



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

CHRISTINE MÜLLER

**EDUCAÇÃO EM MUSEUS: AS EXPOSIÇÕES
INTERATIVAS COMO UM DESAFIO
PEDAGÓGICO AOS INVESTIGADORES DO
PATRIMÔNIO HISTÓRICO-EDUCATIVO**

Campinas- SP

2019

CHRISTINE MÜLLER

**EDUCAÇÃO EM MUSEUS: AS EXPOSIÇÕES INTERATIVAS COMO UM
DESAFIO PEDAGÓGICO AOS INVESTIGADORES DO PATRIMÔNIO
HISTÓRICO-EDUCATIVO**

Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação
da Universidade Estadual de Campinas
como parte dos requisitos exigidos
para obtenção do título de Doutora em
Educação, na área de concentração
Filosofia e História da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Menezes

O arquivo digital corresponde à versão final da tese defendida pela aluna Christine Müller e orientada
pela Profa. Dra. Maria Cristina Menezes.

Campinas- SP

2019

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

M699e Müller, Christine, 1974-
Educação em museus : as exposições interativas como um desafio pedagógico aos investigadores do patrimônio histórico-educativo / Christine Müller. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Maria Cristina Menezes.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Museus - Aspectos educacionais. 2. Educação patrimonial. 3. Museologia. I. Menezes, Maria Cristina, 1958-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Education in museums : interactive exhibitions as a pedagogical challenge to historic-educational heritage researchers

Palavras-chave em inglês:

Education in museums

Heritage education

Museology

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Maria Cristina Menezes [Orientador]

Lucia Helena Reily

Pablo Álvarez Domínguez

Ricardo Gaiotto de Moraes

Valeriano Dúran Manso

Data de defesa: 17-06-2019

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: 0000000250551797

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/8315204484856015>

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO
EDUCAÇÃO EM MUSEUS: AS EXPOSIÇÕES
INTERATIVAS COMO UM DESAFIO
PEDAGÓGICO AOS INVESTIGADORES DO
PATRIMÔNIO HISTÓRICO-EDUCATIVO

Christine Müller

COMISSÃO JULGADORA:

Profa. Dra. Maria Cristina Menezes

Profa. Dra. Lucia Helena Reily

Prof. Dr. Pablo Álvarez Domínguez

Prof. Dr. Ricardo Gaiotto de Moraes

Prof. Dr. Valeriano Durán Manso

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

Dedico ao meu esposo Fernando de Marília, aos meus pais Gerd Walter Müller; Maria José de Toledo Müller e à memória de meu tio José Maria de Toledo, o qual me orientou a fazer meus estudos na área de educação.

Agradecimentos

À Profa. Dra. Maria Cristina Menezes, agradeço enormemente pela orientação de grande importância para a pesquisa e por possibilitar meu acesso às fontes e informações necessárias.

Aos professores que integraram as bancas de qualificação, Prof. Dr. Pablo Álvarez Domínguez, Prof. Dr. Ricardo Gaiotto de Moraes e Prof. Dr. Valeriano Durán Manso e à banca de defesa, Profa. Dra. Lucia Helena Reily, Prof. Dr. Pablo Álvarez Domínguez, Prof. Dr. Ricardo Gaiotto de Moraes e Prof. Dr. Valeriano Durán Manso, agradeço pela leitura atenciosa e às considerações valiosas do trabalho aqui apresentado.

Aos Professores Doutores Tereza Rabazas Romero e Carlos Martinez pela recepção e orientações valiosas na Universidade Complutense de Madri. Ao Professor Dr. Augustin Escolano, pela acolhida no período de pesquisa na Espanha possibilitando que minha estada no CEINCE fosse proveitosa.

Às pessoas que ao cumprirem seu ofício possibilitaram a execução da pesquisa, agradeço à atenção às solicitações. São elas: diretora e funcionários da E.E. Carlos Gomes, diretora e funcionários da E. E. “Culto à Ciência”, funcionários do Centro de Ciências, Letras e Artes-CCLA, do Museu Carlos Gomes, das Bibliotecas: Central Cesar Lattes, Bibliotecas da Faculdade de Educação-FE, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas-IFCH, e da Secretaria da Pós- graduação em Educação da FE/UNICAMP.

Um agradecimento especial à equipe do Educativo do Museu da Cidade de São Paulo e da Pinacoteca da Cidade de São Paulo que forneceram informações importantes para a composição da minha pesquisa.

Agradeço à profa. Dra. Telma Assad Mello pela amizade e pela revisão do texto.

Deixo o carinho e agradecimento aos bolsistas do PIBIC-EM (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica- Ensino Médio), com quem convivi atuando como monitora do Projeto de pesquisa “Preservação do Patrimônio Histórico Educativo: Acervos Escolares de Campinas”, desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, Cultura Escolar e Cidadania-CIVILIS, da Faculdade de Educação da UNICAMP, coordenado pela Profa. Dra. Maria Cristina Menezes.

Agradeço aos meus tios Regina de Toledo, Eduardo Palomino, Günther Müller e Lúcia Müller pela força e pelo carinho de sempre.

Agradeço à senhora Marília Oliveira e Silva e ao Senhor Fernando Oliveira e Silva pelo carinho.

Agradeço aos amigos que torceram pelo ingresso no doutorado e àqueles que tive a oportunidade de conhecer durante a realização.

Gratidão.

*“Museus são gerentes da consciência.
Eles nos dão uma interpretação da história,
como enxergar o mundo,
e nos localizar dentro desse mundo”*
Hans Haacke

Resumo

Este trabalho investiga a educação em museus com foco na atuação dos investigadores do patrimônio histórico-educativo no contexto escolar e nos museus da educação. Entende-se por educação em museus a mobilização do conhecimento, ou seja, de que forma empregar os recursos do museu para o aprimoramento das pessoas, incentivando a desenvolvimento de novas sensibilidades e novas experiências. A pesquisa que se articula ao projeto “Preservação do Patrimônio Histórico Educativo”, coordenado pela Profa. Dra. Maria Cristina Menezes, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, FE/UNICAMP/Brasil, teve como objetivos investigar a particularidade da “educação em museus” em museus de educação e pedagógicos, tendo como base norteadora as exposições interativas. Para a presente pesquisa o conceito de interatividade não depende da utilização de recursos digitais, podendo a experiência ser “desencadeada” em momentos de interação entre os visitantes ou por um processo de mediação ou visita guiada. Para essa investigação foram empregadas as pesquisas relacionadas à educação em museus articuladas a um referencial metodológico no qual se busca, na bibliografia sobre educação em museus, a nova museologia, a museologia crítica. Finalmente, com o objetivo de justificar a metodologia que norteou o presente trabalho foi implementada uma proposta/vivência, junto às 3 turmas de 6º ano, da Escola Estadual Carlos Gomes, Campinas-SP, denominada Sensibilização e Visita ao Memorial da Escola Estadual Carlos Gomes.

PALAVRAS-CHAVE: educação em museus, educação patrimonial, interação, museologia crítica, museus da educação, nova museologia.

Abstract

This work investigates education in museums focused on the interaction of researchers of historic-educational heritage of museums in school settings and in education museum. It is understood that the education in museums is the mobilization of knowledge, in other words, how to apply the museum resources for people's improvement, encouraging the growth of new sensibilities and new experiences. The search related in the project "The Heritage-Educational Preservation" coordinated by Prof. Maria Cristina Menezes, PhD, from the Education Faculty of the State University of Campinas, FE/UNICAMP/Brazil, has as goal, research the particularity of "education in museums" in education museums, having as guiding bases, interactive exhibits. For this research, the interactivity concept does not depend on the use of digital resources, as the experience could be unleashed in moments of interaction between the visitors or by a mediation process or by a guided tour. For this investigation were utilized researches related to education in museums connected to a methodological framework, in which search is conducted about the literature on education in museums, the new museology, the critical museology. Finally, with the objective of justifying the methodology that guided this work, a proposal was submitted to the class of 6 grade students of the "Escola Estadual Carlos Gomes, Campinas – SP, called "Awareness and Visit to the Escola Estadual Carlos Gomes Memorial".

KEY-WORDS: education in museums, heritage education, interaction, museology critical, educational museums, new museology.

Lista de Figuras

Figura 1: Exposições comemorativas escolares	82
Figura 2: Animais taxidermizados - exposições comemorativas escolares	82
Figura 3: Animais taxidermizados - exposições comemorativas escolares	83
Figura 4: Exposições Comemorativas Escolares.....	84
Figura 5: 1903: Escola Complementar	90
Figura 6: 1924: Escola Normal de Campinas.....	91
Figura 7: Fachada da E.E. Carlos Gomes - novembro de 2017	93
Figura 8: Fachada da E.E. Carlos Gomes - novembro de 2017	93
Figura 9: Hall de entrada - E.E. Carlos Gomes - novembro de 2017	94
Figura 10: Alunos no Salão Nobre da E.E. Carlos Gomes: discussão prévia sobre a questão da memória.....	96
Figura 11: Imagem do Power Point apresentado no Salão Nobre da E.E. Carlos Gomes para alunos do 6º ano, seguido de discussão.....	97
Figura 12: Alunos do 6º ano no Salão Nobre da E.E. Carlos Gomes: discussão prévia sobre a questão da maleta pedagógica - 22 de nov. 2017	98
Figura 13: Fantoche: Carlinhos, o mascote do memorial	99
Figura 14: Piso da E.E. Carlos Gomes - 2017.....	99
Figura 15: Teto da E.E. Carlos Gomes - 2017	100
Figura 16: Busto de Carlos Gomes	100
Figura 17: Alunos do 6º ano no Salão Nobre: apresentação das “caixinhas pedagógicas” - 22 de nov. 2017	101
Figura 18: Alunos do 6º ano no Salão Nobre: Apresentação das “caixinhas pedagógicas” - 22 de nov. 2017	101
Figura 19: Alunos do 6º ano no Salão Nobre: apresentação das “caixinhas pedagógicas” - 22 de nov. 2017	102
Figura 20: Alunos do 6º ano no Salão Nobre: Apresentação das “Caixinhas Pedagógicas” - 22 de nov. 2017	103
Figura 21: Alunos do 6º ano no Salão Nobre: Apresentação das “Caixinhas Pedagógicas” - 22 de nov. 2017	103
Figura 22: Alunos do 6º ano no Salão Nobre: apresentação das “caixinhas pedagógicas” - 22 de nov. 2017	104
Figura 23: Exposição em seu local permanente, antes da última reforma (outubro de 2017)	104
Figura 24: Exposição em seu local permanente, antes da última reforma (outubro de 2017)	105

Figura 25: Equipe de apoio e a mudança da exposição para o porão	105
Figura 26: Equipe de apoio e a mudança da exposição para o porão	106
Figura 27: Equipe de apoio e a mudança da exposição para o porão	106
Figura 28: Exposição no porão.....	107
Figura 29: Exposição no porão.....	107
Figura 30: Exposição no porão.....	108
Figura 31: Exposição sobre a E.E. Carlos Gomes - 22 de novembro de 2017.....	109
Figura 32: Exposição sobre a E.E. Carlos Gomes - 22 de novembro de 2017.....	110
Figura 33: Exposição sobre a E.E. Carlos Gomes - 22 de novembro de 2017.....	110
Figura 34: Exposição sobre a E.E. Carlos Gomes - 22 de novembro de 2017.....	110
Figura 35: Exposição de volta para seu local permanente - 2019	113
Figura 36: Exposição de volta para seu local permanente - 2019	114

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 Nova Museologia e Museologia Crítica	19
1.1 Museologia Crítica.....	25
1.2 Museologia Pós-Crítica.....	30
1.3 Museus da Educação e a Nova Museologia.....	32
3 PROCESSO DE EDUCAÇÃO EM MUSEUS	39
3.1 Os estudos sobre os visitantes: breve perspectiva histórica	39
3.2 Educação em museus	41
4 A EXPERIÊNCIA DOS VISITANTES: TRANSFORMANDO O DIA A DIA DOS MUSEUS DE ARTE: ALGUMAS PRÁTICAS.....	51
4.1 A transformação da Galeria de Arte da Califórnia pelos visitantes (Oakland Museum of California)	52
4.2 Gallery One - Cleveland Museum of Art (CMA) - Ohio	54
4.3 Metropolitan Museum of Art - Nova York.....	58
4.4 Museum of Modern Art (MoMa) - Nova York.....	60
4.5 A questão da experiência nos museus australianos	64
4.6 Brasil - museus de arte	66
4.7 Instituto Tomie Othake - Brasil	67
5 PROGRAMAS EDUCATIVOS EM MUSEUS DE EDUCAÇÃO.....	75
5.1 Museos de las escuelas de Buenos Aires, Argentina e as estratégias interativas	78
5.2 Propostas de exposições interativas em museus de educação	80
5.3 Exposições comemorativas escolares - E.E. Carlos Gomes e E.E. Culto à Ciência (2013): a questão da interação com o visitante	81
5.4 Centros de pesquisa sobre o patrimônio histórico-educativo - Espanha	85
5.5 O uso didático do patrimônio por meio da metodologia “maletas pedagógicas”: recurso didático para aprender História da Educação	87

6 MEMORIAL LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS ESCOLARES: E.E. CARLOS GOMES - CAMPINAS-SP	90
6.1 Breve histórico da E.E. Carlos Gomes - Campinas-SP	90
6.2 Memorial laboratório de estudos e pesquisas escolares da E.E. Carlos Gomes - Campinas-SP	94
6.3 Proposta sensibilização e visita ao memorial laboratório de estudos e pesquisas escolares	96
6.3.1 O dia da sensibilização e da visita à exposição “Siga Carlinhos, o mascote do memorial e conheça a exposição sobre a E.E. Carlos Gomes” (memorial da E.E. Carlos Gomes - 22 de novembro de 2017).....	98
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a educação em museus tendo como foco a atuação dos investigadores do patrimônio histórico-educativo no contexto escolar, nos museus da educação e museus pedagógicos. A pesquisa se articula ao projeto “Preservação do Patrimônio Histórico Educativo”, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cristina Menezes.

Conforme Frenkel (2012), entende-se a educação em museus como sendo a mobilização do conhecimento, ou seja, a forma como os recursos do museu podem ser empregados para o aprimoramento das pessoas, incentivando o desenvolvimento de novas sensibilidades e novas experiências.

O conceito atual de museu demonstra que todos os museus devem comunicar o seu conteúdo ao público e, em todas estas instituições os visitantes devem encontrar os meios para a educação e a fruição.

Dentro deste enfoque foi formulado o seguinte problema: as propostas interativas das exposições museológicas têm realmente permitido o diálogo com as experiências do público?

Para a pesquisa em questão, considerou-se a exposição interativa a partir do esquema estruturado por Wagensberg (2006). Segundo o autor há três formas de promover a interatividade nas exposições. Uma das formas de interação consiste na “interatividade manual” (hands on), muito empregada em museus de ciência, é aquela em que o visitante tem uma interação mecânica com um objeto e assim é demonstrado um fenômeno. A segunda forma traduz-se em uma interatividade mental (minds on), ou seja, os elementos de interação estimulam o funcionamento da mente, instigando os visitantes a empreender um “exercício” mental, formulando questões, solucionando problemas, criando analogias e percebendo contradições. Tal interatividade não depende do intermédio de recursos digitais, podendo a experiência ser “desencadeada” em momentos de interação entre visitantes ou por um processo de mediação ou visita guiada. Finalmente, a interatividade cultural (heart on), que cria conexões e identidade entre a exposição ou objeto museal, o visitante e a sociedade em que se insere. Relaciona-se às questões emocionais de vivenciar a experiência.

A pesquisa teve como objetivos investigar a especificidade da “educação em museus”, em museus da educação e museus pedagógicos, tendo como eixo norteador as exposições interativas; compreender a interlocução entre museus de arte/ ciência com os museus da educação e museus pedagógicos, no âmbito da educação em museus, com o propósito de discutir e de dinamizar as práticas interativas dos mesmos. Ainda, entender como

ocorre a elaboração e o desenvolvimento das exposições interativas e das ações educativas em museus da educação, museus pedagógicos e instituições educativas organizadas pelos investigadores do patrimônio histórico-educativo. Além de analisar quais os paradigmas que orientam as escolhas realizadas e verificar até que ponto as propostas interativas têm realmente colocado o visitante como prioridade e se ocorre a identificação com o espaço museológico.

A escolha do tema dessa pesquisa justificou-se pelo persistente interesse dos museus pelo público frequentador desde o final da década de 1960, mas com uma pequena modificação na maneira de atendê-lo. Cresce, nessa época, a preocupação em se criar exposições mais atraentes e estimulantes para os frequentadores. Percebe-se, a partir dessa fase, um maior crescimento no número de museus e certo prestígio e valorização da educação nos museus, vista enquanto ‘signo de modernidade’.

No que se refere à metodologia, foram utilizadas as pesquisas relacionadas à educação em museus articuladas a um referencial metodológico no qual se busca, na bibliografia sobre educação em museus, a nova museologia, e a museologia crítica. Também, analisaram-se as propostas interativas que ocorrem tanto em museus de arte/ciência quanto em museus da educação e museus pedagógicos, a partir, principalmente, do material disponível nos sites desses museus.

Com o objetivo de justificar a metodologia que norteou o presente trabalho foi implementada uma proposta/vivência junto às três turmas de 6º ano da Escola Estadual Carlos Gomes, Campinas-SP, denominada “Sensibilização e visita ao memorial da Escola Estadual Carlos Gomes”. A proposta foi coordenada pela professora Dra. Maria Cristina Menezes e contou com a equipe de apoio do projeto. Teve como intuito discutir o conceito de “exposição interativa” por meio de um estudo de caso e, em seguida, investigar de que maneiras as interações entre estudantes e exibição ocorreriam.

Os museus, independentemente de sua tipologia e contexto de origem, mantêm em comum seu caráter de conservação e preservação do patrimônio cultural, bem como sua disponibilidade em ressignificá-lo. Embora, historicamente, o papel social dessas instituições tenha se modificado devido a diferentes razões, uma dimensão torna-se evidente: os museus, nos modelos conhecidos hoje, apresentam-se, ou almejam apresentar-se, como espaços educativos, organizados, com conhecimento humano historicamente construído, compartilhado e reproduzido por sujeitos ativos.

A definição acima se relaciona ao movimento da Nova Museologia do início do século XX. Ela tem como proposta refletir sobre os interesses do visitante ao invés de debruçar-se sobre as virtudes das coleções, como acontecia nos séculos anteriores.

A transformação no aspecto público dos museus, de instituições que guardavam e estudavam coleções do mundo natural e cultural, para instituições nas quais as necessidades do público visitante têm uma função fundamental, ocorreu de maneira mais intensa a partir da segunda metade do século XX. Essas transformações não aconteceram sem conflitos e, mesmo na atualidade, provocam intensos debates na comunidade museológica.

O movimento que deu estímulo a essas mudanças é conhecido dentro da comunidade museológica como movimento da Nova Museologia e teve como foco o questionamento do papel e das responsabilidades das instituições culturais frente às transformações e problemas existentes na sociedade. Tal movimento significou novos paradigmas de atuação profissional, responsáveis pela potencialização tanto do acesso de um público mais diversificado aos museus quanto do surgimento de novos modelos e iniciativas institucionais.

Como consequência, as exposições, as ações educativas e demais atividades educativas, voltadas para o público, ganharam um peso e uma relevância cada vez maiores.

Na atualidade o CECA é o Comitê para a Educação e a Ação Cultural. Representa o segundo maior comitê internacional do ICOM (Conselho Internacional de Museus) com mais de 1000 membros espalhados por 70 países.

Segundo a presidente do CECA Emma Nardi (2011), dentre os principais objetivos daquele comitê estão a promoção do desenvolvimento da educação e da ação cultural, a criação de um fórum internacional para a troca de informações e a cooperação entre profissionais, museus e outras instituições relacionadas, a fim de desenvolver a área da educação e da ação cultural, debater os seus problemas e prever a sua evolução.

Igualmente, formular e implementar um programa de atividades para os seus membros, promover a investigação científica, facilitar a divulgação do conhecimento, apoiar os esforços do ICOM (International Council of Museums) para a melhoria da relação educacional e cultural do mundo dos museus com o público.

Assim, esta instituição pode ter uma função importante tanto na aprendizagem ao longo da vida quanto na educação contínua. E os educadores de museu possuem responsabilidade em organizar atividades de lazer que possam interessar às famílias, aos visitantes individuais e conseguir atrair grupos sociais que não estão familiarizados esse ambiente.

Partindo da perspectiva de que os museus devem ter um papel na edificação de uma educação transformadora e emancipatória, as autoras Reis e Pinheiro (2009) defenderam que estas instituições precisam criar conjunturas para que seus espaços se estruturam como “*locus*” de experimentações e de práticas pedagógicas motivadoras, e proporcionem o desenvolvimento dos patrimônios, pessoal e social, à audiência que os visitam. As autoras afirmaram:

Os museus, entendidos mais recentemente como um serviço público e centro de investigações e estudos dos mais complexos e variados, trazem em si mesmos a necessidade de transformações e inovações que passam pela pedagogia e pela didática de ensino, a fim de servirem como eixo transversal a ser impresso em todas as ações museísticas, bem como a necessidade de formação educativa de todos os profissionais que por ali circulam com suas práticas específicas (REIS e PINHEIRO, 2009, p.40).

De acordo com Costa *et al.* (2007) tais instituições são compreendidas como importantes geradores de aprendizagem e de auxílio para o aumento do nível cultural dos indivíduos, alcançando tanto aqueles que frequentam a escola, como os que não tiveram essa condição e os que já não fazem mais parte dela.

Assim, os museus e centros de ciências na atualidade têm por finalidade criar meios para serem acessíveis a todos, chamando o público leigo a participar.

Conforme Crespo (2006), ao longo do século XX foram aparecendo diferentes escolas museológicas com diversas tendências. A “Nova Museologia”, discutida anteriormente, e que surge como contraposição à “Museologia tradicional”, é talvez o movimento que teve mais relevância até o momento. Nesta linha e nos últimos anos tem se desenvolvido uma nova corrente de pensamento que busca dar resposta ao papel dos museus no século XXI: é a denominada “Museologia Crítica”, a qual será especificada ao longo do aporte teórico.

2 NOVA MUSEOLOGIA E MUSEOLOGIA CRÍTICA

A Nova Museologia relaciona-se ao movimento que afirma a função social do museu e o caráter global de suas intervenções. A compreensão dos fenômenos e das mudanças que ocorrem nos museus evidencia a necessidade de eles sejam interpretados de forma diacrônica, levando-se em conta sua historicidade. Dessa forma, torna-se possível identificar as concepções que determinam e norteiam a atuação dos museus em diferentes épocas.

O museu é o local em que a cultura material é elaborada, exposta, comunicada e interpretada. Dessa forma, na pesquisa sobre distintos períodos pelos quais o museu passou é importante tanto uma reflexão no que concerne às questões políticas, ideológicas e estruturais quanto sobre as coleções e suas redes sociais. As investigações museológicas devem ser compreendidas a partir de uma antropologia da cultura material nas sociedades modernas.

Assim,

O estudo dos museus implica, portanto, diretamente uma análise das coleções e do hábito secular de colecionar que está na origem dessas instituições. O simples fato de estarem inseridos em uma coleção confere aos objetos significados inéditos, para além de sua existência banal. Nas coleções, os objetos constituem redes entre si e uma de suas funções principais é de se oferecerem ao olhar dos homens. Nesse caso, eles perdem seu valor de uso sendo convertidos em elementos simbólicos (BREFE, 1998, p. 286).

Durante os séculos XVI e XVII, os gabinetes europeus de curiosidades traduzem a preocupação com a memória. Segundo Possas (2005), os gabinetes, inicialmente, demonstram um aspecto enciclopedista, um esforço de se ter à vista dos olhos, ao menos, o que há em locais distantes e desconhecidos. Ainda não há uma preocupação evidente com a classificação, a nomeação de tudo o que se revela diante daqueles homens. “Antes de qualquer coisa, trata-se de juntar, de colecionar objetos que dão a ideia da existência de outros. O ato de colecionar transfigura-se em compreensão de tudo o que há no mundo” (POSSAS, Idem, p. 151)

Com o tempo, essas coleções tornam-se sinônimos de poder e de status social, baseando-se cada vez mais no caráter científico, sem, no entanto, perder de vista a razão de tais agrupamentos que era tentar compreender o mistério da criação, obter aquilo que se configurava, até aquele momento, inatingível. “Nos gabinetes, a tradição divina e sagrada abriga o novo, evidenciando uma articulação entre o que se conhece e o que se está por conhecer, a ciência que se conhecia e a que se está por construir” (Idem, p. 152)

As coleções dos gabinetes dos séculos XVI e XVII são organizadas em dois grandes eixos- o “Naturalia” e o “Mirabilia”. Do primeiro, fazem parte exemplares dos reinos animal, vegetal e mineral. O segundo divide-se, por sua vez, em duas seções: os objetos resultados da ação humana e as antiguidades e objetos exóticos relacionados a povos desconhecidos.

Dessa forma, é possível concluir que a constituição dos museus está intimamente relacionada ao colecionismo. Segundo Possas (Idem), nos gabinetes de curiosidades, os variados exemplares eram recolhidos e armazenados de forma aleatória, respeitando somente os dois eixos já mencionados: Naturalia e Mirabilia. Quanto mais extensa a coleção, em questão quantitativa, maior o status e o poder de seu proprietário. No entanto, ao longo do século XVII, este aspecto vai adquirindo outra dimensão. Para conhecer, já não era suficiente adquirir. Assim, pequenos processos de investigação e ordenação foram aparecendo.

Este incipiente processo de ordenação e classificação marca o início da mudança das coleções dos gabinetes de curiosidades para a constituição de coleções mais específicas.

O aumento das coleções de estudo e investigação gerou a necessidade de locais mais apropriados para a guarda dos novos conhecimentos. Muitos dos antigos colecionadores tornaram-se especialistas e estudiosos em zoologia, botânica e outros tantos mundos pertencentes à chamada história natural. Para o adequado desenvolvimento dos estudos era necessária a ordenação, a classificação e um local com condições menos precárias de conservação... É nesse contexto que os museus adquirem força e visibilidade (POSSAS, Idem, p. 158).

É importante enfatizar que o uso das coleções é anterior à Renascença. Tanto na Antiguidade clássica quanto na Idade Média, a reunião de tesouros nos templos e igrejas era uma prática comum.

Conforme Brefe (1998), no século XVII, o interesse pelas curiosidades ocorre em toda a Europa e as coleções de pintura e de escultura são as que mais despertam interesse. Paralelamente, a partir das coleções de História Natural, começa um movimento de “classificação” dos objetos colecionados, de sua “ordenação em séries”, com o objetivo de estruturar uma ordem racional dos objetos.

Em direção à virada para o século XVIII, o uso científico e pedagógico desses gabinetes se impõe, de modo que há uma ruptura com a “cultura da curiosidade” e com a sua disposição aparentemente caótica dos objetos, em proveito de uma nova ordem das coisas que acompanha a especialização dos saberes. Não apenas as coleções de objetos da natureza passam a ser ordenados segundo uma reconstituição sem lacunas da grande cadeia dos seres, pela comparação e classificação das espécies, mas também se impõe, pouco a pouco, às coleções artísticas uma nova apresentação, especializada e histórica. (BREFE, Idem, p. 295)

Muitas análises vinculam a criação do museu ao novo discurso sobre arte e às mudanças que ocorrem na disciplina história da arte. Aquelas interpretações assinalam que a ideia de museu surge como um local de exposição pública em que o acervo reunido proporciona o acesso direto às obras.

No século XVIII o continente europeu se transforma em cenário para várias coleções privadas, que se abrem, de museus originados de coleções principescas e particulares. Também, ocorre um vasto debate teórico que investiga as origens históricas da instituição, seus objetivos e suas funções. A palavra museu passa a adquirir distintos significados para além daquele espaço que reúne e proporciona visibilidade às coleções.

Finalmente, Brefe (Idem) ressalta que o nascimento do museu, tal como seria entendido no século XIX, isto é, como um lugar de representação e legitimação da Nação, está intimamente ligado à questão do público e, mais especificamente falando, de um novo espaço público de sociabilidade que se constitui conjuntamente ao desenvolvimento do Estado moderno, a partir de meados do século XVIII.

Assim, a Nova Museologia possui como proposta refletir sobre os interesses do público em detrimento das virtudes das coleções, como ocorria nos séculos anteriores. No século XVII, apenas viajantes considerados distintos e cientistas tinham o direito de apreciar as coleções e os jardins botânicos dos príncipes europeus. A partir de 1700, a Galeria Imperial de Viena, o Palácio Quirinal de Roma e o Escorial da Espanha permitiram que o público entrasse por meio do pagamento de uma taxa, e a Galeria da Corte de Dresden tornou as visitas mais fáceis a partir de 1746. O Asmolean, na Inglaterra, considerado museu público, possibilitava a entrada de especialistas, estudiosos e estudantes universitários, e os museus que dependiam da Igreja só permitiam a entrada de convidados especiais, artistas e elite governante.

O primeiro museu a revolucionar o conceito de relacionamento com o público foi o Louvre, entre 1795 e 1799. Surgiu como resultado da estatização de coleções da realeza e do clero após a Revolução Francesa, e foi aumentando com os saques de guerra de Napoleão. Foi considerado, desde o início, um “museu do povo”, onde qualquer pessoa podia ir sem pagar. Seu objetivo fundamental era educar as pessoas, ou seja, introjetar-lhes os valores burgueses pós-revolução. (BARRETTO, 2000, p.64)

Dessa forma, é possível afirmar que durante o século XVIII há um movimento primeiro de transformação das coleções privadas em públicas. Também novas ideias são

experimentadas e inúmeras conceituações são construídas sobre tal espaço. Já o século XIX será associado como o período dos museus.

