disciplina voltada para o ensino de História.

Os dados analisados indicam-nos a relevância e a pertinência de se incluir mais profundamente as temáticas da memória e da educação museal na formação dos professores para os anos iniciais do ensino fundamental. Isso se confirma na fala das professoras, ao se referirem às suas memórias durante a formação no Curso de Pedagogia. Nesse sentido indagamos: Que política de memória pode estar presente nos cursos de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental? As nossas análises apontam para uma formação de professor que ainda privilegia determinadas áreas de conhecimentos em detrimento de outras. A maioria das professoras entrevistadas nem sequer se lembra da disciplina voltada para o ensino de História.

Tomando como referência as análises de Gauthier e outros (1998) quanto aos componentes que integram o repertório de saberes do professor, pudemos perceber, durante as nossas observações antes da visita à ECBH e depois dela, no retorno à escola, que o professor, por um lado, ensina aquilo que consta do saber disciplinar e tem uma relação direta com o saber curricular; por outro lado, ensina o que se referencia a outros saberes, como, por exemplo, o saber da experiência.

Foi no saber da experiência, em relação aos saberes que os professores mobilizam no trato com a educação museal, que encontramos respaldo para nossas análises, tendo em vista que essa educação não aparece formalmente nas ementas dos programas das disciplinas analisados. Conforme salientamos anteriormente, em conversa com coordenadores de cursos de Pedagogia das IESs que visitamos percebemos, não só em seus depoimentos, mas também nos documentos que descreviam as atividades complementares realizadas pelos professores, que havia indícios de que a educação museal é trabalhada. Isso nos levou à conclusão de que, em alguns cursos de Pedagogia, embora tal educação seja trabalhada, os profissionais da área ainda não se deram conta disso.

A pesquisa também nos permite afirmar, com base nas análises realizadas da Resolução CNE/CP n.º 01/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, que falta uma política de memória para a educação básica, uma vez que o documento se apresenta com flexibilidade em relação à formação inicial do professor, possibilitando que alguns Cursos de Pedagogia trabalhem a formação inicial mais voltada para a docência, e outros trabalhem a docência como mais um de seus objetivos, o que contraria o art. 2.º do referido documento.

No tocante à disciplina *História – Conteúdo e Metodologia*, a carga horária a ela destinada é de 60 a 80 horas para que possam ser trabalhados conteúdos e metodologias. Em algumas instituições pesquisadas, encontramos essa carga horária dividida entre História e Geografia. Dessa forma, como trabalhar a formação de professores que contemple, minimamente, a discussão sobre a história, a memória e a educação museal? Necessária se faz, portanto, a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em que a docência seja o foco central.

O resultado da reforma da Diretrizes Curriculares se faz presente na formação do professor e, conseqüentemente, na sua prática, sendo ainda constatada, nesta pesquisa, a permanência de uma história linear e conteudista. Diante da formação que tangencia a docência e dos desafios encontrados na prática docente, os professores mobilizam diversos saberes para dar conta de suas tarefas cotidianas, sendo a principal delas ensinar.

Ao pesquisar como o professor formado no Curso de Pedagogia mobiliza, em sua prática, saberes referentes à disciplina História no que diz respeito à educação museal, não buscamos investigar o que eles não sabem, mas, sim, o que eles sabem. Para tanto, buscamos ouvir os professores com o intuito de melhor compreender suas experiências.

No processo de pesquisa, muitos foram os momentos em que percebemos, nas experiências vividas, o reconhecimento da ação de outros espaços e sujeitos que também participam do nosso processo de educação, isto é, de nossa formação

como professora, permitindo-nos refletir com outro olhar a nossa prática docente, um olhar que traz o amálgama de diferentes práticas culturais constituintes dos sujeitos: os alunos, que são sujeitos históricos.

