



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MUSEOLOGIA

DANIELA MOREIRA DE JESUS

**MUSEU E EDUCAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA NO MUSEU AFRO-
BRASILEIRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.**

Salvador

2015

DANIELA MOREIRA DE JESUS

**MUSEU E EDUCAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA NO MUSEU AFRO-
BRASILEIRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Museologia, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Museologia, sob a orientação da Prof^a Dr^a Joseania Miranda Freitas.

Salvador

2015

Jesus, Daniela Moreira de
J58Museu e educação: uma experiência no museu afro-brasileiro da Universidade
Federal da Bahia / Daniela Moreira de Jesus. – 2015.
154 f.: il.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Joseania Miranda Freitas
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia
e Ciências Humanas, Salvador, 2015.

1.Museu - Educação – Bahia. 2.Museu Afro-Brasileiro. 3. Educação.
I. Freitas, Joseania Miranda. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia
e Ciências Humanas. III. Título.

CDD: 069.02

DANIELA MOREIRA DE JESUS

MUSEU E EDUCAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA NO MUSEU AFRO-BRASILEIRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Museologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação em Museologia.

Aprovada em 5 de novembro de 2015.

Banca examinadora

Profª Dra. Joseania Miranda Freitas

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Profº Dr. Marcelo Nascimento Bernardo da Cunha

Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Profª Dra. Delcele Mascarenhas de Queiroz

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Profª Dra. Rosangela Costa Araujo

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo/USP

AGRADECIMENTOS

A trajetória percorrida durante estes dois anos de pesquisa é fruto de uma caminhada de persistências e desistências; de escolhas por caminhos solitários, mas não de solidão, que a opção pela vida acadêmica nos coloca. Mas, não percorri o caminho sozinha, fui acolhida, abraçada e cuidada por muitos que acreditaram e acreditam em mim, por isso destaco agora os meus agradecimentos, mesmo arriscando ser “traída” pela memória.

Agradeço à ancestralidade, em especial a Seo Sete, Seo Genésio, pelo incentivo, ensinamentos e motivação e por cuidar de mim com tanto zelo e carinho.

À minha família, em especial a minha mãe, Maria da Conceição Moreira, pela criação zelosa e pelo incentivo à leitura, quando juntos, eu, meus irmãos e ela, líamos histórias uns para os outros. Ao meu pai, Domingos de Jesus, que sempre me apoiou, independentemente das minhas escolhas. Às minhas tias, Sil, Detinha, Lúcia, Iraci, exemplos de mulheres lutadoras e de fibra. À minha irmã, Eliane Moreira, pelo apoio e pelo amor. Aos meus primos, Gilson, Itana e Gielson, com os quais tive uma infância enriquecedora.

Agradeço a minha orientadora, espelho de vida, Joseania Miranda Freitas, pela dedicação, carinho e apoio incondicional durante toda a pesquisa. Obrigada por acreditar em mim, até mesmo mais do que eu mesma acreditava, e por me ajudar a superar medos e receios que o processo da escrita nos apresenta. Agradeço pela maravilhosa orientação, pela amizade, respeito e confiança.

Aos amigos do Museu Afro-Brasileiro, que me acolheram na graduação e na pós-graduação, com os quais aprendi a trabalhar com ética e profissionalismo. Ao professor Marcelo Cunha, pelo convite para estagiar no MAFRO, pela confiança e autonomia concedida.

Ao Quilombo do Orobu, espaço que me deu, literalmente, o sopro da vida, onde iniciei minha caminhada de militância e processo de reconhecimento como mulher negra, periférica e compromissada com o coletivo e me proporcionou compreender que poderia estar onde eu quisesse estar. Em particular, aos irmãos e irmãs Gilmar, Lico, Dedé, Tatá, Ricardo e Rogério pela parceria e incentivo, sempre.

A família de Asé, ao meu pai e zelador, Joselito Souza Santos, à mãe Lú, à minha mãe pequena, Yara Santiago, ao meu pai, Rogério Vidal, às equedes, aos meus irmãos, obrigada pelo cuidado e paciência.

Aos incentivadores, Rogério Vidal, Hildalia Fernandes, Antonio Marcos Passos, Aline Assis.

Aos colaboradores da pesquisa, Emília Neves, pela disponibilidade no acesso aos documentos no MAFRO; a bibliotecária do CEAO, Solange Matos, pela presteza; a seu Davi, da biblioteca Isaías Alves, que há décadas se dedica a atender os estudantes com muito carinho.

Aos professores, Graça Teixeira, Marcelo Cunha, Heloisa Helena Costa, José Cláudio Alves, agradeço pelo constante auxílio durante as disciplinas ministradas.

Às professoras Delcele Mascarenhas, Rosângela Costa e ao professor Marcelo Cunha, por aceitarem compor a minha banca de mestrado, qualificação e defesa.

A todos/as que ofereceram suas narrativas para a composição desta pesquisa, Tiago Mateus, André Luis, Juipurema Sandes, Gilmara Lisboa, Jeferson Santos, Quelber Conceição, Kellison Santos, Iraci dos Santos, Tatiana Almeida, Lucas Pereira, Taiwo Pimentel, Diogo Azevedo, Emília Neves, Graça Teixeira, Marcelo Cunha, Denyse Emerich, Rafael Roque, agradeço imensamente.

À Pós-Graduação em Museologia, na qual tive a honra de fazer parte da primeira turma e compartilhar ideais, reflexões e diálogos com as/os colegas Joana Flores, Thaís Gualberto, Anna Paula Silva, Dora Galas, Val Cândido, Maria de Fátima dos Santos, Renato Carvalho e Cid José Cruz. Agradeço pelo companheirismo, troca e apoio durante nossa jornada juntos.

À FABESP, pelo apoio e financiamento da pesquisa, com a concessão da bolsa.

À minha Nega, companheira de todos os dias.

Foram dois anos intensos, nos quais desempenhei diferentes papéis: de estudante, de filha de duas famílias, sanguínea e religiosa, de amiga e de empreendedora. Dois anos de muito aprendizado em todos os lugares que estive. Porém, dois anos com as energias centradas na pesquisa, o que acredito, possibilitou o seu êxito.

O nosso museu será, pelo menos de início, de caráter didático: serve toda fotografia e o objeto, pedindo apenas que venham acompanhados de uma legenda sôbre a qual possamos trabalhar depois.

Agostinho da Silva, 1959.

RESUMO

Esta dissertação apoiou-se nas bases metodológicas da pesquisa histórico-documental, inserida na Linha 1 – Museologia e Desenvolvimento Social, do PPGMuseu/UFBA. A pesquisa trata do estudo da experiência educativa do MAFRO/UFBA, apresentando a sua história institucional articulada à realização de dois projetos educativos: “Projeto de Atuação Pedagógica e Capacitação de Jovens Monitores” (2004-2005) e “Projeto Passaporte para o Futuro” (2006-2007). Para a construção do histórico foi necessário trabalhar com os documentos epistolares arquivados na biblioteca do CEAO, dos quais foi possível obter o conceito de museu-didático defendido, desde 1959, pelo professor Agostinho da Silva, um dos criadores do CEAO, órgão ao qual o Museu pertenceu até o ano de 2012. Foram utilizados, também, os jornais de grande circulação da época, estes conservados na Hemeroteca do CEAO, sendo possível construir o histórico do Museu a partir de 1974, ano de assinatura do Termo de Convênio que tornou institucional a sua criação, bem como o período que se sucedeu até sua inauguração em 1982 até o ano de seu fechamento em 1997 para reestruturação e reinauguração em 1999. Para o estudo dos dois projetos a pesquisa utilizou-se de um dos principais instrumentos de trabalho da Museologia, o registro das memórias, sejam elas registradas em documentos ou ainda captadas das memórias dos sujeitos. Nesta perspectiva, esta dissertação deu atenção especial às vozes dos sujeitos relacionados aos processos educativos estudados, sendo realizadas entrevistas com os sujeitos envolvidos nos dois projetos, além da imersão cuidadosa dos arquivos institucionais. Este material documental agregado ao referencial teórico possibilitou construir uma linha histórica de diálogo entre a Educação e Museu; o histórico do MAFRO e as ações educativas desenvolvidas no Museu. Enfim, alinhando teoria e empiria, foi possível desvendar os elementos essenciais que caracterizam o Museu como um espaço especial de educação museal.

Palavras-chave: Museu Afro-Brasileiro; Ação Educativa; Educação; Museu.

ABSTRAC

This thesis was based on the methodological foundations of historical documentary research, inserted on Line 1 - Museology and Social Development, PPGMuseu/UFBA. The research deals with the study of the educational experience of MAFRO / UFBA, with its articulated institutional history to hold two educational projects: “Pedagogical Practice Project and Youth Monitor Training” (2004-2005) and “Passport for the Future Project” (2006-2007). For the construction of history was necessary to work with the epistolary documents filed in the library of CEAO , which was possible to obtain the concept of the didactic museum advocated since 1959 by Agostinho da Silva teacher, one of the CEAO creators, agency to which the Museum belonged to the year 2012 .Were also used newspapers widely circulated at the time, they kept the Hemeroteca of the CEAO, being possible to construct the history of the museum from 1974, the year of signing of the Term of Agreement that has institutional its inception, and the period that followed until his inauguration in 1982 until the year of its closing in 1997 for restructuring and reopening in 1999.For the study of the two research projects we used one of the main working tools of Museology, recording the memories, whether they are recorded in documents or captured the memories of the subjects. In this perspective , this work gave special attention to the voices of the subjects related to educational processes studied, interviews with those involved in both projects , as well as careful immersion of institutional archives .This aggregate documentary material to the theoretical possible to build a historical line of dialogue between the Education and Museum ; the history MAFRO and educational activities developed in the Museum. Finally, aligning theory and reality, it was possible to uncover the essential characteristics of the Museum as a special area of museum education.

Keywords: Museum Afro-Brazilian; Educational Action; Education; Museum.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela	1	Documentos produzidos nos encontros sobre ações educativas	24/25
Imagem	1	Exemplar de carta enviada pelo professor Agostinho da Silva	49
Imagem	2	Sala 2, O Crer: Vitrine com máscaras Gueledés	54
Imagem	3	Representação das insígnias do orixá Oxumaré	65
Imagem	4	Representação das insígnias dos orixás Oxalufan e Oxaguian	65
Imagem	5	O Fazer	69
Imagem	6	O Crer	69
Imagem	7	A Memória	69
Imagem	8	Material didático aluno	89
Imagem	9	Material didático aluno	89
Imagem	10	Material didático professor	89
Imagem	11	Material didático professor	89
Imagem	12	Caixa com jogo educativo	94
Imagem	13	Caixa com jogo educativo	94
Imagem	14	Caixa com jogo educativo	94
Imagem	15	Oxumaré – serpentes	95
Imagem	16	Oxalufã – Opaxorô	95
Imagem	17	Oxaguiã – mão de pilão	95
Imagem	18	Oxum – Abebê	95
Imagem	19	Iemanjá – Abebê	95
Imagem	20	Xangó – Oxê	95
Imagem	21	Oficina realizada em 2008	96

Imagem	22	Oficina realizada em 2008	96
Gráfico	1	Mediadores contatados/as e entrevistados	100
Tabela	2	Museus parceiros	97
Tabela	3	Nomes, ano de atuação e instituição de origem dos mediadores	101
Gráfico	2	Profissionais contatados/as e entrevistados	102
Tabela	4	Relação dos profissionais entrevistados	102
Imagem	23	Primeira turma de mediadores	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALAM	Associação Latino-Americana de Museologia
CEAO	Centro de Estudos Afro-Orientais
CECA	Comitê de Educação e Ação Cultural
DPPNEM	Documento Preliminar do Programa Nacional de Educação Museal
FAMED	Faculdade de Medicina da Bahia
FNM	Fórum Nacional de Museus
MAFRO	Museu Afro-Brasileiro da Universidade Federal da Bahia
PNM	Política Nacional de Museus
ICOM	International Council of Museums
IBRAM	Instituto Brasileiro de Museus
IPHAN	Instituto Histórico e Artístico Nacional
MINC	Ministério da Cultura
PNSM	Plano Nacional Setorial de Museus
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UFBA	Universidade Federal da Bahia
TEM	Teatro Experimental do Negro

SUMÁRIO

RESUMO	4
ABSTRACT	5
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	6
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	8
INTRODUÇÃO	11
1 O MUSEU COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO OU REPETIÇÃO ESCOLAR?	15
1.1 CONTEXTUALIZANDO: MUSEU E EDUCAÇÃO, UMA RELAÇÃO HISTÓRICA	16
1.2 MUSEU E AÇÃO EDUCATIVA	22
1.3 AS AÇÕES EDUCATIVAS NO MUSEU: CONCEITOS, MÉTODOS E METODOLOGIAS: QUE CAMINHO SEGUIR?	36
2 UM MUSEU DIDÁTICO: A REALIZAÇÃO DO SONHO DE AGOSTINHO DA SILVA	47
2.1 O MUSEU AFRO-BRASILEIRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA: HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO	54
2.2 O MUSEU AFRO-BRASILEIRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA: DA INSTITUCIONALIZAÇÃO À INAUGURAÇÃO	58
2.3 SE ESTRUTURANDO: INAUGURAÇÃO, FECHAMENTO E REINAUGURAÇÃO	70
3 A AÇÃO EDUCATIVA NO MAFRO: O PROJETO PASSAPORTE PARA O FUTURO (2004-2006) E O PROJETO DE ATUAÇÃO PEDAGÓGICA E CAPACITAÇÃO DE JOVENS MONITORES (2007-2008)	78
3.1 ESTRUTURAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: APRESENTANDO OS PROJETOS	84
3.2 APRESENTANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	99

3.3 O PROCESSO DE FORMAÇÃO NO MAFRO: O OLHAR DOS MEDIADORES -----	106
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	119
REFERÊNCIAS -----	126
APÊNDICES -----	140

INTRODUÇÃO

É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blamente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. (FREIRE, 1997, p. 8)

O presente trabalho de pesquisa é fruto das inquietações que surgiram durante o período que trabalhei no Museu Afro-Brasileiro da Universidade Federal da Bahia – MAFRO, contratada no ano de 2007.2 para realizar estágio de iniciação científica, trabalhando com pesquisa documental e atendimento ao público.

Através do atendimento foi possível observar que, mesmo não possuindo um setor de educação específico, com uma equipe substancial que pudesse acompanhar as ações; ou a sistematização das ações educativas, o desenvolvimento de ações e o atendimento ao público eram realizados de forma contínua. Para o desenvolvimento das atividades o museu contava com material didático, capacitava estudantes para realizar mediação com os visitantes, pesquisa sobre o acervo do museu, etc. No entanto, não havia coesão entre as propostas de ação educativa, ocorrendo descontinuidades.

No intuito de compreender como eram desenvolvidas essas ações iniciei, após o término da graduação, o levantamento de informações para entender como esses projetos eram desenvolvidos. Esse levantamento inicial me levou a muitos caminhos de pesquisa, no entanto, optei por trabalhar com as ações educativas por compreender que, apesar de parecer um processo final, na verdade essas ações se configuram como um processo que está no centro, que movimenta de forma cíclica as outras ações, tais como a documentação, a conservação e o processo expositivo, realizadas no espaço de um museu. As ações educativas são o momento mais democrático vivenciado pelo público visitante, se trabalhadas de forma participativa, com acolhimento, seguindo os princípios da acessibilidade¹.

¹“Acessibilidade são as condições e possibilidades de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de edificações públicas, privadas e particulares, seus espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, proporcionando a maior independência possível e dando ao cidadão deficiente ou àqueles com dificuldade de locomoção, o direito de ir e vir a todos os lugares que necessitar, seja no trabalho, estudo ou lazer, o que ajudará e levará à reinserção na sociedade”. (GONZALEZ; MATTOS, s/d)

Após tracejar os caminhos da pesquisa sobre as ações educativas realizadas no MAFRO, fui em busca de informações que permitissem desenhar o quadro histórico das ações educativas desenvolvidas pelo Museu. O intuito foi trabalhar as ações realizadas no período de 1982, ano de inauguração do Museu, até 2013, ano anterior da minha entrada na Pós-Graduação. No entanto, com o acesso tardio à documentação necessária para trabalhar esses elementos, centrei a pesquisa nos projetos *Projeto de Atuação Pedagógica e Capacitação de Jovens Monitores* e o *Projeto Passaporte para o Futuro*, realizados entre os anos de 2004 e 2007.

O MAFRO está localizado no prédio da Faculdade de Medicina da Bahia – FAMED, no Centro Histórico de Salvador. Conforme Marcelo Bernardo da Cunha (2006), a concepção do museu foi iniciada em 1974, pelo Centro de Estudos Afro-Orientais – CEAO, a partir do Programa Cultural de Cooperação entre o Brasil e países da África, para o desenvolvimento dos estudos voltados para a temática africana e afro-brasileira. A exposição foi composta por objetos referentes às culturas africanas e afro-brasileiras, inaugurada em sete de Janeiro de 1982, tendo como base estudos da história, geografia e religiosidade africana e afro-brasileira.

Os acervos expostos em outros museus na cidade de Salvador já apresentavam objetos e/ou temáticas relativas à presença africana e afro-brasileira, porém a perspectiva identitária apresentada pelo MAFRO diferia dos modos de tratar esta categoria de patrimônio histórico, pois o apresentava sob uma perspectiva, até então, pouco abordada nos museus soteropolitanos, trazendo informações importantes para a compreensão dos aspectos sócio-antropológicos da formação da sociedade brasileira através das matrizes africanas. O diálogo com os grupos negros nacionais e internacionais para a composição do acervo também se apresentou como fator importante para a formação da coleção do museu. No entanto, o grande diferencial do MAFRO é que ele se constituiu com a perspectiva de formação para todas as pessoas que estivessem interessadas no conhecimento e no diálogo sobre as culturas africanas e afro-brasileiras. Assim, o museu foi nitidamente concebido como uma instituição voltada para ações de educação.

Esta pesquisa teve início com a revisão bibliográfica e a recuperação de documentos escritos sobre o que já foi realizado no âmbito das ações educativas disponíveis no CEAO, no MAFRO, na Biblioteca Universitária Isaías Alves, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas e em dissertações e artigos de pesquisadores da área da Museologia e Educação através da internet. A busca por documentos na internet foi necessária, visto que muitas dissertações e artigos que foram importantes no processo de construção da pesquisa não se encontram disponíveis nas bibliotecas consultadas. Encontrar e analisar estes documentos foi

importante, pois se configurou em material que possibilitou verificar o que já foi realizado no âmbito das ações educativas em dimensão nacional e internacional e sobre como iniciou o pensamento de construção do MAFRO. Assim, inicialmente, a pesquisa levantou dados sobre o histórico da educação em museus e quais conceitos foram e estão sendo construídos quando se trata das ações educativas realizadas nesses espaços.

Posteriormente foi realizada pesquisa sobre o histórico do CEAO, como foi pensado e o contexto que tornou possível o projeto de construção de um museu pelo Centro. A biblioteca e a hemeroteca do CEAO foram fontes relevantes para encontrar os dados documentais necessários sobre esse processo, pois estas plataformas de pesquisa guardam cartas, artigos, recortes de jornais e boletins com informações sobre parte do processo de gestação do Museu e do Centro. Após a análise e sistematização dos dados documentais escritos e iconográficos, foi possível verificar a dimensão das informações coletadas e selecionar os colaboradores da pesquisa, que contribuiriam com a elucidação de informações que estavam nas entrelinhas dos documentos escritos. Desta forma foi possível também elaborar as perguntas das entrevistas. Assim, as falas dos sujeitos que atuaram no projeto de concepção do MAFRO e nos projetos de ação educativa foram importantes na pesquisa. Estas contribuições ofereceram dados não disponíveis em documentos escritos, visto que não é possível apreender a experiência vivenciada através destes documentos, mas sim por meio das narrativas dos que participaram do processo.

O primeiro capítulo, *O Museu como espaço de educação ou repetição escolar?* inicia interrogando sobre a especificidade ou a mera repetição do espaço escolar na realização das ações educativas em museus. Na sequência, através do panorama histórico da educação em museus, apresenta reflexões sobre como foram construídas as principais práticas e teorias que sustentam a realização do trabalho educativo em Museus.

O segundo capítulo, *Um museu didático: a realização do sonho de Agostinho da Silva* – trata do processo de construção do CEAO e do MAFRO. Inicialmente é apresentado um breve panorama do contexto histórico de idealização e construção do CEAO. A partir da primeira seção é apresentado o pensamento do Professor Agostinho da Silva, fundador do CEAO, na elaboração do que ele denominou *museu didático*, no qual ele propôs a troca de conhecimentos e vivências entre os pesquisadores do CEAO e pesquisadores de países da África, através de exposições de cunho educativo sobre culinária, artes e artefatos desses países. Em seguida foi tratado o processo de implantação, de forma institucionalizada do Museu, quando o Professor Guilherme de Souza Castro, então diretor do CEAO, assinou o

Convênio do Programa de Cooperação Cultural entre o Brasil e países da África, em 05 de março de 1974, no qual consta a proposta de implementação do Museu.

No terceiro capítulo, *O Projeto Passaporte para o Futuro: uma experiência de ação educativa sistematizada* – são apresentadas as análises e reflexões sobre o *Projeto de Atuação Pedagógica e Capacitação de Jovens Monitores* e do *Projeto Passaporte para o Futuro* realizado no MAFRO entre os anos de 2004 a 2007. O Projeto se constituiu como um vetor de importante estudo no que diz respeito às ações educativas em museus, principalmente pelo tempo sequencial em que foi aplicado, o que por si só se configura num dado importante, pois é uma evidência de que o formato obteve sucesso no período em que esteve ativo. O Museu é resultado de um processo que envolveu diversas pessoas, além dos dados documentais e iconográficos, serão trazidas as falas dos sujeitos, ou seja, dos gestores, profissionais e dos mediadores que trabalharam no Museu nesse período.

Estudar as ações educativas realizadas pelo Museu assume a perspectiva de concretização de uma pesquisa que trouxe à tona a relevância do trabalho realizado pelo MAFRO. Assim, caminhando nessa perspectiva e acreditando na capacidade do Museu em atuar em prol da diversidade, preservando e difundindo os mais variados símbolos africanos e afro-brasileiros que compõe a nacionalidade brasileira, esta pesquisa volta-se para o estudo da histórica e importante relação entre o Museu e a Educação.

1 O MUSEU COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO OU A REPETIÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR?

Centrado no histórico entre Museu e Educação, este capítulo tem o intuito de fazer um apanhado sobre como o museu se constituiu como espaço de educação, passando pelos processos em que este era aberto para poucos até o período em que se abre aos diversos públicos, através de ações que o impulsionaram, e continuam a impulsionar, ao aprimoramento cada vez maior do seu papel educativo.

A partir de meados do século XX foram produzidos importantes espaços de diálogos e sistematizações neste campo, possibilitando a produção de documentos e o aprimoramento de termos, conceitos e metodologias para o trabalho educativo em museus. Conceitos como ação educativa, educação patrimonial e educação museal, que trazem como aporte para serem colocados em prática outros conceitos, estes referentes aos profissionais que atuam diretamente com as ações, nomeados como guias, monitores, mediadores e educadores de museu.

De acordo com o geógrafo Milton Santos (1978), a relação com o espaço é resultado do constructo sócio histórico temporal em que o ser humano tem papel fundamental “[...] é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais (e) evolui pelo movimento da sociedade total” (SANTOS, 1978, p. 171). Considerando a teoria de Santos, o espaço, construído e vivido, reproduz as relações sociais e ideológicas de cada período histórico. Ponderando que as ideais e ideologias legitimadas, na maior parte da história da humanidade, são as das sociedades que dominam o poder econômico, o espaço pode ser considerado como resultado das tramas sociais construídas a partir do pensamento de uma parcela da sociedade que detêm o poder.

Desta forma, Santos acredita que “[...] o espaço organizado pelo homem é como as demais estruturas sociais, uma estrutura subordinada-subordinante” (SANTOS, 1978, p. 145). Mas, ainda segundo o pesquisador, é preciso também considerar que as mudanças ocorrem por um fator denominado tempo, e de acordo com as demandas sociais, o espaço passa em determinados momentos históricos por reestruturação e reapropriação.

O espaço museu passou por mudanças ao longo do tempo e, a maioria dessas mudanças relacionaram-se constantemente à educação. Assim, acreditar que o museu deve colocar-se frente às problemáticas sociais e desempenhar, por meio da educação, ações

reflexivas é uma importante mudança, mesmo que relativamente nova, mas que já se faz perceptível na relação museu e público.

1.1 CONTEXTUALIZANDO: MUSEU E EDUCAÇÃO, UMA RELAÇÃO HISTÓRICA

A origem do museu, o *mouseion* ou casa das musas, de acordo com pesquisadores como Suano (1986), Choay (2001), Hernández (2006), Cândido (2013) e Poulot (2013), ocorreu na Grécia Antiga e se configurava como espaço de pesquisa e saber filosófico. “O *mouseion* era então esse local privilegiado, onde a mente repousava e onde o pensamento profundo e criativo, liberto dos problemas e aflições cotidianos, poderia se dedicar às artes e às ciências” (SUANO, 1986, p. 10).

Nas fases iniciais o espaço museu foi reservado para poucos, artistas e especialistas em artes e ciências. Segundo Francisca Hernández Hernández (2006, p. 28) eram espaços exclusivamente masculinos², conseqüentemente um espaço criado na esfera pública, pois este era o espaço masculino de ampliação de suas relações com outros homens. Mas, em se tratando das coleções constituídas, gerando assim o museu, eram espaços particulares, pois se formavam dentro de residências.

Citando Comenius, Hernández (2006, p. 29) informa que “[...] museu é um lugar onde o erudito se senta só, separado dos demais homens, dedicado a seus estudos, enquanto lê seus livros”³. A ampliação do acesso às coleções, segundo Marlene Suano (1986, p. 21), “[...] normalmente restrito apenas às famílias e amigos do colecionador, foi lentíssima [...]”, concretizando-se em 1471, “[...] num *antiquarium* organizado pelo papa Pio VI” (1986, p. 22). De acordo com Hernández, foi o Ashmole Museum de Oxford, em 1683, que primeiro abriu suas portas para o público em geral (2006, p. 29).

Durante os seiscentos, sob a égide da Igreja Católica, através do papado, foram organizados espaços de cunho disciplinador e com intuito de apresentar o que a igreja aprovava como arte. Estes *museuns*, como foram chamados, apesar de abertos ao público, priorizavam os entendedores das artes. Tommaso Campanella (1568-1639), frei dominicano que contestava as formas da igreja se direcionar às artes, defendendo as ideias de Galileu

² As discussões relacionadas a gênero é um tema recente e ainda pouco explorado na literatura museológica.

³ Tradução livre do Espanhol – ‘museo es un lugar donde el erudito si sienta solo, separado de los demás hombres, dedicado a sus estudios, mientras lee libros’.

Galilei, escreveu a obra *A cidade do Sol*, na qual apontou um outro modelo de *mouseion*, onde não haveriam paredes, o pensamento científico seria revolucionário e “[...] as crianças aprenderiam brincando todas as ciências e artes” (SUANO, 1986, p. 25). Em 1683 foi inaugurado o Ashmole Museum de Oxford, na Inglaterra, originado da doação de Jonh Tradeskin a Elias Ashmole, sendo recomendado que ela fosse transformada em museu na Universidade. Como os museus da Igreja Católica, este também ainda era restrito a especialistas, estudantes universitários.

Como salientam os estudos de Suano (1986), foi nos setecentos que ocorreram reivindicações sobre as restrições para a visita ao museu, como a do francês Lafont de Saint-Yenne, em 1747, que escreveu um panfleto questionando os segredos das coleções reais, no qual os “não-iniciados” não podiam entrar. Mas somente a partir de 1750 foi que as coleções reais foram abertas para os visitantes em geral. Na França, o Palácio de Luxemburgo, em Paris abriu por dois dias na semana ao público em geral. Na Rússia, Catarina II (1729-1796) abriu o Palácio Hermitage, em São Petersburgo para visita pública, mas somente àqueles que se trajassem à maneira da corte russa. A visitação do público para os espaços abertos à visitação era restrita às maneiras de se vestir e de se portar, restringindo o acesso a poucos. Assim as visitas das pessoas comuns eram consideradas alegres e “desrespeitosas”, uma “algazarra”, digna de nota em jornal, em 1773, do Sir Ashoton de Alkington Hall, num jornal inglês informando as regras de acesso à sua coleção.

Foi ainda nos setecentos que as coleções foram abertas em definitivo à visitação pública para todas as pessoas, “[...] é a Revolução Francesa que introduz a idéia de que o direito de entrar no museu é de todo cidadão” (POULOT, 2005, p. 39 citado por CÂNDIDO, 2013). Em 1793 foram abertos quatro importantes museus, que ainda hoje são símbolos da Revolução: o Louvre, o Museu dos Monumentos, o Museu de História Natural e o Museu de Artes e Ofícios. Todos tinham como propósito a educação da nação francesa “[...] nos valores clássicos da Grécia e de Roma e naquilo que representava sua herança contemporânea” (SUANO, 1986, p. 28). Esse período consagra o papel do museu como instituição explicitamente educativa, que caminha cada vez mais para o aperfeiçoamento no intuito de receber o público visitante. Nos Estados Unidos, porém, os museus já se constituíam com cunho público e de educação. O Museu Paele, por exemplo, que de acordo com Suano (1986, p. 31) “[...] foi responsável por importantes inovações no campo da educação, como a de exhibir animais em imitações de seus *habitats* naturais, com espelhos representando água, rochas para os répteis [...]”. Eles inovaram também na forma de mostrar expograficamente,

introduzindo os dioramas⁴, formas de apresentação artística, muito realista, de cena da vida real para exposição com finalidades de instrução ou entretenimento que recriam artificialmente ambientes.

O Brasil teve suas primeiras instituições museais a partir do século XIX. O primeiro museu foi o Museu Real (1818), criado pela iniciativa de D. João VI. O monarca doou uma pequena coleção de história natural e: “Por um longo período, o Museu manteve uma atuação modesta, adquirindo, de fato, seu caráter científico somente no final do século XIX” (JULIÃO, 2006, p. 21). Esta pesquisadora informa ainda que no final do século XIX surgiram outros museus: o Museu do Exército (1864), o Museu da Marinha (1868), o Museu Paraense Emílio Goeldi (1866), o Museu Paranaense (1876) e o Museu Paulista (1891). De acordo com Cândido (2013, p. 37), os acervos se formavam com o objetivo de compreender as origens do povo brasileiro. Apesar da busca pela compreensão da história de formação dos brasileiros, ainda não ficavam explícitas as intenções educativas dos museus no Brasil, o que ocorrerá na década de 1920.

Alguns fatores foram importantes para que de fato as ações educativas⁵ fossem vistas como ponto relevante na aproximação entre o espaço do museu com os diversos setores da sociedade: os documentos elaborados no intuito de promover o debate sobre a educação em museu foi um deles. Além de dialogar sobre a aproximação entre a diversidade de público e o museu, estes documentos também sistematizam as ações educativas já realizadas em museus brasileiros, não como uma fórmula pronta para se repetir, mas como exemplo do que funciona e como funciona.

O museu vivenciou diversas mudanças, como já foi tratado neste capítulo, mas um aspecto que é relevante no seu histórico é a sua estreita ligação com a educação. Desde o *mouseun* até a atualidade, o espaço do museu tem um papel educativo de relevância na preservação da memória. De acordo com Adriana Mortara Almeida (1997, p. 27)

[...] não é possível fazer uma história dos museus sem mencionar seu caráter educativo, tendo em vista que estas instituições foram criadas com objetivos, mais ou menos explicitados, de se constituírem em lugares de mediação entre os sujeitos e uma determinada herança do passado.

No intuito de melhor difundir essas memórias, criam-se novas formas de diálogo e novas didáticas para o trabalho com as ações educativas. São substanciais os documentos que definem sobre como proceder e planejar as ações. Neste intuito, foram criados diversos documentos que balizaram as ações dos museus.

⁴ Ver mais em: <http://maravilhasnossaterra-anexo1.blogspot.com.br/2010/02/o-que-e-um-diorama.html>

⁵ Essa discussão será abordada nas próximas seções.

No ano de 2012, foi elaborado o *Documento Preliminar do Programa Nacional de Educação Museal – DPPNEM*⁶ como nova proposta de documento balizador. Foram realizados encontros dos profissionais de Museu, de Educação e cidadãos da sociedade civil em muitos estados do país para que o Documento pudesse ter o máximo de colaboração possível.

A despeito das diretrizes e definições, o Documento não assinala como obrigatório seguir as definições apontadas. À primeira vista, a elaboração desse Documento revela-se de forma positiva. No entanto, ainda que não esteja colocado explicitamente, este não deixa de ser um apontamento do que será considerado como válido de planejar e colocar em prática as ações educativas e culturais.

Os diálogos, porém, evidenciam que os profissionais estão preocupados em melhor contribuir com a recepção do público nos museus e que esta seja feita de forma mais participativa. A importância de reunir-se e dialogar sobre maneiras de proporcionar um melhor atendimento ao público que visita o museu são atitudes importantes, tanto do ponto de vista dos profissionais quanto do público. A convocação dos profissionais de museus, da educação e da sociedade civil para participar de maneira ativa na concepção do Documento é de suma relevância no intuito de abarcar a diversidade de representação.

Mesmo com a ampla convocação dos profissionais de museus da educação e sociedade civil, há que se considerar a diversidade regional, cultural e identitária de cada Estado do país. A construção de um único documento não abarcaria as diversas maneiras de se refletir sobre as ações educativas, assim, como bem aponta Mário Chagas (2004, p. 145), no artigo *Diabruras do Saci: museu, memória, educação e patrimônio*, não é possível reduzir as práticas educativas nos museus a uma única metodologia, engessando as instituições aos conceitos. “Toda tentativa de reduzir a educação patrimonial a uma única metodologia também pode ser lida como tentativa de domínio hegemônico, controle e eliminação de diferenças”.

Chagas (2004) pontua também as idas e vindas da necessidade de se fixar um marco zero para a educação em museus e da assimilação de métodos pensados e idealizados por outrem. Mesmo dentro de um território em comum, no caso o Brasil, ou até mesmo dentro do mesmo estado e cidade, são perceptíveis às diferenças culturais e também educacionais. Por isso, para a definição de uma metodologia de ação educativa é preciso ir além, buscar como centro a educação de forma mais ampla, como destaca o pesquisador:

⁶ Lançado em 30 de outubro de 2012: <http://pnem.museus.gov.br>

Para além da educação patrimonial, interessa pensar a educação como alguma coisa que não se faz sem se ter em conta um determinado patrimônio cultural e determinados aspectos da memória social; para além da educação patrimonial, interessa compreender a educação como prática social aberta à criação e ao novo, à eclosão de valores que podem nos habilitar para a alegria e a emoção de lidar com o diferente. (CHAGAS, 2004, p. 145).

Outro documento importante e balizador para as ações realizadas nos museus é o *Plano Museológico*. Apontado como documento de implementação obrigatória nos museus do Instituto Histórico e Artístico Nacional – IPHAN⁷. O Plano faz parte do *Estatuto de Museus*⁸, que foi criado como estrutura da *Política Nacional de Museus – PNM*. De acordo com o site do Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM⁹ (2014), O *Estatuto* é apontado como “[...] instrumento fundamental para a valorização do patrimônio Museológico brasileiro [...]”, trazendo regulamentações sobre procedimentos que os museus devem seguir, bem como incentivo a função social e políticas de financiamento para as instituições museológicas. Incidindo diretamente sobre a gestão das instituições, o *Plano* indica procedimentos para a organização dos museus do IBRAM, as diretrizes e metodologias para a sua elaboração, indicando de forma detalhada quais programas ele deve conter, incluindo o planejamento das ações educativas. O *Estatuto de Museus* (2009, p. 6), define como deve ser desenvolvido um *Plano Museológico* e o conceitua como:

[...] ferramenta básica de planejamento estratégico, de sentido global e integrador, indispensável para a identificação da vocação da instituição museológica, para a definição, o ordenamento e a priorização dos objetivos e das ações de cada uma de suas áreas de funcionamento, bem como fundamenta a criação ou a fusão de museus, constituindo instrumento fundamental para a sistematização do trabalho interno e para a atuação dos museus na sociedade.

Muitos museus, até o ano de 2015, ano de finalização da escrita dissertativa, ainda não apresentaram o Plano, o que, de acordo com o *Estatuto de Museus*, deveria ocorrer um ano após a publicação do decreto, que foi instituído em 14 de janeiro de 2009, através da lei nº 11.904. Muitos, por falta de verbas e profissionais que possam dar conta de um trabalho que requer muita atenção, disponibilidade de funcionários e tempo. Outros por desconhecerem a existência do plano como informa Cândido (2013, p. 111) que constatou em sua pesquisa que, mesmo sendo o estado de Goiás o que mais possuía museus com Plano Museológico constituído, muitos museus do interior sequer tinham ouvido falar da existência do Plano.

⁷ Quando o *Plano Museológico* foi criado os museus eram coordenados pelo IPHAN, passando a partir do ano de 2009 para a autarquia do IBRAM.

⁸ Criado a partir da Lei Nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009.

⁹ <http://www.museus.gov.br/>

Os museus que não instituíram o *Plano Museológico*, talvez não se sentiram/sentem obrigados a estabelecer o Plano, vez que ele se destina obrigatoriamente aos museus sob a autarquia do IBRAM. Ao visitar o site do *Instituto* é possível verificar que são poucos os museus que estão vinculados a IBRAM, que são os intitulados como *museus associados*, e se concentram no perímetro Centro-Oeste/Sudeste, correspondendo especificamente em maior número aos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Goiás, respectivamente. Consultando também o Decreto nº 8.124, de 17 de outubro de 2013, que regulamenta o Estatuto dos Museus e o IBRAM, por meio da Lei nº 11.906, de 20 de janeiro de 2009, averigua-se que no capítulo II, da Seção II o processo necessário para o museu ser considerado um associado do órgão estabelece-se da seguinte forma:

Art. 9º O Programa Museu Associado ao IBRAM destina-se a reconhecer a atuação, apoiar o funcionamento e desenvolver projetos conjuntos de interesse do setor museológico.

§ 1º Ao museu público ou privado que se destacar por sua excelência e inovação poderá ser concedida a condição de Museu Associado ao IBRAM.

§ 2º A condição de Museu Associado será conferida pelo IBRAM, mediante requerimento, ouvido o Conselho Consultivo do Patrimônio Museológico.

§ 3º Caberá ao IBRAM definir o procedimento para reconhecimento do Museu Associado, ouvido o Conselho Consultivo do Patrimônio Museológico.

O decreto, bem como a elaboração de um *Plano Museológico*, incidem não somente na capacidade de melhor gestar uma instituição museológica, isso já ocorre com os museus que não tem um plano nos moldes do que foi instituído, mas sim em políticas de melhoria para as intuições, apoio institucional e financeiro, com a facilitação ao acesso às verbas públicas e até mesmo incentivo para que as instituições museais tornem-se um museu associado do IBRAM.

Ocorre que essas informações não ficam nítidas à primeira vista. É preciso uma análise de uma diversidade de documentos e decretos, *Política Nacional de Museus*, *Estatuto de Museus*, decreto de criação do *IBRAM*, *Plano Museológico*, que são tecidos de maneira conjunta. Manter-se atualizado sobre essas diretrizes não tem sido algo fácil para os museus no perímetro da autarquia do IBRAM, como já demonstrou Cândido (2013). Levando em conta a análise realizada pela pesquisadora, pode-se considerar que os museus longe desse perímetro desconheçam estes documentos, tendo, desta forma, pouca possibilidade de acesso a estas políticas.

É possível verificar também que, apesar de muitos museus não estarem consonante com as diretrizes apontadas nos documentos sobre ações educativas e não apresentar, ainda, o *Plano Museológico*, se colocam há décadas a serviço do público de maneira a alcançar alguns objetivos e proporcionar aos visitantes importantes reflexões sobre cultura e identidade através do patrimônio neles expostos. O Museu Afro-Brasileiro, cuja história está apresentada no capítulo seguinte, mesmo não sendo um museu associado ao IBRAM, é exemplo de dedicação e serviço de qualidade ao público.

1.2 MUSEU E AÇÃO EDUCATIVA

Esta seção tem como intuito tornar perceptível que, mesmo sendo o museu considerado intrinsecamente ligado à educação por alguns pesquisadores (SUANO, 1986; MARANDINO, 2008; SANTOS, 1994/2000/2008), a busca pela revisão, aperfeiçoamento e sistematização em relação à sua função educativa foi uma constante. Os encontros nacionais e internacionais, a elaboração de documentos, resultado dos encontros propostos pelos profissionais e órgãos governamentais, credita aos profissionais das instituições museais e educacionais a busca por melhor compreender como o espaço museu pode, através das ações educacionais, melhor contribuir com a sociedade.

No Brasil o pensamento inicial foi voltado para a construção de técnicas e métodos que visavam à prática das ações educativas nos museus. Posteriormente, foram instituídos diálogos baseados na reflexão de que a educação é um alicerce para conjecturar sobre as problemáticas sociais vigentes. A partir dessas reflexões, a função educativa do museu foi amplamente discutida, gerando debates e sistematizações sobre as ações educativas e os métodos utilizados para desenvolvê-las. Neste sentido, Marcelo Mattos Araújo e Maria Cristina Oliveira Bruno (1995, p. 6), informam que:

No complexo conjunto de funções desempenhadas pelo museu, a função educativa é, há longo tempo, internacionalmente reconhecida. Nos países latino americanos, esta função extrapola uma perspectiva complementar, para assumir, em alguns casos, papel central na formação do cidadão. No Brasil, a polêmica sobre a dimensão deste papel educativo, sobretudo em relação aos processos de educação formal, tem sido objeto de diversos estudos que apontam questões como os limites desta atuação, os níveis de sobreposição de funções, a preocupação com parcelas significativas da sociedade alijadas do sistema escolar e a escolarização do museu.

A pesquisadora Maria Célia M. Santos vem, desde 1987, propondo discussões sobre o processo educativo desempenhado pelos museus de Salvador. Na graduação a pesquisadora se voltou para o trabalho específico sobre a integração Museu-Escola, quando propôs a discussão sobre o papel do museu em relação às escolas do seu entorno. Posteriormente ela realizou, a partir de 1994, ponderações mais reflexivas em relação ao papel educacional desempenhado pelo museu, propondo que este não pode tomar como única opção voltar-se para a escola, mas sim desempenhar uma função educacional mais abrangente junto à sociedade.

Essas problemáticas foram tema dos encontros discutidos nessa seção. Assim, as reflexões aqui realizadas buscam trazer à tona os diálogos gerados nesses encontros, que tiveram como principal pressuposto pensar a educação em museus como base para a aproximação das instituições museais à diversidade de público, democratizando, assim, o espaço museu.

A pesquisadora Martha Marandino (2008, p. 8), corroborando com as discussões dos pesquisadores Allard e Boucher (1991), informa que a concepção dos museus como espaço de educação é “[...] uma percepção relativamente recente na história dessas instituições.”. A pesquisadora elenca três etapas nas quais define o desenvolvimento da função educativa dos museus: a primeira é a “[...] criação e inserção de museus em instituições de ensino formais, no caso, as universidades.”, iniciando, de acordo com a pesquisadora com o *Ashmolean Museum* da Universidade de Oxford em 1683. Porém o “[...] acesso era restrito a estudiosos possuidores dos conhecimentos de referência necessários para a compreensão das exposições.”.