Conforme Berrio (2002), museus – armazéns deixaram com o tempo de estar limitados a elites intelectuais ou sociais para ficarem abertos completamente a todo público. Apesar disso, há que se compreender que a democratização dos museus no século XIX foi uma realidade somente para os burgueses, que inclusive realizavam vida sociocultural nas grandes galerias desses centros, mas a maioria dos cidadãos raramente podia visitá-los.

La exaltación del nacionalismo por parte de los románticos constituyó un acicate más para que en los países occidentales, sobre todo con el cambio de siglo, se abriera la era de los museos, en gran número los de Bellas Artes, y de modo más reducido los científicos, posibles gracias a los <Conservatorios> o <Gabinetes> anteriores. Junto al nacionalismo, el despegue de las ciencias, la revolución industrial, la campaña de la difusión de las luces a todos los ciudadanos, la reconquista de la soberanía por el pueblo, el control del liberalismo en el poder, y otros factores más, precipitaron la apertura de muchos museos y en muchas naciones. (BERRIO, 2002, p. 6-7)

Nesses museus tradicionais os objetos constituem-se como algo sagrado, algo “modélico”, indicam o padrão para a cultura e os comportamentos da sociedade. É, como o conceito que se tinha a História como mestra da vida, o cânon da perfeição no mundo ou no país que se estude. Com o passar das décadas, esse museu se converteu em um lugar do todo, no ideal do diverso.

Aproximando-se do século XX, a partir de 1950, os museus tradicionais europeus, cujo modelo tinha se estendido pelo mundo, começaram a ser questionados pelos franceses Georges Bazin, Marcel Evrard e Hugues de Varine- Bohan.

As modificações, no entanto, só se manifestaram na década de 1970, quando houve um clima propício, em virtude da crise que os museus enfrentavam (...). A crise dos museus era resultado, em parte, de uma revisão de conceitos da área de antropologia. Essa ciência tinha-se apoiado durante muitos anos na coleta de evidências da cultura material. (BREFE, Idem, p. 62)

Em 1946, estruturou-se uma instituição civil ligada à UNESCO, o Internacional Council of Museums (ICOM), com sede em Paris, para debater as questões museológicas. De acordo com o Icom:

O museu é uma instituição permanente, sem finalidade lucrativa, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que realiza pesquisas sobre a evidência material do homem e do seu ambiente, adquire-a, conserva-a, investiga-a, comunica e exibe-a, com a finalidade de estudo, educação e fruição”. Nessa

definição, o Icom enquadra “institutos de preservação e galerias de exposição permanente de bibliotecas e centros de documentação; sítios e monumentos arqueológicos, etnográficos e naturais; sítios e monumentos históricos que tenham natureza de museus pelas atividades de aquisição, conservação e comunicação; instituições que mostrem espécies vivas, tais como zoológicos e jardins botânicos, aquários, viveiros etc.; reservas naturais; centros de ciências e planetários. (<http://www.icom.museum>)

Os museus de arte foram os primeiros a questionarem a necessidade de uma maior interação com o público tendo como objetivo educar para ver. Na década de 1970, foram iniciadas novas experiências pelo Museu Nacional de Cuba, em Havana, e pelo Museu das Crianças criado numa sala do Museu de Belas Artes do Palais de Longchamp, em Marselha, na França. Após conhecerem as técnicas artísticas, com o auxílio de professores, os visitantes podiam tocar as obras e desenvolver trabalhos manuais, além de debater sobre as obras expostas.

O primeiro autor a realizar pesquisas sobre a frequência do público aos museus foi Pierre Bourdieu¹. Segundo Martins (2016), para analisar a frequência do público aos museus é necessária discorrer sobre o conceito de *habitus* de Bourdieu. Não é intenção desta pesquisa o aprofundamento do conceito de *habitus*.

A mudança no caráter público dos museus, de instituições que armazenavam e estudavam coleções do mundo natural e cultural, para instituições nas quais as necessidades do público visitante têm um papel fundamental, aconteceu de forma mais drástica a partir da segunda metade do século XX. Essas tensões não aconteceram sem resistências e mesmo atualmente suscitam intensos debates na comunidade museológica.

O movimento que deu impulso a essas transformações é conhecido, no interior da comunidade museológica, como movimento da Nova Museologia e teve como foco o questionamento acerca do papel e das responsabilidades das instituições culturais frente às transformações e problemas presentes na sociedade.

Esse movimento representou novos paradigmas de atuação profissional, responsáveis pela potencialização tanto do acesso de um público mais diversificado aos museus quanto do surgimento de novos modelos e iniciativas institucionais.

¹ BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Edusp. Zouk, 2003.

Um dos aspectos mais relevantes dessa discussão é abordado por Valente (2008), ao debater as diversas definições propostas para a palavra museu que se deram no interior da comunidade museológica. Assim, Martins (2011) fundamentando-se na autora acima escreve:

...é a função de coleta e estudo de coleções ou a função social de educação e comunicação que deve ser a tônica dessa instituição? Essa questão, até os dias atuais não foi respondida e é alvo de inúmeros debates dentro da comunidade. A tendência a uma maior consideração pelas atividades de pesquisa em detrimento das atividades de extroversão e comunicação com os públicos de não cientistas podem ser percebidas em muitas instituições (MARTINS, 2011, p. 58)

Conforme Valente (Idem) essa abordagem múltipla do fenômeno museal, que irá se consolidar com o passar dos anos na medida em que os museus se tornam objeto de estudo das mais diferentes disciplinas, revela uma busca pela identidade institucional.

As discussões a respeito das funções a serem desempenhadas pela instituição, implicadas na definição de museu, também são tributárias, em grande medida, dos debates empreendidos nas reuniões da comunidade museológica profissional ao longo do século XX. Muitas das preocupações sobre a transformação do papel do público nos museus foram registradas nos documentos produzidos nessas reuniões.

Como consequência, as exposições e as ações educativas voltadas para o público, ganharam um peso e uma relevância cada vez maiores. Dessa forma, a primeira metade do século XX foi dedicada para ações com o objetivo de democratizar a instituição, ou seja, a abertura ao público geral e o desenvolvimento de seu papel educativo.

Merecem ser sublinhados, como marcos que auxiliam para a estruturação dessa abordagem social, o Seminário Regional da Unesco sobre a Função Educativa dos Museus (Rio de Janeiro, 1958), a 8ª e a 9ª Conferências Gerais do ICOM, realizadas em Munique (1968) e Paris/Grenoble (1971), a Mesa-Redonda de Santiago do Chile (1972), o I Atelier Internacional da Nova Museologia, ocorrido em Quebec, o Seminário de Oaxtepec, ocorrido na cidade do México (ambos em 1984) e o Seminário de Caracas (1992)².

Segundo Berrio (2002, p. 9), os encontros científicos estruturados e mantidos pelo ICOM e suas diversas seções nacionais, em diversos momentos com um nato caráter interdisciplinar, baseadas ou seguidas por experiências inovadoras, promovem, com força,

² Todas as propostas das conferências sobre museus apresentadas acima podem ser encontradas no artigo de Tereza Cristina Scheiner. 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.

uma inédita e radical transformação dos museus. “Se trata de una evolución que constituye un importante fenómeno cultural”.

Posteriormente, no Brasil, vale ressaltar a criação, em 2004, da ABREMC (Associação Brasileira de Ecomuseus e Museus Comunitários). Baseada na experiência dos ecomuseus (museus emanados da comunidade, referenciados no entorno natural e social) e dos museus comunitários, a Nova Museologia procura ser uma museologia ativa, em contraposição à museologia distanciada e passiva de antigamente. Os museus seriam dirigidos por três comitês: usuários, administradores e pessoal especializado. Museu vivo, participativo, interativo, em constante mutação, como a própria sociedade que o abriga.

1.1 Museologia Crítica

Segundo Navarro (2006) a ideia de uma “Museologia Crítica” não é nova e tem estado presente desde a década de 1970 na Academia Reinwardt dos países baixos (A Academia Reinwardt oferece um programa internacional de mestrado de dois anos em Museologia).

Tal corrente museológica defende que o conhecimento produzido e exposto nos museus é cultural, social, política e economicamente determinado e, portanto, reflete um momento específico da sociedade que o produz. Nesse sentido, para entender e administrar tais instituições deve-se ser consciente da estrutura sócio-política e econômica em que se desenvolvem.

Conforme o autor supracitado, em relação aos processos que envolvem os objetos nos museus, a “Museologia Crítica” propõe que dentro dos museus ocorre um processo dual em relação aos objetos que passarão a fazer parte da coleção. Primeiramente tem-se o processo de musealização e depois o de patrimonialização; o primeiro inicia quando os objetos são “retirados da sociedade”, ou seja, adquiridos pelo museu e começa o processo de documentação, registro, catalogação e investigação. Nessa etapa o objeto perde seu “valor de uso” e “valor de troca”, muda sua função quando é colocado dentro do museu, guardado em suas “adegas”, a caminho para adquirir a aura que o levará a se tornar “objeto de museu”, ou seja, a ser ministrado pelo seu signo e valor simbólico. O processo mesmo de aquisição do objeto é produto de uma decisão determinada pelas condições econômicas, políticas e sociais. Esse primeiro passo revela uma decisão consciente e intencionada por parte da instituição.

O objeto musealizado torna-se patrimônio, uma vez que é exibido e usado como meio educacional. Assim, um objeto converte-se em “objeto de museu” pleno ou completo quando alcança seu máximo potencial como portador de informação e como ferramenta educacional.

A pesquisa do significado de um objeto está relacionada não somente ao seu estado atual, mas também às condições sócio-econômicas e políticas de sua produção. Isto é, está diretamente relacionada ao estudo da sintaxe e da retórica do objeto dentro da exibição museística evidenciando sua referência aos objetos sociais e a uma lógica social determinada.

Así, la museología crítica estudia el objeto museal y la institución museo no sólo desde el punto de vista del usuario sino que los ve desde su pretensión social y su movilidad social así como desde su capacidad de evidenciar una cierta estratificación social que representa un cierto orden político social y económico. Es decir, de acuerdo con la museología crítica, el objeto –y el objeto museal en particular– al igual que la institución museológica son evidencia (nos hablan) de una sociedad estratificada. (NAVARRO, Idem, p. 2)

Durante a década de 1980, uma onda de restrições econômicas espalhou-se ao redor do mundo, e os museus e as demais instituições patrimoniais não ficaram isentos dos cortes orçamentários por trás das críticas a sua falta de “relevância social”, a sua “ausência de inclusão social”. Após muito tempo, museus em toda Europa, Estados Unidos e América Latina viram-se na necessidade de explicar sua existência em meio a uma crise econômica.

Um dos resultados dessa exigência foi a proliferação dos “estudos de público” e da “educação em museus”, dando-se um giro que passa dos objetos às audiências. A visita ao museu tornou-se uma experiência em termos de aprendizagem e desfrute. “Se inicia el proceso de convertir a los museos de “espacios muertos” a “promotores del aprendizaje continuo”, a ser “puntos de encuentro” de las comunidades a las que sirven” (NAVARRO, Idem, p. 3).

Segundo o autor em questão, tal situação abre uma onda de “profissionalização” em termos de melhorias nas habilidades de gestão, de comunicação educacional e do reconhecimento do “público” e suas necessidades. A profissionalização é vista tanto em termos de “eficiência” e “eficácia” tendo como objetivo atrair não só os visitantes habituais, mas também aqueles que nunca haviam visitado museus. Além disso, esse processo visa a melhorar a qualidade da apresentação da mensagem, mediante a tradução “cartões científicos” para os “cartões comunicativo-educativos”.

Navarro (Idem) enfatiza que a educação ou o número de visitantes são importantes, mas complementa que o que a “Museologia Crítica” desenvolve é que a solução do problema da legitimidade não está em recursos instrumentais. A solução passa primeiro pelo entendimento do sócio-histórico dos museus e suas coleções, dos processos de construção dos diferentes discursos neles apresentados.

A atualidade deste fenômeno museológico é evidente. Conforme Crespo (Idem), a denominação procede do campo da pesquisa universitária, em concreto, do âmbito da História da Arte. Em suas abordagens questiona-se o papel do museu na atualidade, “dentro de um contexto de revisionismo da pós-modernidade em que a cultura dominante tem tornado-se visível, desmistificada e desestruturada”.

De acordo com Crespo (Idem, p. 232) “la museología crítica surge de la crisis constante del concepto de museo como espacio de interacción entre el público, y una colección y como consecuencia de una política cultural”. Tal vertente adquire seu ponto alto no debate dentro da polêmica dos museus de arte e/ou centros de arte contemporânea. Neste marco de revisão do conceito de museu e da museologia como disciplina científica, centros e museus de arte contemporânea tem contribuído a reviver a controvérsia sobre a definição de museu e suas funções, dentro da disciplina dos museus de arte.

Segundo Martín (2003) a “Museologia Crítica” é uma revisão da “Nova Museologia” dos anos setenta do século XX que discorria sobre a morte do museu de arte e de superação desta instituição tradicional.

Padró (2003) enfatiza o caráter interpretativo dos museus e de como seu discurso é transcrito em diferentes tipos de políticas culturais, ou de maneiras por meio das quais se tem construído e entendido os mesmos. Diante dessas formas possíveis de refletir sobre a instituição, Crespo (Idem) enfatiza que ao compreender o museu como “lugar de dúvida”, de “pergunta”, de “controvérsia” e de “democracia cultural”, estaríamos diante de uma cultura pós-moderna revisionista, na qual se considera que para entender as formas do conhecimento e de compreensão se deve partir da noção de luta e de conflito.

Ainda, a instituição é compreendida como comunidade de aprendizagem, mas resultado de um processo de negociação entre diferentes poderes (consórcios, comitês de especialistas, artistas, visitantes, comunidades etc) que são os que irão definir a política museal.

Conforme Crespo (Idem, p. 232), em um marco mais amplo, esta linha de reflexão da museologia encaixa-se também dentro da corrente da “pedagogia crítica”. “Así, el museo como espacio de enseñanza no formal, es el lugar idóneo donde se crea una comunidad de aprendizaje mediante la negociación y dialogo con el público y en torno a las exposiciones de los museos”. Tal postura reformula a função de investigação de museus como ferramenta da educação. O passo que ocorre supera o paradigma comunicativo do museu da “Nova Museologia” em direção a um de “negociação” e “participação cultural” próprio da “Museologia Crítica”.

A corrente da “Museologia Crítica” busca formar uma cidadania mais aberta para expressar sua opinião, não apenas consumir. Os museus, e especialmente nos museus recentes de arte contemporânea, possuem obras que estão sendo criadas no momento, por isso são considerados como um lugar ideal para o diálogo e também como o motivo do debate. Finalmente o público assume-se em uma posição reflexiva e emancipatória de um passado onde, até recentemente, tal público limitava-se a aceitar o que era considerado arte e o que não era. Enfatiza-se que “museus da educação” podem propor os paradigmas da “museologia crítica” abrindo-se ao diálogo com seu público e mesmo sendo um espaço para o debate.

Já Lorente (2015) afirma que, após a desconstrução dos discursos implantados no século XX, nenhuma doutrina teórica estabeleceu-se na virada do milênio como referência universalmente aceita no campo da museologia, embora inúmeros debates tenham ocorrido com relação às várias reformulações “pós-modernas” daquela instituição, para o qual às vezes propuseram nomes como “anti-museu” ou “pós-museu” ou outros neologismos de curta duração. Dessa forma, um recurso comum hoje em dia na bibliografia sobre os mesmos parece ser uma perspectiva “crítica”, compartilhada tanto por estudiosos quanto por artistas que questionam a autoridade das apresentações tradicionais.

Una denominación engañosa, ya que parece dar a entender que quien ejerce la crítica es una institución cuando, por el contrario, la locución se refiere a artistas que critican las políticas institucionales, a menudo através de instalaciones comisionadas por los propios museos y centros de exposiciones. (LORENTE, 2015, 112)

Tais artistas envolvidos na "crítica institucional" serviram como um incentivo para o desenvolvimento da "museologia crítica" e dessa forma tornou-se comum elogiar o papel dos artistas, acima de outras pessoas, de questionar os procedimentos institucionais estabelecidos.

Naturalmente que os discursos museológicos também têm levantado questões sobre temas controversos como política, religião, até mesmo sexualidade e violência. Os exemplos cada vez mais freqüentes dessa prática institucional estão definindo tendências, fortalecendo uma “museologia emergente” que gosta de se autodenominar "crítica".

De acordo com Lorente (Idem), tal denominação tem surgido no atual contexto universitário de reformulação de muitos campos do conhecimento, incluindo a “antropologia crítica”, a “arqueologia crítica”, a “história crítica da arte”, a “pedagogia crítica” e outras nomenclaturas similares. Em geral, está surgindo mundialmente “museólogos críticos”, em qualquer lugar onde há o questionamento sobre a representação das memórias e das culturas periféricas e onde ocorre a preocupação sobre as exposições etc. “Más allá de cómo llamemos a esta tendencia museológica, parece que se abre camino la Idea general de que los museos no

deben evitar la controversia, sino más bien hacerla explícita” (Idem, 113). Ainda os museus devem aprender a formular as perguntas e as dúvidas que se apresentam dentro de cada área do conhecimento.

De qualquer forma, o autor questiona se museus e galerias realmente tem a intenção de fazer com que o público pense ou apenas limitam-se a seguir uma retórica em voga.

Para rastrear o impacto do pensamento crítico nos museus, primeiro é necessário verificar os casos onde se desenvolvem questionamentos ao invés de discursos assertivos. Segundo Shelton (2001), os museus de antropologia e história social tomaram a liderança na implementação desta estratégia.

Conforme Jones (1992), o exemplo mais importante de uma apresentação museográfica interpeladora poderia ser a seção de antropologia instalada desde 1990 na galeria 33 do Museu de Birmingham (Reino Unido) cujas vitrines estão todas presididas por pontos de interrogação, tanto em sua exposição permanente no térreo quanto nas exposições temporárias de cima. Lorente (Idem) ressalta que tal estratégia tem se estendido a muitos outros museus que desafiam o público por meio de rótulos com perguntas, como, por exemplo, o “Quai Branly” em Paris, que apresenta comparações entre as esculturas europeias e as africanas e interroga: “Antigo ou Primitivo?”, “Clássico ou Pré-histórico?”. Este recurso tem se estendido a diversos museus, cujos painéis explicativos são cheios de perguntas.

Ainda o autor enfatiza a incidência da autorreflexão nos discursos museísticos, onde o que está exposto é o próprio museu e suas indecisões, conscientizando o público de que as coisas poderiam ter sido mostradas de forma diferente.

O que a “museologia crítica” reivindica coerentemente é uma maior pluralidade de apresentações. E se os museus desejam transmitir algo a partir das “montagens inovadoras” devem oferecer explicações, preferencialmente evitando os discursos institucionais anônimos. Uma premissa fundamental da “museologia crítica” é que todas as interpretações são subjetivas. E para acentuar isto, seus autores devem ser identificados, “la verdadera piedra de toque para comprobar hasta qué punto un museo aplica en la práctica los ideários críticos y de transparência radical” (LORENTE, Idem, p.116).

O corolário final desse reconhecimento de subjetividades é a necessidade de abrir os museus para outras vozes. Não apenas curadores convidados, críticos de arte, professores universitários, artistas, cientistas ou quaisquer outros tipos de autoridades cuja colaboração com os profissionais dos museus sempre foi dada como certa. Também devem ter a voz e o voto nos discursos dos museus pessoas de qualquer outra categoria.

Atualmente, por meio da Internet, mesmo os não visitantes podem participar nessas relações sociais com os museus que possuem blogs. Os sites de museus que incluem blog, os comentários externos são bem recebidos e publicados.

Dessa forma, discorre Navarro (Idem) que se os museus desejam ser socialmente relevantes no sentido pleno da expressão, devem deixar de ser um espaço de confluência e de intercâmbio para um lugar onde haja dúvida, confronto e discussão, não apenas das formas de representação e comunicação, mas também do que é discutido e apresentado.

A instituição deve converter-se em espaço de “ação comunicativa”, onde o visitante seja confrontado com os dilemas da sociedade contemporânea por meio dos olhos da história e da memória crítica e com uma perspectiva ética. Ainda, ser um “espaço rebelde” onde haja confronto e discussão deixando o mesmo de ser um mero espaço de confluência e troca para ser um “espaço provocador”.

Finalmente, conclui-se que os aspectos considerados importantes pela “museologia crítica” devem ser levados em consideração ao estruturar-se uma exposição relacionada à história da educação.

1.2 Museologia Pós-Crítica

Conforme Dewdney, Dibosa e Walsh (2013), a “museologia pós-crítica” considera que o papel do público e a experiência da audiência significam o trabalho cotidiano do museu de arte. Tal consideração é realizada a partir das perspectivas dos próprios museus de arte e por meio de seus visitantes.

A “museologia pós- crítica” tem a pretensão de ser uma contribuição para a reflexão museológica progressiva e prática, além de solicitar por um novo alinhamento tanto dos acadêmicos quanto dos profissionais. Um alinhamento que é comprometido a repensar no que um museu de arte no século vinte e um poderia ser, bem como que conhecimento e compreensão que seus futuros profissionais podem recorrer em um contexto social e cultural em rápida mudança.

A investigação desenvolvida pelos autores acima, que resultou em um livro, é a conclusão de um grande projeto de pesquisa denominado “Tate Encounters: Britishness and Visual Culture” (Os encontros de Tate: Britânicos e a Cultura Visual), o qual foi iniciado pelo Tate Britain em 2005 e liderado pela London South Bank University em colaboração com o Tate Britain e a University of Arts. Tate é o museu nacional de arte moderna do Reino Unido sediado em Londres. O projeto foi possibilitado por uma bolsa de pesquisa da University of

Arts de Londres e o Conselho de Pesquisa de Humanidades. Conforme Dewdney, Dibosa e Walsh (Idem), a pesquisa foi imensamente ambiciosa dado o nível sustentado de apoio e de crítica valiosa que recebeu daqueles que diretamente participaram e por aqueles que seguiram a evolução dela. Em seu centro, “Tate Encounters” abraçou o valor do todo dia como uma forma de “empirismo radical” e buscou fornecer um relato mais texturizado da experiência vivenciada, do conhecimento profissional e as práticas diárias conectadas e desconectadas tanto daqueles que trabalham no museu quanto daqueles que o visitam.

Por meio da análise do material daquele grande projeto de pesquisa colaborativa, os autores desenvolvem uma reconfiguração conceitual da relação entre arte, cultura e sociedade em que as questões sobre o relacionamento dos museus de arte com a migração global e as ecologias de novas mídias são examinadas. Sugerem que os museus europeus já foram estudados como instituições de coleção, herança e tradição, entretanto é necessário modernizar o foco. Atualmente é melhor considerá-los como “redes distributivas” em que o valor viaja ao longo de linhas transmediais e transculturais.

Finalmente, os autores são apoiadores ávidos de museus em geral e do Tate em particular, de cuja hospitalidade e confiança dependeram e, no entanto, por tudo isso é que se produziu uma análise “crítica” das práticas do público no Tate. Além disso, não contente em se basear nas credenciais acadêmicas de “análise crítica”, que, no caso da museologia, os autores reconhecem como o lado teórico da “mesma moeda”, em que a prática reconhece mal a audiência nos museus.

A posição da museologia “pós-crítica” não pretende encontrar as deficiências da instituição a partir da visão remota de uma crítica analítica, mas, ao contrário, desenvolver uma posição na qual se coloca conjuntamente acadêmicos, profissionais de museus e outros em maneiras produtivas com o objetivo de abrir novos caminhos de significados e de propósitos como resultado da ação do público.

Conforme os autores, os museus britânicos e o Tate são exemplares, foram submetidos a mudanças enormes em sua organização e sua posição na cultura nas duas últimas décadas, como resposta às mudanças sociais, econômicas e políticas em uma escala global que trouxe o valor do patrimônio e da arte contemporânea em uma visão pública mais ampla. Transformou-se em uma marca mundial corporativa que consiste de quatro galerias, Tate Britain, Tate Modern, Tate Liverpool and Tate St Ives. A pesquisa desenvolvida também analisa a complexidade com respeito à adequação da audiência. A instituição pode identificar o que o público procura, e também preocupa-se em entender quais audiências são parte da sociedade. A investigação identificou e começou a desvendar uma série de problemas, por

exemplo, a questão de como os termos “audiência” e “público” estavam sendo usados e como, dentro de definições concorrentes, os visitantes estavam sendo reconhecidos como representantes sociais.

Finalmente, a pesquisa realizada enfatiza que o papel do público e a experiência da audiência deve impactar o trabalho diário de todo tipo de museu e o que nos interessa em particular os museus da educação.

1.3 Museus da Educação e a Nova Museologia

Conforme Berrio (2002), a origem dos museus da educação é paralela, no tempo, ao dos museus em geral. Entre outras razões que justificam essa ocorrência encontra-se o fato de que os motivos que incidiram para a abertura de museus artísticos e de museus científicos agiram igualmente sobre as ânsias, necessidades e vanglórias da sociedade em geral e do mundo escolar em particular, e, mais ou menos, no mesmo período.

De ese modo hay que recordar que el desarrollo de los museos pedagógicos se llevó a cabo durante la génesis y consolidación de los sistemas escolares, de los sistemas de instrucción pública, para ser más exactos; lo que supone que creció de modo paralelo a la historia de la formación de los maestros, también propia del siglo XIX y con algunos atisbos en el siglo anterior. (BERRIO, 2002, p.11)

Pode-se considerar, conforme o autor acima, que o primeiro museu da educação do mundo foi constituído em Londres em 1854: na capital do Reino Unido, no South-Kensington Museum, concebido a partir da Exposição Universal de 1851, onde, em 1854, abriu-se uma seção de modelos destinados a servir ao ensino nacional das artes e suas aplicações à indústria, seção que com os anos foi-se ampliando com toda série de elementos e utilidades para as atividades do ensino, chegando a constituir um “museu pedagógico”.

Fechas todas ellas que se van alternando con un mayor interés por la formación del profesorado en Occidente y en algunos otros países, por el nacimiento y desarrollo de la Historia de la Educación como disciplina, así como con la celebración de números congresos nacionales e internacionales sobre educación. (Idem, p.14)

Assim, pode-se afirmar que na segunda metade do século XIX, quando ocorreu a constituição de vários museus da educação, instituições que foram batizadas, ao nascerem, com nomenclaturas diversas e que faziam referência à educação ou à instrução primária, no final do século, em sua maioria, adotaram a denominação “Museus Pedagógicos”.

Para explicar melhor as diferentes denominações e tipologias, basear-se-á na clarificação de significados apresentada por Álvarez Domínguez (2010, p. 144-146), seguindo o panorama museístico europeu:

a) Escuela-Museo: modalidad museística que se construye y concreta sobre antiguos edificios escolares. Ésta alberga todos los fondos correspondientes a una determinada institución educativa de carácter formal, estructurada por áreas de conocimiento. En ella se pueden encontrar materiales curriculares, libros de texto y demás ajuar histórico-educativo. En definitiva, todos los instrumentos didácticos y demás enseres educativos que una determinada escuela utilizó durante su vigencia en un período histórico concreto.

b) Museo histórico-escolar: este tipo de museos se encarga de exhibir lo más característico de las grandes eras pedagógicas, en una construcción arquitectónica especialmente intencionada. En él, a través de unpreciado rigor histórico-educativo, se suceden diferentes espacios escolares en los que se muestran los puestos que ocupaba el alumnado en clase, los recursos para aprender a escribir y las costumbres escolares de cada época, entre otros aspectos.

c) Museo de la educación: modelo de museo que con criterios y técnicas modernas, se encarga de representar los principales tipos de aulas existentes desde el medievo hasta la actualidad, prestando especial atención a los métodos pedagógicos, así como a los diferentes instrumentos y recursos didácticos utilizados para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje a lo largo de la historia. Se trata de museos especialmente útiles para dar a conocer la educación de algún país, ciudad o núcleo social concreto.

d) Museo pedagógico: concretamente, esta modalidad museística suele combinar exposiciones de historia de la educación con una actividad sistemática de documentación e investigación pedagógicas.

e) Museo Laboratorio de Historia de la Educación: los profesores Martínez Navarro y Ruiz Berrio, concibieron un modelo de museo que fuera capaz de conservar libros y materiales del pasado escolar, propiciando la construcción de la historia de la educación. Se trata de un espacio capaz de ofrecer exposiciones monográficas y promover investigaciones histórico-educativas.

Conforme Berrio (2010), os museus da educação, a partir dos quais focaremos nossa pesquisa sobre as práticas educativas, acompanharam o movimento da Nova Museologia, que entende as instituições museísticas como centros culturais vivos e como pontos de reflexão e encontro para a comunidade.