No decorrer de nossas observações na escola, na ECBH e no retorno à escola, foi possível identificar a trama de saberes mobilizados pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental contribuindo para a desestabilização e o confronto das concepções tomadas como válidas durante o processo de sua formação, tornando-se geradora de alternativas em sua prática docente no que diz respeito aos diversos usos da memória e da história, com vistas à educação museal.

Como bem lembra Chagas (2006), o museu é um lugar de poder e de memória, arena, campo de luta, mas é também lugar de produção de sensibilidades e de partilhas (PEREIRA, 2011). É assim que pensamos a ECBH: como arena, como campo de luta, de sensibilidades e de partilhas, pelas diversas leituras do acervo representado. Dessa forma, torna-se crucial a educação museal na formação dos professores para os anos iniciais do ensino fundamental, para que se possa ir além dos “protocolos de leitura e escrita” (CHARTIER, 1996), ou seja, a leitura que se espera ser realizada com a organização das maquetes que representam as diversas cenas do Espírito Santo, em especial da cidade de Vitória, na ECBH.

## 7 REFERÊNCIAS

ABREU, Regina. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. **Estudos Históricos**, São Paulo, n. 21, p. 89-103, 1998.

\_\_\_\_\_. Educação e museus: sedução, riscos e ilusões. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 27, p. 91-101, jan./jun. 2000.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Org.). **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 13-20.

ABUD, Kátia Maria. Currículo de história: a criação da tradição e o código disciplinar. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JUNIOR, Décio (Org.). **Perspectivas do ensino de história**: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu, 2011. p. 67-74.

ALMEIDA, Adriana Mortara. Desafios da relação museu-escola. **Revista Comunicação e Educação**, São Paulo, ano 3, n. 10, p. 15-25, set./dez. 1997.

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, 1998. p. 104-116.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BLOCH, Marc. **Apologia da história**: ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As fronteiras da epistemologia**: como se produz o conhecimento. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais – História**. Brasília, 1998.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Ed. Unesp, 1992. p. 7-37.

CAINELLI, Marlene. Educação histórica: o desafio de ensinar história no ensino fundamental. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel (Org.). **Aprender história**: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Injuí, 2009. p.117-137.

CARDOSO, Ciro Flamarion. Introdução: História e paradigmas rivais. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 1-23.

CARDOSO, Ciro Flamarion; MAUAD, Ana Maria. História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 401-417.

CARRETERO, Mario. **Documentos de identidad**: la construcción de la memoria histórica en un mundo global. Buenos Aires: Paidós, 2007.

CASTANHO, Sérgio. Memória, presente e futuro. In: LOMBARDI, José Claudinei; CASIMIRO, Ana Palmeira Bittencourt S.; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha (Org.). **História, memória e educação**. São Paulo: Alínea, 2011. p. 11-30.

CHAGAS, Mário de Souza. **Memória e poder**: contribuição para a teoria e a prática nos ecomuseus. 2000. Disponível em: <[www.quarteirão.com.br/pdf/mchagas.pdf](http://www.quarteirão.com.br/pdf/mchagas.pdf)>. Acesso em: 8 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Memória e poder: dois movimentos. **Cadernos de Sociologia**, Lisboa, n. 19, 1997. Disponível em: <[pt.scribd.com/doc/33335532](http://pt.scribd.com/doc/33335532)>. Acesso em: 20 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Há uma gota de sangue em cada museu**. Chapecó: Argos, 2006.

\_\_\_\_\_. O pai de Macunaíma e o patrimônio cultural. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Org.). **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009a. p. 97-111.

\_\_\_\_\_. Memória política e política de memória. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Org.). **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009b. p. 136-167.

CHAGAS, Mário de Souza; STORINO, Claudia Maria Pinheiro. Os museus são bons para pensar, sentir e agir. **Musas**, Rio de Janeiro, n. 3, 2007. Disponível em: <[www.museus.gov.br/NP-content/uploads/2011/01Musas3.pdf](http://www.museus.gov.br/NP-content/uploads/2011/01Musas3.pdf)>. Acesso em: 8 abr. 2013.