A segunda etapa “[...] foi marcada pela progressiva entrada de um público mais amplo, e de classes sociais diferenciadas, nos recintos museológicos” (2008, p. 8). De acordo com a pesquisadora, esta etapa ocorreu em fins do século XVIII, momento que se estabelecia na Europa um projeto de nação que tinha como ponto chave a modernização da sociedade. Neste momento o museu “[...] passou a ser considerado como um lugar do saber e da invenção artística, de progresso do conhecimento e das artes, onde o público poderia formar seu gosto por meio da admiração das exposições”.

A terceira etapa ocorreu durante todo o século XX, como destaca a pesquisadora:

Levados pelo aumento e diversificação do público, os museus não poderiam mais se contentar em apenas expor suas obras. Era necessário encontrar os meios para assegurar que os visitantes as entendessem e apreciassem. A preocupação com a utilização educacional dos acervos expostos levou cada vez mais os museus a introduzirem estratégias que facilitassem a comunicação com o público dentro de suas exposições (MARANDINO, 2008, p. 8).

As ações educativas em museus visam, de acordo com a pesquisadora Almeida (1997, p. 50), “[...] ampliar as possibilidades de aproveitamento pedagógico dos acervos, para que o visitante acentue seu espírito crítico em relação a sua realidade e daqueles que estão a sua volta”. É nessa perspectiva que durante o século XX a função dos museus como espaço educativo foi amplamente discutida, resultando na elaboração de documentos que se tornaram referências da área. Apesar da produção de documentos também no século XX, ainda não há sistematizações suficientes para uma discussão aprofundada. A tabela a seguir elenca os documentos produzidos:

Documento	Organizador/a	Ano	Publicação ¹⁰
<i>Declaração do Rio de Janeiro</i>	<i>Seminário Regional da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura– UNESCO</i>	1958	A memória do Pensamento Museológico Contemporâneo: documentos e depoimentos
<i>O museu ideal</i>	Regina Real	1950	<i>Ministério da Educação e Cultura</i>
<i>Binômio: museu e educação</i>	Regina Real	1970	<i>Ministério da Educação e Cultura</i>
<i>Cartas e Declarações</i>	<i>Mesa Redonda de Santiago</i>	1972	A memória do Pensamento Museológico Contemporâneo: documentos e depoimentos
<i>Comitê de Educação e Ação Cultural– CECA¹¹ Brasil</i>	International Council of Museums - ICOM ¹²	1995	Revista Brasileira de Museus e Museologia. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais –

¹⁰ As publicações consultadas nem sempre irão corresponder às originais.

¹¹[http://translate.google.com.br/translate?hl=pt-](http://translate.google.com.br/translate?hl=pt-%20BR&sl=en&u=http://network.icom.museum/ceca/&prev=search)

<http://network.icom.museum/ceca/&prev=search>

¹² <http://icom.museum/>

			MUSAS
<i>Política Nacional de Museus – PNM</i>		2003	Minc – Ministério da Cultura
Carta de Petrópolis	I Encontro de Educadores de Museus	2010	Minc – Ministério da Cultura
<i>Plano Nacional Setorial de Museus – PNSM</i>	-----	2010	Minc – Ministério da Cultura
<i>Documento Preliminar do Programa Nacional de Educação Museal – DPPNEM</i>	-----	2012	-----

Tabela 1. Documentos produzidos nos encontros sobre ações educativas.

Esses documentos, além de discutir a função educativa dos museus, ofereceram importantes diretrizes para o melhor desenvolvimento dessas ações em museus.

Em 1958, no período de 7 a 30 de setembro, ocorreu no Rio de Janeiro o *Seminário Regional da UNESCO* para discutir a função educativa dos museus. De acordo com Hernan Crespo Toral, museólogo equatoriano e relator das discussões realizadas no encontro, o *Seminário* “Respondia a um plano da UNESCO de propiciar uma reflexão [...] sobre a função que deveria cumprir o museu como meio educativo dentro da sociedade.” (TORAL, 1995, p. 8).

Neste sentido “[...] vários profissionais se reúnem em 1958 para discutir a função educativa dos Museus, e consideram que o espaço do museu é adequado para se exercer a educação formal, facto novo no pensamento museológico da época.” (PRIMO, 1999, p. 18). Na avaliação da pesquisadora Judite Primo, o que marcou o teor do encontro foi o fato da educação em museu ter sido considerada como uma extensão da escola e não como um agente de transformação social, o que só será ponderado posteriormente com a vinculação do pensamento de Paulo Freire às teorias museológicas.

As discussões realizadas culminaram no documento final do *Seminário*. Toral (1995, p. 8) relatou que este encontro foi muito profícuo para as relações dos profissionais participantes no que diz respeito à troca de experiências relacionadas aos museus em que se encontravam trabalhando. De acordo com o pesquisador foi possível tratar:

[...] sobre as atividades pedagógicas, indicando os recursos didáticos e técnicos nelas utilizados. Foi a oportunidade para o intercâmbio de experiências e para a comunicação dos êxitos dos museus latino-americanos,

suas inovações transcendentais no campo da educação, da arquitetura, da conservação e da restauração de objetos [...].

Como diretriz para a educação, concluiu-se que:

O museu deveria desenclausurar-se não somente através de programas didáticos dirigidos à educação formal, como também da utilização de outros meios de alcance como o rádio, o cinema, a televisão, para atingir assim camadas mais amplas da população e poder melhor difundir sua mensagem (TORAL 1995, p. 9).

Ainda no ano de 1958 a museóloga Regina Real, após realizar visitas a museus americanos, publicou o folheto intitulado *O Museu Ideal*. Para Real, as ações educativas deveriam ser um “serviço complementar” dos museus, e teriam como objetivo a orientação de visitas guiadas, com atenção especial aos escolares. Em 1969 Regina Real lançou outro folheto, *Binômio: Museu e Educação*, publicado pelo Ministério da Educação e Cultura. O documento sugeriu que o MEC formasse parceria com a Associação Brasileira de Educação e a Associação Brasileira de Museologistas¹³ para:

[...] estudar a criação de serviços educativos para atender os níveis elementar e médio; estudar a utilização dos recursos dos museus em programas escolares, sugerir um programa educativo mínimo para cada tipo de museu; convocar e estimular professores a atuarem em museus; obter dos órgãos de educação a obrigatoriedade de visitação a museus; realizar exposições educativas nos museus; realizar visitas guiadas, palestras, cursos e exibição de filmes; publicizar as ações educativas de museus; observar as motivações curriculares das escolas para museus e promover capacitação de professores com o corpo científico dos museus. (CASTRO, 2013, p. 6).

Nas décadas posteriores a 1958, se fortaleceu a visão dos museus como instrumento de ação social transformadora. Num período em que as relações político-ideológicas mundiais apresentavam uma série de conflitos, como a Guerra Fria e ditaduras militares, mas também a busca por direitos iguais através de reivindicações orquestradas pelos movimentos sociais, como aponta Letícia Julião (2006, p. 25):

A descolonização africana, os movimentos negros pelos direitos civis nos EUA, a descrença nas instituições educativas e culturais do ocidente, a luta pela afirmação dos direitos de minorias configuraram um cenário propício a mudança na política cultural.

Os museus procuraram, assim, estabelecer-se como ponte de efetivo diálogo entre a sociedade, a educação e o patrimônio.

Nesta conjuntura, as preocupações com a proteção ao patrimônio e a relação dos museus com a sociedade foram pauta da 7ª *Assembléia Geral do ICOM*, realizada em Amsterdã, Holanda, em 11 de julho de 1962 (ALVES; REIS, 2013, p. 112). A ênfase da

¹³ A profissão de Museólogo só foi criada em 1984 (Castro, 2013, p. 6)

Assembléia foi a proteção ao patrimônio, vez que diante do panorama eminente de guerra, provocado pela ameaça nuclear dos Estados Unidos e União Soviética, o patrimônio mundial se encontrava ameaçado. Assim, o programa de ação da *Assembléia* para 1963-1964 pautou:

1. *A proteção da propriedade cultural em caso de conflito armado;*
2. *A preservação e a proteção de monumentos históricos;*
3. *A prevenção ao tráfico ilícito;*
4. *A importação e venda de propriedade cultural;*
5. *A proteção a paisagens e sítios naturais;*
6. *E a acessibilidade aos museus* (SCHEINER, 2012, p. 19/20).

Outro importante marco para os museus foram as diretrizes mundiais apontadas pela UNESCO sobre a Educação. De acordo com Scheiner (2012, p. 21),

[...] em 1972, o campo da Educação definiu novas diretrizes mundiais para as relações entre ensino e aprendizagem, relativizando o papel da escola como única instância onde é possível aprender – e enfatizando a responsabilidade social de todos os setores na promoção do desenvolvimento educacional.

A pesquisadora (2012, p. 21) informa que por convenção da UNESCO “[...] todos os grupos, associações, uniões, comunidades locais e organizações intermediárias devem assumir sua quota de responsabilidade educacional”. Nesse contexto, a reflexão sobre a função social dos museus encontrou campo fértil de desenvolvimento e diálogo também na América Latina, vendo-se os museus diante da necessidade de tratar de diversas questões referentes à sociedade latina e suas problemáticas.

A partir da década de 1970 os diálogos em relação à busca do aprimoramento dos museus em relação à sua função social e educacional intensificaram-se, promovendo dois eventos que foram marco importante sobre o papel do museu perante a sociedade: a *IX Conferência do ICOM* realizada em Grénoble, *O Museu a serviço do homem, presente e futuro*, em 1971, já citado, e a *Mesa Redonda de Santiago do Chile, em 1972*. Maria Célia T. Moura Santos (2000, p. 2) informa que há na *IX Conferência* a preocupação em avaliar a qualidade dos serviços educativos oferecidos, pois:

[...] a crescente demanda havia levado um grande número de alunos e professores aos museus, sem os recursos necessários ao bom atendimento, aumentado, consideravelmente o número de visitantes, o que tornava inviável a manutenção dos programas com a qualidade indispensável ao processo educacional.

A pesquisadora informa ainda que já naquele momento havia a preocupação em relação “às questões pedagógicas”, e que, na *Conferência* o pensamento era:

[...] transformar a visita guiada em um momento de aprendizado, estimulando o aluno a comparar estilos e formas, a contextualizar, a realizar conexões entre arte e ciência, velho e novo, entre uma civilização e outra, chamando a atenção para a necessidade de realização de exposições, com base na interdisciplinaridade. (SANTOS, 2000, p. 3)

A *Mesa Redonda de Santiago do Chile*, realizada de 20 a 31 de maio de 1972, foi organizada pelo ICOM e pela UNESCO para discutir a situação dos museus na América Latina, reunindo profissionais da Museologia e da Educação que, atendendo à convocação da UNESCO, discutiram o papel social do Museu no mundo contemporâneo. Hugues de Varinebohan (1995) e Maria Esther Alvarez Valente (2009) ressaltam que a *Mesa*, diferentemente dos encontros anteriores como o já mencionado encontro de 1958, no Rio de Janeiro, foi pensada como um encontro específico para a América Latina, momento que os representantes foram exclusivamente dos países a ela pertencentes. O sentimento em relação ao encontro é demonstrado na fala de Varine-Bohan (1995, p. 17) que informa:

Desde o início, nos pareceu evidente que não seria possível repetir o modelo de organização das reuniões precedentes, nas quais um grupo de especialistas museólogos, majoritariamente europeus ou americanos do norte, falavam de maneira mais ou menos dogmática, em francês ou inglês, aos ‘colegas’ locais. A América Latina de 1972 era os grandes museus do México, de Cuba, do Brasil, da Argentina, que não tinham lições a receber.

Sobre o encontro em Santiago, Primo (1999, p. 19) considerou que foi a “[...] primeira reunião interdisciplinar, preocupada com a interdisciplinaridade no contexto museológico e, voltada para a discussão do papel do museu na sociedade.”. O evento proporcionou importantes questionamentos e abordagens sobre o papel do museu perante a sociedade, principalmente no que tange à educação. No documento final, nas resoluções dos profissionais que ali estiveram, informam que:

[...] a tomada de consciência pelos museus, da situação atual, e das diferentes soluções que se podem vislumbrar para melhorá-la, é uma condição essencial para sua integração à vida da sociedade. Desta maneira, consideraram que os museus podem e devem desempenhar um papel decisivo na educação da comunidade. (PRIMO, 1999, p. 1).

Outra importante contribuição da reunião em Santiago do Chile foi a criação da *Associação Latino-Americana de Museologia – ALAM*. Primo (1999, p. 19) pontua que “Ao museólogo começa a ser cobrado um posicionamento político-ideológico, pois enquanto profissional que trabalha numa instituição que tem por objectivo o desenvolvimento social, ele é agora entendido como um ser político.”

Um tópico pouco abordado na literatura museológica sobre a *Mesa de Santiago* é o contexto inóspito que parte dos países da América Latina se encontravam naquele momento.

As implantações de ditaduras militares eram fato para os países latinos. Porém, em meio a este cenário, o Chile vivia uma realidade diferente, elegendo um governo socialista e por via popular. A pesquisadora Elisa Santos Borges (2007, p. 1) explica que o socialista Salvador Allende, eleito em 1973, tinha como proposta de governo a mudança do regime capitalista para o socialista,

[...] onde toda estrutura do Estado e da sociedade sofreria uma radical mudança, porém dentro da institucionalidade vigente, ou seja, sem luta armada. Era a chamada ‘via chilena ao socialismo’, um projeto formulado e construído a partir de análises históricas da formação do estado e da sociedade chilena. Um projeto único em toda América Latina [...].

De acordo com Valente (2009, p. 81), o panorama apresentado por um governo socialista e pela ampla discussão promovida pela organização cultural possibilitou também o desenvolvimento do evento. Assim, a pesquisadora ressalta que:

Os profissionais do Chile contavam com o interesse do governo do presidente Salvador Isabelino Allende Gossens e queriam promover o debate, ampliando a discussão já instalada. A Mesa-Redonda, segundo a publicação Museum (1973) que trata do evento, foi promovida no bojo do esforço de reorganização dos museus chilenos, por meio do Departamento de Bibliotecas, Museus e Arquivos daquele país.

As pesquisadoras Vânia Maria Siqueira Alves e Maria Amélia Gomes de Souza Reis (2013, p. 121) pontuam também como fator preponderante para a realização da Mesa ocorrer no Chile o contexto educacional apresentado neste país. As pesquisadoras destacam que durante os governos de Eduardo Frei e Salvador Allende houve um grande investimento no sistema de alfabetização, utilizando, “Desde 1965, o método de Paulo Freire, um método de educação popular [...]”.

Uma importante nota a ser feita sobre a realização do encontro é o impedimento da participação do educador Paulo Freire no evento. Varine-Bohan (1995, p. 17) sugeriu o nome do educador para o evento e informa que “Ele aceitou imediatamente a sugestão de transpor suas ideias de educador em linguagem museológica.” No entanto, o contexto desfavorável da ditadura impediu que Paulo Freire participasse do evento. O Brasil, como Estado-membro da UNESCO recusou a indicação de Freire, propondo o nome da Museóloga Lygia Martins Costa, funcionária do IPHAN.

A não aceitação ocorreu por ser o educador propositor de uma educação libertadora e consciente. Apesar de não estar presente no encontro, o seu pensamento influenciou e continua influenciando os teóricos da Museologia, como destacam Alves e Reis (2013, p. 127) quando tratam do discurso de abertura do evento, pronunciando por Varine-Bohan, “[...]”

a educação, por outro lado, deve significar libertação: o aluno não deve ser objeto de ensino, mas o sujeito da construção de novos valores para o homem”.

Neste sentido, a educação libertadora, conceito elaborado por Paulo Freire, é aquela que promove a valorização da pessoa como sujeito crítico, aflorando sua consciência através de uma educação que proporcione o diálogo foi, segundo Alves e Reis (2013), grande influenciador para o aprimoramento da teoria museológica. A valorização do sujeito como ser humano não fragmentado, mas sim dotado de diversidade cultural, proporcionou a ampliação do diálogo da Museologia com a sociedade.

A mudança de um paradigma que valorizava o estudo do objeto, propriamente dito, como parte mais importante dos estudos da Museologia, para um paradigma que valoriza também a relação do museu com o público, com o espaço, com o território em sua volta e analisa essa relação com a sociedade de forma mais crítica, foi elemento de discussão em da Mesa Redonda de Santiago do Chile. A proposta de denominação de Museu Integral é resultado desse diálogo.

A denominação Museu Integral pretendia refletir sobre um pensamento histórico, no qual as funções do museu eram voltadas para a aquisição, conservação e exposição de objetos. O museu tinha como principal preocupação a conservação dos objetos que estavam dentro do seu espaço, este delimitado pela especificidade física de uma estrutura adaptada e, posteriormente, idealizada para a instituição. Esta forma de pensar foi denominada pelos teóricos como Museologia Tradicional que, de acordo com Hernández (2006, p. 157),

A museologia tradicional considerava o museu como um fim em si mesmo e, em consequência, tendia sempre a proteger as obras como tarefa primordial [...]. Porém, a medida que o museu é concebido como um meio, ele está chamado a experimentar uma grande transformação.¹⁴

A Museologia Tradicional começou a ser questionada justamente por seu caráter conservador, que colocava o museu como um organismo a parte da sociedade. Os encontros promovidos com o intuito de dialogar sobre as funções do museu proporcionaram o repensar do papel que os museus deveriam assumir. Estes encontros impulsionaram novos paradigmas para função social do museu e de influência juntamente às sociedades, inaugurando novos marcos teóricos: o de *Museu Integral* e o da *Nova Museologia*.

O conceito de *Museu Integral* foi ampliado para *Museu Integrado* no encontro ocorrido em Caracas, Venezuela, entre os dias 16 de janeiro e 06 de fevereiro de 1992. O

¹⁴ Tradução livre do espanhol: “La museología tradicional consideraba al museo como un fin en sí mismo y, em consecuencia, tendía siempre a proteger las obras como la terefa primordial [...]. Pero, a medida que el museo es concebido como un medio, aquel está llamado a experimentar una gran transformación.

encontro teve como título *A Missão dos Museus na América Latina Hoje: Novos Desafios*, originando o documento da *Declaração de Caracas*. O objetivo do encontro foi a necessidade de atualizar os conceitos formulados vinte anos antes, quando foi realizada a *Mesa Redonda de Santiago do Chile*.

Ampliando o conceito de *Museu Integral para Museu Integrado*, Maria de Lourdes Pereira Horta (1999, p. 35) explica que “[...] nesta nova visão, o Museu é concebido como um ‘meio’ de comunicação (reconhecendo-se sua ‘linguagem’ própria) [...] servindo de instrumento de diálogo, de interação das diferentes forças sociais [...]”. Assim, o museu foi associado à integração com a sociedade ao invés de se pretender integrar tudo que a sociedade produz.

Neste sentido, a pesquisadora Scheiner (2012, p. 19) problematiza que o Museu Integral não deve ser baseado somente na transformação de todo ‘conjunto patrimonial’ ou toda expressão da natureza em objeto de musealização. Mas que ele existe “[...] na capacidade intrínseca que possui qualquer museu [...] de estabelecer relações com o espaço, o tempo e a memória – e de atuar diretamente junto a determinados grupos sociais.” Ou seja, o que torna um museu em Integral não é a musealização de todo patrimônio ao seu redor, mas a reflexão que este faz sobre qual papel está cumprindo em relação à sociedade e quais são as suas perspectivas frente às problemáticas sociais.

Assim como o *Museu Integrado*, a *Nova Museologia* é um conceito que toma forma a partir da reunião dos profissionais da Museologia, intentando estabelecer avanços para a área. Segundo indica Hernández (2006, p. 163), a *Nova Museologia* surge no ano de 1982 e tem como marco desse surgimento, a denominação e utilização do termo, a partir da criação da *Associação Museologia Nova e experimento social – MNES*, na França. Segundo a pesquisadora, a doutrina para a criação da Associação advém do artigo *Nova Museologia*, publicado por André Desvallées dois anos antes, 1980, na *Enciclopédia Universal*.

Durante o *Ateliê Internacional Ecomuseu – Nova Museologia*, ocorrido em Quebec em outubro de 1984, foi escrita *A declaração de Quebec*, onde se instituiu os princípios bases para a *Nova Museologia*. Mário Canova Moutinho (1995, p. 26) explica que *A Declaração* foi fruto do descontentamento de profissionais da Museologia com a coordenação do ICOM. O órgão não aceitou a proposição de práticas não condizentes ao quadro estrito da Museologia instituída. O documento originado do encontro trouxe importantes proposições para o estabelecimento de uma Museologia mais coletiva e militante, que pudesse ser realizada também fora dos muros dos edifícios onde se encontram os museus. Assim, o documento institui que:

Essencial à Nova Museologia era a interdisciplinaridade que contrariava os saberes isolados e redutores, abrindo novos territórios à reflexão científica, empírica ou mesmo pragmática. O público, nesta perspectiva, deixava de ter um lugar fundamental nestes novos museus, para dar lugar à ideia de colaborador, de utilizador ou de criador. Mais importante do que observar, a nova Museologia propunha o ato de realizar, com suporte de reflexão e de intervenção. A ideia de trabalho coletivo integrava-se nesta atitude introduzindo a ideia de exposição museológica era, ou deveria ser, antes de mais nada, um processo de formação permanente e não mais o objeto de contemplação. (MOUTINHO, 1995, p. 27).

Ocorreu, então, uma mudança no objeto de estudo da Museologia a partir da década de 1980, quando foi introduzido o diálogo sobre a *Nova Museologia* no Brasil. Segundo Marília Cury (2009, p. 28), o que antes formava o ternário Homem, Objeto e Museu ou H x O x M, representando “[...] a relação entre o homem e a realidade mediada pelo objeto musealizado [...]”, passa a ser concebido como o ternário Sociedade, Patrimônio e Território, ou S x P x T, representando a Nova Museologia.

É perceptível o cunho mais amplo que a *Nova Museologia* propõe, pois se antes o objeto de pesquisa da Museologia era o *homem*, que quando empregado acreditava-se referir e refletir todos os indivíduos, o termo *sociedade* não só contribui para de fato abarcar a diversidade de pessoas, como também demonstra a preocupação dos teóricos em incluir em seus estudos referentes ao espaço dos museus a amplitude de sujeitos e a diversidade cultural e de gênero.

Ainda no século XX, como desdobramento do *Comitê de Educação e Ação Cultural – CECA* Internacional, foi criado no Brasil um espaço importante de discussões e diálogos sobre educação em museu, o *CECA – Brasil*. A proposta de criação deste espaço no Brasil partiu do *ICOM* no seminário *A Museologia brasileira e o ICOM: Convergências ou desencontros?* ocorrido em São Paulo. O intuito era promover discussões específicas em relação à educação em museus no Brasil. Assim, em 1995, em assembléia realizada durante o seminário, decidiu-se pela criação do Comitê.

Atuando de forma internacional o *CECA* é um dos 29 comitês mais antigos do *ICOM* e também com uma grande representatividade, mais de mil membros provenientes de cerca de 85 países. Os membros são profissionais que trabalham em diferentes setores do campo museológico ou em instituições relacionadas com este campo, como educadores, curadores, professores, agentes de comunicação ou intérpretes interessados na educação e ação cultural.

No site da instituição¹⁵ são encontradas informações com a definição do *CECA* e seus

¹⁵ O site encontrado é o do *Comitê* Internacional, o *Comitê* brasileiro, bem como os outros países, não tem um site exclusivo. <http://network.icom.museum/ceca/>

objetivos e as metas a serem alcançadas no intuito de aperfeiçoar as ações educativas e culturais. Assim, as metas objetivam garantir programas de qualidade através do incentivo à investigação científica, troca de experiências, bem como a profissionalização de seus membros.

As informações sobre o ano de criação do *Comitê* internacional são divergentes quando se toma como ponto de partida o *Site* e a *Revista Brasileira de Museus e Museologia – Musas*. No *Site* do ICOM não é possível acessar a data de imediato, é necessário a verificação das atas de conferência publicadas no site, que leva ao ano de 1968, vinte e sete anos antes da criação do CECA Brasil. Porém, nas informações que constam no dossiê apresentado na *Revista Musas*, escrito por Denise Coelho Studart (2004, p. 13), coordenadora do CECA – Brasil, os encontros internacionais se iniciam a partir de 1978. Assim, não fica bem definida a data de criação do CECA internacional, estabelecendo como fontes estes dois documentos.

Denise Coelho Studart (2004, p. 13), define o CECA como um espaço importante para o diálogo sobre as políticas de educação em museus. A pesquisadora ressalta a importância que tem o comitê:

Este comitê desempenha um papel importante ao procurar garantir que a educação em museu seja levada em conta na política, nas decisões e nos programas do ICOM, além de advogar pelo papel educativo dos museus, em níveis local e mundial.

Informa ainda a pesquisadora que os diálogos realizados nos encontros entre os anos de 1970 e 1990 foram apresentaram temáticas como diversidade cultural, público de museus, comunicação e exposição, o desenvolvimento profissional e a inclusão social e cultural. A pesquisadora salientou que “A preocupação com as necessidades das comunidades em que estão inseridos os museus e dos visitantes em geral, passou a ser a tônica das discussões do CECA” (2004, p. 13).

A produção de artigos e as reflexões sobre o tema foram apresentadas nos encontros internacionais do ICOM, contribuindo de forma significativa para a área da educação em museus no Brasil e fora dele. Como resultado dessas apresentações, os artigos produzidos ao longo de oito anos foram compilados na *Revista Brasileira de Museus e Museologia – MUSAS*, publicada no ano de 2004, com pesquisas de profissionais da Museologia: José do Nascimento Júnior, Marília Xavier Cury, Thais Gomes Fraga, Lucia Hussak Van Valthem, Mário Chagas, Maria Cristina de Freitas Gomes, José Neves Bittencourt, Thais Velloso Cougo Pimentel, Celina Santos Barbosa. Além dos artigos, a *Revista* apresenta importantes

reflexões sobre ação educativa e também uma vasta seleção de bibliografia sobre o tema, incluindo livros e dissertações (MUSAS, 2004).

No início do século XXI outros documentos começaram a ser produzidos por estudiosos no Brasil e no exterior, destacando-se os produzidos por profissionais que trabalham em museus e que escrevem com base em suas experiências. Foram implementadas também políticas culturais, que foram sistematizadas através de documentos publicados pelo Estado brasileiro, ambos discutem sobre conceitos que têm como objetivo colaborar no fazer diário dos museus em relação às ações educativas. Esses conceitos não são, em sua maioria, colocados como normas, mas contribuem para definir que tipo de plano pedagógico pode ser elaborado para o atendimento ao público visitante.

A *Política Nacional de Museus*, lançada em 2003 e publicada em 2006, e o *Estatuto de Museus* (2009) corroboraram, segundo os próprios documentos, para a efetiva valorização e promoção da cidadania, o reconhecimento de memórias constitutivas da diversidade social, étnica e cultural do país. Estes aspectos, no que diz respeito às novas perspectivas do museu, sua relação com o público e o anseio de aproximação de forma saudável e participativa, são fundamentais no cumprimento da função social do museu.

No ano de 2013, foi elaborado o Documento Preliminar do *Programa Nacional de Educação Museal – DPPNEM*, que teve o lançamento em 2014, reunindo as propostas surgidas nos fóruns de discussão do Blog do DPPNEM – ferramenta digital de discussão aberta para o envio de propostas logo após a realização do 5º Fórum Nacional de Museus – FNM, em 26 de novembro de 2013. Estruturado em Grupos de Trabalhos, o DPPNEM discutiu os diversos âmbitos das instituições museológicas e das instituições educacionais. O GT *Perspectivas Conceituais em Educação Museal* foi o que assinalou diálogos e apontamentos importantes para a educação em museus. Nas proposições apresentadas é possível verificar um novo direcionamento sobre qual é o papel do museu no âmbito da educação, com a perspectiva de colocar em destaque os pressupostos museológicos. Assim, as propostas preliminares seguem as seguintes proposições (DPPNEM, 2014, p. 8):

1. *Explicitar as concepções de Museu, Museologia e Educação adotadas no desenvolvimento das ações educacionais, contextualizando os métodos e técnicas, levando em consideração as especificidades de cada museu, bem como o perfil e os anseios de seus públicos;*
2. *Fomentar ações educativas, a partir do conceito de patrimônio integral, voltadas para a promoção da cidadania e ação social;*

3. *Assegurar que os museus e espaços de memória sejam importantes ferramentas de educação, e que por meio de ações transversais colaborem para o desenvolvimento cultural, social e econômico, regional e local.*

O que essas propostas, que vem sendo discutidas a partir século XX, através de outros documentos e propostas já colocadas aqui, apontam como relevante é a promoção de debates entre os profissionais de museus sobre os processos educacionais realizados nas instituições, colaborando para a reflexão sobre qual o papel que o museu deve assumir quando se trata da aplicação de metodologias educacionais a serem utilizadas nesses espaços.

A histórica imbricação entre a Museologia e a Educação é percebida na atualidade quando se verifica que o museu está assumindo perspectivas cada vez mais sistemáticas acerca da educação e da diversidade social. E essas mudanças são refletidas na concepção de educação que este passa a assumir a partir dos séculos XX e XXI. Tais concepções necessitam de sistematização e de avaliação constantes, exigindo dos profissionais de museus preparação para recepcionar a diversidade de público.

De acordo com Santos, M. (2008, p. 36) é necessário, no entanto, que as ações museológicas não se esgotem no tecnicismo de uma “monitoria” repetida de forma mecânica. É preciso a interpretação e uso do patrimônio cultural como perspectiva de promoção do desenvolvimento social e exercício de cidadania dos sujeitos sociais. Neste sentido, a pesquisadora verifica que é:

[...] necessário salientar que, como processo, as ações museológicas não podem esgotar-se em si mesmas, na mera aplicação da técnica pela técnica. Portanto, para que a Museologia seja aplicada com o objetivo de atingir, por meio da interpretação e uso do patrimônio cultural, o desenvolvimento social e o exercício de cidadania, é necessário que seja aplicada com competência formal e política, ou seja, é necessário desenvolver sua face educativa.

Neste sentido, é preciso trazer para o debate o público, parte importante nesse processo de desenvolvimento das ações educativas. As ações geradas no espaço do museu devem considerar que o público não atua como mero receptor, mas como sujeito ativo e que pode dar a sua contribuição no processo. Neste sentido, a reflexão proposta por Cunha (2010) que foi gestor do MAFRO nos anos de 1997-2002 e 2006-2011, salienta que os visitantes observam e interagem com o que vêem, elaborando e reelaborando seus conceitos sobre o tema apresentado, a partir desse contato que é sensorial-emocional-intelectual, permitindo ao público atuar de acordo com sua carga cognitiva. É necessário reconhecer a importância que têm os diversos públicos e suas culturas, crenças e necessidade de visualizar a si próprio e também a outras culturas nas exposições de museu. Essa perspectiva do conhecimento e

reconhecimento de si e do outro pode proporcionar as pessoas um constante refazer de si mesmo.

A avaliação dos conceitos construídos ao longo da história do museu ajudou, positivamente, a tecer novas linhas de pensamento na reconstrução da representação do que é cultura e como ela é vislumbrada por cada sujeito. Com esse intuito, a Museologia com suas diversas ações propõe a aproximação com a diversidade e propicia ao público o constante diálogo entre este e o patrimônio no museu e fora dele.

1.3 AS AÇÕES EDUCATIVAS NO MUSEU: CONCEITOS, MÉTODOS E METODOLOGIAS. QUE CAMINHO SEGUIR?

Ao tratar da estreita vinculação entre Museu e Educação no Brasil é necessário considerar que as características que este primeiro assumiu a partir da década de 1920, em relação às ações educativas, foram motivadas pelas mudanças de perspectivas educacionais que aconteceram nesse período. Desta forma, a análise de conceitos relacionados à Educação será material importante, visto que os parâmetros utilizados para a realização de ações educativas nos museus brasileiros estão relacionados, estreitamente, a estes conceitos, como afirmam Lopes (1988); Almeida (1997); Horta (1999); Marandino (2008) e Martins (2011).

A abertura dos espaços museais para públicos diversos foi motivada, em grande medida, pelas mudanças da educação no Brasil. Uma dessas influências foi o pensamento direcionado às escolas públicas, denominado de advento da *Escola Nova*, introduzida no Brasil por Anísio Teixeira na década de 1920, que tinha como proposta a educação pública e aberta para todas as pessoas. De acordo com Ana Paula da Silva (2012, p. 4) o movimento requeria uma escola na “[...] qual o aluno tenha liberdade de expressão, cuja metodologia esteja pautada numa ação educativa de ordem social e cultural”.

Neste sentido, outros espaços de educação foram pautados como promissores para pôr em prática uma educação que fosse além das salas de aula e que deveriam proporcionar aos educandos vivenciar novas experiências. O movimento da *Escola Nova* convencionou que as escolas deveriam ser espaços que priorizassem processos de aprendizagem que saíssem da rotina dos muros escolares. Assim, espaços como museus, bibliotecas e outras formas didáticas de aprendizado deveriam fazer parte do dia a dia dos estudantes, tornando o ambiente escolar mais dinâmico e não apenas relacionado ao educador-educando-sala de aula.

São essas mudanças em relação ao papel que as instituições escolares deveriam assumir diante o aprendizado que marcaram as transformações para o museu. Para atender a esse novo público é que as instituições museológicas brasileiras realizaram adequações para complementar o ensino escolar. Assim, as instituições museais passam a fazer parte desse cenário e são chamadas, por meio de seus profissionais, a repensar suas práticas de atendimento, vez que não mais falariam somente para o público especializado. De acordo com Santos (1994) essas influências serão percebidas, principalmente, nos trabalhos de Venâncio Filho, E. Sussekind de Mendonça e de José Valadares, que:

[...] propunham a utilização dos acervos dessas instituições como recurso didático, dando sugestões de atividades práticas a serem desenvolvidas [...] de forma sistemática e incorporadas às atividades técnicas de rotina dos museus. Através das propostas desses estudiosos, são lançadas as primeiras propostas em torno da utilização do museu como recurso didático em nosso país (Santos, 1994, p. 51).

De acordo com Lopes (1988, p. 46), é nesse período:

[...] em que o todo educacional está voltado para o interior das escolas e não mais para a ampliação da rede escolar, a preocupação pedagógica adentra explicitamente nos museus, influenciando-os no sentido de que passem a priorizar o apoio à escola [...]. Neste contexto, perdem terreno as funções dos museus de disseminação de conhecimentos para públicos amplos, independentemente da escola.

Com a diversificação do público, a preocupação com o atendimento qualificado levou os museus a pesquisar sobre metodologias de ação educativa no Brasil e também em outros países, no intuito de elaborarem planos didáticos que pudessem tornar a visita mais apreciada e também que houvesse maior aprendizado através das suas coleções.

De acordo com Yolanda Lôbo (2010), Martins (2011) e Almeida (2013), neste campo é preciso destacar o trabalho de Bertha Maria Julia Lutz, cientista, ativista do movimento feminista e pioneira da educação em museus no Brasil, que viajou em 1932 aos Estados Unidos com a finalidade de realizar pesquisa sobre as ações educativas em museus. Como funcionária do Museu Nacional, foi convidada pela Associação Americana de Museus e da União Pan-Americana para viajar por dois meses e meio visitando museus. Na sua volta ao Brasil, Lutz trouxe um relatório, denominado primeiramente de *O papel educativo dos museus americanos*, mudando posteriormente para *A função educativa dos museus*. Conforme Martins (2011), após a volta de Bertha Lutz o setor educativo do Museu Nacional foi criado e instalado pelo então diretor Edgar Roquette Pinto.

A falta de histórico amplo na literatura museológica que dialogue sobre o papel desempenhado pelas mulheres no campo da pesquisa em museus ficou perceptível quando,

durante a pesquisa, foi encontrado o documento construído por Bertha Lutz. A história relacionada aos museus pouco, ou nunca, destaca a trajetória das mulheres que neste âmbito alimentam tanto na teoria como na prática as narrativas dos museus.

Segundo Ana Maria Colling (2004), a história das mulheres é recente, dependendo o lugar das mulheres na história da representação do olhar dos homens. Para Colling (2004, p. 31):

Os historiadores fizeram a historiografia do silêncio. A História transformou-se em relato que esqueceu as mulheres, como se, por serem destinadas à obscuridade da reprodução, inenarrável, elas estivessem fora do tempo, fora do acontecimento. [...] Escrever a história das mulheres, portanto, é libertar a história. Libertar a história das amarras das metanarrativas modernas, falocêntricas.

Ainda segundo a pesquisadora, o trabalho incessante em contar a história das mulheres a partir da vida cotidiana às distanciavam da vida pública, política e civil, levando-as quase que exclusivamente para a esfera da vida privada, no espaço em que deveriam cuidar e zelar pelo outro, quase sempre do sexo masculino.

No campo específico da Museologia, Lopes (2006, p. 40) destaca que “Entre os temas que praticamente ainda não se inseriram na literatura sobre os estudos de Museologia histórica [...] estão as abordagens de gênero.” A pesquisadora informa ainda que em edição dedicada ao tema *Museus e Mulheres*, a revista *Museum*, da UNESCO, destacou, na introdução, que um aspecto que causou “certa surpresa” foi “[...] que as mulheres têm atuado, e de forma decisiva, nos museus há séculos, embora sua ação não venha sendo exatamente reconhecida.”

Apesar de ser destaque em vários campos de estudo, foi Bióloga, cientista, advogada, feminista, líder do movimento pelo direito das mulheres ao voto no Brasil, Bertha Lutz não obteve o devido reconhecimento na história da Museologia. No artigo de Lopes (2006, p. 41), *Bertha Lutz e a importância das relações de gênero, da educação e do público nas instituições museais*, a pesquisadora enfatizou que “Bertha Lutz é um ícone das mais diversas historiografias feministas brasileiras. No entanto, sua atividade profissional como cientista de museus foi praticamente ignorada [...]”

Segundo Lopes (2006), na década de 1930, Lutz era a única profissional especializada em museus no país, iniciando suas atividades em museu no ano de 1918, no Museu Zoológico do Instituto Oswaldo Cruz. Suas funções eram a coleta, organização e classificação das coleções, se mantendo sempre atenta ao estudo teórico, como foi com a construção do documento sobre as ações educativas. Mesmo que relativamente jovem, com 38 anos, Lutz já acumulava uma experiência significativa no trabalho em museu quando apresentou, em 1932,

o relatório *A função educativa dos museus* ao Museu Nacional, um dos museus pioneiros em oferecer o serviço de ação educativa.

Localizado no Rio de Janeiro, *Museu Nacional* foi criado em 06 de janeiro de 1818 por D. João VI, e teve como objetivo propagar o conhecimento e estudo das ciências naturais em terras brasileiras. Quando foi criado o setor educativo do *Museu Nacional*, em 1932, um aspecto bem definido foi o atendimento ao público escolar como prioridade da instituição. E de acordo com site institucional, o *Museu* continua na atualidade, com essa missão prioritária, que é explicitada na seguinte frase encontrada no site: “A Divisão Educativa desenvolve projetos e eventos dirigidos aos alunos e professores das redes pública e particular, realizando, inclusive, agendamento de visitas.”¹⁶

Essa realidade é perceptível também na formação acadêmica dos estudantes de graduação em Museologia da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Cursando a disciplina Tirocínio Docente, do Programa de Pós Graduação em Museologia da UFBA, destaquei, em relatório final para a disciplina, que o foco dado em sala de aula foi de museu-escola, apesar da maior parte das referências utilizadas em sala analisarem a comunidade como ponto de partida. Esse direcionamento dado a perspectiva museu-escola pôde ser visto na apresentação do seminário final, quando dois dos três projetos apresentados pelos alunos, trouxeram como *locus* de pesquisa e desenvolvimento dos projetos o ambiente escolar.

A adequação das ações educativas nos museus ao currículo escolar foi um ponto que se mostrou bem explícito nos dois projetos, o que faz perceber que as discussões sobre educação e museu ainda giram entorno da escola e estão presentes no currículo da graduação em Museologia da UFBA, e por certo também em outros programas de graduação, vez que a análise documental exposta neste capítulo deixou transparecer essa realidade. Santos (1994, p. 61) é bem contundente quando afirma que “Os museus vão, ao longo do tempo, de forma passiva e bem acomodada, reproduzindo o discurso da Escola e da política cultural estabelecida e através das práticas pedagógicas que executam”.

A pesquisa constatou também que as teóricas e os teóricos da Museologia, bem como os encontros realizados analisam a educação em museus a partir da perspectiva escolar, ou seja, direcionam suas pesquisas nos moldes de ações educativas escolarizadas, priorizando em suas análises os grupos escolares. O documento produzido no encontro do Rio de Janeiro em 1958 demonstra como essa questão era importante à época.

¹⁶ <http://www.museuhistoriconacional.com.br/>

Essa atenção é dada no relatório de Toral (1995, p.10) quando informa no documento que “Quando se reivindica ser indispensável que o museu esteja relacionado com a escola, e que esta relação seja harmoniosa e coerente, coloca-se à disposição da escola a capacidade do museu de objetivar muitos dos conceitos abstratos que se impõem ao ensino”.

Visto que o histórico sobre ensino-aprendizagem nas escolas direciona, em sua maioria, para uma pouca eficiência no que diz respeito à formação do educando em relação aos conteúdos apresentados e também da massiva evasão escolar, a repetição das didáticas escolares pelos museus pode ser um direcionamento pouco eficaz para a efetivação das ações educativas. De acordo com Santos (1994, p. 58),

Do ponto de vista metodológico, observamos que as práticas pedagógicas inadequadas, utilizadas pela escola, e que vêm ao longo de todos os períodos da nossa História formando indivíduos pouco criativos, incapazes de produzir, observar e concluir, a partir de uma análise crítica, têm sido reproduzidos pelos museus [...].

A indagação sobre a eficácia desse atendimento é latente, vez que se a escola não está cumprindo de forma geral sua missão de educar, não será o museu, com a reprodução dos elementos pedagógicos escolares que o fará.

O que se estabeleceu no espaço do museu com as reproduções escolares pode ser compreendido como uma alusão à extensão da sala de aula, compondo o que foi denominado por Margarete Lopes (1988) de escolarização dos museus. No final da década de 1980, a pesquisadora defendeu sua Dissertação de Mestrado: *Museu: uma perspectiva de educação em Geologia*, na qual apresentou questionamentos relativos ao direcionamento dos museus ao público escolar. No capítulo a *Escolarização dos museus* e, posteriormente, em 1991, no artigo *A favor da desescolarização dos Museus*, Lopes pontuou que o museu se adéqua às necessidades da escola, complementando o ensino escolar e, para atender a este público específico, deixa de lado outros públicos. O que, segundo a pesquisadora, coloca o museu não como propositor de questões que irão proporcionar novas maneiras de ver e conceber o mundo, mas de confirmação de um sistema institucionalizado que mantém a ordem social vigente. Assim, a pesquisadora argumentou que:

As discussões sobre a ação educativa dos museus têm um pressuposto em comum: os museus não pertencem ao domínio da educação escolar regular, seriada, sistemática – intra-escolar. Situam-se no campo da educação não escolar, na qual, mediante uma grande diversidade de experiências, que relacionam práticas educativas e comunicação social, buscam novas alternativas para seu papel educacional. (LOPES, 1991, p. 443).