Álvarez Domínguez (2010) aponta para uma abertura educativa dessas instituições que ultrapassa o espaço do museu ao “sair de seus próprios muros”.

la Nueva Museología concibe un museo visto como ente social- capaz de salir de sus propios muros- y adaptado a las necesidades de la denominada sociedad de la información y el conocimiento, en constante proceso de mutación. Y precisamente, este nuevo paradigma nos aporta a pedagogos y pedagogas, historiadores e historiadoras de la educación, las pautas necesarias para propiciar el desarrollo de nuevos museos de educación convocados a convertirse en el centro de la vida cultural y educativa del mañana, a partir de la conservación de un patrimonio histórico-educativo, capaz de propiciar um espacio de diálogo y

comunicación entre piezas pedagógicas, sujetos e experiencias. (DOMÍNGUEZ, Idem, p.148-150)

Segundo o autor supracitado, os museus da educación, como instrumentos culturais e educativos a serviço da sociedade, contribuem na construção e enriquecimento da história da educação. Possuem a tarefa de recuperar as vozes e sussurros do tempo educativo, que ao longo dos anos têm sido depositados nos objetos, mobiliário, símbolos, recursos e espaços que guiaram o tempo escolar, “el museo de educación – con sus diferentes modelos y/o tipos-, valiéndose de las aportaciones de la Nueva Museología, se presenta actualmente como um espacio para la memoria recuperada, una memoria que nos posibilita reflexionar sobre lo que la escuela fue y es, permitiéndolo nos proyectar el futuro de la educación”. (Idem, p. 140)

Conforme as pesquisas desenvolvidas pela rede do Museo Pedagógico de Galicia (MUPEGA) (2003), as razões do incremento de museus da educação mundialmente ocorrem pela confluência de diversos fatores socioeconômicos e culturais, entre os quais:

- A paulatina valorização do patrimônio escolar, em paralelo com uma maior mentalização sobre a necessidade de conservar o acervo cultural de cada coletividade e cuja ampliação do âmbito de cobertura do que tradicionalmente se vem entendendo como patrimônio cultural.
- O progressivo interesse da história da educação por temas e por referências de análise secularmente desconsideradas.
- A consideração da escola como instituição geradora de cultura e difusora de conteúdos socializadores, que modula, recria e acomoda conforme os seus destinatários.
- A emergência em valorizar os atributos relacionados com as identidades coletivas e a questão étnica.
- A tomada de consciência da necessidade de recuperação dos vestígios, restos e indícios da educação do passado por meio de uma reconstrução científica e exploração intelectual.
- O florescimento da história material da educação e da recriação histórica dos processos educativos por meio do estudo dos restos materiais que dela nos foram legados.
- Finalmente, a difusão dos ideários e postulados das correntes pedagógicas, museológicas e culturais renovadoras do final do século XX que ressaltam o papel social do museu.

Uma das características mais interessantes dos museus da educação refere-se à utilidade que os mesmos podem prestar à História da Educação, à possibilidade de auxiliarem no ensino dessa disciplina.

Na História da Educação, de acordo com Berrio (2010), tem ocorrido uma autêntica revolução das fontes em que os investigadores devem basear-se, sobretudo, diante da necessidade premente que aponta para a importância em consultar todas as fontes possíveis; entre essas fontes ocupa um lugar de destaque a cultura material da escola: edifícios, mobiliário, material didático, imagens, manuais escolares e seus suportes, documentos manuscritos e seus suportes, etc.

De acordo com Viñao (2012), os estudos, projetos de investigação, exposições, congressos, seminários e encontros científicos sobre a história da cultura material das instituições educativas constituem, de fato, um setor em expansão. A isso se une o florescimento de museus pedagógicos, sociedades ou instituições interessadas e preocupadas pela conservação, catalogação e estudo do patrimônio material e imaterial.

Assim, do ponto de vista da história social da educação, uma tarefa fundamental dos museus da educação é revelar o caráter construído das práticas educativas e representá-las em seu contexto sociocultural.

E de acordo com essa característica dinâmica do museu, Berrio (2002) sublinha a questão do público, que deixou de ser algo abstrato e adquiriu um caráter específico. Para a pesquisa em questão, apresenta-se público e audiência como sinônimos.

Também, atualmente, compreende-se que as exposições correspondentes devem ter um aspecto sincrônico, parcial, segmentado,

frente a la dictadura de la diacronia en los siglos anteriores, que aparentaban ofrecer toda la historia del arte desde tiempos remotos. Por otra parte, en los últimos años <el concepto de exposición permanente se relativiza porque siempre está en juego una lectura dispar o revisionista. El concepto de movilidad y revisionismo asociados a las muestras temporales ha ampliado su radio de influencia a las permanentes. Temporalizar lo permanente es un recurso empleado en todo tipo de instituciones. (BERRIO, 2002, p.21)

Conforme Álvarez Domínguez (2010) o número de museus da educação no mundo, nas últimas décadas, tem crescido vertiginosamente, até chegar a superar a considerável cifra de quinhentos, a maior parte deles em países ocidentais. Se levarmos em conta o sistema de classificação de museus que estabelece o ICOM, baseando-se na natureza das coleções, “os museus de pedagogia, ensino e educação encontram-se inseridos, de forma correta ou não, dentro dos museus de ciências sociais e serviços sociais”. Procurando atender a tal

classificação, dando suas coordenadas, espaço-temporais e baseando-se em Berrio, o autor em questão propõe uma classificação de museus da educação, em um panorama museístico europeu.

Atualmente, os museus da educação apresentam-se como importantes e indiscutíveis fontes de inspiração educativa. É possível compreendê-los especificamente como especiais habitações em que ficam imagens, sentimentos emoções, desenhos, recordações etc.

Acompanhando a Nova Museologia e a Museologia Crítica, os museus da educação, após uma longa história circunstancial, têm ultrapassado a condição de meros depósitos de obras de educação, de legislação/ administração escolares e de material de ensino e de mobiliário escolar para transformarem-se em uma instituição viva, dinâmica, didática em potencial e de difusão sociocultural ativa.

Dessa forma, já faz alguns anos que os museus da educação, igualmente aos demais museus, mundialmente, recebem a tarefa de adaptarem-se a um novo paradigma museológico e museográfico, que entende as instituições museísticas como centros culturais vivos e como pontos de reflexão e encontro para a comunidade.

Ainda, segundo Álvarez Domínguez (Idem), considerando que o museu é o complexo cultural mais típico da sociedade contemporânea, entende-se que o museu da educação está suficientemente capacitado para ser expoente e recipiente da nossa cultura patrimonial histórico-educativa.

Em qualquer cenário museístico, todo discurso expositivo apresenta a peculiaridade de constituir uma narração escrita a partir de uma série de objetos, que, neste caso, relacionam-se aos bens materiais e imateriais que conformam o uso histórico-educativo. Dessa forma, qualquer narração necessita de um título ou temática que resuma seu conteúdo, um fio condutor que proporcione coesão de forma precisa a seu argumento e uma série de ferramentas com as quais se possa reconstruir diferentes fatos ou acontecimentos de caráter histórico-educativo. Consequentemente, as narrações e discursos expositivos dos museus da educação- conforme as novas abordagens museológicas- devem ter um tema central, ao qual fique sujeita a organização de conteúdos histórico-educativos. Se for alcançada uma coerência discursiva, dela dependerá a permanência e validade dos discursos histórico-educativos, os quais, uma vez estruturados em montagens museográficas serão apresentados ao público que os reconhecerá como importantes e válidos.

Nessa perspectiva e corroborando com as ideias de Carrenõ (2007), se aceitamos que a Museologia da Educação, alicerçada na Nova Museologia, é uma disciplina de caráter social a serviço das pessoas, então um museu da educação não pode ser testemunho mudo do passado,

mas, ao contrário, precisa desempenhar uma função de conscientização que possibilite recuperar desconhecimentos, esquecimentos, vozes e silêncios, e atuar como instrumento liberador e socializador.

Os museus da educação, por meio de novas apresentações museológicas, de novas e inovadoras técnicas museográficas, de uma visão de acordo com a nova concepção da história da educação, colocando em prática a aplicação de uma pedagogia do patrimônio, baseada nas novas teorias do aprendizado e nos princípios didáticos fundamentais, são chamados a contribuir na disseminação de uma mobilização educativa da sociedade civil, em que todas as pessoas, as profissões e as instituições tenham uma função social e educativa a desenvolver. Em definitivo, adotar os paradigmas definidos pela Nova Museologia e pela Museologia Crítica, há de supor, não apenas uma mudança na utilização das técnicas expositivas, mas também a adoção de novas atitudes e competências que propiciem o desenvolvimento de todo tipo de trabalho museológico e museográfico. Também, uma nova visão na concepção de museu e uma nova forma de conceber a realidade; fundamentais para construir novos museus da educação, necessários para fortalecer nossa identidade histórico-educativa e contribuir para o desenvolvimento da democracia cultural do século XXI.

Ainda, de acordo com Álvarez Domínguez (2016), um Museu da Educação, mais que um mero espaço de informação e comunicação, deve ser concebido como um centro de interpretação com o objetivo de colocar um valor ao patrimônio etnográfico da educação. Deve ser compreendido como um lugar da memória educativa, que seja capaz de integrar como objetivos fundamentais, a tutela, conservação, difusão e interpretação dos objetos, ideias e valores pedagógicos de uma sociedade. São considerados locais de conhecimento e recordação na medida em que são capazes de colocar em valor a memória da educação e da escola. Os objetos visíveis e materiais da memória patrimonial histórico educativa apresentam-se como um bom trampolim de estudo, se formos capazes de entender e construir significados que vão mais além do meramente coloquial e evidente.

Conforme Berrio (2002), os novos museus da educação

tendrán más sentido ubicados, organizados, abiertos e interactivos en las Facultades de Educación, aunque también pueden existir, naturalmente, en cabeceras de autonomías, pero en estrecho contacto con la universidad próxima, para la exposición y para la investigación. Se convertirán en laboratorios de la memoria de la educación y deberían disponer de dos espacios básicos, uno de seminario/taller y outro de exposición. (Idem, p. 28)

Enfatiza o autor que, certamente, as exposições serão temporais, girando em torno de problemas escolares e educativos vitais para a sociedade em que vivem os alunos e professores, sempre que os acervos históricos do museu permitam.

3 PROCESSO DE EDUCAÇÃO EM MUSEUS

3.1 Os estudos sobre os visitantes: breve perspectiva histórica

Conforme Pérez Santos (2002), os primeiros estudos sobre público iniciaram-se no começo do século XX, com Francis Galton seguindo os visitantes pelos corredores dos museus vitorianos e Benjamin Gilman estudando a fadiga e os problemas de ordem física na concepção de exposições nos museus. Em 1928, Edward Robinson, da Universidade de Yale, publicou a primeira pesquisa sistemática sobre comportamento de visitantes, focando-se em quatro aspectos: a “duração da visita”, o “número de salas visitadas”, o “número de obras vistas em cada sala” e o “tempo de parada diante de cada obra”. Ainda no campo do grupo de Yale, surgiram os primeiros estudos com a utilização de questionários e que juntos constituem o denominado “enfoque conductual” dos estudos de visitantes.

Ainda de acordo com Pérez Santos (2000), nos anos posteriores, além dos estudos sobre comportamentos dos indivíduos nos museus, autores como Cummings, Derryberry e Gebhard (1941) procuraram observar o impacto das exposições sobre os mesmos. Outras pesquisas prosseguiram, como o de Kearns em 1940, sobre os percursos das pessoas nos museus e o uso de folhetos; de Yashioka, em 1942, que procurou traçar uma tipologia dos visitantes (os que realizam uma visita inteira, os que pulam partes, e os que passam mais de uma vez por certas partes e o de Nielsen, em 1946, que analisou hábitos de fotografar por parte do público).

Uma grande parte destes estudos procurou estabelecer perfis sociodemográficos dos públicos. O precursor neste campo foi do Pennsylvania Museum of Art que, em 1930, investigou fatores como “ocupação”, “moradia”, “razão da visita”, “salas prediletas”, “nível de satisfação”, entre outros. Rea e Powell foram precursores numa área que recebeu grande ênfase na década de 1950.

Na década de 1960, Haris Shettel e Chanler Screven, centrados na efetividade da divulgação das mensagens no processo expositivo, procuraram averiguar o sucesso dos objetivos pedagógicos esperados pelos museus. Dessa forma, estruturaram um modelo focado nos objetivos de aprendizagem e de mudança de atitude dos visitantes. Entre suas diversas conclusões está a evidenciação de que o tempo despendido à visita e a motivação do visitante intervêm na quantidade de conhecimentos absorvidos por meio dos elementos expositivos. Seguindo a linha inaugurada por Robinson e Melton, eles representam a abordagem das “medidas de aprendizagem” nas pesquisas sobre visitantes.

Conforme Araújo (2012), nas décadas posteriores, outras linhas teóricas foram criadas. Uma parte considerável por meio de uma perspectiva cognitivista, a partir da década de 1970, desenvolvida por autores como Eason, Friedman, Borun, Card, Moran e Newell, relacionando conceitos como “percepção”, “aprendizado” e “memória” com a experiência de visita aos museus. A outra parte das pesquisas, de orientação construtivista, iniciada na década de 1980, apresenta-se em teorias como o modelo tridimensional de Loomis (1920), a teoria dos filtros de McManus, o modelo sociocognitivo de Uzzell e a abordagem comunicacional de Hooper-Greenhill, entre vários outros.

Segundo McManus (2009), a partir da perspectiva construtivista, o educando deve envolver-se “ativamente” com os fenômenos expostos com o objetivo de construir um significado. O público constrói o sentido “ativamente” e soma parcelas de conhecimento a estruturas já existentes. Araújo (2012) recorre aos conceitos de assimilação e acomodação de Piaget. “O método tradicional de ensino se baseia na autoridade pessoal ou institucional do professor e da escola, que apresentam “a verdade” com força suficiente para ficar “gravada” a fim de que os educandos a aceitem” (Araújo, Idem, 43). No campo dos museus, isso refletiria nos edifícios grandiosos, imponentes, e nas exposições “arrogantes”, que operariam na lógica da imposição de respeito, inclusive com percursos prescritos, a fim de manter os visitantes numa posição passiva.

Ainda segundo Araújo (2012) também merece evidenciar o *Contextual Model of Learning* proposto por Falk e Dierking (2000), segundo o qual toda aprendizagem é contextual, pois está sempre em relação com algum lugar ou situação. Aprender não é, pois, uma experiência abstrata que pode ser isolada em um teste ou laboratório, mas sim um fenômeno orgânico, integrado à experiência que acontece no mundo real, estabelecida, assim, pelos contextos específicos em que ocorre, no decurso mesmo da ação humana de *aprender*. Em seu modelo, os autores apontam três contextos. O primeiro é o pessoal, que se relaciona com as motivações, interesses e afetos, além da dinâmica de adaptação presente no processo de construção do conhecimento, tal como proposto por Piaget. O segundo é o sociocultural, por meio do qual a linguagem conforma “comunidades de aprendizes”, tal como formulado na teoria da mediação social pela linguagem de Vygostky, isto é, a nossa linguagem, o acervo de palavras e formas de expressão de que dispomos para conhecer o mundo condiciona o nosso processo de relacionamento com o real. O terceiro é o “físico”, relacionado com os espaços, ambientes, distâncias, trajetos, a partir do conceito de cognição situada e de contribuições da “Proxêmica” de Edward T. Hall. O aprendizado seria assim um processo/produto das interações entre esses três contextos.

Finalmente, a teorização de Certeau, e sua diferenciação entre estratégia e tática (esta última ligada à utilidade transformadora das práticas, usos e “artes” do cotidiano) tem se constituído em importante base para os estudos de visitantes de museus (ÁLVAREZ DOMINGUES et al, 2003). Além dos estudos de *habitus* em Bourdieu citado anteriormente.

2.2 Educação em museus

Partindo do pressuposto que todo museu da educação é um museu histórico, basear-se-á em Meneses (1994) para investigar sobre como deve funcionar a exposição museológica, uma vez que se tem como objetivo compreender a importância dos museus da educação na produção do conhecimento histórico-educativo.

Conforme Meneses (Idem), por sua natureza mesma, o museu relaciona-se ao universo do conhecimento. Isto não significa limitá-lo, exclusivamente, a esse universo. Por outro lado, as funções educacionais do museu, sejam elas o deleite estético, o lúdico, o afetivo, o exercício da sensibilidade etc, devem ter como referência o conhecimento, pois caso contrário tratar-se-ão de mera “doutrinação”, ou seja, as funções educacionais devem ter como objetivo proporcionar o questionamento e a reflexão em seu público. Também, o autor enfatiza as responsabilidades sociais e políticas do museu histórico. Responsabilidades que se defende em nossa pesquisa sobre museus da educação.

Outra questão discutida pelo autor é a “problemática” do conhecimento à exposição museológica. “Falar-se de exposição pressupõe, por sua vez, certo perfil de museu (que também não se deve apresentar como uniforme), em que haja pertinência de manter e explorar coleções de objetos materiais.” (MENESES, Idem, p. 17)

Segundo Meneses a chamada “cultura material” participa fundamentalmente na produção e reprodução social. Os artefatos, por exemplo, são não apenas produtos, mas transmissores em potencial de relações sociais. Dessa forma, não se trata somente, portanto, de reconhecer quadros materiais de vida, listando de objetos móveis, passando por estruturas, espaços e configurações naturais, a “obras de arte”. Trata-se de compreender o fenômeno complexo da apropriação social de segmentos da natureza física- e, mais ainda, de apreender a dimensão material da vida social. (MENESES, 1983)

Nos museus defronta-se com “objetos” enquanto “objetos”, em suas múltiplas significações e funções. Dessa forma:

é a função documental do museu (por via de um acervo, completado por banco de dados) que garante não só a democratização da experiência e do conhecimento humanos e da fruição diferencial de bens, como, ainda, a possibilidade de fazer com que a mudança-atributo capital de toda realidade humana-deixe de ser um salto do escuro para o vazio e passe a ser inteligível (MENESES, 1994/2005, p. 19)

O autor em questão enfatiza que sem limitar o museu a um centro de documentação, seria socialmente imprudente, porém, marginalizar suas responsabilidades documentais no campo da cultura material.

Também, ressalta que o desenvolvimento das técnicas de reprodução, da telemática, da informática etc., não reduzirá a função do museu ao domínio da documentação. Ideia com a qual se compartilha na pesquisa em questão.

Nessa perspectiva, a produção de “eventos” e o funcionamento do museu como “centro cultural” são legítimos e desejáveis apenas para multiplicar e potenciar as funções do museu enquanto museu: não para fugir delas, com substituições mais cômodas, como é muito freqüente, quando não se consegue dar conta do enfrentamento desse universo complexo da cultura material, seja no nível propriamente da curadoria, seja no do conhecimento (...) a palavra de ordem seria a integração do museu a outros patamares de ações e funções, além das que lhe são consubstanciais (MENESES, 1994/2005, p.20)

Compartilha-se, na investigação, dos argumentos defendidos por Meneses, ao analisar e refletir sobre a importância de estruturar exposições interativas.

Segundo Linares, Alderoqui e Ricardes (2017), ao discutir sobre patrimônio (material e imaterial), compreende-se os objetos, documentos, histórias ou práticas relacionadas à história escolar. Dessa forma, no momento em que se coloca valor ao patrimônio, o museu deve construir canais de comunicação, transferência e diálogo entre os objetos e a comunidade, “canales que están mediados por la interpretación que el museo realiza sobre el patrimonio”. (Idem, p.361)

Dessa forma, em seguida, focar-se-á sobre os desafios e as problemáticas envolvidas ao organizar uma exposição. A característica essencial e de cujas implicações pouco se tem conta é o caráter da exposição como convenção visual, organização de objetos para produção de sentido. “A linguagem do museu não pode, pois, ser tomada como linguagem natural e é vã procura de recursos que permitam uma comunicação imediata” (MENESES, 2005, p.30).

Nesse enfoque, a primeira orientação de uma exposição deveria ter como objetivo a “alfabetização museológica”. Isso, certamente, não equivale a pressupor que uma exposição apenas será corretamente aproveitada com a mediação, suponhamos, de um monitor. “Seria

o mesmo que pressupor a presença de um alfabetizador a cada leitura de um texto.” (MENESES, 2005, p. 31). Ao contrário, deve-se objetivar a capacitação do visitante para dominar a convenção. É necessário, segundo o autor, acentuar a importância das questões metodológicas entre as obrigações básicas que os museus devem assumir, pois em uma exposição o objeto aparece fundamentalmente como suporte de significações que a própria exposição propõe.

Assim, ao analisar as exposições escolares, compartilha-se com a perspectiva defendida por Linares (2016) ao basear-se na seguinte citação “los procesos dinámicos, multidisciplinarios, que tomen en cuenta múltiples perspectivas en las que predominen el diálogo y el foco en la experiencia de los visitantes” (Alderoqui, Pedersoli, 2011, p. 57).

Alderoqui, Linares, Fisman, Pedersoli, Pugliese, Holstein, Paz Galindon, Betelu, Caride (2012) discorrem que a escola é uma entidade produtora de uma cultura específica, original. Dessa forma, por meio da educação em museus, valorizam-se as fontes materiais da história da escola e os objetos escolares são concebidos como um texto que pode ser lido, compreendido, interpretado em seus contextos de produção, circulação e apropriação, como artefatos culturais que encontram significado e sentido em um processo histórico.

Enfatizam as autoras acima que a educação em museus é uma função primordial na museologia contemporânea. Como matriz constitutiva da instituição museu, concebe as experiências e vozes dos visitantes em interação com as exposições.

Pensar e realizar ações educativas são funções do investigador do patrimônio histórico-educativo, que necessita compreender os conceitos que atravessam os museus da educação.

A educação em museus é uma prática que vem ganhando contornos cada vez mais definidos no campo educacional. Essa definição está relacionada, por um lado, a uma crescente prática educacional estabelecida a partir das instituições museais, e por outro, devido à consolidação da Educação em Museus como campo científico. Há pesquisas em três vertentes que se diferenciam conforme os tipos de museus: a arte/educação, a educação patrimonial e a comunicação da ciência.

Fundamentando-se nas pesquisas realizadas por Cazelli, Marandino e Studart (2003) apresentam que o meio de adquirir conhecimento em museus é direcionado nas exposições, nas quais os visitantes instituem distintos estilos e maneiras de interpretação com o que está exibido. As exposições devem ser estruturadas levando-se em conta o público que irá visitá-las. Dessa forma, os museus, ou seja, os educadores de museus devem planejar exibições que partam da identificação e pesquisa sobre suas audiências.

Assim, os investigadores do patrimônio educativo estão, atualmente, debatendo as especificidades dos museus da educação para escolherem as melhores estratégias de interação com o público durante uma exposição. Entre os muitos aspectos sobressaem-se aqueles que são fundamentais para a estruturação de uma pedagogia de museu, quais sejam: “lugar”, “objeto” e “tempo”.

Conforme Gouvêa, Valente, Cazelli, Marandino (2001) o “lugar”, ou seja, o espaço do museu é acessível e o visitante tem livre decisão para escolher o caminho que quer percorrer. Devido a essa liberdade, o espaço deve ser estruturado de forma a conquistar o público. Dessa maneira, segundo as autoras (Idem, p. 2) “as pessoas espontaneamente compartilham o momento da visita, trocando ideias, informações, impressões e emoções”. Ainda enfatizam que o “objeto”, como meio de pesquisa e averiguação do museólogo, é recurso fundamental para a produção das “narrativas museais” em que as exposições são constituídas. O público, na interação com as distintas “narrativas” apoiadas pelos objetos característicos, tem a possibilidade de reelaborar elementos disseminados em seu conhecimento cultural ou adicionar informações.

O “tempo”, que segundo Gouvêa *et al.* (Idem) é substancial no plano de comunicação do museu, uma vez que é gerenciado pelo visitante. Cabe a ele tomar a decisão do tempo que usará para interagir com as exposições, o quanto irá ater-se aos demais atrativos como a biblioteca, sala de projeção de vídeos, loja, cafeteria_etc e com qual regularidade irá voltar.

Assim, concluem as autoras, “o lugar é o espaço onde se encontram os objetos aos quais se dedica um tempo. Esses fatores constitutivos do museu são então articulados em uma pedagogia do museu com o objetivo de promover a apropriação/interpretação da narrativa museal pelo visitante. Por maior que seja a intenção dos idealizadores das exposições de controlar a articulação destes elementos, o visitante se apropria deles de forma autônoma e variável, podendo deter-se, observar ou ouvir quando assim o desejar, permanecendo livre para considerar importantes ou irrelevantes as várias narrativas propostas”. (Idem, p. 3)

O público entra no museu com distintos graus de possibilidades para entender os assuntos expostos, ou seja, com seus conhecimentos em parte estruturados e abertos à inserção de outros repertórios. Os aspectos sociais e o que espera cada visitante colaboram para a significação que eles atribuirão às “narrativas museais”. A educação em museus deve abranger todas estas perspectivas com o objetivo de formar um vínculo entre exposições e visitante.

Se os museus optam por transformarem-se em locais significativos para seus visitantes, estes têm a tendência de achar ali um ambiente para o encontro do fértil e do

diálogo, com histórias que lhes propiciam vivenciar impressões, imaginações, e com experiências transformadoras e essenciais.

Os educadores de museus devem considerar as perspectivas do público durante a investigação das coleções e do patrimônio, pois elas irão tanto interferir na forma como os objetos serão dispostos no espaço, quanto determinar quais são as informações necessárias, mais atraentes e os níveis de interpretação para cada audiência.

Assim, os investigadores do patrimônio histórico-educativo, envolvidos no processo de educação em museus da educação, centros de memória em instituições educativas e demais espaços correlatos, devem atualizar-se no conhecimento sobre “estudos de visitantes” e “impacto de museus”.

É necessário reconhecer, desde as primeiras fases do processo de design, os temas específicos sobre os quais é importante intervir com o objetivo de ser embasado e dessa forma apresentar as ações museais. Da mesma maneira, é importante questionar-se diversas vezes, durante o desenvolvimento, sobre a relevância dos conteúdos para o público alvo da exibição: seja ele constituído por adultos, crianças, jovens, etc, “los educadores de museo disenamos permanentemente experiencias educativas, sociales y culturales por las que pasan nuestros visitantes. Esas experiencias, además, se convierten en parte de sus identidades, y en la base de otras experiencias subsiguientes” (ALDEROQUI E PEDERSOLI, 2011 p.62).

Os museus são espaços com uma cultura própria e, neste sentido, oferecem ao público uma forma de interação diferenciada com o conhecimento. Sobre tal tema tem se preocupado também o Museo de Las Escuelas de Buenos Aires, Argentina,

en el Museo de las Escuelas utilizamos la dramatización en complemento con otras formas de acercamiento al público, porque consideramos que favorece la adquisición de conceptos complejos y de un tipo de experiencia envolvente que permite que nuestros visitantes se sientan más involucrados con nuestro relato, con la historia que les queremos contar. (PUGLIESE, 2012, p.99)

Uma das experiências que muitos museus oferecem ao seu público-alvo atualmente é a da interação. Diferentemente dos museus de coleção, os museus denominados interativos apareceram com objetivos pedagógico-didáticos. Neles, o valor da exposição não está restrito aos objetos, mas sim aos fenômenos, processos ou conceitos que intentam comunicar aos visitantes por meio da utilização de equipamentos, módulos ou exibidores configurados especialmente para esta finalidade. Estes museus se caracterizam por terem transformado a forma de abordar os conteúdos, seus propósitos e sua razão de existirem, abrindo-se a um público maior, formado, principalmente, pelas crianças, pelos jovens e seus familiares.

Cazelli *et al.* (1997) investigaram a efetividade de uma exposição científica no Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST) cujo foco foi compreender o padrão de interação entre professores e estudantes.

Os autores entendem como interação não apenas manusear módulos, apertar botões, acender lâmpadas, ler informações, apreciar vitrines e dioramas, mas também, elaborar associações e comentários, reagir com expressões verbais ou não, trocar sensações entre os pares e com os professores. “Estudar os padrões de interação é compreender como se dá a apreensão dos conteúdos expostos e investigar o modo pelo qual se estabelece o processo comunicativo do Museu com sua clientela.” (Idem, 1997, p. 414)

Diversas pesquisas sobre educação patrimonial têm evidenciado o potencial destas instituições, pois promovem a curiosidade, estimulam, motivam e socializam, sendo esses elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

A educação patrimonial centra-se em processos de ensino-aprendizagem do patrimônio. Conforme Merillas (2003) o patrimônio é uma realidade cultural, mas que tem passado por procedimentos (mediante a educação ou pela transmissão) de propriedade, de identidade, de herança e de caracterização de um contexto.

Dentro do ensino do patrimônio, incluem-se os conteúdos “conceituais”, “procedimentais” e “atitudinais”. De acordo com a autora, os conteúdos “conceituais” referem-se aos conceitos relacionados com o patrimônio ou com as realidades específicas que compreendem (história, arte, geografia, política etc); os conteúdos “procedimentais” relacionam-se aos processos vinculados à emissão, recepção e mediação entre o patrimônio cultural e a sociedade. Por último, os conteúdos “atitudinais” centram-se nos comportamentos dos indivíduos ou grupos frente ao patrimônio (em situações de recepção, de transmissão, de apreciação, de valorização etc). Esses conhecimentos integram-se, novamente, dentro da sequência procedimental “conhecer-compreender-respeitar-valorizar-cuidar-apreciar-transmitir”.

Colocar a ênfase no sujeito que aprende constitui uma das especificidades da educação frente ao tratamento de outros corpos disciplinares que, como a gestão, o turismo, a política ou a economia, se ocupam mais da intervenção no patrimônio, da emissão ou da própria mensagem. Por isso,

ordenarla em senanzadel patrimônio em función de esse sujeto que aprende, nos permite establecer una estructuración de los contenidos, de los procedimientos y de los contextos. En definitiva, permite reorganizar adecuadamente los procesos de enseñanza-aprendizaje en torno al patrimônio para que esos sujetos que aprenden puedan conocerlo, comprenderlo, respetarlo, valorarlo, cuidarlo, disfrutarlo y

transmitirlo, cualquiera que sea su circunstancia y en la mejor de las condiciones posibles. (MERILLAS, 2003, p.178-179)

Partindo destes pressupostos, inicia-se o processo educativo desde o patrimônio mais individual do aluno (suas recordações, sua memória) para chegar àquele patrimônio mais universal, coincidindo neste trânsito com as abordagens da história, da política, da economia etc. Assim, cumpre-se o preceito do patrimônio como memória de um contexto, porém se amplia a noção de contexto, desde a dimensão pessoal até a universal, abordando nesta abertura os processos de identidade individual e coletiva.

