

I Encontro Nacional da REM

Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais do Estado do Rio de Janeiro

EDIÇÕES



Casa de Rui Barbosa

coleção FCRB Aconteceu



10



Muito bem-vinda a publicação dos
nais do I Encontro da Rede de Educa-
ores em Museus e Centros Culturais
o Estado do Rio de Janeiro (REM)!

Há duas décadas, em função do pe-
ueno número de trabalhos publicados
em língua portuguesa, pesquisar sobre
educação em museus exigia o conhe-
cimento de diferentes idiomas para ler
as revistas e os livros estrangeiros que
discutiam o tema. Nas conferências in-
ternacionais do Comitê de Educação e
ção Cultural (Ceca) do Comitê Interna-
cional de Museus (Icom), íamos buscar
referências para aperfeiçoar o trabalho
de educação em museus e construir ba-
ses teóricas para nossas práticas. Em
1996, conseguimos mobilizar educado-
res, membros do Ceca no Brasil, para a
elaboração de um texto conjunto sobre
o tema — estratégia que, tendo prospe-
rido, foi sendo repetida anualmente
quando da realização das Conferências
internacionais.

Esta publicação, que apresenta um
elenco de trabalhos apresentados du-
rante o I Encontro da REM (em 17 e 18
de setembro de 2007), traz textos de
educadores com larga experiência e de
outros que estão consolidando suas pri-
meiras descobertas e conquistas. Esse
fluxo de pensamentos e práticas torna
a área cada vez mais forte, e contribui
para a formação daqueles que virão a
atuar como educadores de museus.

Para além desta publicação, a REM
tem mobilizado os profissionais da
área em reuniões periódicas, tanto no
Rio de Janeiro como em outros esta-
dos. O esforço de troca de experiências
se soma às outras redes de profissio-

**ANAIIS DO I ENCONTRO NACIONAL
DA REDE DE EDUCADORES
EM MUSEUS E CENTROS CULTURAIS
DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

Presidente da República
Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Cultura
Juca Ferreira

Fundação Casa de Rui Barbosa
José Almino de Alencar

Diretora do Centro de Memória e Informação
Ana Pessoa

Presidente do Instituto Brasileiro de Museus
José do Nascimento Júnior

Coordenadora da Rede de Educadores em Museus
Marcelle Pereira

Chefe do Setor de Editoração
Stela Kaz

Projeto Gráfico
Angelo Venosa

Revisão
Benjamin Albagli Neto

Encontro Nacional da Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais do Estado do Rio de Janeiro (1. : 2007 set. 17-18: Rio de Janeiro, RJ)

Anais do I Encontro Nacional da Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro : Fundação Casa de Rui Barbosa, 2010.
352 p. – (Coleção FCRB Aconteceu ; 10).

Realização: Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais do Estado do Rio de Janeiro; Fundação Casa de Rui Barbosa/MinC; Departamento de Museus e Centros Culturais/Iphan/MinC.

Apoio: Associação Brasileira de Museologia; Revista Eletrônica Jovem Museologia.

ISBN 978-85-7004-301-6

I. Museu - Seminário. 2. Centro cultural - Seminário. 3. Educador. I. Fundação Casa de Rui Barbosa. II. Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais do Estado do Rio de Janeiro. III. Título. IV. Série.

CDD 069.1



Coleção FCRB Aconteceu 10

Anais do I Encontro Nacional da Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais do Estado do Rio de Janeiro

17 e 18 de setembro de 2007

Realização

REM-RJ

Fundação Casa de Rui Barbosa/ MinC

Departamento de Museus e Centros

Culturais/ Iphan/ MinC

Apoio

Associação Brasileira de Museologia

Revista Eletrônica Jovem Museologia

Rio de Janeiro, 2010

EDIÇÕES



Casa de Rui Barbosa

Sumário

Apresentação	9
Abertura	
<i>Marcelle Pereira</i>	15
<i>José Almino de Alencar</i>	17
<i>Ana Pessoa</i>	19
<i>Mário Chagas</i>	21
<i>Marcelle Pereira</i>	23
Conferência de abertura	
Educação em museus: balanços e perspectivas	25
<i>Mario Chagas</i>	
Mesa-redonda Mediação ou intervenção	
Mediação ou intervenção? Práticas de leituras em museus	43
<i>Guaracira Gouvêa</i>	
Uma pedagogia da visita: “vou estalar os dedos quando for para sair”	57
<i>Cristina Carvalho</i>	
Relato de experiência	
MAC-Niterói: coleção de experiências	83
<i>Luiz Guilherme Vergara</i>	

Mesa-redonda O museu e seus públicos invisíveis

Os museus e seus públicos invisíveis

97

Maria Célia T. Moura Santos

Públicos invisíveis

115

Magaly Cabral

Relato de pesquisa

A educação nos museus de ciências

129

Maria Iloni Seibel e Maria Margaret Lopes

Mesa-redonda

Avaliar as ações educativas em museus: como, para quê e por quê? 153

Avaliação de ações educativas em museus

Adriana Mortara Almeida

Avaliar as ações

165

Sibele Cazelli e Carlos A. Q. Coimbra

Comunicações

Acesso e qualidade: propostas da ação educativa da Pinacoteca do 191

Estado de São Paulo

Mila Milene Chiovatto

Museu Casa do Pontal: 12 anos de experiências educacionais 197

Ângela Mascelani e Juliana Prado

Ação educativa no Memorial do Imigrante

207

Roseli Atsuko Utiyama e Odair da Cruz Paiva

Por um novo modo de ver: educação patrimonial e inclusão no 217
Museu Ferroviário de Juiz de Fora

Aline Rocha Nery, Ana Maria Ribeiro de Oliveira e Flávia de Paiva Paula

O museu pode ser legal? Programas de educação no Museu da 229
Baronesa-Pelotas/RS

Geza Guedes

Orientador de público, uma alternativa para mediação com o 243
público espontâneo

Marina Toledo

Mediação em arte contemporânea: ação educativa Inhotim Centro 247
de Arte Contemporânea

Daniella Gomes Birchal de Moura

Os esquetes como ações educativas em museus 259

Dauto da Silveira

Patrimônio e futuro: cenário aberto à ética da responsabilidade 271

Mauri Luiz Bessegatto

Possibilidades educativas no museu de arte: para um encontro 283
museu – escola

Ozias de Jesus Soares

Circuito caminhos da cultura. Rede de Educação Patrimonial. 293

Paulo Gawryszewski

A importância do trabalho de campo na educação em museus 305

André Luiz da Conceição

O público infantil no Museu da Vida: desafios e estratégias na 307
elaboração de atividades

*Bianca Reis, Sílvia Gomes, Rosicler Neves, Marcela Sanches, Cláudia
Oliveira, Cristiane Oliveira, Denise C. Studart e Carla Gruzman*

A educação ambiental no Museu Aberto da Tartaruga Marinha da 319
Praia do Forte

Gonzalo Róstan, Karina Gonçalves de Almeida e Valéria Silva

Os 10 anos do Projeto de Atendimento Educativo; 2º, 3º e 4º ciclos 321
do Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville: avaliando um
projeto educativo sistemático

Gerson Machado, Flávia Cristina Antunes de Souza e Judith Steinbach

Programa educativo do Museu das Telecomunicações: entre a 333
tecnologia, a interatividade e uma mediação em hipertexto

Beatriz Jabor Hugueney

Laboratório D'Apropriação: artefatos, fé e cultura 337

Maria Joana Angélica Emiliano Gomes

Fazendo a história do século XXI – a trajetória do Centro de 339
Memória do Projovem

Rosemeri Maria da Conceição

Museu Histórico da Cidade: “nossa memória, nosso patrimônio” 343

Heloisa Helena Queiroz

Apresentação

No cenário contemporâneo, podemos identificar a criação de inúmeras redes que, com criatividade e idealismo, atuam em benefício das transformações sociais, das formas de aprender, de trabalhar e atuar sobre a realidade, em benefício da sociedade.

Baseadas em princípios democráticos, inclusivos, emancipadores e que buscam a sustentabilidade, pessoas, organizações e grupos de todas as partes, do local ao global, podem somar seus talentos, suas vocações e recursos em torno de objetivos comuns, e fortalecer a ação de todos. Ao criar conexões, as redes abrem um enorme horizonte de possibilidades, parcerias, trocas, amizades, conhecimento, mobilização e muito mais.

Assim a REM – Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais do Estado do Rio de Janeiro – nasce em 2003, com o propósito de proporcionar encontros sistemáticos entre educadores de museus da cidade do Rio de Janeiro, que apresentem o desejo de compartilhar ideias, conhecer mais de perto o trabalho dos colegas, refletir sobre a práxis profissional, e, acima de tudo, formar um grupo de estudos na área da educação em museus, contribuindo para o desenvolvimento do campo profissional.

Em seis anos de atuação, a REM acumula resultados importantes, que nos permitem constatar que estamos contribuindo com o campo da educação em museus no Brasil, ao proporcionar espaço e oportunidade para que os profissionais compartilhem experiências. Para citar alguns desses resultados, temos a criação de REMs nos estados de Pernambuco, Ceará e Brasília, que atuam de forma autônoma, porém atentas aos objetivos finais da rede, e a realização do I Enrem – Encontro

Nacional da Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais do Estado do Rio de Janeiro, que pode ser considerado uma das principais ações da REM até o momento. Este evento aconteceu nos dias 17 e 18 de setembro de 2007, no auditório da Fundação Casa de Rui Barbosa, uma das responsáveis pela sua viabilização, ao lado do Departamento de Museus e Centros Culturais do Iphan (Demu), e reuniu cerca de 270 educadores de vários estados brasileiros. A Casa de Rui Barbosa, desde o surgimento da REM, tem apoiado nossas ações, e o Demu tem sido parceiro e incentivador de nossos projetos e articulação nacional. Registro aqui os meus agradecimentos e o intuito de realizar novamente outras parcerias.

Não poderia deixar de mencionar que, além do apoio para a realização do I Enrem, a Fundação Casa de Rui Barbosa é também a responsável pela edição desta publicação, os anais do I Enrem. Agradeço aos profissionais da instituição e em especial ao dr. José Almino de Alencar, presidente desta Fundação.

O I Enrem discutiu de forma ampla e irrestrita a educação em museus, tendo como foco uma análise pautada no balanço e em perspectivas para a área. Iniciamos o evento com a conferência de abertura de Mário de Souza Chagas (professor da UniRio e coordenador técnico do Departamento de Museus e Centros Culturais do Iphan), que, de forma instigante, nos brindou com questões desafiadoras.

Para dar novos rumos e outros sentidos à discussão sobre a mediação em museus, o I Enrem propôs, em formato de mesa-redonda, para as professoras Guaracira Gouvêa (UniRio) e Cristina Carvalho (PUC/RJ e FCRB) a problemática: mediação ou intervenção? Desse encontro tivemos uma interessante explanação de ideias e conceitos, que ampliaram as possibilidades de entendimento das práticas em mediação.