Averiguou-se, no bojo dessas discussões a existência de pesquisas que afirmam ter os museus suas próprias metodologias para educação. A pesquisadora Bertha Lutz pode ser

considerada a pioneira em defender que o museu tem sua própria metodologia e didática. Neste sentido, de acordo com Almeida (2013, p. 127), no livro escrito por Lutz, *A função educativa dos Museus*, a pesquisadora intitula um dos capítulos como: *A metodologia educativa do museu*. Apesar de não ter sido colocada de maneira explícita, o próprio título do capítulo pode confirmar a intenção da pesquisadora em atribuir ao museu uma didática própria de educação.

Num contexto mais recente, a ampliação do pensamento sobre as ações educativas foi apresentada pelo *Documento Preliminar do Programa Nacional de Educação Museal*, anteriormente mencionado, que discute um formato de educação em museus partindo dos conceitos de *Educação Patrimonial* e *Educação Museal*. O conceito de Educação Patrimonial foi abordado por Horta (1999) no livro *Guia Básico de Educação Patrimonial*. O livro foi resultado da compilação de mais de 15 anos das ações desenvolvidas pelo IPHAN na área de Educação Patrimonial. De acordo com a pesquisadora, a proposta metodológica para o desenvolvimento das ações educacionais voltadas para o uso e a apropriação dos bens culturais ocorreu a partir do I Seminário realizado em 1983, no Museu Imperial, em Petrópolis, Rio de Janeiro. A pesquisadora conceitua a educação patrimonial como:

[...] um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho de Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (HORTA, 1999, p. 6).

Em recente publicação do IPHAN¹⁷, *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos* (2014), esse conceito é aprimorado, sendo colocado como:

[...] todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera, ainda, que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural.

Quanto à Educação Museal, Andréa Falcão (2009), professora de Patrimônio Cultural e membro da Rede de Educadores em Museus, classificou na categoria *Educação Museal*

¹⁷ <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?id=15481&retorno=paginaIphan>

quase todas as práticas educativas que acontecem no museu. Falcão acredita que caberia mais, nesse caso, falar de práticas educativas do que exatamente de atividades educativas. Segundo ela o sentido de práticas educativas permite considerar também, dentro do trabalho de Educação Museal, tanto os serviços oferecidos ao público, como também os materiais produzidos de apoio à exposição como programas e projetos educativos fornecidos.

Para Magaly Cabral (2012, p. 40):

[...] falar em ‘linguagem museal’ ou ‘linguagem patrimonial’ não é falar de uma especificidade da linguagem, e sim indicar um lugar (ou um campo) de manifestação dela. Museal e patrimonial são tomados tão somente como adjetivo qualificativo de determinado campo (o museu, o patrimônio) de manifestação da linguagem ou, ainda, como o indicativo de um determinado âmbito em que o processo de comunicação, lançando mão de certos recursos, pode ser vivenciado.

Neste sentido, entendendo que o campo específico trabalhado é o museu, Cabral lança mão da definição adotada pela Coordenação de Educação Patrimonial do IPHAN, que considera que:

[...] quando, no museu, profissionais do museu com profissionais do museu e profissionais do museu com usuários do museu, nos reunimos para construir e dividir novos conhecimentos, quando investigamos para conhecer melhor, entender e transformar a realidade que nos cerca, então estamos falando de Educação Museal (2012, p. 41).

A pesquisadora concluiu que Educação Patrimonial e Educação Museal possuem muita semelhança, pois ambas estão comprometidas com o desenvolvimento do ser humano, propondo e instigando o reconhecimento de sua realidade para poder transformá-la. Assim, ela indica que: “Ambas falam de uma educação em que o educador esteja em sintonia com a sociedade, que tem direito a processos de mudança e não a simples acúmulo de atendimento paternalista.”. Porém, Cabral defende o uso da expressão Educação Museal no sentido de dar ênfase ao campo museológico e indicar a ação educativa que ocorre no museu.

Percebe-se que o aprimoramento em conceituar a educação em museus é uma constante, teoricamente é possível dizer que houve mudança na maneira de recepcionar o público. O atendimento a públicos diferenciados, o comprometimento da instituição museu com a diversidade, com as demandas sociais e, principalmente, com a educação fez com que este se aperfeiçoasse e avançasse nos aspectos relacionados às ações educativas. Indo além da função de só expor objetos, mas proporcionando entendimento sobre o que está sendo exposto.

Esse avanço implica num atendimento qualificado, que pede profissionais cada vez mais preparados. Ao longo do século XX o profissional que trabalhava atendendo o público

visitante do museu, e posteriormente trabalhando com as ações educativas, recebeu algumas nomenclaturas como: guias, monitores, mediadores ou educadores de museu. Assim, a maneira de exercer a função acarreta nos desdobramentos como: visita guiada, visita monitorada e visita mediada. Pesquisadores como Marandino (2008); Pinto (2012) e Lopes (2012) realizaram estudo sobre os conceitos dados a cada nomenclatura e também sobre a função exercida por esses profissionais.

De acordo com Pinto (2012, p. 95), em pesquisa que desenvolveu sobre as práticas educativas realizadas em Museus e espaços promotores da Arte, a função do guia surge:

Quando os museus e campos culturais se viram diante da necessidade de ter um membro de sua equipe responsável por receber o público, este profissional era conhecido como guia. Para ser um guia bastava saber e decorar o maior número de informações acerca de determinada obra ou tema. Ele era aquele que ‘guiava’; ele passava informações e detalhes.

A partir do momento em que os/as profissionais compreendem que a percepção do público em relação à instituição museu não se delimita somente aos objetos, mas a leituras diversas relacionados ao cotidiano vivido e aos saberes adquiridos ao longo da vida, e que deveriam ser consideradas quando da visita ao museu. Desta forma, a concepção sobre o profissional que realiza o atendimento ao público ganha novas conformações e novas nomenclaturas, como mediador e educador de museus.

Segundo a pesquisadora Patrícia Lopes (2012, p. 2), o mediador deve receber e acolher os diversos tipos de públicos, sejam eles escolares ou grupos espontâneos, propondo diálogos sobre a exposição. E ainda, de acordo com Pinto (2012, p. 22) “O mediador posiciona-se como um contextualizador, ele promove o encontro entre o repertório que o próprio público possui com as referências imagéticas e teóricas que ele possui acerca do artista, da obra, do tema, do enredo, dos aspectos formais etc.”

Problematizando o papel do mediador, a pesquisadora Micheli Pereira de Souza (2012, p. 28) informa que:

O mediador não é alguém que traduz as exposições, mas alguém que provoca, questiona e oferece recursos para que o visitante possa, a partir do seu repertório social e cultural, apreender as exposições e faça suas apropriações desses conteúdos, construindo uma análise crítica sobre este conhecimento.

Neste sentido André Desvallées e François Mairesse (2013, p. 52) apontam que a “A mediação designa a ação de reconciliar ou colocar em acordo duas ou várias partes, isto é, no quadro museológico, o público do museu com aquilo que lhe é dado a ver”. Assim, o papel do mediador é daquele que promove a aproximação entre a exposição e o público visitante, mas

não traduzindo a exposição, e sim permitindo que o público realize sua leitura de forma crítica.

Ao analisar pesquisas realizadas sobre o histórico de atuação desses profissionais que atuam em museus, foi possível perceber que, para além de conceituar as modalidades surgidas com as mudanças históricas do museu relacionadas à educação, a preocupação com a atuação deles é constante, como foi possível verificar nas informações expostas. Os pesquisadores acreditam que a formação continuada é um ponto chave para a recepção do público, de modo que o público visitante possa interagir seus conhecimentos com a diversidade existente nos museus. Assim sendo, Gohn (2008, p. 133), pesquisadora da Educação que contribui com a pesquisa sobre a formação de profissionais que atuam não somente nos bancos escolares, mas também fora deles, propõe que:

Qualquer que seja o caminho metodológico construído ou reconstruído, é de suma importância atentar para o papel dos agentes mediadores no processo: os educadores, os mediadores, assessores, facilitadores, referências, apoios ou qualquer ou outra denominação que se dê para os indivíduos que trabalham com grupos organizados ou não. Eles são fundamentais na marcação de referenciais no ato de aprendizagem, eles carregam visões de mundo, projetos societários, ideologias, propostas, conhecimentos acumulados etc. Eles se confrontarão com os outros participantes do processo educativo, estabelecerão diálogos, conflitos, ações solidárias etc.

As mudanças nas nomenclaturas dadas à função do/as profissionais demonstram mais que a simples mudança de nome, mas o entendimento que, se as ações educativas nos museus estão se aprimorando, logo os/as profissionais que oferecem o atendimento precisam acompanhar essas mudanças. Desta forma, o pensamento que circundará estes/as profissionais é o mesmo adotado pelo museu que se quer inclusivo e propositivo, que expande seu horizonte além dos muros da instituição. Assim, os/as profissionais que atendem ao público no museu devem ser os/as que propõem o diálogo, suscita o questionamento e se propõem a aprender junto com o visitante, pois não se acreditam detentores do conhecimento.

Os diálogos e propostas sobre as ações educativas em museus se mostraram importante fator de aprimoramento para o trabalho educativo nas instituições museais. Neste sentido, a elaboração de metodologias – que se fundamentam nas especificidades dos museus, no patrimônio e na colaboração para o desenvolvimento cultural, social, econômico, regional e local – demonstraram que os profissionais da Museologia e da Educação estão preocupados, pelo menos teoricamente, com uma ação mais ampla, deixando de pensar nas instituições museais somente como espaço de extensão da escola. Isso confere aos museus *status* de um espaço que pode e deve funcionar como local importante para a fomentação e a tomada de

decisões em âmbito educacional e cultural, o que deve ocorrer em níveis mais amplos que somente o escolar.

É necessário salientar, no entanto, que a prática alcançou pouco da teoria, e mesmo a teoria, em alguns espaços acadêmicos, ainda difunde métodos da prática, como foi percebido na minha experiência com a disciplina de tirocínio docente, quando os discentes da graduação apresentaram projetos que tinham como ponto central a adequação das ações educativas ao currículo escolar.

Retomando a pergunta inicial que dá título a este capítulo, “O museu como espaço de educação ou a repetição escolar?”, as análises realizadas comprovaram que a instituição Museu vem, na prática, se configurando como um espaço que perpetua as metodologias utilizadas nos espaços escolares para atender seu público e, principalmente, tem direcionado o atendimento ao público escolar. A tentativa de abrandar, ou até mesmo de substituir a escola, ainda é um pensamento presente em muitas instituições museais, o que torna o atendimento aos educandos uma repetição ou ilustração do que foi feito em sala de aula. Este formato de atendimento, iniciado na década de 1930 pelo Museu Nacional, continua a se repetir nos dias atuais. Mesmo com os questionamentos e críticas sobre a escolarização dos museus, realizadas pela pesquisadora Margarete Lopes (1988; 1991), pouco se refletiu e avançou, na prática, para mudar essa situação.

A crítica a esse formato não é uma condenação ou pedido de extinção dele, mas sim um incentivo a repensá-lo. Para o museu atuar em ação conjunta com a escola, e vice versa, é preciso mais que o museu abrir suas portas para visitação, bem como é preciso que as escolas realizem mais ações junto aos museus, e não somente estabelecerem em seu calendário um dia específico para visitar ao museu. A formação continuada através de atividades como cursos, palestras, seminários realizadas em conjunto, podem funcionar de forma mais abrangente, pois envolveria os educadores, os educandos, o museu e a comunidade de forma geral. Assim, o museu não deveria se voltar para um público específico, mas sim buscar estratégias para, através das ações educativas, contemplar a diversidade de público e permitir a maior aproximação deste com o acervo existente nos seus espaços.

As exposições e acervos dispostos nos museus funcionam como pontes para o passado histórico, mas também devem servir para refletir sobre a realidade social em que está inserido, proporcionando que o patrimônio cultural seja um elo educacional entre as instituições museais e o público como um todo. Neste sentido, o MAFRO se mostrou como um espaço que vem refletindo e tornando possível, na prática, a aproximação do público com o patrimônio cultural africano e afro-brasileiro através das exposições, de cursos, da abertura do

seu espaço para a comunidade negra e não-negra, de recitais de poesia dentre outras atividade. Assim, no capítulo a seguir é apresentando como o Museu se constituiu como um espaço voltado para a educação, com a proposição de um museu didático, idealizada pelo Professor Agostinho da Silva em 1959, à realização dos projetos: *Projeto de Atuação Pedagógica e Capacitação de Jovens Monitores* e o *Projeto Passaporte para o Futuro*, que proporcionou a formação de 36 jovens para atender o público visitante.

2. UM MUSEU DIDÁTICO: A REALIZAÇÃO DO SONHO DE AGOSTINHO DA SILVA

De acordo com o pesquisador Kabengele Munanga (2008), os estudos sobre África no Brasil apresentam-se em três contextos diferentes. O primeiro ocorreu entre as décadas de 1900-1950, quando os estudos sobre África foram relacionados aos clássicos estudos afro-brasileiros. Segundo o pesquisador, esse foi o período em que os estudos de pesquisadores como Nina Rodrigues tinham:

[...] como preocupação principal entender os negros brasileiros e sua influência na sociedade brasileira. Mas os negros, em sua obra, foram focados como *objetos*, e não como *sujeitos* do conhecimento, de acordo com as alternativas da Antropologia – em grandes linhas, evolucionista – de sua época (MUNANGA, 2008, p. 21).

O segundo contexto foi situado por ele nas décadas de 1950-1960, período que ocorreu a independência da maioria dos países africanos. Esse período se caracterizou no interesse comercial e econômico direcionados a esses países, tornando essencial um pouco mais de conhecimento sobre a África, o que facilitaria a realização de parcerias. De acordo com o pesquisador:

A retórica oficial enfatizou muito a importância de conhecer melhor a África para reforçar os laços de parentesco histórico resultantes da escravidão e da colonização que ligaram o Brasil e a África, em particular, aos países de língua e colonização lusófonas (MUNANGA, 2008, p. 22).

O terceiro contexto ocorreu na década de 1970, este vinculado à ação político-ideológica dos denominados “afro-brasileiros afrodescendente” ou “africano-brasileiro”, como enfatiza Munanga. De acordo com ele, esse período nutre uma profunda relação com outro contexto importante, localizado nos anos entre 1944-1950, quando foram difundidos conteúdos importantes sobre o negro pelo *Teatro Experimental do Negro – TEM*, do professor Abdias Nascimento, e do *Teatro Popular*, de Solano Trindade.

Fundado em 1959, o contexto de surgimento do Centro de Estudos Afro-Orientais – CEAO relaciona-se com o período em que as relações africanas e brasileiras promovidas pelo Estado estavam se iniciando. Assim, a proposta de criação do Centro foi estratégica no sentido de aproveitar as bases já estabelecidas.

A proposta de criação do Centro foi feita pelo Professor Jorge Agostinho da Silva, durante a gestão do Reitor da Universidade Federal da Bahia, Edgar Santos. Agostinho da Silva, intelectual português, que em oposição ao regime de Salazar, foi obrigado a se exilar e saiu de Portugal em 1944 e “[...] depois de passar por outros países da América do Sul, se

instalou no Brasil em 1947, permanecendo até 1969.” (Sandes, 2010, p. 137). Foi professor na Faculdade Fluminense de Filosofia, na Universidade Federal da Paraíba e colaborou na organização da Exposição do *Quarto centenário da Cidade de São Paulo* e, em 1955 e fez parte do processo de estruturação e fundação da Universidade de Santa Catarina.

De acordo com Juipurema Saraff Sandes (2010, p. 138): “Em 1959, estimulado pelo filósofo Eduardo Lourenço, Agostinho da Silva entrou em contato com o então reitor da Universidade Federal da Bahia, Edgar Santos, e lhe propôs a criação de um centro de estudos voltados para assuntos africanos.” A vinculação de estudos sobre o Oriente veio por sugestão do embaixador do Brasil junto à UNESCO, Roberto de Assunção. O embaixador motivou o Reitor Edgar Santos para que, através da Universidade Federal da Bahia, os conhecimentos sobre o Oriente pudessem ser amplamente difundidos.

Desde 1956 a UNESCO empreendia ações, dentro do chamado “Projeto Oriente – Ocidente”, com o objetivo de aproximação e conhecimento mútuos entre os dois universos culturais. Neste sentido, “Na tentativa de unir as duas demandas o reitor aceitou a proposta de Agostinho da Silva e lhe propôs a junção dos assuntos asiáticos ao centro. Assim, em finais de 1959 foi criado o Centro de Estudos Afro-Orientais” (SANDES, 2010, p. 138).

Um dos principais objetivos do CEAO, de acordo com Waldir Freitas Oliveira e Nelson Araújo, (1965, p. 125), era “[...] aprofundar o conhecimento, em nível universitário, das culturas africanas e asiáticas, empenhando-se, por outro lado, na pesquisa das influências dessas culturas no Brasil”. O próprio Professor Agostinho da Silva descreveu como foi no início e quais expectativas nutria para o CEAO:

Assim se fez, nada ensinando eu de África porque a não sabia nem convinha inventá-la. Mas começando biblioteca, organizando exposições, por exemplo, a de arte do Japão, e oferecendo bolsas a quem estivesse disposto a ir a África para África aprender. [...] E, no próprio Centro, se abriram, com professores dos países das línguas, cursos de iorubá, o que franqueou a Universidade aos africanos, quase todos bem humildes, de Salvador, de hebreu e de árabe, se preparando as bases para que houvesse o de japonês. (SILVA, 1995, p. 5).

Logo após a criação do CEAO, o professor Agostinho enviou correspondências informando sobre a criação do Centro e da composição do mesmo; os destinatários foram os correspondentes diretos relacionados aos núcleos de arte, de educação e cônsules daqueles países. No exemplar das correspondências enviadas é possível verificar a formação do Centro.

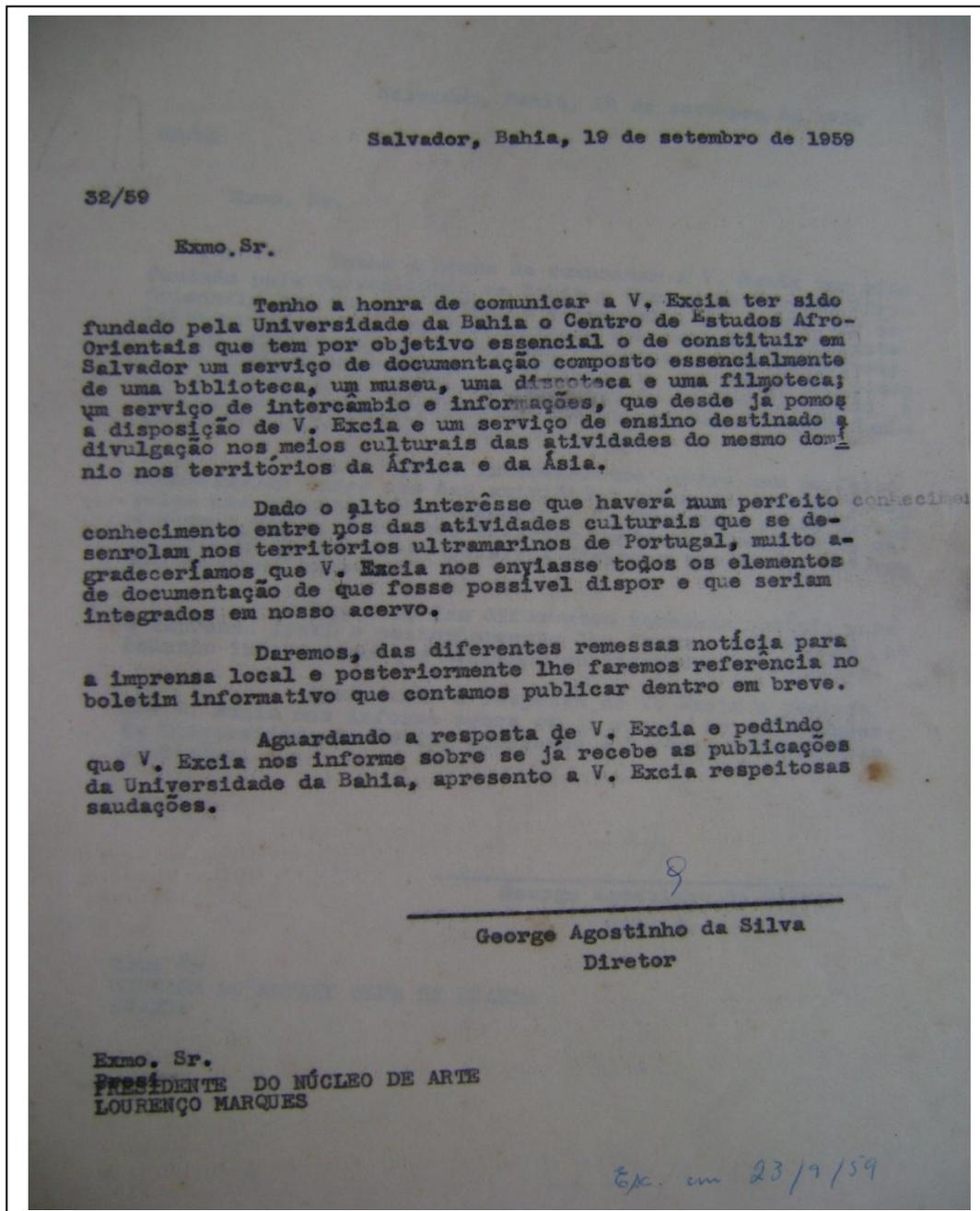


Imagem 1. Exemplar de carta enviada pelo professor Agostinho da Silva.

Deste modo, ele iniciou o diálogo no intuito de promover a troca de conhecimento através da ida de estudantes brasileiros para estes países, bem como a vinda de estudantes africanos para o Brasil. Assim, pesquisadores como Pierre Verger, Vivaldo da Costa Lima, Júlio Santana Braga, a professora Yêda Pessoa de Castro, Guilherme de Souza e Castro não mediram esforços para participar ativamente de pesquisas na África com o objetivo de intercambiar informações entre o continente e o Brasil, em especial a Bahia, Salvador. Nesses moldes,

[...] O primeiro a viajar pra África foi o Dr. Vivaldo Costa Lima, e que voltou perito em África que, com tanta profundidade, tão compreensiva

disposição humana, tanto talento, estudou no Benin, na Nigéria, no Gana; depois houve a viagem dos professores Yeda e Guilherme de Sousa Castro que, por circunstâncias de política brasileira, tão difíceis momentos corajosamente afrontaram nos lugares de trabalho; por fim, com os mesmos resultados, a ida do professor Júlio Santana Braga. (SILVA, 1995, p. 5).

O professor propunha também que os países enviassem objetos para o museu que pretendia montar. Neste sentido, foram enviadas várias correspondências com a proposta de troca de informações, que seriam feitas através dos dados anexados aos objetos.

As ações do CEAO também se seguiram no Brasil. Instalado no subsolo do palácio da Reitoria da UFBA, realizou no ano de 1959 curso de Hebraico; de Híndi em 1960; de Russo e civilização russa, de 1960 a 1964; de Iorubá em 1961; de Árabe, de 1961 a 1964; de Japonês, de 1962 a 1965 e:

De julho a setembro de 1965, o Prof. Vivaldo da Costa Lima ministrou curso de *Etnias e Culturas Africanas no Brasil*, no qual fez uma revisão crítica de certos aspectos da etnologia brasileira dando ênfase especial às etnias e culturas africanas introduzidas no Brasil durante o período da escravatura. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 1965, p. 125).

Entre os anos de 1965 a 1969 foram publicados a *Série Estudos/Documentos*, o *Boletim de Informações*, denominado posteriormente como *Informativo CEAO* e a *Revista Afro – Ásia*, editada pela primeira vez no ano de 1965, foi também a primeira revista especializada em África e Ásia do Brasil (CRUZ, 2008).

A partir da década de 1970 o CEAO começou a passar por dificuldades relacionadas à autonomia em relação a UFBA. Em depoimento à pesquisadora Cristiane Copque da Cruz (2008, p. 90) Yêda Pessoa de Castro, uma das diretoras do *Centro*, relata que:

[...] eu fui indicada para assumir a direção do *CEAO* num momento em que o *CEAO* atravessava por uma crise muito grande, inclusive, ameaçado de extinção. Porque, a partir dos anos 70, com a Reforma Universitária, os órgãos suplementares da Universidade perderam a sua autonomia e o sendo assim, os pesquisadores e professores do CEAO tiveram de ser relotados em um departamento da UFBA de sua livre escolha. [...].

Ainda de acordo com Cruz (2008, p. 90), o que possibilitou a continuação do desenvolvimento das ações realizadas pelo CEAO foi a assinatura do *Programa de Cooperação Cultural Brasil – África para o Desenvolvimento dos Estudos Afro-Brasileiros* em 04 de março de 1974. O professor Guilherme Souza e Castro após voltar da Nigéria, onde desenvolveu estudos etnolinguísticos no período de 1962 a 1964, assumiu a direção do CEAO em 1972 e sugeriu ao Reitor Lafayette de Azevedo Pondé a constituição do *Convênio*. Assim, através do programa foi objetivado:

- a. *A constituição e manutenção de um Museu Afro-Brasileiro, composto de coleções de natureza etnológica e artística sobre as culturas africanas e sobre os principais setores de influência africana na vida e na cultura do Brasil;*
- b. *Realização de cursos e seminários sobre tais assuntos;*
- c. *A edição e divulgação em português e idiomas estrangeiros de trabalhos sobre temas africanos e afro-brasileiros;*
- d. *O estímulo à realização de pesquisas originais sobre assuntos afro-brasileiros, mediante a concessão de bolsas de pesquisa e o compromisso de edição dos trabalhos produzidos;*
- e. *Acolhimento de bolsistas africanos, para os quais serão organizados cursos intensivos de português e cultura brasileira, antes de iniciarem estudos regulares em universidades e instituições educacionais brasileiras;*
- f. *A recepção e orientação a personalidades intelectuais africanas em visita ao Brasil;*
- g. *O recrutamento, a pedido do Ministério das Relações Exteriores e o Ministério da educação e Cultura, de professores para missão educacional e cultural na África;*
- h. *O assessoramento, a pedido do Ministério das Relações Exteriores e o Ministério da educação e Cultura, na organização de representação brasileira a manifestações artísticas e culturais na África;*
- i. *O incentivo à criação artística de temática afro-brasileira, mediante subvenções ou concursos de natureza literária, música, de artes visuais, cinema, teatro e dança;*
- j. *O estímulo à criação de núcleos universitários e coleções dedicadas a temas africanos e afro-brasileiros;*
- k. *O reinício dos Congressos Afro-brasileiros, mediante a cooperação de universidades e instituições culturais brasileiras, de três em três anos, com a participação de estudiosos afro-brasileiros e africanistas estrangeiros;*
- l. *Outras iniciativas que se ajustem às finalidades do convênio. (TERMO DE CONVÊNIO, 1974, p. 2-3)*

A proposta de constituição de um museu é encontrada logo na primeira atividade de execução do *Termo*, estabelecendo o nível de importância que deveria ter naquele momento a inauguração de um espaço que pudesse evidenciar as culturas africanas e seu legado no Brasil, bem como tratar da formação brasileira através das culturas formadas aqui, as culturas afro-brasileiras.

O CEAO foi um marco para as discussões relacionadas ao negro africano e afro-brasileiro em suas vertentes sociais, culturais, políticas e ideológicas. Foi lançado um grande desafio aos sujeitos envolvidos nesse projeto, que foi um projeto de vida, que demandava

dialogar sobre vidas. Vidas estas que estariam representadas e materializadas nos estudos, nas trocas de informações sobre as civilizações africanas desembocadas no Brasil.

A construção de um espaço que referenciasse essas civilizações se fazia mais que necessário, assim, o MAFRO veio representar um desejo de contribuir para que se evidenciasse a importância que tiveram/têm essas civilizações para a construção da nação brasileira. Proporcionou aos que se viam pouco representados e valorizados materialmente, a oportunidade de se reconhecerem e, mais que isso, de atuarem, através da doação de objetos que são de grande valor histórico para a preservação da memória e do patrimônio construídos no Brasil.

Tendo como principal base a educação, o professor Agostinho da Silva, idealizou a concepção de um “museu didático”, ideal empreendido desde 1959, mesmo ano de fundação do CEAO. Em correspondência de 08 de outubro de 1959, ao Cônsul do Brasil em Lourenço Marques¹⁸, Júlio Gomes Ferreira, Agostinho da Silva tratou, dentre outras questões, da criação do CEAO e das perspectivas em relação ao funcionamento deste na Bahia. Porém, o que chama a atenção na carta é a informação sobre a criação de um “museu de caráter didático”.

Mesmo que o professor já tivesse estabelecido outras correspondências informando sobre a criação do Museu como um dos objetivos do CEAO, como foi nas cartas enviadas em 1º de outubro de 1959 para diretores, cônsules e outras pessoas que ele acreditou serem importantes para o estabelecimento de alianças em prol do Centro de Estudos; ou quando enviou em 07 de outubro de 1959 carta ao presidente da Companhia de Diamantes de Angola, Ernesto de Vilhena, solicitando material para a montagem de exposição, foi a primeira vez que ele relacionou *museu* com *didático*. Nesta correspondência, ainda que o professor não tenha relacionado conceitualmente o “museu de caráter didático”, a finalidade sobre esta opção de museu será estabelecida pelas intenções explicitadas ao solicitar material para exposições.

A didática, de forma geral, possibilita a maior facilidade do ensino aprendizagem. De acordo com Vera Maria Candau (2001, p. 1):

A didática ocupa-se da busca por conhecimento necessário para a compreensão da prática pedagógica e da elaboração de formas adequadas de intervenção, de modo que o processo de ensino-aprendizagem se realize de maneira que de fato viabilize a aprendizagem da maioria da população [...].

¹⁸ Hoje chamada de Maputo.

Direcionado ao museu, de maneira específica, Agostinho da Silva investiu e considerou possível o aprendizado através da criação de um museu que se apresentasse num formato didático, onde não só seriam apresentadas informações sobre a África e os afro-brasileiros, mas possibilitaria também o intercâmbio entre os países africanos e a sociedade brasileira e baiana. Para tanto, o professor estreitou ainda mais os laços entre o Centro de Estudos e os representantes em África no intuito de adquirir objetos e trocar conhecimentos para a formação do museu.

Agostinho da Silva apesar de não ir à África, mantinha relações estreitas através de cartas com os países africanos. Em cartas datadas de setembro a dezembro de 1959, pode-se verificar o empenho do diretor em estabelecer relações que pudessem vir a resultar no chamado “museu didático”. Em correspondência de 16 de novembro de 1959, enviada ao Reverendo José Marques Ferreira Vicente, do Colégio Cristo Rei, em Luanda, o professor a volta expressar que o museu será de caráter didático e se preocupa que os objetos enviados venham com as devidas informações sobre eles. Assim, ele escreve que: “O nosso museu será, pelo menos de início, de caráter didático: serve toda a fotografia e todo o objeto, pedindo apenas que venham acompanhados de uma legenda sôbre a qual possamos trabalhar depois” (SILVA, 1959g1, p. 1).

As bases educacionais proporcionaram e potencializaram as ações do MAFRO, permitindo que o projeto de estruturação iniciado pelo professor Agostinho da Silva não findasse após sua saída da direção do CEAO, assim como dos diretores e coordenadores que lhe sucederam. O desejo desses sujeitos de abraçar o projeto de construção e firmamento do Museu Afro-Brasileiro foi um fator importante para que ele permanecesse com suas bases sólidas, apesar das adversidades enfrentadas ao longo de sua trajetória.

2.1 O MUSEU AFRO-BRASILEIRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA: HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO



Imagem 2. Sala 2, O Crer: Vitrine com máscaras Gueledés

A implementação do *Programa de Cooperação Cultural Brasil – África para o Desenvolvimento dos Estudos Afro-Brasileiros* através da assinatura do *Termo de Convênio* possibilitou ao CEAO continuar a desenvolver suas ações. A maior parte das atividades do *Programa* já eram desenvolvidas pelo Centro, porém sem muitos recursos, pois dependiam da Universidade e de parcerias para colocá-las em prática.

Uma das ações já desenvolvidas pelo *Centro* era a realização de exposições promovidas pelo professor Agostinho da Silva, oficializada através do *Convênio* com a constituição do Museu Afro-Brasileiro. Apesar da assinatura do *Convênio* ter sido realizada em 1974, o MAFRO foi inaugurado oito anos depois, em 1982, devido a dificuldades relacionadas a espaço disponível para acomodar a exposição – o embate com a classe médica se configurou num fator importante para a demora na inauguração da exposição; a falta de recursos dentre outras questões.

No sentido de defesa da perspectiva educacional para a promoção do museu de caráter didático, os contatos epistolares mantidos por Agostinho da Silva com representantes africanos ou brasileiros na África, revelavam a sua intenção de criar salas de exposição. Em carta endereçada ao cônsul honorário do Brasil em Moçambique, o senhor Júlio Gomes Ferreira, o professor noticia sobre a intenção de inaugurar com brevidade os trabalhos para a

instalação do museu. Desta forma ele solicita que o cônsul dê sugestões em relação ao material que pode ser cedido, mas deixando claro o que deseja. O trecho da carta abaixo demonstra as suas intenções:

Gostaria a este respeito de receber sugestões suas quanto a material de Moçambique, objetos de interesse etnográfico, amostras de produtos, fotografias, arte indígena, moedas, selos etc., por exemplo até exemplares de herbários ou coleções de insetos. Dedicaríamos uma sala para Moçambique. Lembrei-me de que um dos pontos de interesse de uma sala deste gênero poderia ser um receituário de alguns pratos típicos de Moçambique que pudessem ser preparados com ingredientes brasileiros (SILVA, 1959p, p. 1).

As cartas com solicitações de objetos enviadas pelo professor Agostinho foram constantes, iniciadas em outubro de 1959 a novembro de 1961. Os pedidos foram realizados tanto para os representantes dos países africanos como dos asiáticos. As respostas quanto ao envio se efetivaram em novembro de 1959. Porém, é necessário levar em consideração que as correspondências, na maioria das vezes, demoravam em chegar ao seu destinatário, e muitas vezes, parecia não chegar.

As promessas de envio de objetos foram consideráveis, a exemplo do senhor Júlio Gomes Ferreira que escreveu para o professor em 12 de novembro de 1959 com a promessa de enviar “[...] material adequado para bem representar Moçambique, no museu que Va. Excia. pretende organizar, no Centro de Estudos Afro-Orientais dessa Universidade” (FERREIRA, 1959, p. 1). O senhor Nong Kimny (1960, p. 1) embaixador de Cambodja, informou no dia 06 de janeiro de 1960, que estava enviando por correio livros e objetos de arte. Ele escreveu que:

Tenho o prazer de informar de que lhe estamos enviando por correio registrado, de parte do Ministério da Educação do Cambodja, dois volumes contendo livros e objetos d’arte. São eles a contribuição de Cambodja para a exposição temporária que será realizada no centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade.

Em 07 de fevereiro de 1960 foi enviada pelo senhor José Vicente, irmão no Colégio Cristo Rei, uma correspondência informando que havia sido enviado, em 29 de janeiro do mesmo ano, um embrulho com 07 trabalhos de esculturas angolana. O padre Vendelino Lorscheiter enviou em 19 de outubro de 1960, de Tóquio, pinturas japonesas para compor o acervo, informando se fosse de interesse havia a possibilidade de enviar outras obras.

Os correspondentes além da promessa de envio de objetos também os solicitavam. A maior parte das correspondências evidenciava o desejo de troca de informações através de objetos diversos, desde letras de músicas, receitas de comidas, informações sobre a flora e a fauna, medalhas e fotografias que contivessem informações sobre o Brasil.

Apesar das promessas de envio de objetos para compor o museu, os quadros¹⁹ evidenciam que foram mais pedidos e promessas do que o envio concretamente de objetos. Em correspondências analisadas no período de 08 de outubro de 1959 a 16 de dezembro de 1962 foi constatado que, em um universo de 09 pedidos, 11 respostas foram obtidas informando sobre o envio de objetos e houve a confirmação de 05 recebimentos. Como as respostas obtidas foram em número maior que os pedidos, concluiu-se que algumas cartas enviadas pelo professor Agostinho da Silva podem não ter sido documentadas. A confirmação da chegada de mais objetos pode ter sido feita nos anos posteriores a 1962, períodos não analisados.

Dos objetos que chegaram para o museu os que chamaram mais atenção foram os enviados pelo Cônsul em Maputo, Júlio Gomes Ferreira. Em correspondência para o Cônsul em 03 de agosto de 1960 o professor Agostinho da Silva relatou que os objetos chegaram, mas foram considerados como contrabando e apreendidos pela alfândega do Rio de Janeiro. Antes de escrever ao Cônsul, o professor remeteu, em 02 de agosto de 1960, pedido à alfândega para que revisse o fato da mercadoria ter sido considerada contrabando, assim ele segue: “Cremos porém, que esta explicação e o exame dos documentos cuja cópia enviamos habilitarão V. Excia. a decidir pela liberação da remessa e permitir o seu reembarque para êste porto” (SILVA, 1960, p. 1).

Não contente, o professor enviou na mesma data, 02 de agosto de 1960, uma segunda carta à alfândega. É possível perceber pelo tom das palavras que ele parece irritado e é sarcástico:

Meu prezado amigo, desculpe que volte a incomodá-lo com a questão dos pacotes de Moçambique quando o meu Amigo já tanta coisa tem que se ocupe e preocupe. Acho no entanto, que não devemos desistir e por isso remeto ao Inspetor da Alfândega a tal solicitação. Se o Inspetor se negar, baterei à porta do Itamarati, do Ministério da Fazenda e, se for necessário, da Presidência da República. Provavelmente, quando a coisa acabar, já os cigarros estarão todos fumados; mas pelo menos, gloriosamente lhes recolheremos as cinzas. (SILVA, A., 196011, p. 1).

Em 02 de setembro de 1960 o inspetor da alfândega, Oswaldo Belo de Amorim, escreveu ao professor informando que o pacote não tinha chegado na alfândega e pedia esclarecimentos sobre o assunto. A troca de cartas do período analisado termina com esta correspondência do inspetor. Não há mais informações se os objetos chegaram às mãos de Agostinho da Silva.

¹⁹ Apêndice A – Quadros informativos sobre a solicitação de objetos, respostas às solicitações e objetos que foram enviados.

Em meio a trocas de cartas, promessas de envio de objetos e chegada de alguns, foi encontrada notícia sobre a montagem de uma exposição sobre a China com título *Exposição chinesa da Bahia*. Em carta datada de 26 de setembro de 1960 o professor Agostinho sugeriu que a exposição fosse inaugurada entre 07 e 22 de novembro do mesmo ano. O embaixador da China no Brasil, Ti Tsun Li, escreveu em 13 de dezembro de 1960 ao professor Agostinho dando notícias sobre a repercussão positiva que teve no país inteiro a exposição a ponto da Escola de Belas Artes, da Universidade de Recife, solicitar que a ela fosse repetida lá. Pede que os objetos sejam despachados o mais breve possível para que a exposição seja realizada em Recife.

Em nova correspondência, de 30 de dezembro de 1960 o professor Agostinho da Silva escreveu se desculpendo e informa que a exposição ocorreu com êxito, elogiou a qualidade das fotografias enviadas e que, devido a isto, o Museu de Arte Sacra, local que foi instalada a exposição, prorrogou o prazo, tendo a mesma terminada há três dias, ou seja, 27 de dezembro, passando do prazo que deveria ter ficado disponível à visitação. Os objetos só foram despachados em 06 de fevereiro de 1961, quando mais uma vez Agostinho da Silva se desculpou e informou que a demora se deu por conta do sucesso da exposição. Ele escreveu que: “Embora possa lamentar que a exposição tenha demorando entre nós mais tempo do que aquele que tinha sido previsto inicialmente, muito me congratulo todavia pelo fato de que tal demora ter sido causada pelo grande interesse despertado por tal exposição” (SILVA, 1961, p.1).

Agostinho da Silva ao insistir na construção de um museu de cunho didático demonstra que a educação é o principal norteador para a concepção e construção desse museu. A intenção de um museu que não só conservasse ou expusesse objetos, mas sim de um espaço dinâmico, voltado para o fazer educativo e o intercâmbio cultural entre nações se mostrou como balizador para a montagem de exposições pelo CEAO.

Essa concepção de educação se fazia diferenciada, pois a pretensão era divulgar informações culturais e educacionais sobre saberes e fazeres das nações africanas, proporcionando através desse museu a aproximação do continente africano com o Brasil. A aproximação pelas vias cultural e educacional era o diferencial neste projeto, visto que as relações Brasil/África, que estavam se iniciando de maneira institucional naquele momento, foram estabelecidas pelas vias econômicas, como já demonstrado anteriormente. Portanto, se tratava, à época, de um projeto visionário que envolvia relações mais que diplomáticas, mas de reaproximação de um passado histórico importante para ambas as partes.

Somente depois de mais de quinze anos, contados de 1959 a 1974, verificou-se a proposição de um projeto de museu com espaço definido para tal finalidade. Com a assinatura do Convênio deu-se início a elaboração de um plano diretor para criação do museu e a nomeação de uma comissão presidida pelo então diretor do CEAO, o professor Guilherme de Souza e Castro, que deu início, de forma institucionalizada, a diversas atividades de pesquisa, viagens a países africanos e intercâmbios no intuito de buscar objetos para compor a coleção do museu.

Ao consultar as fontes relativas à história institucional foi possível verificar, em grande escala, a perspectiva educacional no projeto de criação do MAFRO. Apesar de ainda não ter recebido o nome de Museu Afro-Brasileiro, como foi denominado posteriormente por Guilherme de Souza e Castro, é possível constatar nas negociações do professor Agostinho da Silva, que a gestação do Museu já existia desde 1959. As informações encontradas evidenciam que a criação de um museu era um importante objetivo, demonstrado efetivamente com a exposição sobre a China. O que caracterizou não só a intencionalidade da formação, mas a concretização de fato de um museu.

2.2 O MUSEU AFRO-BRASILEIRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA: DA INSTITUCIONALIZAÇÃO À INAUGURAÇÃO

Com assinatura do *Convênio* no ano de 1974, oficializando a criação do MAFRO, já havia o desejo, desde o ano anterior, 1973, de que um bom espaço para acolher o projeto do Museu era o prédio da Faculdade de Medicina. De acordo com Cunha (1999, p. 65) foi enviada ao então governador do Estado da Bahia, Antônio Carlos Magalhães, em 1973, carta do Itamaraty apontando como um espaço para a instalação do Museu. De acordo com Cunha (1999, p. 65), estas foram as palavras do senhor Mario Gibson Barboza (1973):

[...] volto, com entusiasmo redobrado, a um projeto de comum interesse para a Bahia e a para o Itamaraty: o Museu Afro-Brasileiro [...] Durante minha estada em Salvador, tive oportunidade de visitar, no Terreiro de Jesus, o prédio da Faculdade de Filosofia²⁰, optando pela comissão de peritos que em julho último estudou a constituição do Museu, como o local de aproveitamento mais prático e imediato para aquele fim [...]. As vantagens

²⁰ Após a saída da Faculdade de Medicina, o prédio do Terreiro foi ocupado pela Faculdade de Filosofia da UFBA.

do edifício me pareceram evidentes: localização extraordinariamente favorável [...] espaço amplo. [...] o Museu Afro-Brasileiro é um empreendimento a que atribuo a mais alta importância e que gostaria de ver concretizado ainda no atual Governo.