Segundo Cepeda e López (2013), as propostas sobre educação patrimonial supõem muita responsabilidade. Devem ser apresentadas com fundamentação teórica e com adequação às necessidades dos destinatários. Também, ser inserida a avaliação final sobre a recepção e interação do público. Dessa forma, a qualidade sustentada pela responsabilidade, profissionalismo e envolvimento é fundamental no trabalho sobre educação patrimonial.

As autoras em questão destacam, especialmente, a metodologia que, longe de centrar-se em interpretações preestabelecidas, permite que o espectador seja livre para trazer suas experiências e construir seu próprio significado.

Da mesma forma podem ser configurados os projetos sobre educação patrimonial em museus da educação. O importante é não estar apenas focado nos objetos escolares em si, mas compreender o contexto sociocultural em que tais objetos foram produzidos, quais eram as representações vigentes na época, etc. Assim, deve-se levar em consideração, “a las impresiones que cada uno de los participantes pueda ofrecer sobre la misma, se configuran en una nueva interpretación en la que cada individuo aporta su propia personalidad, dando lugar a um <espacio interpatrimonial> en el que todos tienen algo que aportar.” (CEPEDA e LÓPEZ, 2013, p.49)

Segundo as autoras, ao discutirmos educação patrimonial é muito importante compreender e tentar suprir as expectativas do público alvo e os objetivos previamente estabelecidos. Dessa forma, é possível alcançar o desenvolvimento de um aprendizado significativo, fundamental para que os novos conceitos não sejam esquecidos, mas sim que se incorporem ativamente à cultura e vida dos que participam.

Por outro lado, a compreensão do patrimônio de um ponto de vista educativo nos permite abordar todos aqueles processos que se geram em torno dele, desde a implicação emotiva (desenhos, recordações, afetos etc), até a cognição (observação, análise, descobrimento...). Insistir nos conteúdos procedimentais é resultado de uma visão educativa, e

se diferencia substancialmente daquelas ordenações centradas nos conteúdos conceituais próprios de modelos de corte historicista.

A educação patrimonial, na qual a proposta de instrumentalização e sensibilização do olhar individual do público busca proporcionar uma nova leitura do mundo que o rodeia, ressaltando a importância da trajetória histórico-temporal apresentada pelos espaços museais e, em especial, possibilita o acesso ao entendimento de um novo espaço sociocultural.

Dessa forma, constata-se que por meio de ações museológicas interativas o indivíduo sente-se à vontade para manipular os objetos, trocar experiências, confrontar informações, sempre tendo como mediador dessas relações os objetos e os propósitos das exposições.

Conforme Alderoqui e Pedersoli (Idem) um dos pressupostos em que se baseiam os museus e exposições interativas é que vivenciar algo é a melhor forma de aprender, e que a “participação ativa” do público é fundamental.

Assim, discorrem que há inúmeros pesquisadores que aprofundam a discussão sobre a relação entre interação e aprendizagem,

Es que existe una confusión común que equipara manipulación com acción motriz [pressionar um botão, tirar uma soga o alavanca, girar una manija, com aprendizaje. Esta es una perspectiva reduccionista derivada del conductismo, según la quale la aprendizaje ocurre a partir de la acción directa sobre el mundo exterior y, consecuentemente, de su interiorización. El sujeto es considerado como una especie de hoja em blanco, cuya actividad se reduce a internalizar la realidad externa a modo de copia. (Idem, p. 67)

Segundo as autoras, os eixos centrais associados à aprendizagem construtivista que os educadores de museus deveriam considerar dizem respeito à relevância da ação mental nos processos da construção dos significados, a aprendizagem é uma atividade social e contextual.

As tecnologias da informação e da comunicação também impactam na transformação e ampliação do conceito de interação, uma vez que atuam em uma “redefinição de tempos”, “espaços” e maneiras em que se aprende e conhece. Cada vez mais aumentam os museus que disponibilizam “tours virtuais” por meio de suas exibições. Como visitantes virtuais, é possível percorrer pelos quartos e salas, admirar objetos, obras e expositores, acessar os materiais educativos para públicos distintos, consultar a agenda educativa e cultural, assistir a vídeos sobre vários assuntos vinculados com os conteúdos e funções do museu (conservação, educação, recreação, conectar-se aos seus documentos e publicações especializadas, comprar objetos das lojas que os mesmos abrigam, dentre as várias ações possíveis).

Dessa forma, considerando a interação a partir destas ações, é possível afirmar que, embora a participação do público em um museu pode ser “ativa” do ponto de vista “motriz”, ela não significa necessariamente a compreensão e apropriação do que está ocorrendo. Por outro lado, um indivíduo pode comprometer-se ativamente na elaboração do conhecimento sem que envolva uma ação motora sobre os objetos.

Assim, de acordo com as autoras, é importante redefinir o conceito de interação a partir de uma perspectiva completa, que ultrapasse os reducionismos e identifique o “sujeito” que se compromete nas experiências que o museu lhe proporciona como uma pessoa que pensa, sente e atua ao relacionar-se individual e coletivamente com circunstâncias de conhecimento. Desde esta visão, a concepção de espectador também se transforma, pois já não se pode considerar como um sujeito em branco, como uma “tábula rasa”, mas sim como alguém que, com suas particularidades, edifica aquilo que se lhe mostra.

Ao analisar o tema concernente à relação dos alunos com o espaço físico do museu, inferimos que por se tratar de um espaço diferente da sala de aula, a apropriação do mesmo pelos estudantes é diferenciada, havendo possibilidades de uso mais livre. No entanto, para que não ocorra uma dispersão dos alunos, que atrapalhe a exploração das exposições, é muito importante o trabalho do facilitador como orientador da visita. Por outro lado, ressaltamos a importância da liberdade e da autonomia dos estudantes na exploração dos espaços do museu, com o incentivo de uma forma de interação diferenciada daquela que ocorre na sala de aula.

Conforme Fronza-Martins e Von Simson (2016), no museu contemporâneo, se realizam diferentes atividades como cursos, ateliês, seminários, monitoria, entre outros, bem como atividades de pesquisa tanto teórica quanto prática. Para a estruturação de diversas atividades educativas, empregam-se diferentes suportes educacionais, que vão desde recursos humanos até materiais mediadores, objetivando a uma maior interação entre os visitantes e a “mensagem da exposição museológica” em exibição.

A “ação educativa” acontece dentro de um espectro mais amplo, conhecido como “ação cultural”, uma vez que os museus atuais estruturam diversas outras ações, como cursos de formação, projeções de vídeos, disponibilização de acervos em suas bibliotecas, concertos musicais, entre outros, todos com conteúdos educativos não formais.

A multidisciplinaridade é uma característica cada vez mais empregada, no que se relaciona às atividades (ações) educativas, uma vez que, por meio delas, procura-se uma dimensão maior tanto no que se refere aos conteúdos quanto no atendimento do público.

A questão do público e a busca pelo aumento de seu acesso aos museus estão atualmente entre os focos de grande relevância. A política estabelecida nos museus, sob a vertente cultural e educacional, visa, por meio da definição dos públicos que pretende atingir, o estabelecimento de atividades essenciais ao museu, como a inserção de ações educativas. A educação torna-se, então, uma das funções centrais dos museus. O *Museums and Galleries Commission*, no que tange ao papel educativo dos museus, valoriza a existência de políticas e planejamento como sendo essenciais ao trabalho educativo. Enfatiza-se também a importância de os museus possuírem uma política educacional escrita que faria parte de um plano diretor do próprio museu. (FRONZA-MARTINS VON SIMSON, 2016, p. 1161)

Já Barbosa (2013), em seu artigo, nos alerta sobre alguns cuidados que se deve ter ao implementar uma proposta de “Educação em Museus”. Por exemplo, o uso do termo “visita guiada”

Visita guiada é outro termo preconceituoso. Pressupõe a cegueira do público e a ignorância total. Uso há vinte anos o termo visita comentada e por algum tempo chamei visita dialogada. Prefiro comentada porque o visitante pensa que não vai se comprometer, vai só ouvir e no processo se engaja sem ter tido chance de se recusar ao engajamento. O diálogo significa participação do visitante também e declarado de pronto pode amedrontar. Ninguém quer se confrontar com sua própria ignorância. (BARBOSA, 2013, <http://www.revistamuseu.com.br/18demaio/artigos.asp?id=16434>)

Contudo, enfatiza que o sentido epistemológico de uma visita de educador de museu, com qualquer público, tem sempre que envolver o diálogo. Também discorre que o termo “curadoria educativa” não é propriamente preconceituoso, mas é usado para dissimular o preconceito. É só um meio artificial de tentar conseguir a mesma importância para a educação que para a curadoria de obras de Arte.

Curadoria Educativa é mais um artifício para nominalmente esconder que devemos tratar em museus de EDUCAÇÃO. Considero o termo curadoria educativa pedante, revelando falta de coragem de se enfrentar o que importa: EDUCAÇÃO. Curadoria Educativa para substituir Educação em Museus ou organização de cursos é pedantismo. (Idem)

4 A EXPERIÊNCIA DOS VISITANTES: TRANSFORMANDO O DIA A DIA DOS MUSEUS EM ARTE: ALGUMAS PRÁTICAS

Segundo Murawski (2018), abraçar, nos museus, uma mentalidade centrada no ser humano significa que líderes e profissionais dessas instituições devam considerar, em primeiro lugar, as relações humanas e o impacto humano, ao tomarem decisões sobre exposições, interpretações, programas, instalações, políticas e práticas. Dessa forma, considerando empatia, potencial humano e bem-estar coletivo como elementos integrantes dos valores e da cultura da instituição, ou seja, a humanização da instituição. E isso não é apenas colocar os visitantes no centro do pensamento, mas todas as pessoas que compõem a comunidade de um museu - visitantes, funcionários, voluntários, membros, doadores e parceiros comunitários, bem como vizinhos e moradores. Todos esses indivíduos fazem parte do ecossistema humano interconectado de um museu.

Desenvolver uma mentalidade de abertura, participação e conexão social permite aos mesmos a chance de estender os limites do que é possível e servir como “sites” para uma conexão humana profunda no século XXI.

Este conceito de “museu social” depende de todos e de cada uma das partes interessadas trabalhando conjuntamente para a mudança, o valor e o impacto. Os elementos-chaves de uma organização social- desenvolvendo redes de pessoas, considerando as relações sociais dentro e fora da organização, e reforçando a colaboração de uma maneira que atravessa as fronteiras tradicionais- são todos fundamentais para desenvolver nos museus uma mentalidade centrada no ser humano.

Em seguida o autor realiza o seguinte questionamento:

So how can those of us working in museums begin to make this shift happen toward a more human-centered mindset? In order to become social organizations that achieve positive impact in their communities, museums need to be rethinking their internal organization structures. (MURAWSKI, 2018, <https://artmuseumteaching.com>)

Ressalta que a maioria dos museus ainda se baseia em estruturas profundamente arraigadas, de cima para baixo e que dependem dos protocolos definidos e das estruturas tradicionais de relatórios, baseadas em graus acadêmicos, poder, silos, divisão e opressão. Nessas hierarquias tradicionais, a comunicação flui de cima para baixo, o que significa que a inovação fica estagnada e a colaboração é praticamente inexistente.

Conforme Murawski (2018), em 2011, o Oakland Museum of California (OCMA) fez grandes mudanças em sua estrutura que resultou em um novo modelo interdisciplinar e multifuncional focado na experiência do visitante e no compromisso da comunidade. Referido dentro da OCMA (Oakland Museum of California) como "a flor", esta nova estrutura organizacional tentou livrar o museu de algumas das barreiras formadas por modos desatualizados de operação. Em 2016, seu organograma atualizado teve a “experiência do visitante e a participação do público” em seu centro. Aquilo que começou como um “ancinho” de silos institucionais, de acordo com o então Diretor Executivo Lori Fogarty, tornou-se uma “flor” de times multifuncionais enfatizando transparência, estímulos e comunicação. Estabeleceu-se uma instituição cívica para melhor servir e envolver sua comunidade.

4.1 A transformação da Galeria de Arte da Califórnia pelos visitantes (Oakland Museum of California)

Segundo Henry (2010), a curadora chefe da área de educação, o objetivo foi criar um ambiente mais acolhedor, confortável e uma animada Galeria de Arte da Califórnia onde diversas famílias e públicos da comunidade seriam atraídos em maior número. Teve-se uma preocupação em encontrar novas formas para que pudessem participar do aprendizado do museu e retornar muitas vezes para explorar e inspirar-se na arte e artistas da Califórnia.

A intenção era transformar a Galeria de Arte em um lugar dinâmico para experienciar a arte onde os visitantes são inspirados em fazerem seus próprios significados e suas experiências pessoais com as obras de arte em exibição. “We used the metaphor of the Gallery as *our house* where visitors feel welcome and comfortable engaging in creative experiences.” (Idem, p. 9)

Conforme Faria e Nelson (2010), em 2002, funcionários foram contratados pela “WestEd” para conduzir grupos familiares com o objetivo de descobrir o que pensavam das galerias e o que faria suas experiências mais significativas. Isto fez parte de um subsídio concedido pela Fundação James Irvine ao museu por focar no aprendizado familiar em museus. O relatório da WestEd’s, denominado “Reflexões no Aprendizado Familiar: Uma Avaliação de programas familiares e experiências no museu de Oakland”, identificou temas-chaves que emergiram das discussões com pais e crianças. Descobriu-se que as famílias necessitam de uma clara organização da galeria e sinalizou a necessidade de personalizar a experiência para os jovens. Eles precisam de mais espaços para se sentar, direções claras sobre o que pode e o que não pode ser tocado e mais coisas para manusear.

Pelo relato acima, percebe-se a necessidade do público jovem em poder tocar os objetos. Dessa forma, ao estruturar uma exposição em museus da educação, deve-se ter a preocupação em disponibilizar objetos para serem manuseados livremente.

Com base naquela pesquisa inicial, os curadores do museu desenvolveram novas abordagens para o “olhar” e “sensação” da Galeria de Arte da Califórnia. Decidiu-se, então, organizar as obras artísticas de forma temática ao invés de cronológica. Pensou-se que dessa forma forneceria uma maneira mais confortável para visitantes sem conhecimento sobre arte vivenciarem as obras artísticas.

Ressalta-se que estruturar uma exposição por ordem temática e não cronológica pode ser utilizada nas exposições dos museus da educação e pedagógicos, como forma de aproximar o público ao assunto.

Segundo Faria e Nelson (2010), os profissionais daquele museu concentraram-se em descobrir como os visitantes sentiam-se em relação ao mesmo, como eles se envolveram com as obras de arte e quais questões e quais ideias eles tiveram sobre as atividades propostas. Iniciaram o aprendizado de como incorporar a pesquisa de visitante e a avaliação dentro do processo. Ainda, construíram uma equipe de coletores de dados que foram inicialmente treinados por consultores e posteriormente pelos funcionários que ganharam habilidade de avaliação.

Inicialmente, o foco primário foi testar e desenvolver atividades que eram conceituais, aquelas que poderiam avaliar se o conteúdo da atividade e a sinalização foram transmitidos com sucesso, pois há várias maneiras de experimentar uma obra de arte.

Em última análise, as atividades que foram desenvolvidas dentro dos elementos interpretativos na Galeria possibilitaram que:

- os visitantes descobrissem envolvimento e diversão;
- os visitantes com maiores experiências olhassem mais atentamente às obras de arte;

Também mantiveram atividades que não tinham uma conexão direta com os objetivos do aprendizado quando os comentários dos visitantes indicavam que os indivíduos estavam tendo uma experiência com a galeria de arte ou quando a atividade convidava à participação de uma ampla audiência diversa. Aqueles foram dois importantes objetivos interpretativos da “Art Gallery” para a renovação.

4.2 Gallery One - Cleveland Museum of Art (CMA) - Ohio

Conforme Alexander; Barton e Goeser (2013), localizada na entrada do Cleveland Museum of Art (CMA), a Gallery One recebe os visitantes em um espaço ativo onde a arte e a tecnologia proporcionam um meio ambiente dinâmico para que os visitantes pudessem explorar. Com entradas tanto no lobby principal quanto no novo espaço de átrio localizado no centro, a Gallery One pode ser acessada facilmente em diferentes pontos durante uma visita ao museu. Como parte de um programa completo de interpretação artística e ao alcance do visitante, a inovadora mistura entre arte e tecnologia convida a audiência para conectar-se ativamente com a arte por meio da exploração e da criatividade.

Pelo exposto, constata-se que a interação do público com os objetos da exposição é compreendida pela presença de tecnologia.

Projetado para visitantes de todas as idades, as interfaces da tecnologia inspiram o público a verem a arte com maior profundidade e maior compreensão, despertando experiências através do espectro, desde a proximidade do olhar até o compartilhamento ativo.

Verifica-se que, para tais concepções de programas educativos, a tecnologia é fundamental para que a audiência tenha uma maior compreensão sobre a arte.

Na seção principal da “Gallery One”, trabalhos de arte de alta qualidade, incluídos os favoritos de muitos visitantes, estão organizados dentro de grupos temáticos que atravessam cultura, cronologia e mídia. As telas “multi touch” incorporadas no espaço da galeria convidam a examinar atentamente os objetos em exibição. Localizadas mais ou menos 4 metros na frente dos agrupamentos de objetos artísticos, as telas oferecem interpretação e investigação digital da arte. Nessas atividades interativas, cada obra de arte, na instalação, é interpretada por meio de “hotspots” de narração com oportunidades de explorar obras de arte, visualmente, por meio de ampliação e rotação, e descobrir seu contexto e localização original. Cada interface tem uma série de jogos que convida os visitantes a envolverem-se com a arte em exibição por meio de questões e de experiências.

Mediante a descrição acima percebe-se que a interação ocorre pela experiência que o público possa ter com a obra de arte. Na Gallery One tal vivência ocorre por intermédio da tecnologia. A outra forma de interação ocorre por meio de perguntas que podem ser realizadas e a busca pelas respostas. Quando o público indaga significa que está atento aos objetos expostos e tais objetos estão provocando curiosidades. Assim, é muito importante que as exposições sejam estruturadas de forma a provocar indagações em sua audiência, pois a tentativa de buscar respostas cria interação.

O “Studio Play” é um espaço dedicado na Gallery One que permite às famílias explorarem as coleções dos museus e criarem juntas diferentes artes por meio de atividades práticas e estações de tecnologia interativa. As crianças podem usar cavaletes para criarem um desenho colorido e os pais podem colocá-lo em uma moldura para todos verem seu trabalho nas paredes do CMA (Cleveland Museum of Art). As famílias podem criar uma produção dramática com marionetes de sombras, com base em trabalhos da coleção do museu. Podem também descobrir uma tela “multi-touch” interativa que os permitem a fazer simples linhas ou “garranchos”. Ou seja, verifica-se que é uma forma divertida para as famílias tornarem-se visualmente familiarizadas com a produção artística que elas verão nas galerias de coleção permanente do museu.

Dessa forma, conclui-se a importância de se proporcionar atividades interativas para as famílias nos museus de educação. Atividades práticas que envolvam todos os membros da família e assim é possível que de forma divertida ocorra uma aproximação com os objetos em exibição.

Os visitantes também podem usar “ArtLens”, o novo aplicativo para iPad do CMA (Cleveland Museum of Art), para aprofundar sua experiência, pois por meio do aplicativo é possível acessar os objetos em exposição.

Em seguida, os objetivos da “Gallery One” que é dar força aos visitantes.

Segundo Alexander; Barton e Goesser (2013), enquanto a ideia de um espaço interativo fazia parte do plano original do museu no projeto de construção e de renovação que surgiu em 2005, a nova equipe colaborativa da “Gallery One” foi implantada em 2010. Naquele momento, os seguintes objetivos foram estabelecidos para ser uma galeria interativa.

- criar um nexo de interpretação, aprendizagem e desenvolvimento de audiência;
- construir audiência - incluindo famílias, jovens, grupos de escola e visitantes ocasionais - proporcionando um ambiente divertido e atraente para visitantes com todos os níveis de conhecimento sobre arte;
- destacar as obras de arte em evidência de uma forma interpretativa, adaptada e centrada no visitante, dessa forma, trazendo essa produção artística para a comunidade de Cleveland e o mundo;
- propulsar os visitantes nas galerias primárias com maior entusiasmo, compreensão e excitação pela coleção;
- desenvolver e reanimar os interesses dos visitantes, trazendo o público sempre de volta. (Alexander; Barton e Goesser, 2013)

Concluem-se pela descrição acima os esforços de desenvolvimento que se centraram em proporcionar aos visitantes, naquele novo espaço, uma experiência transformadora, permitindo:

sentirem empoderamento para olharem, explorarem e criarem significados pessoais sobre a coleção do museu;

- desfrutarem de uma experiência orgânica, orientada para o visitante no espaço, sem sentir que a experiência é aleatória;
- empregar formas de interação envolventes, ambas tecnológicas e práticas, que usam métodos investigativos e ferramentas de observação crítica para desenvolver tanto um envolvimento com a coleção quanto conceitos interpretativos sobre a coleção;
- criar um perfil personalizado orientado por seus interesses;

Dessa forma, constata-se um movimento grande no sentido de colocar, de fato, o visitante no centro das preocupações ao estruturar exposições.

Segundo Alexander; Barton e Goesser (2013), em 2009, o CMA (Cleveland Museum of Art) iniciou esforços concentrados para tornar os visitantes centrais para a reinstalação e reinterpretação da coleção permanente, avaliando as respostas dos visitantes para a primeira fase das reinstalações da galeria. Como um componente crítico de sua iniciativa, “Gallery One is a fundamental expression of the museum’s broader efforts to refine its relationship with audiences in Greater Cleveland and beyond”. (Idem)

Ao reunir dados de seus visitantes, o CMA (Cleveland Museum of Art) aproveitou as transformações no campo da educação em museu e dos estudos sobre visitantes que forneceram novas maneiras de compreender o comportamento dos visitantes no museu. Ao invés de coletar dados apenas sobre informações demográficas, os especialistas descobriram que a coleta de informações sobre como os visitantes tendem a se comportar nos museus e o que motiva suas visitas pode fornecer um perfil de visitante mais diversificado com o objetivo de orientar a interpretação e o desenvolvimento de programas na instituição.

Em 2009, John Falk lançou um estudo importante denominado a Identidade e a experiência do visitante no museu, o qual mudou o pensamento de caracterizar os visitantes apenas pela demografia e passou a segmentar o comportamento motivacional por estilos individuais de busca por experiência.

O “Dallas Museum of Art” realizou uma pesquisa para compreender os fatores que envolvem os visitantes com a arte.

A partir do nosso objeto de pesquisa deve-se procurar compreender os motivos que fazem com que o público se envolva com a história da educação.

Ainda segundo Alexander; Barton e Goesser (2013), ambos estudos capturam o espírito do trabalho iniciado no CMA (Cleveland Museum of Art): com o objetivo de aprender sobre os estilos de visitantes e o que provoca suas experiências de visita ao museu.

Tais esforços podem ser vistos como uma extensão do foco de longa data do museu em arte e educação, que foram expressas na inovadora publicação “ The Visitor Voice”, o qual sintetizou os resultados de um programa de três anos de pesquisa e de avaliação de público que informou a instalação da galeria de arte renascentista e barroca do CMA (Cleveland Museum of Art).

Ainda, em 2009, um grande estudo sobre público permitiu verificar como os visitantes significavam as galerias recém-reinstaladas de arte européia e americana. Tal estudo perseguiu algumas questões: 1- Como os temas interpretativos escolhidos para as novas galerias foram recebidos pelos visitantes? 2- Como as lições aprendidas como resultados do estudo podem ser aplicadas em futuras instalações?

Perguntas que devem ser respondidas sempre após uma exibição.

Gallery One is conceived and approached as an interactive space that seeks to connect art and ideas, forge connections between art and people, and provide visitors with tools that enhance their permanent-collection gallery experiences. The Gallery One space brings art and ideas together to facilitate inquiry and discourse among visitors. Information is delivered in ways that feel like experiences rather than didactic lessons, allowing visitors to drive their own encounters with works of art and share their experiences with each other. In doing so, the museum looks to visitors to engage each other in the collections rather than positioning the museum as the sole voice and arbiter of the visitor experience. Gallery One is aimed at both novice and experienced visitors, and encourages people to use the museum as a place to spend time learning, exploring, and having fun with each other. (Idem)

A citação acima sintetiza a preocupação com a experiência do visitante, que seja um local para aprendizado, exploração e divertimento de sua audiência.

Dessa forma a “Gallery One” é organizada em três seções, cada pergunta feita aos visitantes é uma questão para envolve-los em sua experiência. “O que é ? , O que você vê? Como é feito? Por que é feito?”. Esta abordagem privilegia as técnicas baseadas em inquérito para explorar as coleções e procura abrir novas perspectivas sobre as artes visuais afastando-se das narrativas históricas convencionais como o portal central da coleção. Amplas estações interativas assumem a forma de lentes voltadas para agrupamentos de arte e focadas em uma questão específica. Tal formato encoraja os visitantes a utilizarem as lentes interativas como um tipo de ferramenta transparente- com o objetivo de ver por meio da tecnologia para melhor compreensão e aproveitamento dos objetos artísticos. As “lentes interativas” são cuidadosamente projetadas para permitir que os visitantes aprimorem sua experiência de visualização sem criar uma barreira para as obras físicas de arte.

Ressalta-se que ainda que, embora não haja recursos financeiros suficientes para incorporar alta tecnologia nos museus da educação, o que se deve absorver das propostas implementadas na “Gallery One” é a constante preocupação com o visitante e que o mesmo interaja com os objetos da exibição.

A “Collection Wall ” (Parede da Coleção) é concebida como uma ferramenta para os visitantes navegarem na coleção enciclopédica do CMA (Cleveland Museum of Art) e serve como um fulcro entre a “Gallery One” e as galerias com as coleções permanentes. Ele é projetado para impulsionar os visitantes dentro das galerias dando-lhes um gosto pelos objetos nas coleções e permitindo lhes criarem suas próprias visitas personalizadas baixando objetos e “tours” em seu iPad. Dessa forma, segundo os autores em questão, “Gallery One” é concebida como um espaço interativo que está profundamente conectado a todo museu e ao programa geral de interpretação de galerias, o qual foi reconhecido como modelo para museus de arte com um generoso e prestigiado prêmio “NHE Challenge Grant” concedido em 2012.

As informações foram retiradas das publicações e do site oficial <http://www.clevelandart.org/>.

4.3 Metropolitan Museum of Art- Nova York

Por meio de uma pesquisa no site oficial do museu, em especial na parte do departamento educativo, apresentamos as seguintes informações.

O Departamento de Educação do Museu, o qual também abrange Concertos e Palestras, faz com que o aprendizado sobre arte seja agradável e intelectualmente estimulante por meio de uma ampla gama de programas para todas as audiências: acadêmicos de nível alto ou visitantes que vêm pela primeira vez; famílias com crianças pequenas ou adolescentes independentes, estudantes em uma visita escolar ou professores procurando uma direção para saberem como incorporar arte dentro do currículo escolar. O departamento também coordena o treinamento dos profissionais de museus do futuro e os dos atuais por meio de estágio e de bolsas de estudo, programas internacionais de intercâmbio de colaboradores e relacionamento formal com instituições acadêmicas.

Anualmente, o departamento apresenta mais do que vinte mil entradas gratuitas e eventos pagos que oferecem muitas maneiras excitantes para se conectar de forma significativa com a arte em exibição. Os visitantes podem escolher entre conversas na galeria, tours, pequenos cursos, oficinas, palestras, simpósios, concertos, exibição de filmes, sessões de desenho, ou podem explorar de forma independente utilizando um guia de áudio.

Adolescentes podem juntar-se aos seus pares em aulas para praticar a arte ou a escrita. As excursões, atividades artísticas, festivais e os guias impressos são especialmente estruturados e adequados para famílias com crianças.

Ainda, para fazer com que as coleções sejam acessíveis para todos, oferece-se a interpretação da linguagem de sinais, dispositivos de “escuta assistida” tanto quanto uma variedade de programas criados especificamente para audiências com deficiência.

Por mais de cem anos The Met (The Metropolitan Museum of Art) recebe visitas de grupos escolares. Oferecem aulas K-12³ por meio de visitas guiadas ou autoguiadas e workshops on-line, oportunidades de treinamento profissional e recursos curriculares para professores. Também trabalha, em parceria com o Departamento de Educação de Nova York, outros componentes essenciais para desenvolver e para hospedar eventos educacionais que promovam o aprendizado de artes nas escolas.

Trata-se de um dos maiores museus de arte do mundo com ampla possibilidade de desenvolver um trabalho complexo e variado pelo seu departamento de educação. Ressalta-se que há atividades que podem ser implementadas nos Museus de Educação, são elas visitas guiadas, autoguiadas, etc.

A sua iniciativa multicultural de desenvolvimento do público reflete a missão fundadora do museu para educar e inspirar, alcançando todas as audiências, incluindo as diversas comunidades que vivem no entorno.

Já o denominado “Spectrum” incentiva o público pós- universitário a vivenciar o Met de maneiras novas e inesperadas. Por meio das discussões em painel, concertos e outros programas especiais, os eventos do “Spectrum” oferecem a oportunidade para interagir com artistas contemporâneos; para discutir arte, música, vídeos e novas mídias, e para socializar com outros fãs do museu.

Abaixo seguem alguns programas que são oferecidos pelo Museu:

- **Programas para o Educador K12:** o museu oferece uma variedade de programas projetados para os educadores K 12 que exploram objetos na coleção do MET, além da integração curricular interdisciplinar e métodos para ensinar com objetos.