Discutir o papel do público nos museus, compreendendo sua importância para o entendimento e cumprimento da função do museu, é uma preocupação nada recente e que vem crescendo e sendo alvo de inúmeros estudos realizados por profissionais dos museus. No entanto,

ir além e pensar em públicos invisíveis foi, sem sombra de dúvida, um desafio aceito pelas educadoras e museólogas Magaly Cabral (Museu da República/Iphan) e Maria Célia Teixeira Moura Santos, professora convidada da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), ambas com criatividade e entusiasmo próprios de quem possui larga experiência com o tema, deram respostas e caminhos para os que chegam.

Outro tema bastante propício ao universo da educação em museus na contemporaneidade é a avaliação. Esse assunto tem ocupado pausas inteiras de discussão, quando a intenção é planejar, acompanhar, e obter ou mensurar resultados de práticas educativas em museus. Para contribuir com questões e incentivar a prática da avaliação de nossas ações, foi proposta para Sibele Cazelli (pesquisadora do Mast/MCT) e para Adriana Mortara (consultora) a mesa: “Avaliar as ações educativas em museus, como, para quê e por quê?” Nas páginas que seguem, foi registrada a riqueza de informações apresentadas e as variadas perspectivas que foram atribuídas ao tema.

O I Enrem recebeu grande quantidade de trabalhos para as comunicações a serem apresentadas, e o processo foi bastante concorrido, o que nos leva a concluir que a diversidade e a qualidade das práticas educacionais em museus no Brasil só tende a crescer, e com ela cresce também a importância de sua valorização, aperfeiçoamento e responsabilidade social. Reunimos aqui todos os trabalhos selecionados e agradecemos a participação dos colegas de vários lugares do Brasil, de norte a sul, que compartilharam conosco suas experiências.

Os relatos de experiência prática e acadêmica, apresentados por Guilherme Vergara e sua equipe de educadores do MAC-Niterói e Ilone Seibel, discutindo os resultados de sua pesquisa de doutorado, na época em andamento na Universidade de Campinas, nos possibilitaram chamar a atenção para a importância de aliar dois movimentos, fundamentais ao bom desenvolvimento da prática educativa em museus: o fazer e a reflexão teórica sobre este fazer.

Dessa forma, após ter apresentado em poucas palavras o que os leitores irão encontrar nesta publicação, gostaria de chamar a atenção para as palavras, aquelas que são ditas, lidas e ouvidas, fazendo-nos reviver momentos, que nos instigam a formar sons e a produzir ideias, as notas sonoras... Propiciam retomar processos, avaliar os atos, treinar a escuta, ouvir os ecos. Estes sons que hoje retomamos podem ser fundamentais para a jornada de construção e reconstrução das melodias que desejamos tocar em nosso dia a dia. Acreditamos ser possível, com a ajuda desta publicação, que os instrumentos musicais (meios) que escolhemos para dar voz as nossas ações (práticas) sejam constantemente afinados (estudos/reflexões), e que possam fazer parte da criação de canções (criatividade) que estejam em sintonia com as múltiplas necessidades sociais de nossa realidade contemporânea (comprometimento). Que de forma orquestrada (em rede), o resultado da sinfonia tenha alcance, rompa barreiras, amplie o horizonte, rasgue paradigmas e chegue bem longe (transforme).

Espero que os registros textuais das atividades do I Enrem aqui reunidas possam contribuir para despertar ideias e aumentar a vontade de consumir e compartilhar atitudes, que os leitores possam sentir a cada página o desejo de fazer mais e melhor, e que possam a cada palavra exercitar o hábito próspero de tecer redes e questões. Esperamos também que o Anais do I Encontro Nacional da Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais do Estado do Rio de Janeiro possa ser compreendido como mais um instrumento na luta diária por aperfeiçoamento profissional e busca por estudos e reflexão das práticas educativas em museus.

Para finalizar, não poderia deixar de mencionar todo o empenho e dedicação dos profissionais que, por meio de muito trabalho, realizaram o I Enrem. Em nome de toda a REM, agradeço especialmente as educadoras Aparecida Rangel, Cristina Carvalho, Magaly Cabral e Maria Rosa Correa, todas assumiram o desafio e cumpriram as tarefas sem deixar a peteca cair. Agradeço também ao GT Publicações,

responsável pela organização deste Anais, e aos demais membros da REM, que têm contribuído durante todos estes anos para o crescimento e fortalecimento de nosso grupo. A todos os meus, os mais sinceros agradecimentos.

Uma organização educativa que conseguisse fazer um determinado público discutir a mensagem que está recebendo poderia inverter o significado dessa mensagem. Ou mostrar que a mensagem pode ser interpretada de diversos modos. Reparem: não estou propondo uma nova e mais terrível forma de controle da opinião pública. Estou propondo uma ação para impelir o público a controlar a mensagem e suas múltiplas possibilidades de interpretação (Umberto Eco. *Viagem na irrealidade cotidiana*. 1984. p. 174).

ABERTURA

Marcelle Pereira

Coordenadora da Rede de Educadores em
Museus e Centros Culturais do Estado do Rio
de Janeiro (REM)

É com muita satisfação que apresentamos os Anais do I Encontro Nacional da Rede de Educadores em Museus, ocorrido em 2007, na Fundação Casa de Rui Barbosa/MinC, no Rio de Janeiro. Para o campo da educação em museus, este material trará grandes contribuições, sobretudo pela relevância dos temas, acrescido da seriedade com que os pesquisadores convidados os analisaram.

As perspectivas que se apontam são, sem dúvida, muito promissoras. Temos assistido com entusiasmo a consolidação desse campo do conhecimento, que se traduz no aumento do número de pesquisas e iniciativas que buscam dar mais fundamentação teórica às nossas práticas. Hoje, já não nos contentamos em reproduzir modelos e trabalhar na estrada do empirismo, o caminho que optamos por trilhar pressupõe estudo, reflexão e avaliação constantes. Foram estas as matrizes que nos guiaram na concepção do Encontro e elaboração dos Anais. Pretendemos que este material enriqueça a bibliografia da nossa área, que, apesar dos avanços, ainda é pequena, sobretudo se nos limitarmos ao idioma nacional.

Como todo processo de construção do conhecimento, enfrentamos alguns desafios, narrados a seguir: por uma questão de logística, não foi possível apresentar os textos na íntegra, isto teria inviabilizado nosso trabalho. Assim, decidimos que os artigos precisariam ser reduzidos, o que foi feito pelos próprios autores. Em alguns poucos casos, não conseguimos fazer contato, apesar das inúmeras tentativas, com os palestrantes das comunicações. E, para que os mesmos não fossem

excluídos desta publicação, nos limitamos a apresentar os resumos que foram submetidos à seleção inicial.

A elaboração desta publicação contou com a dedicação, direta e indireta, de muitas pessoas, às quais devotamos nossos sinceros agradecimentos.

ABERTURA *José Almino de Alencar*
Presidente da Fundação Casa de Rui Barbosa/
MinC

Venho a esta a mesa como presidente desta Casa e, portanto, vosso anfitrião, para exercer uma função singela – a de lhes dar as boas-vindas. Me apresso a fazê-lo e assim dirijo-me a todos, por meio da diretora do Museu da República, ex-diretora da Fundação Casa de Rui Barbosa, Magaly, nossa amiga. Em seguida, passarei a palavra à Ana Pessoa, diretora do nosso Centro de Memória e Informação. Mas, antes disso e diante dos tópicos a serem discutidos neste conclave – questões relacionadas aos públicos de museus e das ações pedagógicas em museus –, eu não resisto a cavar, em tempo remoto, a minha memória de criança e de adolescente sem acesso a museus e a outros lugares e produtos culturais.

Nasci no Recife em 1946, numa família que no Brasil se convencionou chamar de classe média, mas na verdade era privilegiada, com um pai possuidor de vasta biblioteca, educador e conversador sobre coisas de cultura livresca, sobretudo literatura e história. Por outro lado, na minha casa havia poucos objetos que evocassem o mundo artístico visual (pinturas, reproduções expressivas ou mesmo catálogos de obras de arte) e muito poucos discos de música erudita. Que eu me lembre, havia um único museu na cidade (que era a terceira do Brasil), e a primeira galeria de arte foi aberta em 1960 pela prefeitura do Recife, por iniciativa do pintor e escultor Abelardo da Hora. Lembro-me da data, porque naquela ocasião meu pai era o prefeito da cidade.

E tudo isso me faz pensar em que tipo de carência teria se criado, e mesmo permanecido, durante muito tempo em mim: criança e adolescente privilegiado, repito, mas que veio somente a conhecer as primei-

ras manifestações de arte tardiamente, tendo visitado o seu primeiro museu por volta dos 19 anos de idade (lembro-me também da data, porque corresponde a do início do exílio de minha família, e o museu era longe daqui). É certo que o país evoluiu desde então: a problemática de acesso aos bens culturais vem assumindo um papel mais significativo no conjunto das outras políticas culturais, e a frequência de museus torna-se igualmente parte importante da prática pedagógica, testemunha este encontro que agora se inaugura e que nós temos o orgulho e o prazer de acolher.

ABERTURA *Ana Pessoa*

Diretora do Centro de Memória e Informação
Fundação Casa de Rui Barbosa/MinC

Muito obrigada, José Almino. Vou aproveitar o meu espaço para apresentar um certo retrospecto da nossa atividade na Casa de Rui Barbosa, que, como vocês sabem, é uma instituição que tem uma longa tradição na área da promoção de ações educativas. Essa tradição, digamos, se torna mais viva a partir da década de 1970, quando começaram a ser desenvolvidos os trabalhos mais sistemáticos de atendimento a escolas, por meio de um jovem grupo de museólogas, das quais a Jurema Seckler, nossa chefe do Museu, é uma aguerrida representante. A partir dos anos 1990, as atividades tiveram um incremento muito grande com a chegada de Magaly Cabral, que vai num primeiro momento ser chefe do museu, e, num segundo momento, diretora do Centro de Memória e Informação. Magaly então nos traz as práticas sistemáticas das oficinas e de encontros especializados, e nessa ocasião é realizado o encontro do Ceca, que eu acho que é um marco nas relações internacionais de promoção desse tema. Por fim, e aí falando mais recentemente, a Fundação, sem descuidar do atendimento do público escolar, e ainda enfrentando grandes dificuldades de meios e de pessoal, vem buscando ampliar seu escopo de atuação educativa, investindo na estruturação de um núcleo específico, sob a coordenação da museóloga Aparecida Rangel, cuja a missão e política de atuação estão ainda em definição. Então, eu acho que o que vai ser debatido aqui, o que vai ser conversado aqui, será extremamente útil, por que estamos exatamente nesse processo de fechamento de determinados conceitos e diretrizes. Porém, os primeiros resultados dessa orientação já podem ser observados. Em 2006 foi lançado no portal da instituição um *site* infantil com

informações sobre Rui Barbosa, o museu, e a biblioteca infantojuvenil, além de jogos e orientações, facilitações para deveres escolares. Outra iniciativa de sucesso é a série quinzenal “Um domingo na Casa de Rui Barbosa”, em seu segundo ano de realização, com atividades voltadas para o lazer e o diálogo com o público em geral, tendo como referência o patrimônio cultural. Um motivo de especial atenção tem sido também o aperfeiçoamento profissional nesse campo. Para isso, vêm sendo concedidas bolsas de pesquisa para o estudo de aspectos relevantes que possam contribuir para o aperfeiçoamento da prática institucional. Nós já tivemos até agora dois bolsistas em nível de doutorado, e vamos implantar em 2006 um programa de bolsistas em nível de graduação. Vai ser montado um programa específico de bolsistas para atuação no museu ou no Centro de Memória e Informação, voltados para as práticas educativas. Estudos e reflexões sobre as ações educativas em museus têm sido também tema da nossa série quinzenal “Memória e informação”. Por essa série já passaram a Sibeles Cazelli, a Claudia Rose e o Antonio Carlos, do Museu da Maré; a Milene, da Pinacoteca do Estado; a Maria Cristina Monteiro, que é nossa colaboradora da PUC, bolsista Faperj, entre outros. É, portanto, com a certeza que esse evento servirá de incentivo e inspiração para todos que atuam na área, que saúdo os organizadores desse encontro, assim como seus participantes, desejando um bom trabalho para todos. Muito obrigada.