A partir da assinatura do Convênio esse desejo de que o Museu fosse instalado no prédio da Faculdade de Medicina é reforçado por correspondência do professor Guilherme Souza e Castro, então diretor do CEAQ, em 1974. No mesmo ano de assinatura do Convênio, 1974, começaram os protestos da classe médica em relação à instalação do Museu no prédio da Faculdade de Medicina. No *Jornal do Brasil* de 27 de abril de 1974, em seção intitulada *Briga pelo prêmio*, foi explicitado que a classe médica desejava que o espaço fosse destinado a um Museu Baiano de Medicina. A matéria informa que:

[...]. Logo após a escolha desse prédio para instalação do museu, algumas entidades da classe médica começaram a protestar, reivindicando o local para o Museu Baiano de Medicina, levando em conta que foi ali que funcionou a primeira escola médica do país. (AFRO, 1974, p. 1).

O *Jornal* informa também sobre a decisão que contrariou os médicos, o Museu conseguiu o espaço. Neste sentido, a matéria continua:

O Museu Afro-Brasileiro ganhou a discussão, pois como disse o diretor da Fundação do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia, Sr. Vivaldo Costa Lima, mesmo os que resistem à sugestão da efetiva localização do museu nesse local, concordam com o grande significado cultural, histórico e político da instalação na Bahia de um órgão que preserve, estude e divulgue a cultura brasileira no que ela tem de associada às várias culturas africanas que participam da fisionomia étnica e cultural do brasileiro (AFRO, 1974, p. 1).

Após esse jornal, as fontes consultadas sobre o local de funcionamento do Museu, neste caso os jornais depositados na Hemeroteca do CEAQ, só voltaram a noticiar sobre esse assunto a partir de 1981, ficando a lacuna de 06 anos sem informações, contados a partir de 1974, e tendo como únicas fontes documentais a carta de Guilherme de Souza e Castro e o jornal analisado acima.

É necessário ressaltar que, para a construção do histórico referente ao MAFRO, foi indispensável uma incursão direta aos documentos que fizessem referência à sua formação. Assim, a pesquisa priorizou a utilização de fontes primárias no intuito de caracterizar de forma mais precisa possível esse histórico, o que determinou de forma decisiva as orientações da pesquisa e da escrita, evitando interpretações divergentes.

De acordo com Antonio Carlos Gil (2002, p. 46) a utilização da pesquisa documental é o método ideal para a pesquisa que necessita de obtenção de dados históricos. Ele informa que:

A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica.

Quanto ao teor dos documentos de comunicação de massa, como os jornais, o pesquisador Gil (2008) alerta que, mesmo sendo uma importante fonte de pesquisa que possibilita ao pesquisador conhecer aspectos da sociedade atual e também lidar com o passado histórico, pode trazer alguns problemas. Ele informa que:

[...] por terem sido elaborados com objetivos outros que não a pesquisa científica, devem ser tratados com muito cuidado pelo pesquisador. Considerando, por exemplo, as notícias de jornal, há que se considerar que os profissionais de imprensa trabalham sob fortes pressões. O repórter vê-se obrigado a preparar sua matéria em curto espaço de tempo para que a notícia não fique ‘velha’. Mais que isso, precisa selecionar uma pequena parte de um acontecimento, muitas vezes não a mais importante, mas a mais sensacionalista. As reportagens são ainda cortadas pelos redatores e editores, que procuram ajustá-la ao espaço e à orientação política do jornal (GIL, 2008, p. 152).

Neste sentido, ao analisar os documentos a imparcialidade foi o princípio que direcionou a pesquisa e escrita. A análise dos fatos, quer através das cartas, quer através dos jornais, foram entrecruzados para a obtenção de informações mais precisas. Assim sendo, de acordo com Bardin (1977, p. 95) “A análise de conteúdo desenvolve-se em três fases: (a) pré-análise; (b) exploração do material; e (c) tratamento dos dados, inferência e interpretação”. A pré-análise seria a fase de organização dos documentos; a exploração do material a fase de análise propriamente dita e, por fim, o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação, tem como objetivo tornar os dados válidos e significativos, quando “O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos [...]” (BARDIN, 1977, p. 101).

As cartas e os jornais que tratam sobre a instalação do Museu e a aquisição de objetos para compor a coleção foram os documentos priorizados, pois como fontes primárias possibilitaram, mesmo que de forma implícita, a análise de como estava se desenrolando naquele momento os contatos realizados no intuito de resolver esses trâmites. Assim, no processo de análise, verificou-se que as cartas tinham um teor mais sutil, enquanto que os jornais eram mais explícitos ao tratar dos temas.

As cartas se configuram num contato direto e pessoal, no qual o tratamento dispensado é feito de forma mais diplomática e cordial. Neste sentido, as cartas do professor Guilherme Pessoa de Castro e da professora Yêda Pessoa de Castro se assemelham e se diferenciam. Assemelham-se por buscarem, sempre de forma cortês, priorizar o direcionamento positivo

para que a inauguração do Museu ocorresse de forma tranqüila e sem prejuízos. Diferenciam-se no sentido formal da escrita, Guilherme de Castro inicia suas correspondências com cordialidade, porém, caso se trate de uma solicitação, ele é incisivo e demonstra insatisfação quanto ao fato, mesmo não explicitando o assunto de forma direta. Yêda de Castro, da mesma forma, demonstra diplomacia ao tratar das questões referentes ao Museu, no entanto, ao contrário do professor Guilherme Castro, ela demonstra pouco ou quase nenhuma insatisfação ao escrever.

Como bem colocou Gil (2008), os jornais, em geral, lidam com as notícias de forma mais apelativa, tendo como objetivo divulgá-las, o que pode não ocorrer com o devido cuidado de veracidade dos fatos noticiados. Nas matérias publicadas em jornais, esse teor de insatisfação do professor Guilherme parece ser mais explícito, demonstrando conhecimento sobre os fatos ocorridos em relação às contrariedades pela instalação do mesmo no prédio da Faculdade de Medicina. Mesmo nessas fontes a professora Yêda Castro não demonstrou estar insatisfeita ou mesmo explana conhecimento sobre o fato da classe médica ser contrária à instalação do Museu no prédio da Faculdade de Medicina.

Esta neutralidade, ao se posicionar, da professora Yêda Castro pode ter ocorrido por algumas questões. Uma delas é o fato dela só ter assumido a direção do CEAO em 1981, pouco antes da inauguração do Museu, o que a isentava de um posicionamento mais rígido. Ademais, quando ela assumiu a direção do CEAO, conseqüentemente do Museu, os encaminhamentos para a sua inauguração já estavam adiantados. O que não tira o mérito da professora, já que, mesmo com as dificuldades postas, deu continuidade ao projeto.

Em carta datada de 27 de dezembro de 1974, ao então Ministro chefe do Departamento de Cultura, Francisco de Assis Griece, única carta encontrada que referencia a instalação física do Museu, o professor Guilherme noticia que foi celebrado convênio entre a UFBA e a Fundação do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia no dia 31 de julho do mesmo ano no intuito de executar obras de recuperação e adaptação do edifício. Informa ainda que:

A celebração desse convênio foi grandemente favorecida pelo fato de estar à frente da Fundação, como seu Diretor-Executivo, o Professor Vivaldo da Costa Lima, também docente na Universidade Federal da Bahia e estudioso tradicionalmente ligado às atividades deste Centro de Estudos, onde começou sua carreira universitária como pesquisador de aspectos culturais africanos e afro-brasileiros, de que hoje é um dos mais renomados especialistas (CASTRO, G., 1974b, p. 1).

A justificativa apresentada parece representar, mesmo que implicitamente, certa dificuldade em instalar o Museu no referido prédio, vez que foi necessário o favorecimento de

um aliado e estudioso das culturas africanas e afro-brasileiras para que este convênio ocorresse e fosse possível o funcionamento do Museu.

Em notícias de jornais encontrados online, tanto na Hemeroteca do CEAO como em outros sites, foi possível verificar, de forma explícita, as dificuldades encontradas para a instalação do MAFRO no prédio da Faculdade de Medicina. Segundo publicação do Jornal do Brasil de 03 de fevereiro de 1978 intitulada *Museu do Negro: a Bahia ainda resiste a mostrar sua herança africana*, a inauguração do museu deveria ter ocorrido com um ou dois anos após a assinatura do Convênio e “[...] não só na parte da exposição mas com todo um programa de aproximação cultural com os países africanos, recebendo-se bolsistas e planejando-se cursos e seminários.” No entanto, para que a instalação do museu no prédio da Faculdade se efetivasse os gestores do CEAO enfrentaram resistências da área médica, que reivindicaram o prédio para o funcionamento de suas atividades. Ainda de acordo com a publicação *Museu do Negro* (1978, p. 1):

O presidente da Academia de Medicina da Bahia, professor José Silveira, declarou-se contrário ao uso do prédio para o Museu. Não queria que o Museu Afro-Brasileiro viesse a ocupar as dependências do salão nobre, a sala dos lentes, a diretoria e a biblioteca, áreas que devem ser preservadas historicamente e destinadas, por justiça, a abrigar os interesses sócio-culturais de nossa classe.

Em projeto elaborado pela Fundação do Patrimônio Artístico e Cultural do Estado, no capítulo “Exposição Permanente” consta a especificação do espaço que iria ocupar o Museu dentro do prédio da Faculdade de Medicina. Assim, as informações contidas no projeto são de que haveria “[...] a possibilidade de ser localizado na sala que fica entre a da Congregação e o Salão Nobre, a fim de utilizar a vantagem de formação de um bloco de exposições em locais próximos” (MUSEU DO NEGRO, 1978, p. 1). As outras exposições seriam uma mostra no antigo Colégio dos Jesuítas e um Museu Médico.

A informação da publicação *Museu do Negro* é de que a maioria da classe médica garantiu não haver problemas no funcionamento do Museu junto às suas associações. No entanto, a opinião do diretor Guilherme Castro quando questionado sobre as dificuldades encontradas para a instalação do Museu no prédio e também sobre a comissão formada pela Reitoria da Universidade para dar andamento no processo, permitiu entender que ele acreditava que as forças impeditivas foram motivadas por esta comissão de membros “desconhecidos”. Assim, ele declara que:

Pessoalmente, tenho apenas indícios, que podem me encaminhar numa direção errada, mas, apenas para especular, penso que talvez motiva mais profundo uma certa indiferença por esse tipo de estudo humanístico, falta de

sensibilidade e, por outro lado, ainda especulando, um certo desinteresse de alguns setores da administração pública pela política de aproximação cultural com os países africanos, que o Governo Federal tem se esforçado para ampliar e fortalecer. (MUSEU DO NEGRO, 1978).

Algumas declarações publicadas em jornais de alta circulação no Estado têm um tom mais inflamado. Uma delas, de cunho anônimo, armazenada na hemeroteca do CEAO, noticia no ano de 1981 que o Pe. Luciano Penido, divulgou carta no dia 02 de julho em defesa do Museu. Informa também que “[...] forças racistas, colonialistas e fascistas se levantam contra os museus dos negros, dos escravos e afro-brasileiros”. E continua informando que “O mais famoso e badalado de todos os museus, que seria o museu afro-brasileiro, da Universidade Federal da Bahia – até hoje, decorridos mais de sete anos, não foi instalado nem começou a funcionar. [...]” (O GLOBO, 1981, p. 1).

Mesmo com os impedimentos quanto à instalação do Museu, o andamento das atividades para formação da coleção para a exposição continuavam. Guilherme de Castro declarou: “Não assisto passivamente ao processo da instalação do museu, porque o trabalho do CEOO²¹, nesse particular, continua, com o recolhimento de peças para o acervo” [...] (MUSEU DO NEGRO, 1978).

Os documentos consultados viabilizam saber como foram realizadas as aquisições: por meio de compra, empréstimo e doação. Ainda na carta de 27 de dezembro de 1974, o professor Guilherme Castro informou que, aos cuidados de Pierre Verger, que representou o CEAO, foram tomadas as medidas para a aquisição do acervo para o Museu. Assim, ele explica na carta que:

[...] medidas para organização do acervo do futuro Museu foram tomadas através de entendimentos pessoais do Doutor Pierre Verger, em nome do CEAO, junto a órgãos e pessoas detentoras de coleções e objetos africanos e afro-brasileiros (Museu Nacional, Museu Goeldi, Museu do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, Professor Manuel Diegues Jr., o escultor Mário Cravo Jr., o Pintor Carybé, entre outros), com o fito de obter, sob a modalidade de doação ou empréstimo em depósito, as peças imediatamente disponíveis. No caso de coleções ou peças não negociáveis a qualquer título, o Doutor Pierre Verger deverá tirar fotos das mesmas, e por elas mandar-se-ão fazer cópias que acompanharão as ampliações fotográficas respectivas (CASTRO, G., 1974b, p. 2).

O professor prossegue informando que irá escrever a outras instituições no intuito de adquirir objetos e providenciar a confecção de outros. Ele prossegue:

Contamos logo mais entrar em contacto com a Universidade Federal do Ceará, onde se encontra a Coleção Arthur Ramos, para tentar obter por empréstimo algumas das suas peças, bem como estender a encomenda para confecção de ferramentas, vestimentas, altares e esculturas de Orixás,

²¹ Transcrito de acordo com a publicação *Museu do Negro*

estandartes de Maracatú, miniaturas de grupos de Bumba-Meu-Boi, Burrinha, etc, a Estados onde sobrevivem essas tradições, como o Pará, Maranhão, etc. (CASTRO, G., 1974b, p. 2).

Nesta mesma carta o professor Guilherme fez uma ressalva, estava, até aquele presente momento, trabalhando sem suporte financeiro específico “[...] ao contrário do que está previsto no Termo de Convênio assinado a 4 de março deste ano, apesar do insistente interesse da Universidade Federal da Bahia junto aos signatários do mesmo em obtê-lo” (CASTRO, 1974, p. 2). Sugere que a obtenção de objetos em países europeus e africanos fosse feita por Pierre Verger em viagens aos países, ficando as verbas sob responsabilidade do Ministério, como dispõe a cláusula quarta do *Termo*.

Após esta carta, outras correspondências têm data a partir de 1981, quando figurava como diretora do Museu a professora Yêda Pessoa de Castro. Na carta endereçada em 13 de agosto de 1981 ao então Reitor da Universidade, Luis Fernando Macedo Costa, a professora solicitou a dispensa de licitação para que o primeiro módulo do museu fosse inaugurado. Ela escreve:

Magnífico Reitor: Conforme entendimentos mantidos pessoalmente com Vossa Excelência a respeito da inauguração do Módulo inicial do Museu Afro-Brasileiro prevista para 29 de setembro p.v., mês em que se comemora o 22º aniversário da fundação deste Centro de Estudos, venho solicitar os bons ofícios de Vossa Excelência no sentido de autorizar a dispensa da licitação para serviços e compra de material constantes do projeto já apresentado pela Profa. Jacyra Oswald e aprovado por Vossa Excelência, tendo em vista ao mesmo tempo a exigüidade do prazo estabelecido para a referida inauguração [...] (CASTRO, Y., 1981, p. 1).

Desta forma, pareceu já estarem resolvidas, pelo menos nas informações da carta, as questões sobre a aquisição dos objetos, pois se realizaria a inauguração do primeiro módulo do Museu. O que pareceu estranho é que na data que se apresentou a carta o Museu não ter ainda resolvido questões específicas e básicas para montagem da exposição, (confeção de vitrines, de painéis, estantes, muitos feitos sobre encomenda para o museu como afirmou na carta a professora Yêda), que se encontrava atrasada na inauguração do seu primeiro módulo e deve ter sido feita de forma corrida para a inauguração total em janeiro de 1982.

Os jornais passaram a informar sobre a inauguração do Museu a partir de dezembro 1981, quando este já estava praticamente pronto para inaugurar, o que deixa transparecer que as questões apresentadas sobre a licitação para a confecção do material para a montagem foi de pronto resolvida.

Em matéria do Jornal *A Tarde* intitulada *Cultura afro-brasileira em museu de preciosidades* – o jornalista José Augusto Berbert escreveu sobre os andamentos em relação à

montagem do Museu. Ao introduzir a matéria o jornalista elogia o Museu dizendo que será o mais bem montado museu do país e descrevendo o clima de entusiasmo com as atividades de montagem para a inauguração do Museu, em 1982. A matéria dá notícias sobre a montagem do Museu, apresentando o projeto expositivo e o que o Museu traria de inovador, como a apresentação dos signos/insígnias representativos dos orixás ao invés de manequins vestidos (BERBERT, 1981, p. 1).



Imagem 3. Representação das insígnias do orixá Oxumaré



Imagem 4. Representação das insígnias dos orixás Oxalufan e Oxaguian

O jornalista elogia e reconhece a importância do museu:

Vê-se, portanto, que o Museu Afro-Brasileiro preserva, dentro de suas presentes limitações, o mesmo espírito que presidiu a maturação de ideia original de se fazer um museu dinâmico, permanentemente engajado na missão pedagógica de fornecer à comunidade em geral e aos estudiosos em particular elementos sócio-antropológicos necessários à compreensão de uma das mais importantes facetas da formação cultural brasileira, enquanto proporciona ainda a preservação de uma parte expressiva da memória nacional, divulgando e valorizando ao mesmo tempo, a contribuição atual dos vários setores de nossa sociedade ligados às suas raízes africanas.

Chamou a atenção, no entanto, suas palavras referentes à instalação do Museu no prédio da Faculdade de Medicina, demonstrando que foi ele próprio contra sua montagem ali. Ele escreve: “Só a visão do que será, nos fez mudar completamente de opinião sobre o aproveitamento do velho edifício onde estudei [...]” (BERBERT, 1981, p. 1).

Prosseguindo a matéria, ele escreveu sobre a empolgação das professoras envolvidas diretamente na montagem da exposição, Yêda Castro, Jacyra Oswald e Graziella Ferreira Amorim e do apoio que estavam recebendo do Reitor Macedo Costa e do Vice-Reitor José Calazans. Informou também que até aquele momento haviam sido inseridos pouco mais de 800 objetos na exposição, mas que até a inauguração, que ocorreu em 1982, esse número dobraria.

Segundo Berbert (1981), a primeira etapa da restauração do prédio ficou pronta em 1978 e que, com a posse do Reitor Macedo Costa houve a dinamização dos trabalhos, com verbas liberadas por ele. Até então não tinha ficado claro que as verbas para a aquisição e montagem da exposição não haviam sido liberadas, vez que a única informação sobre esse quesito foi mencionado por Guilherme Castro através da carta que enviou ao Ministério das Relações Exteriores, já relatada. Mas como era o início do projeto, poderiam ter sido elas liberadas logo posteriormente, o que, pelo visto, não ocorreu até 1980 ou 81.

Sobre os objetos adquiridos, o panorama apresentado pelo jornalista dá mais ou menos a ideia da composição realizada e da identificação e importância desse projeto, demonstrada através da ampla participação das comunidades de candomblé, dos grupos de capoeira, dos blocos afros e afoxés e pelas doações provenientes dos países africanos. Assim, ele descreve:

A professora Graziella Amorim nos exhibe as peças expostas, mostrando que são de madeira, ferro, cobre, marfim, barro cozido, búzios, tecidos, sementes de frutas, couros, cabaças, contas, etc. Muitos desses objetos foram doados pelos terreiros de candomblés da Bahia e a maioria veio de países africanos. Entre as peças mais valiosas estão machados de Xangô, máscaras de Guededés²², máscaras angolanas e da Costa do Marfim, cópias de gesso de peças raras doadas pelo Museu Real de Tervuren, na Bélgica, instrumentos de caça, de lavoura, esculturas, roupas dos orixás e das mães-de-santo. Há vitrinas com instrumentos musicais sacros e profanos, outras com estatuetas e esculturas de orixás. Outras com vasos e potes de oferendas. [...]. Há muitas peças vindas do Senegal, República Popular do Benin, Gana, Zaide²³, Angola, Mali, Togo, Nigéria e todos os países africanos. As vitrinas com as roupas típicas dos países africanos são de grande efeito pelo colorido (BERBERT, 1981, p. 1).

A respeito da aquisição de objetos, a professora Yêda Castro informou em depoimento à pesquisadora Cristiane Copque da Cruz (2008, p. 99) como foi esse processo nos anos de

²² Transcrito de acordo com a publicação do Jornal A Tarde, 1981, p. 1.

²³ Transcrito de acordo com a publicação do Jornal A Tarde, 1981, p. 1.

1981 e 82. O seu depoimento deixa transparecer que o espaço reservado ao Museu era outro, já que ali estava apresentado apenas um núcleo e não toda a concepção realizada pela professora Jacira Oswald. Assim, a professora Yêda Castro relata:

[...] Nós assumimos o CEAO em abril, em janeiro do ano seguinte nós inauguramos o Museu. Não era o Museu, como até hoje não é o Museu. Aquilo ali é um núcleo do Museu Afro-Brasileiro porque o espaço que nos reservaram foi aquele onde hoje ele está o Museu [...]. A concepção do Museu feita pela professora Jacira Oswald, uma museóloga, era muito bonita, no princípio, muito bonita. Fizemos o quê pra inauguração do Museu? O Itamaraty comprou 375 peças nessa base, através de Pierre Verger, peças africanas. Verger foi pra África, voltou aqui trazendo essas peças. Nós inauguramos o Museu com mil, duzentas e tantas peças. Por que? Fizemos uma campanha na comunidade negra pra doação ao Museu. Eu disse logo a princípio: - Não vamos comprar uma só peça, um só quadro de arte que for para o Museu. Porque se nós comprarmos um, vamos ser obrigados a comprar todos os outros. Então esse Museu é um Museu da comunidade e tem se feito através de doações da comunidade. Aí pronto. Todo mundo me procurava com o que fosse. [...] Bem, resultado: conseguimos, depois de muita luta, com apoio também do professor Vivaldo da Costa Lima, então diretor do IPAC, conseguimos inaugurar o Museu em janeiro. (Depoimento para CRUZ, 2008, p. 99)

O pesquisador Marcelo Cunha (2006, p. 97/98) informa que o projeto de 1974 teve como principal mentor Pierre Verger, que também fez parte da elaboração do projeto de 1982, executado pela museóloga Jacira Oswald. Pierre Verger teve um papel central na concepção dos projetos para o Museu. De acordo com a pesquisadora Thiara Matos (2012, p. 88), Verger elaborou três propostas para a constituição do MAFRO: *Musée Afro-Bresilien/Centre de Recherche* (ou Museu Afro-Brasileiro/Centro de Pesquisa), *Sugestões para a criação de um museu de cultura afro brasileira na Bahia* e *Estudo preliminar do Museu Afro-Brasileiro*. Ainda em 1974, Verger elaborou um relatório/roteiro com sugestão para salas de exposição:

1- Pré-história, História, Relações África-Brasil. 2 - Técnicas de fabricação das peças expostas: Esculturas em madeira e ferro, bronze, tecelagem, cerâmica, cestaria... 3 - Partes da África que não tiveram contato e influências no Brasil: Dogon, Bambara, Senufo, Boulè, Bamiléké... 4 - Partes da África que tiveram contato e in-fluências no Brasil: Nago-Yoruba, Fon-jéjé, Achanti, Angola, Congo... 5 - Afro-Brasil: Objectos e aspectos africanos na vida e nos cultos africanos no Brasil...6- In-fluências dessas religiões, o motivo de inspiração nos artistas e escritores do Brasil: Carybé, Mário Cravo, Jorge Amado... 7 - Exposições temporárias de coleções particulares. (MATOS, p. 91).

Cunha destaca que o projeto de 1982 teve uma “[...] redução radical do espaço expositivo (pensado originalmente para ocupar todo o prédio da antiga faculdade, com cerca de 11.000 quadrados de área construída, foi reduzida para área inferior a 1.000 metros

quadrados, em salas localizadas à entrada do complexo) [...]”, não possibilitando executar o roteiro elaborado por Pierre Verger.

Com relação à museografia, a professora Graziella Ferreira Amorim dá um panorama detalhado, em documento escrito por ela, com o objetivo de divulgar o Programa Museu Escola. O documento não está datado, mas pela informação da inauguração do Museu, foi escrito em 1982 ou após este ano.

De acordo com Marília Xavier Cury (2006, p. 27), a museografia “[...] é termo que engloba todas as ações práticas de um museu: planejamento, arquitetura e acessibilidade, documentação, conservação, exposição e educação”. Mas, para além disso, assim como o museu, a museografia deve conceber a exposição de forma crítica, possibilitando ao público refletir sobre as diversas problemáticas vigentes na sociedade. Assim, no lugar de simplesmente imitar as relações sociais desiguais, a museografia deve desmistificar estas percepções.

Refletindo sobre a representação do museu na sociedade, Mário Chagas (2015, p. 32), escreve: “Toda a instituição museal apresenta um determinado discurso sobre a realidade. Este discurso, como é natural, não é natural e compõe-se de som e de silêncio, de cheio e de vazio, de presença e de ausência, de lembrança e de esquecimento”. Assim também, a museografia se apresenta e o papel do profissional museólogo deve ser o daquele que cuida e observa para que os silêncios, os vazios, as ausências e os esquecimentos sejam problematizados nas exposições museográficas.

O Museu foi composto como na descrição a seguir, segundo Amorim (s/d):

1. *Salas 1, 2 e 3, destinadas às exposições permanentes*²⁴;
2. *Salas 4 e 5, reservadas às exposições temporárias.*

De acordo com a professora Graziella, as salas das exposições permanentes estavam distribuídas segundo três tipos de preocupação distintos:

1. *O FAZER (sala 1): Série de vitrines com objetos obtidos pela transformação de diversos materiais resultante da aplicação de várias técnicas. Peças fundidas pelo processo da cera perdida, cerâmica, instrumentos musicais, sacros e profanos, objetos lúdicos, tecidos tinturados (adirés), trajes típicos africanos, tecelagem, tapeçaria (escrita ideográfica) e técnica de como esculpir na madeira e ferramentas utilizadas. Fotografias*

²⁴ Atualmente, as exposições dividem-se em de longa duração, de média duração e de curta duração, terminologias que substituíram, nos anos 1990, as designações permanente e temporária. (PIMENTEL; COSTA, 2008, p. 133/134)

ilustram todo o material exposto além de um mapa mostrando as várias áreas geográficas africanas.

- 2.** *O CRER (sala 2) – Sala dedicada aos principais deuses africanos, ao culto dos gêmeos, ao culto dos mortos, máscaras gueledés, objetos diversos dos bantos, etc. o crer mostra os aspectos espirituais através de objetos de uso ritual, utilitários ou decorativos.*
- 3.** *A MEMÓRIA (sala 3) – Objetos Sacros e de adorno, roupas rituais, fotos de personalidade do candomblé baiano, fantasias e estandartes de afoxés, dão continuidade às influências africanas na Bahia, ao mesmo tempo que preserva os processos aculturativos resultantes desta interação.*

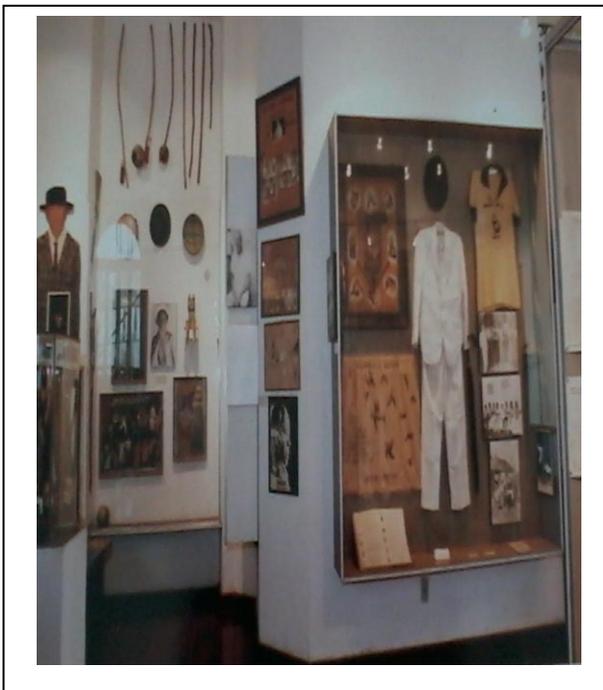


Imagem 5. O Fazer

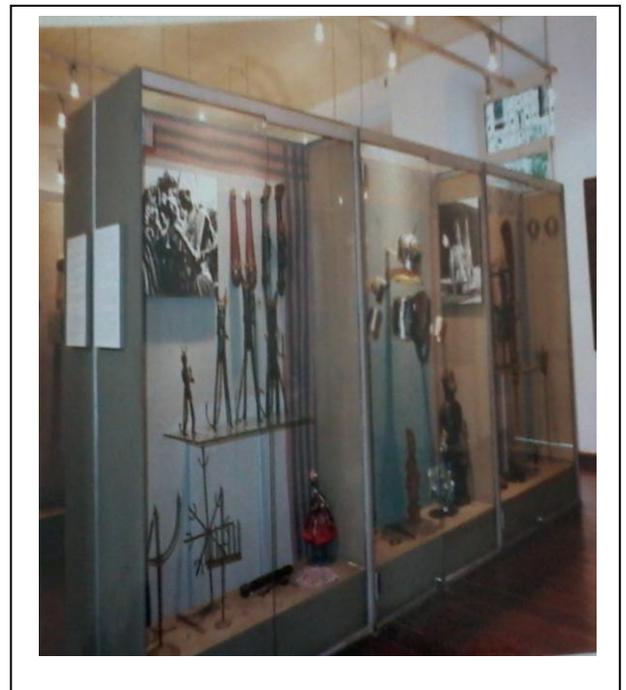


Imagem 6. O Crer

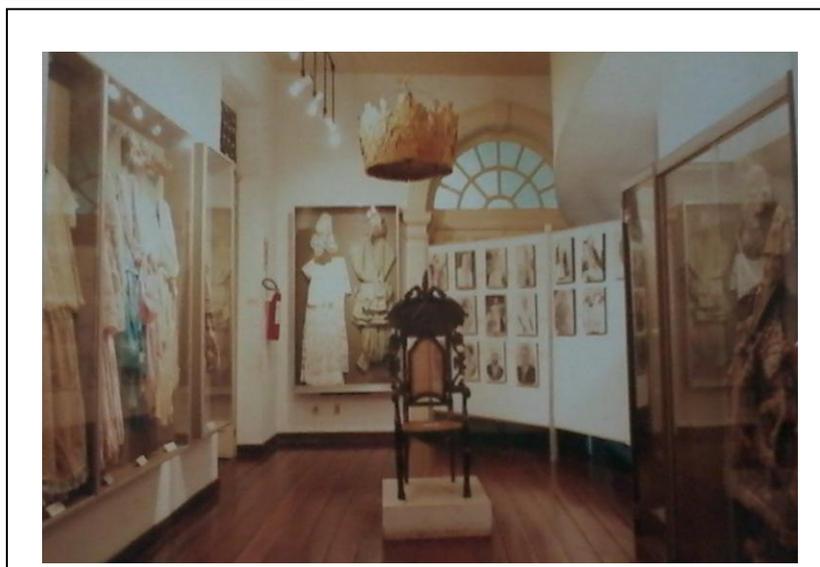


Imagem 7. A Memória

O professor Marcelo Bernardo da Cunha, que coordenou o MAFRO no período de 1997-2002 e 2006-2011, em depoimento à pesquisadora Roberta Smania Marques (2007, p. 74) explica que o museu:

[...] foi pensado em setenta e quatro, com o projeto de Pierre Verger em que a ideia era [...] atingir com a exposição todo o universo africano, independente desse universo africano ter ou não tido relação com o Brasil, ou seja, a Costa Africana, África do Sul, África Austral e tudo mais.

De acordo com Cunha, em entrevista cedida à Marques (2007, p. 75), o museu foi pensado em módulos, corroborando com as informações de Graziella Amorim. Segundo o coordenador, “[...] o conceito da exposição era grandes núcleos culturais baseados na questão étnica e na questão geográfica”. Foram assim separados em módulos: o módulo *fazer*, que explorava aspectos relativos à tecnologia de cultura material; o segundo seria o módulo *crer*, que era dedicado à religiosidade, as matrizes religiosas, as mães e pais de santo e o terceiro módulo que era chamado *memória*, que trazia objetos que falavam de grupos afros, fossem de carnaval, afoxé, capoeira etc.

Passados oito anos da assinatura do Convênio, a inauguração do MAFRO foi um marco para a história baiana, pois refletiu a concretização de um projeto gestado durante anos de trabalho, desejado não só por quem o idealizou, mas por todos que puderam acompanhar a sua trajetória de formação. A linha educativa e a participação efetiva da comunidade negra, africana e baiana, na formação do Museu representaram o diferencial para a consolidação desse projeto.

2.3 SE ESTRUTURANDO: INAUGURAÇÃO, FECHAMENTO E REINAUGURAÇÃO

A inauguração do MAFRO foi tratada como um grande acontecimento, tanto para os envolvidos diretamente como para a imprensa local, que noticiou o evento. Estaria, a partir daquele momento, firmado o compromisso em representar, através do Museu, as diversas vertentes da história do negro africano e brasileiro. O discurso realizado pelo então Reitor, Luiz Fernando Macedo Costa, foi esclarecedor em relação a isso:

A criação deste Museu Afro-Brasileiro atende a compromisso assumido pela Universidade há oito anos atrás; sublinha a relevância do componente negro na formação sócio-cultural de nossa gente; oferece novos subsídios para o ensino e a pesquisa das origens étnicas e históricas desse povo; homenageia um dos segmentos mais representativos da comunidade baiana. Justifica-se, pois, por essas múltiplas razões, o orgulho com que procedemos à sua inauguração. [...]. A conjunção de esforços e de recursos dos poderes federal,

estadual e municipal revela a importância que foi atribuída à ideia nascente. [...]. Merece, ainda, particular destaque a colaboração do Banco da Bahia Investimentos S.A. – BBI que, graças a sensibilidade de espírito público de seus dirigentes, cedeu a esta Universidade, em comodato, o famoso Mural dos Orixás de Carybé. Trata-se, inquestionavelmente, de uma das mais importantes obras da arte contemporânea brasileira, que amplia as dimensões artísticas e estéticas deste Museu. Cumpre ressaltar, além disso, a colaboração espontânea e entusiasta, proveniente da nossa própria coletividade. Neste sentido, as mais renomadas ialorixás do Brasil – Menininha do Gantois, Olga de Alaketo, Stela de Oxossi, Rosemeire – e antigos babalorixás – Miguel do Bogum, Nezinho de Muritiba – vêm aumentando esta coleção a cada dia, com significativas doações. (COSTA, 1982, p.1).

A professora Yêda Castro relatou de forma muito entusiasmada, em depoimento à pesquisadora Cristiane Copque da Cruz (2008, p. 99) sobre a inauguração do Museu:

[...] Ah, foi uma coisa assim extraordinária. Eu nunca vi tanta gente. Com todos aqueles embaixadores africanos, olha, eu fiquei pasma, eu fiquei nas nuvens porque eu não esperava, entendeu? Eu não esperava aquela presença maciça da comunidade.

Após a sua inauguração o museu continuou suas atividades, recebendo mais de 12 mil pessoas no primeiro ano, além de continuar recebendo doações para compor o acervo. De acordo com Sandes (2010, p. 158) no ano da inauguração houve outras atividades, a exemplo do:

[...] Grupo Experimental de Dança do Departamento de Dança da UFBA, sob a direção Prof^{ra}. Edva Barreto; a Academia Filhos de Oxalá; o Grupo Mirim de Dança da Sociedade Beneficente Recreativa e de Defesa dos Moradores do Bairro do Engenho Velho da Federação e Adjacências; o Afoxé Filhos de Ghandi; o Grupo de Teatro do Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê; o Grupo de Dança do Afoxé Badauê; o Grupo Magia, sob a direção de Firmino Pitanga; os Alabês mirins do Axé Opô Afonjá; o Grupo Mirim da Academia de Capoeira Três Amigos, sob a orientação de Mestre Marcelino; a Ala Mirim de Dança do Afoxé Badauê; além do lançamento do livro ‘O Reino dos Deuses’ de Dr. Claudino Mello e as exposições dos quadros de Walter Oliveira e Francisco Santos; das esculturas e entalhes em madeira do Prof. Lamidi Fakeye e das fotografias de Renato Marcelo sobre tipos populares e festas de largo.

Sandes (2010) sinalizou que as atividades realizadas pelo Museu viabilizaram cada vez mais a aproximação do MAFRO com a comunidade. Porém, o pesquisador ressalta que também afastou o Museu dos parceiros iniciais, como Ministério das Relações Exteriores. Ele relata os motivos para tal afastamento:

O afastamento do Ministério como parceiro tem como condicionante a mudança das orientações da política externa do Brasil na década de 80 e 90, com o enfraquecimento das ações voltadas para os países africanos, especialmente no campo cultural. Aliado a isso houve uma inclinação do CEAO para os estudos das religiosidades populares afro-brasileiras e do

candomblé, por influência do novo contexto político ou por direcionamentos dados pelos estudos dos pesquisadores do centro (SANDES, 2010, p. 160).

Em 1983, para comemorar o primeiro aniversário, o museu realizou uma apresentação com os Filhos de Gandhi e o lançamento de cinco postais que retrataram cinco peças expostas no museu: o Exu de Barro de Cachoeira, o Ogum de ferro do Daomé, Iemanjá em madeira da Nigéria, uma máscara ritual em madeira do Alto Volta, atual Burquina Fasso, e uma figura ancestral de Angola. A matéria do Jornal da Bahia de 1983 destacou que, apesar de funcionar de terça a sábado, o museu “[...] recebeu no ano passado, 12.632 visitantes, com uma frequência diária de 200 pessoas, incluindo aí nomes ilustres como o presidente do Congo, ministros de Angola, Nigéria e outros países africanos” (JORNAL DA BAHIA, 1983, p.1).

Dando continuidade às atividades, o museu tornava-se cada vez mais próximo dos grupos representativos da cultura negra. Em 1985 foi realizada em seu espaço a exposição sobre os 40 anos do bar Cantina da Lua, dentre outras atividades.

Em 10 de outubro 1997, após 15 anos de sua abertura, o Museu foi fechado para a primeira reforma. De acordo com Marcelo Bernardo da Cunha (1999, p. 98),

O final da década de 90 é marcado pela total deterioração das suas instalações, com mobiliário e acervo corroídos pelo ataque dos cupins, fotografias e textos de apoio embolorados e mesmo rasgados, vidros de vitrines quebrados, um quadro reduzidíssimo de funcionários e ainda a necessidade clara de atualização de seus recursos museográficos, bem como da sua abordagem conceitual [...]

Ainda de acordo com o pesquisador, foi iniciada em 1995 uma campanha para a reestruturação do Museu, formando-se, para cumprir este objetivo, uma equipe mais substancial composta pela antropóloga Martha Heloisa Leuba Salum, especialista em arte africana, o museólogo Marcelo Bernardo da Cunha como coordenador e, posteriormente, a museóloga Maria Emília Neves. Cunha (1999, p. 99) informa que o envolvimento dos docentes e discentes do curso de Museologia da UFBA possibilitou a revisão da documentação museológica e patrimonial.

Foram geradas parcerias com o antropólogo Raul Lody, possibilitando o registro fotográfico; com o Laboratório de Conservação e Restauro do Museu de Arte Sacra da UFBA; com o Banco BBM, antigo Banco da Bahia de investimento pra a reestruturação da sala onde se encontravam os painéis de Carybé. Segundo Cunha (1999, p. 99):

O resultado dos trabalhos gerou um projeto, que encaminhado à Fundação Vitae e ao Programa Nacional de Apoio à Cultura, do Ministério da Cultura, conseguiu recursos para a formação de uma equipe de consultores de Museologia, Antropologia, História da África e Arte africana, para a realização de intervenções emergenciais, basicamente aquelas relacionada à reestruturação do mobiliário e da programação visual.

Assim, a reconfiguração do museu colocou-se da seguinte forma:

1. *Setor 1- Recepção: apresentação do museu, informações sobre o continente africano e o tráfico dos escravos;*
2. *Setor 2- Manifestações artísticas, processos tecnológicos, vida cotidiana e tradição oral na África tradicional;*
3. *Setor 3 – Abordagens de reinos tradicionais e da ancestralidade do Benin e da África Central;*
4. *Setor 4 – Espaço de apresentação de elementos relacionados à religião afro-brasileira na Bahia, suas divindade e sacerdotes;*
5. *Setor 5 – Referências a organizações voltadas, ao longo da história, para as questões da resistência e afirmação da identidade afro-brasileira;*
6. *Setor 6 – Exposição de conjunto monumental de talhas do artista plástico Carybé retratando os orixás e*
7. *Setor 7 – Sala de exposições temporárias, manifestações plásticas e atividades relacionadas à cultura afro-brasileira.*

Durante e após sua reestruturação novas dificuldades surgiram para que ocorresse a reinauguração do MAFRO. Falta de verba, problemas com a instalação elétrica e a estrutura do espaço no prédio da Faculdade de Medicina em que estava disposta a exposição. De acordo com Cunha, o local ficou entre os anos de 1974 a 1997 sem uma reforma sequer em suas instalações.

As dificuldades de ordem técnica não superaram, no entanto, a volta do debate acerca da permanência do Museu no prédio da Faculdade de Medicina. Se quando do momento de instalação do Museu no prédio os diálogos sobre a contrariedade de sua montagem ali não se mostraram tão explícitos, a sua reabertura teve grande repercussão na imprensa baiana. Foram gerados debates, protagonizados pelos Jornais *A Tarde* e *Tribuna da Bahia*, em relação à continuação do Museu no prédio. Os envolvidos diretamente através de entrevistas em matérias nos citados jornais foram: o coordenador do Museu, Marcelo Bernardo da Cunha; o diretor do CEAO, Jefferson Bacelar; o diretor da Faculdade de Medicina, José Antônio de Almeida Filho; a professora Maria Theresa de Medeiros Pacheco; o professor Lamartine de Andrade Lima e o professor, Geraldo Milton da Silveira, todos vinculados à Escola de Medicina da UFBA.

Algumas matérias são sequenciais, outras têm a matéria inicial e a resposta dada ora pelos setores médicos, ora pelos diretores do CEAO e do MAFRO. Como já foi informado

anteriormente, as discussões apresentadas neste momento estabeleceram graus diferenciados, quando acusações de racismo são feitas explicitamente, demonstrando que o momento apresentado possibilitava aos gestores do CEAO/MAFRO um posicionamento mais firme, pois já tinham constituído seus espaços físico e territorial, ou seja, estavam instalados num espaço da Universidade e tinham o apoio ideológico/cultural dos sujeitos culturais e intelectuais ligados à comunidade negra e à acadêmica.

As matérias versam sobre a continuação ou não do Museu no prédio da Faculdade de Medicina, e as motivações são quase sempre as mesmas, a descaracterização do prédio, o não merecimento em ocupar o espaço que era destinado por direito à Faculdade de Medicina e a ocupação do espaço exclusivamente pelos setores médicos. O que permeava a discussão das matérias era a decisão do Conselho Universitário que pediu que o MAFRO saísse do prédio da Faculdade de Medicina desde 1994, pois desejavam que no prédio funcionassem somente projetos referidos à Medicina.