Dentro do programa há os **workshops** que envolvem os tópicos curriculares e habilidades por meio de experiências com as obras de arte. A equipe do museu auxilia

³ **K12 educator programs:** programas para o educador K12, ou seja, designação para professores da educação infantil e secundária como um todo.

o professor a desenvolver um plano de aula adequado às necessidades únicas de seus alunos.

- **Espaço Grupos escolares:** professores e seus estudantes podem explorar a coleção do Met com um guia do museu ou de forma independente. O museu convida o professor a solicitar uma visita guiada liderada pelos educadores e voluntários treinados ou realizar uma visita autoguiada, a qual permite o professor a liderar seus próprios estudantes através do museu.
- **Famílias no MET:** O objetivo é olhar, aprender e criar juntos durante os programas divertidos e interativos para crianças de todas as idades e seus pais/cuidadores.
- **Adolescentes no MET:** são oferecidos aulas, workshops e eventos especiais desenhados especialmente para os jovens desenvolverem suas habilidades e conectarem-se com arte, ideias e outras pessoas jovens: 1) **Noite dos adolescentes (Idade dos 13-18):** os adolescentes tomam conta do MET à noite e são convidados a participarem de atividades exclusivas para a faixa etária incluindo arte, performance, música etc; 2) **Explorar a arte:** inclui conversar com outros adolescentes sobre obra de arte ao redor do mundo enquanto “viajam” por meio das galerias.

Enquanto isso, nos Museus da Educação, os alunos devem ser convidados a explorarem objetos que se relacionam à história da educação.

4.4 Museum of Modern Art (MoMa) - Nova York

Segundo McGee e Rosenberg (2014), o Museum of Modern Art (MoMa) na cidade de Nova York tem uma longa história no que se refere às ações de incorporar experiências práticas dentro dos programas educacionais. Nas décadas de 1940 e 1950 o Departamento de Educação do Museu tornou-se um laboratório onde novas técnicas e métodos para realizar o ensino de arte foram desenvolvidos. MoMa tornou-se uma ligação que conecta os mundos da arte e da educação.

Entre 1937 e 1969 sob a liderança pioneira de Victor D’Aminco, primeiro diretor de educação do MoMa, o museu ofereceu espaços e atividades interativas incluindo a Galeria dos jovens, o Centro de Artes realizadas pelas pessoas, o Carnaval de arte infantil.

The educational philosophy guiding these spaces and events espoused an experiential, child-centered approach to learning. In 1944, the War Veterans Art Center was developed to serve thousands of returning World War II veterans

through rehabilitative and prevocational training through the arts. Classes were taught by fine artists in disciplines ranging from painting and sculpture to pottery, jewelry, and design. (McGee e Rosenberg, 2014, p. 29)

Em 1952 e 1953 o Museu coproduziu uma série de televisão denominada “Through the Enchanted Gate” (Através do Portão Encantado), no qual D’Aminco conduziu ambas as crianças tanto as participantes na série quanto as que estavam em casa assistindo através das explorações “open-ended art making” usando simples materiais que podiam ser encontrados pela casa.

Atualmente, o Departamento de Educação do MoMa baseia-se naquele legado com o compromisso de oferecer oportunidades aos visitantes para explorarem os materiais dos artistas e os processos pelos quais se faz arte. Uma das mais multissensoriais experiências que se pode ter em um museu. Fazer arte é físico, social, emocional e intelectual. Envolve o corpo e a mente, os sentidos do toque e da visão, mas também frequentemente o som, o cheiro e às vezes até mesmo o paladar. Também complementa o olhar e melhora o aprendizado sobre obras de arte. “Understanding how and why a work of art was made helps make it relevant and exciting.” (McGee and Rosenberg, 2014, 29)

Além disso, explorar processos artísticos nutre uma habilidade que se traduz em muitas outras áreas da vida. Recentemente, especialistas nos campos da educação e economia têm descrito a importância de cultivar o potencial criativo de indivíduos e comunidades. À medida que passamos cada vez mais tempo a olhar para as telas, a oportunidade para o envolvimento criativo, que é considerado tanto físico quanto social e intelectual, é mais importante do que nunca e os autores em questão acreditam que museus de arte possuem uma oportunidade única de facilitar tal envolvimento.

Considera-se, por meio da pesquisa sobre museus da educação, que tais museus possuem o mesmo privilégio e podem promover a oportunidade de despertar o olhar curioso e criativo também. Não é algo exclusivo dos museus de arte.

Segundo McGee and Rosenberg (2014) muitos museus estão abrindo-se para o desafio, encontrando maneiras novas e excitantes de serem mais participativos - por meio de programas públicos, oficinas, exposições que encorajam a participação da audiência, espaços interativos para as crianças e eventos sociais.

Museums are recognizing that there are different types of visitors with varying goals for their experiences. More than ever, museums need to be nimble, flexible, and creative about meeting the demands of their audiences, who are increasingly seeking more than contemplative experiences. (McGee e Rosenberg, 2014, p. 30)

Com tal finalidade, no MoMa, tem se trabalhado para criar programas e espaços interativos nos quais indivíduos de todas as idades e habilidades podem envolver-se em uma exploração prática de processos e materiais artísticos.

Os autores em questão selecionaram três Estudos de Caso que demonstram como as experiências multissensoriais em museus podem habilitar os visitantes a compreenderem e a apreciarem a arte moderna e contemporânea por meio da participação social, emocional física e intelectual.

Partindo de tais estudos, pode-se afirmar que as experiências multissensoriais possibilitam aos visitantes o melhor entendimento sobre a história da educação e apreciarem a visita aos museus da educação e a diferentes exposições escolares.

MoMa tem uma longa história de servir indivíduos que são cegos ou possuem uma visão reduzida. Desde que se ofereceu o primeiro “Touch Tours” (Tour de Toque) de esculturas originais em 1972, a instituição tem trabalhado para estabelecer-se como um líder no campo de programa de acessibilidade.

While we continue to offer Touch Tours, over the years we learned from our blind and partially sighted visitors that they wanted access to all aspects of MoMA’s collection and special exhibitions, including two dimensional paintings, drawings, prints, and photographs that could not be touched. (McGee e Rosenberg, 2014, p. 30)

Em 1990 começou-se a oferecer cursos de apreciação profunda da arte em oito semanas, que empregou o uso de diagramas táteis, descrições visuais e de fazer arte. Tais cursos ocorreram em uma das salas do museu e focaram em um artista particular ou tema. Por meio da avaliação dos programas verificou-se que muitos participantes desejavam gastar menos tempo nas aulas do museu e mais tempo nas galerias do mesmo. Eles também queriam a oportunidade de explorar as exposições temporárias.

Ao mesmo tempo em que o Departamento de Educação do MoMa estava se afastando de programas com formato expositivo tradicional e seguindo em direção a programas baseados em discussão em que se encoraja um “olhar próximo” e o diálogo. Em 2003, tal departamento começou a gerir programas baseados em discussão para visitantes cegos e com visão parcial por meio das colaborações com as organizações de base comunitária e em 2005 foi lançado o programa “The Art in Sight” como uma oferta mensal ao público em geral. No programa, historiadores da arte treinados de forma especial fornecem descrições verbais detalhadas para auxiliar a pintar uma figura no olho da mente e também

compartilham informações históricas sobre a arte para promover discussões. Cada mês foca-se em um tema diferente ou uma exibição especial. Os visitantes ouvem as descrições dos trabalhos artísticos e então se envolvem em conversas, compartilhando suas próprias interpretações e ideias. O programa inclui tocar as esculturas ou objetos projetados quando possível. Se há uma exposição sem trabalhos que podem ser tocados, frequentemente, são trazidos outros objetos relacionados a um processo artístico (como uma tela pintada que replica um método ou textura particular, um bloco de gravura parcialmente esculpido ou um pedaço de gesso) para os participantes manusearem. Devido à popularidade do programa, é oferecido dois grupos ao mesmo tempo, acomodando até quarenta pessoas por mês.

Ao longo dos anos, vários participantes do programan “Art in Sight” expressaram um interesse em fazer arte. Enquanto os profissionais do Departamento de Educação estavam ansiosos em satisfazer as expectativas da audiência, viam-se repletos de desafios a serem superados.

Como deveria parecer-se um bem sucedido workshop para adultos com deficiência visual ou com visão parcial? Havia inúmeros desafios. Primeiramente, os participantes variavam muito com relação à experiência artística prévia, entusiasmo por atividades práticas e o nível de visão. O programa acolhe, regularmente, pessoas que estão apenas começando a experimentar a perda da visão, indivíduos com deficiência visual desde o nascimento e muitos outros entre aqueles dois grupos. Em termos de experiência em fazer arte, os participantes de longo período variam desde um designer profissional de jóias com um extensivo conhecimento na prática artística até aqueles que nunca fizeram um pedaço de arte em sua vida. Os “regulares” também incluem vários participantes quem são muito conhecedores sobre história da arte, mas céticos com relação a programas de criação artística. Além disso, mensalmente, recebem-se novos participantes sobre quem se sabe muito pouco. O desafio foi desenvolver um plano para uma oficina de criação artística que seria suficientemente sofisticada para não parecer infantil, mas suficientemente acessível permitindo a indivíduos de todos os níveis de visão e experiência sentirem-se bem sucedidos.

Duas horas de duração não são suficientes para finalizar um desenho muito menos uma obra-prima. Dessa forma, os educadores do museu precisavam ser realistas sobre o que poderia ser realizado no período disponível. Então decidiram que a oficina deveria focar na exploração das ideias artísticas e processos ao invés de produtos acabados. Esperava-se que isso permitisse que todos os participantes utilizassem a experiência para terem uma maior compreensão sobre alguns aspectos da prática artística contemporânea, independentemente do nível de satisfação com sua criação física. Decidiu-se focar em um tema sobre “Auto Retratos

Simbólicos” e criar objetos esculturais de argila de papel branco. Escolheu-se a argila de papel porque é virtualmente inodora, tem uma textura agradável que não é excessivamente pegajosa, é facilmente manipulável e pode ser usada para criar bem os detalhes.

We chose to create symbolic self-portraits in clay for several reasons. First of all, we didn't want participants to get caught up in trying to create a physical likeness, especially given our time constraints. Rather, we wanted to elucidate some of the more complex ways that artists translate ideas into objects and employ symbolism in their work (McGee e Rosenberg, 2014, 32)

Também, queria-se encorajar a autoexpressão e ter participantes que compartilhassem aspectos de suas personalidades e interesses entre eles. Finalmente, desejava-se que os participantes fizessem trabalhos que fossem suficientemente pequenos e robustos para serem passados ao redor e manuseados pelos outros integrantes do grupo. Planejava-se iniciar a oficina com um exercício de aquecimento, e então mudar-se para o projeto principal e finalizá-la tocando e discutindo sobre os objetos que tinham sido criados.

Assim, observa-se, na descrição acima, a participação e a interação do público em diferentes aspectos. Tais ideias devem ser levadas para as propostas dos museus da educação.

4.5 A questão da experiência nos museus australianos

Conforme Des Griffin (2011) educação na maioria dos museus passou a significar a aprendizagem ao longo da vida, expandindo-se muito além das visitas realizadas pelas crianças por meio das escolas. A autora analisa a mudança focando as visitas de grupos escolares por outro ponto de vista/ensinamento, sem relação com o que está acontecendo na escola e configurando tarefas tais como preencher planilhas, com o objetivo de terem diferentes oportunidades de aprendizado que incluem experiências emocionais, estéticas e interativas.

The visit is enhanced when it has a clear and relevant purpose, when students choose appropriate parts of the museums suited to the purpose of the visit, and when they are in control of their learning agenda (Des Griffin, 2011, p. 1)

Conforme a citação acima se constata que a visita ao museu deve vir acompanhada de um objetivo claro e relevante.

Em sua análise sobre as visitas familiares aos museus, Lynda Kelly (2007) observa que, durante as visitas aos mesmos, os membros da família conversam sobre as experiências e

as memórias prévias, dessa forma, desenvolvendo compreensão compartilhada. As visitas são mais centradas no aprendizado do que na interação social.

Segundo Des Griffin (2011) intervenções positivas na infância têm impactos extremamente importantes na vida adulta. Diversos museus na Austrália, incluindo o “Australian Museum”, o “Melbourne Museum” e o “National Museum of Australia” tem dado especial atenção para crianças pequenas. Alguns países, notavelmente os Estados Unidos, têm desenvolvido museus específicos para as crianças tais como o “Boston Children’s Museum”, “Indianapolis Children’s Museum” e o “Please Touch Museum” na Philadelphia. No entanto, não existem tais museus na Austrália.

Havia muito poucos programas para crianças pequenas em museus australianos antes de 1990. Atualmente, diversas instituições têm programas especiais.

No final de 1970, as maiores exposições, incluindo as exposições bienais e trienais de arte contemporânea, tornaram-se as maiores geradoras de mudanças. Tanto artistas quanto curadores estrangeiros e australianos foram envolvidos, crescentemente, em formatar uma série de programas públicos em torno das exposições especiais. O crescimento progressivo subsequente, nos atendimentos durante todo o ano, em galerias estatais, criou uma demanda para programas públicos diversos e futuros; gradualmente, isso encorajou o aumento do investimento na ideia da educação para aprendizagem ao longo da vida. Expandiram-se os textos de parede, folhetos, passeios com áudio, projeção de vídeos e de filmes. Palestras e conversas com artistas e com curadores foi complementada com eventos infantis, workshops e exposições infantis- incluindo atividades ajustadas aos muito pequenos e novos programas para pessoas anteriormente desfavorecidas e incapazes de ter acesso às instituições sociais.

Enquanto isso, os museus de arte, ao longo daquele período, expandiram seu apoio à educação artística escolar, com programas especializados para professores, simpósio para educadores de arte, pesquisadores de educação on-line, kits educativos para baixar e uma variedade de interações on-line.

O muito discutido papel contemporâneo do museu como um espaço cívico multifacetado e um local de encontro comunitário gerou uma infinidade de novos programas, incluindo numerosos eventos noturnos.

Assim como as crianças pequenas mostram um interesse extraordinário em suas visitas ao museu, também outros grupos, dentre os quais, aqueles que demonstravam pouco interesse por essa atividade. Adolescentes, incluindo adolescentes de risco e outras pessoas à margem da sociedade são bem capazes de articular o que eles desejam de suas visitas. “All people

want to be treated as intelligent human beings, albeit with particular wishes in many cases” (Idem, p. 2)

Finalmente, discorre Piscitelli (2011) que as crianças têm sido há bastante tempo visitantes dos museus australianos, galerias e bibliotecas e, atualmente, formam uma audiência significativa para o conteúdo de histórias e objetos das coleções ao longo do país. Seja participando de um espaço cultural para uma excursão escolar formal, ou uma excursão familiar, as crianças divertem-se aprendendo sobre os objetos e as histórias das coleções australianas.

4.6 Brasil - Museus de arte

Segundo Barbosa (2004), no Brasil, durante o período dominado pelo modernismo, a criação de ateliês livres, oficinas ou atividades de animação cultural foi prática corrente nos grandes museus como o Museu de Arte de São Paulo (MASP), com o Clube Infantil (1948), e o Museu de Arte Moderna (MAM) do Rio, que movimentou a cidade com os Domingos da Criação e com o ateliê para crianças e adolescentes. Posteriormente, a Pinacoteca do Estado de São Paulo e o Centro Cultural São Paulo também tiveram muito bem orientados ateliês livres. No MAC foi sistematizada a “*Proposta Triangular*”, que transformou o ensino da Arte na escola fundamental e média no Brasil, inserindo o conhecimento da Arte ao lado da prática com os meios artísticos. A “*Proposta Triangular*” ressaltou a importância da interpretação da Arte e das vantagens de ver e analisar as obras ao vivo.

A partir da década de 90, por estes motivos ou por um maior desenvolvimento da consciência social, muitos Museus criaram setores educacionais. A atenção dada à educação nos museus aumentou quando as megaexposições fizeram descobrir que as escolas são o público mais numeroso das exposições e que, portanto, inflam as estatísticas e ajudam a mostrar grande número de visitantes aos patrocinadores (IDEM, http://revistamuseu.com/artigos/art_.asp?).

A autora em questão discorre que a análise dos processos de mediação, usados na condução das visitas de muitas instituições, mostra que algumas ainda se apegam a roteiros, direcionando o olhar do visitante somente para as obras sobre as quais os monitores preparam-se para falar. Ou seja, a relação do público com o objeto não ocorre. Ainda, em outros casos de educativos de museus, a animação cultural predomina e funciona como instrumento de sedução, sem grande valor para levar ao entendimento da Arte. Os pontos

assinalados aqui devem ser evitados ao se realizar uma proposta sobre educação em museus de educação.

Ainda, de acordo com Barbosa (2004), a Pedagogia Questionadora de muitas exposições do Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo (CCBB/SP) é a melhor forma de mediação. Em vez de visita guiada, com informações fornecidas pelos monitores (ou Educadores, como prefere denominar), são propostas questões que exigem reflexão, análise e interpretação sem que sejam evitadas informações que esclarecem e/ou apoiam interpretações. Corrobora-se, no presente estudo, com a ideia de ação mediadora nas propostas sobre educação em museus da educação.

A autora supracitada afirma que museus são laboratórios de conhecimento de arte, tão fundamentais para a aprendizagem da arte como os laboratórios de química o são para a aprendizagem da química. Cabe aos educadores, que levam seus estudantes aos museus, estender nas oficinas, nos ateliês e salas de aula o que foi discutido e apreendido no Museu.

Apropriando-se das palavras da autora, enfatiza-se que museus da educação são “laboratórios de conhecimento sobre a história da educação”.

4.7 Instituto Tomie Ohtake - Brasil

O **Instituto Tomie Ohtake**, inaugurado em novembro de 2001, destaca-se por ser um dos poucos espaços da cidade de São Paulo especialmente projetado, arquitetônica e conceitualmente, para estruturar mostras nacionais e internacionais de artes plásticas, arquitetura e design.

As informações sobre o Instituto Tomie Otake- Brasil foram retiradas do site <https://www.institutotomieohtake.org.br/>.

Além de um programa de exposições relevante no cenário cultural brasileiro e que se desdobra em outras atividades como debates, pesquisa, produção de conteúdo, documentação e edição de publicações, o Instituto Tomie Ohtake desenvolve, desde a sua fundação, pesquisa no ensino da arte contemporânea. Dessa forma, foi pioneiro na criação de processos para a formação de professores e de alunos das redes pública e privada, além de propor uma série de atividades dirigidas ao público em geral e projetos de incentivo ao desenvolvimento da produção contemporânea.

O Instituto realiza, desde 2002, um intenso programa que possibilita o acesso, a fruição e o aprendizado da arte pelos mais diversos públicos. Por meio desse trabalho,

anteriormente denominado “Ação Educativa”, já foram atendidas centenas de milhares de pessoas em visitas educativas a exposições, cursos, debates e projetos.

Devido à crescente atuação do mesmo na área cultural e de uma visão que considera novas formas de engajamento do público em suas atividades, tal núcleo passou a atuar sob o nome de “Cultura e Participação”.

Comprometido com o caráter educacional de seu trabalho, o “Núcleo de Cultura e Participação” investiga e desenvolve processos de diálogo e de ação entre crianças, jovens, adultos e idosos durante as exposições realizadas, seja por meio de visitas mediadas, de dispositivos e de publicações educativas e atividades poéticas em ateliês. Oportunidades de formação para educadores e para professores também são oferecidas regularmente, incitando esses profissionais a realizarem suas próprias pesquisas e maneiras de trabalhar com seus alunos em sala de aula, a exemplo dos programas Vivências Culturais com Educadores e Momentos da Arte Contemporânea. Além disso, dois programas de cursos livres oferecem a oportunidade de investigação e aprofundamento em temas da cultura e da arte contemporânea: “o Espaço do Olhar e a Escola Entrópica”.

Na área da ação cultural, o “Núcleo de Cultura e Participação” vem executando projetos em que diferentes públicos - especialmente aqueles em condição de vulnerabilidade social, como pessoas em situação de rua, pessoas com deficiência, crianças moradoras de abrigos, jovens em liberdade assistida, etc - possam participar da vida cultural da cidade e serem protagonistas de experiências críticas e criativas, expandindo sua expressão no mundo. Os projetos, que ocorrem tanto no Instituto Tomie Ohtake como em outras instituições em São Paulo e em outras cidades, se desdobram em atividades como programas de formação, oficinas, visitas a espaços culturais, expedições urbanas, mostras de filmes, apresentações musicais, debates, seminários, intervenções artísticas, publicações, produtos audiovisuais, etc. Exemplos desses projetos são o “Diálogos Poéticos e Educacionais com a Arte Contemporânea”, “Manhãs de Histórias”, “Arte e Sabor”, “O Adolescente e a Cultura”, “Marcenaria para Crianças e Jovens”, entre outros.

Por meio dessas iniciativas, o Instituto Tomie Ohtake tem a intenção de estruturar um espaço de transformação social, criando formas democráticas de proveito e de participação no campo da arte e da cultura, territórios de encontro e diversidade, em que os indivíduos estejam no centro das preocupações.

O Núcleo de Cultura e Participação realiza os seguintes programas discriminados abaixo e como o próprio nome indica, eles têm como preocupação a participação do público.

- **Visitas Mediadas:** visitas gratuitas às exposições para alunos de escolas das redes pública e privada, ONGs e demais instituições de ensino formal e informal. As visitas, mediadas pelos educadores do Instituto, também se desdobram em atividades poéticas em ateliê, que despertam o exercício criativo e aumentam as experiências vivenciadas durante a mesma.
- Seminários, workshops, palestras e publicações voltadas aos temas da arte e da cultura;
- Programação de cursos voltados ao aprimoramento de linguagens artísticas, como fotografia, pintura, desenho, ilustração, colagem, vídeo, entre outras;
- **Projetos Socioculturais:** Realizados em parceria com ONGs, instituições e empresas, que oferecem experiências em arte e em cultura com foco em públicos em condição de vulnerabilidade social. As atividades incluem oficinas, workshops, palestras, visitas e experiências para todas as idades e para todos os tipos de público.
- **Acessibilidade:** O Programa de Acessibilidade do Instituto Tomie Ohtake 2017, ao incluir grupos que se encontravam em situações de vulnerabilidade social, passou a alcançar crianças e adolescentes abrigados; mulheres com filhos pequenos em situação de rua; idosos em situação de rua ou com limitação de locomoção; adultos em situação de rua; jovens em liberdade assistida; jovens moradores da periferia de São Paulo; profissionais da assistência social responsáveis pela abordagem de pessoas em situação de rua; crianças vítimas de exploração sexual e trabalho infantil, populações LGBT, entre outros.

3.8 Educativo do Museu da Cidade de São Paulo

O educativo do Museu da Cidade de São Paulo é composto por uma equipe de coordenação interna à instituição, a qual a pesquisadora teve a oportunidade de conhecer e conversar, e uma empresa prestadora de serviços, a Arteducação Produções (AEP).

O mesmo é um dos núcleos de comunicação dentro da cadeia museológica, que complementa a construção de significados, relações e ideias de pertencimento do público em relação ao patrimônio. Encontra-se no contato entre cidadãs e cidadãos e a instituição, o que comumente se denomina “linha de frente” da atuação das equipes.

Segundo a equipe, o programa educativo do Museu da Cidade de São Paulo estrutura-se em conjunto para todas as unidades do museu, buscando fortalecer o caráter sistêmico da

instituição, ao mesmo tempo enfatizando as especificidades de cada equipamento e desenvolvendo a relação das “casas” com seu entorno. Como um todo, visa a ações que, juntamente com seus visitantes, criem diálogos e espaços de discussões sobre a cidade e seus desdobramentos, fortalecendo as múltiplas vozes e as culturas que permeiam as histórias, as memórias e as construções de São Paulo.

Realiza atendimento ao público agendado e espontâneo por meio de visitas educativas, que se compõem em conversas de caráter investigativo, interdisciplinar e reflexivo tendo como ponto de partida a arquitetura, o contexto histórico dos equipamentos e suas exposições em cartaz, desdobrando-se em temas que permeiam as vivências e memórias de grupos presentes na cidade.

Educadores do Museu da Cidade estão atualmente distribuídos da seguinte maneira: Capela do Morumbi; Casa do Bandeirante; Casa da Imagem; Casa do Grito; Casa do Tatuapé; Casa do Sertanista; Casa Modernista; Chácara Lane; Monumento à Independência; Sítio da Ressaca; Sítio Morrinhos; Solar da Marquesa de Santos; OCA.

Conforme o Relatório Anual de Atividades do Educativo (2017), os postos de trabalho foram distribuídos com o objetivo de assegurar maiores possibilidades no atendimento de grupos agendados, visto que a orientação é de que haja no mínimo um educador para cada vinte visitantes. Em caso de agendamentos de grupos grandes há deslocamentos na equipe conforme a demanda. A realização do Plano Museológico é responsável por balizar o planejamento do Educativo e sua coordenação é responsável por desenvolver o vínculo entre o planejamento da instituição como um todo e a programação de atendimento ao público. Por isso, mostra-se essencial a retomada do Plano Museológico. As coordenadoras desenvolvem em conjunto os projetos educativos relativos às Casas e as exposições.

A equipe do educativo procura construir uma relação horizontal com o grupo de educadores. Quando compartilhadas as linhas de atuação, que serão apresentadas mais adiante, educadores têm autonomia para pensar em atividades, projetos, frentes de estudo, sempre em contato com a coordenação ou com a supervisão da AEP (Arteeducação Produções).

Educadores são responsáveis pela recepção do público, diariamente, em todas as unidades, pelo acolhimento de visitantes, formulação de atividades e de material de atendimento, permanecendo em seus postos durante todo o período de funcionamento do museu.

Em todas as “casas” há mesa de trabalho individual, material para pesquisa e material básico para atendimento ao público, como papel, lápis de cor, imagens para leitura etc. Não há computadores disponíveis na maioria dos espaços.

Outros materiais para atendimento, como imagens, objetos, jogos são elaborados de acordo com as demandas e adquiridos ou impressos pela empresa AEP (Arteeducação Produções), quando possível.

Programas

O educativo do Museu da Cidade se estrutura, desde 2015, em programas que visam à formação continuada da equipe, atendimento sistemático do público visitante do mesmo e a criação de parcerias com outras instituições culturais ou educacionais.

Formação da equipe

Desde o início do trabalho do setor, estabeleceu-se um projeto de formação continuada entre toda a equipe que atua no Educativo, seja internamente (estagiários, jovens monitores, coordenadoras), seja no atendimento ao público (educadores). Tendo em vista a quantidade de temas que permeiam o dia-a-dia da atuação em uma instituição que visa refletir e dialogar sobre a cidade, a grande diversidade de realidades com as quais se lida nos equipamentos, a abertura de exposições e a criação de atividades para o público, entende-se que a formação é um aspecto crucial para o desenvolvimento dos trabalhos desenvolvidos.

Como a equipe é grande e encontra-se espalhada pela cidade, a estrutura pensada para dar conta destas formações divide-se em duas maneiras: encontros gerais e grupos de trabalho específicos.

Parcerias

As parcerias entre o educativo e outras instituições, culturais ou educacionais, são feitas para criar possibilidades de formação de público, aumentar o alcance de realização das atividades, desenvolver projetos em comum e, principalmente, criar relacionamentos dentro dos territórios de cada “casa”.

A construção dos projetos inicia-se com contato da coordenação do educativo que tem mapeado possibilidades nos bairros em que se encontram suas unidades. Entende-se que articular o museu e seus entornos é uma maneira de dar visibilidade aos espaços e às

exposições e efetivar a construção de significados entre pessoas e bens culturais, que é a essência do patrimônio.

No caso de relação com outros museus ou instituições culturais, as parcerias resultam, principalmente, na realização de atividades especiais. Já no caso das instituições de ensino, o relacionamento com estudantes e com professores é pensado de maneira continuada, para que escola e museu construam um projeto comum, com uso efetivo do espaço museológico pelo currículo escolar.

As parcerias com instituições culturais para oferecimento de atividades ao público resultam em melhor capacidade de diálogo e de divulgação, além da oportunidade de troca de saberes entre profissionais da mesma área com experiências e ideias diversas.

No caso das instituições de ensino depara-se com maiores dificuldades na continuidade dos projetos, resultado da inserção incomum de um espaço cultural no cotidiano escolar. Como normalmente não há diálogo frequente entre escola e museu, é necessário romper diversas barreiras na aproximação, tanto no engajamento de professores e de coordenadores quanto na própria estrutura escolar.

Ao longo do tempo e do contato com algumas escolas, o educativo foi tornando-se mais sensível às demandas de professores e de alunos e criando referências para utilização do museu como parte do currículo escolar. Ainda assim, em cada realidade, novas necessidades e projetos são construídos, e a proposta é que museu e escola possam estabelecer juntos as maneiras de vivenciar aquelas estruturas. No entanto, também se reconhece que as rotinas escolares resultam em falta de tempo de dedicação para formulação de novos projetos pelos professores, acarretando problemas de dedicação às visitas ao museu.

Apesar da dificuldade em estabelecer tais parcerias, acredita-se que elas devem continuar sendo um dos focos do educativo. Criar vínculos com a população local, em especial crianças e jovens, é uma maneira efetiva de significar o patrimônio e o espaço público em si. O caráter em rede facilita o acesso das instituições presentes nos bairros e dá a oportunidade de criar laços de vizinhança e de afeto com pessoas em fase de formação. Além disso, a estrutura escolar muitas vezes restringe as possibilidades de aprendizado e o museu apresenta-se com outras oportunidades efetivas de educação para e no território.