ABERTURA *Mario Chagas*

Representando o diretor do Departamento de Museus e Centros Culturais do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, José do Nascimento Júnior

Bom dia para todos os presentes. Nesse momento represento o diretor do Departamento de Museus e Centros Culturais, José do Nascimento Junior, impedido de participar da abertura desse evento. Mas devo dizer, em nome dele e a seu pedido, que o Departamento de Museus e Centros Culturais do Iphan tem imensa alegria e satisfação em colaborar com o desenvolvimento da Rede de Educadores em Museus, e compreende que o apoio a um evento dessa natureza e a uma rede com esse feitio assume a dimensão de um compromisso. Mais do que um apoio formal, mais do que um apoio ocasional, o entendimento é de que o Departamento tem o dever e deve assumir o compromisso de parceria com a REM, porque é por meio de eventos como estes, de redes de educadores como esta, que temos alguma possibilidade de aprimorar os nossos instrumentos de reflexão e também os nossos instrumentos de prática.

A Rede de Educadores em Museus tem mesmo o feitio de um projeto contemporâneo. Ela nasceu pequena e cresceu muito rapidamente. Ela nasceu tímida e desenvolveu-se com uma coragem surpreendente. Ela nasceu local, mas não abre mão de pensar o nacional e o global. Isso tudo faz com que a Rede tenha esse feitio contemporâneo. São próprios do mundo contemporâneo esses movimentos, que antes de querer abarcar o mundo, estão fixados na localidade, mas que têm uma capacidade ou que desenvolvem uma capacidade de pensar o global, de pensar de modo mais amplo. O que se espera efetivamente é que a Rede de Educadores de Museus venha a desenvolver, não apenas para o Rio de Janeiro, o que já constitui um desafio muito grande, um trabalho

em escala nacional que sirva efetivamente para aprofundar os nossos dispositivos de reflexão, e que sirva também para aprofundar o nosso rol de experiências, práticas e instrumentos. Esse é um bom desafio.

A área de educação nos museus durante muito tempo ficou abandonada, na verdade ficou sucateada. As últimas grandes experiências datam dos anos 1980 e início dos anos 1990. Em seguida, um setor ou outro, uma instituição ou outra passou a desenvolver experiências significativas. Mas, no conjunto, os setores educativos em museus foram sucateados, foram abandonados e ficaram sem muitas possibilidades de renovação. É nesse sentido, e com grande satisfação, que vemos rostos novos, pessoas novas, pessoas, vamos dizer, em brotação ou jovens educadores em formação, uma vez que os setores educativos ficaram durante muito tempo sem possibilidade de renovação.

Sem alongar mais essa breve introdução, eu gostaria apenas de reafirmar, em nome do Departamento de Museus e Centros Culturais do Iphan e de seu diretor, esse nosso efetivo empenho em participar da Rede e contribuir para o fortalecimento e enraizamento da Rede de Educadores de Museus. O Departamento de Museus e Centros Culturais está, nesse momento, envolvido com a criação de um prêmio de dimensão nacional para apoio e estímulo aos trabalhos na área de museu e educação. Esse prêmio será lançado ainda este ano; já estamos trabalhando na elaboração do seu edital. Estamos afinando esse instrumento e em breve ele será divulgado. O Departamento de Museus e Centros Culturais espera que muitas sejam as inscrições e que muitos sejam os candidatos participantes desse prêmio, cujo objetivo central é o estímulo ao desenvolvimento de práticas na área de educação em museus. Esse é o objetivo do prêmio. Então aqui eu anuncio que em breve será lançado e amplamente divulgado o prêmio Darci Ribeiro, um educador brasileiro que também foi um demiurgo, um criador de museus. E, no mais, desejo a todos um bom encontro. Estamos caminhando juntos, traçamos esse caminho, seguimos esse caminho palmo a palmo e seguimos juntos. Obrigado.

ABERTURA *Marcelle Pereira*

Coordenadora da Rede de Educadores em
Museus e Centros Culturais do Estado do Rio
de Janeiro

Bom dia a todos. É com muita alegria e satisfação que estou aqui com vocês. A REM, Rede de Educadores em Museus, está completando quatro anos neste mês, foi em setembro de 2003 que realizamos a primeira reunião no Museu Nacional de Belas Artes. Fizemos parte desta reunião muitos dos colegas aqui presentes, todos representam os educadores da REM comprometidos com a prática responsável da educação em museus desde então. Há quatro anos demos início ao que considero uma grande batalha rumo ao fortalecimento da prática educativa em museus, e a realização deste Encontro Nacional da Rede de Educadores em Museus pode ser considerado uma grande vitória. Este é um sonho que se realiza, é um sonho que a REM/RJ vem amadurecendo há um bom tempo. Em todos os encontros falávamos na possibilidade de realizar um encontro nacional, com o objetivo de congregamos educadores, para que todos pudessem mostrar os seus trabalhos e compartilhar experiências. E hoje estamos aqui, este é o nosso primeiro passo, o primeiro momento, onde vemos o sonho se realizar, estamos todos juntos.

Minha fala neste momento é para agradecer, e muito, a todos os responsáveis por esta realização. Agradeço aos colegas da mesa, a ABM, Associação Brasileira de Museologia, a equipe de organização do I Encontro e a todos os participantes presentes. Este evento só foi possível graças ao apoio significativo que tivemos da Fundação Casa de Rui Barbosa. Obrigada José Almino, Ana Pessoa, Jurema Seckler e Aparecida Rangel. Obrigada também ao Departamento de Museus e Centros Culturais/Iphan, aos amigos José de Nascimento Junior, Ma-

rio Chagas e a toda equipe do Departamento, que tem apoiado e incentivado nossas ações.

Aproveito a oportunidade para divulgar a página da REM que lançamos agora. Esta página, iniciada de forma tímida, muito caseira ainda, atende as nossas necessidades mais urgentes. No entanto, nossa esperança é conseguir aprimorá-la cada vez mais. A página possui informações sobre a REM, nossa atuação, metodologia, os educadores membros e as ações educativas que desenvolvemos. O endereço é www.rem.org.br. Agradeço imensamente a dedicação da Monique Magaldi, grande responsável por sua criação.

Bem, é isso, mais uma vez obrigada a todos, acho que não esqueci nada. Bom trabalho para todos nós!

CONFERÊNCIA DE ABERTURA

Educação em museus: balanços e perspectivas

Mario de Souza Chagas¹

Bom dia aos companheiros e companheiras de jornada aqui presentes. É um prazer estar com vocês. Eu tenho tido oportunidades especiais de vir à Fundação Casa de Rui Barbosa. Em várias situações estive aqui ao lado da Magaly Cabral, atendendo ao seu convite. Agora, mais uma vez, ainda que ela não esteja com uma função aqui na Casa – como se costuma dizer – estou ao seu lado, e isso me dá uma baita alegria. Aqui na Casa de Rui Barbosa eu tenho sido sempre muito bem recebido e isso amplifica a alegria. Além disso, tenho tido aqui oportunidades de desenvolver algumas experiências, algumas reflexões no campo dos museus e da educação e isso tem sido importante e dado bons resultados.

Durante os seminários sobre museus casas, em várias situações debatemos temas como: educação e comunicação, e pesquisa e documentação e suas aplicações nos museus casas. Realizamos também, por meio de uma parceria firmada entre a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio) e a Fundação Casa de Rui Barbosa, um grande projeto de oficinas para professores da rede oficial de ensino, com foco nas áreas da memória e do patrimônio. Tudo isso foi publica-

¹Poeta e museólogo, mestre em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio) e doutor em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Dirigiu o Museu Joaquim Nabuco e o Museu do Homem do Nordeste, ambos ligados à Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj). Foi chefe do Departamento de Dinâmica Cultural do Museu Histórico Nacional, coordenador técnico do Museu da República e diretor da Escola de Museologia da UniRio. Atualmente é consultor do Museu das Missões (RS) e do Museu da Maré (RJ), coordenador técnico do Departamento de Museus e Centros Culturais do Iphan, professor adjunto da Escola de Museologia e do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio da UniRio e professor visitante da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.

do. Aliás, a edição que foi feita com o material do projeto das oficinas merece uma maior circulação.

Foi aqui, a partir desta mesa, que lançamos num dos seminários sobre museus casas a ideia da criação de uma revista brasileira de museus e museologia. Felizmente, a oportunidade de criação dessa revista surgiu e ela foi criada com o nome *Musas: revista brasileira de museus e museologia*.

Como a Magaly Cabral indicou, tive a oportunidade de participar de um grupo que, durante algum tempo, dinamizou e buscou articular os setores educativos dos museus no Rio de Janeiro. A minha experiência no campo dos museus e da museologia tem sido orientada para as áreas da comunicação, educação, pesquisa e gestão.

Hoje eu tenho um tema: "Museu e educação: balanços e perspectivas". Resolvi adaptar esse tema às minhas pesquisas atuais. Eventualmente alguns alunos aqui presentes já me ouviram falar sobre o tema que vou propor. Peço desculpas aos estudantes presentes, por estar repetindo um tema que alguns deles já conhecem. Algumas das minhas pesquisas têm mesmo esse caráter, elas começam e se desenvolvem a partir da sala de aula. Eu vou trabalhando, trabalhando, até que o assunto se amplia e se materializa numa pesquisa, num ensaio, numa reflexão de dimensão pública e coletiva. Esse é o caso do tema que trago hoje: "Museus, educação e movimentos sociais". Não vou deixar de falar sobre "Museu e educação: balanços e perspectivas", mas diante de um assunto tão amplo, resolvi realizar e apresentar aqui um recorte temático. Assim, o que hoje eu trago para a discussão é o exame da relação entre "Museus, educação e movimentos sociais".