A matéria do jornal Tribuna da Bahia de 08 de janeiro de 1999, primeira do ano, segundo dados da pesquisa, traz informações sobre a suposta transferência do MAFRO para a Casa do Benin, localizada também no Pelourinho. Segundo o jornal, fontes ligadas à Faculdade de Medicina informaram que a transferência foi sugestão de diretores da Faculdade de Medicina. Na mesma matéria, o então diretor do CEAO, Jefferson Bacelar, informou que estava mantendo diálogo com os diretores da Faculdade e que a transferência do Museu para a Casa do Benin não tinha sido pautada.

De acordo com a matéria, o professor de história, Carlos Antunes Bernardes, acreditava que a demora das obras do prédio de Medicina e a informação sobre a transferência era uma forma de colocar o Museu no esquecimento. Segundo ele, “Tudo não passa(va) de um engodo e quando demoram com as obras é porque querem dar ao Museu outro destino. [...] Eles não querem é o negro por lá” (MUSEU, 1999b, p. 1).

O jornal A Tarde de 14 de abril de 1999, noticiou sobre os protestos e a revolta da comissão de acompanhamento das obras de recuperação do prédio, que, de acordo com a matéria, pareceu serem todos de Medicina. Assim, as informações foram que:

A comissão de acompanhamento das obras de recuperação do antigo prédio da Faculdade de Medicina, no Terreiro de Jesus, encaminhou ofício ao professor José Antônio de Almeida Souza, diretor da Famed, protestando contra a permanência do Museu Afro [...]. O protesto foi assinado por todos os membros da Comissão, tendo à frente os professores Geraldo Milton da Silveira, Maria Teresa Pacheco e Alfredo Macedo Costa. A situação é de revolta [...]. Todos estão decididos a dissolver a própria comissão se o Museu Afro voltar a ali funcionar, o que descaracteriza totalmente o velho prédio do Terreiro. O ofício, dirigido ao diretor da Famed para ser enviado

ao reitor da Universidade Federal da Bahia, Heonir Rocha, analisa a permanência do Museu Afro em salas da frente da Faculdade do Terreiro, ressaltando que, desde 7 de março de 1994, o Conselho Universitário determinou a sua retirada, pedindo apenas que fosse evitado o desalojamento traumático (BERBERT, 1999b., p. 1).

Depois dessa matéria, o que se seguiu foi um debate entre os diretores do CEAO/MAFRO, os membros da comissão da reforma do prédio da Faculdade de Medicina e líderes do Movimento Negro da Bahia. Apesar de algumas afirmativas sobre a solicitação de saída do Museu do prédio da Faculdade ser atreladas ao preconceito e ao racismo, os dirigentes da Medicina negavam e atribuíam à solicitação ao fato de necessitarem do espaço completo do prédio.

A matéria de 16 de abril de 1999, do jornal Tribuna da Bahia, informou sobre a surpresa do diretor do CEAO, Jefferson Bacelar sobre o pedido de saída do Museu do prédio da Faculdade, que considerou o posicionamento da Famed preconceituosa e conservadora. Ao se pronunciar o diretor do CEAO informou que: “A posição desta comissão é absurda e fora de qualquer propósito. O prédio do Terreiro não pertence à Famed e sim à UFBA, que talvez legalmente pudesse propor a transferência do museu para outro espaço” (VIEIRA, 1999, p. 1).

O jornal traz ainda os depoimentos de Antônio Carlos dos Santos Vovô, presidente do bloco afro Ilê Aiyê e de Jônatas Conceição, poeta e professor de língua portuguesa, também diretor do bloco. Segundo eles, o argumento de que a permanência do Museu no prédio da Faculdade de Medicina descaracterizaria o local não procedia, pois o Pelourinho sempre foi um espaço composto por ícones da negritude. Segundo Vovô, em depoimento ao jornalista Hamilton Vieira:

O Museu Afro está muito bem localizado, no Terreiro de Jesus, por ser um espaço sempre freqüentado pelo negro. Várias manifestações de cultura negra, como a capoeira, baianas vendedoras de acarajé, sempre integraram bem à paisagem do Pelourinho. Esta conversa que o Museu Afro descaracteriza o prédio de Medicina deve esconder outros motivos (VIEIRA, 1999, p. 1).

Jônatas Conceição considerou que a posição contrária dos setores da Medicina quanto à permanência do Museu no espaço do prédio da Faculdade de Medicina advinha do preconceito em relação à cultura negra. Segundo ele:

O Museu Afro caracteriza bem a cultura produzida pelos afrodescendentes. Sua localização é no território em que sempre se produziu a cultura e a luta do povo negro. A posição da comissão reflete mais um preconceito da suposta elite branca baiana por não querer no espaço, hoje valorizado do Pelourinho e adjacências, traços culturais da população negra (VIEIRA, 1999, p. 1).

Em 20 de abril de 1999, o jornal Tribuna da Bahia trouxe a resposta do diretor da Faculdade de Medicina, José Antônio de Almeida Filho ao diretor do CEAO, Jefferson Bacelar, quanto às acusações de racismo feitas por Jefferson e líderes do Movimento Negro baiano. O diretor da Faculdade de Medicina alegou não ser preconceituoso, e que o pedido de saída do Museu do prédio seria para a ocupação total dele pelos setores médicos. Utiliza como argumento o fato de os alunos da Medicina não serem escolhidos por cor ou classe social, e sim mérito. Assim, José Antônio de Almeida Filho declarou que:

Da nossa parte não existe nenhuma má vontade com o professor Jeferson Bacelar, ou mesmo com qualquer membro da comunidade negra. Os nossos alunos não são escolhidos por cor ou por divisão de classe social. Eles são selecionados pelo mérito do vestibular. [...]. A Famed é uma instituição de ensino público, gratuita e democrática e que jamais praticou qualquer ato de racismo contra seus alunos negros, paciente ou qualquer outra pessoa de cor. (DIRETOR, 1999, p. 1).

A matéria informa ainda que:

José Antônio disse que considerou as acusações levianas à instituição que dirige. Ele informou que a comissão que acompanha as obras de recuperação do prédio da Faculdade do Terreiro de Jesus, deseja que o Museu Afro deixe as dependências do local porque pretende dinamizar a casa com atividades essencialmente ligadas à área da medicina (DIRETOR, 1999, p. 1).

Com o acesso aos jornais foi possível verificar que as discussões prosseguiram até 15 de agosto de 1999, quando o professor José Silveira, que defendia a saída do MAFRO do prédio da Faculdade de Medicina, deu uma entrevista ao jornal A Tarde. A matéria tratou, além de outros assuntos, da ocupação do prédio pelo Museu, tema que estaria provocando discussões e divergências. Ao entrevistar o professor, o jornalista José Augusto Berbert foi tendencioso e unilateral, demonstrando seu posicionamento a favor da saída do Museu do prédio. Ele iniciou a entrevista com as seguintes questões:

1. O que deverá ser feito com o prédio do Terreiro, depois de restaurado?
2. Deve nele funcionar órgãos estranhos, como o Museu Afro Brasileiro, que pretende ali se instalar?"

Em resposta, o professor José Silveira informou que apoiava o diretor da Famed, José Antônio de Almeida Souza, e a comissão de obras que se opunha a permanência de “órgãos estranhos” (BERBERT, 1999a., p. 1).

Somente em 18 de novembro de 1999, depois de 2 anos e 2 meses do fechamento do MAFRO, através de documento protocolado para Orlando Figueira Sales, chegou-se ao acordo de que o Museu permaneceria instalado no prédio da Faculdade de Medicina. Porém, o acordo firmado entre o diretor da Famed, José Antônio de Almeida Souza e o então diretor do

CEAO, o professor Ubiratan Castro de Araújo, especificava que a permanência do Museu no prédio se prorrogaria por um ano, tempo que constituiria novo espaço em imóveis situados na Rua do Paço, também no Pelourinho. O que de fato não ocorreu, levando-se em consideração que o Museu permanece no prédio ainda nos dias atuais. O documento informa que:

As partes protocolantes, com o fim de preservar o espírito universitário de intercâmbio, apoio mútuo e boa convivência acadêmica, manifestam pelo presente instrumento de compromisso sua intenção mútua de compatibilizar os seus respectivos projetos de expansão, com o intuito do engrandecimento da Universidade Federal da Bahia [...]. (PROTOCOLO DE INTENÇÕES, 1999, p.1)

Apesar das intensas discussões, promovidas pela disputa do espaço físico do prédio da Faculdade de Medicina, prevalece o espírito da boa convivência acadêmica. O Museu, em meio a essa disputa, perdeu parte do espaço que tinha quando foi inaugurado em 1982 quando foi reinaugurado em 1999, no entanto manteve suas atividades.

No estudo da história institucional fica evidente a opção por conceitos de museu relacionados diretamente à Educação, através do uso de expressões como *museu didático* e *museu pedagógico*. A defesa de um projeto de museu pautado na Educação pode ser verificada nos propósitos de realização de ações pedagógicas, como as que o professor Agostinho da Silva pretendia realizar quando solicitava informações dos objetos; estavam presentes também quando o Museu foi institucionalizado e inaugurado em 1982.

Mesmo com todas as dificuldades que se apresentaram durante o processo de instalação do museu, como os protestos dos médicos da Faculdade de Medicina da Bahia, da falta de recursos financeiros para dar prosseguimento aos projetos, e, principalmente, sem um setor específico de educação formalizado, os gestores e colaboradores do Museu se comprometeram e empenharam em fazer desse projeto um exemplo de valorização das culturas africanas e afro-brasileira. Proporcionaram, por meio da educação, a divulgação e aprendizagem das simbologias culturais negras impressas nos objetos expostos, apresentados através de projetos de ação educativa oferecidos ao público visitante.

Os projetos de ação educativa foram/são base importante para a divulgação do MAFRO como ferramenta para o ensino das culturas negras, porém, no histórico do Museu o *Projeto de Atuação Pedagógica e Capacitação de Jovens Monitores* e o *Projeto Passaporte para o Futuro* são referendados como projetos que mais proporcionaram a obtenção de produtos finais que permitiram realizar um atendimento mais qualificado para o público. Desta forma, se fez necessário uma apresentação específica do projeto, que será realizada no capítulo a seguir.

3 A AÇÃO EDUCATIVA NO MAFRO: O PROJETO PASSAPORTE PARA O FUTURO (2004-2006) E O PROJETO DE ATUAÇÃO PEDAGÓGICA E CAPACITAÇÃO DE JOVENS MONITORES (2007-2008)

O estudo do *Projeto Passaporte para o Futuro* se apresentou, desde o início da pesquisa, como um fator decisivo para a compreensão das ações educativas desenvolvidas pelo MAFRO, pois foi notadamente um destaque no histórico de ações desempenhadas pelo Museu. Além de gerar material importante para o trabalho com as ações educativas, proporcionou a formação de 36 mediadores e a inserção de profissionais, formando uma equipe para desenvolver e colocar em prática o projeto que foi realizado durante quatro anos.

Realizado nos anos de 2005, 2006 e 2007, o projeto teve como objetivos a pesquisa sobre o acervo do Museu, proporcionando o desenvolvimento das cartilhas *Setor África* e *Setor Religiosidade Afro-Brasileira*, nas versões estudante e professor e do jogo educativo, materiais utilizados para aprimorar as ações educativas no Museu; a formação de jovens para o atendimento ao público e, conseqüentemente, a ampliação no atendimento.

Para a realização dos objetivos, o projeto contou com a uma equipe formada por um historiador, três museólogos, uma assistente social, uma coordenadora pedagógica, uma consultora de educação em museus e duas estagiárias.

Ouvir as vozes desses sujeitos que organizaram/organizam e colocaram/colocam em prática as ações educativas realizadas pelo MAFRO orientou a pesquisa no intuito de compreender o papel que as ações educativas realizadas pelo Museu representa, em termos educacionais e culturais, para os participantes dos projetos. De forma mais abrangente, a pesquisa procurou compreender, através dos depoimentos, como as ações empreendidas viabilizaram a prática de ações educativas.

Desta forma, as vozes dos sujeitos participantes das duas versões do Projeto realizadas no MAFRO – a primeira versão, *Projeto de Atuação Pedagógica e Capacitação de Jovens Monitores* e a segunda, *Projeto Passaporte para o Futuro*, serão trazidas para apresentar as ações desenvolvidas. Neste sentido, este capítulo foi escrito a partir das falas dos envolvidos, coletadas através do depoimento oral. Neste sentido, para a análise dos depoimentos foram utilizados métodos da História Oral e da Escuta Sensível.

De acordo com Marieta Ferreira e Janaina Amado (1998), embora a História Oral no Brasil tenha começado a ser utilizada na década de 1970, foi em 1990 que ela começou a ser amplamente difundida. A organização de seminários; a troca de experiências com pesquisadores estrangeiros e com programas de reconhecido mérito internacional e a “[...]”

incorporação pelos programas de pós-graduação em história de cursos voltados para a discussão da história oral são indicativos importantes da vitalidade e dinamismo da área.”. O fortalecimento da área no Brasil advém também da criação da Associação Brasileira de História Oral, ocorrida 1994, e as publicações de seu Boletim que “[...] têm estimulado a discussão entre pesquisadores e praticantes da história oral em todo o país.” (FERREIRA; AMADO, 1998, p. 4).

Questionando-se sobre o *status* da História Oral, as pesquisadoras salientam que é “Difícil orientar-se em campo configurado tão recentemente, em meio a diversas concepções que se entrecruzam, algumas pouco claras, disputando com ferocidade espaços e audiências. Um campo cuja própria denominação é posta em xeque.” (FERREIRA; AMADO, 1998, p. 8). Para responder a questão e compreender melhor como se enquadram os estudos no campo da História Oral, elas destacam três direcionamentos dados a respeito do seu *status*: como técnica; como disciplina e como metodologia.

De acordo com as pesquisadoras (1998), a História Oral como técnica se situa no campo das experiências com gravações, transcrições e conservação de entrevistas e tudo que é necessário para realizá-las, como aparelhagem de som, formas de transcrição, modelos de organização de acervo etc. Segundo as pesquisadoras, os que defendem esse posicionamento são pessoas que trabalham diretamente com a constituição e conservação de acervos orais. De acordo com elas, muitos cientistas sociais,

[...] cujos trabalhos se baseiam em outros tipos de fontes (em geral, escritas) e que utilizam as entrevistas de forma eventual, sempre como fontes de informação complementar. Esses nem sempre defendem conscientemente a ‘postura técnica’; às vezes, tal opção é resultado do tipo de relação que mantêm com a história oral (atendimento a necessidades específicas de pesquisa ou deveres profissionais) (FERREIRA; AMADO, 1998, p. 8).

Há, porém, segundo as pesquisadoras, pessoas que acreditam efetivamente que a história oral é uma técnica, “[...] negando-lhe qualquer pretensão metodológica ou teórica [...]”. Para estes, ela não é mais do que um “[...] conjunto de procedimentos técnicos para a utilização do gravador em pesquisa e para a posterior conservação das fitas” (FERREIRA; AMADO, 1998, p. 8).

A História Oral como disciplina baseia-se, segundo as pesquisadoras, em “[...] argumentos complexos, por vezes contraditórios entre si. Todos, entretanto, parecem partir de uma idéia fundamental: a história oral inaugurou técnicas específicas de pesquisa, procedimentos metodológicos singulares e um conjunto próprio de conceitos [...]”. Porém, ainda segundo as pesquisadoras, a constituição da História Oral como disciplina se esbarra na

falta de consistência e autonomia, fato que elas justificam com a declaração de Ian Mikka, pesquisador que defende este *status* para a História Oral. Assim, de acordo com Ferreira e Amado (1998, p. 10), "O corpus teórico da história oral precisa [...] ser mais bem delineado; embora constituído, encontra-se no centro de controvérsias".

Por fim, as pesquisadoras, apresentam os argumentos da História Oral como metodologia, *status* defendido por elas. Assim, justificam:

Em nosso entender, a história oral, como todas as metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho - tais como os diversos tipos de entrevista e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as diferentes maneiras de o historiador relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre seu trabalho -, funcionando como ponte entre teoria e prática. Esse é o terreno da história oral - o que, a nosso ver, não permite classificá-la unicamente como prática. Mas, na área teórica, a história oral é capaz apenas de suscitar, jamais de solucionar questões; formula as perguntas, porém não pode oferecer as respostas. (FERREIRA; AMADO, 1998, p. 14).

As pesquisadoras acreditam que as soluções e explicações devem ser buscadas na teoria da história, onde “[...] se agrupam conceitos capazes de pensar abstratamente os problemas metodológicos gerados pelo fazer histórico” (1998, p. 15). As pesquisadoras esclarecem que, como metodologia, a História Oral consegue enunciar perguntas, no entanto ela não dispõe de instrumentos capazes de compreender a diversidade de comportamentos suscitados nos entrevistados, como, por exemplo, ao ser questionando sobre fatos ocorridos no passado, relacioná-los com o contexto de vida presente e analisá-los a partir conhecimentos adquiridos recentemente. Neste sentido, elas argumentam que “Apenas a teoria da história é capaz de fazê-lo, pois se dedica, entre outros assuntos, a pensar os conceitos de história e memória, assim como as complexas relações entre ambos.” (1998, p. 15).

Para as pesquisadoras, a junção entre prática, metodologia e teoria produz o conhecimento histórico, “[...] mas é a teoria que oferece os meios para refletir sobre esse conhecimento, embasando e orientando o trabalho [...], aí incluídos os que trabalham com fontes orais.” Neste sentido, para esclarecer fatos estabelecidos através da História Oral o/a pesquisador/a pode utilizar disciplinas como a História, a Sociologia e, no caso desta pesquisa, também a Educação e a Museologia.

Corroborando com Ferreira e Amado (1998), a pesquisa utilizou a História Oral como metodologia, empregando as possibilidades que ela pode oferecer, como os já mencionados procedimentos de entrevistas e transcrições, mas também ponderando as dificuldades que ela

suscita, como a falta de certeza quanto à disponibilidade dos entrevistados, por exemplo. Desta forma, a ponte relacional entre teoria e prática funcionou como fator preponderante para a escrita.

A utilização da Escuta Sensível tomou como base a pesquisa de Rosana Aparecida Ferreira Pontes, Ângela Cancherini e Maria Amélia Santoro Franco (2012). De acordo com as pesquisadoras, (2012, p. 3), a partir da análise que fizeram da obra de Barbier (1998), a teoria do autor sobre a escuta sensível toma como ponto de partida três tipos de escuta que podem ser aplicadas em áreas diversas de pesquisa:

[...] a científico-clínica: com a metodologia da pesquisa-ação; a poético-existencial: que conta com o imprevisível, [...] e a espiritual-filosófica: que considera os valores mais profundos, isto é, aquilo que dá sentido à vida, no qual mais se investe aquilo que é íntimo, que é de cada um.

Os três tipos de escuta sensível sustentam-se, por sua vez, por três eixos imaginários:

1. *O pessoal-pulsional que remete às questões das pulsões, às forças que impelem o indivíduo a buscar a satisfação de seus desejos;*
2. *O social-institucional que trata das significações imaginárias sociais advindas das importantes transformações que se impõem pelas instituições e organizações;*
3. *O sacral que chega por forças incontrolláveis, telúricas, ecológicas, cósmicas, pandemias, com a morte, com o não-ser. O ser humano para se defender das forças da natureza, às quais fica exposto, assume uma dimensão religiosa. A dimensão religiosa é considerada pelo autor como característica determinante da identidade do ser humano. O homem desenvolve o imaginário sacral ao se sentir impotente para controlar as forças imprevisíveis da natureza. (PONTES; FRANCO; CANCHERINI, 2012, p. 3).*

Cada imaginário cria a sua trama, seus desdobramentos, que as pesquisadoras chamam de “rede simbólica”. Eles são necessários para compreender e identificar esses imaginários, o que os torna princípios básicos da escuta sensível. Eles são denominados como: Compreender por empatia; Relação de confiança; Coerência do pesquisador; Actância; Implicação e Hiperobservação da consciência.

No primeiro princípio, *Compreender por empatia*, ao qual a pesquisadora deve tomar como base o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro, no intuito de “[...] compreender as atitudes, os comportamentos, os sistemas de ideias, de valores, de símbolos, de mitos.” (PONTES; FRANCO; CANCHERINI, 2012, p. 4), reconhecendo e aceitando incondicionalmente o outro, sem julgamentos, comparações e interpretações.

O princípio *Relação de confiança* deve considerar o ouvir como um fator primordial,

assim, para as pesquisadoras “Ouvir é um momento silencioso que pretende estabelecer uma relação de confiança [...]”, quando interpretações e interferências podem ser feitas, mas com prudência. Neste sentido ela alerta que, “Ao interpretar, o pesquisador sugere um significado à fala do grupo. Significado impregnado da sua própria subjetividade, segundo suas vivências.” Portanto, é preciso ter os devidos cuidados, entendendo que o ato da escuta é um momento importante não só para o/a pesquisador/a, mas também para quem está contribuindo com a pesquisa.

O terceiro princípio, *Coerência do pesquisador*, é fundamentado na compreensão do outro, porém, sem concordar ou discordar, nem se identificar com suas opiniões e atitudes. Assim, “Ao ouvir, o pesquisador suspende, momentaneamente, suas posições filosóficas e valores [...]”. Porém, de acordo com as pesquisadoras, “[...] durante o procedimento de pesquisa, haverá momentos para seguir afirmando sua coerência, podendo mesmo recusar-se a trabalhar com um grupo com o qual suas opiniões conflitem.” Sendo assim, este princípio não leva em conta o fator impessoalidade, mas a moderação e o bom senso, pois cada grupo a ser trabalhado apresentará características diferentes, muitas vezes não previstas na pesquisa.

O princípio da *Actância* procura esforça-se em não qualificar o indivíduo de acordo com seus papéis e posições sociais, “[...] mas identificando-o em seu ser, obrigatoriamente, complexo, livre e criativo.”. Ainda de acordo com as pesquisadoras, esse princípio é especialmente difícil de ser cumprido no processo de pesquisa e está relacionado com outro princípio, o da *Implicação*. Assim, ao levar em consideração esse princípio, quem pesquisa deve ter como pressuposto o compromisso ético e político com a práxis científica, “[...] considerando sua história familiar e libidinal, suas relações de produção e de classes, seu próprio projeto sociopolítico, de forma que o resultado dessa síntese possa ser parte do conhecimento produzido”. (PONTES; FRANCO; CANCHERINI, 2012, p. 5).

O último princípio, Hiperobservação da consciência, é o momento da escuta que o pesquisador deve ter plena consciência do que está fazendo, voltando-se plenamente à escuta. Neste sentido, “O escutador prepara-se para ouvir com uma atitude radical, e, nesse momento, suspende as próprias representações.” (PONTES; FRANCO; CANCHERINI, 2012, p. 5), dirigindo total atenção ao escutado. Porém, a intencionalidade da pesquisa não deve sair de foco, fator que o/a pesquisador/a deve estar atento/a.

A utilização desses princípios me auxiliou na condução das entrevistas²⁵. No entanto, segui-los a risca poderia engessar o meu modo de agir diante dos colaboradores. Assim, a

²⁵ Escrevo aqui na primeira pessoa devido às implicações com o objeto de pesquisa.

escuta dos gestores, profissionais e mediadores que trabalharam nos projetos do MAFRO foi, em alguns momentos, transformados em diálogo e interação, vez que a aproximação pessoal e profissional era uma realidade. Outro fator que nos aproximava foi o fato de ter sido mediadora no Museu, o que me munuiu de conhecimentos e vivências que iam ao encontro das mesmas experiências vividas pelos colaboradores. Porém, os princípios éticos e profissionais foram plenamente respeitados, sendo priorizadas, tanto nos momentos de contato e de entrevista, as vozes dos colaboradores.

A entrevista funcionou, para muitos, como um momento de reencontro consigo mesmo e com os processos vivenciados durante o trabalho realizado no MAFRO. Entre falas e gestos empolgados, as questões iam sendo respondidas, ora com muita certeza dos fatos, ora com paradas para refletir se realmente a informação era aquela pronunciada. As respostas muitas vezes se confundiam com as percepções de vida atuais, misturando o momento passado com o presente. Assim, de acordo com Ecléa Bosi (1994, p. 55):

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, tal como foi [...]. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, por que nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor.

Neste sentido, a análise das entrevistas não se furtou em ponderar os fatos relembrados pelos colaboradores, considerando, assim como o fez Bosi, o fato das lembranças estarem impregnadas de informações e percepções atuais. Neste sentido, apesar dos depoimentos terem sido considerados de forma individual, foi realizado o cruzamento de informações acerca do funcionamento do projeto, o que possibilitou uma apreciação mais qualitativa sobre dos dados fornecidos.

A articulação de campos teóricos e metodológicos de estudo como a Educação, a História Oral, a Escuta Sensível para compor a escrita numa pesquisa direcionada a área museológica foi possível devido aos pressupostos da Museologia Social. De acordo com Aida Rechena (2014, p. 155)

A museologia social define-se como uma vertente da museologia que considera o museu como uma instituição dinâmica e comprometida com a sociedade. Expressões como função social dos museus, responsabilidade social, acessibilidade, igualdade, representam as linhas de força da museologia social.

Como campo interdisciplinar, a Museologia Social se reveste das diversas áreas com as quais dialoga, estabelecendo a constituição de um museu construído coletivamente, espaço no qual a diversidade deve ser expressão predominante. Neste sentido, a Museologia social prima por dar enfoque às pessoas e às problemáticas sociais ao invés dos objetos. Assim, Raquel Janeirinho (2014, p. 77) acredita que:

Este novo museu é uma instituição comunicante e dialógica, um museu-processo, um museu-ação, um ato político e um instrumento de educação, afirmação, pertença e cidadania. São museus construídos como um percurso e não como fim, entidades prestadoras de serviços, instituições atentas às mudanças que se observam na sociedade. São museus sociais, comunitários, informais, críticos, que buscam o desenvolvimento sustentável e sustentado, integral e integrado da comunidade onde se inserem e da sociedade global.

Neste sentido o papel desempenhado pelo MAFRO foi o de associar, de incentivar que a comunidade baiana se aproximasse do Museu de forma propositiva e atuante, colocando em prática a Museologia Social. A realização de uma formação com intuito específico de atendimento ao público visitante, que trouxe como componente importante a formação e capacitação de jovens negros, do movimento social, de escolas públicas, convergem com os propósitos da Museologia social e as práticas do Museu.

3.1 ESTRUTURAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: APRESENTANDO OS PROJETOS

Efetivado em três anos consecutivos: 2005, 2006²⁶ e 2007, os Projetos construíram conhecimentos a partir dos objetos africanos e afro-brasileiros do Museu, que resultou na confecção de quatro cartilhas identificadas como: *Setor Afro-Brasileiro* e *Setor África*, as duas com versões para estudante e professor; na formação de trinta e seis e no atendimento mais qualificado ao público que frequentava o Museu.

Em sua dissertação, Sandes (2010, p. 13), um dos coordenadores do Projeto, informou que a primeira versão se chamava *Projeto de Atuação Pedagógica e Capacitação de Jovens Monitores*²⁷ e, segundo o pesquisador:

O projeto consistia em desenvolver ações educativas com a finalidade de divulgar conhecimentos acerca da história e culturas dos africanos e afro-

²⁶ No ano de 2006 não houve seleção, pois a verba para financiar o projeto foi prevista para seis meses. Após o término dos seis meses, o MAFRO custeou, com verba da bilheteria, valor cobrado para a visitação do público geral, a permanência de quatro mediadores. Dos nove entrevistados, cinco foram do ano de 2005 e quatro continuaram como mediadores no ano de 2006.

²⁷ A pesquisa utilizou a denominação “mediadores” acreditando ser esta mais ampla, vez que o mediador se coloca como intermediário entre o objeto e o visitante.

descendentes a partir das peças do acervo, contribuindo com o processo de implementação da Lei 10.639/03 e com a construção de relações étnico-raciais positivas.

De acordo com Sandes, em entrevista realizada em 17 de abril de 2015, a primeira versão do projeto contou com apoio de emenda parlamentar²⁸, sendo este um dos motivos para o perfil dos jovens selecionados: jovens atrelados a instituições que tivesse alguma vinculação com o Movimento Negro, debate racial e/ou religioso. O outro motivo foi que, a pedido do então diretor do CEAO, Ubiratan Castro, o projeto teria que ter uma função social e não somente atender às demandas do Museu, seria necessário o diálogo com estas associações negras. Sandes detalhou como foi iniciada a primeira versão do projeto:

Nesse momento era diretor do CEAO Ubiratan Castro e, Bira, ele fez um pedido que o projeto tivesse uma função social. Então a gente contratou um pessoal, uma assistente social que fez um trabalho com a gente, foi eu, Marcelo, Marcelo veio pra cá na época²⁹, fizemos uma seleção e é... escolhemos alguns jovens para fazer parte desse projeto. Então o modelo, que a gente chamava de guias de museu, porque não podia ser guia turístico porque tinha uma outra tramitação jurídica pra isso, então era guia de museu. Então fizemos a seleção do pessoal, iniciamos o projeto, fizemos uma formação mais pontual. Tinha uma outra equipe de estagiários universitários que faziam pesquisa, essa pesquisa desembocou na produção de todo material de apoio que serviu pra formar os monitores. Falei guia? Guia não, monitores de museu. E também pra subsidiar a elaboração da cartilha, das quatro cartilhas, as duas de África e as duas de afro-brasileira, professor e aluno. [...] Esse primeiro projeto durou dois anos, então 2005 e 2006. Passaporte para o futuro já é 2007 e o segundo foi 2009. (JUIPUREMA SANDES, depoimento à autora, abril/2015).

Na primeira versão do projeto, que aconteceu em 2005, foram formados 12 jovens, oriundos de grupos do movimento social negro e terreiros de candomblé de Salvador, compondo a equipe de *mediadores*. O projeto dispôs também de uma equipe composta por:

Coordenador Geral - Jocélio Teles dos Santos;

Assistente de Coordenação - Maria Emília Valente Neves;

Coordenador de Pesquisa e Edição - Juipurema Alessandro Sarraf Sandes;

Coordenadora Pedagógica e Texto Científico - Maria Paula Fernandes Adinolfi;

Pesquisadora - Aline Silva Jabar;

Consultora de Educação em museus - Denyse Emerich;

Estagiárias - Daniele Santos de Souza, Iraci Oliveira dos Santos e Tatiana Alves de Almeida;

Fotografia - Ricardo Prado Góes;

²⁸ Emenda Parlamentar n.º 34590001 do Deputado Federal Luiz Alberto Santos.

²⁹ O professor Marcelo Bernardo da Cunha, diretor do museu à época, estava de licença para o doutorado.

Projeto Gráfico - Walter Mariano;

Impressor - Altemir Santos;

Professores Colaboradores Departamento de Museologia - UFBA - Joseania Miranda Freitas e Marcelo Nascimento Bernardo da Cunha.

Mesmo tendo como principal fonte as entrevistas realizadas com os profissionais que trabalharam nos projetos, na busca pela precisão de alguns dados, como a composição teórica dos projetos, foram feitas consultas aos documentos escritos disponíveis no MAFRO.

De acordo com Bardin (1997, p. 95), essa fase de organização, a pré-análise,

Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessíveis, num plano de análise. [...] trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso.

A pesquisadora divide essa fase em três períodos: *a escolha dos documentos*, a formulação das *hipóteses* e dos *objetivos* e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. Segundo ela, esses períodos não seguem uma ordem cronológica, embora se mantenham ligados. Neste sentido, Bardin (1977, p. 96), salienta que, “[...] a escolha de documentos depende dos objectivos, ou inversamente, o objectivo só é possível em função dos documentos disponíveis; os indicadores serão construídos em função das hipóteses, ou, pelo contrário, as hipóteses serão criadas na presença de certos índices”.

A escolha pela análise a partir das entrevistas foi essencial para a descoberta de informações que os documentos escritos não dariam se fossem consultados primeiro. Porém, a consulta a estes documentos proporcionaram esclarecer pontos importantes para a pesquisa, tais como o funcionamento dos projetos na teoria e como eles se dariam na prática.

O objetivo geral do projeto, no ano de 2005, consistia em “[...] disponibilizar, ao público, roteiros históricos de visita tendo como fonte educativa o acervo do Museu Afro-Brasileiro.”. E como objetivos específicos: “[...] realizar pesquisa do acervo, bibliográfica e documental dos temas correlacionados e a capacitação de jovens para exercerem a função de monitores do Museu” (MAFRO, 2005, p. 1).

Neste sentido, foi formada a equipe que realizaria os objetivos do projeto. Os convites foram direcionados a profissionais que já prestavam serviço pro MAFRO, e outros foram submetidos à seleção, como foi o caso das estagiárias. A seleção envolvia avaliação de documentos, prova escrita e entrevista. De acordo com a comissão que coordenou a seleção:

Esse modelo de seleção justifica-se pela estrutura do projeto, pela complexidade do objeto de pesquisa e principalmente pelo pouco tempo

disponível para a realização deste. Deste modo, formar uma boa equipe de estagiários (com habilidades práticas e base teórica), que passaram por uma seleção mais criteriosa, foi uma das questões estruturais mais enfatizadas pela equipe de coordenação. (MAFRO, 2005h, p. 1).

Para a seleção foram estabelecidos alguns critérios, os quais os/as candidatos/as deveriam se submeter. O documento que regeu a seleção informa sobre os critérios:

O primeiro foi limitar a candidatura aos estudantes da Universidade Federal da Bahia, mas especificamente dos cursos de História e Museologia, por se tratar de atividade da Universidade, dirigida pelo CEAO, coordenada pela equipe do MAFRO e direcionada, primeiramente, para a comunidade acadêmica. Outro critério foi estabelecer o piso mínimo de coeficiente sete (07) para a candidatura. (MAFRO, 2005h, p. 3)

O processo de seleção foi dividido em 3 fases: análise do histórico curricular, prova escrita e entrevista. De acordo com o documento, ao solicitar o histórico escolar, a intenção era verificar se o/a candidato/a já expressava interesse pela temática do projeto; a entrevista previa verificar se eles/as tinham domínio sobre conceitos-chave da pesquisa, como “[...] patrimônio material e imaterial, historicidade, campo simbólico, cultura, identidade e linguagem [...].” (MAFRO, 2005, p. 3) bem como experiências práticas e teóricas relacionadas à temática; a entrevista teve como objetivo analisar o interesse dos/as candidatos/as pela temática afro, os motivos que os/as levaram a se candidatar, o conhecimento teórico específico das áreas que advinham, História e Museologia, e qual era o entendimento sobre ação educativa em museus.

A experiência vivenciada pelas estagiárias no processo de construção da pesquisa do projeto foi levada como experiência importante para a vida profissional delas. Das duas entrevistadas, Iraci Oliveira dos Santos e Tatiana Alves de Almeida, o depoimento de Tatiana chamou a atenção pelo fato dela ter colocado em prática o aprendizado adquirido no Museu no seu atual emprego. Ao se questionada se a experiência no MAFRO contribuiu para sua vida profissional, ela relatou que:

Sem dúvida, por que me permitiu em pouco tempo essa questão do contato com o público, essa experiência da mediação, que, apesar de eu não ter feito a mediação, não era minha atribuição lá. Mas eu tive noção da preocupação que foi feito o projeto em preparar o material didático, em preparar o mediador para saber como orientar o público. Isso no trabalho que eu desenvolvo hoje em dia, isso faz a diferença lá na Pinacoteca. Inclusive eu usei como exemplo, teve uma exposição lá, que foi O Corpo na Arte Africana, com o acervo de arte africana. E eu utilizei esse material, ele foi fundamental pra eu poder passar pros bolsistas e até pros professores. Por que como essa exposição não um material didático, apesar de ter uma arte educadora que orientava os mediadores sobre o conteúdo África, ela não dava orientação sobre o conteúdo da exposição. Então, assim, ela explicou os meninos sobre a África, sobre questões políticas e geográficas

da África. Mas sobre o que estava sendo exposto, o acervo, ela não tinha essa orientação. E esse material foi fundamental pra poder passar pra eles, pros professores. [...]. Então o projeto lá do Afro teve sim essa contribuição.(Tatiana Alves de Almeida, depoimento à pesquisadora, abril/2015)

Ao contribuir com o aprendizado acadêmico e profissional, o projeto realizado pelo MAFRO alcançou os objetivos quando selecionou as estagiárias. O documento referente à seleção informa que “É importante destacar que esse projeto visa auxiliar a formação acadêmica, no que tange o desenvolvimento das habilidades relacionadas à pesquisa científica. A participação em projetos de pesquisa (iniciação científica) é primordial para a formação do estudante universitário.” (MAFRO, 2005h, p. 1).

O Projeto teve também como um dos objetivos específicos a formação de mediadores para o atendimento ao público. A formação foi dividida em quatro módulos: Formação para a Cidadania; Formação de Monitores; Culturas Africanas e Afro-Brasileiras; Patrimônio Afro-brasileiro em Museus e Instituições Culturais do Centro Histórico de Salvador. Estes módulos, além de formativos, correspondiam às etapas da seleção dos mediadores e totalizavam em 540 horas.

O primeiro módulo, *Formação para a Cidadania*, teve como conteúdo:

1. *Deveres e direitos humanos;*
2. *Prevenção ao uso de drogas;*
3. *Educação sexual;*
4. *Ética;*
5. *Respeito à diversidade cultural e religiosa;*
6. *Empreendedorismo e liderança; corporativismo e associativismo.*

O módulo *Formação de Monitores* foi constituído de:

1. *O que é acervo? O que é museu?*
2. *Identificação do papel do monitor/mediador. O que é mediação?*
3. *Principais tipologias de uma visita monitorada;*
4. *Partes que compõem uma visita monitorada;*
5. *O que é roteiro. Como se formata um roteiro;*
6. *O momento de contato com os objetos: leitura de imagem; leitura de objetos tridimensionais;*
7. *Identificação das diferentes tipologia de público; acessibilidade.*

O terceiro módulo, *Culturas Africanas e Afro-Brasileiras*, foi composto pelos conteúdos:

1. *Introdução à geografia do continente africano;*
2. *Organização social e política da África Ocidental e Central;*
3. *Arte africana (África Ocidental e Central);*
4. *Organização social e cultura Afro-Brasileira;*
5. *Arte Afro-Brasileira.*

A equipe realizou pesquisa sobre o acervo do museu, sistematizou as fichas dos objetos, o que gerou a confecção de quatro cartilhas de apoio à ação educativa, importante material didático sobre a coleção de objetos do museu, publicadas em 2005 e 2006. A partir do ano de 2013 as cartilhas foram disponibilizadas *online* no *site*³⁰ do MAFRO e são, ainda hoje, muito utilizadas pelo público visitante.

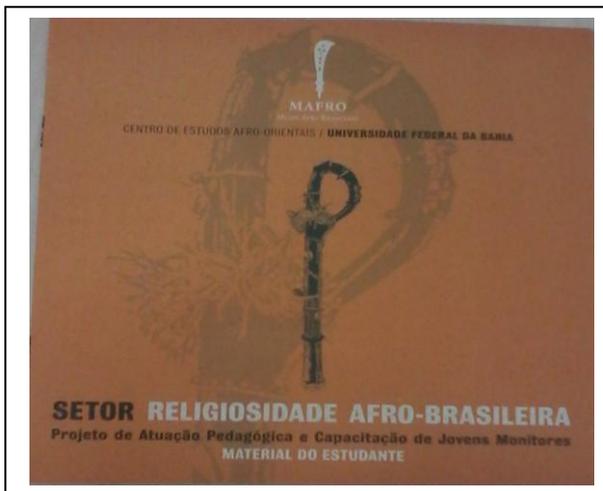


Imagem 8: Material didático aluno

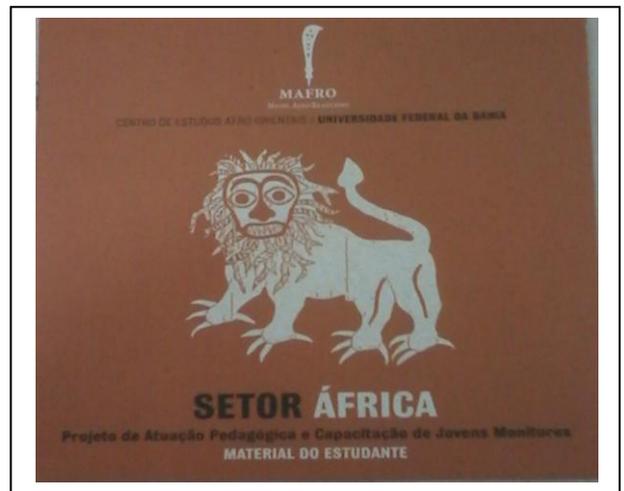


Imagem 9: Material didático aluno

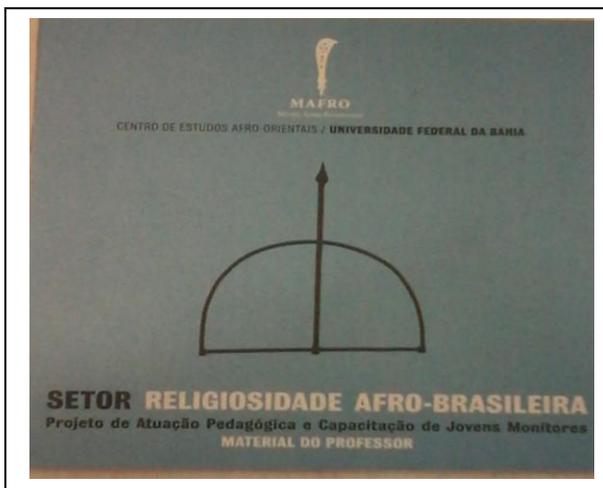


Imagem 10: Material didático professor

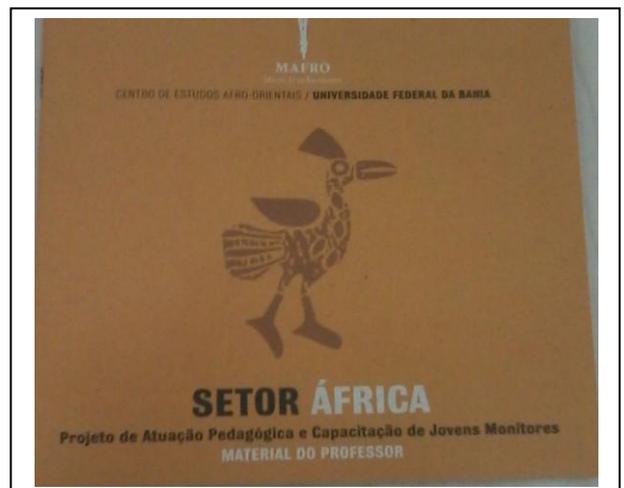


Imagem 11: Material didático professor

³⁰ Site do MAFRO: http://www.mafro.ceao.ufba.br/index.php?m=ver_conteuso&id=26&menu=22

As cartilhas foram resultado de uma densa pesquisa realizada com afincos pela equipe do Museu. O resultado é um material cujo conteúdo é abrangente, proporcionando importante conhecimento não só para os iniciantes nos estudos sobre a África e os afro-brasileiros, bem como para pesquisadores já inseridos na temática. As cartilhas possuem uma linguagem didática para os educadores e educandos, públicos da cartilha, proporcionando fácil entendimento sobre assuntos que são, ainda, percebidos como de difícil compreensão para alguns. Além das importantes informações, o material é esteticamente bem produzido, contando com imagens dos objetos expostos no MAFRO, que permite a associação imediata entre as imagens da cartilha e as que estavam/estão expostas no Museu.