CHAGAS, Viktor. Museu é como um lápis: táticas de apropriação da memória como ferramenta de comunicação e participação cidadã. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. **Memória e identidade nacional**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2010. p. 251-282.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

\_\_\_\_\_. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

\_\_\_\_\_. **À beira da falésia**: a história entre certezas e inquietudes. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

\_\_\_\_\_. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

COMPAGNONI, Almir Múncio. **Em cada museu que a gente for carrega um pedaço dele**: compreensão do pensamento histórico de crianças em ambiente de museu. 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia**. Brasília, 2006.

CONTI, Raquel Félix. **Formação continuada de professores em “lugares de fronteira”**. 2005. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

CONTI, Raquel Félix et al. **Projeto político pedagógico: Escola da Ciência – Biologia e História**. Vitória: SEME, 2011.

COSTA, Carina Martins. Territórios em disputa: mapeamento da produção acadêmica sobre a educação em museus no Brasil. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. **Memória e identidade nacional**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2010. p. 101-122.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. **Chão de pedra, céu de estrelas: o museu-escola do Museu da Inconfidência, Ouro Preto, década de 1980**. 2011, 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

FALCON, Francisco. História e poder. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 61-89.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: IRRASA, 1983.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Alexia Pádua. A cultura midiática infantil e a construção da noção de tempo histórico. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 30, n. 82, p. 265-432, set./dez. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos – relatório final de projeto. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Injuí, 1998.

GAY, Peter. **A experiência burguesa** da Rainha Vitória a Freud – Educação dos sentidos. São Paulo: Cia das Letras, 1988. p. 13-57.

GOMES, Marcilene Pöpper; CUNHA, Maria Teresa Santos. **Memórias e histórias**: cenas do cotidiano docente. Disponível em: <[sbhe.org.br/novocongressos/cbhe3/documentos/individ/eixos5/374.pdf](http://sbhe.org.br/novocongressos/cbhe3/documentos/individ/eixos5/374.pdf)>. Acesso em: 3 fev. 2014.

GONÇALVES, José Reginaldo. Os museus e a cidade. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Org.). **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 171-186

HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

LE GOFF, Jacques. Prefácio. In: BLOCH, Marc. **Apologia da história**: ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p.15-34.

\_\_\_\_\_. **História e memória**. 5. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

LOPES, Maria Margaret. A favor da escolarização dos museus. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 40, p. 443-454, dez. 1991.

LÖWY, Michel. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, Ana Maria Alves. Cultura, ciência e política: olhares sobre a história da criação dos museus no Brasil. In: FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves; VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Museus**: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2005. p. 137-149.

MATTOZZI, Ivo. A história ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva. In: **Revista O Estudo da História**, nº 3 Actas do Congresso o Ensino de História: problemas da didática e do saber histórico, 1998.

MATTOZZI, Ivo. Currículo de história e educação para o patrimônio. **Educação em Revista**. 2008a. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982008000100009>>. Acesso em: 5 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Memória e formação histórica: a memória na aula de história. In: RAMOS, Francisco Régis Lopes; LUCAS, Meize Regina de Lucena (Org.). **Tempo no plural**: história, memória e diversidade cultural. Fortaleza: Realce, 2008b. p. 9-20.

MENESES, Ulpiano Toledo 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. 9-24, 1992.

\_\_\_\_\_. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. **Estudos Históricos**, São Paulo, n. 21, p. 89-103, 1998.

\_\_\_\_\_. Educação e museus: sedução, riscos e ilusões. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 27, p. 91-101, jan./jun. 2000.

\_\_\_\_\_. A exposição museológica e o conhecimento histórico. In: FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves; VIDAL, Diana Gonçalves. (Org.). **Museus**: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2005. p. 15-84.

MICHEL Johann. Podemos falar de uma política de esquecimento? **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v. 2, n. 3, p. 14-26, ago./nov. 2010.

MIRANDA, Sonia Regina. **Sob o signo da memória**: cultura escolar, saberes docentes e história ensinada. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 74, p. 121-142, abr. 2001.