É importante registrar que considero como um pressuposto o entendimento de que os movimentos sociais contribuíram de modo expressivo para a transformação dos museus e, mais ainda, de que a partir dos anos 1960, no mundo inteiro, os movimentos sociais das mais variadas naturezas contribuíram para a transformação da vida social, incluindo hábitos, comportamentos, instituições e práticas sociais.

A compreensão de que os movimentos sociais contribuíram e continuam contribuindo para a transformação da sociedade, dos museus e de outras práticas sociais, pode suscitar a seguinte questão: em que medida os museus podem contribuir com os movimentos sociais? Para a produção de memória dos movimentos sociais, não apenas para a memória que se projeta e se exila no passado, mas também para a memória produtiva e criativa, para a criatividade dos movimentos sociais?

O meu ponto de partida é o entendimento de que, no mundo contemporâneo, vivemos a experiência de uma vontade de memória e de uma vontade de patrimônio generalizadas, e de uma vontade de museu que gradualmente se amplia, ainda que mantenha as especificidades e particularidades de cada experiência concreta. Essas vontades de memória e de patrimônio não são uma exclusividade do mundo contemporâneo; em diferentes grupos sociais e em diferentes épocas, podemos percebê-las e identificá-las.

De algum modo, a vontade de memória se materializa, entre outras possibilidades, como vontade de patrimônio e de museu. A vontade de museu no Brasil, por exemplo, pode ser explicitada com a seguinte referência: o século XX foi iniciado com 10 museus e finalizado com mais de 2 mil museus. Hoje existem no Brasil em torno de 2.700 museus. Registre-se ainda que o grande aumento no número dos museus no Brasil ocorreu a partir da Segunda Guerra Mundial ou, mais precisamente, a partir da segunda metade do século XX. Há, portanto, no Brasil, uma vontade de museu em fase de expansão.

Alguns críticos apressados poderiam perguntar de modo irônico: “Mas, não são museus demais para o Brasil?” Para eles eu responderia: “Não! A Áustria, com apenas 8 milhões e 600 mil habitantes, portanto, com menos habitantes que a cidade de São Paulo, tem mais de 2 mil museus. Os EUA têm em torno de 18 mil museus. Olhando por esse ângulo, o número de museus no Brasil não tem nada de extraordinário, pode-se mesmo dizer que é um número acanhado, especialmente se

levarmos em conta a extensão territorial do Brasil e o seu número de habitantes.

Ainda que as vontades de memória, de patrimônio e de museu não sejam exclusividades do nosso tempo, na atualidade elas ganham uma dimensão especial, em virtude de seu vínculo com o campo da comunicação e da política. Memória, patrimônio e museu acionam possibilidades comunicativas e estéticas, e acionam também possibilidades políticas. De outro modo: projetos poéticos e políticos distintos, e muitas vezes conflitantes, são acionados por diferentes vontades de memória, de patrimônio e de museu. Por esse caminho, pode-se compreender o quanto há de tensão e de disputa no exercício do direito à memória, ao patrimônio e ao museu.

A vontade de memória não se materializa automaticamente como um direito à memória. Não é dado, à partida, que a vontade de patrimônio se expresse como um direito ao patrimônio, nem que a vontade de museu se expresse como um direito ao museu. O direito à memória, o direito ao patrimônio e o direito ao museu precisam ser conquistados, mantidos e exercidos. Estou falando desses direitos como direitos do cidadão, direitos de cidadania, direitos que precisam ser democratizados.

Os museus, no formato como os conhecemos hoje, são fenômenos inventados e produzidos na modernidade. Eles surgiram e se desenvolveram a partir do século XVIII como instituições públicas e, nesse sentido, têm a mesma origem da escola. Ambos, museus e escolas, compreendidos como instituições públicas, nascem vinculados aos Estados.

Os exemplos clássicos dos museus que se desenvolvem na modernidade no âmbito dos Estados são o Museu do Louvre e o Museu Britânico. No que se refere ao Museu do Louvre, eu gostaria de lembrar que os seus primeiros regulamentos indicam quem pode e quem não pode visitar o Museu. Nesses regulamentos são estabelecidas regras básicas que concedem preferências e privilégios de visitas para os artistas. Os regulamentos também indicam que bêbados e prostitutas não podiam visitar o Museu. É evidente que não faria sentido regulamentar a

proibição da visita de bêbados e prostitutas ao Museu se essa visita não pudesse ocorrer. Assim, resta perguntar: o que levaria bêbados e prostitutas ao museu? O que eles fariam por lá? Teria o Museu do Louvre, no século XVIII, um aspecto popular muito mais marcado do que hoje podemos imaginar?

A imaginação museal brasileira tem suas raízes fincadas na modernidade. A travessia do oceano Atlântico realizada pela família real portuguesa, além de produzir impactos políticos e socioeconômicos sem precedentes, produziu sonhos, marcos de memória, patrimônios e museus.

Constituídos na modernidade, como parte de um projeto civilizador, os museus desde o início incorporavam uma dimensão educacional. Assim, é importante sublinhar que essa dimensão educacional não foi uma invenção do século XX. Ao contrário, ela esteve presente na gênese dos museus: fazia parte dos projetos políticos dos museus sua atuação como instituições disciplinares, educadoras e formadoras. Por isso o Museu do Louvre produz regulamentos disciplinares e diz quem pode ou quem não pode visitá-lo. Ao dizer quem pode ou quem não pode visitá-lo, ele também diz como os indivíduos devem se comportar e contribui para a formação e a produção dos indivíduos que, colocados diante de determinados bens, devem ter determinados comportamentos.

O que eu gostaria de ressaltar é que desde o final do século XVIII e início do XIX os museus fazem parte dos projetos civilizadores, e têm uma dimensão educacional. Na mesma ocasião, as escolas e a noção de educação pública surgiram com uma dimensão patrimonial. Não é possível pensar a educação a partir da modernidade sem essa dimensão patrimonial, seja de patrimônio tangível ou intangível. A prática educacional faz parte da cultura e opera sempre com um determinado recorte patrimonial. Por esse caminho, poderíamos pensar em duas orientações educacionais distintas: a educação numa perspectiva de acúmulo ou, como diria Paulo Freire, a “educação bancária”; e a educação, numa dimensão ética, crítica e transformadora. Tanto em

um caso quanto em outro, não se pode deixar de perceber a dimensão patrimonial (no sentido de patrimônio cultural) da educação.

Se, por um lado, a educação tem uma dimensão patrimonial, por outro, o patrimônio tem uma dimensão educacional. Além disso, a escola, no formato como a conhecemos, é um patrimônio do mundo ocidental. Assim, museus, educação, memória, patrimônio e escola estão entrelaçados. Por esse caminho, pode-se compreender que a expressão “educação patrimonial” constitui redundância e indefinição teórica, metodológica e prática.

Como instituições disciplinadoras, educadoras e formadoras, os museus fazem parte de projetos civilizatórios. É essa perspectiva que informa a criação, em 1818, por d. João VI, do Museu Real (hoje Museu Nacional), nascido com uma dimensão educativa e sob a influência de dona Leopoldina.

A importância e a valorização do papel educativo dos museus estão registradas em documento escrito por Franz Boas, em 1905. Trata-se, em verdade, de uma carta, já publicada em livro no Brasil, em que ele valoriza de modo especial a dimensão educacional dos museus e examina a importância dos dioramas.

Registre-se também que a criação do Museu Histórico Nacional, em 1922, trazia em seu regulamento a dimensão educativa do museu.

No Museu Nacional da Quinta da Boa Vista, o serviço educativo foi institucionalizado em 1926; esse é o serviço educativo de museu mais antigo de que se tem notícia no Brasil. Assim, a afirmação de que os trabalhos de museu e educação surgiram no último quartel do século XX, na região serrana do estado do Rio de Janeiro, produz, no mínimo, estranhamentos. Os dados históricos mostram que não se deu assim. Caixas pedagógicas foram utilizadas pelo serviço educativo do Museu Nacional da Quinta da Boa Vista. Temos aí um vasto campo de pesquisa: de que modo essas práticas se davam? Que material produziam? Isso precisa ser investigado de modo aprofundado. O que trago são apenas notícias. Estou apenas mapeando possibilidades de investigação.

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1932, possibilitou uma maior organização do mundo da cultura e dos museus. Foi durante a década de 1930 que ocorreu a institucionalização das ciências sociais e também a institucionalização da museologia no Brasil. Foi nesse mesmo período que se desenvolveu o ideário da Escola Nova, pensada como escola pública universal e gratuita. Essa era a tese de Anísio Teixeira. Uma tese liberal, mas que, diga-se de passagem, até hoje não foi superada, e muito menos implantada e garantida. Às vezes me pego meditando: seria possível pensar a educação no museu em sua dimensão pública, universal e gratuita? Será que temos coragem para isso?

Quando falamos em Escola Nova (pública, universal e gratuita) deveríamos lembrar também que Anísio Teixeira estimulou a criação dos museus escolares, ainda que poucos tenham sido criados no Brasil. Magaly Cabral tem lembrado com frequência o Museu Escolar, que foi criado no Instituto de Educação, por inspiração de Anísio Teixeira. É preciso investigar esse projeto de museu escolar. A professora Maria Célia Teixeira Moura Santos desenvolveu, já nos anos 1990, a experiência de criação do Museu Didático e Comunitário no Colégio Estadual Professor Lomanto Júnior, em Itapuã, na Bahia. Existem algumas outras experiências de museus escolares, mas, no Brasil, essas práticas não se disseminaram de modo significativo.

Retomando a linha de raciocínio que eu vinha desenvolvendo, eu gostaria de destacar que, em 1958, foi realizado no Museu de Arte Moderna, no Rio de Janeiro, promovido pelo Icom, o Seminario Regional de la Unesco sobre la Función Educativa de los Museos. Ainda que tenha sido denominado de seminário regional, tratava-se de um curso internacional de estudos avançados de museologia, com a duração de 24 dias.

É importante se registrar também que, em 1955, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, com a orientação de Anísio Teixeira em parceria com a Unesco, criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). Foi no âmbito do CBPE, em parceria com o Icom, que, em 1958, Guy de Holanda publicou o livro *Recursos educativos*

dos museus brasileiros. Na verdade, trata-se de um guia de museus que compreende os museus ali anotados como parte do repertório educacional disponível. Na mesma ocasião, foi lançado, no Rio de Janeiro, pela editora Pongetti, o livro *Museu e educação*, de Florisvaldo dos Santos Trigueiros.