A preocupação em elaborar as cartilhas advém, segundo as informações contidas no material, dos diversos questionamentos de educadores que visitavam o Museu e notavam, dentre outras questões, que não tinham conhecimentos suficientes para tratar em sala de aula da diversidade de informações referentes às civilizações africanas e a formação afro-brasileira, principalmente no que diz respeito à religiosidade. Neste sentido, o público visitante exerceu papel propositivo importante para a confecção da cartilha. O texto deixa isso bem claro quando informa que:

Desde sua inauguração, este museu vem recebendo grande visitação de público escolar, procurado por educadores comprometidos com a inclusão do povo negro à educação formal e com o direito que todos os brasileiros têm ao acesso ao conhecimento sobre uma de suas principais matrizes civilizatórias. Tais educadores vêm se colocando questões como: o que sabemos sobre a África? Que conhecimentos sobre o continente africano têm sido veiculados pela escola brasileira? De que maneira o enorme patrimônio cultural brasileiro de origem africana tem sido incorporado ao currículo? Como a escola aborda o papel das religiões afro-brasileiras na preservação e reelaboração das culturas africanas no Brasil? (SETOR ÁFRICA, 2005, p. 1).

Outra grande preocupação foi a aplicabilidade da Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. O MAFRO entendeu que ao realizar o *Projeto de Atuação Pedagógica e Capacitação de Jovens Monitores* contribuiu com o processo de implementação da Lei 10.639/03. Essa contribuição foi possível através das ações realizadas pelo projeto, que ofereceram ganhos não só para o Museu, os educadores e educandos atendidos através da mediação, mas também para os mediadores que obtiveram a formação. As metas foram:

1. *Formação de jovens monitores afro-descendentes, oferecendo-lhes qualificação profissional e formação pessoal.*

2. *Disponibilização ao público escolar de roteiros educativos de visita monitorada ao MAFRO.* (SETOR ÁFRICA, 2005, p. 1).
3. *Elaboração e distribuição de materiais de apoio à ação educativa (para estudantes e professores atendidos pelo programa).*

Com essas ações realizadas pelo Museu, compreende-se que instituir de fato a Lei não se resume a momentos e datas específicos, como o 20 de Novembro, que é uma data importante e revela as conquistas obtidas pelo Movimento Negro. Mas, trata-se de um processo de aprendizagem que deve ser ensinado durante toda a vida escolar e social dos sujeitos negros e não negros. Neste sentido, as ações implementadas pelo MAFRO demonstraram que:

Ensinar História e Cultura Afro-brasileiras e africanas não é mais uma questão de vontade pessoal e de interesse particular. É uma questão curricular de caráter obrigatório que envolve as diferentes comunidades: escolar, familiar e sociedade. O objetivo principal para inserção da Lei é o de divulgar e produzir conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir objetivos comuns que garantam respeito aos direitos legais e valorização de identidade cultural brasileira e africana, como outras que direta ou indiretamente contribuíram (contribuem) para a formação da identidade cultural brasileira. (SANTOS, L., 2008, p.1).

A divisão das cartilhas em *Setor Religiosidade Afro-Brasileira* e *Setor África* seguiram a expografia daquele momento, que era dividido justamente pelos setores correspondes às cartilhas. Desta forma, no primeiro setor, Religiosidade Afro-Brasileira, era composto por objetos relacionados às divindades, os orixás, inquices e voduns, e informações sobre os Babalorixás e as Yalorixás, também conhecidos como pais e mães de santo; e o segundo setor, África, composto por “[...] esculturas, máscaras, tecidos, cerâmicas, adornos, instrumentos musicais e jogos africanos, que testemunham a visão de mundo e os conhecimentos técnicos de diversos povos da África Ocidental e Central.” (SETOR ÁFRICA, 2005, p. 1).

O conteúdo geral das cartilhas se diferencia tanto para os educadores como para os educandos. Mas, o material dos educadores é igual na parte introdutória, compondo uma apresentação do Museu, informação sobre o *Projeto de Atuação Pedagógica e Capacitação de Jovens Monitores* e informações sobre os pressupostos educacionais utilizados para a construção da cartilha. Assim, é salientado na apresentação que para a realização da ação educativa se privilegiou:

1. *A construção de imagens da África alternativas aos estereótipos difundidos pela mídia e pela escola e divulgação de conhecimentos acerca da história dos africanos e*

afro-descendentes, com ênfase em dimensões essenciais de sua visão de mundo e de suas formas de organização social, evidenciadas nos objetos em exposição;

2. *O combate à intolerância religiosa e valorização da diversidade cultural;*
3. *A realização de exercícios de leitura de objetos, provocando o olhar para seus elementos formais e fornecendo informações de cunho histórico e cultural para a compreensão de seus significados (SETOR ÁFRICA, 2005, p. 1).*

A cartilha *Setor Religiosidade Afro-Brasileira* “[...] aborda a importância do respeito à diversidade cultural, étnico-racial e religiosa, sugerindo a adoção de uma postura ética e relativizadora pelos educadores ao tratar da religiosidade afro-brasileira”. Neste sentido, “O candomblé é apresentado como herança cultural e patrimônio histórico da população negra da Bahia e como prática religiosa que favorece a preservação ambiental” (SETOR RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA, 2005, p. 3). Contém ainda:

1. *Um texto introdutório que apresenta o candomblé como instrumento de preservação da história, dos saberes e da memória afro-baiana;*
2. *Fotografias de 15 objetos da exposição;*
3. *Exercícios de leitura de imagem e informações específicas sobre estas peças, passíveis de utilização durante e após a visita, em sala de aula.*

Para tratar do candomblé e sua importância histórica, a cartilha *Setor Religiosidade Afro-Brasileira* foi subdividida em nove seções: Por que candomblé?; A diversidade no currículo escolar; Candomblé e a aprendizagem do respeito à diversidade cultural, étnico-racial e religiosa; Relativizar e ser ético; A discriminação das religiões de matriz africana como prática racista; Candomblé como herança cultural e patrimônio histórico da população negra da Bahia; Candomblé e preservação ambiental; a arte sacra afro-brasileira e Utilização das atividades de leitura dos objetos.

O material referente ao *Setor África* aborda os seguintes temas: “Família, ancestralidade e fertilidade; Rituais de iniciação e marcas corporais; Papéis masculinos e femininos na sociedade; Tradição oral e linguagem proverbial; Ancestralidade e poder nos reinos africanos: as insígnias de reis e chefes”. O texto apresenta também um “panorama sobre os diversos grupos étnicos africanos aportados no Brasil, segundo sua área de procedência (os ‘sudaneses’ do Golfo do Benin e os bantu da África Centro-ocidental).” (SETOR ÁFRICA, 2005, p. 2). Para tratar dos temas apresentados, a cartilha é composta por:

- 5 *Um texto introdutório que auxiliará a compreensão das formas de organização social e política nas sociedades africanas, bem como o papel da arte nas mesmas;*

- 6 *Um mapa político e étnico da África, destacando os povos representados na exposição;*
- 7 *Fotografias de oito objetos da exposição;*
- 8 *Exercícios de leitura de imagem e informações específicas sobre estas peças, passíveis de utilização durante e após a visita, em sala de aula. (SETOR ÁFRICA, 2005, p. 3).*

Para tratar sobre os objetos expostos, a cartilha *Setor África* também apresenta seções, que foi composta da seguinte forma: Africanidade: diversidade e unidade nas sociedades africanas; A África no Brasil: os “sudaneses” do Golfo do Benin; A África no Brasil: os povos Bantu; Arte Africana, da África ao Museu; Utilização das atividades de leitura dos objetos. A primeira seção foi ainda subdividida, oferecendo desta forma uma leitura consistente dos temas: Uma outra visão de África; Indivíduo, família e ancestralidade; o conceito de força vital; Grupos de idade e iniciação; Relação com a natureza, o cultivo da terra e a noção de fertilidade; Papéis masculinos e femininos na sociedade; Centralização do poder: a formação de chefias e reinos africanos.

As cartilhas direcionadas para os educandos têm o mesmo título das dos educadores, porém com conteúdo menos abrangente. No material para os educandos somente a cartilha relacionada à religiosidade apresenta seções, estas trabalham os temas de maneira rápida. Foram trabalhados os seguintes temas: O que é e de onde veio o candomblé? O que muda de uma nação de candomblé para outra? O que todos os candomblés têm em comum? Que tipos de objetos existem no museu relacionados aos orixás? Por que saber sobre o candomblé é importante? Nas duas cartilhas foram propostas questões que seriam trabalhadas durante a visita e poderiam ser tratadas também em sala de aula. A proposta era relacionar as informações do diálogo ocorrido durante a mediação com o *Jogo Pedagógico*, material elaborado para realizar oficina no final da apresentação da exposição.

O *Jogo* era utilizado com as escolas de ensino infantil, nível básico e médio, por representar uma linguagem mais acessível à idade desses escolares, o que não impedia ser utilizado também com o público adulto. Assim, terminado o percurso do Museu, era realizada a oficina, o que permitia recapitular os assuntos sobre a África e o candomblé abordados durante a mediação. O material utilizado ficava disposto numa caixa e era composto por representações das ferramentas/emblemas, colares representativos das contas, recortes/jogral com informações como nomes, qualidades e cores referentes aos Orixás. O jogo tinha como objetivo proporcionar a:

[...] leitura dos objetos de arte sacra afro-brasileira e das representações dos orixás, que irão ensiná-los (aos educandos) a extrair informações e construir significados a partir do olhar, assim como estimular a adoção de um

comportamento ético de respeito ao candomblé, compreendendo-o como instrumento de preservação da história, dos saberes e da memória afro-baiana. (SETOR RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA, 2005, p. 22).

Os objetos funcionavam como um quebra-cabeça e o objetivo era montá-lo para saber as qualidades e características conferidas a cada orixá. Para a montagem do quebra-cabeça era preciso ter conhecimento prévio, fornecido durante a mediação. Era proposto, após a visita, que cada aluno pegasse uma ferramenta/emblema do Orixá, um colar e um recorte com as informações e montasse o quebra-cabeça, possibilitando chegar às informações correspondentes de cada Orixá. Durante a oficina era salientado que não existia uma forma correta de montar o quebra-cabeça, pois assim como os seres humanos, cada orixá possuía muitas qualidades. O intuito era tratar da diversidade como ponto importante e que esta deve ser respeitada. O jogo permitia avaliar também como as informações passadas durante a visita foram compreendidas pelos educandos, bem como proporcionava um momento de divertimento.

Atualmente, em 2015, a caixa não contém mais os textos informativos, mas a composição das ferramentas e fios de contas representando os orixás permanece.

Abaixo seguem as imagens da caixa no formato atual, contendo as ferramentas e fios de contas representativos dos orixás.



Imagem 12: Caixa com jogo educativo



Imagem 13: Caixa com jogo educativo



Imagem 14: Caixa com jogo educativo

As ferramentas e fios de contas eram dispostos como ilustrado nas imagens abaixo. Da esquerda para a direita encontram-se as ferramentas de: Oxumaré – serpentes ; Oxalufã – Opaxorô; Oxaguiã – mão de pilão; Oxum – Abebê; Iemanjá – Abebê; Xangó – Oxê.



Imagem 15: Oxumaré –
serpentes



Imagem 16: Oxalufã –
Opaxorô



Imagem 17: Oxaguiã –
mão de pilão



Imagem 18:
Oxum – Abebê



Imagem 19: Iemanjá
– Abebê



Imagem 20: Xangó –
Oxê

Como estagiária do MAFRO no período de 2007 a 2009 foi possível analisar a configuração da oficina. Na maioria das vezes o clima era de festa, pois todos queriam descobrir e associar rapidamente todas as informações do orixá que tinham escolhido e montar o quebra-cabeça. Porém, em alguns momentos o clima era de tensão, pois alguns estudantes não queriam tocar nas miniaturas das ferramentas por que acreditavam que lhes fariam mal. Assim, era preciso retomar as explicações sobre a necessidade de obter conhecimento e estar desprovido de qualquer tipo de preconceito para entender que tocar aqueles objetos não causaria mal algum a eles. Neste sentido era enfatizado que:

[...] independentemente da adesão religiosa de cada um, é necessário saber sobre o candomblé para entender aspectos cruciais da história do Brasil e da cultura brasileira. É preciso ficar claro que a visita monitorada do Mafro não abordará o candomblé a partir de uma perspectiva religiosa ou teológica,

discutindo seus dogmas e fundamentos, mas sim a partir de uma perspectiva histórica, sociológica e antropológica. (SETOR RELIGIOSIDADE ..., 2005, p. 9).

Era assegurado aos “[...] estudantes que saber sobre outra religião não implica em uma ‘conversão’ a esta outra, nem muda nada na fé que eles professam à sua própria.” (SETOR RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA, 2005, p. 9). O respeito à diversidade e à religião do outro também era destacado durante a oficina. Para visualizar como funcionava a dinâmica, segue abaixo imagens de oficina realizada no ano de 2008.



Imagem 21: Oficina realizada em 2008



Imagem 22: Oficina realizada em 2008

No ano de 2007 foram selecionados estudantes de ensino médio de escolas públicas de Salvador. Ainda de acordo com Sandes, esta versão do projeto foi financiada pela COOPERFORTE³¹, que solicitou a mudança no perfil dos jovens selecionados. Assim, Sandes informa que:

[...] era um pré-requisito estabelecido pelo programa, pela COOPERFORTE. Ai o perfil mudou, jovens, de escola pública de 16 a 24 anos, baixa renda. (JUIPUREMA SANDES, depoimento à autora, abril/2015).

Para participar da seleção, os jovens deveriam estar matriculados no ensino médio em instituições públicas, ter entre 16 e 24 anos e oriundos de famílias com renda de até três salários mínimos.

³¹ O Instituto COOPERFORTE tem como mantenedora a Cooperativa de Economia e Crédito Mútuo dos Funcionários de Instituições Financeiras Públicas Federais. O Instituto COOPERFORTE é uma OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, que concede, executa programas e projetos sociais, com sede em Brasília.

A versão de 2007 foi realizada nos mesmos moldes da primeira, porém, naquele momento foram geradas parcerias com os museus Carlos Costa Pinto, Eugênio Teixeira Leal, Memorial dos Governadores e o Náutico, localizados em Salvador. Dos 25 jovens selecionados para o trabalho com a mediação, 15 homens e 10 mulheres, 13³² continuaram no MAFRO e 11 foram direcionados para os museus parceiros, como segue na tabela abaixo:

Museus	Mediadores
Carlos Costa Pinto	2
Eugênio Teixeira Leal	3
Memorial dos Governadores	2
Náutico	4

Tabela 2. Museus parceiros

As impressões dos profissionais sobre o projeto realizado no Museu foram explicitadas nas entrevistas realizadas durante a pesquisa. Os ganhos obtidos, tanto material, quanto pessoal expressaram que os Projetos foram executados com sucesso. Para Juipurema Sandes, a primeira versão do projeto proporcionou grandes ganhos para o MAFRO. De acordo com ele:

Para o museu, ele teve um ganho que foi a organização do projeto educativo, com materiais, com formação, com uma linha de trabalho, que foi a formação dos jovens monitores. Com o Instituto nós tivemos um outro ganho que foi ampliar a capacidade social do projeto, que nos dois primeiros anos teve uma capacidade mais acadêmica, no sentido de formar monitores, de produzir resultados e produtos pro Museu, tanto na parte educativa como na parte acadêmica. (Juipurema Sandes, depoimento à pesquisadora, abril/2015).

Ao avaliar a segunda edição do projeto, ele acredita que:

Já o segundo e o terceiro foram mais voltados para o projeto social, por que já tinha o primeiro substrato acadêmico do primeiro projeto. Então foi todo focado em formação para cidadania, o segundo, já com o patrocínio do Instituto COOPERFORTE. Formação para a cidadania, formação para os jovens, formação para o mercado de trabalho, para se tornarem pessoas que pudessem agir na sociedade de forma proativa, de forma positiva. Ai os últimos projetos têm um resultado maior para os jovens no sentido do Museu ser um agente social, uma instituição que pudesse colaborar pra isso. (Juipurema Sandes, depoimento à pesquisadora, abril/2015).

³² Um mediador saiu do projeto no final do processo.

Para Gilmara Lisboa, a formação direcionada aos mediadores funcionou como uma ação educativa. Neste sentido ela expressou que:

O sujeito entender que aquele espaço do museu também é dele, que ele pode e deve acessar. Além do conhecimento da história, das culturas, o aprendizado do cotidiano, das relações. A gente percebia o quanto da formação a até o trabalho deles, o quanto eles ia se resignificando no local, isso pra mim é também uma ação educativa. O quanto você se resignifica nesse local, o quanto você se reconstrói nesse local. A gente percebia isso em muitos jovens, desde a forma de tratar o outro até o cuidado com ele mesmo. Então, acho que essa ação educativa nesse projeto que a gente teve foi para além deles conhecerem a história de cada peça, de conhecer a história do museu, foi se conhecer a si mesmo nesse espaço, e perceber o quanto esse espaço é rico de possibilidades pra isso. (Gilmara Lisboa, depoimento à pesquisadora, março/2015).

Mesmo não referendado pela constituição de um setor educativo específico, verifica-se na trajetória histórica do MAFRO a utilização de procedimentos para a realização de suas ações educativas, como foi com a execução dos projetos. De acordo com Marcelo Cunha, em entrevista realizada em maio de 2015:

Desde a sua criação, ainda que o projeto original previsse, o MAFRO nunca contou com uma equipe de trabalho considerável, ou seja, com quantidade mínima necessária para o desenvolvimento de suas atividades e atendimento de demandas. Consequentemente, nunca houve a ordenação departamental e setorizada, inclusive também, pela total exiguidade de espaço e recursos próprios ou oriundos da Universidade. (Marcelo Cunha, depoimento à pesquisadora, maio/2015)

Além da falta do setor específico de educação, o MAFRO também enfrentou, e ainda enfrenta na atualidade, várias adversidades: a luta por se estabelecer num espaço físico; a falta de recursos financeiros próprios, para a realização de suas atividades o Museu conta com recursos específicos de editais; a falta de uma equipe de trabalho fixa, dentre outras demandas. No entanto, o Museu vem cumprindo seu papel social desde sua inauguração.

Quando questionados sobre as motivações para, mesmo diante dessas problemáticas, dos profissionais que desenvolvem as ações do Museu se sentirem motivados a continuar colocando em prática o projeto do MAFRO, alguns deles informaram que a maior motivação é o papel social que o Museu representa para a sociedade, em termos educacionais e sociais. De acordo com Marcelo Cunha, uma das motivações se reflete no:

Reconhecimento do papel educativo do museu e sua importância para colaborar com mudanças nas mentalidades e comportamentos racistas ainda presentes em nossa sociedade. Por conta da demanda externa permanente, por parte de instituições diversas e de ensino e, sobretudo, pelo compromisso institucional. (Marcelo Cunha, depoimento à pesquisadora, maio/2015)

Para Juipurema Sandes, a relação de compromisso dos profissionais com o Museu é histórica e está relacionada com o papel social que o MAFRO vem desempenhando durante esses anos. Neste sentido, ele declarou que:

Sempre foi uma preocupação dos diretores, aí eu estou falando mais particularmente de Marcelo e de Graça³³, que o Museu fosse um instrumento social, que ele pudesse ser algo que pudesse atingir a sociedade de forma positiva. E eu entendo que eles continuam fazendo isso, a instituição continua fazendo isso, as direções continuam fazendo isso por que entendem o papel social do Museu. E isso acaba motivando os funcionários, todo mundo que vai sendo envolvido, estudantes e outros agentes. Eu percebo, das duas últimas vezes que eu fui lá, que tem sido envolvido outras pessoas na rede do Museu, pessoas voluntárias, ou via Pibic, ou via outras formas de relacionamento institucional têm vindo pro Museu no sentido de garantir que esse papel social do Museu continue. Isso é muito bom. Significa que a Universidade tá fazendo o seu papel, que o Museu tá fazendo o seu papel e tem muita gente acreditando nisso, que é possível fazer algum tipo de transformação através de uma instituição museológica. (Juipurema Sandes, depoimento à pesquisadora, abril/2015).

O processo relacional desenvolvido entre os profissionais e o MAFRO ultrapassou o meramente profissional, mas a escolha por atuar em um projeto que, na percepção deles, traria ganhos significativos para a Educação. O empenho em problematizar o papel do museu perante a sociedade e contribuir com ferramentas para a possível aproximação e participação ativa do público com o espaço do Museu Afro-Brasileiro é notório durante todo o processo de constituição do MAFRO, desde 1959, quando o professor Agostinho da Silva acreditou na constituição de um museu didático, até os dias atuais, quando seus/suas coordenadores/as idealizaram e realizaram os projetos de ação educativa, aqui apresentados. O compromisso assumido por eles/as resulta na perpetuação de um espaço museológico importante para a visibilidade das culturas africanas e afro-brasileira, expressando a importância do MAFRO para a construção de conhecimentos.

3.2 APRESENTANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

A experiência de estagiar no MAFRO proporcionou que eu pudesse compreender as práticas museológicas, obtendo conhecimentos importantes para a vida profissional. Ter vivenciado este espaço, bem como a convivência com os sujeitos da pesquisa, me permitiu empreender uma dinâmica de trabalho que contemplasse o processo que cada pessoa vivenciou nos projetos. Assim, a construção do roteiro de entrevista, por exemplo, levou em

³³ A professora Graça Teixeira é a atual diretora do MAFRO.

consideração o papel desempenhado por cada profissional, sendo necessário a devida adaptação.

Os convites foram feitos por e-mails e telefone em fevereiro de 2015, tendo como prazo estabelecido para a realização da entrevista o mês de março. No contato foi esclarecido sobre o objetivo da entrevista, marcadas datas, horários e locais de acordo com a disponibilidade do/a entrevistado/a. Ao todo foram entrevistados/as 14 profissionais que trabalharam no projeto.

Para a entrevista com os mediadores foi preciso acessar documentos no MAFRO que contivessem dados como telefone e e-mail. Assim, foram consultadas as fichas de inscrição, seleção e ficha de ponto. Através destes documentos foi possível reunir os nomes, telefones e e-mails para contato com os mediadores no intuito de marcar para a realização da entrevista. Porém, alguns telefones e e-mails estavam desativados ou não pertenciam mais aos contatos.

A estratégia utilizada foi a busca de perfis em *sites* na *internet*, como o *facebook* e a solicitação dos dados aos mediadores com quem o contato foi realizado com sucesso. No universo de 36 mediadores/as, foi realizado o contato com 20, marcadas entrevistas com 15, dessas confirmações 09 prosseguiram com o contato, com os quais foram realizadas as entrevistas.

No universo dos 36 contatados, 20 eram mediadores e 16 mediadoras. Durante o processo de contato houve alguns percalços como indisponibilidade de data, horário não compatível, desencontros e o não comparecimento ao local marcado, dificultando a realização das entrevistas com as mediadoras que atuaram no Projeto. Mesmo depois de algumas tentativas, realizadas, também fora do prazo estabelecido do mês de março, o envio do roteiro de entrevista por e-mail e *facebook*, nenhuma entrevista foi realizada. Sendo assim, os 09 entrevistados foram mediadores.

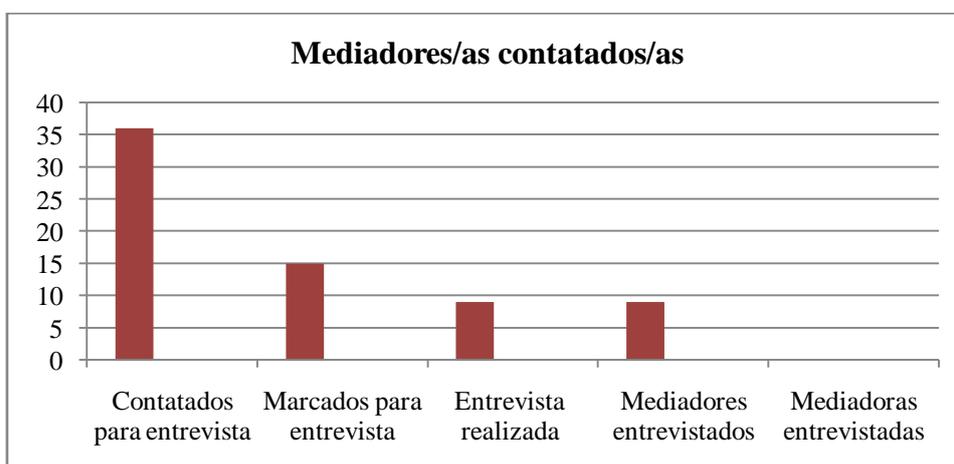


Gráfico 1. Mediadores contatados/as e entrevistados

Os mediadores entrevistados foram das duas versões do projeto, 2005/2006 e 2007. Os de 2005/2006 foram 2 de associação comunitária e 2 de terreiro de candomblé; do ano de 2007, os 5 foram de escolas públicas. A tabela abaixo indica os nomes, ano de atuação e instituição de origem:

Nome	Ano de atuação	Instituição de Origem
André Luis Bispo de Jesus	2007	Escola Pública
Diogo Azevedo de Souza	2007	Escola Pública
Jeferson Santos do Socorro	2005/2006	Associação comunitária
Kelisson Santos	2005/2006	Terreiro de candomblé
Lucas Pereira Cruz	2007	Escola Pública
Quelber Conceição Silva	2007	Escola Pública
Rafael Roque de Jesus	2007	Escola Pública
Ramon Bonfim Barros	2005	Associação comunitária
Tiago Mateus Figueiredo	2005/2006	Terreiro de candomblé

Tabela 3. Nomes, ano de atuação e instituição de origem dos mediadores:

Para a entrevista com os profissionais idealizadores e gestores do projeto foram usados os mesmos procedimentos, obtenção de contatos, telefonemas e envio de e-mail. Houve algumas dificuldades em relação ao encontro para a realização das entrevistas, indisponibilidade de data, horário não compatível, dentre outras questões. Assim, para contornar a situação, dois roteiros de entrevista foram enviados por e-mail e as respostas obtidas. Dos 9 profissionais contatados, 4 prosseguiram o contato e foram entrevistados.

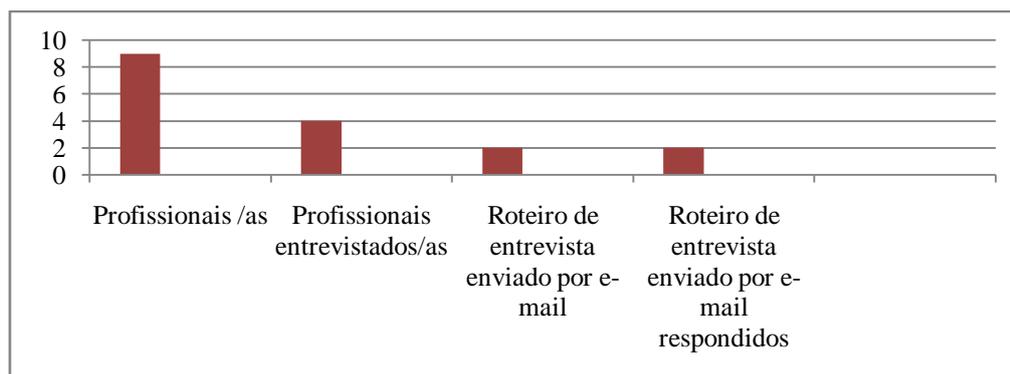


Gráfico 2. Profissionais contatados/as e entrevistados

Na tabela abaixo segue a relação dos profissionais entrevistados, profissão e cargo ocupado no Projeto:

Profissionais	Profissão	Cargo ocupado no Projeto
Maria Emília Valente Neves	Museóloga	Assistente de coordenação.
Marcelo Bernardo da Cunha	Museólogo	Professor colaborador - Departamento de Museologia.
Juipurema Sandes	Historiador	Coordenador de pesquisa e edição.
Gilmara Lisboa	Assistente Social	Assistente Social.
Denyse Emerich	Museóloga	Consultora – educação em museus.

Tabela 4. Relação dos profissionais entrevistados

No processo de pesquisa de campo alguns fatores foram marcantes. Destaco uma vertente positiva: a ação transformadora que a formação oferecida pelos projetos proporcionou aos jovens; e outra pouco positiva, que atinge as instituições de forma geral: a falta de avaliação e completa sistematização dos projetos realizados.

A realização da pesquisa me possibilitou vivenciar a dimensão e importância que o Museu tem para os sujeitos envolvidos neste espaço, principalmente para os jovens formados para atuar com o atendimento ao público.

As narrativas referendaram o quanto as ações educativas, realizadas através da concepção e prática dos projetos, da formação proporcionada, do atendimento ao público foram um marco na vida pessoal, acadêmica e profissional desses sujeitos. Confesso que foram surpreendentes as falas, as lembranças, as memórias, o amadurecimento e as oportunidades surgidas após o envolvimento desses jovens com o projeto desenvolvido no MAFRO, processo descrito no próximo capítulo.

Outro fator ficou marcado foi a falta de avaliação, registros e completa sistematização dos projetos. Durante a pesquisa nos documentos sobre os projetos – ficha de inscrição, fichas de ponto, registro fotográfico, esboços do projeto e os próprios projetos – algumas dificuldades foram encontradas. O registro informando sobre as datas dos processos de seleção não constavam nas fichas, não sendo possível saber qual ano o/a mediador/a atuou no Museu. Neste caso, foi solicitado a cada entrevistado que informasse o ano que havia sido mediador/a no intuito de cruzar os dados e não restar dúvidas. Mesmo com o acesso aos sujeitos que fizeram parte do processo nem todas as dúvidas foram sanadas, pois já haviam passado 10 anos da primeira turma do projeto.

Neste sentido, é importante salientar que os processos de sistematização e avaliação são importantes e necessários para toda e qualquer instituição, pois os dados escritos, digitalizados e, mesmo os dados contidos em *sites*, podem ser perdidos. As memórias não serão suficientes para relacionar os processos vivenciados. É também fundamental para a estruturação de novos projetos, vez que a experiência anterior servirá como espelho para a que se prosseguirá. Para o pesquisador servirá como fonte importante para entender como a instituição se estrutura e quais são suas contribuições para determinado campo de estudo; para a instituição contribuirá para apreender como foram realizadas suas ações, funcionando como um artifício de autocrítica.

De acordo com Cristina Meirelles, consultora de processos autônoma e fundadora da CASA 7 – Memórias e Aprendizagens da Prática Social (2008, p. 2), a sistematização vai além de catalogar informações, concretizando-se numa prática social. Para ela:

A prática da sistematização no Brasil vem aumentando, entretanto, nem sempre é uma sistematização de experiências. É possível sistematizar informações, dados, toda avaliação implica uma sistematização, uma pesquisa implica uma sistematização. Mas aqui estamos falando de uma sistematização particular: é uma sistematização de experiências. , E não é de qualquer experiência: é uma sistematização de experiências relativas à prática social. Avaliamos qualquer coisa, pesquisamos e investigamos qualquer coisa, e na sistematização não, só há sistematização de experiências da prática social, portanto, experiências que têm o objetivo de transformar a sociedade. É esse o olhar, é essa a expressão própria que tem a sistematização.

A pesquisadora segue refletindo ainda que, mesmo independente do resultado ser positivo, é o processo que indicará para uma ponderação do que foi ou não foi bem sucedido. Assim, ela coloca que:

A maneira como eles aprenderam, como eles fizeram, o que deu certo, o que deu errado, o que foi bom, o que construíram de conhecimento, o que daí pode servir para outro são conteúdos fundamentais, talvez menos a

experiência inteira, tal como ocorreu, e mais o processo, o caminho que levou àquele resultado. Neste caso, não estou falando de experiência exitosa, e essa já é uma diferença com a avaliação, porque às vezes o resultado da sistematização pode ser ótimo se a experiência não deu certo. Exatamente porque ela não deu certo, ela gera uma quantidade de reflexões que podem servir a outros – o princípio do aprender com o erro (2008, p. 3).

O que ocorre é que, na maioria das instituições, essa prática é inexistente e as ações vão ocorrendo sem ser avaliadas, nem sistematizadas. Como processos que pressupõe tempo e recursos, são quase sempre, dispensáveis. Para a Meirelles:

[...] mesmo que você defenda que há uma produção de conhecimento, que precisa dar transparência, precisa avaliar, precisa formar pessoas, precisa de avaliadores, precisa de sistematizadores, cadê recursos para isso? Porque cada vez mais prioriza-se a coisa imediata, rápida, que tem resultado logo, que em 3 meses você mostre que resolveu a situação do bairro inteiro. E acho que a gente tem que lutar, contra uma corrente, não são coisas valorizadas... e também não são valorizadas imediatamente pelos atores da prática.

De forma específica, as intuições museológicas tem como referencia o já citado Plano Museológico. Nele é explicitado o que é preciso para que funcione na prática. O inciso 3º e o artigo 47 resumem como as instituições podem utilizar o Plano:

§ 3º O Plano Museológico deverá ser avaliado permanentemente e revisado pela instituição com periodicidade definida em seu regimento.

Art. 47. Os projetos componentes dos Programas do Plano Museológico caracterizar-se-ão pela exequibilidade, adequação às especificações dos distintos Programas, apresentação de cronograma de execução, a explicitação da metodologia adotada, a descrição das ações planejadas e a implantação de um sistema de avaliação permanente.

A avaliação permanente é uma característica bastante incisiva no Plano, podendo se equivaler com a sistematização, vez que vai funcionar como um sistema que identificará os acertos, as falhas e indicará onde e como solucionar questões. Neste sentido, para Elza Maria Fonseca Falkembach (2000, p. 14)

Se conseguirmos trabalhar a sistematização dessa forma, ela não será uma atividade qualquer. Poderá constituir-se num processo capaz de elevar nossa consciência do estar na prática e do estar no mundo. Um processo capaz de criar, em nós, sensação de deleite, em razão da maior compreensão que passamos a ter dessa prática, da sua relação com o contexto. Mas, ao mesmo tempo, um estado de desconforto, dado que dificilmente nossas experiências estão isentas de contradições, como também é pouco provável que não estejam assaz idealizadas as imagens que construímos dos possíveis efeitos dessas mesmas práticas sobre o seu contexto.

A avaliação e sistematização das ações empreendidas pressupõem a avaliação também do individual e do coletivo. Desta forma, é preciso ter determinação e coragem para escancarar suas portas a luz dos olhares externos; é deixar claro qual é a prática social da instituição. Mas, antes de tudo é um processo de aprendizagem e respeito pelo próximo, vez que “[...] é sobre algo meu, seu, nosso que se coloca a possibilidade de desvendar e tornar públicos equívocos, incorreções, debilidades, contradições ao lado do que consideramos acertos e sucessos também alcançados” (FALKEMBACH, 2000, p. 14).

3.3 O PROCESSO DE FORMAÇÃO NO MAFRO: O OLHAR DOS MEDIADORES



Imagem 23. Primeira turma de mediadores

Com o intuito de demonstrar como foi a receptividade da formação oferecida pelo Projeto, esta seção procurou analisar, a partir das falas dos mediadores, como eles avaliaram essa formação e o que ela agregou às suas vidas profissional e pessoal. A análise foi realizada a partir da fala dos nove entrevistados que trabalharam nos anos de 2005; 2006 e 2007, período em que o projeto funcionou.

O projeto realizado no MAFRO, com a finalidade de formar jovens para o atendimento ao público visitante, foi uma experiência ímpar na história do museu. Alguns fatores podem ser destacados, dentre eles o fato de oportunizar a jovens negros e negras, de grupos do Movimento Negro, de terreiros de candomblé, de posse de hip hop, de movimentos de mulheres, de associação de moradores e de escolas públicas, participar de uma formação que lhes possibilitou expandir o conhecimento sobre como trabalhar de forma coletiva, o trabalho com atendimento ao público, construção de conhecimentos sobre as civilizações africanas e religiosidade afro-brasileira, além da oportunidade, para muitos deles, da primeira experiência de trabalho, considerado, para a maioria dos mediadores entrevistados como

primeiro emprego, ou seja, eram bolsistas em sua primeira atividade laboral após processo formativo, ainda que não se configurasse como trabalho remunerado.

A seleção específica desses jovens se constituiu em ato muito significativo e simbólico, pois dá destaque a um grupo que, em sua maioria, poderia não ter tido outras, ou nenhuma perspectiva. A desigualdade em oportunidades, em geral, faz com que os jovens negros e negras nutram poucas expectativas em relação ao seu futuro profissional e/ou acadêmico. De acordo com Delcele Mascarenhas Queiroz (2004, p.73), “Apesar da expressiva presença do negro na população do País, distâncias consideráveis separam negros e brancos em vários setores da sociedade. É assim no mundo do trabalho, na educação, como em qualquer outro segmento.”

Os estudos de Queiroz (2000; 2003; 2004; 2006; 2007) sobre a inserção do negro nos estabelecimentos de ensino superior demonstram que grande parte da evasão escolar e desmotivação para dar continuidade aos estudos advêm dos primeiros anos escolares. Para a pesquisadora:

Uma outra face do racismo presente no sistema educacional brasileiro é o silêncio dos currículos escolares sobre a história e à cultura negras. As práticas escolares atingem, ainda, negativamente, a criança negra quando reforçam uma imagem estereotipada e inferiorizante do negro, com pesadas consequências para sua auto estima e para a construção de sua identidade. Todos esses fenômenos concorrem para afastar o estudante negro das oportunidades que podem advir de uma escolarização bem sucedida. (QUEIROZ, 2004, p. 74).

A formação proporcionada pelo MAFRO funcionou como uma corrente contrária à maré de exclusão da história e culturas africanas e afro-brasileiras que acomete a maior parte dos currículos escolares no Brasil. Ao tratar de forma positiva, específica e exclusivamente sobre assuntos referentes à África e à diversidade cultural proveniente do continente, bem como sobre a constituição da cultura afro-brasileira, a formação realizada no Museu possibilitou que esses jovens negros nutrissem mais que expectativas, mas confiança e auto estima para cursar uma universidade ou para trabalhar na área que desejassem. O depoimento de Gilmara Lisboa Santos, assistente social da versão do Projeto no ano de 2008, traduz parte do que a formação significou para alguns mediadores:

No momento em que eles se confrontam com essa realidade, eles começam a pensar outra realidade, de estudo inclusive. Que no início muitos não tinha a perspectiva de continuar estudando, depois eles já começam a falar em ta fazendo uma faculdade. Incentivou a ter outras perspectivas: continuar estudando, fazer faculdade, hoje muitos estão na faculdade. [...] Eu considero isso como um fruto muito importante, o projeto acabou atingindo o objetivo dele. (Gilmara Lisboa Santos, depoimento à autora, março/2015).

Dos 09 entrevistados, 04 declararam sentir-se motivados em cursar a universidade depois de terminado o período de trabalho no MAFRO. Três deles informaram que o conteúdo ministrado na formação e a própria experiência de trabalho no Museu influenciaram nas suas escolhas quanto ao curso, demonstrando a importância do projeto para suas vidas acadêmicas e profissionais.

Para Tiago Mateus Figueiredo Santos, mediador no ano de 2005, o trabalho no Museu lhe ajudou a decidir qual área iria cursar na faculdade. Desta forma, ele avaliou que:

Agregou bastante, porque quando eu fiz este estágio no MAFRO também estava estudando, estava no terceiro ano, concluindo o Ensino Médio. E ainda estava na dúvida qual seria a faculdade que eu faria, qual seria a área que eu faria. Então, assim, agregou bastante por que, como foi na área de comunicação, o estágio foi na área de comunicação, a gente era o porta voz do Museu, que levava informação às pessoas, foi assim que eu decidi fazer o curso de Comunicação Social. Agregou muito no conhecimento pessoal e a motivação de fazer um curso de comunicação. (Tiago Mateus Figueiredo Santos, depoimento à autora, março/2015).

Jeferson Santos do Socorro, também de 2005, afirmou que a experiência no MAFRO lhe influenciou na escolha do curso na universidade, mesmo tendo iniciado o curso alguns anos após sua saída do Museu. Seu interesse na língua inglesa e a oportunidade de praticá-la quando trabalhou como mediador no atendimento ao público estrangeiro, lhe incentivou a buscar um curso de acordo com suas expectativas em relação à língua. Assim, Jeferson declarou que:

A questão profissional é que isso me levou pra focar a minha graduação. Estou estudando literatura comparada, uma escritora afro americana e outra afro brasileira, no sétimo semestre. To começando agora, mas na postura de entender que o conhecimento é interessante, é interessante ter conhecimento. Tanto do continente africano, tanto do conhecimento diaspórico, pra gente se entender, né? Pra gente se entender não só como afro-brasileiro, mas como um ser humano. (Jeferson dos Santos do Socorro, depoimento à autora, março/2015).

De acordo com Rafael Roque de Jesus, mediador em 2008, o interesse que nutria desde a infância pelas culturas africanas foi acentuado com o contato, de forma mais sistematizada com estas culturas, realizado na formação do Museu. Para ele:

O museu contribuiu muito com minha escolha do curso de história. Sempre gostei do Egito. O curso e a mediação me ajudaram muito pra minha escolha. (Rafael Roque De Jesus, depoimento à autora, março/2015).

O conhecimento adquirido através da formação funcionou como estímulo para esses jovens concorrerem a um curso universitário. Dos três que estão cursando o ensino superior, dois, Jeferson e Rafael, estão estudando na Universidade Federal da Bahia – UFBA e nos

cursos desejados. De acordo com Jocélio Teles dos Santos e Delcele Mascarenhas Queiroz (2005/2006, p. 66), em seus estudos sobre o sistema de cotas na UFBA:

[...] o perfil racial da UFBA é uma realidade conhecida desde a década passada. As pesquisas, então realizadas, haviam evidenciado que os negros (pretos e pardos) tinham uma presença menor que os brancos na universidade, mostrando uma participação ainda mais reduzida se comparada à sua expressão no conjunto da população do estado.

Um aspecto muito considerado pelos mediadores entrevistados foi a perspectiva profissional e inserção no mundo do trabalho. A possibilidade de ter o primeiro emprego, de “romper o cordão umbilical”, como foi dito pelo mediador Jeferson dos Santos do Socorro, foi relativizado como algo importante para participar da seleção e fazer parte do quadro de mediadores do MAFRO. Mesmo os que não viam esta possibilidade como algo relevante, reconheceram que depois de terminado o contrato do projeto e a saída do Museu, a experiência possibilitou que eles obtivessem sucesso na busca de um novo emprego. As áreas procuradas se aproximam, de forma geral, ao trabalho realizado no MAFRO: trabalho com atendimento ao público, realizados ou não em museus e/ou centros culturais.

O mediador André Luis Bispo de Jesus ponderou como expectativa do primeiro emprego como fator importante quando realizou a seleção no MAFRO:

Na verdade eu criei duas coisas: é bom sempre lembrar que naquele momento o que tava mais em coisa na minha mente era justamente poder estar inserido no mercado de trabalho ao menos como jovem aprendiz. E a expectativa que eu tinha é que o museu, ou o local que eu viesse a trabalhar, me desse essa possibilidade, um engajamento na cultura, um engaje nesse âmbito e um aproveitamento bem daquela atividade quanto profissional. (André Luis Bispo de Jesus, depoimento à autora, março/2015).