\_\_\_\_\_. **Professores de história**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NADAI, Elza. O ensino de história e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSK, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1992. p. 23-29.

NORA, Pierre. Entre memória e história – a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

NÓVOA, António. Educação: entre políticas retórica e práticas. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 10, n. 60, p. 11, nov./dez. 2004. Entrevista concedida a Aracy Alves Martins, Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Eliane Teresinha Peres.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). **O ofício de professor**: história perspectiva e desafios internacionais. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 217-233.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. A progressão do conhecimento histórico na escola. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JUNIOR, Décio (Org.). **Perspectivas do ensino de história**: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu, 2011. p. 57-66.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. O museu na sala de aula: proposta para o planejamento de visitas aos museus. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 63-81, jul. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5965/2175180304022012063>>. Acesso em: 29 abr. 2014.

PAGÈS, Joan. Educación, ciudadanía y enseñanza de la historia. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JUNIOR, Décio (Org.). **Perspectivas do ensino de história**: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu, 2011. p. 17-31.

PEREIRA, Júnia Sales. Aprendizagem do ensino de história em museus. In: JORNADA NACIONALES Y INTERNACIONAL DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, 10., 2008, Rio Cuarto. **Anais...** Rio Cuarto: APEHUN, 2008a.

\_\_\_\_\_. Nervuras em exposição: o museu e as aprendizagens históricas. In: RAMOS, Francisco Régis Lopes; LUCAS, Meize Regina de Lucena (Org.). **Tempo no plural**: história, memória e diversidade cultural. Fortaleza: Realce, 2008b. p. 259-270

\_\_\_\_\_. História, rastro e esquecimento na educação atravessada pelos museus. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JUNIOR, Décio (Org.). **Perspectivas do ensino de história**: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu, 2011. p. 263-274.

PEREIRA, Júnia Sales; SIMAN, Lana Mara de Castro. Andarilhagens em chão de ladrilhos. In: FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Ensinar e aprender história**: formação, saberes e práticas educativas. São Paulo: Alínea, 2009. p. 277-295.

PEREIRA, Júnia Sales et al. **Escola e museu**: diálogos e práticas. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura / Superintendência de Museus; Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; Cefor, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINTO, Helena. O triângulo patrimônio / museu / escola: que relação com a educação histórica? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel (Org.). **Aprender história**: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Inijuí, 2009. p. 271-302.

POLLACK, Michel. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

POSSAS, Helga Cristina Gonçalves. Classificar e ordenar: os gabinetes de curiosidade e a história natural. In: FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves; VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Museus**: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2005. p. 151-162

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

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução de Mônica Costa Netto. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

RICCI, Claudia Sapag. O ensino de história nos primeiros anos de escolarização. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JUNIOR, Décio (Org.). **Perspectivas do**

**ensino de história:** ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu, 2011. p. 33-43.

RODRIGUES, Ana Ramos. O museu histórico como agente de ação educativa. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, v. 2, n. 4, p. 215-222, dez. 2001.

SANTOS, Magaly de Oliveira Cabral. **Lições das coisas (ou canteiro de obra) através de uma metodologia baseada na educação museal**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. **Encontros museológicos** – reflexões sobre a museologia, a educação e o museu. Rio de Janeiro: MinC/IPHAN/DEMU, 2008. (Coleção Museu, v. 4).

SANTOS, Myrian Sepúlveda. Políticas da memória na criação dos museus brasileiros. **Cadernos de Sociomuseologia**, Lisboa, n. 19, p. 115-137, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Org.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. São Paulo: UNESP, 1996.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel (Org.). **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Injuí, 2009. p. 21-51.

SCHÖN, Donald. A formação de professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2005.