Mesmo levando-se em conta a importância das experiências realizadas nas décadas de 1920, 1930 e 1940, não se pode deixar de reconhecer uma certa escassez na produção de conhecimento na área dos museus e da museologia no Brasil.² Nesse contexto, a década de 1950 ganha um destaque muito especial. Denise Studart e eu fizemos, há 20 anos, um pequeno estudo, publicado no âmbito do Icofom, com o objetivo de mapear a produção no campo dos museus e da museologia. Ainda que não seja extraordinária, a produção nos anos 1950 é notável.

Esse breve balanço tem apenas uma intenção: deixar claro que a relação entre museu e educação tem história e uma longa trajetória. Assim, toda tentativa de estabelecer marcos inaugurais no contexto dessa relação sustenta-se em premissas equivocadas, e oculta o desejo de silenciar a memória da museologia brasileira, de jogar fora todo esse passado, evidenciado por documentos e práticas ainda hoje referenciados.

A tentativa de estabelecer os marcos zeros, marcos fundadores e, em consequência, mitos fundadores, pais e mães fundadoras de coisas que já foram fundadas antes, tem que ser vista com muita cautela e de modo crítico. Assim, é a partir da perspectiva de uma museologia crítica que olho para a denominada educação patrimonial.

A expressão, de algum modo, caiu no gosto popular, mas o uso que dela é feito no senso comum é mais generoso e não tem alinhamento metodológico nem filiação teórica com aqueles que se consideram os pais fundadores de uma metodologia específica de educação patrimonial.

² É importante que se registre a produção de Roquette Pinto, Anísio Teixeira, Edgard Süsskind de Mendonça e Berta Lutz.

O uso comum da expressão educação patrimonial refere-se a práticas, metodologias, ideologias e conceitos muito diferentes entre si. Todas as práticas educacionais que envolvem o campo patrimonial, independentemente de suas orientações teórico-metodológicas, podem ser abrigadas no guarda-chuva dessa expressão. Por esse caminho, podemos remontar ao século XIX, como eu quis aqui evidenciar, e podemos compreender que Anísio Teixeira, Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Waldisa Russio, Regina Real, Maria Célia Teixeira Moura Santos, F. dos Santos Trigueiros e tantos outros contribuíram para as reflexões e as práticas que relacionam museus, educação, memória e patrimônio. E por tudo isso, a produção desses intelectuais não deveria ser desprezada em nome de um hipotético marco zero que, a rigor, constitui apenas o lançamento no Brasil, em 1984, de uma metodologia adaptada de práticas inglesas.

Nos últimos 30 anos houve um aumento expressivo no número de dissertações e teses construídas na interface entre museu e educação. Dentre estas, destacam-se as pesquisas de Liana Rubi Tereza O'Campo, Maria Célia Teixeira Moura Santos, Vera Alencar, Magaly Cabral, Alda Heizer, Esther Valente, Beatriz Muniz, Jorge Antônio Rangel Fidel, Cibele Cazellis e Graça Teixeira. Temos muitas possibilidades de pesquisa no que se refere à relação entre museu e educação. Por mais que o terreno tenha sido lavrado,³ há ainda muita coisa para ser feita.

Rui Barbosa, por exemplo, é um desafio. Precisamos conhecer e estudar a sua imaginação museal, especialmente no que se refere aos museus escolares. Rui Barbosa produziu um texto sobre esse tema. Roquette Pinto é um outro exemplo. Além de diretor de museu, foi educador; trabalhou com o rádio e a educação, e formou coleções com perspectivas educacionais. Recentemente, Jorge Antônio Rangel Fidel

³ Na revista *Musas*, n. 1, 2004, publicamos um dossiê do Ceca/Icom, com uma boa bibliografia sobre museu e educação.

defendeu, na USP, tese onde examinou a relação museu e educação em Roquette Pinto.

A imaginação museal de Sérgio Buarque de Holanda, que dirigiu o Museu Paulista, participou do Icom e escreveu sobre os museus, está sendo examinada por Gisele Laguardia Valente, no programa de pós-graduação em memória social (UniRio).

Os exercícios de imaginação museal de Heloísa Alberto Torres, Regina Real e Nise da Silveira também merecem estudos mais aprofundados. Temos muitas perspectivas e muitas possibilidades de pesquisa.

Eu gostaria agora de focalizar a relação entre os museus e os movimentos sociais. Como já indiquei, adoto como ponto de partida o entendimento de que os movimentos sociais contribuíram e continuam contribuindo para a transformação das relações sociais e, em consequência, para a transformação dos museus, da museologia, da educação e das práticas culturais.

A conceituação de movimento social é ampla e abriga diferentes entendimentos. Para Maria da Glória Gohn – referência teórica indispensável na abordagem desse tema –, os movimentos sociais resultam de ações coletivas com características sociais, culturais e políticas bem específicas, têm identidade própria e têm um opositor, articulam-se em torno de um projeto de vida e de sociedade, são construídos e constituídos por atores de diferentes classes e camadas sociais.

Na segunda metade do século XX, os movimentos sociais tiveram um expressivo desenvolvimento. Focalizando esse período, podemos identificar pelo menos cinco importantes momentos dos movimentos sociais: primeiro, os anos 1950 e 1960; segundo, os anos 1970; terceiro, os anos 1980; quarto, os anos 1990; e quinto, o início do século XXI.

Há um conjunto de movimentos sociais que, em lugar de pensar a tomada revolucionária do poder, passaram a pensar em transformações culturais, sociais e políticas, a partir da vivência cotidiana dos atores sociais envolvidos. Esse é o caso dos movimentos libertários dos anos 1960, do movimento hippie, do movimento negro, do movimento fe-

minista, do movimento dos povos indígenas, do movimento ecologista, do movimento antimanicomial, dos movimentos que defendem a diversidade sexual, dos movimentos que lutam pela posse da terra e pelas reformas agrária e urbana, dos movimentos contra as políticas neoliberais e os efeitos da globalização, dos movimentos de defesa dos direitos humanos, dos movimentos que lutam a favor da acessibilidade universal e outros. São movimentos com sujeitos múltiplos, que produzem impactos nas sociedades e nos museus. Se hoje discutimos a acessibilidade universal nos museus, isso se deve à pressão social exercida por atores específicos e empenhados nessa causa. O mesmo acontece com a questão das mulheres, dos negros, dos homossexuais e dos povos indígenas.

A chamada nova museologia, desenvolvida entre os anos 1970 e 1980, é tributária dos movimentos sociais. Ela surgiu como um movimento social e se afirmou como o Movimento Internacional da Nova Museologia, o Minom, fundado em 1985, em Lisboa.

Recentemente, li uma monografia sobre nova museologia, elaborada por um estudante de graduação, e fiquei perplexo ao constatar que o jovem estudante foi capaz de escrever mais de uma centena de páginas sobre o assunto, sem fazer uma única referência ao Minom. O que provoca perplexidade é o fato de esse jovem estudante se comportar como quem quer silenciar o Minom, uma vez que a sua monografia é bem construída e tem um certo ar de erudição. E foi exatamente o Minom quem construiu e desenvolveu a noção de uma nova museologia compreendida como crítica radical à museologia clássica; foi o Minom quem enfrentou essa discussão, quem desconcertou a museologia estabelecida e produziu desconforto nos teóricos clássicos.

A experiência dos museus locais de Portugal, após a Revolução dos Cravos, a experiência dos museus comunitários do México, especialmente do programa “Casa del museo”, e as experiências francesas e canadenses de ecomuseus que eclodiram em Quebec, em 1984, proclamaram-se como uma nova museologia, e deram origem ao Minom.

Esses fatos precisam ser levados em conta, sob pena de ficarmos inventando e reinventando a roda.

As experiências de nova museologia desenvolvidas entre os anos 1970 e 1980 produziram museus de tipologias diversas; alguns eram museus de pequenas narrativas, produzidos por pessoas que falavam sobre si mesmas, que trabalhavam com as dimensões do território, do patrimônio, da comunidade e do desenvolvimento local. Com essas novas práticas museais, novos aportes políticos, teóricos e metodológicos, estavam abertos os caminhos para uma maior aproximação com os movimentos sociais.

No entanto, essa aproximação dependia – e ainda depende – da superação de preconceitos. O primeiro preconceito que eu gostaria de denunciar é em relação aos próprios museus. No senso comum, a sociedade brasileira lida com os museus de modo preconceituoso e os considera apenas como lugar de coisas velhas. Alguns setores intelectuais, por seu turno, fazem uma crítica rasa e tratam os museus como equipamentos ideológicos do Estado e das classes abastadas. Não temos dúvidas de que alguns museus lidam com coisas velhas e se comportam, em determinados períodos, como equipamentos ideológicos do Estado e como dispositivos favoráveis aos interesses das classes economicamente privilegiadas. Mas os museus não são apenas isso. Eles são isso e mais alguma coisa, e mais outras tantas coisas imprevisas; os museus são surpresas e são novidades. Em segundo lugar, é preciso superar o preconceito em relação aos movimentos sociais, frequentemente tratados, por alguns setores da mídia, como desordeiros, subversivos, bagunceiros, bandidos, criminosos e coisas do gênero.

Síntese provisória: tanto há preconceito com relação aos museus, como há preconceito em relação aos movimentos sociais. É importante construir pontes entre esses dois mundos.

Voltamos ao ponto inicial: de que modo o museu pensado como um sistema vivo – ou mesmo como uma ferramenta de trabalho – pode contribuir com os movimentos sociais? A possibilidade de pensar o

museu a favor da dignidade social passa pelo entendimento de que o museu não é um fim em si mesmo: ele é um meio, é uma ferramenta, é um lápis, é um sistema, é um processo. Os museus são ferramentas e são lápis, sem deixar de ser arena política, sem deixar de ser campo discursivo, sem deixar de ser espaço de interpretação.

Políticas e poéticas andam juntas nos museus. Ao pensar os museus como ferramentas, criei a metáfora do lápis. Essa é uma metáfora que, por enquanto, ainda me encanta. O museu, assim como o lápis, permite que se escreva e reescreva histórias e narrativas, mas para isso é preciso aprender a utilizá-lo, aprender a ler e escrever, e é preciso desenvolver uma imaginação criadora capaz de produzir narrativas que poderão apontar em direções bastante diferentes.

Nessa perspectiva, os museus não são um fim em si mesmos; são meios, são pretextos e podem ter diferentes serventias; e, por isso mesmo, podem contribuir com os movimentos sociais em suas diferentes frentes de luta. Esse entendimento propicia a compreensão de que sempre que se diz “os museus são isso e apenas isso”, perde-se a possibilidade de abranger as suas complexidades.

Nos últimos 20 anos, virou uma espécie de elogio institucional dizer que o museu é lugar de memória. Essa afirmação precisa levar em conta que o museu também ajuda a esquecer, que ele é lugar de poder, de resistência, de conformação, de transformação, de educação bancária e de educação libertária.