A formação realizada pelo *Projeto* possibilitou que André tivesse a oportunidade de continuar atuando em espaços museais. Após sua saída do MAFRO ele teve três experiências de trabalho em espaços culturais. Ao final do contrato com o Museu, ele trabalhou no Antiquário Itamar Musse, situado no Rio Vermelho, auxiliando na conservação do espaço e dos móveis que eram comercializados. Nesse período conheceu o artista plástico Emanuel Araújo, importante Museólogo e diretor do Museu Afro Brasil, que o convidou para trabalhar no Museu Nacional da Cultura Afro-Brasileira – MUNCAB, localizado em Salvador, realizando também o trabalho de atendimento ao público e atuou na montagem de exposição. A terceira delas foi no Museu Afro Brasil, localizado em São Paulo, também a convite do artista plástico e diretor do Museu. No Museu Afro Brasil, além do trabalho como mediador, trabalhou também na área de conservação preventiva do acervo. No período que foi realizada a entrevista, André estava trabalhando no Museu Nacional da Enfermagem Ana Nery –

MUNEAN, como curador da exposição Ewe: As folhas que curam, que foi idealizada por ele e apresentada ao museu, que abraçou sua ideia.

Ao ser indagado sobre o que lhe motivou a continuar trabalhando na área relacionada a museus, ele informou que o fator determinante foi estar inserido nessa experiência de formação e trabalho como mediador no MAFRO. Assim, André relata que:

O menor aprendiz, ele tá ali como sua função talvez de primeiro emprego e o resultado foi positivo pra mim. Por que eu tinha realmente um gosto pela temática, eu sempre gostei de espaços culturais, mas obviamente o que o Museu favoreceu pra mim foi encontrar uma profissão com a qual realmente eu me identifiquei. Eu me identifique com museus. Então, o André hoje que é mediador de público, mas que trabalhou também com preservação preventiva de acervo, que hoje tá à frente de curadoria de exposição é oriundo desse André que começou num projeto lá apoiado em principio pelo Museu Afro-Brasileiro, pelo Instituto Coopeforte e teve esse apoio. O resultado do Museu é o que está hoje, essa afinidade com o espaço de museu, essa afinidade com o trabalho é derivado disso mesmo, do projeto Passaporte para o Futuro, que aí de fato foi o que me favoreceu. (André Luis Bispo de Jesus, depoimento à autora, março/2015).

Diogo Azevedo, mediador no ano de 2007, após a saída do *Projeto*, também atuou como mediador. Quando foi aprovado para servir o Exército Brasileiro ele falou sobre sua experiência como mediador no MAFRO e foi direcionado ao Museu do Exército para trabalhar na exposição. Além de trabalhar na exposição, Diogo fez parte da banda do Exército, realizando também a função de mediador, explicando o que cada instrumento representa. Diogo relatou sobre sua experiência:

Fazia monitoria também. Eu explicava sobre as peças que fazia parte do acervo do exército, o que cada um representava no exército, a história delas, como elas eram utilizadas no passado, agora também no presente. E a partir desse momento eu também fiz parte da banda do exército, contando também um pouco sobre a história de cada instrumento que é utilizado no exército. Fiz parte também do rancho do exército, contando também o tipo de comida que utiliza dentro do exército, no campo de guerra. Então, pra mim foi muito gratificante participar do curso. (Diogo Azevedo, depoimento à autora, março/2015).

Sobre sua experiência no Museu ele destacou o fato de não ter ficado mais desempregado após a saída do projeto. Ele expôs que:

Na época eu não tinha... na verdade foi meu primeiro emprego e curso, não tinha outro. Na época eu tava fazendo música e tava fazendo curso técnico, mas ainda tava começando. E o Museu, na verdade foi a chefia pra poder abrir as portas pra mim. Na verdade, depois que eu fiz o curso, nunca mais fiquei parado, nunca mais fiquei desempregado. (Diogo Azevedo, depoimento à autora, março/2015).

Diante desses dois exemplos, é possível dimensionar o quanto essa experiência no MAFRO funcionou como fator de influência para que esses jovens se sentissem aptos para

ocupar os devidos postos nos espaços culturais que trabalharam, e, além disso, nutrissem melhores expectativas em relação ao futuro.

De acordo com Augusto Nivaldo Silva Triviños (1987) a pesquisa qualitativa não tem como preocupação a quantificação da amostragem, mas trabalha os dados buscando seu significado. Desta forma, mesmo realizando a análise de dois casos, é possível dimensionar os fatos dentro do seu contexto, capturando não só a aparência do fenômeno como também sua essência, “[...] procurando *explicar* sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por *intuir* as conseqüências que terão para a vida humana.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 129 – grifos do autor).

Para Jeferson, a expectativa quanto à experiência se traduziu em uma “válvula de escape”, um momento importante que ele viveria e que, talvez, não teria outra oportunidade como essa. Ele relatou que:

Minha expectativa era a válvula de escape, sair de Ilha de Maré, conhecer pessoas e tal. Eu ia fazer um curso na cidade! Ganhar 150,00 por mês! Na época era dinheiro, né? 150,00 pro um jovem de 16 anos, que marisca e que fazia artesanato.” (Jeferson dos Santos do Socorro, depoimento à autora, março/2015).

Ao falar sobre sua experiência como mediador no MAFRO, Ramon Bonfim Barros informa que, apesar do estranhamento inicial de ter que mudar sua rotina, ter que sair da comunidade onde morava para conciliar a escola e o trabalho no Museu, foi muito relevante para ele, pois foi sua primeira experiência profissional fora da comunidade. Segundo suas palavras:

Me ajudou bastante. Foi minha primeira experiência profissional fora da minha comunidade, então eu tive outra visão de mundo, foi quando eu despertei pro mundo. Então quando eu fui selecionado, que tive que mudar a minha rotina de vida, no início foi complicado, mas hoje eu vejo que foi meu ponto de partida, entendeu? De ganhar a cidade, de conquistar, de ter contato com outras pessoas. Então isso me despertou. Então, logo depois que eu fiz parte dessa formação, eu fui trabalhar na câmara de vereadores. (Ramon Bonfim Barros, depoimento à autora, março/2015).

No período da entrevista, março de 2015, Ramon estava cursando a faculdade e trabalhando como funcionário público. Para ele os conhecimentos obtidos na formação e no trabalho como mediador lhe proporcionou uma visão mais abrangente, o que lhe motivou a seguir uma nova carreira.

Para Quelber Conceição Silva essa foi uma experiência que lhe abriu portas para outras oportunidades de emprego, que desde sua saída do Museu, não ficou desempregado. Ele destacou que os conhecimentos obtidos, como a recepção de público, foi algo importante

na formação, fator que facilitou sua entrada no mundo do trabalho. Sobre ter sido mediador no MAFRO, ele informou que:

Foi a melhor experiência, foi um negócio que abriu caminho, que eu vi que eu era capaz de muita coisa foi esse primeiro emprego lá no Museu Afro. (Quelber Conceição Silva, depoimento à autora, março/2015).

Lucas Pereira Cruz ponderou que o fato de trabalhar no atendimento a pessoas foi, inicialmente, um pouco assustador. Segundo ele:

[...] ter que trabalhar com pessoas, passar ensinamentos pra outras pessoas... eu fiquei assustado no começo. Mas levei de boa. (Lucas Pereira Cruz, depoimento à autora, março/2015).

O mediador, no entanto, destacou que o trabalho no Museu foi seu primeiro “emprego” e que os conhecimentos obtidos no MAFRO lhe abriram caminhos para exercer outra profissão. No período da entrevista, março de 2015, Lucas exercia a profissão de cozinheiro e, de acordo com ele, a experiência no Museu lhe influenciou a buscar maior aproximação com as comidas típicas africanas. Segundo Lucas:

Foi muito bom porque foi meu primeiro trabalho. Me abriu vários caminhos, mostrou como é trabalhar, ter responsabilidade. Me influenciou muito. O que eu pratico mais é a parte das comidas típicas africanas. Eu trabalho com todo tipo de comida, mas me identifico mais com a comida típica africana. (Lucas Pereira Cruz, depoimento à autora, março/2015).

Os relatos demonstram que o processo de formação abriu novos horizontes para esses jovens, indo além da expectativa profissional, possibilitando a eles mais que uma experiência de primeiro “emprego”, mas a formação de uma visão crítica em relação à história africana e afro-brasileira e o reconhecimento de si próprio nesse contexto. Gilmara Lisboa fala da importância do projeto nesse aspecto:

Então, o jovem não somente adquiriu conhecimento, ele também adquiriu uma visão crítica e política dessa história, o quanto essa história influencia o contexto que ele vivencia. Para além do ensino da história africana, tem a politização desses jovens que eu acho que foi a parte mais significativa do projeto. Então, assim, a gente percebeu o quanto ele contribuiu pra construção de uma identidade étnica desses jovens. Esse projeto que eu participei, ele acabou atingindo outros... talvez não tenha sido a proposta inicial... mas no momento em que ele traz essa questão de um jovem no contexto de um museu afro, o jovem, ele entrando em contato com uma África que ele não conhece, que a escola não ensina, ele começa a se compreender e se construir nesse espaço, adquirindo uma consciência política. Eu acho que a grande riqueza do projeto foi essa. (Gilmara Lisboa, depoimento à autora, março/2015).

Para Kelisson Santos a inserção e os conhecimentos obtidos no Projeto o influenciaram a desconstruir estereótipos e lhe proporcionou refletir sobre sua religiosidade. Assim, ele expõe que a formação foi relevante para:

[...] a reafirmação como cidadão de uma diáspora, me auto afirmar como negro, como brasileiro, um descendente de africanos. Ajudou muito na minha formação pessoal, até saber lidar com isso, com a minha cultura, com a cultura da minha religião. (Kelisson Santos, depoimento à autora, março/2015).

A diáspora transatlântica africana se caracteriza no deslocamento forçado de indivíduos das mais diferentes origens étnicas. De acordo com Claudia Mortari Malavota:

O conceito de diáspora africana, desenvolvido originariamente por pensadores caribenhos, norte-americanos e por intelectuais africanos dos movimentos de independência, se refere ao movimento característico de um processo marcado pelos fluxos transatlânticos, pelos encontros e choques entre diferentes sociedades (África e América) e cadenciado pelas tensões do mundo da escravidão. (2013, p. 3),

Esse deslocamento forçado, no entanto, resultou na configuração de novas histórias de vida através do estabelecimento de novos laços afetivos, familiares, religiosos, dentre outros. Kelisson pode ter considerado essas relações quando se remeteu ao termo “cidadão de uma diáspora”. Neste sentido, a formação no MAFRO possibilitou que o mediador além de se apropriar desses conhecimentos, trabalhasse sobre os assuntos ministrados junto ao seu professor na escola em que estudava. Segundo ele, o aprendizado lhe deu a:

[...] oportunidade de trabalhar, mesmo sendo tão jovem, junto com meu professor de história dentro da sala de aula, no colégio que eu estudava na época. A gente desenvolveu um trabalho legal. Inclusive eu trouxe a escola toda pro Museu, pra conhecer o Museu. Todos na escola tiveram vivências no Museu, tiveram o contato com o Museu, o atendimento de monitoria, até de conhecimento um pouco mais da cultura africana e afro-brasileira. Tudo baseado em cima do acervo do Museu. (Kelisson Santos, depoimento à autora, março/2015).

Outra vertente que foi acentuada pelos conhecimentos adquiridos durante a formação foi a aproximação com a religiosidade de matriz africana, o candomblé. As informações adquiridas proporcionaram que dois dos jovens entrevistados, Jeferson e Quelber, através da construção de conhecimentos positivos, se aproximassem de forma mais intimista da religião. Para Quelber Conceição Silva, que foi criado num terreiro de candomblé, mas não se envolvia com a religião, o conhecimento sobre as religiões de matriz africana proporcionado pela formação oferecida pelo Museu significou a possibilidade de uma relação mais próxima com o candomblé. Ele relata que:

Na vida pessoal foi aquela coisa, minha família já é da religião do candomblé e eu cresci nisso, mas não gostava. E a partir do momento que eu conheci o acervo, a gente estudou, a gente visitou terreiro de candomblé também, então isso foi me despertando e eu acabei no ano seguinte entrando pra fazer obrigação³⁴. Na minha vida pessoal foi mais a clareza em relação à cultura afro-brasileira. (Quelber Conceição Silva, depoimento à autora, março/2015).

Quanto ao Jeferson, a mudança foi mais brusca. Ao falar do quanto a formação oferecida e o trabalho realizado no MAFRO influenciaram sua vida em relação a sua opção religiosa, Jeferson dos Santos, mediador na primeira versão do projeto, informou que foi criado na religião cristã evangélica e tinha como influenciadora dessa opção religiosa a sua mãe, que o levava para igreja. Porém, segundo ele, nutria certa curiosidade em relação ao candomblé, que era a religião de sua avó. Sua fala é bastante emblemática e mostra bem a relação provocada pela falta de conhecimento que, potencializada pelo racismo existente na sociedade brasileira, constrói um véu que quase impossibilita a visão do todo:

E depois com 12 anos a lavagem cerebral, com 12 anos eu entrei na igreja, me batizei, não queria saber de nada do candomblé, candomblé era coisa do diabo. Mas o interessante é que... hoje, com toda aquela revolução na minha vida, mas eu ia pra igreja, passava pela porta do candomblé e demonizava, mas aquilo me tocava por dentro. Eu passava, sentia o corpo arrepiar, não sabia o que era e repreendia. E aquilo me chamava, aquilo tocava em mim e eu não entendia o que era, por isso me amedrontava. (Jeferson dos Santos do Socorro, depoimento à autora, março/2015).

A formação no museu proporcionou o desvendar desse véu, provocando em Jeferson a descoberta de si e do outro. Além da percepção religiosa, depois de ter passado pela formação, Jeferson reconheceu o quanto ela foi importante para seu auto reconhecimento como sujeito pertencente a um espaço que, inicialmente, ele queria cortar o “cordão umbilical” e onde também se localizavam suas raízes religiosas iniciais. Foi preciso que ele se afastasse de Ilha de Maré, local onde nasceu e foi criado, para se redescobrir e reconhecer que este espaço que foi renegado por ele, se configurava em um lugar de grande importância para a sua formação como sujeito.

De acordo com Hall (2006, p. 13), a pós-modernidade trouxe mudanças nos aspectos estruturais das identidades, causando uma fragmentação no que antes se tinha como algo sólido, não modificável. Neste sentido, o sujeito da pós-modernidade não tem uma identidade fixa e única, ela é uma “[...] celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.”. Nessa perspectiva, o processo de auto reconhecimento pelo qual Jeferson

³⁴ Rito religioso de iniciação no candomblé.

passou fez com que ele forjasse uma nova identidade, a partir dos elementos que já dispunha e dos adquiridos durante a formação. O mediador expõe que:

A ação educativa³⁵ não só foi pra quem participava da mediação, considero que a ação educativa foi muito mais pra mim que me vi como sujeito afro-brasileiro, de preservar a cultura africana na diáspora. Essa ação educativa impactou tanto na minha vida, no meu jeito de ser, eu botava conta no pescoço, já me aproximava mais dos meus ancestrais de lá do... é, dos anciões da Ilha, da comunidade, de toda essa cultura africana de oralidade, de adquirir saberes com os mais velhos, de saber que os mais velhos são detentores de conhecimentos, de experiência, tudo pra você entender, pra você ver melhor. (Jeferson dos Santos do Socorro, depoimento à autora, março/2015).

Esse processo, porém, não foi fácil para ele. Para conseguir passar pelo crivo de sua mãe e também da comunidade de Ilha de Maré, Jeferson usava como artifício a função que ocupava como mediador para se aproximar do candomblé sem ser questionado o fato dele frequentar uma igreja evangélica. Ele ia para o terreiro com um bloco de anotações, com a camisa do *Projeto* e dizia que estava realizando pesquisa para o MAFRO. Corroborando com o que Hall (2006, p. 13) argumenta: “[...] à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis [...].”

Jeferson, confrontado quanto a sua identidade pelas pessoas com quem convivia e, ao mesmo tempo se confrontando, ia se desconstruindo e reconstruindo, motivado pelo processo de assumir sua identidade religiosa e étnico-racial. A transformação, que foi iniciada no processo de aprendizagem e reconhecimento de si foi, segundo o depoimento de Jeferson, refletida através do corpo, como aponta a fala dele:

Aí que está a questão do reconhecimento, por que até aquele momento eu não me reconhecia. E aí o cabelo crespo: é o quê? Você tá feito um maluco com esse cabelo! Corta esse cabelo! Aí a ridicularização da pessoa que tinha o cabelo Black, né? Eu já comecei a fazer isso lá na Ilha, e era impacto. E aí começou, a transformação começou no corpo já: a forma de se vestir, não frequentava mais a igreja, usava o pano da costa. Eu não sabia o que era, nem imaginava. Sabia que aquele símbolo era do candomblé. (Jeferson dos Santos do Socorro, depoimento à autora, março/2015).

O corpo negro, de acordo com Florentina da Silva Souza (2006, p. 101/102), tem papel e função diferente nas tradições de origem africana do que é proposto pela tradição ocidental religiosa judaico-cristã. A pesquisadora informa que:

O corpo móvel, elástico e gingado será visto como exótico e imoral por uma cultura na qual é trabalhado, desde a infância, para a imobilidade, tolhido em

³⁵ Ele está se referindo a formação realizada pelo *Projeto Passaporte para o Futuro*.

sue movimentos e na expressão dos seus desejos. A liberdade dos movimentos do corpo e a valorização da sua linguagem são desprestigiados e mesmo reprimidos pelo sistema educacional e religioso ocidental e hegemônico, forçando homens e mulheres a se especializarem na criação de formas de expressão camufladas sob o véu do puritanismo.

A autora reflete que, mesmo sendo alvo de constantes críticas e pressões para camuflar o corpo, os sujeitos negros conseguem, em parte, quebrar esses padrões. Para a pesquisadora, “[...] a tradição simbólica de origem africana reivindica a presença ativa do corpo, e somente por meio dele ocorre a expansão do individual concreto.”. Jeferson, ao reivindicar a presença ativa do seu corpo, afirmou que é possível a quebra dos padrões ocidentais hegemônicos.

A análise dos dados das entrevistas demonstraram que os ganhos proporcionados pelo processo de formação realizada no MAFRO possibilitou aos mediadores, além da inserção no mundo do trabalho, a aquisição de conhecimentos que os direcionasse a atitudes mais positivas em relação às suas vivências diárias. De acordo com Juipurema Sandes, um dos profissionais que participaram de todo o processo das três versões do Projeto, desde a seleção à formação e o dia a dia no Museu, o projeto proporcionou que:

[...] para os jovens, tanto do primeiro, segundo e terceiro, eu acredito que teve um ganho fantástico. Eu acho que mais para o segundo e terceiro ano do projeto. Porque como o caráter era mais social, era trabalhar com jovens que tivesse maior parte de risco socioeconômica, então o resultado daquele trabalho com eles era muito maior, porque teve um impacto na vida deles fantástico. Principalmente para a organização da vida deles. (Juipurema Sandes, depoimento à autora, abril/2015).

O depoimento de Sandes remete a um dado importante sobre os mediadores e a relação deles com o processo de formação. Durante as entrevistas com eles foi possível verificar que havia um diferencial entre a primeira turma e as outras duas no conhecimento e percepção apresentados sobre o que foi o processo de formação e o trabalho realizado como mediadores no MAFRO. Desta forma, foi questionado a Sandes qual foi a percepção dele em relação à diferença entre a primeira e as outras turmas, no que tange ao processo de intelectualidade dos jovens durante o Projeto.

A reflexão para o questionamento teve como base o fato de na primeira turma os/as jovens estarem ligados diretamente a instituições de base do Movimento Negro como associações, terreiros de candomblé, movimento feminista, dentre outros, e as outras duas turmas não ter tido nenhum vínculo que configurasse o aprendizado sobre as relações raciais no Brasil, proporcionado através da militância no Movimento Negro. Assim, a principal reflexão da questão foi se a participação em associações como essas, facilitou para esses

jovens absorvessem melhor o conhecimento proporcionado pela formação oferecida pelo Museu e como isso refletiu no dia a dia deles como mediadores. Sandes admitiu que essa diferença foi percebida e faz uma análise sobre a questão:

É, a gente sabe que assim, o jovem que participou do primeiro projeto eram jovens engajados, já com certo protagonismo juvenil, vinculados a estas instituições que eles estavam. [...]. Então foi uma turma que, sob o ponto de vista de melhor aproveitar o resultado do curso, aconteceu porque eles estavam melhor preparados pra receber aquele conteúdo, para poder construir novos conhecimentos, então isso foi muito bacana pra eles. Nas outras duas turmas, o aspecto social, como eu mencionei, era maior, eram jovens que não tinham acesso a nenhuma dessas instituições ou nenhum desses saberes. Então, apesar do ganho social ter sido maior, muitos não aproveitaram o quanto poderiam porque não tinham tido acesso, eles eram excluídos totalmente de qualquer acesso, principalmente ao do acesso ao protagonismo juvenil, a ferramentas que pudessem eles serem protagonistas do processo. Então há uma diferença clara aí. E eu que tive nos três projetos, eu vejo claramente: a primeira turma era quase um sindicato, por assim dizer. Eles formaram uma associação dentro do processo, eles eram muito unidos, muito focados. Os outros não é que não eram, mas a vulnerabilidade social era tão grande nos outros dois projetos, que havia a permanência de uma assistente social nos dois projetos. Tanto é que a presença da assistente social garantia muitas vezes a permanência do aluno no projeto, por que ela ia na casa, ela conversava, ela via os problemas que estavam por trás do projeto, no seio da família ou na comunidade onde eles moravam, porque alguns não tinham nem família estruturada. [...] Então as dificuldades deles trabalharem com aquele conteúdo de forma mais solta, por causa dos compromissos sociais que eles tinham fora do projeto, era bem maior. Então se você comparar, a primeira turma ela teve melhores condições de aproveitar melhor o que estava sendo colocado pra eles. As outras turmas teve um resultado social melhor porque eles tinham uma vulnerabilidade social maior. (Juipurema Sandes, depoimento à autora, abril/2015).

A educação para o/a jovem negro/a no Brasil se apresentou/apresenta como um fator importante no que tange a ascensão intelectual e econômica. Porém, o sistema de ensino acessado por eles, em geral as escolas públicas, não lhes proporciona uma formação que lhes permita competir em plena igualdade com os demais jovens não negros que tem acesso a uma educação mais estruturada, em geral oferecida pelas escolas particulares. Outro fator é a educação proporcionada pelas escolas convencionais não oferecer, em geral, informações sobre as lutas e reivindicações relacionadas à população negra.

Como forma de discutir e se organizar no intuito de reivindicar por melhores condições e igualdade de acesso ao ensino, as associações formadas por sujeitos negros/as surgem para suprir essas lacunas. Assim, essas associações funcionam, na maioria das vezes, como o primeiro espaço de aprendizagem sobre as relações raciais, funcionando também como local de ampliação do aprendizado oferecido pelas escolas públicas, que no geral não

proporcionam, através do ensino oferecido, o acesso imediato ao sistema superior de ensino.

De acordo com Jurandir de Almeida Araújo:

Desde início da década de 1970 que organizações negras de diferentes concepções (política, cultural, religiosa etc.) vêm desenvolvendo em seus espaços, e juntos às escolas baianas, uma prática educativa que visa atender às necessidades e interesses dos diferentes sujeitos que frequentam os distintos espaços educacionais. Os projetos educacionais desenvolvidos por estas organizações negras baianas serviram de referência para órgãos oficiais (MEC, Secretarias de Educação), na construção de Políticas Educacionais numa perspectiva multiculturalista. Os terreiros de Candomblé e os Blocos Afro-Baianos, a exemplo do Ilê Aiyê, Olodum, Malê de Balê, entre outros, têm desenvolvidos, em seus espaços, projetos educacionais de grande impacto na comunidade negra baiana. De suma importância para o desenvolvimento social da população negra, esses projetos não se restringem, apenas, à comunidade local, tão pouco, somente, aos afrodescendentes, mas, às comunidades circunvizinhas e à população carente em geral. (ARAÚJO, 2013, p. 30).

Neste sentido, o acesso às essas associações proporcionou para a primeira turma maior abertura para receber informações e processá-las de maneira que pudessem aproveitar esse conhecimento para além do cotidiano do Museu. É preciso reconhecer que a participação desses jovens em associações que traziam como perspectiva a reflexão sobre o papel deles frente ao histórico de exclusão da população negra, que seria a busca por melhores condições de inserção na sociedade, proporcionou que alguns deles se sentissem capazes de concretizar, através do conteúdo mais consistente e teórico, o que já eram incentivados a realizar nos grupos dos quais eram oriundos.

Apesar das duas outras turmas não terem tido acesso prévio a essas informações, o processo de formação pode ter funcionado para eles como um despertar para a busca de maiores conhecimentos e ter aumentado a auto-estima para ingressarem em ambientes diversos, como foi com André. Neste sentido, ação educativa foi realizada através do processo de formação no MAFRO e oportunizou aos mediadores vislumbrar maiores possibilidades em relação às suas vidas e inserção na sociedade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluo esta pesquisa retornando ao espaço que me motivou a realizá-la, o Museu Afro-Brasileiro. Chegar até este momento não foi fácil. Os meses dedicados à pesquisa foram de provocações, novas descobertas e reafirmações do que desejava quando a iniciei. As provocações fizeram-me refletir que podia avançar mais, realizando um trabalho importante e que pudesse ser apreciado por aqueles que por ele tivessem interesse.

Neste sentido, decidi concluir esta etapa realizando uma visita intimista, só eu e o Museu, naquele espaço repleto de perspectivas, aprendizados e lembranças vivenciadas. Percorri cada espaço procurando sentir o que os elementos expostos representavam para mim. As sensações foram múltiplas, mas a principal foi de satisfação de ter contribuído e retribuído todo o aprendizado obtido nos anos que lá trabalhei. Desta forma, seguirei descrevendo e analisando o que vi e senti nesta volta ao meu espaço de pesquisa.

A exposição temporária, *O MAFRO pela vida, contra o “genocídio” da juventude negra* foi concebida a partir do envolvimento e observações da coordenadora Graça Teixeira, que em sua gestão abriu as portas do Museu para reuniões, encontros e seminários com o objetivo de discutir as demandas do Movimento Negro baiano. Neste sentido, a exposição foi idealizada para tornar conhecidos os constantes atos de violência direcionados aos jovens negros na Bahia que, em sua maioria, ocasionaram as suas mortes no intitulado “auto de resistência”, ou seja, resistência seguida de morte. O que se quer mostrar através desta exposição é que, na verdade, a morte desses jovens reflete uma prática racista, provocando o genocídio, o extermínio desses jovens.

Retratando as diversas formas de extermínio da juventude negra, a exposição denuncia a morte diária de jovens negros, em sua maioria homens, pelas mãos da polícia, que representa o Estado, ou pelas mãos do tráfico, que povoa as periferias; a redução da maioridade penal, que atingirá, em sua maioria os jovens negros, estes que têm menos oportunidades educacionais, a oportunidade melhores de emprego; valorização da sua cultura. Jovens que são julgados antes pelos estereótipos que os segregam, pelo racismo que os excluem.

A exposição segue com apresentação de dezenas de nomes de jovens negros brutalmente assassinados, exterminados pelo simples fato de serem negros. Jovens que militaram por uma vida melhor, que saiam para trabalhar, com carteira assinada, requisito essencial para deixar suas mães tranquilas. Outros não, seguiam o caminho do tráfico, por

vezes o único que foi lhes apresentado. Mas, e daí? Não mereciam o julgamento de acordo com as leis? São questionamentos colocados por Carlos Moore, pesquisador cubano, internacionalmente conhecido pela luta contra o racismo e um dos colaboradores da exposição.

Ao final, a exposição nos mostra o retrato da esperança, através da imagem de um garoto negro empinando uma pipa, simbolizando a liberdade. Coloca-nos um questionamento: E agora? Convidando-nos a refletir sobre qual nosso papel na luta contra o genocídio da juventude negra.

Neste sentido, o papel desempenhado pelo MAFRO foi o de trazer à tona esse debate, provocando nos visitantes a reflexão, e até mesmo o conhecimento sobre esses fatos. Ao promover esse debate, o Museu demonstra que acredita na sua função representativa e que tem o dever de colocar em evidência as problemáticas vivenciadas pela sociedade. Coloca em prática, desta forma, os princípios da Museologia Social, que tem como principal premissa a participação da sociedade na construção das ações promovidas pelo museu.

Caminhado para a segunda sala, o *Setor África*, vejo retratada uma África conhecida por poucos, nascedouro da humanidade. A exposição fala de empoderamento; de ancestralidade; de homens e mulheres negros que produziram tecnologias, a olaria, a fundição do ferro, a produção da tecelagem. Estas produções tornaram possível o avanço da agricultura, com o desenvolvimento de ferramentas em ferro, por exemplo. Tecnologias que representam mais que o fazer, mas a convivência, o respeito ao trabalho do outro, o processo que envolve corpo e espiritualidade, para o qual é preciso estar preparado para realizar.

Em analogia a estes fazeres, podemos falar do *babalossayn*, cargo ocupado por homens no *candomblé Ketu*. Estes homens têm como missão cuidar da colheita das folhas, mas para fazê-lo é preciso passar por uma iniciação. Antes de tudo, ele deve conhecer todas as folhas usadas dentro do *candomblé* e sempre pedir licença ao seu cuidador, *Ossayn*, para usá-las. O processo de colheita deve ser compreendido e realizado ao tempo das folhas, ou seja, é preciso ter conhecimentos como, o horário para colhê-las; como devem ser colhidas; como cada folha deve ser utilizada, se macerada, se cozida. É um processo que envolve conhecimento adquirido ao longo de anos, que o permite desenvolver as ações para o tratamento com as folhas.

A representação de reis e rainhas demonstra que o passado histórico africano não está atrelado à escravidão, o africano e a africana não nasceram escravos. Formaram, antes, civilizações diversas, existiam e coexistiam muito antes da escravidão e da exploração transatlântica.

A exposição deixa claro, a África não é um país e sim um vasto continente. As escarificações, os penteados, as máscaras, representam a grande diversidade existente em seu vasto território. A exposição representa de forma respeitosa o continente africano. Em lugar de uma África de fome, de doenças, de imenso deserto, de improdutividade, o MAFRO nos traz a África onde as mulheres têm e exercem o poder, as Iyámi Osorongá, cujo nome não pode ser pronunciado muitas vezes, tamanho é o poder que elas exercem sobre a terra; da ancestralidade, que nos permite ser quem somos hoje e quem seremos futuramente; da soberania; da prosperidade; da beleza; das tecnologias.

Este módulo da exposição apresenta uma grande lacuna no que diz respeito à África contemporânea, mas é possível construir um pensamento a partir das informações obtidas na exposição e analisá-las conforme o momento vivenciado no Brasil. Se olharmos de forma atenta, veremos que a primeira exposição, sobre o genocídio da juventude negra, é um pouco do retrato da África contemporânea, de dor, guerras civis e massacres sofridos pelos negros no pós escravidão. Não é possível mais mitificar a África, esta realidade é dura, mas existe. Mas, parafraseando a exposição, e agora, o que podemos fazer para modificar essa realidade?

Na terceira sala a exposição temporária sobre o orixá Exú, intitulada *Exú: outras faces* – retrata as diversas formas que esse orixá se apresenta. Diferentemente das formas como ele foi, e continua sendo, analisado pela cultura cristã como diabo, aquele que faz o mal, Exú é apresentado como aquele que abre ou fecha os caminhos, que comunica, que impulsiona a produção artística.

Os objetos ali apresentados: o espelho, representando que nós somos espelho do que fazemos, ele irá sempre refletir nossas ações, se boas ou ruins, esse reflexo virá sobre nós mais cedo ou mais tarde; a roda de uma bicicleta mostra os movimentos cíclicos, tudo começa e recomeça, a vida não é feita de início, meio e fim, mas de possibilidades; as chaves que abrem e fecham os diversos caminhos que podemos percorrer.

A quarta, e última sala, estão expostos os 27 painéis que retratam 27 orixás. Fruto de uma longa pesquisa, eles foram produzidos pelo artista plástico Carybé. Os painéis são de grandes dimensões, em madeira maciça e apresentam ricos detalhes sobre a composição dos orixás. Ao adentrar a sala é impossível não se emocionar com esta estonteante obra. Ao ceder seu espaço para colocá-las em exposição o MAFRO, mais uma vez, demonstra o compromisso estabelecido com as culturas africanas e afro-brasileira. A visibilidade dada a esses símbolos é extremamente importante para comunicar que o negro produziu e produz cultura e que esta faz parte do patrimônio que deve ser preservado.

Mergulhada neste campo empírico, a decisão inicial foi em pesquisar as ações educativas desenvolvidas pelo Museu entre os anos de 1982, ano de inauguração do Museu, a 2013, um ano antes da minha entrada no Mestrado. No entanto, com imprevistos como o acesso tardio aos dados necessários para a construção desse histórico, as energias foram voltadas e centradas nos projetos *Projeto de Atuação Pedagógica e Capacitação de Jovens Monitores* e o *Projeto Passaporte para o Futuro*, referências de ação educativa realizadas pelo Museu.

A pesquisa teve como elemento base a relação entre a Museologia e a Educação. Procurou-se analisar no primeiro capítulo a relação destes dois campos no histórico das ações educativas realizadas nos espaços museológicos. Assim, foi possível verificar que as ações educativas em museus passaram por momentos diversificados e se estruturaram de forma mais concisa a partir do século XX. Vê-se, inicialmente, que estes estudos se formataram priorizando o atendimento ao público escolar, se expandindo posteriormente para a construção de conceitos como Educação Patrimonial e Educação Museal, que levaram em consideração as didáticas e metodologias desenvolvidas nos espaços dos museus.

Das ações inicialmente empreendidas para o desenvolvimento de ações educativas nos museus, é importante destacar a *Declaração do Rio de Janeiro*, de 1958, documento construído durante o *Seminário Regional da UNESCO* sobre a função educativa dos museus. Mesmo sendo um documento que propôs de forma muito técnica a constituição de ações educativas nos museus, foi um importante ponto de partida para os estudos sobre as ações no que diz respeito ao reconhecimento que é possível promover ações educativas nas mais variadas tipologias de museu: históricos, de arte, etnológicos, dentre outros.

A *Mesa Redonda de Santiago do Chile* também foi um momento importante para a Museologia no que concerne à Educação. Porém, o momento histórico, o contexto de ditaduras militares e até mesmo os motivos que levaram a recusa da participação do pesquisador e educador Paulo Freire são pouco abordados nas pesquisas museológicas. Compreendendo que estas informações são importantes, pois, assim como outros campos de pesquisa, o pensamento contemporâneo da Museologia foi tecido também pelos momentos históricos vivenciados, houve uma preocupação recorrente da pesquisa em trazer esses dados. Assim, depois de uma incursão em artigos sobre Museologia e Educação, foi possível apresentar esse histórico de forma mais precisa e sistematizada, de modo que não seja necessário recorrer aos diversos documentos para compreender sobre quais circunstâncias foram elaboradas as diretrizes da *Mesa* para o desenvolvimento da Museologia Social.

O debate sobre as maneiras de trabalhar as ações educativas em museus trouxe para o centro das discussões a necessidade das instituições refletirem sobre sua especificidade de espaço educativo não escolar. Neste sentido, chegou-se a conclusão que tais ações necessitam de sistematização e de avaliação constantes, exigindo dos profissionais de museus preparação para atender à diversidade de público. A pesquisa e a avaliação no campo da ação educativa nos museus deve ser prioridade quando se trata de melhor favorecer a aproximação do museu com seus públicos, o que faz gerar novas dinâmicas e linguagens, proporcionando ao público o contato com elementos importantes na formação da sua cultura e identidade.

Ao iniciar a pesquisa para compor o histórico do MAFRO já tinha como premissa que a constituição do Museu foi iniciada com o surgimento do CEAO em 1959, refutando outras pesquisas que consideram a criação do Museu em 1974. No intuito de averiguar esta informação, foi iniciada uma pesquisa mais aprofundada nos documentos epistolares depositados na biblioteca do CEAO. Esta incursão possibilitou averiguar que o Museu não só foi pensando em 1959, mas que a sua proposta de criação tinha como base a Educação, sendo a indicação do Professor Agostinho da Silva que o Museu fosse de cunho didático. A pesquisa nessas cartas, somadas às consultas nos jornais da hemeroteca do CEAO, possibilitou a construção de um capítulo substancial e um histórico sobre o MAFRO até então inédito.

Para a construção do histórico fiz o arrolamento de mais de 300 cartas na intenção de obter as informações necessárias para confirmar o ano de constituição do Museu. Foram utilizadas 55 cartas para compor o histórico, material que revelou grande importância não só para a pesquisa, mas também para o histórico de alguns objetos que se encontram no MAFRO. Esses objetos, pela falta de informações de onde saíram, se doados ou comprados, têm sua ficha documental prejudicada, logo a pesquisa em relação a eles pode não ter um avanço. Com as informações adquiridas, a construção de uma tabela com elementos de localização, doador e até mesmo a provável data e ano de que saíram de seus locais de origem e chegaram no Brasil será possível estabelecer uma pesquisa mais precisa.

A pesquisa contribuiu também para compreender que desde a sua concepção, o MAFRO foi um espaço exclusivamente voltado para a Educação. Já era nítido que, mesmo não tendo um setor exclusivo de educação, o Museu elaborava projetos no intuito de desenvolver ações educativas. Mas, o conceito de museu-didático é novo no histórico do Museu. Este dado permitiu preencher a lacuna entre a concepção do Museu em 1959 e a sua institucionalização em 1974, quando foi assinado o *Termo*.

Ao cursar a trajetória de criação do MAFRO, da sua concepção à sua institucionalização, a pesquisa demonstrou que as ações desenvolvidas pelo Museu tiveram

como intuito proporcionar o diálogo, por meio da Educação, sobre as sociedades africanas e afro-brasileira. Inicialmente esse diálogo se traduziu com os pedidos do Professor Agostinho da Silva de objetos de origem africana e asiática, que teve como objetivo o conhecimento sobre a cultura desses continentes através de seus objetos. Posteriormente, em 1974, o intuito foi a aproximação com a comunidade negra baiana, através da solicitação de doações de objetos para compor a coleção do Museu.

O acesso aos jornais colaborou para compreender o processo de instalação do Museu em 1974 e as diversas dificuldades enfrentadas pelos seus dirigentes. O enfrentamento aos setores médicos da Faculdade de Medicina pela ocupação de um espaço físico, a falta de verbas e poucas pessoas para trabalhar num projeto de grande dimensão não impediu que ele fosse levado à frente.

A construção do último capítulo revelou o quanto as ações empreendidas pelo MAFRO em prol da Educação contribuíram para promover a mudança na vida pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos nos dois projetos analisados. Os ricos depoimentos permitem afirmar que a atuação do Museu, que aliou as bases teóricas a práxis, possibilitou que esses sujeitos tivessem melhores expectativas de vida.

O MAFRO ofereceu às jovens e aos jovens negros envolvidos nos projetos, oportunidades negadas pelo Estado: o de acesso a uma educação voltada para a sua realidade histórica, de descendentes de negros/as que produziram elementos culturais, religiosos e tecnológicos importantes para a construção da sociedade; oportunidade em ter uma experiência com a realidade do mundo do trabalho e, principalmente, do apoio e expectativa de que eles poderiam trilhar caminhos melhores.

Assim como esses jovens, ter a oportunidade de estar vinculada ao MAFRO foi, com certeza, um diferencial para a minha vida acadêmica e profissional. Voltar realizando esta pesquisa me fez lembrar o porquê desejei realizar estágio no Museu: primeiro, que é preciso valorizar os muitos símbolos que representam a formação da sociedade brasileira, e é através da educação que conseguiremos fazê-lo; a compreensão que a participação da mulher e do homem negro foi essencial para a construção da nação, isso não pode ser mais ignorando, como tem sido feito há séculos; que, através da cultura, é possível modificar a realidade de muitos jovens negros. Em geral, os bairros onde reside a maioria negra são desprovidos de pontos culturais como cinema, quadras de esporte, parques, teatro, bibliotecas e os museus passam longe desses locais.

Para que esta realidade seja modificada e que possa alcançar a muitos é preciso fazer mais. Os projetos realizados pelo MAFRO representam, com certeza, um diferencial não só para os jovens que participaram da formação, mas para suas famílias, que puderam vislumbrar um futuro melhor para seus filhos e filhas. Isto comprova o quanto a valorização dos símbolos culturais negros é importante para a valorização dos sujeitos negros e sua auto-estima. Assim, voltando a afirmação da pesquisadora Adriana Mortara Almeida (1997, p. 27),

[...] não é possível fazer uma história dos museus sem mencionar seu caráter educativo, tendo em vista que estas instituições foram criadas com objetivos, mais ou menos explicitados, de se constituírem em lugares de mediação entre os sujeitos e uma determinada herança do passado.

Herança que o MAFRO preservou e difundiu ao longo dos seus 41 anos de existência, reafirmando a importância que os símbolos culturais construídos pelos africanos e afro-brasileiros são fontes essenciais e basilares da humanidade. O sonho de construção de um museu didático pelo professor Agostinho da Silva contagiou a tantos outros, coordenadores/as, pesquisadores/as, que se mobilizaram para ele se perpetuasse e tornasse possível a valorização do legado histórico das civilizações africanas através de seus símbolos difundidos na diáspora.

As ações educativas realizadas no MAFRO vão além do direcionamento escolar, promovendo uma relação de aproximação entre a sociedade, comunidade negra e não-negra, através das diversas ações realizadas em seu espaço. Os projetos aqui apresentados, *Projeto de Atuação Pedagógica* e o *Projeto Passaporte para o Futuro*, bem como a exposição *O MAFRO pela vida, contra o “genocídio” da juventude negra*, permitem dimensionar a importante abrangência da atuação do Museu na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Adriana Mortara. **Desafios da Relação Museu-Escola**. Comunicação e Educação, São Paulo, 1997. Disponível em:
<<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/viewFile/4369/4079>>
Acessado em: 10. Jul. 2011.
- ALMEIDA, Cícero Antônio Fonseca de. **A função Educativa dos Museus de Bertha Lutz: Uma peça (quase) esquecida do quebra-cabeça da Museologia no Brasil**. Acervo, rio de janeiro, v. 26, nº 2, p. 123-132, jul./dez. 2013.
- ALMEIDA, Stela Borges de; FREITAS, Joseania Miranda. Programa de Reconstrução Educacional na Bahia: Anísio Teixeira (1952-1964). In: ARAÚJO, Marta M. de; BRZEZINSKI, Iria. **Anísio Teixeira na direção do INEP: programa para reconstrução da nação brasileira**. Brasília: INEP, 2006.
- ALVES, Vânia Maria Siqueira; REIS, Maria Amélia Gomes de Souza. Tecendo Relações entre as reflexões de Paulo Freire e a Mesa-Redonda de Santiago do Chile, 1972. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-PMUS Unirio | MAST - vol. 6 no 1, 2013**. Disponível em:
<<http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/viewFile/253/220>>
Acessado em set. de 2014.
- ARAÚJO, Jurandir de Almeida. **A influência do movimento negro brasileiro na construção e promoção de uma educação multicultural no país**. Disponível em:
<<http://www.uneb.br/revistaopara/files/2013/06/2.-a-influ%20ancia-do-movimento-negro-brasileiro-na-constru%20e-promo%20de-uma-educa%20multicultural-no-pa%20ds.pdf>>
Acessado em 03de junho 2015.
- ARAÚJO Marcelo Mattos; BRUNO Maria Cristina Oliveira. Um momento de reflexão sobre nosso passado Museológico. In: ARAUJO, Marcelo Mattos; BRUNO, Maria Cristina Oliveira (Org.). **A memória do Pensamento Museológico Contemporâneo: documentos e depoimentos**. Comitê Brasileiro do ICOM, 1995. Disponível em:
<http://www.minom-icom.net/_old/signud/DOC%20PDF/199500504.pdf>
Acessado em 30 de março de 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1977. Edições 70. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/RonanTocafundo/bardin-laurence-anlise-de-contedo>>
acessado em 20/05/2015.
- BORGES, Elisa Santos. O movimento operário no Governo de Salvador Allende (1970-1973): O caso dos Cordones Industriales. Associação Nacional de História – **ANPUH Xxiv Simpósio Nacional de História – 2007**. Disponível em:
<<http://snh2007.anpuh.org/resources/content/anais/Elisa%20de%20Campos%20Borges.pdf>>
Acessado em 30 de março de 2015.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. 3ª ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1994.