No geral, enfrenta-se problemas de esvaziamento de público nas “casas” do museu. Isso se deve a diversos obstáculos, como falta de exposições (costuma haver perda de interesse por agendamentos quando a “casa” está vazia ou tem a mesma exposição há muito tempo), problemas de divulgação dos espaços e das ações, dificuldade de acesso a

determinados espaços e até falta de vínculos entre população e instituição. Muitas dessas questões devem ser discutidas internamente ao museu para que o “plano museológico” apoie a resolução destas lacunas e ajude a ressignificar a relação do mesmo com cidadãos e cidadãs.

Nos atendimentos do educativo, tem-se como princípio a utilização de diferentes materiais de apoio à mediação, como imagens, objetos, jogos e atividades variadas, com a finalidade de tratar alguns temas das visitas de modo mais investigativo, interativo ou lúdico, dependendo da disposição do público e de seu perfil. No caso das visitas agendadas, as atividades são pensadas previamente pelos educadores, de acordo com os interesses descritos no formulário de agendamento.

Segundo o educativo do Museu da Cidade de São Paulo, considera-se que uma **visita educativa** completa deve ser composta por três momentos, com duração estimada de 1h30: **1º Acolhimento**: momento de recepção do grupo, em que há início de aproximação e de diálogo entre educadores e visitantes, apresentações entre os membros do grupo e conversa sobre a proposta de visita; **2º Desenvolvimento**: conversa dialogada entre educadores e público a partir de observações e de leituras dos espaços ou obras a serem analisados, de modo a construir hipóteses, significados e trocas de conhecimento; **3º Fechamento**: momento de reflexão sobre os assuntos e a experiência da visita.

As denominadas “atividades especiais” são formuladas pelo educativo para oferecer novas possibilidades de visitas ao museu, preparadas e divulgadas com antecedência para atender público espontâneo. Em 2017 elas ocorreram 65 vezes, aos finais de semana e feriados. Os temas das atividades variam de acordo com o andamento dos estudos dos GTs, datas comemorativas e projetos internos do mesmo. Também foram elaboradas atividades especiais por ocasião da Semana de Museus (maio/2017), Jornada do Patrimônio (agosto/2017) e Primavera dos Museus (setembro/2017).

Duas das atividades especiais tornaram-se periódicas, com eventos mensais ocorrendo no Solar da Marquesa de Santos: *Diálogo em Sinais* - criando laços com a comunidade surda e *Tramas Urbanas* - clube de leitura do Museu da Cidade de São Paulo.

Programas especiais sugeridos

Ao longo do ano de 2017, foram apresentados dois programas extras para formação e para o desenvolvimento de público nas unidades do Museu da Cidade, ainda sem continuidade: projeto de ecologia/educação ambiental e programa destinado à moda e arte

têxtil. O andamento destes ou outros projetos anuais depende também das diretrizes do museu como um todo, construídas em conjunto, balizadas pelo Plano Museológico.

O primeiro projeto foi desenhado junto aos educadores que atuavam na Casa do Bandeirante, Casa do Sertanista e Casa do Tatuapé, e visava desenvolver espaços, atividades e pesquisas relativas às questões ambientais da cidade de São Paulo, principalmente baseadas na discussão sobre geografia e recursos naturais. Entende-se que esse assunto é de extrema relevância na construção das relações entre museu, cidade e sua população, principalmente levando-se em conta as possibilidades de mediação que as casas têm com seu entorno e com a história da ocupação da cidade.

As informações e os dados foram extraídos da conversa com a equipe do educativo e do relatório anual de atividades do educativo do museu da cidade de São Paulo.

O educativo do museu da cidade de São Paulo foi escolhido pela pesquisadora, pois desenvolve um trabalho direcionado ao público. Da mesma forma que o Instituto Tomie Ohtake. Ressalta-se que, na cidade de São Paulo e no Brasil, há outros museus que estruturam trabalhos voltados ao público. Os museus internacionais foram selecionados a partir das práticas interativas que implementam e também devido as publicações institucionais disponíveis sobre o tema.

Não foi intenção da presente pesquisa a investigação sobre a questão mercadológica dos museus.

5 PROGRAMAS EDUCATIVOS EM MUSEUS DA EDUCAÇÃO

Conforme Álvarez Domínguez (2010), os museus da educação apresentam-se como cenários especialmente adequados, para absorver, interiorizar e compreender todos aqueles conceitos, procedimentos e atitudes, intimamente vinculados com o ensino e o aprendizado da história da educação. São projetados como novos espaços onde sua riqueza educativa baseia-se não na formação, mas sim na possibilidade que proporciona ao visitante para capturar fatos, pautas, habilidades, destrezas, emoções e atitudes estreitamente ligadas ao respeito à conservação e coloca em valor o patrimônio histórico-educativo. Tudo isto, com o objetivo de propiciar relações, narrações e recreações em torno da história da educação.

La historia de los objetos escolares es en buena medida la historia del modo de actuar en el aula o en el centro escolar. El edificio, la decoración, la iconografía, la luz, las dimensiones del aula, el mobiliario, los olores, los manuales escolares, la biblioteca escolar, el ábaco, así como cualquier tipo de material didáctico, precisan de una lectura crítica y de una interpretación holística y etnográfica sobre su posición en la globalidad del aula y del centro escolar. Si nos detenemos en los objetos escolares, podemos percibir que cada uno de ellos puede ser destripado y analizado desde diversas perspectivas. (Álvarez Domínguez, 2016, p.1226)

De acordo com Linares, Alderoqui e Ricardes (2017), a escola é uma entidade que produz uma cultura própria e original. Dessa forma, valorizam-se as fontes materiais da história da escola e os objetos são considerados como um texto possível de ser lido, compreendido, interpretado em seus contextos de produção, circulação e apropriação, como "artefatos culturais" que encontram sentido e significado em um processo histórico.

Dessa maneira, compartilha-se da ideia de que um museu da educação deve aspirar a transformar-se em um local propício para o aprendizado histórico educativo e o deleite das pessoas. Dessa forma, cabe aos educadores de museus ensinar a olhar, a pensar a refletir, a construir o conhecimento, a proporcionar a sensibilização etc que permite às pessoas a contemplação e compreensão dos bens patrimoniais histórico-educativos que dão sentido à construção da História da Educação e à reconstrução da cultura escolar anterior.

Seguindo o argumento defendido por Álvarez Domínguez (2016), considera-se que a “interpretação” diz respeito a um processo de comunicação criado para revelar ao visitante do museu da educação, uma série de significados e interrelações do patrimônio histórico educativo, por meio de sua participação em experiências didáticas de primeira mão.

La finalidad de interpretar el patrimonio ha de centrarse en crear en el visitante una sensibilidad, una emoción, una conciencia, un entendimiento, un entusiasmo y un

compromiso hacia el recurso que es interpretado. La interpretación del patrimonio histórico educativo, en definitiva, es el arte de revelar in situ el significado del legado cultural educativo a los visitantes del museo. (IDEM, p. 1226)

O museu da educação como porta da cultura educativa, apresenta-se como um instrumento especialmente propício para a explicação e interpretação do patrimônio histórico educativo.

Sabemos que os restos e objetos do passado não são fáceis de serem lidos e interpretados e, por essa razão ganham importância elementos de intermediação entre nós, os objetos, as imagens, os contextos e os cenários. Dessa forma, aparece a necessidade de contar com uma série de instrumentos, propostas, atividades e métodos didáticos capazes de facilitar ao público a aprendizagem do conhecimento histórico e interpretação do patrimônio pedagógico em qualquer de suas variedades.

De acordo com Fronza-Martins e Von Simson (2016) a comunicação museológica, dentro da museologia contemporânea, bem como as ações de “mediação” realizadas entre os estudantes com os materiais disponibilizados, tanto na apreciação dos mesmos quanto na interação com eles, podem proporcionar um contato diferenciado e prazeroso com uma determinada área do conhecimento, suas possibilidades e futuras interações.

Segundo Agulló Díaz e Agulló (2016), nas últimas décadas, a recuperação da memória da escola, nesse local onde convivem alunos e professores, objetos materiais e imateriais, objetividade e subjetividade, raciocínio e ciência, sentimentos e afetos, há a busca de um novo modelo museístico que une todos os materiais tangíveis e intangíveis que proporcionam uma visão global, que nos aproxima a sua completa realidade. Por este motivo, tem-se produzido estudos sobre outras fontes.

Sonidos y Voces

Ellos y ellas forman parte de nuestro patrimonio cultural inmaterial, intangible, en el que se incluye el idioma como vehículo de dicho patrimonio, las tradiciones y expresiones orales, los cuentos, refranes, leyendas, canciones, himnos, informaciones orales, rituales festivos religiosos o cívicos (...) Dentro del patrimonio sonoro, las voces, las fuentes orales, los testimonios vivos de los protagonistas de las prácticas escolares, han llegado a convertirse en documentos imprescindibles para confeccionar la historia de la escuela, tanto los de los grandes protagonistas como aquellos de anónimos maestros y alumnos, los que reproducen discursos conocidos y los que lo hacen de los silenciados. (Idem, p. 1236)

Dessa forma, resulta adequada a recuperação por parte dos museus, da voz, da palavra e dos sons das escolas, em sua versão material e por meio da conservação dos objetos que os

produzem, incluindo ambos como parte integrante do discurso histórico educativo, longe de da consideração como separados do tempo e espaço histórico em que tenha ocorrido.

Conforme as autoras em questão, recuperação, conservação, catalogação e exposição para sua divulgação, seriam os objetivos que, desde a museologia, devemos delinear para obter a integração da diversidade de fontes sonoras nos museus pedagógicos.

Nesse contexto, a proposta das autoras responde à necessidade de obter uma reprodução dos sons por meio de técnicas expositivas que possibilitam incorporar, ao discurso narrativo museístico, os elementos sonoros que formam parte do cenário escolar. É uma abordagem que deseja sua integração dentro de um contexto que possibilita a análise como parte de um todo maior, como um elemento mais inserido no conjunto de práticas educativas e que responda, assim mesmo, a critérios que valorizem o dito patrimônio sonoro intangível em sua própria entidade como fonte histórica.

Por otra parte, las propias características físicas del sonido pueden dificultar su uso en espacios expositivos. Para evitar estas negativas consecuencias, hay que tomar medidas de carácter técnico, lo que implica decidir acerca de los soportes más convenientes en cada ocasión. Por ejemplo, y siguiendo con la cita de Besolí, no se deben ubicar módulos audiovisuales de altavoz cercanos entre sí, porque se interferirán, y, si ello no es posible, habrá que optar por disponer auriculares y otros medios que garanticen el aislamiento acústico del visitante. Como vemos, es necesaria una buena planificación tanto de los espacios como de los soportes y los tiempos de reproducción de los sonidos, para permitirnos reducir, cuando no eliminar, la molesta yuxtaposición sonora haciendo uso de los avances tecnológicos a nuestro alcance que nos ayuden a alcanzar tales objetivos. (Idem, p.1239-40)

Em seguida as autoras realizam alguns questionamentos que interessam, particularmente, a nossa pesquisa

Cómo podríamos revalorizar las fuentes sonoras y, al mismo tiempo, introducirlas en el discurso expositivo museístico, a igual nivel que el patrimonio material? ¿Existen técnicas expositivas que faciliten la reproducción integrada en el espacio museístico? (Idem, p.1240)

Conforme Agulló Díaz e Agulló (Idem) há numerosas e distintas maneiras de incorporar estes elementos a um discurso expositivo. O mais simples seria o audiovisual tradicional, a reprodução contínua, em uma tela pendurada na parede, de uma peça de vídeo editada na qual se podem ver e escutar os testemunhos, descrições e/ou recreações das atividades desenvolvidas nos pátios.

Por ejemplo, pensando en visitas de escolares, se podría elaborar un discurso centrado en el punto de vista del alumno, haciendo un uso mayor de testimonios de

los recuerdos escolares mientras que si son estudiantes de magisterio o maestros en activo, el discurso puede estar centrado en el punto de vista del maestro y los testimonios basados en su ejercicio. (Idem, p.1243)

Difícilmente expõe-se, em um museu, materiais defeituosos, livros usados, cadernos com faltas de ortografia, redações cheias de correções (...) Valoriza-se mais o novo, o correto. Porém, por meio dos sons, das vozes, é possível escutar o processo de aprendizagem repleto de erro.

5.1 Museo de las escuelas de Buenos Aires, Argentina e as estratégias interativas

Conforme Linares (2016) “El Museo de las escuelas” é um museu de história da educação para o encontro entre diferentes gerações que representa e discute temas relacionados com a memória social e o patrimônio cultural das escolas.

No caso do “Museo de las escuelas”, a preocupação pela educação se dá duplamente, tanto no que se refere ao seu conteúdo patrimonial como a sua política educativa, que atravessa todas as esferas de atuação. Conforme Alderoqui e Linares (2012, p. 16) a educação ocorre pelas:

- **Conexões significativas:** prover os visitantes de conexões significativas com o museu e assegurar que suas expectativas se enquadrem com a exposição, que se surpreendam e que construam conexões entre as experiências do museu e suas vidas, antes e depois de visitá-lo.
- **Intercâmbio de gerações:** as curadoras se preocupam com a possibilidade de a narrativa dos visitantes adultos ficar presa na ideia de que “todo tempo passado foi melhor”. Por esse motivo estruturam-se situações de intercâmbio de experiências em que os adultos podem incorporar o ponto de vista de outras gerações e podem debater sobre o presente e o futuro da educação. Apresentam-se dispositivos participativos que permitem capturar e incluir as interpretações dos visitantes e enriquecem conceitualmente as experiências do público futuro.
- **Níveis de abordagem:** estruturam-se diferentes níveis de abordagem, de modo que os visitantes possam personalizar a informação, escolher a complexidade e profundidade de informação que necessitam e desejam. Propõem-se pontos de medida, desafio, controvérsia, recompensas e consciência do próprio aprendizado. Incorpora-se a emoção, o humor, eventos discrepantes, finais incertos.

Dessa forma, conforme Linares (2016), o patrimônio educativo em exibição inclui bens tangíveis e intangíveis que nos possibilitam dialogar com as ideias, práticas, discursos e objetos educativos. “Desde el Museo de las Escuelas se intenta provocar nuevas lecturas de lo heredado desde una visión socio-histórica crítica de la educación para reflexionar sobre el presente e imaginar el futuro educativo.” (LINARES, 2016, p. 1136)

Concorda-se com Alderoqui e Linares (2015) sobre a importância dos “métodos qualitativos” para obter as narrativas dos visitantes. As autoras em questão enfatizam que os “métodos qualitativos”, os quais possibilitam recolher as narrativas dos visitantes, são os registros de observação (presenciais, de filmagem, fotográficos), o livro de visitantes, os cadernos de registro de atividades e de experiências pessoais dos visitantes e as anotações pessoais dos educadores do museu, entre outros. Ou seja, o importante é que a experiência do visitante provoque sempre questionamentos e pensamentos.

A seguir, reproduzir-se-á de que forma os investigadores do patrimônio histórico-educativo do “El Museo de las Escuelas” organizaram a exposição em cinco setores ou zonas para promover indagações e pensamentos. Os setores em questão são:

- 1) Los paisajes de clase: Mediante gigantografías que toman clases de distintos tiempos históricos, se intenta transmitir que cada época tiene sus fines que, para su momento, significan las utopías a realizar;
- 2) Escenas de escritura: En esta sección ubica-se la escena de escritura en su contexto histórico de desarrollo, las cualidades que acompañaban esas prácticas, los objetos que se utilizaban para ello y las acciones para su logro;
- 3) En primera persona: Mediante cinco siluetas en escala 1:1, distribuidas por la sala y en correspondencia con cada escena de escritura, se crean relatos escolares en donde cada figura cuenta en primera o segunda persona sus experiencias en la escuela. De esta manera puede-se hablar de las diferentes situaciones escolares en cada época y observar las continuidades y rupturas históricas.
- 4) Matrices de aprendizaje: En este espacio se arma una instalación que hace participar al visitante sobre sus modalidades de aprendizaje. Cada persona elige un color de lana y recorre las proposiciones que representan su manera de aprender. La intención es analizar el lugar de las tecnologías en los procesos de aprendizaje.
- 5) Debates hacia el futuro: En este espacio aborda-se un debate que tiene actualidad: “la enseñanza de la letra cursiva manuscrita”. Coloca-se argumentos a favor, en contra y complejos, para que los visitantes debatan y dejen sus opiniones. Todavía no está resuelto el dispositivo para que se lleve a cabo. (LINARES, 2016, 1137-1142)

A partir da descrição acima são constatadas diferentes estratégias para gerar a participação e a interação do público com os objetos da exposição. Também se pode verificar de que forma as visitas aos museus da educação podem refletir e repercutir na “construção de um olhar sensível” do público durante o processo de apropriação dos conhecimentos

disponibilizados em tais espaços de memória, possibilitando uma nova leitura do mundo dentro do aspecto sociocultural.

5.2 Propostas de exposições interativas em museus da educação

O Museu das Escolas em Buenos Aires está diretamente relacionado à história da educação. Conforme Linares, Alderoqui e Ricardes (2017), entende-se que há conhecimento / saberes que se considera “socialmente significativo”. Dessa forma, é pedagógico, politicamente correto e necessário socializar.

Desde el punto de vista de la Historia Social de la Educación, una tarea fundamental es la "desnaturalización" de los fenómenos sociales para “develar” su carácter construido, por eso los hechos educativos se presentan en el contexto socio-económico y político en el que se manifiestan. (Idem, p. 361)

Em 2010 o Museo de Las Escuelas realizou uma amostra itinerante denominada “Ausentes presentes”. Representações de Indígenas e afrodescendentes em imagens e textos escolares.

Conforme Linares, Alderoqui e Ricardes (2017) as exposições itinerantes são um recurso sensacional para atingir espaços e públicos que não possuem acesso aos museus.

En el caso del Museo de las Escuelas significa algo más, ya que no posee una sede propia donde en la actualidad pueda presentar exposiciones permanentes o temporarias. Por este motivo se diseñan exposiciones temporales en algunos espacios cedidos por la comunidad y se utilizan las muestras itinerantes. (Idem, p. 359)

O objetivo principal é transmitir a história da educação por meio de uma linguagem própria, museográfica, que possibilite uma leitura/vivência crítica dos processos históricos sobre a educação e, simultaneamente, permita olhar, ler, pensar, comentar, conversar, se sentir observando o presente para imaginar um futuro melhor, ao lado de outros.

Segundo os autores as exposições itinerantes estão desenvolvidas para abranger um público amplo, inicialmente instituições educativas de todos os níveis, embora também seja possível serem solicitadas por centros culturais ou sociais de diferentes tipos. “Son una experiencia de museo en otro espacio que sirve para ser recorrida solos o en grupo.” (Idem, 359)

Na atualidade, o Museu possui três amostras em painéis de lona de vinil de 1,80 m x 1 m. São elas: “Lo que el borrador no se llevó”; “Educar en la memoria para construir el futuro”; “Con P de Patria”. As mesmas são disponibilizadas por empréstimos de forma gratuita por duas semanas para instituições públicas e privadas em todo o país.

Sustenta-se que a interação do público com as informações disponibilizadas por uma exibição e com as quais os visitantes trocam entre si geram um sentido de envolvimento em oportunidades explicativas específicas.

Para a construção de uma amostra itinerante consideram-se diferentes etapas que não necessariamente se desenvolvem de forma sequencial, uma vez que em diversas oportunidades há que voltar e rever os passos realizados. São eles: investigação sobre o tema que será abordado; compilação de documentos e materiais (no caso de exposições escolares: textos, lâminas e fotos); definição do guia museológico; desenho e elaboração da amostra; consultas em formato de oficinas para o envolvimento da comunidade no desenho. Difusão das amostras por meio de redes sociais e correios a instituições. Circulação das mostras e auxílio às instituições.

5.3 Exposições comemorativas escolares - E.E. Carlos Gomes e E.E. Culto à Ciência (2013): a questão da interação com o visitante

Com o objetivo de comemorar as datas de fundação de duas das escolas centenárias da cidade de Campinas, nas quais o Grupo Civilis desenvolve o *Projeto: Preservação do Patrimônio Histórico Educativo: Acervos Escolares de Campinas*, foram estruturadas duas exposições no correr do ano de 2013. A primeira realizada no dia 12 de abril intitulada “140 anos de Culto à Ciência, à invenção e à criação” comemorou os 140 anos da E.E. “Culto à Ciência”, escola que abrigou o 1º Ginásio Republicano de Campinas, 2º do estado de São Paulo. A segunda exposição realizada no período de 13 a 17 de maio, foi realizada na antiga Escola Normal de Campinas inaugurada em 1903, como Escola Complementar. A exposição sob o título “E.E. Carlos Gomes: Patrimônio Histórico de Campinas (1903 – 2013)” comemorou os 110 anos desta escola.

Figura 1: Exposições Comemorativas Escolares



Fonte: Acervo Grupo Civilis -FE-Unicamp⁴

Menezes, Kirchner e Müller (2014), ao trabalhar com a proposta de Exposições comemorativas escolares, defrontam-se com questões como: “De que forma mostrar os objetos? Como levar a descoberta dos mesmos? De que maneira expor? Dessa forma, encontram-se justapostos o “planejamento”, as “escolhas” por esta ou aquela peça, este ou aquele item documental, a forma de montagem, e a resposta às seleções realizadas por meio da “descoberta”, do “rememorar”, do “questionamento” feito por aquele que vê.

Figura 2: Animais taxidermizados - exposições comemorativas escolares



Fonte: Acervo Grupo Civilis - FE-Unicamp

⁴ Arquivo Histórico E.E. Carlos Gomes CIVILIS FE/UNICAMP. Museu Carlos Gomes de Campinas – Centro de Ciências Letras e Artes. Disponível em: <http://ccla.org.br/museu-carlos-gomes/>.

Figura 3: Animais taxidermizados - exposições comemorativas escolares



Fonte: Acervo Grupo Civilis - FE-Unicamp

De acordo com as autoras (Idem), as exposições das Escolas Estaduais Carlos Gomes e “Culto à Ciência” foram estruturadas tendo como base as investigações desenvolvidas por Pacheco (2010) sobre a concepção e a montagem de “exposições históricas”. As exposições escolares em questão foram criadas por meio de uma pesquisa prévia em que os objetos dos acervos escolares passaram a ser vistos com o objetivo de debater as relações entre “cultura escolar”, “memória” e “patrimônio”. As considerações levantadas pela investigação realizada anteriormente determinaram como deveria ser a “comunicação museal”, ou seja, a seleção dos objetos, cartazes e fotos expostos que comunicassem aquelas elaborações. Conforme Brunelli (como citado em Simon, 2014), “los objetos deben verse no sólo por su importância histórica, o histórico-artística etc, sino por su ‘capacidad de provocar una conversación’”.

Figura 4: Exposições Comemorativas Escolares



Fonte: Acervo Grupo Civilis-FE-Unicamp

Conforme já discutido anteriormente no capítulo 4 - Educação em Museus – a investigação do “tempo” em que cada visitante se dedica a um objeto, a um assunto, é um elemento importante para o estudo da relação entre o público e as exposições, nas duas escolas em questão.

Durante las “exposiciones escolares” pudimos observar que los visitantes utilizaron el tiempo diferentemente cuando interaccionaban con los objetos expuestos. Conforme el significado que el objeto transmitió para un visitante u otro, él pasó más tiempo o menos tiempo. (Idem, p. 12)

Também desenvolvido em **4 EDUCAÇÃO EM MUSEUS**, as exposições têm deixado de ser uma sequência de temas independentes e a sua apropriação ocorre a partir de seu trajeto, com sua “ambientação”, inserção no espaço e no cenário criado.

Las exposiciones en las “Escuelas Estadules ‘Carlos Gomes’ y ‘Culto a la Ciencia’” fueron concebidas de forma a contextualizar los objetos escolares y permitir la comprensión de los objetos no de forma suelta, pero inseridos en el contexto al cual pertenecen. (Idem, p. 13)

O entendimento e a leitura das exposições escolares não se restringiram ao que foi dito pelo monitor ou ao que estava escrito nas plaquetas informativas. Essas informações demonstraram a leitura do objeto estruturada pelos organizadores, mas foi importante que esta fosse significada pela audiência. Dessa maneira, cada visitante pode ler os objetos ali expostos a partir de suas “experiências” próprias e nas relações “sensoriais” e “afetivas” que ele mantém com a exposição.

Conforme as autoras, partiu-se da possibilidade de os visitantes interpretarem os objetos e reconhecerem-se neles e nas situações colocadas. Também, considerou-se que distintos grupos de visitantes possuem expectativas diferentes no que se relaciona à aprendizagem. “El diálogo entre los objetos y el público posiblemente posee formas variadas y se insere en un “espectro” diferenciado de campos. Tales reflexiones traen la importancia de que los alumnos visitantes sean vistos como los sujetos de las exposiciones” (Idem, p. 15)

Finalmente, baseou-se, também, na abordagem da “perspectiva cultural” com o objetivo de estruturar as duas exposições. Segundo Hooper Greenhill (1994), nesta perspectiva a realidade não se encontra intacta e é concebida por meio de um processo contínuo de negociação entre indivíduos que, a partir de suas experiências, constroem seus significados de forma ativa. Neste caso, a comunicação é vista como um processo de troca, de participação e de associação.

5.4 Centros de pesquisa sobre o patrimônio histórico-educativo - Espanha

Abaixo seguem alguns centros de pesquisa importantes na Espanha. Dois deles, Museu/Laboratório de História da Educação “Manuel Bartolomé Cossío” e CEINCE, a pesquisadora realizou investigações durante o tempo que esteve no país por meio de um programa de intercâmbio acadêmico.

Museu/Laboratório de História da Educação “Manuel Bartolomé Cossío” da Faculdade de Educação sediado na Universidade Complutense de Madri

O Museu é concebido como um laboratório para a História da Educação. Nele, quatro tipos de atividades fundamentais podem ser distinguidas. Em primeiro lugar, a oficina de aprendizagem ativa onde ocorrem práticas de elaboração da História, que conectam o usuário com uma História viva que lhe permite sentir sua necessidade e seu sentido. É também um laboratório onde pesquisas sobre diferentes elementos do currículo escolar espanhol no passado, incluindo, a recuperação do patrimônio histórico escolar, bem como a catalogação de vários documentos escolares.

Por outro lado, é também um centro de intercomunicação de culturas, já que sua localização em um grande centro, com um elevado número de estudantes, obriga-o a preparar-se, também, para receber as várias escolas que desejam iniciar seus alunos na recuperação da memória histórico-escolar. Finalmente é um centro de conservação e análise do patrimônio histórico-educacional da Comunidade, que colabora no resgate do patrimônio histórico-

escolar dessa Comunidade de Madri, na sua conservação e na propagação de seus conhecimentos através de exposições sucessivas, tentando evitar qualquer sensação de estagnação, rigidez ou inutilidade.

É membro institucional da "Sociedade Espanhola para o estudo do patrimônio histórico-educacional" desde 2004.

Centro de Estudos sobre a Memória Educativa (CEME), Faculdade de Educação da Universidade de Murcia

O CEME é uma iniciativa coletiva gerida com a finalidade de fomentar a salvaguarda, o estudo, a formação e a difusão da memória e do patrimônio histórico-educativo das instituições educativas, em geral, e da região de Murcia, em particular.

Dentre os objetivos de pesquisa estão a interlocução com a experiência relacionada com o estudo e difusão do patrimônio histórico-educativo e a oportunidade de conhecer os projetos de investigação sobre diferentes vertentes da cultura material e imaterial das instituições educativas e seus protagonistas, além das exposições sobre o tema.

O CEME possui uma sala de exposições na Faculdade de Educação que abriga os acervos existentes agrupados por coleções. A gestão dos acervos comporta trabalhos de catalogação, etc. O centro vem colaborando na organização de exposições promovidas por outras instituições locais, regionais, nacionais ou a apresentação em Murcia de mostras externas. A maioria das exposições com uma versão on line acessível através do Museu Virtual da História da Educação (MUVHE) alojado na URL da Universidade de Murcia. O Museu Virtual é responsável para organização de várias exposições virtuais.

Museu Pedagógico da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Sevilha

O Museu Pedagógico da Faculdade de Ciências da Educação originou-se em outubro de 2012. Como sugere simbolicamente o seu logotipo, o Museu é uma chave para entrar no passado da nossa educação, ou uma lupa para aumentar nossa visão sobre uma realidade que já aconteceu, mas nos deixou uma marca que devemos cuidar, conservar e mimar, se não quisermos perder uma peça fundamental da nossa memória pessoal e coletiva.

O museu tem como objetivo recuperar, conservar, estudar e mostrar, por meio de exposições, o patrimônio histórico educativo. Também, promover projetos, publicações e outros tipos de atividades que contribuam para recuperar a memória educativa de Andalucia e dinamizar sua realidade pedagógica. O centro conta com um Museu Pedagógico Virtual muito atuante.

Museu da Educação da Universidade do País Vasco

O museu criado em 05 de junho de 2014, teve como finalidade responder à importância que na atualidade se concede aos espaços e centros da memória histórica e dentro dela a memória educativa e o museísmo pedagógico, de grande relevância e tradição na Europa e que se constitui uma linha que está se consolidando nas instituições universitárias. O museu tem realizado várias exposições, desde a sua inauguração, sobre os cadernos escolares, as crianças na guerra, a mulher e a educação etc em espaços universitários, temas sempre ligados à temática histórico-educativa.

Centro Internacional da Cultura Escolar (CEINCE), na cidade de Berlanga

O CEINCE define-se como um centro integral de documentação, investigação e interpretação acerca de todos os aspectos relativos à cultura escolar, campo que aborda, desde uma perspectiva multidisciplinar e internacional, em suas dimensões históricas e em suas projeções atuais e futuras.