Em alguns museus existem projetos de domesticação humana: “Mãozinha para trás! Silêncio! Não fale! Fale baixo! Comporte-se assim e assado! Faça isso e não faça aquilo!” Nesse caso, os educadores de museus transformam-se em treinadores, domesticadores de pessoas. Alguns outros museus desenvolvem projetos de educação crítica, criativa e libertária. Nesse caso, os educadores de museus são mediadores e trabalham a favor das liberdades fundamentais e da dignidade do ser humano.

O museu, compreendido como categoria de pensamento, ferramenta de trabalho e sistema de narração, pode ser utilizado tanto numa perspectiva transformadora quanto numa perspectiva conformadora. Pensar os museus como sistemas de narração é compreendê-los como campos privilegiados de comunicação. E a comunicação, como alguns filósofos sustentam, é a casa do homem. É na comunicação que a nossa humanidade se constitui e se sustenta, e é a partir de um desejo de comunicação que os museus existem. Por isso mesmo, pode-se dizer que os museus estão inseridos no reino da narração, no reino de Hermes.

Nesse momento, eu gostaria de fazer referência a alguns museus que, em meu entendimento, a partir da função de comunicação, têm contribuído para a transformação social e para a superação de preconceitos.

Entre esses museus, eu gostaria de destacar o Museu de Imagens do Inconsciente (1952), marco decisivo em direção à humanização das terapias psiquiátricas. O trabalho de Nise da Silveira, a psiquiatra rebelde, foi extraordinário. Ela não apenas se recusou a aplicar eletrochoque nos doentes mentais, como se dedicou à construção e ao desenvolvimento de uma forma terapêutica completamente inovadora, conhecida como a “emoção de lidar”.

O Museu de Arte Negra foi um projeto idealizado, nos anos 1950, por Abdias do Nascimento, fundador do Teatro Experimental do Negro. Em 1968, o Museu de Arte Negra foi fechado e desarticulado.

O Museu do Índio, criado por Darcy Ribeiro em 1953, constituiu-se em emblema da luta contra o preconceito em relação aos povos indígenas.

O Museu Casa de Vitalino, criado nos anos 1970, tornou-se importante símbolo para a valorização e reconhecimento dos direitos de cidadania dos artesãos.

O Museu Casa de Chico Mendes tornou-se um ícone no movimento ambientalista.

O Museu Maguta dos índios Ticuna, o Museu do Terreiro de Mãe Mirinha, o Museu da Maré e alguns outros são museus que

abraçam determinadas causas e participam da luta contra determinados preconceitos.

O preconceito em relação aos moradores da favela e ao Museu da Maré pode ser identificado nos três comentários⁴ a seguir, que circularam na internet um dia após a inauguração do Museu, ocorrida no dia 8 de maio de 2006:

1. Comentário de Te: “Me diga: quem vai visitar esse museu, logo na Maré, tão dividida por facções?”

2. Comentário de *The Talking Cricket*: “Esse negócio de glamourizar favelas em vez de promover a sua extinção via remoções ou reurbanização levou o Rio à situação que se vê hoje”

3. Comentário de Abstrato: “A moda da glamourização se apoderou desse país, elevam qualquer coisa à categoria de arte ou de cultura. Ignorância é glamourizada, pobreza é glamourizada, favela é glamourizada, falta de estudo é glamourizado, estilo de vida do tráfico é glamourizado. Como é mais fácil arranjar conotações culturais pra todas essas mazelas do que realmente tentar eliminá-las, os políticos ficam com a primeira opção...”

Os quatro depoimentos⁵ que se seguem, escritos no livro de sugestões do Museu indicam, ao contrário dos comentários anteriores, que o mesmo trabalha a favor da dignidade social.

1º depoimento: “O conteúdo do museu está bom, mas poderia ser melhor, porque tem fotos de algumas igrejas e não tem as fotos da igreja dos Navegantes e nem da São José Operário (no Pinheiro), pois são igrejas muito antigas e também fazem parte da história da Maré. E não tem nenhum comentário sobre o Conjunto Esperança, deveria ter mais fotos sobre o Conjunto e, claro, a minha foto também, afinal estou aqui desde que nasci e também faço parte da história da Maré”.

⁴ Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré/Museu da Maré.

⁵ Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré/Museu da Maré.

2º depoimento: “Gostaria que vocês colocassem uma bandeira do G.R.B.C. Corações Unidos de Bonsucesso, que trocassem ou adicio-nassem a bandeira do Mataram Meu Gato, pois, pra história, ele é mais importante que a Escola de Samba, que colocassem o nome do mestre Nilo no tempo da cultura (bumba meu boi), a família dele mora na rua Capivari, ele era responsável pelo arraiá do bico mudo, e que incluíssem na maquete do Tempo do Futuro a Lona Cultural, pois é um espaço muito importante para a cultura na Maré.”

3º depoimento. “Eu morei nas palafitas, hoje moro no Pinheiro, tenho 31 anos, já levei tiro, já fui agredido fisicamente, mentalmente. Mas essa visita faz você notar a evolução de um povo que não tinha nenhuma chance, um povo que luta, que sofre e que com certeza vence a cada dia que passa. Falo isso como um vencedor que tem muito que fazer para continuar na luta!”

4º depoimento. “Hoje foi a primeira vez que visitei o Museu: estava passando e resolvi entrar. Foi uma das melhores experiências que tive nos últimos anos. Incrível, não!? É bom saber que temos história, cultura, tradição, etc. Não somos números ou censo de pobreza; somos gente. Que bom que há quem saiba disso e nos faça lembrar, porque, às vezes, esquecemos. Obrigado”.

O que leio nesses depoimentos é uma experiência radical de educação e de transformação da vida. Esses depoimentos também sugerem que os educadores de museus precisam deixar de querer agir o tempo todo, sem dar espaço e nem tempo para que as coisas ajam; isso para que as coisas atuem sobre as pessoas e vice-versa. A não-ação, em certos casos, pode ser uma grande ação. Saber não-agir num dado momento pode ser importante, especialmente no que se refere aos museus. Não-agir, nesse caso, significa admitir que os protagonistas são o público e o bem (ou manifestação) cultural em relação, eles são sujeito e objeto ao mesmo tempo.

Adotei por ponto de partida a sugestão de que os museus beneficiaram-se das contribuições que os movimentos sociais trouxeram e

continuam trazendo para a vida social brasileira. O desafio colocado a seguir foi o de examinar a possibilidade de desenvolver uma nova imaginação museal e contribuir para os movimentos sociais, especialmente no que se refere ao campo da memória e do patrimônio cultural, compreendendo-os como ferramentas de trabalho, dispositivos estratégicos para a transformação social, elementos-chave do sistema cultural contemporâneo, que precisa ser democratizado e apropriado como um direito dos diferentes segmentos sociais.

Algumas experiências de museologia social estão em curso no Brasil. Ainda assim, de modo geral, esse é um desafio que precisa ser encarado; há muito que fazer nessa área, a começar pelo enfrentamento da inseparabilidade entre teoria e prática.

Mediação ou intervenção?

Mediação ou intervenção? Práticas de leituras em museus *Guaracira Gouvêa*¹

O museu tem como especificidade a articulação dos elementos lugar, objeto e tempo. Formas de realizar essa articulação, bem como os conceitos de lugar, objeto e tempo foram se modificando ao longo da história do museu, e é nesse contexto de mudanças que devemos problematizar a questão da mediação em museus.

No mundo contemporâneo, as denominadas tecnologias da informação e comunicação, que prefiro nomear de mídias, estão fortemente associadas ao espaço, pois “a mídia é espaço nos dois sentidos, ela é linguagem e também é meio onde a vida é tornada possível” (DEBRAY, 1991, p. 71).

Vida possível, mediatizada por aparatos maquínicos que usamos para nos comunicar e deslocar, gerando sucessão de eventos em espaços, configurados por esses mesmos aparatos, criando o tempo social e que, por meio de nossas práticas, transformaram a modernidade e os museus. Essa transformação se deu no sentido de repensar a relação espaço-tempo, baseado na percepção da mudança nos meios de vencer a distância pelos objetos (transportes) e pelas ideias (comunicações).

Nesse sentido, como nos informa Giddens (1994), a modernidade pode ser concebida como o domínio do tempo cronológico sobre o espaço e a sociedade, pois o tempo pensado como sucessão das coisas dispostas em um espaço desvinculou-se deste, e é medido indepen-

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio) e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde do Núcleo de Tecnologias Educacionais em Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), atua nas áreas de educação em ciências, educação a distância e educação em espaços não formais de educação, particularmente museus de ciência.

dentemente das mudanças ocorridas no espaço. Tornou-se linear, irreversível, mensurável e previsível, ficou estabelecida uma flecha para o tempo; inexoravelmente, mudanças devem ocorrer, mas contidas nos conceitos de progresso ou devir.

O museu, instituição da idade moderna (BENCHETRIT, 2003), lugar de guarda da memória por meio da conservação da cultura material, é, por isso, guardião do tempo. Mas de que tempo estamos falando?

No cotidiano da vida contemporânea, regido pelo mundo mediado por diversos aparatos maquínicos, criados na passagem do século XIX para o século XX, o tempo moderno está sendo fragmentado e comprimido. As antigas relações pautadas pelo relógio mecânico estão sendo revistas, e podemos perceber isso nas formas de contratos de trabalho, na nova organização dos locais de trabalho e diversão, e nos horários de trabalho e diversão. Não há hora nem local determinado para certas práticas sociais. A estrutura social em rede, viabilizada pelas mídias digitais, possibilitou romper fronteiras físicas e temporais; desagregou, assim, a organização do trabalho pensada na perspectiva fordista, flexibilizou a jornada de trabalho, exacerbou a concepção de tempo como mercadoria e ainda transformou a informação em mercadoria que precisa ser consumida.

É preciso salientar que esse processo de contração do tempo e de consumo desmedido, inclusive da informação, vem se dando ao longo do século XX, com o advento das denominadas mídias. A sociedade em rede agudizou esse processo, rompendo com ritmo biológico dado pelos ciclos naturais, e com o ritmo social imposto pelo relógio mecânico. Há uma aceleração de praticamente tudo, gerando uma compressão do tempo para a realização de todos os níveis de atividades humanas, levando a um desaparecimento da relação passado, presente e futuro (CASTELLS, 1999). Isto significa que o passado e o presente deixaram de existir e é necessário viver o presente. Como pensar o museu nesse contexto?

Nesse momento, mas não necessariamente de forma homogênea em todos os lugares do mundo, estamos vivendo a constituição da cultura da virtualidade real, criada pela possibilidade da simultaneidade, já conhecida com o rádio e televisão, mas que não permitiam a interação entre partes envolvidas na comunicação. Tal simultaneidade é permitida pela rede e pela possibilidade da intemporalidade, característica que torna viável agrupar informações, criando a sua própria temporalidade. Esta cultura caracteriza-se como a cultura do eterno e do efêmero.