SILVA, Saint Clair Marques da. **Práticas educativas em espaços urbanos: possibilidades para formação de professores da EJA**. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SILVEIRA, Dauto da. Reflexões em relação à questão metodológica na educação museal. **Revista Museu** – Cultura levada a sério. Disponível em: <<http://www.revistamuseu.com.br/artigos/art.asp?id=14942>>. Acesso em: 10 set. 2012.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e aprendizagem. In: ROSSI, Vera Sabongi; ZAMBONI, Hernesta (Org.). **Quanto tempo o tempo tem**. São Paulo: Alínea, 2003a. p. 109-143.

\_\_\_\_\_. Práticas culturais e práticas escolares: aproximações e especificidades no ensino de história. **Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL**, Londrina, v. 9, p. 185-204, 2003b.

\_\_\_\_\_. Crianças e professora como leitoras: criação de sentidos e subversões à ordem de textos históricos escolares. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JUNIOR, Décio (Org.). **Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: Edufu, 2011. p. 33-43.

SIMAN, Lana Mara de Castro; COSTA, Janice Pereira da. **Escola, museu e ensino de história** – perspectiva teórica e metodológica para avaliação desta relação: um estudo de caso. Disponível em: <<http://www.ufop.br/ichs/perspectiva/anais/GT0601.htm>>. Acesso em: 8 abr. 2013.

SOARES, André Luiz Ramos. De heróis a bandidos: educação patrimonial e ensino de história ou como manipulamos o passado na construção do presente. In: RAMOS, Francisco Régis Lopes; LUCAS, Meize Regina de Lucena (Org.). **Tempo no plural: história, memória e diversidade cultural**. Fortaleza: Realce, 2008. p. 165-178.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 73, p. 6-24, 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 216-234, 1991.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. 2000. Disponível em: <<http://www.dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VARINE-BOHAN, Hugues de. **Os museus no mundo**. Rio de Janeiro: Salvat Editora do Brasil, 1979.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

# **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### Observação e Questionário – PRÉ-VISITA

#### **Primeiro passo: A escola, o(a)s aluno(a)s e o(a) professor(a)**

##### Parte A – Observação na escola

- Localização da escola
- Dados sobre a história da escola
- Relação do(a) professor(a) com a turma

##### Parte B – Questionário para o(a)s professores(as)

- De quem partiu a escolha da visita à ECBH?
- Como e por quem foi realizada a escolha do “roteiro temático”?
- Qual o livro didático adotado pela escola? Trabalha com livros de História do Espírito Santo?
- O tema abordado no “roteiro temático” é contemplado no livro didático?
- Quais os conhecimentos prévios do(a) professor(a) em relação ao “roteiro temático” escolhido?

#### **Segundo passo: Em relação ao tema abordado no “roteiro temático”, o(a) professor(a)**

- prioriza aspectos puramente causais;
- prioriza os agentes e suas ações;

- prioriza a intencionalidade dos agentes;
- prioriza as condições sociais;
- estabelece relação entre causas e ações;
- estabelece relação entre agentes e suas ações;
- estabelece relação entre ações e condições sociais.

### **Terceiro passo: A relação sujeito e objeto**

- Existe espaço para o trabalho de leitura dos objetos, sejam eles trazidos pelo(a) aluno(a) ou pelo(a) professor(a)?
- Quais as relações do objeto sobre o qual se processa o diálogo com outros objetos da experiência vivida?
- O(A) professor(a) propicia a aprendizagem da leitura de objetos por meio de questionamentos: Quando foi feito? Como foi feito? Por quem? Por quê? Quais as marcas de uso ou da falta de uso do objeto? Por que foi parar no museu? Quem o levou? A quem pertencia o objeto?
- Que saberes o(a)s professores(as) mobilizam (saber da formação profissional; saber das disciplinas: conhecimento do conteúdo a ser ensinado; saberes curriculares: os objetivos, os conteúdos e os métodos; saber da experiência, originados do exercício da prática docente; saber da ação pedagógica, que envolve o saber experiencial e a pesquisa educacional) para ensinar os saberes que ensinam?

As questões suscitadas serão analisadas com base na observação das aulas do(a) professor(a).