No Brasil, não temos experiências consolidadas e diversificadas em Museus da Educação. As principais práticas brasileiras de educação em museus centram-se em Museus de Ciência e Museus de Arte.

Tal fato deve-se às condições financeiras e estruturais em manter as instituições escolares abertas ao público regularmente. Apenas em condições especiais são estruturadas exposições escolares e as instituições são abertas ao público.

Há muitos museus da educação virtuais, mas a presente pesquisa não se ateve à linguagem utilizada pelos mesmos e dessa forma não foram contemplados.

5.5 O uso didático do patrimônio por meio da metodologia “maletas pedagógicas” - Recurso didático para aprender História da Educação

Conforme Álvarez Domínguez (2013) o uso de maletas pedagógicas como recurso de ensino e aprendizagem encontra-se articulado à aplicação de uma particular metodologia didática que busca a renovação pedagógica em si mesma. A maleta pedagógica é concebida baseada em quatro elementos fundamentais: 1) Uma mala, 2) Um caderno, 3) reflexões histórico-educativas, e 4) Objetos e/ou materiais pedagógicos.

Finalmente, representam a possibilidade de viajar. Através de uma viagem pedagógica os pesquisadores pretendem ampliar os conhecimentos do estudante universitário, analisar e

projetar diferentes apresentações histórico-educativas; redefinir conceitos, conhecer e identificar novas realidades; adquirir competências básicas.

A metodologia maleta pedagógica é considerada um novo recurso didático para o aprendizado da história da educação na universidade.

Los estudiantes de la Universidad actual necesitan encontrar relaciones entre lo que aprenden y el mundo global que les rodea; entre lo que se preguntan y lo que se les responde; entre lo que quieren conseguir y lo que se les aporta para ello; entre lo que se les cuenta que hay que hacer y lo que al mismo tiempo no hacemos; entre lo que ellos esperan y lo que nosotros podemos aportarles. La renovación pedagógica en sí misma, además de pretender la mejora del aprendizaje del alumnado, se presenta como una posibilidad que tiene el profesorado para encontrarse consigo mismo en la enseñanza, pues ésta ha de llevarle a investigar sobre nuevas formas de comunicación; nuevas pautas y mecanismos para hacer pensar al alumnado; nuevos recursos para que el alumnado pueda aprender significativamente etc. (Álvarez Domínguez, IDEM, p. 2)

Objetiva-se que o material a ser ensinado seja estimulante. Além do emprego de métodos de ensino e de tarefas acadêmicas que exijam que os estudantes se envolvam ativamente no aprendizado.

Conforme o autor, são grandes as contribuições do uso das maletas pedagógicas como recurso didático inovador na universidade. Dessa forma, conclui-se que tal metodologia pode ser utilizada como uma prática educativa em museus da educação.

Entende-se que o emprego da “maleta pedagógica” como recurso didático para a aprendizagem e o ensino na universidade é um importante fator condicionante capaz de influenciar positivamente no desenvolvimento pessoal e social de docentes e discentes universitários.

Por meio de uma viagem pedagógica intenciona-se ampliar os conhecimentos do estudante; analisar e projetar diferentes abordagens histórico-educativas, redefinir conceitos, conhecer e identificar novas realidades. Além de adquirir competências básicas.

A utilização das maletas pedagógicas como recurso didático ocorre, pois, segundo Álvarez Domínguez (Idem), ao se trabalhar com os estudantes universitários utilizando-se das mesmas deseja-se propiciar o desenvolvimento e a configuração de um ser humano livre, capaz de reconhecer seu potencial, de cuidá-lo, de nutri-lo, de utilizá-lo e de expressá-lo. Ou seja, oferecer oportunidades e elementos para que o aluno seja capaz de utilizar a capacidade criativa para alcançar seus objetivos, suas finalidades e suas metas educativas e pessoais.

Ressalta-se que tal proposta poderá ser trabalhada com estudantes de ensino fundamental e médio.

tenemos que aceptar que los estudiantes universitarios son artistas, ya que a la vez que piensan, son capaces de imaginar y de crear. La recreación de imágenes y objetos en el aula universitaria se presenta como una nueva forma de romper barreras a la hora de aprender. (Álvarez Domínguez, Idem, p. 5)

A partir da citação acima, conclui-se que a recreação com imagens e com objetos no espaço museológico de museus da educação apresenta-se também como uma nova maneira de quebrar obstáculos no momento de aprender sobre a história da educação.

6 MEMORIAL LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS ESCOLARES: E.E. CARLOS GOMES: CAMPINAS-SP

6.1 Breve Histórico da E.E. Carlos Gomes - Campinas-SP

Segundo Fernandes (2009, p. 2) “a renovação da História da Educação passa pela recuperação da história institucional, sujeita, porém, à reflexão crítica que nos coloca perante um presente/passado sujeito às exigências da explicação”.

Conforme Menezes (2009, p. 21), a Escola Normal iniciou-se com a denominação de Escola Complementar de Campinas e funcionou em um casarão alugado na região central da Cidade, até a inauguração do seu suntuoso edifício em 14 de abril de 1924. O edifício da Escola Normal de Campinas correspondia aos ideais educacionais dos primeiros anos da República no Brasil.

Figura 5: 1903: Escola Complementar



Fonte: Arquivo Histórico EE Carlos Gomes/ Grupo Civilis- FE- UNICAMP

Na solenidade de inauguração, esteve presente o próprio presidente do Estado de São Paulo, Washington Luís.

Figura 6: 1924: Escola Normal de Campinas



Fonte: Arquivo Histórico E.E. Carlos Gomes/ Grupo Civilis/ FE/UNICAMP

Como lembra o Professor Rogério Fernandes, “os dados concernentes ao edifício mostram a preocupação de alinhamento modernizador com o que se passava na Europa, do mesmo modo que a sua definição de Escola Normal vem colocar a escola a par de instituições europeias paralelas”

o prédio de Campinas é sóbrio. Sua sobriedade, porém, não é despojada de ornamentos e de elegância, em seu ecletismo de feição neoclássica. O mármore de Carrara das escadarias, a madeira da Lituânia dos assoalhos e forros. Os ladrilhos da Alemanha, os móveis austríacos, além dos murais que ornaram a entrada principal e a do auditório de festas, de autoria do pintor italiano Carlos De Sevi*, revelam a importância dessa instituição. (Menezes 2009, p. 21)

Segundo a autora em questão (2009, 22), a escola que se iniciou em 1903, no velho casarão, como **Escola Complementar de Campinas, ECC**, assim permanecendo até 1911, quando passou então a **Escola Normal Primária, ENP**, por decreto governamental. Com a reforma Sampaio Dória* de 1920 passou a chamar-se **Escola Normal de Campinas, ENC**, período de mudança para o suntuoso prédio da Avenida Anchieta, em Campinas. Com alteração por novo Decreto, de 19 de maio de 1936, recebe o nome de **Escola Normal Carlos Gomes, ENCG**, em homenagem ao músico brasileiro. Em 1942 passou a chamar-se **Escola**

Normal e Ginásio Estadual “Carlos Gomes”, ENGECEG. A partir de uma nova alteração, a instituição tem o seu nome mudado novamente, em dezembro de 1951, para **Instituto de Educação Estadual “Carlos Gomes”, IEECG.**

Finalmente, a partir de 1976, recebeu a denominação de Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus Carlos Gomes e em 1998 a denominação atual “Escola Estadual Carlos Gomes”.⁵

Segundo Fernandes (2009, p. 3), a reconstituição da evolução histórica da instituição, desde a fase inicial, em que se chamou Escola Complementar de Campinas, remete-nos para uma fase muito relevante da história da educação brasileira e, em especial, da história das instituições de formação docente.

Os dados concernentes ao edifício mostram a preocupação de alinhamento modernizador com o que se passava na Europa, do mesmo modo que a sua definição de Escola Normal vem colocar a escola a par de instituições europeias paralelas.

Um dos períodos que nos parecem mais importantes é o que se abre em **1951 com a transformação da Escola em Instituto de Educação Carlos Gomes.** A pluralidade de cursos verificável em 1963 constitui uma fórmula muitíssimo rara. A coexistência dos cursos pré-primário, primário comum, primário para crianças deficientes mentais, ginásio comum (diurno e noturno), ginásio experimental, Normal (diurno e noturno) e ainda cursos de Pós-Graduação em administração escolar, aperfeiçoamento, especialização concretizam um propósito de unificação/diversificação na ordem formativa. (FERNANDES, 2009, p. 4)

Ou seja, uma instituição de formação de professores de diversas especialidades e de técnicos pós-graduados em áreas de igual relevância sob o ponto de vista educacional.

⁵ Seguem as dissertações para a obtenção de maiores informações sobre a história da E.E. Carlos Gomes:

PINHEIRO, M. L. **A Escola Normal de Campinas no período 1920- 1936: práticas e representações.** Dissertação de Mestrado, FE, Campinas, 2003.

SILVA, E. C da. **Os registros da Escola Normal, Brasil e Portugal: histórias, memórias e práticas de escrituração no início do século XX.** Tese de Doutorado, FE, Campinas, 2010.

Figura 7: Fachada da E.E Carlos Gomes - novembro de 2017



Fonte: Acervo Grupo Civilis - FE-Unicamp

Figura 8: Fachada da E.E Carlos Gomes - novembro de 2017



Fonte: Acervo Grupo Civilis - FE-Unicamp

Figura 9: Hall de entrada da E.E Carlos Gomes - novembro de 2017.



Fonte: Acervo Grupo Civilis - FE-Unicamp

6.2 Memorial laboratório de estudos e pesquisas escolares da E.E. Carlos Gomes - Campinas-SP

O Conselho Internacional de Museus–ICOM, define como Museu, toda instituição permanente, sem fins lucrativos, aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa e expõe coleções de objetos de caráter cultural ou científico para fins de estudo, educação e entretenimento.

Segundo Braga (2017), no Brasil, na década de 50 ocorreu um seminário na cidade do Rio de Janeiro promovido pelo ICOM no qual foi discutida a função educativa dos museus, produzindo inúmeros documentos que são anteriores ao movimento para criação de um Programa Nacional de Educação Museal dentro do IBRAM. O PNEM, como é conhecido, teve suas bases lançadas na cidade de Petrópolis em 2010 e posteriormente a discussão ampliada ocorreu por meio de uma plataforma virtual lançada no dia 30 de outubro de 2012.

A definição de Museu segundo o Ministério de Cultura – IPHAN/MinC é mais específica: “O museu, para os efeitos de lei, é uma instituição com personalidade jurídica, com ou sem fins lucrativos, ou vinculada a outra instituição com personalidade jurídica

própria, aberta ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento e que apresenta as seguintes características:

- I. o trabalho permanente com o patrimônio cultural, incluindo nessa designação o natural, tangível, intangível, digital, genético e paisagístico;
- II. a presença de acervos e exposições colocados ao serviço da sociedade com o objetivo de propiciar a ampliação do campo de possibilidades de construção identitária, a percepção crítica da realidade, a produção de conhecimentos e oportunidades.
- III. o desenvolvimento de programas, projetos e ações que utilizem o patrimônio cultural como recurso educacional, turístico e de inclusão social;
- IV. a vocação para a comunicação, a exposição, a documentação, a investigação, a interpretação e a preservação de manifestações e bens culturais e naturais;
- V. a democratização do acesso, uso e produção de bens culturais de modo a contribuir para a promoção da dignidade da pessoa humana;
- VI. a constituição de espaços de relação e mediação cultural com orientações políticas, culturais e científicas diferenciadas entre si.

Dessa forma, conforme o ICOM pode-se denominar de Museu da Escola Carlos Gomes, mas segundo o IPHAN não é a denominação correta.

Para fins deste estudo, opta-se pela definição do IPHAN e assim nomeia-se de Memorial Laboratório de Estudos e Pesquisas Escolares da Escola Estadual Carlos Gomes-Campinas-SP.

O Memorial da Escola Estadual Carlos Gomes é um espaço destinado para a discussão sobre história da educação por meio dos objetos e dos documentos escolares que ali se encontram. O Projeto do grupo CIVILIS “Preservação do Patrimônio Histórico Educativo: Acervos Escolares de Campinas”, coordenado pela profa. Dra. Maria Cristina Menezes, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, FE/UNICAMP/Brasil, tem como responsabilidade a preservação e a organização do acervo, além da estruturação de exposições de cunho interativo.

O Memorial representa uma oportunidade única para que tanto os estudantes quanto os professores da escola tenham a possibilidade de conhecerem tanto sobre a história da escola quanto poderem debater sobre a história da educação.

6.3 Proposta sensibilização e visita ao memorial laboratório de estudos e pesquisas escolares

Em 22 de novembro de 2017 foi realizada uma proposta/vivência junto às três turmas de 6º ano denominada “Sensibilização e Visita ao Memorial da Escola Estadual Carlos Gomes”. Tal proposta foi coordenada pela professora Dra. Maria Cristina Menezes e contou com a então equipe de apoio do projeto, alunos bolsistas trabalho SAE/UNICAMP, alunos do Ensino Médio, bolsistas do PIBIC-EM, três pós-graduandas do CIVILIS, contando ainda com o apoio da instituição escolar.

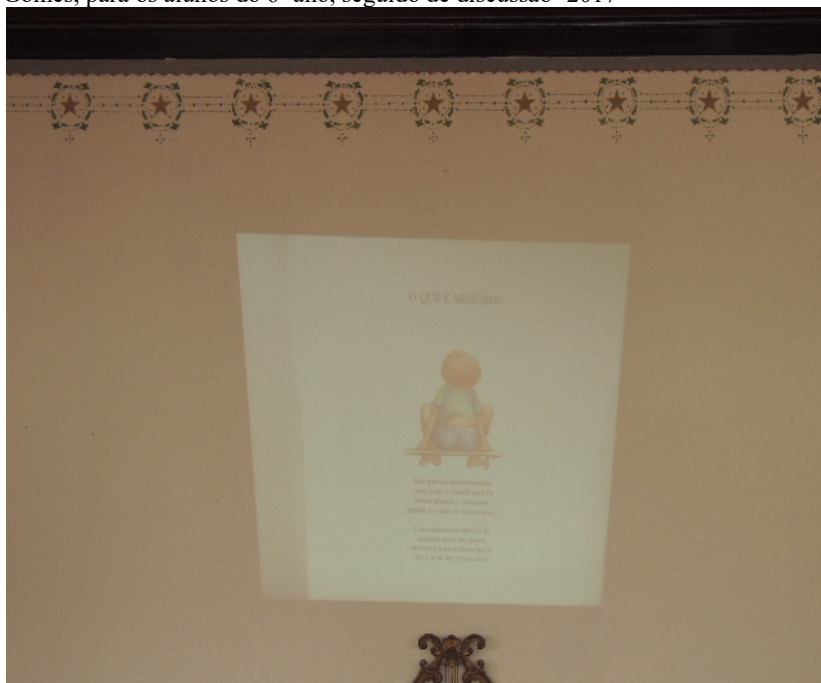
Tal proposta incluiu um trabalho prévio com duas professoras do Ensino Fundamental, que em sala de aula anteciparam a discussão com os alunos.

Figura 10: Alunos no Salão Nobre da E.E. Carlos Gomes: discussão prévia sobre a questão da memória



Fonte: Acervo Grupo Civilis - FE-UNICAMP

Figura 11: Imagem do Power Point apresentado no Salão Nobre da EE Carlos Gomes, para os alunos do 6º ano, seguido de discussão -2017



Fonte: Acervo Grupo Civilis - FE-Unicamp

A discussão do conceito de memória a partir da apresentação em power point e discussão do livro de Guilherme Augusto Araújo Fernandes (em que é abordada a questão da perda da memória entre idosos) com os alunos e professores no salão nobre da Escola. Local também em que os alunos apresentaram as suas “caixinhas de memória”, prática decorrente do projeto apresentado pelo Professor Pablo Álvarez Dominguez, da Universidade de Sevilha, quando do período deste na FE/UNICAMP, em instância no CIVILIS/FE/UNICAMP, denominado de “maletas pedagógicas” e, posteriormente, a visita ao espaço museu.

Figura 12: alunos do 6º ano no Salão Nobre da E.E. Carlos Gomes: discussão prévia sobre a questão da Maleta Pedagógica - 22 de novembro de 2017.



Fonte: Acervo Grupo Civilis - FE-Unicamp

Uma semana antes de visitarem a exposição, foi solicitado, pelos professores, que os alunos trouxessem sua “maleta pedagógica” de casa. Tal maleta poderia ser uma caixa ou a maleta da mãe ou da avó. O importante aqui é a simbologia. Foi pedido que trouxessem dentro da maleta objetos da sua vida escolar e/ou de sua família (boletins, cartilhas, fotos etc). Dessa forma, no dia marcado para a visita à exposição, teriam, primeiramente, um momento para contarem um pouco sobre a história escolar por meio dos objetos pessoais.

6.3.1. O dia da sensibilização e da visita à exposição “Siga Carlinhos, o Mascote do Memorial e conheça a exposição sobre a E.E. Carlos Gomes” (Memorial da E.E. Carlos Gomes - 22 de novembro de 2017)

A intervenção iniciou-se no anfiteatro da escola com as 3 turmas de 6º ano presentes. Primeiramente, ocorreu a apresentação de Carlos Gomes, por meio do Carlinhos, o fantoche que representa o maestro campineiro que dá o nome à escola e que se tornou o patrono da escola, o qual mediou todo o processo, como o mascote do memorial escolar.

Figura 13: Fantoche: Carlinhos, o mascote do memorial



Fonte: Acervo Grupo Civilis - FE-Unicamp

Em seguida, conduzidos pelo “Carlinhos, o mascote do memorial”, os alunos foram estimulados a pensar sobre a história da escola por meio de imagens da mesma, acompanhadas de perguntas como: “Que lugar é este?”; “Vocês reconhecem este lugar?”, “Onde está esta pintura?”; “De quem é este busto?”, “Onde ele está?” “O que você conhece sobre a história da sua escola?” “Quem foi Carlos Gomes? Qual a importância dele?”

1) Que lugar é este?

Figura 14: Piso da E. E Carlos Gomes - 2017



Fonte: Acervo Grupo Civilis - FE-Unicamp

2) Vocês conhecem este lugar?

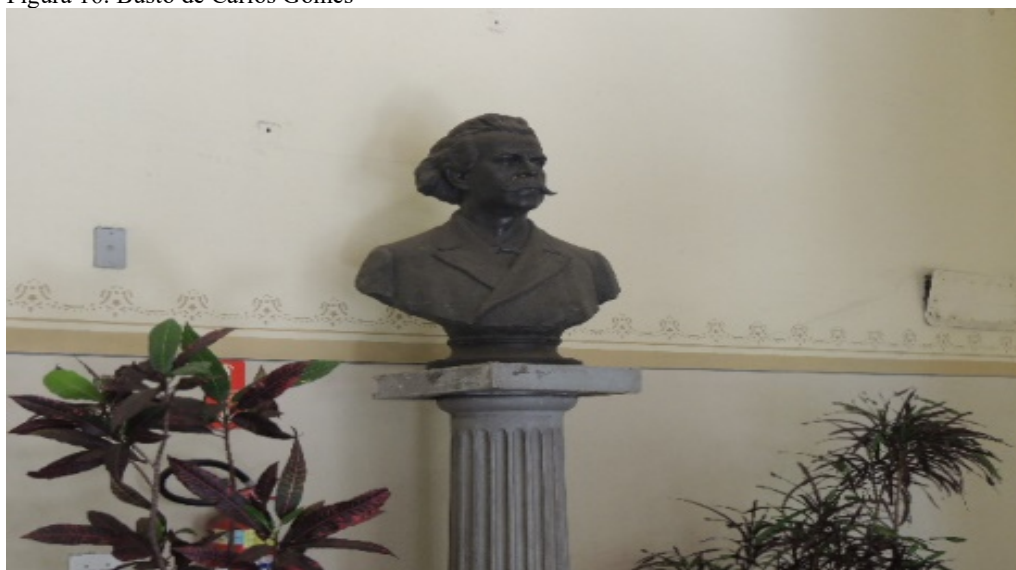
Figura 15: Teto da E.E. Carlos Gomes - 2017



Fonte: Acervo Grupo Civilis - FE-Unicamp

3) De quem é este busto? Onde ele está?

Figura 16: Busto de Carlos Gomes



Fonte: Acervo Grupo Civilis - FE-Unicamp

Posteriormente, os alunos foram convidados a apresentarem os objetos escolares que haviam trazido nas “caixinhas”, uma analogia às “maletas pedagógicas” descritas anteriormente.

Figura 17: Alunos do 6º ano no Salão Nobre - apresentação das “caixinhas pedagógicas” - 22 de novembro de 2017



Fonte: Acervo Civilis - FE-Unicamp

As caixinhas tinham sido solicitadas, antecipadamente, em sala de aula, pelas professoras dos 6º anos que se dispuseram a participar, com o objetivo de ser discutido o conceito de memória.

Figura 18: Alunos do 6º ano no Salão Nobre - apresentação das “caixinhas pedagógicas” - 22 de novembro de 2017



Fonte: Acervo Civilis - FE-Unicamp

Após explicarem sobre os objetos que haviam trazido nas “caixinhas” e que remetiam ao conceito de memória, os alunos, antes de visitarem a exposição, foram incentivados a refletirem sobre a mesma e sobre o novo local em que precisou ser organizada. Nesse momento inicia-se o processo educativo desde o patrimônio mais individual do aluno (suas recordações, sua memória) para chegar àquele patrimônio mais universal, coincidindo neste trânsito com as abordagens da história, da identidade, diversidade, alteridade etc.

Figura 19: Alunos do 6º ano no Salão Nobre - apresentação das “caixinhas pedagógicas” - 22 de novembro de 2017



Fonte: acervo Civilis - FE-UNICAMP

Figura 20: Alunos do 6º ano no Salão Nobre - apresentação das “caixinhas pedagógicas” - 22 de novembro de 2017



Fonte: Acervo Civilis - FE-Unicamp

Figura 21: Alunos do 6º ano no Salão Nobre- apresentação das “caixinhas pedagógicas” - 22 de novembro de 2017



Fonte: Acervo Civilis - FE-Unicamp

Figura 22: alunos do 6º ano no Salão Nobre - apresentação das “caixinhas pedagógicas” - 22 de novembro de 2017



Fonte: acervo Civilis - FE-Unicamp

É importante ressaltar que a exposição precisou ser mudada para o porão, pois a escola recebeu um financiamento com o objetivo de iniciar as reformas do prédio, o que incluiu o espaço permanente do museu.

Figura 23: Exposição em seu local permanente, antes da última reforma (outubro de 2017)



Fonte: Acervo do Grupo Civilis - FE-Unicamp

Figura 24: Exposição em seu local permanente, antes da última reforma (outubro 2017)



Fonte: Acervo do Grupo Civilis - FE-Unicamp

Figura 25: Equipe de apoio e a mudança da exposição para o porão



Fonte: Acervo Grupo Civilis - FE-Unicamp

Figura 26: Equipe de apoio e a mudança da exposição para o porão



Fonte: Acervo Grupo Civilis - FE-Unicamp

Figura 27: Equipe de apoio e a mudança da exposição para o porão



Fonte: Acervo Grupo Civilis - FE-Unicamp

Figura 28: Exposição no porão



Fonte: Acervo Grupo Civilis - FE-Unicamp

Figura 29: Exposição no porão



Fonte: Acervo Grupo Civilis - FE-Unicamp

Figura 30: Exposição no porão



Fonte: Acervo Grupo Civilis - FE-Unicamp

Visita à Exposição “Siga Carlinhos e conheça a exposição sobre a Escola Estadual Carlos Gomes”: a interação do público

A proposta da visita à exposição do memorial baseou-se em um objetivo claro e relevante, que seria o da mesma de ter sido fundamentada por meio da atividade sobre as maletas pedagógicas.

Figura 31: Exposição sobre a E.E. Carlos Gomes - 22 de novembro de 2017



Fonte: Acervo Grupo Civilis - FE-Unicamp

Enfatiza-se que ao estruturar um projeto que envolve tanto a sensibilização quanto a visita dos alunos ao museu há muita preocupação com as expectativas dos estudantes e com o fato de que tais expectativas fossem supridas ou negociadas.

Figura 32: exposição sobre a E. E. Carlos Gomes - 22 de novembro de 2017



Fonte: Acervo Grupo Civilis - FE-Unicamp

A visita foi conduzida pelo “Carlinhos, o fantoche”, “mascote oficial”, o qual estimulou, tanto por meio de perguntas quanto pelo incentivo à observação, os alunos a interagirem com a exposição.

Figura 33: Exposição sobre a E. E. Carlos Gomes - 22 de novembro de 2017



Fonte: Acervo Grupo Civilis - FE-Unicamp

Pode-se constatar o despertar de um olhar mais amplo e a curiosidade durante a visita ao Museu.

Figura 34: Exposição sobre a E.E. Carlos Gomes - 22 de novembro de 2017



Fonte: Acervo Grupo Civilis-FE-Unicamp

Cada turma comportou-se de uma maneira. A interação dos estudantes com a exposição foi nítida. O primeiro grupo (de 15 alunos) mexeu e tocou os instrumentos sem a necessidade da mediação dos professores que o acompanhava. Já ao segundo grupo foi importante indicar que podiam tocar os instrumentos para que, em seguida, iniciassem essa experimentação. Outros estudantes interessaram-se pelo globo terrestre e começaram a explorá-lo, ou seja, constata-se a ocorrência da interação.

A biblioteca com acervo histórico ainda estava em processo de organização e desta forma não foi inserida na exposição. Mas duas alunas descobriram a mesma e perguntaram o porquê de não poderem visitá-la. Por meio do questionamento das estudantes verifica-se a interação.

Conforme discorreu ao longo da pesquisa, interação não apenas por meio de manusear objetos, mas também, elaborar associações e comentários, reagir com expressões verbais ou não, trocar sensações entre os pares e com os professores, em processo de reconhecimento e identificação do ambiente escolar.

Muitos estudantes ficaram interessados na área da reserva técnica, pois viram que havia animais taxidermizados e uma cobra no formol. Naquele momento houve a possibilidade de se explicar a importância de existir a Reserva Técnica.

Uma estudante, que disse adorar ler, encantou-se pelos livros que estavam expostos em cima das carteiras. Segundo relato da professora a mesma pediu se poderia ir ao museu toda semana para lê-los. Ou seja, conforme discorrido anteriormente o indivíduo pode envolver-se ativamente no desenvolvimento do conhecimento sem que envolva uma ação motora sobre os objetos.

Percepções e Relatos dos Alunos

Após a visita à exposição os alunos receberam uma folha de papel, na qual poderiam se expressar graficamente como quisessem, podendo escrever ou desenhar a percepção deles. As perguntas colocadas, a partir das observações do grupo de pesquisadores e da interação com o grupo de alunos foram “O que sentiu ao visitar o museu? Do que mais gostou? Qual objeto chamou mais atenção?”

Por meio dos relatos dos alunos do 6º ano pode-se constatar que a maioria ficou muito satisfeita com a possibilidade que teve de explorar pela primeira vez o museu da escola, os objetos até então desconhecidos e “adormecidos” nos porões.

Abaixo seguem alguns relatos dos alunos:

A1: “adorei ver as relíquias e principalmente a parte da música”, “foi nos mostrado um pouco da história que vivemos”, “agradeço pela preocupação de querer que nós visitássemos o museu”, “minha parte preferida foi quando nós apresentamos a nossa caixa”, “adorei o Carlinhos”, “a reforma nos mostrou que é bom preservar coisas antigas”.

A2: apresentou sua percepção por meio do desenho. Fez um desenho do animal que viu no museu, dos tubos de ensaio, um menino de costas observando os objetos;

A3: desenhou a escala musical para expressar o momento que a professora cantou, durante a sensibilização/ desenhou uma lupa e escreveu “obrigada, adorei a excursão”.

A4: escreveu na parte de cima da 1ª folha: “Eu me senti surpreso com um gambá que tinha lá, para mim era um rato”. Na 2ª folha, desenhou um gambá.

A5: “Eu amei ter visitado o museu porque era muito interessante saber sobre a história de Carlos Gomes”.

A6: “As pessoas têm que ir mais vezes como os 4º até o 9º ano e também tem que ter mais espaço e foi legal”. Abaixo desenhou o Bumbo.

A7: “Eu gostei dos instrumentos, do gambá, do uniforme. Eu me senti alegre, gostei bastante, foi muito legal conhecer coisas que eram do passado. Muito obrigada.”

A8: “Surpresa! Eu nem sabia que aquele porão era um museu, vi coisas incríveis como o corpo humano, uniforme. Eu amei o uniforme que tinha lá... gostaria que virasse o uniforme da escola hoje em dia. Os instrumentos, eu toquei alguns e amei.” Abaixo, desenhou o Bumbo.

A9: “Quando eu entrei lá tudo que eu imaginava, lá tinha coisas do laboratório, coisas antigas da escola, achei muito legal principalmente a parte que havia coisas do corpo humano, apenas uma coisa que foi meio chato porque não podia mexer nas coisas, mas entendo é porque pode quebrar, e também adorei os instrumentos pois podemos tocar nas coisas e como sou muito curiosa, adorei.”

No relato acima constatamos a necessidade que o aluno tem de tocar os objetos, interagir com os objetos expostos e vivenciá-los. Dessa forma, confirma-se que as exposições escolares devem ser estruturadas de forma que os estudantes possam manusear, ao menos determinados objetos selecionados para isso, pois nem todos são possíveis de serem manuseados devido à fragilidade.

Finalmente, é muito importante que as exposições escolares sejam estruturadas de forma a incitar indagações em sua audiência, pois a tentativa de encontrar respostas possibilita a interação.