É eterna porque alcança toda a sequência passada e futura das expressões culturais, isto é, a eliminação de uma sequência determinada cria tempo não-diferenciado, o que equivale à eternidade. É efêmera porque cada organização depende do contexto e do objetivo da construção cultural solicitada. Ocorre uma desordem no tempo, passa a existir possibilidades de sequências aleatórias (CASTELLS, 1999, p. 554).

Nesse sentido, Giddens (1991) considera que vivemos a época do tempo vazio e do espaço vazio de possibilidades de sequências aleatórias. Como pensar as práticas educativas como a mediação entre visitantes e exposição nos museus nesse contexto?

O museu e a exposição

O museu tem como especificidade a articulação dos elementos lugar, objeto e tempo, que deve ser observada nas diferentes formas de apresentar a informação. Uma dessas formas é denominada exposição, e a lógica de exposição – articulação entre lugar, tempo e objeto – caracteriza historicamente o tipo de museu ao qual estamos nos referindo. Nesse sentido, Knauss (2003) considera que é possível, por meio da discussão da lógica de exposição, por exemplo, aproximar a história

dos museus e a história das coleções (objetos), principalmente quando estamos tomando como referência os museus de história e de história natural, oriundos da tradição enciclopedista, que alia museu, coleção e conhecimento.

Particularmente, é importante se ressaltar que a lógica de exposição começa a ser revista quando, no século XVII, os museus são abertos ao grande público – abertos à observação de qualquer pessoa –, e as suas coleções – antes organizadas em função das demandas da pesquisa, dos pesquisadores e dos artistas – começam a ser lidas por esse público. Nesse momento, a exposição pública de coleções adquire caráter educativo e de ampliação de conhecimento da população, reafirmando a perspectiva enciclopedista.

Valente (2003, p. 25), considera que

ao final do século XIX, a maneira de expor passou a ser sublinhada pela separação entre o conteúdo das coleções científicas dos museus e sua apresentação pública, com a organização de exposições temáticas de caráter didático. As coleções não ficavam mais expostas à exaustão, uma vez que o momento do desenvolvimento das ciências impunha a seleção dos objetos para apresentações temáticas. A identidade entre museu e exposição se desfaz, embora a forma das exposições acompanhasse sem problema as novas concepções científicas. Um exemplo era a Galeria de Paleontologia do Museu de História Natural de Paris, que optou por uma apresentação em que os fósseis não eram mais mostrados em função da classificação sistemática, mas das eras a que pertenciam, oferecendo ao visitante “a cadeia da natureza” numa linha evolutiva. Orientados por esse museu, também no Brasil, os museus nacionais foram marcadamente ligados aos padrões biológicos de investigação e modelos evolucionistas de análise.

Orientar a exposição de coleções pautada no paradigma hegemônico da área de conhecimento do museu significou

a retomada da função científica e patrimonial do museu e permitiu que se enriquecesse a análise desse fenômeno que leva a uma visão contemporânea de museu: instituição de conservação das produções da natureza e do espírito humano (para usar as expressões fundadoras dos museus do século XVIII) e local de comunicação cultural com um público ampliado, atuando sobre os registros do saber e da fruição (para usar as expressões atuais do Icom) (VAN-PRAET, 2003, p. 49).

O enfoque nos processos e não nos objetos é uma característica dos museus de ciências naturais do século XIX, mas não ficou restrito a estes, pois tal procedimento definiu uma perspectiva de pensamento que norteou muitas ações, nesse século. Podemos citar, no domínio das artes, a figuração naturalista reestruturada pelo movimento dos impressionistas. Essa perspectiva de pensamento norteou inclusive as ações educativas e as formas de mediação em museus. Isto se dá porque, quando o enfoque passa dos objetos que estavam expostos à contemplação e possibilitavam uma forma de leitura para os processos, estes para serem compreendidos necessitam que o leitor/visitante os conheça ou que lhe sejam apresentados, surgindo, nesse momento a figura da mediação presencial realizada por um agente humano.

No entanto, os museus não estabeleceram, no mesmo período histórico, novas lógicas de exposições e, até hoje, diferentes museus convivem com suas lógicas particulares que dependem de sua temática, de suas coleções, do uso de recursos das tecnologias de informação e comunicação, entre outros. E, da mesma forma, existem diferentes práticas de mediação.

A ideia de exposição, atualmente, supõe um modo de recepção por parte de um indivíduo daquilo que é exposto, seja uma obra de arte,

objetos etnográficos, um texto científico, uma máquina ou uma floresta. Contudo, a exposição não se limita a mostrar, ela indica também como olhar. A colocação, em um espaço, de um conjunto de objetos, supostamente referentes a um tema, não garante sua compreensão. Por isso, é importante se perceber, ainda, que a exposição é essencialmente um fato de linguagem, um ato comunicativo.

Dessa forma, essa linguagem dos museus contemporâneos, que pode ser expressa por diferentes textos, disponibilizando a articulação entre lugar, objeto e tempo, indica novas concepções de objeto (material/imaterial), patrimônio tangível e intangível, espaço edificado ou natural, memória e novas formas de pensar o tempo, ampliando nosso conceito de museu e de exposição. Assim, em uma reserva natural, como os Jardins Botânicos, convivem coleções em espaços fechados, organizadas em função do paradigma da sistemática ou da evolução, coleções de espécies vivas naturalmente distribuídas, aparatos interativos, materiais ou virtuais, *performances*, instalações, todos se constituindo em objetos expostos. Seguramente, tanto o deslocamento das coleções para os processos, como a possibilidade de uso e de ocupação de lugares diferenciados por diversos recursos midiáticos contemporâneos, geraram novas articulações entre lugar, objeto e tempo, agora entendidos de forma mais ampliada.

Contudo, é preciso ressaltar que a disposição de objetos e elementos expositivos (quaisquer recursos) precisa ser apresentada de forma que faça sentido ao visitante. Observa-se, portanto, que a relação simbólica da ação de expor vai além de um simples ato de tornar público os objetos ou os processos. A exposição é um produto resultante da execução de uma técnica e responde a um objetivo, o de produzir um efeito, ou seja, uma intenção. Assim, em sentido amplo, pode ser definida como resultante do agenciamento de coisas (objetos) em um espaço (lugar), a partir de uma intenção, envolvendo táticas – técnicas comunicacionais – e atores sociais, e tornando-se capaz de atrair o público. A exposição é um produto que reúne elementos semióticos, pedagógicos, estéticos,

científicos, entre outros, caracterizando-se por uma heterogeneidade de componentes.

Na produção da exposição, podemos distinguir três lógicas de linguagem que articulam lugar, objeto e tempo: lógica do discurso, do espaço e do gesto. Elas correspondem aos momentos da preparação da exposição, passando pela execução e chegando ao momento da visita. Cada momento, entretanto, não usa uma só lógica da linguagem. O que nos interessa é poder captar as fronteiras da passagem de uma lógica à outra (DAVALLON, 1999).

O primeiro momento corresponde à fronteira entre um dado saber e a estratégia de colocá-lo em exposição (procedimentos de expor) – a passagem da lógica do discurso para a do espaço. Essa passagem é o ato de instalação do saber no espaço, constituindo um ato de criação da exposição como objeto cultural, que, em certos casos, pode se dar quando a exposição é projetada. Em outros casos, isso se dá quando a exposição está sendo executada, em um trabalho de equipe entre o idealizador e os realizadores, no próprio espaço. E, por fim, pode ser a musealização de um espaço já ocupado com objetos. Esse primeiro momento significa a elaboração e a disponibilização da narrativa da exposição, contada por seus idealizadores, na qual, por meio de diferentes recursos, estão inscritos os marcadores de intencionalidade para conduzir a leitura da exposição por determinado circuito. Dessa forma, esse primeiro momento constitui-se em um ato de mediação entre autores e leitores virtuais, entendidos como aqueles pensados pelos autores.

O segundo momento é marcado pela chegada do visitante. Para ele, a compreensão da exposição é subordinada a uma atividade e a uma lógica gestual (percurso, aproximação, olhar, etc.). Esta, especificamente, é caracterizada pela mobilização do comportamento do visitante, colocando seu conhecimento em interação com a exposição pronta. Na lógica do gesto, dois tipos de operação semiótica estão presentes: a temporalização e a leitura. A temporalização corresponde ao período do percurso da visita, no qual o visitante tem contato com a forma e

os elementos apresentados. Já a leitura ou interpretação conforma o percurso pelo qual o visitante lê e reconhece os textos, os objetos e as imagens. Além disso, tal lógica segue e utiliza a organização estrutural da exposição, elaborada segundo aspectos espaciais e simbólicos. Para o visitante, essas operações funcionam como marcas de intencionalidade e de reconstrução do conteúdo da exposição, facilitando-lhe a significação e ressignificação dos dados que recolhe ou traz com ele. Nesse momento, ele está interagindo com a exposição, e as marcas de intencionalidade significam as marcas da mediação dos autores.

A exposição é a materialização da articulação lugar, objeto e tempo, e indica um circuito para essa materialização. No entanto, o visitante pode burlar os mecanismos de controle contidos nesse circuito, pensados pelos idealizadores, e construir vários hipertextos. Isso significa construir múltiplas temporalidades, múltiplas sequências, e ter para si diferentes objetos culturais, compartilhados no momento da visita com outro visitante ou posteriormente, em outro momento, constituindo-se em um novo momento de mediação.

Dessa maneira, poderíamos dizer que o visitante navega pelo museu, similarmente como navega pela rede virtual, utilizando o tempo finito de visita ao museu da forma que julgar melhor. O visitante pode passar rapidamente ao longo de todo o circuito, contraindo o tempo de visitação, prática comum nos Centros de Ciências, onde muitas vezes não se tem paciência para verificar o que a simulação do fenômeno propõe, contraindo o tempo de interação com cada parte da exposição. Ou se deter, longamente, contemplando uma determinada parte, fragmentando o conteúdo da exposição. Como se vê, há muitas formas de realizar a navegação na exposição. No entanto, existem duas diferenças que precisam ser destacadas.

A primeira refere-se ao conjunto de informações disponíveis em uma exposição de um museu. Esse conjunto está associado a uma temática e disponibiliza um número finito de informações; logo, as possibilidades de construção de hipertextos são menores que se o visitante

navegasse na rede, buscando informações sobre o mesmo tema. Além disso, a temática é escolhida e exposta segundo a perspectiva dos idealizadores. Há uma autoria explícita para o circuito que estabelece a ideia dos curadores e executores da exposição, ou seja, há uma organicidade planejada.