PONTES, Rosana Aparecida Ferreira; CANCHERINI, Ângela; FRANCO, Maria Amélia Santoro. A Escuta Sensível como Instrumento Metodológico na Formação Inicial de Docentes. **CAMINE** – Caminhos da Educação: Ways of Education, vol. 4, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://seer.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/619>> Acessado em 02 de junho de 2015.

CABRAL, Magaly. Educação Patrimonial x Educação Museal? In: **Educação patrimonial: reflexões e práticas**. Átila Bezerra Tolentino (Org.) Caderno Temático 2 – João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012. 104 p.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. (Org.) Editora vozes, 20ª edição, 2001. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/tawana1/a-didtica-em-questo-vera-maria-candu-org-15556288>> Acessado em 04 de maio de 2015.

CÂNDIDO, Manuelina Maria Duarte. **Gestão de Museus, um desafio contemporâneo: diagnóstico museológico e planejamento**. Porto Alegre: Medianiz, 2013. 240 p.

CASTRO, Fernanda. O campo específico da educação museal: Políticas públicas em construção. **IV Seminário Internacional – Políticas Culturais**. Fundação Casa Rui Barbosa. Rio de Janeiro, 16 a 18 de outubro de 2013.

CHAGAS, Mário. Diabruras do Saci: museu, memória, educação e patrimônio. **Revista Brasileira de Museus e Museologia** – MUSAS. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais. Vol. 1, n. 1. Rio de Janeiro, 2004.

CHAGAS, Mário de Souza. **Há uma gota de sangue em cada Museu: a ótica museológica de Mário de Andrade**. 2ª ed. Chapecó, Santa Catarina, 2015.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Estação Liberdade: Editora UNESP, 2001.

COLLING, Ana Maria Gênero e História: um diálogo possível? In: Contexto e Educação. Ed. UNIJUÍ, ano 19, nº 71/72, Jan. / Dez. 2004 - p. 29–43.

CRUZ, Cristiane Copque da. **Introdução aos estudos africanos na escola: trajetórias de uma luta histórica**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. 248 p. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10548/1/Dissertacao_Cristiane%20Copque.pdf> Acessado em 19 de abril de 2015.

CUNHA, Marcelo Nascimento Bernardo da. O Tratamentos Museológico da Herança Patrimonial: a Exposição como uma Estratégia Comunicacional. Rio de Janeiro: **Revista Magistro** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas – UNIGRANRIO, 2010.

CUNHA, Marcelo Nascimento Bernardo da. **Teatro de memórias, palco de esquecimentos: culturas africanas e das diásporas negras em exposições**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2006, 285 p. Tese [Tese em História].

CURY, Marília Xavier. Novas Perspectivas para a Comunicação Museológica e os Desafios da Pesquisa de Recepção em Museus. **Museus de Astronomia e Ciências Afins**– MAST. Rio de Janeiro, Brasil. 2008.

CURY, Marília Xavier. *Museologia, novas tendências. Museus de Astronomia e Ciências Afins – MAST*. Rio de Janeiro, Brasil. 2009.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François. (Org.) **Conceitos-chave de museologia**. ICOM, 2013. Disponível em: <<http://icom.museum/normas-profesionales/conceptos-claves-de-museologia/L/1/>>
Acessado em 27 de junho de 2015.

DOCUMENTO PRELIMINAR DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSEAL – DPPNEM. In: **Programa Nacional de Educação Museal: Plataforma de diálogo para a construção de um Programa de Educação Museal**. 2012, Brasília. Disponível em:<<http://pnem.museus.gov.br/>>
Acessado em: 04 de abril de 2014.

ESTEVES, Patrícia Elisa do Couto Chipoletti; MONTEMÓR, Hilda Aparecida de Sousa Melo. **Uma proposta de educação não-formal: o espaço da criança Anália Franco**. Educação em Revista, Marília, v.12, n.2, p. 109-124, Jul.-Dez. 2011.

ESTATUTO DE MUSEUS. Brasília, janeiro de 2009. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm>
Acessado em 19 de abril de 2013.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. *Sistematização... juntando cacos, construindo vitrais*. In: **O Que é Sistematização?** Uma Pergunta. Diversas Repostas. São Paulo, 2000.

FALCÃO, Andréa. **Museu e escola: educação formal e não-formal**. Rio de Janeiro, TV Escola, 27 fev. 2009. Entrevista ao Salto para o Futuro. Disponível em:
<http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=29> />
Acessado em: 15. Jul. 2013.

FÁVERO, Osmar. **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, maio/ago. 2007. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000200017&script=sci_arttext />Acessado em 15 de agosto de 2014.

FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaina; (Org.). **Apresentação**. In **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: ed. Olho D'água, 1997.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação Formal/não-formal**. Institut International Des Droits de l'enfant (IDE), Sion, Suíça, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª edição, São Paulo: ed Atlas, 2008. Disponível em:
<<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>>
Acessado em 20 de maio de 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa**. 4ª edição, São Paulo: ed. Atlas, 2002. Disponível em:
< <http://copyfight.me/Acervo/livros/Como%20elaborar%20projetos%20de%20pesquisa.pdf> >
Acessado em 20/05/2015.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação.** Superando o Racismo na escola. In: 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal e o educador social. In: **Revista de Ciências da Educação.** UNISAL - Americana/SP - Ano X - Nº 19 - 2º Semestre/2008.

GONZALEZ, Nena; MATTOS, Sheyla. **O que é acessibilidade.** Instituto Novo Ser: transformando obstáculos em desafios. Disponível em:
<http://www.novoser.org.br/instit_info_acess.htm>
Acessado em 10 de setembro de 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu das silva, Guaracira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2006.

HERNÁNDEZ, Francisca Hernández. **Planteamientos teóricos de la museología.** EdicionesTrea, S. L. 2006.

HORTA, Maria de Lourdes Pereira; GRUMBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial.** Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999. 68 p.

IBRAM. **Estatuto de Museus.** Disponível em: <<http://www.museus.gov.br/tag/estatuto-de-museus/>>
Acessado em 20 de dez. de 2014.

ICOM. **CECA Internacional.** Disponível em:
<<http://translate.google.com.br/translate?hl=pt-%20BR&sl=en&u=http://network.icom.museum/ceca/&prev=search>>
Acessado em 23 de dez. de 2014.

IPHAN. **Educação Patrimonial.** Disponível em:
<<http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?id=15481&retorno=paginaIphan> />
Acessado em: 15. Jul. 2013.

JANEIRINHO, Raquel. Estratégias museológicas participativas: refletindo e atuando em Sociomuseologia. In. **Cadernos de Sociomuseologia.** Vol. 46, 2013. Disponível em:
<<http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/5109/estrat%C3%A9gias.pdf?sequence=1>>

JULIÃO, Letícia. **Cadernos de Diretrizes Museológicas I.** 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação Cultural/Instituto do Patrimônio Histórico, Artístico e Nacional/Departamento de Museus e Centros Culturais, Belo Horizonte: 2006.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. 200p.

LIMA, Vanessa Moraes; PEREIRA, Kleber Fernando. Processo de Formação dos Monitores do Museu de Anatomia Humana e Comparativa. **Itinerarius Reflectionis**, vol. 8, n. 1, jan/jul de 2010. Disponível em:
<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/ritref/article/viewFile/20369/11858>>
Acessado em 19 de setembro de 2014.

LÔBO, Yolanda. **Bertha Lutz**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 148 p. (Coleção Educadores).

LOPES, Patrícia Peruzzo. Mediação em Museus: possibilidades de encontros com a Arte. **VII Ciclo De Investigações PPGAV – UDESC**. Florianópolis – SC, 18, 19 e 20 de junho de 2012. Disponível em: <http://ppgav.ceart.udesc.br/ciclo7/15-Mediacao_em_Museus-possibilidades_de_encontros_com_a_Arte.pdf>
Acessado em 19 de setembro de 2014.

LOPES, Maria Margarete. A favor da desescolarização dos museus. **Revista Educação & Sociedade**, n° 40, dezembro, 1991.

LOPES, Maria Margarete. **Museu: uma perspectiva de Educação em Geologia**. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 1988, 171 p. Dissertação [Dissertação em Educação].

LOPES, Maria Margarete. Bertha Lutz e a importância das relações de gênero, da educação e do público nas instituições museais. In: **Musas – Revista Brasileira de Museus e Museologia**, ano II, 2006, n° 2.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **O Negro e a Universidade Brasileira**. HAOL, Núm. 3 (Inverno, 2004), 73-82.

MALAVOTA, Claudia Mortari Pensando a diáspora africana: algumas questões. In **Experiências das Populações Africanas e Afrodescendentes na diáspora brasileira**. Florianópolis, 2013.

MARANDINO, Martha (org.). **Educação em museus: a mediação em foco**. São Paulo, SP: Geenf / FEUSP, 2008.

MARANDINO, Martha. **Por uma didática museal: Propondo bases sociológicas para análise da educação em museus**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011, 384 p. Tese [Livre-Docência].

MARQUES, Roberta Smania. **Os museus da Universidade Federal da Bahia enquanto espaços de ensino não-formal**. Salvador: Universidade Federal da Bahia. Instituto de Física: Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, 2007, 302 p. Dissertação (Mestrado).

MARTINS, Luciana Conrado. **A constituição da educação em museus: o funcionamento do dispositivo pedagógico museal por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011, 390 p. Tese [Doutorado em Educação].

MONTE, Rita. **Reflexões sobre avaliação e sistematização no contexto do desenvolvimento social: uma conversa com Cristina Meirelles e Rogério Renato Silva**. Entrevista. São Paulo, 31 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://institutofonte.org.br/sites/default/files/Silva%20RR-Meirelles%20C_Reflexoes%20sobre%20Avaliacao%20e%20Sistematizacao_entrevista.pdf>
Acessado em 28 de março de 2016.

MORAES, Nilson Alves de. Políticas públicas, políticas culturais e museu no Brasil. **Museologia e Patrimônio – vol.II no 54 1 - jan/jun de 2009**. Disponível em: <<http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/viewFile/46/26>>
Acessado em 31 de março de 2015.

MOUTINHO, Mário Canova. Seminário Regional da UNESCO sobre a função educativa dos museus. In: ARAUJO, Marcelo Mattos; BRUNO, Maria Cristina Oliveira (Org.). **A memória do Pensamento Museológico Contemporâneo: documentos e depoimentos**. Comitê Brasileiro do ICOM, 1995. Disponível em:

<http://www.minom-icom.net/_old/signud/DOC%20PDF/199500504.pdf>

Acessado em 30 de março de 2015.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: **A Matriz Africana no Mundo**. Elisa Larkin Nascimento (Org). São Paulo: Selo Negro, 2008.

MUSAS – Revista Brasileira de Museus e Museologia. **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais**. Vol. 1, n. 1. Rio de Janeiro, 2004.

MUSEU DO NEGRO: A Bahia ainda resiste em mostrar a sua herança africana. **Jornal do Brasil**. Salvador, 03 de fevereiro de 1978. Disponível em:

<<http://www.docvirt.com/WI/hotpages/hotpage.aspx?bib=Tematico&pagfis=10368&pesq=&url=http://docvirt.no-ip.com/docreader.net>>.

Acessado em 29 de abril de 2014.

MUSEU NACIONAL. **Sessão Divisão Educativa**. Disponível em:

<<http://www.museunacional.ufrj.br/visitacao/secao-de-assistencia-ao-ensino>> Acessado em 08 de setembro de 2014.

MATOS, Thiara Cerqueira. **Correspondências Pessoais Ajudam A Criar Instituições Pierre Verger, O Museu Afro-Brasileiro E Sua Rede De Colaboradores (1972-1976)**. Salvador: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2012, 178 p. Dissertação [Dissertação em Estudos Étnicos e Africanos].

LOPES, Maria Margarete. **Museu: uma perspectiva de Educação em Geologia**. São Paulo: Universidade Estadual de Campina, 1988, 171 p. Dissertação [Dissertação em Educação].

OLIVEIRA, Waldir Freitas; ARAÚJO, Nelson. Informações: Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade da Bahia. **Revista Afro-Ásia**, n. 1, p. 125-128, Salvador, 1965.

PINTO, Júlia Rocha. **O Papel Social dos Museus e a Mediação Cultural:**

Conceitos de Vygotsky na Arte-Educação Não Formal. PALÍNDROMO Nº 7

/2012 – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – CEART/UEDESC. Disponível em:

<http://ppgav.ceart.udesc.br/revista/edicoes/7/artigo_o_papel_social_dos_museus.pdf>

Acessado em 19 de setembro de 2014.

POLÍTICA NACIONAL DE MUSEUS: relatório de gestão 2003-2006 / Ministério da Cultura, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais. Brasília: MinC/IPHAN/DEMU, 2006. 144 p.

POULOT, Dominique. **Museu e Museologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

PONTES, Rosana Aparecida Ferreira; CANCHERINI, Ângela; FRANCO, Maria Amélia Santoro. A Escuta Sensível como Instrumento Metodológico na Formação Inicial de Docentes. **CAMINE – Caminhos da Educação/Ways of Education**, vol. 4, nº 2, 2012.

PRIMO, Judite. Museologia e Patrimônio: Documentos Fundamentais – Organização e Apresentação. **Cadernos de Sociomuseologia**, nº 15, p.189-191; ULHT. Lisboa, Portugal, 1999.

PROJECTOS. **O que é um diorama**. 2010. Disponível em: <<http://maravilhasnossaterra-anexo1.blogspot.com.br/2010/02/o-que-e-um-diorama.html>>
Acessado em 14 de maio de 2015.

RECHENA, Aida. Museologia Social e Gênero. **Cadernos do CEOM**, vol. 27 n. 41. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/2601/1500>>
Acessado em 19 de junho de 2015.

REIS, Luiza Nascimento dos. **O Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia: Intercâmbio Acadêmico e Cultural entre Brasil e África (1959-1964)**, 2010. 206 p. Dissertação (Programa Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

SANDES, Juipurema A. **O Museu Afro-Brasileiro da UFBA e sua coleção de cultura material religiosa afro-brasileira**. 2010. 290 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

SANTOS, Jocélio Teles dos; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Vestibular com cotas: análise em uma instituição pública federal**. Revista USP, São Paulo, n.68, p. 58-75, dezembro/fevereiro 2005-2006.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, EDUSP, 1978.

SANTOS, Luiz Cláudio Machado dos. **A política externa brasileira para a África negra: da “interdependência” ao “pragmatismo responsável” (1964-1979)**
Acessado em 22 de fev. de 2015. Disponível em:
<<http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/face/article/view/597/393>>

SANTOS, Maria Célia Teixeira M. A Escola e o Museu No Brasil: Uma História de Confirmação dos Interesses da Classe Dominante. In. **Cadernos de Museologia**. Vol. 3, n. 3, 1994. Disponível em:
<<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/306/215>>
Acessado em 19 de junho de 2015.

SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. **Encontros museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu**. Rio de Janeiro: MIC/IPHAN/DEMU, 2008. Coleção Museu, Memória e Cidadania.

SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. **Museu E Comunidade: Uma Relação Necessária**. 13ª Reunião Anual do Instituto Biológico. São Paulo, 2000. Disponível em:
<<http://www.abremc.com.br/pdf/13.pdf>>
Acessado em 13 de out. de 2014.

SANTOS, Leidiane. **A História e Cultura Afro Brasileira e a Lei 10.639/63**. Net saber artigos, 2008. Disponível :
<http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_9886/artigo_sobre_a_hist.639/63>
Acessado em: 15 de jul. de 2011.

SCHEINER, Tereza Cristina. Repensando o Museu Integral: do conceito às práticas. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum.**, Belém, v. 7, n. 1, p. 15-30, jan.-abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bgoeldi/v7n1/a03v7n1.pdf>> Acessado em 26 de março de 2015.

SERRA, Ordep. **A Tenacidade do Racismo**. [entre 2000 e 2010]. Disponível em: <http://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod_artigo=435&cod_boletim=24&tipo=Artigo> Acessado em 18 de novembro de 2013.

SETOR África. **Projeto de Atuação Pedagógica e Capacitação de Jovens Monitores: Material do Aluno**. Centro de Estudos Afro-Orientais/Museu Afro-Brasileiro/Universidade Federal da Bahia. Salvador, ed: Gráfica Gensa. Impressor: Altemir Santos. 2005.

SETOR África. **Projeto de Atuação Pedagógica e Capacitação de Jovens Monitores: Material do Professor**. Centro de Estudos Afro-Orientais/Museu Afro-Brasileiro/Universidade Federal da Bahia. Salvador, ed: Gráfica Gensa. Impressor: Altemir Santos. 2005.

SETOR Religiosidade Afro-brasileira. **Projeto de Atuação Pedagógica e Capacitação de Jovens Monitores: Material do Aluno**. Centro de Estudos Afro-Orientais/Museu Afro-Brasileiro/Universidade Federal da Bahia. Salvador, ed: Gráfica Gensa. Impressor: Altemir Santos. 2005.

SETOR Religiosidade Afro-brasileira. **Projeto de Atuação Pedagógica e Capacitação de Jovens Monitores: Material do Professor**. Centro de Estudos Afro-Orientais/Museu Afro-Brasileiro/Universidade Federal da Bahia. Salvador, ed: Gráfica Gensa. Impressor: Altemir Santos. 2005.

SILVA, George Agostinho. **O nascimento do CEAO**. *Afro-Ásia* 16, 1995, p. 5-8.

SILVA, Ana Paula da. O embate entre a pedagogia tradicional e a educação nova: políticas e práticas educacionais na escola primária catarinense (1911-1945). **IX ANPED SUL**, Seminário de Pesquisa em educação da região sul, 2012.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro**. São Paulo, ed. Edusp, 2007. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=uKew3ynPFS8C&printsec=frontcover&dq=intolerancia+religiosa&hl=pt-BR&sa=X&ei=Wb8uVfqBGraAsQT7rYDQDQ&ved=0CBwQ6AEwAA#v=onepage&q=intolerancia%20religiosa&f=false>> Acessado em 15 de maio de 2015

SMITH, M. K. **O que é educação não-formal?** A enciclopédia da educação informal. 2001. Disponível em: <<http://infed.org/mobi/what-is-non-formal-education/>> Acessado em 13 de agosto 2014.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira de. A Educação não-formal e a escola aberta. **VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/444_356.pdf> Acessado em 14 de agosto de 2014.

SOUZA, Florentina da Silva. **Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU**. Belo Horizonte: ed. Autêntica, 2006.

SOUZA, Micheli Pereira de. **Do Templo ao Fórum: o Perfil do Mediador em Museus e Instituições Culturais em Porto Alegre**. 2012. 91 p. Monografia (Museologia) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

STUDART, Denise Coelho. **Revista Brasileira de Museus e Museologia – MUSAS**. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais. Vol. 1, n. 1. Rio de Janeiro, 2004.

SUANO, Marlene. **O que é Museu**. São Paulo: Brasiliense, 1986. Coleção Primeiros Passos.

TORAL, Hernan Crespo. Seminário Regional da UNESCO sobre a função educativa dos museus. In: ARAUJO, Marcelo Mattos; BRUNO, Maria Cristina Oliveira (Org.). **A memória do Pensamento Museológico Contemporâneo: documentos e depoimentos**. Comitê Brasileiro do ICOM, 1995. Disponível em:
<http://www.minom-icom.net/_old/signud/DOC%20PDF/199500504.pdf>
Acessado em 30 de março de 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, ed. Atlas, 1987.

VALENTE, Maria Esther Alvarez. Museus de Ciência e Tecnologia no Brasil: uma “Reunião de Família” na Mesa Redonda de Santiago do Chile em 1972. Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-PMUS Unirio | MAST. **Museologia e Patrimônio** - v.2 n.2 - jul/dez de 2009. Disponível em:
<<http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/viewFile/70/105>>
Acessado em 28 de março de 2015.

VARINE-BOHAN, Hugues de. A respeito da Mesa-Redonda de Santiago. In: ARAUJO, Marcelo Mattos; BRUNO, Maria Cristina Oliveira (Org.). **A memória do Pensamento Museológico Contemporâneo: documentos e depoimentos**. Comitê Brasileiro do ICOM, 1995. Disponível em:
<http://www.minom-icom.net/_old/signud/DOC%20PDF/199500504.pdf>
Acessado em 30 de março de 2015.

JORNAIS³⁶

A faculdade e o museu. **A Tarde**, 08 de junho de 1999.

AFRO. **Jornal do Brasil**, 27 de abril de 1974.

ARAGÃO, Carla. MAFRO busca parceiros para reabrir em maio. **Gazeta Mercantil**, Salvador, 14 de jan. 1998.

A Faculdade de Medicina e o Museu–afro Brasileiro. **Tribuna da Bahia**, 05 de junho, 1999.

³⁶ Disponíveis no site do Centro de Estudos Afro-Orientais:
www.ceao.ufba.br/biblioteca/hemeroteca
Acessados em 5 de maio de 2014

BERBERT, José Augusto. Cultura afro-brasileira em museu de preciosidades. **Jornal A Tarde**, Salvador, 27 de dez. de 1981.

BERBERT, José Augusto. Comissão quer museu fora da faculdade de medicina. **A Tarde**, 14 de abril, 1999a.

BERBERT, José Augusto. Polêmica sobre ocupação da Faculdade de Medicina. **A Tarde**, Salvador, 15 de agosto, 1999b.

CEAO, o reduto negro da pesquisa e da intelectualidade. s/d.

DIRETOR da Famed se defende de acusação de racismo. **Tribuna da Bahia**, 20 de abril, 1999.

FACULDADE de Medicina do Terreiro de Jesus: conclusão da 8ª parte da pagina do 1º caderno. **A Tarde**, Salvador, 4 de jun. 1999.

JORNAL da Bahia. Salvador, 1983.

LANÇAMENTOS. **A TARDE**, Salvador, 2 de out. 1989.

LANÇAMENTO. **A Tarde**, 02 de out. 1999.

LANÇAMENTO no Terreiro. **Tribuna da Bahia**, Salvador, 17 de out. 1999.

LIVRO enfoca temas ligados à raça negra. **Tribuna da Bahia**, Salvador, 16 de out. 1989.

LUZ, Márcia. África moderna: primeira reforma reestrutura Museu Afro-Brasileiro, organiza acervo e programação. **Jornal Correio da Bahia**, Salvador, 13 de jan. de 1988.

O Globo. Salvador, 08 de julho, 1981.

PACHECO, Maria Theresa de Medeiros. A Faculdade e o Museu. **A Tarde**, Salvador, 2 de jul. 1999.

PEÇAS da cultura afro-brasileira deixarão o Nina. **Correio da Bahia**, Salvador, 27 de jun. 1997.

MAFRO, Salvador, 2005.

MÁSCARAS africanas. **A TARDE**, Salvador, 02 de out. 1989.

MEMORIAL de Medicina Nacional. **A Tarde**, Salvador, 5 de set. 1999.

MUSEU Afro-Brasileiro ficará fechado para reestruturação. **A Tarde**, Salvador, 05 de outubro, 1997a.

MUSEU afro pode ir para a casa do Benin. **Tribuna da Bahia**, Salvador, 08 de janeiro, 1999b.

MUSEU Afro fecha para recadastrar acervo. **Tribuna da Bahia**, Salvador, 08 de out. 1997c.

MUSEU afro quer parceria com empresas. **A Tarde**, Salvador, 08 de jan. 1998d.

MUSEU Afro quer parceria com empresas. **A Tarde**, Salvador, 10 de jan 1998e.

MUSEU fecha para recadastrar acervo. **A Tarde**, Salvador, 8 de out. 1997f.

MUSEU Afro-Brasileiro: uma nova velha história (conclusão). **Tribuna da Bahia**, Salvador, 28 de abril, 1999g.

SANTOS, Gerson dos. CEAO quer reinaugar em dois meses o Museu Afro-Brasileiro. **A Tarde**, Salvador, 12 de abril, 1999.

VIEIRA, Hamilton. Diretor do CEAO condena saída do museu do prédio da UFBA. **Tribuna da Bahia**, Salvador, 16 de abril, 1999.

SILVEIRA, Geraldo Milton da. Faculdade de Medicina do Terreiro de Jesus. **A Tarde**, Salvador, 04 de junho, 1999.

SILVEIRA, Geraldo Milton. Faculdade de Medicina do Terreiro de Jesus. **A Tarde**, Salvador, 04 de jun. 1999.

Documentos epistolares acessados nos arquivos do CEAO

FERREIRA, Júlio Gomes. Carta enviada a Agostinho da Silva. Lourenço Marque – Moçambique, 12 de novembro, 1959.

FERREIRA, Júlio Gomes. Carta enviada a Agostinho da Silva. Lourenço Marque – Moçambique, 27 de abril, 1960.

LI, Tin Tau. Carta enviada a Agostinho da Silva. Rio de Janeiro, 13 de dezembro, 1960.

LORSCHETER, Vandelino. Carta enviada a Agostinho da Silva. Tóquio – Japão, 19 de outubro, 1960.

NOBRE, Maria da Conceição. Carta enviada a Agostinho da Silva. Lobito, 19 de setembro, 1960.

NOBRE, Maria da Conceição. Carta enviada a Agostinho da Silva. Lobito, 16 de outubro, 1960.

KIMNY, Nong. Carta enviada a Agostinho da Silva. Washington D. C., 06 de janeiro, 1960.

SILVA, Agostinho. Carta enviada ao Presidente da Companhia de Diamantes de Angola e Diretor do Instituto de Linguística Africana e Oriental, Ernesto Vilhena. Salvador, 09 de setembro, 1959.

SILVA, Agostinho. Carta enviada ao Diretor do Jornal de Huíla. Salvador, 1º de outubro, 1959a.

SILVA, Agostinho. Carta enviada ao Presidente do Automóvel e Touring Clube de Angola. Salvador, 1º de outubro, 1959b.

SILVA, Agostinho. Carta enviada a Nuno Bermudes – Moçambique. Salvador, 1º de outubro, 1959c.

SILVA, Agostinho. Carta enviada ao Diretor do A B C – Diário de Angola. Salvador, 1º de outubro, 1959d.

SILVA, Agostinho. Carta enviada ao Diretor da Gazeta dos Advogados da Relação de Luanda. Salvador, 1º de outubro, 1959e.

SILVA, Agostinho. Carta enviada ao Diretor do Jornal O Lobito. Salvador, 1º de outubro, 1959f.

SILVA, Agostinho. Carta enviada ao Diretor do Província de Angola. Salvador, 1º de outubro, 1959g.

SILVA, Agostinho. Carta enviada ao Diretor do Jornal de Angola. Salvador, 1º de outubro, 1959h.

SILVA, Agostinho. Carta enviada ao Diretor do Jornal de Benguela. Salvador, 1º de outubro, 1959i.

SILVA, Agostinho. Carta enviada ao Diretor do Jornal de Noticias – Lourenço Marques. Salvador, 1º de outubro, 1959g.

SILVA, Agostinho. Carta enviada ao Diretor do Notícias de Macau – Macau. Salvador, 1º de outubro, 1959l.

SILVA, Agostinho. Carta enviada ao Presidente do Centro de Arte de Manica e Sopala Beira. Salvador, 1º de outubro, 1959m.

SILVA, Agostinho. Carta enviada ao Presidente da Sociedade Cultural de Angola – Luanda. Salvador, 1º de outubro, 1959n.

SILVA, Agostinho. Carta enviada ao Dr. Júlio Gonçalves – Secretário Geral da Sociedade de Geografia de Lisboa. Salvador, 1º de outubro, 1959o.

SILVA, Agostinho. Carta enviada ao Dr. Júlio Gomes Ferreira – Cônsul do Brasil em Lourenço Marques, Moçambique. Salvador, 1º de outubro, 1959p.

SILVA, Agostinho. Carta enviada ao Diretor da Imprensa Nacional – Província Portuguesa de Cabo Verde. Salvador, 1º de outubro, 1959q.

SILVA, Agostinho. Carta enviada ao Diretor dos Serviços dos Portos, Caminho de Ferro e Transportes de Moçambique – Lourenço Marques. Salvador, 1º de outubro, 1959r.

SILVA, Agostinho. Carta enviada ao Diretor de O Arauto – Tipografia das Missões, Bissau. Salvador, 1º de outubro, 1959s.

SILVA, Agostinho. Carta enviada ao Diretor da Imprensa Nacional – Dili, Timor Português. Salvador, 1º de outubro, 1959t.

SILVA, Agostinho. Carta enviada ao Cônsul do Brasil em Lisboa, Itajuba A. de Rodrigues. Salvador, 08 de outubro, 1959u.

SILVA, Agostinho. Carta enviada ao Reverendo José Marques Ferreira Vicente. Salvador, 16 de novembro, 1959v.

SILVA, Agostinho. Carta enviada ao Diretor do Jornal de Huíla. Salvador, 20 de outubro, 1959x.

SILVA, Agostinho. Carta enviada ao Diretor da Imprensa Nacional – Goa. Salvador, 20 de outubro, 1959a1.

SILVA, Agostinho. Carta enviada ao Diretor da Imprensa Nacional de Lourenço Marques . Salvador, 20 de outubro, 1959b1.

SILVA, Agostinho. Carta enviada ao Diretor da Imprensa Nacional – Lourenço Marques . Salvador, 20 de outubro, 1959c1.

SILVA, Agostinho. Carta enviada ao Diretor da Imprensa Nacional – Luanda. Salvador, 20 de outubro, 1959d1.

SILVA, Agostinho. Carta enviada ao Diretor da Imprensa Nacional – Bissau. Salvador, 20 de outubro, 1959e1.

SILVA, Agostinho. Carta enviada ao Presidente da Sociedade de Estudos de Timor – Dile, Timor. Salvador, 16 de outubro, 1959f1.

SILVA, Agostinho. Carta enviada ao Reverendo José Marques, Luanda. Salvador, 16 de novembro, 1959g1.

SILVA, Agostinho. Carta enviada ao Irmão António Raul – Angola. Salvador, 17 de novembro, 1959h1.

SILVA, Agostinho. Carta enviada ao Diretor da Seção de Propaganda e Turismo dos S. de E. e Estatística Geral de Macau. Salvador, 30 de dezembro, 1959i1.

SILVA, Agostinho. Carta enviada ao Secretário da Associação dos Naturais de Angola, Alexandre de Sousa e Andrade. Salvador, 31 de dezembro, 1959j1.

SILVA, Agostinho. Carta enviada ao Inspetor da alfândega no Rio de Janeiro, Oswaldo Belo de Amorim. Salvador, 02 de agosto, 1960l1.

SILVA, Agostinho. Carta enviada ao Cônsul do Brasil em Lourenço Marques, Júlio Gomes Ferreira. Salvador, 03 de agosto, 1960m1.

SILVA, Agostinho. Carta enviada ao Conselheiro da Embaixada da China, C. J. Chang. Salvador, 26 de setembro, 1960n1.

SILVA, Agostinho. Carta enviada ao Cônsul do Brasil em Lourenço Marques, Júlio Gomes Ferreira. Salvador, 03 de dezembro, 1960o1.

SILVA, Agostinho. Carta enviada ao Embaixador da China no Brasil, Tin Tau Li. Salvador, 30 de dezembro, 1960p1.

SILVA, Agostinho. Carta enviada ao Embaixador da China no Brasil, Tin Tau Li. Salvador, 06 de fevereiro, 1961q1.

TIOURN, Kan. Carta enviada a Agostinho da Silva. Cambodja, 08 de janeiro, 1960.

VICENTE, José. Carta enviada a Agostinho da Silva. Luanda, 07 de fevereiro, 1960.

WALDIR, Freitas Oliveira. Carta enviada ao Reitor Albérico Fraga. Salvador, 17 de outubro, 1961.

ACERVO DO CEAO³⁷

Caixa de correspondências - cx cor 01 - 1959

Caixa de correspondências - cx cor 02 - 1960

Caixa de correspondências - cx cor 03 - 1961

Caixa de correspondências - cx cor 04 - 1962

DOCUMENTOS ACESSADOS NO MAFRO

AMORIM, Graziela Ferreira. **Programa Museu-Escola**. Salvador, s/d.

CASTRO, Guilherme de Sousa. Salvador, 17 de dezembro, 1974a.

CASTRO, Guilherme de Souza. **Ofício nº 443/74**, Salvador, 27 de dezembro, 1974b.

CASTRO, Yêda Pessôa de. **Pedido de dispensa de licitação**. Salvador, 13 de agosto, 1981.

COSTA, Luiz Fernando Macedo. **Inauguração do Museu Afro-Brasileiro**. Salvador, 1982.

TERMO DE CONVÊNIO. Salvador, 1974. Texto datilografado. 5p.

PROTOCOLO de Intenções. Salvador, 1999.

MAFRO. Salvador, 2005.

³⁷ Caixas acessadas.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Apêndice A – Quadros informativos sobre a solicitação de objetos, respostas às solicitações e objetos que chegaram ao CEAO.

Solicitação de Objetos		
Data de Solicitação de objetos	Nacionalidade dos objetos solicitados	Correspondente
03 de dezembro de 1959	Macau	Diretor da Seção de Propaganda e Turismo dos S. de E. e Estatística Geral de Macau
03 de dezembro de 1959	Vietnã	Tran Van Chvong – Embassy of Vietnam Whashington D. C. USA
7 de outubro de 1959	Moçambique	Júlio Gomes Ferreira – Consul do Brasil em Lourenço Marques
8 de outubro de 1959	Lisboa	Itajuba de A. Rodrigues – Cônsul do Brasil em Lisboa
9 de setembro de 1959	Angola	Ernesto de Vilhena – Presidente da Companhia de Diamantes de Angola e Diretor do Instituto de Linguística Africana e Oriental
16 de setembro de 1959	Tóquio – Japão	Yasuhio Sano
16 de novembro de 1959	Lourenço Marques – Moçambique	-----
17 de dezembro de 1959	Israel	Diretor dos Serviços Culturais
31 de dezembro de 1959	Luanda	Alexandre de Sousa e Andrade – Secretário da Direção da Associação dos Naturais de Angola

Respostas às solicitações			
Data de resposta das solicitações	Tipos de objetos	Nacionalidade	Correspondente
12 de novembro de 1959	Insetos em madeira	Lourenço Marques	Júlio Gomes Ferreira
06 de janeiro de 1960	Objetos de arte	Cambodja	Nong Kimny
08 de janeiro de 1960	Objetos de arte	Cambodja	Kan Tiourn
07 de fevereiro de 1960	7 esculturas angolanas e 54 postais	Luanda	Irmão José Vicente
27 de abril de 1960	Coleção de insetos, fotografias e charutos	Lourenço Marques	Júlio Gomes Ferreira
08 de outubro	Coleção de xilogravuras	Tóquio	-----

de 1960	japonesas		
16 de outubro de 1960	Arte angolana, coleção de postais, coleção de poesias	Lobito – Angola	Maria da Conceição Nobre
17 de outubro de 1961	12 modelagens de peças originais	Tervuren, Bélgica	Musée Royal de l’Afrique Centrale
19 de outubro de 1960	Pintura japonesa e calendário em brocado	Tóquio, Japão	Pe. Vendelino Lorscheiter
07 de novembro	Fotografias e pinturas murais dos Quiocos ³⁸	Luanda – sede em Lisboa	Ernesto de Vilhena

Objetos que chegaram ao CEAO			
Data	Objetos recebidos	Nacionalidades dos Objetos recebidos	Correspondente
17 de novembro de 1959	Fotografias	Angola	Irmão António Raul
18 de maio de 1960	Máscaras de madeira	Angola	Carta enviada ao inspetor da alfândega pedindo que o pacote com as máscaras não fosse acrescido de impostos, visto que se tratava de objetos de interesse cultural e público.
03 de agosto de 1960	Sem detalhamento	Lourenço Marques	Júlio Gomes Ferreira
27 de março de 1961	Sem detalhamento	Angola	Angola
27 de março de 1961	Sem detalhamento	Reino de Cambodja	-----

³⁸ Quioco ou Còkwe, é o nome de uma etnia bantu que habita áreas de Angola e também da Zâmbia e da República Democrática do Congo. Se destacam pela sua tradição artística, especialmente pelas suas esculturas e pinturas. Falam a língua còkwe, também conhecida como chocué, quioco e shioko, com um total de cerca de 1 milhão de falantes. São conhecidos 3 dialetos da língua còkwe: minunco, ulanda e ukhongo. <http://www.dicionarioinformal.com.br/quioco/>

APÊNDICE B

Apêndice B - Termo de consentimento livre e esclarecido.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar do estudo que tem como pesquisadora responsável Daniela Moreira de Jesus, do curso de Pós-Graduação em Museologia, da Universidade Federal da Bahia, que pode ser contatado pelo e-mail danilogus@gmail.com e pelos telefones (71) 93525027 (71) 88035109. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com os profissionais que fizeram parte dos projetos de ação educativa realizados no Museu Afro-Brasileiro da Universidade Federal da Bahia - MAFRO, visando por parte da referida aluna a realização de pesquisa para a conclusão de dissertação intitulada “*As ações educativas desenvolvidas pelo Museu Afro-Brasileiro da Universidade Federal da Bahia – MAFRO: 1982 - 2013*”. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos serão divulgados. A pesquisadora providenciará uma cópia do áudio em cd da entrevista para meu conhecimento. Tenho ciência que a mesma utilizará trechos da minha fala na escrita final de sua Dissertação de Mestrado em Museologia. Além disso, sei que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Assinatura

Salvador, ____ de _____ de 2015

APÊNDICES C, D, E, F

Apêndice C – Entrevista coordenadores.

Entrevista coordenadores	
Dados pessoais	
Nome completo	
Idade	
Profissão	
Telefone/e-mail	

Dados relacionados à gestão do coordenador/coordenadora
Quando, como e por que assumiu a coordenação do Museu Afro-Brasileiro da Universidade Federal da Bahia – MAFRO?
O que você define como ação educativa?
Em que medida elas foram priorizadas em sua gestão?
Como, mesmo sem um setor específico para o trabalho com ações educativas, os projetos foram/são elaborados e colocados em prática no museu?
Para você, o que estimula os profissionais do MAFRO a continuar realizando ações educativas mesmo sem um setor de educação específico?

Dados relacionados aos projetos de ação educativa
Como se configurou o Projeto Passaporte para o Futuro? Quais foram os resultados do projeto?
Houve/há outros projetos de ação educativa realizados no museu?
Havia/há um material específico para o trabalho com as ações educativas?
Ele é utilizado com que frequência?
Diria que depois da Lei 10.639, que torna obrigatório o ensino da cultura Africana e Afro-Brasileira, a visitação aumentou?
Em termos educacionais e sociais, qual papel você atribui ao MAFRO?

Dados relacionados à exposição
Como você via a relação do público com a exposição?
Para o atendimento ao público visitante era utilizado material didático?
Se sim, com que frequência?
No período que trabalhou no MAFRO, houve conduta da Faculdade de Medicina em relação ao museu que causasse desabono ou constrangimento aos funcionários?
Se houver outras questões e/ou informações que queira compartilhar e acredita que não foram mencionadas, por favor, fique a vontade.
Obrigada pela disponibilidade!

Apêndice D – Entrevista outros profissionais.

Entrevista outros profissionais
<i>Dados pessoais:</i>
Nome completo ou pseudônimo:
Idade:
Profissão:
Telefone/email:

<i>Dados relacionados à inserção no MAFRO:</i>
Como e em que ano você iniciou seu trabalho no Museu Afro-Brasileiro da Universidade Federal da Bahia?
O que define como ações educativas?
Como, mesmo sem um setor específico para o trabalho com ações educativas, os projetos foram/são elaborados e colocados em prática no museu?
Para você, o que estimula os profissionais do MAFRO a continuar realizando ações educativas mesmo sem um setor de educação específico?
Como se configurou o Projeto Passaporte para o Futuro? Quais foram os resultados do projeto?
Houve/há outros projetos de ação educativa realizados no museu?
Diria que depois da Lei 10.639, que torna obrigatório o ensino da cultura Africana e Afro-Brasileira, a visitação aumentou?
Em termos educacionais, qual papel você atribui ao MAFRO?

Se houver outras questões e/ou informações que queira compartilhar e acredita que não foram mencionadas, por favor, fique a vontade.
Obrigada pela disponibilidade!

Apêndice E – Entrevista mediadores/as.

Entrevista mediadores/as
Dados pessoais
Nome completo ou pseudônimo
Idade
Profissão
Telefone/e-mail

Dados relacionados à inserção no MAFRO
Qual ano e por que você fez parte do quadro de mediadores do MAFRO?
O que acreditava que seria ser um mediador, correspondeu as suas expectativas?
Se não correspondeu, o que diz sobre?
Como foi para você a formação para ser mediador? Fale sobre as etapas.
Como essa formação influenciou sua vida profissional?
Você pode definir ações educativas?

Dados relacionados à especificidade do atendimento ao público:
Como se dava sua relação como o MAFRO? Teve algo positivo ou negativo em sua relação com os objetos expostos no museu?
Como era sua relação com o público durante a mediação, o que você destacaria?
E o público, como se relacionava com os objetos durante sua mediação?
Vocês utilizavam material didático no atendimento ao público? Se sim, com que frequência?
Se houver algo a mais que você considere importante e eu não tenha mencionado, pode ficar a vontade para falar.

Apêndice F – Entrevistas estagiárias

Entrevista estagiárias	
Dados pessoais	
Nome completo ou pseudônimo	
Idade	
Profissão	
Residência	

Dados relacionados à inserção no MAFRO	
Qual ano e por que você fez parte do quadro de estagiária do MAFRO?	
Desempenhou atividade de atendimento ao público no museu?	
Se sim, recebeu formação para a função?	
Como foi realizar essa atividade? <ol style="list-style-type: none"> 1. Como era sua relação com o público durante a mediação, o que você destacaria? 2. E o público, como se relacionava com os objetos durante sua mediação? 	
Estagiar no MAFRO foi um fator diferenciador para a sua vida profissional? Por quê?	
Você pode definir ações educativas?	

Dados relacionados à especificidade do atendimento ao público:	
O que você pode falar sobre o projeto <i>Passaporte para o Futuro</i> ?	
Como foi a elaboração o material didático para uso nas mediações, as cartilhas e outros materiais?	