Memorial laboratório de estudos e pesquisas escolares da Escola Estadual Carlos Gomes- Campinas-SP- 2019

Figura 35: Exposição de volta para seu local permanente - 2019



Fonte: Acervo Grupo Civilis - FE-Unicamp

Figura 36: Exposição de volta para seu local permanente - 2019



Fonte: Acervo Grupo Civilis - FE-Unicamp

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão que se busca proceder nesta pesquisa ganha a sua importância, sobretudo, quando articulada às preocupações de como os indivíduos conhecem e buscam, de distintas maneiras, projetar as “experiências” para os diferentes tipos de mostras, exposições e atividades educativas nos museus. E no caso dos Museus de Educação, a preocupação com a educação em museus é ressaltada, tanto no que se refere ao seu conteúdo patrimonial quanto com sua política educativa que atravessa todas as esferas de atuação.

As exposições não devem se constituir em um simples conjunto de ilustrações e a comunicação com a audiência deve ser feita por intermédio de uma construção na qual as palavras ilustrar, demonstrar e completar não devem ser lidas de maneira mecânica, mas, interpretadas a partir de perspectivas direcionadas à compreensão, troca e cooperação, em que ocorra a interação do sujeito com o objeto do conhecimento.

Baseando-se em Linares (2016), considera-se em um museu, o exercício de práticas, discursivas e sociais, que podem auxiliar tanto na reprodução como na modificação de outras práticas sociais

Assim, ressalta-se que uma exposição não é um livro, um texto linear ou intertextual. Mas sim, uma conjugação de linguagens museográficas (visuais, textuais, tácteis, corporais etc.) que estabelecem uma relação dialética com o visitante.

Por meio da “Proposta sensibilização e visita ao memorial” concluem-se que as exposições devem ser pensadas de forma que, uma vez instaladas, estão em processo de desenho constante com a participação do público. Deste modo se espera proporcionar um espaço de experiências em que as exposições sejam organizadas de maneira a incitar questionamentos em sua audiência.

Ainda, apresenta-se uma reflexão final, o que diferencia as propostas de exposição que envolvem a comunidade do entorno em sua estruturação, como exemplo os projetos da Fundação Casa Grande - a criação-jogo de ideias⁶, daquelas que consideram o público como patrimônio, desenvolvida na presente pesquisa.

⁶ A Fundação Casa Grande, a criação-jogos de ideias. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-c_ZYkPw60M. Fundação Casa Grande-Memorial do Homem Kariri, é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, que tem como objetivo proporcionar a crianças, jovens e seus familiares a formação social e cultural através da vivência em gestão institucional. Disponível em: <https://blogfundacaocasagrande.wordpress.com/>.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGULLÓ DÍAZ, M. C; AGULLÓ JUAN, B. La voz de la escuela: recuperación, catalogación y difusión del patrimonio sonoro histórico educativo en los museos. *In: VII Jornadas Científicas de la SEPHE y V Simposio Iberoamericano: Historia, Educación, Patrimonio Educativo*, 2016, País Vasco. **Actas Espacios y patrimonio histórico-educativo**. País Vasco, 2016, pp. 1235-1248.

ALDEROQUI, S. *et al.* **Los visitantes como patrimonio: el museo de las escuelas**: 1ª Edición. Buenos Aires, 2012.

ALDEROQUI, S. *et al.* Ausentes presentes. Representaciones de indígenas y afrodescendientes en imágenes y textos escolares. Una muestra itinerante del museo de las escuelas. **RIDPHE_R, Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico Educativo**, Campinas, v. 3, n. 2, pp. 357-368, jul./dez., 2017.

ALDEROQUI, S.; LINARES, M C. Tesoros de la nostalgia, porvenir de una ilusión. *In: Alderloqui, S. (Coord.) Los visitantes como patrimonio: el museo de las escuelas*: 1ª Edición. Buenos Aires, 2012, pp. 14-27.

ALDEROQUI, S.; PEDERSOLI, C. **La educación em los museos: de los objetos a los visitantes**: 1ª Edición. Buenos Aires: Paidós, 2011.

ALEXANDER, J. *et al.* Transforming the Art Museum Experience: Gallery One. *In: N. Proctor & R. Cherry (Eds). MW2013 Museums and the Web 2013. Silver Spring, MD, USA*, 2013. Disponível em: <https://mw2013.museumsandtheweb.com/paper/transforming-the-art-museum-experience-gallery-one-2/>. Acesso em: 30 e 31 jan., 02 e 14 fev. 2018.

ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, P. Nuevo concepto de los museos de educación. *In: BERRIO, J. R. (Ed). El patrimonio histórico-educativo: su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010, pp. 139-167.

ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, P. El museo de educación como centro de interpretación: revelar el sentido del patrimonio histórico educativo. *In: VII Jornadas Científicas de la SEPHE y V Simposio Iberoamericano: Historia, Educación, Patrimonio Educativo*, 2016, País Vasco. **Actas Espacios y patrimonio histórico-educativo**. País Vasco, 2016, pp. 1219-1234.

ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, P. Viajes y maletas pedagógicas en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia de la Escuela. **IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales**, n. 73, pp. 90-97, abr.-may.-jun., 2013.

ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, P., GONZÁLEZ TORO, M. L. Poesia experimental en el aula universitaria: aportaciones para la creatividad docente y pedagógica. **Revista Innovación Educativa**, n. 25, 2015: pp. 173-189. Disponível em: <http://www.usc.es/revistas/index.php/ic/article/view/1793/3247>. Acesso em: 04 out. e 17 jul. 2018.

ARAÚJO, C. A. A. Museologia: correntes teóricas e consolidação científica. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-PMUS Unirio | MAST**, v. 5, n. 2, 2012.

BARBOSA, A. M. Museus como Laboratórios. **Revista Museu-Cultura Levada a sério**, Rio de Janeiro, abril, 2004. Disponível em: http://revistamuseu.com/artigos/art_.asp?id=3733. Acesso em: 17 fev. 2017.

BARBOSA, A. M. Educação em museus: termos que revelam preconceito. **Revista Museu-Cultura Levada a sério**, 2013. Disponível em: <http://www.revistamuseu.com.br/18demaio/artigos.asp?id=16434>. Acesso em: 17 fev. 2017.

BARRETTO, M. **Turismo e legado cultural**: as possibilidades do planejamento: 3ª Edição. Campinas: Papirus, 2002.

BASTOS, M. H. C. Pedagogium: templo da modernidade educacional republicana brasileira (1890-1919). In: **Pro Patria Laboremus**: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897). Bragança Paulista: Edusf, 2002, pp. 251-350.

BERRIO, J. R. **Los nuevos museos de educación**: Enfoques y Perspectivas. Lección inaugural del Curso Académico 2002-2003 da Facultad de Educación- Centro de formación del profesorado- Madrid, 2002.

BERRIO, J. R. Los museos de educación y la historia de la educación en BERRIO, J.R. (Ed). **El patrimonio histórico-educativo**: su conservación y estudio. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010, p. 115-138.

BITTENCOURT, J. N. Québec acabou? Para os próximos 20 anos. In: CHAGAS, M. S. *et al* (Orgs.) **A democratização da memória**: a função social dos museus ibero-americanos. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2008.

BOURDIEU, P.; DARBEL, A. **O amor pela arte**: os museus de arte na Europa e seu público. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: EDUSP, 2003.

BRAGA, J. L. Mendes. Desafios e Perspectivas para a Educação Museal. **Revista Museologia e Interdisciplinaridade**, Brasília, v. 6, n. 12, pp. 54-67, jul/dez, 2017. Disponível em: periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/download/23288/19187. 2017. 18 de fev. 2017.

BREFE, A. C. F. Os primórdios do museu: da elaboração conceitual à instituição pública. **Projeto História**, São Paulo, PUC-SP, n. 17, pp. 281-315, nov. 1998.

BIRMINGHAM MUSEUM. Disponível em: <http://www.birminghammuseums.org.uk/bmag>. Acesso em: 18 de nov. 2017.

BRUNELLI, M. Las Fotografías Escolares Como Objetos Sociales. Primeras Reflexiones Sobre El Uso Educativo y Social Del Patrimonio. En El Museo de La Escuela. In: **Actas de Las VI Jornadas Científicas de La Sociedad Espanola Para El Estudio Del Patrimonio Histórico Educativo** (SEPHE). Madrid, 2014.

BRUNELLI, M. La comunicación y la interpretación del patrimônio educativo en los museos: espejo y reflejo de una disciplina en la transformación. *In: VII Jornadas Científicas de la SEPHE y V Simposio Iberoamericano: Historia, Educación, Patrimonio Educativo*, 2016, País Vasco. **Actas Espacios y patrimônio histórico-educativo**. País Vasco, 2016, pp. 79-95.

CARLAN, C.U. Os museus e o patrimônio histórico: uma relação complexa. **Revista História**, São Paulo, v. 27, n. 2, pp. 75-88, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742008000200005. Acesso em: 30 set. 2018.

CARREÑO, M. Museología y museografía de la educación. *In: ESCOLANO, A. (Ed), La cultura material de la escuela*. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios 1907-2007, Berlanga de Duero, Soria, CEINCE, 2007, p. 110.

CARRILLO, I. *et al.* **Los museus pedagógicos y la proyección cívica del patrimônio educativo**. Gijón: Trea, 2011.

CAZELLI, S. *et al.* Educação e comunicação em museus de ciência: aspectos históricos, pesquisa e prática. *In: GOUVEA, G. et al. (Org.). Educação e museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciência*. Rio de Janeiro: Access, 2003, pp. 83-106.

CAZELLI, S. *et al.* Padrões de interação e aprendizagem compartilhada na exposição laboratório de astronomia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 78, n. 188/189/190, pp. 413-471, jan./dez. 1997.

CENTRO INTERNACIONAL DE LA CULTURA ESCOLAR. Disponível em: <http://www.ceince.eu>. Acesso em: 27 nov. 2014.

CEPEDA, S. M.; LÓPEZ, S. P. Programas singulares de educación patrimonial: investigar para inovar. *In: MERILLAS, O. F. (Coord.). La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea, 2013.

CHALAS, A. Toward Evaluating Art Museum Education at the Art Gallery of Ontario. **Canadian Review of Art Education: Research and Issues**, v. 43, n. 1, 2016. Disponível em: <http://crae.mcgill.ca/article/view/21>. Acesso em: 16 fev. 2018.

CHOAY, F. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Unesp, 2001.

COSTA, A F. *et al.* **Pensando a relação museu escola: o MAST e os professores**. *In: VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 2007, Florianópolis-SC. CD-Room do VI ENPEC. Florianópolis: Abrapec, 2007.

DES GRIFFIN. Understanding Museums - Museums, education and visitor experience-learning, the visiting experience and the art museum as educator. *In: DES GRIFFIN; PAROISSIEN, L. (Eds). Understanding Museums: Australian museums and museology, National Museum of Australia*, 2011. Disponível em: http://nma.gov.au/research/understanding-museums/_lib/pdf/Understanding-Museums_Education_visitors.pdf. Acesso em: 17 Fev. 2018.

DEWDNEY, A. *et al.* **Post-Critical Museology**. Theory and Practice in the Art Museum. New York, USA: Routledge, 2013.

DEXTER LORD, G; LORD, B. La planificación de exposiciones. **Actas de las Primeras Jornadas de Formación Museológica, Museos y planificación. Estrategias de Futuro.** Secretaría General Técnica, Ministerio de Cultura, Madrid, maio, 2006. Disponível em: <http://mecd.gob.es>. Acesso em: 10 jul. 2015.

ESCOLANO, Agustín B. La cultura material de la escuela. *In:* Escolano, Agustín (Ed). **La cultura material de la escuela:** En el centenario de la junta para la ampliación de estudios, 1907-2007. Berlanga de Duero-Soria, 2007.

FALK, J. K. **Identity and the museum visitor experience.** California: Left Coast Press, 2009.

FALK, J.; DIERKING, L. **Learning from museums:** visitor experiences and the making of meaning. Canada, Altamira Press, 2000. Disponível em: <https://searchworks.stanford.edu/view/4555106>. Acesso em: 05 mar. 2018.

FARIA, M. T.; NELSON, K. G. How we learned to listen research and evaluation. *In:* HENRY, B; MC LEAN, K. **How Visitors Changed Our Museum.** Transforming the Gallery of California Art at the Oakland Museum of California. Disponível em: <http://artdaily.com/news/30283/Oakland-Museum-of-California-Reinventing-Visitor-Experience-with-Reinstallation-of-Collections#.WoWVLa6nHIU>. Acesso em: 15 fev. 2018.

FERNANDES, R. Apresentação. *In:* MENEZES, M. C. (Coord.) *et al.* **Inventário Histórico Documental:** Escola Normal de Campinas - de escola complementar a instituto de educação (1903-1976). Campinas: FE/UNICAMP, 2009.

FLOREZ CRESPO, M. D. M. **La museologia crítica y los studios de público en los museos de arte contemporáneo:** caso del museo de arte contemporáneo de Castilla y León; MUSAC. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2212499>. Acesso em: 05 fev. 2018.

FRENKEL, E. E. **Famílias no Museu Nacional.** 2012. 179 p. Dissertação de Mestrado em Museologia e Patrimônio-Centro de Ciências Humanas e Sociais – Universidade Federal do Rio de Janeiro e Museu de Astronomia e Ciências Afins, Rio de Janeiro, 2012.

FRONZA-MARTINS, A. S.; VON SIMSON, O. R. M. Da magia à sedução: ações educativas para universitários em museus paulistanos. *In:* VII Jornadas Científicas de la SEPHE y V Simposio Iberoamericano: Historia, Educación, Patrimonio Educativo, 2016, País Vasco. **Actas Espacios y patrimonio histórico-educativo.** País Vasco, 2016, pp.1159-1172.

FUNARI, P. P.; PELEGRINI, S. C. A. **Patrimônio Histórico e Cultural:** 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

FUNDAÇÃO CASA GRANDE. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jfc9xEWGrEM> e <https://pt-br.facebook.com/fcgmhk/>. Acesso em 15 mar. 2019

GOUVEA, G; VALENTE, M.E; CAZELLI, S; MARANDINO, M. Redes cotidianas de conhecimentos e os museus de ciência. **Revista Parcerias Estratégicas** (versão digital), Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, 2001. Disponível em: <http://seer.cgee.org.br>. Acesso em: 04 mar. 2016

GUEDES, S. P. L. C.; MELO, M. O. Museu: espaço sensorial. **Revista Museologia e Patrimônio**, vol 11, n. 2, ago./dez. 2018. Disponível em: <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/index>. Acesso em: 25 ago. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. Disponível em: <http://www.museus.gov.br/>. Acesso em: 05 set. 2017.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/>. Acesso em: 18 set. 2017, 15 set. e 28 out. 2018.

INSTITUTO TOMIE OHTAKE. Disponível em: <https://www.institutotomieohtake.org.br/>. Acesso em: 21 fev. 2018 e 05 mar. 2018.

INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS (ICOM). Disponível em: <http://icom.museum/>. Acesso em: 15 mai. 2013, 16 jun. 2014, 30 nov. 2015.

HOOPER- GREENHILL, E. **Los museos y sus visitantes**. Gijón: Trea, 1998.

JONES, C. **Enhancing our understanding of museum audiences**, Canadá, 1992. Disponível em: <https://le.ac.uk/museum-studies/about/journals/museum-society>. Acesso em: 16 fev. 2018.

KELLY, L. **Visitors and learners: adult museum visitors learning identities**. Sydney: University of Technology, 2007.

LEONETTI CAMOU, J. E. El museo como repositório de cosas pasadas o como herramienta dinámica de la educación. In: VII Jornadas Científicas de la SEPHE y V Simposio Iberoamericano: Historia, Educación, Patrimonio Educativo, 2016, País Vasco. **Actas Espacios y patrimônio histórico-educativo**. País Vasco, 2016, pp. 1145-1158.

LINARES, M.C. Edutopías- Tecnologías en la escena educativa. In: VII Jornadas Científicas de la SEPHE y V Simposio Iberoamericano: Historia, Educación, Patrimonio Educativo, 2016, País Vasco. **Actas Espacios y patrimônio histórico-educativo**. País Vasco, 2016, pp. 1133-1144.

LORENTE, J. P. Estrategias museográficas actuales relacionadas con la museología crítica. *Revista Complutum*, v. 26, n. 2, 2015, p. 111-120. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/440703>. Acesso em: 20 fev. 2018.

LOURENÇO, M. C. Museus e coleções universitárias na Europa e América Latina: um panorama diverso. In: VII Jornadas Científicas de la SEPHE y V Simposio Iberoamericano: Historia, Educación, Patrimonio Educativo, 2016, País Vasco. **Actas Espacios y patrimônio histórico-educativo**. País Vasco, 2016, pp. 61-77.

MARANDINO, M. Enfoques de Educação e Comunicação nas Bioexposições de Museus e Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (versão digital)**, São Paulo, v. 3, n. 1, maio, 2003. Disponível em: <http://revistas.if.usp.br/rbpec/article/view/162>. Acesso em: 05 jul. 2015.

MARANDINO, M. Museus de Ciências como espaços de educação. In: Figueiredo, B G; Vidal, D. G. (Orgs.) **Museus, dos gabinetes de curiosidades ao museu moderno**. Belo Horizonte: Argumentum, 2005.

MARANDINO, M. (Org.) Educação em museus: a mediação em foco. Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Divulgação em Ciência Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://parquecientec.usp.br/wp-content/uploads/2014/03/MediacaoemFoco.pdf>. Acesso em: 29 set. 2018.

MARTINS, T. L. R. **A Frequência aos museus: uma análise à luz dos estudos de Pierre Bourdieu**. Revista Movimentação, v. 3, n. 4, pp. 107-118, 2016.

MC GEE, C; ROSENBERG, F. Art Making as Multisensory Engagement. Case Studies from The Museum of Modern Art. In: LEVENT, N; LEONE, A. P. (Orgs.) **The Multisensory Museum**. United Kingdom: Rowman & Littlefield, 2014.

MC LEAN, K; POLLOCK, W. **Visitor Voices in Museum Exhibitions**. ACTS, 2007

MARÍN TORRES, M. T. Territorio Jurásico: de museologia crítica e historia del arte en España. In: ALMAZÁN TOMÁS, D. V.; LORENTE, J. P. **Museologia crítica y arte contemporáneo**. Zaragoza, 2003. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=3258>. Acesso em: 10 fev. 2018.

MARTINS, L C. **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**. 2011. 390 p. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MAGISTRA - A ESCOLA DA ESCOLA - MUSEU DA ESCOLA DE MINAS GERAIS. Disponível em: <http://magistra.educacao.mg.gov.br/index.php/museu-da-escola/>. Acesso em: 06 fev. 2017.

MENESES, U. T. B. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. In: **Anais do Museu Paulista**. São Paulo. v. 2, n. Ser, pp. 9-42, jan./dez., 1994.

MENESES, U. T. B. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. In: FIGUEIREDO, B.G; VIDAL, D. G. **Museus Dos Gabinetes de Curiosidades ao Museu Moderno**. Belo Horizonte: Argumentum, 2005.

MENESES, U. T. B. A cultura material no estudo das sociedades antigas, **Revista de História**, São Paulo, USP, n. 115, jul./dez. 1983, pp. 103-117.

MENESES, U. T. B. Educação e museus: sedução, riscos e ilusões. **Ciências e Letras: Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras**, Porto Alegre, n. 27, pp. 91-101, jan./jun., 2000.

MENEZES, M. C.; KIRCHNER, C. A. S; MÜLLER, C. Exposiciones conmemorativas en instituciones escolares: Diálogo entre memoria, historia e identidad. **Cabás-Revista Digital**

sobre o Patrimônio Histórico Educativo. Gobierno de Cantabria, España, n. 12, v. 1, p. 76-93, dic., 2014. ISSN 1989-5909.

MENEZES, M. C (Coord.) *et al.* **Inventário Histórico Documental:** Escola Normal de Campinas – de escola complementar a instituto de educação (1903-1976). Campinas: FE/UNICAMP, 2009.

MERILLAS, O. F. **La educación patrimonial:** teoría y práctica en el aula, el museo e internet. Gijón: Trea, 2013.

METROPOLITAN MUSEUM OF ART. Disponível em: <https://www.metmuseum.org>. Acesso em: 04 jan. 2018.

MINISTÉRIO DA CULTURA. Disponível em: www.cultura.gov.br. Acesso em: 15 set. e 28 out. 2018.

MÜLLER, C. Educação em Museus: a interação como experiência. **RIDPHE_R, Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico Educativo**, Campinas, v. 1, n. 1, dez., 2017. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/RIDPHE-R/index>. Acesso em: mar. 2018.

MURAWSKI, M. **Towards a more human-centered museum:** Part 1, Rethinking Hierarchies. Disponível em: <https://artmuseumteaching.com/2018/01/22/rethinking-hierarchies/>. Acesso em: 22 jan. 2018.

MUSÉE DU QUAI BRANLY. Disponível em <http://www.quai Branly.fr/fr/>. Acesso em: nov. 2018.

MUSEO DE HISTORIA DE LA EDUCACION “MANUEL BARTOLOMÉ COSSIO”. Disponível em: <http://webs.ucm.es/info/muscossio/>. Acesso em: out. 2015.

MUSEO ESCOLAR DE PUSOL. Disponível em: <http://www.museopusol.com/es/>. Acesso em: 15 jan. e 03 fev. 2017.

MUSEO NACIONAL DEL PRADO. Disponível em: <https://www.museodelprado.es/>. Acesso em: 15 nov., 12 dez. 2014 e 10 jan. 2015.

MUSEO PEDAGÓGICO DE GALÍCIA (MUPEGA). Disponível em: <http://www.edu.xunta.es/mupegas>. Acesso em: 10 nov. 2013 e 14 fev. 2014.

MUSEO PEDAGÓGICO FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION. Disponível em: <http://institucional.us.es/museopedagogia>. Acesso em: 14 mai. 2017.

MUSEO VIRTUAL DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA. Disponível em: <http://www.um.es/muvhe/user/>. Acesso em: 10 dez. 2016.

MUSEU DA CIDADE DE SÃO PAULO. Disponível em: <http://www.capital.sp.gov.br/cidadao/cultura/museu-da-cidade-de-sao-paulo>. Acesso em: 15 fev. 2018.

MUSEU DA EDUCAÇÃO E DO BRINQUEDO. Disponível em: <http://www.meb.fe.usp.br/>. Acesso em: 06 fev. 2017.

MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND. Disponível em: <http://www.masp.art.br/>. Acesso em: 05 out., 30 nov. 2016, 20 jan. 2017.

MUSEU DE ASTRONOMIA E CIÊNCIAS AFINS. Disponível em: <http://www.mast.br/>. Acesso em: 15 out. 2015, 24 jul. 2016

MUSEU CATAVENTO- ESPAÇO CULTURAL DA CIÊNCIA. Disponível em: <http://www.cataventocultural.org.br/>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MUSEU IMPERIAL. Disponível em: <http://www.museuimperial.gov.br/>. Acesso em: 15 jan. 2016.

MUSEU INHOTIM. Disponível em: <http://www.inhotim.org.br/>. Acesso em: 15 jan. 2016.

NARDI, E. **Educação nos museus no século XXI**. Informação Icom. PT- Publicação da Comissão Nacional Portuguesa do Icom, série II, n. 12, mar./mai., 2011. Disponível em: <http://www.icom-portugal.org>. Acesso em: 04 jan. 2016.

NAVARRO, M. A. Museus y Museología: Apuntes para una Museología Crítica. In: **Actas Congreso Anual del ICOFOM / XV CONGRESO Regional del ICOFOMA-LAM** “Museología e Historia: un campo de conocimiento”. Córdoba y Alta Gracia, Argentina, 2006.

OAKLAND MUSEUM of CALIFORNIA. Disponível em: <http://museumca.org>. Acesso em: 15 fev. 2018.

OLIVEIRA, B. J. O fetiche da interatividade em dispositivos museais: eficácia ou frustração na difusão do conhecimento científico. In: **Revista Museologia e Patrimônio**. 2013. Disponível em: <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/viewFile/273/267> Acesso em: 01 abr. 2018.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. Educação, Memória e patrimônio: ações educativas em museu e o ensino de história. In: **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, pp.143-154, São Paulo, 2010.

PADRÓ, C. Museología crítica como forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio. In: ALMAZÁN TOMÁS, D. V; LORENTE, J. P. **Museologia crítica y arte contemporânea**, Zaragoza, 2003. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=3258>. Acesso em: 12 fev. 2018.

PÉREZ SANTOS, E. **Estudio de visitantes en museos: metodología y aplicaciones**. Gijón: Trea, 2000.

PETRY, M. G. **Da recolha à exposição: a constituição de museus escolares em escolas públicas primárias de Santa Catarina (Brasil-1911 a 1952)**. 2013. 222p. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

PISCITELLI, B. 'What's driving children's cultural participation?' In: DES GRIFFIN; PAROISSIEN, L (Eds.) **Understanding Museums: Australian museums and museology**, National Museum of Australia, 2011. ISBN 978-1-876944-92-6. Disponível em: atnma.gov.au/research/understandingmuseums/BPiscitelli_2011.html. Acesso em: jan. 2018.

PITMAN, B & HIRZY, E. **Ignite the power of art: Advancing visitor engagement in museums**. Dallas: Dallas Museum of Art Publications, 2011.

POGGIANI, A. M. L. **Os Museus Escolares na primeira metade do século XX: sua importância na educação brasileira**. 2011. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Católica de Santos, Santos, 2011.

POSSAS, H. C. G. Classificar e ordenar: os gabinetes de curiosidades e a história natural. In: FIGUEIREDO, B.G; VIDAL, D. G. **Museus Dos Gabinetes de Curiosidades ao Museu Moderno**. Belo Horizonte: Argumentum, 2005.

1º SEBRAMUS. **Seminário Brasileiro de Museologia**. Disponível em http://acrocaveiga.com.br/wp-content/uploads/2014/12/sebramus_2014.pdf. Acesso em: 21 out. 2018.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSEAL. Disponível em: <http://pnem.museus.gov.br/>. Acesso em: 06 set. 2017 e 25 set. 2018.

PUGLIESE, M. Dramas: experiencias de visitas teatralizadas. ALDEROQUI, S. *et al.* **Los visitantes como patrimonio: el museo de las escuelas**: 1ª Edición. Buenos Aires, 2012.

REIS, M. A. S.; PINHEIRO, M. R. Para uma pedagogia do museu: algumas reflexões. **Revista Museologia e Patrimônio**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, jan./jun., 2009. Disponível em: <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus>. Acesso em: 08 jan. 2016.

ROMERO, T R; ZAMORA, S R, “Patrimonio histórico-educativo de España. Museología e Museografía” In BERRIO, J R (Ed). **El patrimonio histórico-educativo: su conservación y estudio**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010, PP 169-200

ROUNDS, J. **Doing identity work in museums**. 2006, 133-50.

SÃO PAULO, PREFEITURA MUNICIPAL DE. Relatório anual de atividades do educativo do museu da cidade de São Paulo. Disponível em: <https://we.tl/Egttp7uJpl>. Acesso em: 14 fev. 2018.

SÃO PAULO, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE. Museu e Escola Atravessando Fronteiras. In: **Fóruns Permanentes - Arte Cultura e Educação**, Unicamp. Disponível em: <http://www.foruns.unicamp.br>. Acesso em: 11 jun. 2013.

SÃO PAULO, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE. Museus de Arte - Acolhendo a diversidade de públicos. In: **Fóruns Permanentes - Arte Cultura e Educação**, Unicamp. Disponível em <http://www.foruns.unicamp.br>. Acesso em: 18 nov. 2015.

SERTORIO, P. V. **Relações entre arte e público no MASP: um olhar do presente em direção a 1970**. 2012. 113 p. Dissertação de Mestrado- Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SHELTON, A. Critical Museology. A Manifesto. *In: Museum Worlds Advances in Research*, v. 1, Issue 1, 2013, pp. 7-23. Disponível em: <http://arenet.org/img/Critical%20Museology%20A%20Manifesto.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

SILVA, E. C. L. **Os papéis de porão na constituição da cultura escolar: Escola Normal Carlos Gomes - 1949-1966**. 2004. 180p. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000317702>. Acesso em: 01 nov. 2017.

TATE BRITAIN MUSEUM. Disponível em: <https://www.tate.org.uk/visit/tate-britain>. Acesso em: jan de 2018.

TEIXEIRA JÚNIOR, O. **Escola Complementar de Campinas 1903-1911: espaço, culturas e saberes escolares**. 2005. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000366781>. Acesso em: nov. 2018.

THE CLEVELAND MUSEUM OF ART (CMA). Disponível em: <http://www.clevelandart.org/>. Acesso em: 05 jan. 2018.

VALENTE, M. E. A., **Museus de Ciências e Tecnologia no Brasil: uma história da museologia entre as décadas de 1950-1970**. 2008. 276 p. Tese de Doutorado em Ciência. Instituto de Geociências – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

VIÑAO, A. F. La historia material e inmaterial de la escuela: memória, patrimonio y educación. **Revista Educação** (versão digital). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, v. 35, n. 1, pp. 7-17, jan./abr., 2012.

WAGENSBERG, J. **Cosmocaixa**. El museo total. Por conversación entre Arquitectos y museólogos. Barcelona: Sacyr, 2006.

ZAFALÃO, J. L. D. Resenha do livro Patrimônio Histórico e Cultural. **RIDPHE_R, Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico Educativo**, Campinas, v. 2, n. 3, dezembro 2016, pp. 211-214. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/RIDPHE-R/issue/view/349>. Acesso em: nov. 2017.