## APÊNDICE B

### Observação – Visita à ECBH

- Como a relação entre memória e história, contida no “roteiro temático”, foi enunciada pelo(a) monitor(a) da visita, pelo(a)s aluno(a)s e pelo(a) professor(a) mediados pelos objetos e os textos museais?
- Quais as emoções de aluno(a)s e professor(a) foram despertadas pelos objetos museais: os gestos, os olhares, os burburinhos, os silêncios e os deslocamentos no espaço museal?
- Professor(a) e aluno(a)s, à revelia do(a) monitor(a) da visita, dialogaram com os objetos museais a partir de suas lembranças e das histórias que lhes foram contadas?
- Quais diálogos foram alinhavados entre presente e passado na situação de interação entre as vozes e os gestos do(a)s aluno(a)s, do(a) professor(a) e do(a) guia da visita, mediados pelos objetos museais?
- Que usos da história / memória estavam presentes tanto na fala do(a) monitor(a) da visita como na do(a) professor(a) e na do(a) aluno(a)? Estava presente o uso da história como real acontecido, portanto, inevitavelmente indisponível? Da história como soma das coisas transmitidas? Da história que repousa na tradição? Da história em que o passado ainda está atuante? (ou) Da história como narrativa arbitrada?

## APÊNDICE C

### Observação – Pós-Visita à ECBH: o retorno à escola

- Que saberes o(a) professor(a) mobiliza para realizar o entrelace entre a pré-visita, a visita e a pós-visita?
- As inquietações e até mesmo os silêncios provocados no(a)s aluno(a)s, mediados pelos objetos, são retomados pelo(a) professor(a)?
- Há sensibilidade e disponibilização de recursos materiais para o(a) professor(a) promover o diálogo entre história e memória?

## APÊNDICE D

### Entrevista semiestruturada

Com o intuito de conhecer o(a)s professores(as) no que diz respeito à sua formação e experiência profissional, à visão sobre o trabalho que desempenham, aos colegas, à instituição onde trabalham e a seus/suas aluno(a)s, organizamos uma entrevista semiestruturada que nos possibilite compreender melhor as experiências por ele(a)s vivenciadas.

- 1) O(a)s professores(as), sua formação e experiência profissional.
- 2) O(a)s professores(as) e sua opção por ser professor(a).
- 3) O(a)s professores(as) e seu trabalho: a escola onde atuam, seus/suas aluno(a)s, as disciplinas que ensinam (em especial a disciplina História).
- 4) O(a)s professores(as) e os saberes (da formação profissional, disciplinares, curriculares, da experiência e da ação pedagógica) que mobilizam em relação à disciplina História.
- 5) Recordação de atividades voltadas para a educação museal durante o curso de graduação.
- 6) Comentários sobre alguma visita que tenham feito a um museu durante a graduação.
- 7) Descrição do espaço físico onde está a ECBH.
- 8) Comentários sobre a visita à ECBH.
- 9) Relação com as representações que norteiam a disciplina História apresentada pelo(a)s professores(as) para os anos iniciais: PCNs e Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental no município em que trabalham.

## APÊNDICE E

Vitória (ES), 5 de março de 2012.

Caro Professor,

Este questionário faz parte do nosso projeto de pesquisa intitulado “**Políticas da memória e os usos públicos da História: o lugar da educação museal na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental**”, que está sendo desenvolvido no Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). Contamos com sua colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa e desde já agradecemos.

Atenciosamente,

---

Regina Celi Frechiani Bitte

### Questionário

1) Qual a sua formação (graduação)?

---

2) Qual a Instituição formadora e o ano de formação?

---

3) Em qual escola leciona atualmente? Qual o endereço?

---

4) Desde que ano leciona nessa escola?

---

5) Qual o livro didático que você adota?

---

6) Em que ano está a turma que está visitando a ECBH?

---

7) Quantas vezes no ano você traz a sua turma à ECBH?

---

8) Já trouxe a mesma turma mais de uma vez à ECBH?

---