A segunda refere-se à possibilidade de leituras polissêmicas e está no âmbito da produção de sentidos pelo visitante, expressando a interação entre um autor e um leitor. Na rede, temos autores difusos, permitindo o processo de intemporalidade, mas, no museu, os autores têm identidade, isso para qualquer tipo de museu. Identidade constituída pelo acervo que abriga e pela concepção de museu implementada. Dessa maneira, os autores têm nome, endereço, e são datados historicamente, exercendo um controle da polissemia pelos marcadores colocados na exposição. A leitura, assim, depende das condições sociais em que se realiza, significando que o visitante não desconsidera que está em um museu e realiza qualquer leitura (BARTHES; COMPAGNON, 1987).

Mediação ou intervenção

Os museus são espaços de produção, preservação e difusão de conhecimento, isto expresso em suas coleções, nas formas de conservá-las, catalogá-las, nas formas de apresentar suas exposições e realizar suas práticas educativas. Assim, nos museus, convivem dois espaços: um restrito aos produtores de conhecimento na área em que o museu está associado, e que produzem discursos que não necessitam de recontextualização, pois são pares se comunicando com pares (pesquisadores, museólogos, técnicos em conservação, *designers*, educadores); e um outro, aberto a um público diversificado quanto ao capital cultural e interesses. Nesse segundo espaço, são realizadas negociações, mediações; isso significa ir de uma formação discursiva, da forma pensada por Foucault (1969), para outra, isto é produzir um novo discurso, expresso na exposição.

Nesse sentido, os produtores da exposição, ao articularem o lugar, o objeto e o tempo, deverão considerar aspectos inerentes ao museu que abriga a exposição (de história, de artes, de ciência, entre outros). Isso significa, por exemplo, levar em conta a área de conhecimento do museu, o acervo, características institucionais, recursos, pessoal técnico e pertinência do tema. Além desses aspectos, atualmente, há infinitos recursos museográficos que podem ser escolhidos para a elaboração da narrativa da exposição. Desta forma, são constitutivas da exposição diferentes linguagens, com suas características próprias em relação ao tempo e espaço, e que se articulam na busca de determinada produção de sentido pelo visitante, que busca o museu para ampliação de seu capital cultural. Assim, o museu torna-se espaço educativo, local de aquisição de conhecimento, de formação estética, de fruição e de constituição de determinado *habitus*, que se configura como um sistema de transposições duráveis e transponíveis, exprimindo, sob a forma de preferências sistemáticas, as necessidades das quais ele é produto (BOURDIEU, 1983), e que expressa como o visitante constitui as suas relações com o espaço e tempo. O visitante, em um primeiro momento, busca informação e lazer, mas a interação com o espaço, objeto e tempo do museu, articulados pela exposição, mobiliza sua sensibilidade estética, proporciona momentos de fruição e lhe indica formas de interagir com esse lugar, educando seus modos de olhar e agir.

Quando pensamos a exposição como uma mensagem, com as marcas de intencionalidade inscritas pelos idealizadores, podemos pensar nestes últimos como fonte, e o visitante como receptor. Mas tomando como referência as novas teorias de recepção, a relação do receptor com a mensagem se faz no sentido de completá-la, ressignificando as marcas de intencionalidade dos idealizadores ou inscrevendo novas marcas. Nesse sentido, a exposição torna-se uma obra aberta (ECO, 1991), com múltiplos sentidos; ou poderíamos caracterizá-la como um texto inacabado, isto porque a exposição necessita da contribuição do leitor, de seu conhecimento de mundo, para se completar (JOUVE, 2002).

Dessa forma, onde se insere a mediação nesses diferentes momentos da materialização de uma exposição? Esta deve ser realizada na busca de sentidos únicos, na busca pelo controle da polissemia?

Quando fui convidada para essa mesa-redonda,² os idealizadores deste evento conheciam minha posição contrária a qualquer tipo de mediação ou intervenção, entendidas, respectivamente, como condução da leitura ou antecipação da leitura. Considero que ler é uma atividade individual, mas datada. Isto significa que a leitura se dá em determinadas condições sociais de produção, que implica em dizermos que o ato de ler uma exposição está vinculado às condições sociais de sua produção, bem como às condições sociais de leitura. Assim, entendemos que, ao ler uma exposição, o visitante não produz sentidos desvinculados do contexto do museu, mas não produz necessariamente o sentido pensado pelos idealizadores.

Ao comentarmos os momentos de articulação entre lugar, tempo e objetos, constitutiva das exposições, destacamos que em cada um deles está presente uma forma de mediação, mas, usualmente nas práticas educativas em museus, denominamos de mediação a ação realizada por um agente durante a interação do visitante ou de grupo de visitantes com as exposições. O debate em torno dessa temática tem cada vez mais se intensificado e ampliado, isso está expresso na realização de eventos, nos quais uma das temáticas é a mediação, como esse encontro, na publicação de artigos com esse foco ou nas discussões sobre aprendizagem em museus, que passa pela concepção das formas de mediação.³

² Mesa-redonda: Mediação ou Intervenção? | Encontro Nacional da REM – Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais do Estado do Rio de Janeiro – 17 e 18 de Setembro de 2007 – Fundação Casa de Rui Barbosa – Rio de Janeiro/ RJ.

³ Em 2008, foi realizado o Workshop Sul-Americano e Escola de Mediação em Museus e Centros de Ciências, que gerou uma publicação na qual o tema mediação é discutido por profissionais de diferentes museus e centros de ciências. Nessa publicação aborda-se, principalmente, a mediação de um agente no ato da interação do visitante com a exposição, apresentando diferentes formas de mediar, perfis de mediadores e profissionalização dos mediadores. Esse evento foi posterior a realização desta mesa, mas anterior a esta publicação, e considero importante citá-lo para se destacar como os educadores em museus têm problematizado essa ação educativa.

Em relação à minha posição teórica e prática sobre essa forma de mediação ou intervenção durante interação do visitante com a exposição, destaco que esta tem por objetivo antecipar a leitura das marcas estruturantes da intencionalidade dos idealizadores. No entanto, esse objetivo nem sempre é alcançado, pois depende da atuação do mediador, e, principalmente, porque em museus, em geral, não temos condições de avaliar a interpretação do visitante. E, ainda, precisamos perguntar se queremos respostas iguais para todas as interações.

Como tínhamos ressaltado anteriormente, a interação com o museu amplia o capital cultural do visitante, e uma questão que se coloca é a se mediação não contribuiria para a ampliação desse capital. Isto é, a conversa estabelecida entre visitante e mediador ajudaria nessa ampliação e na consequente acumulação de capital cultural? A minha resposta a essa questão busca dar densidade ao conceito de capital cultural, pois este se expressa não só pelo conhecimento acumulado, mas por outras práticas sociais, constituintes de um *habitus*. Assim, explorar todos os espaços do museu, saber como se deslocar, obter informações, e voltar novamente ao museu, se configura como um *habitus* e ampliação do capital cultural.

Nesse sentido é que considero que possa haver mediação. Isto significa pensar ações educativas que apresentem elementos que irão além do exposto, mas que não antecipem a leitura da exposição e nem tomem tempo da visita livre. Que se permita ao visitante navegar pela exposição e pelo museu, mesmo que saibamos que os caminhos são muitos, mas finitos.

Referências bibliográficas

- BARTHES, Roland; COMPAGNON, Antoine. A leitura. In: ENCICLOPÉDIA Einaudi. Lisboa: Imprensa Nacional, 1987. v. 11.
- BENCHETRIT, S. A história representada. Por que refletir sobre o dilema dos museus. In: BITTENCOURT, J. N.; BENCHETRIT, S.; TOSTES, V. (Org.). *História representada: o dilema dos museus*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, Ministério da Cultura, 2003. p. 19-24.
- BOURDIEU, Pierre. Gostos de classe e estilos vida. In: _____. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. p. 527.
- DAVALLON, J. *L'exposition à l'œuvre: stratégies de communication et médiation symbolique*. Paris: L'Harmattan, 1999.
- DEBRAY, R. *Cours de médiologie générale*. Paris: Gallimard. 1991. p. 71.
- ECO, Umberto. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. *Obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes, 1969.
- GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora da Unesp, 1991. p. 35.
- _____. *The constitution of society: outline of a theory of structuration*. Cambridge: Polity Press, 1984. p. 56.
- KAUSS, Paulo. História de coleção e história de exposição. In: BITTENCOURT, J. N.; BENCHETRIT, S.; TOSTES, V. (Org.). *História representada: o dilema dos museus*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, Ministério da Cultura, 2003. p. 135-142.
- JOUBE, Vincente. *A leitura*. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.
- MASSARANI, Luisa; ALMEIDA, Carla. (Edit.). *Workshop sul-americano & Escola de Mediação em Museus e Centros de Ciência*. Rio de Janeiro: Museu da Vida, Casa de Oswaldo Cruz, Fiocruz, 2008.
- VALENTE, E. A conquista do caráter público do museu. In: GOUVÊA, G. MARANDINO, M. LEAL, M. C. (Org.). *Educação e museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciência*. Rio de Janeiro: Access: Fa-perj, 2003. p. 21-45.

VAN-PRAËT, M. A educação no museu, divulgar “saberes verdadeiros” com “coisas falsas”. In: GOUVÊA, Guacira; MARANDINO, Martha; LEAL, Maria Cristina (Org.). *Educação e museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciência*. Rio de Janeiro: Access: Faperj, 2003. p. 47-62.

VAN-PRAËT, M.; POU CET, B. Les musées, lix de contre-éducation et de partenariat avec l'école. *Éducation & Pédagogies*, [S.l.], n. 16, p. 22-29, 1993.

MESA-REDONDA Mediação ou intervenção?

Uma pedagogia da visita: “vou estalar os dedos quando for para sair.”

*Cristina Carvalho*¹

O título desta mesa-redonda lança o questionamento “Mediação ou intervenção?” e, em geral, as interrogações pressupõem que se chegue a uma resposta. No entanto, apesar de tomar como ponto de partida a interrogação, as palavras e o significado que carregam – um significado construído socialmente –, não me vi na situação de dúvida de ter que optar “ou isto ou aquilo?”.² A resposta parecia fácil: acredito que todos escolheriam mediação. Intervenção é palavra forte em vários campos: acho que ninguém discordaria que uma pessoa que precisa intervir se vê em situação bem mais complicada do que aquela que precisa mediar. Desse modo, minha opção também seria pela mediação.

Mas certamente a pergunta não está dirigida a qualquer tipo de mediação ou intervenção: sendo este um encontro de educadores em museus e centros culturais, com uma mesa de abertura com a temática “Educação em museus: balanço e perspectivas”, estamos seguramente falando do atendimento realizado nesses espaços, e questionando se estes se configuram em mediação ou intervenção. O que também não muda a preferência pela palavra mediação: não há referência a equipes de interventores no atendimento ao público, e sim de mediadores.

Percebi, então, que o questionamento havia me levado a um desvio e despertado algumas inquietações que pretendo partilhar aqui com vocês. Mediação é, de fato, a palavra utilizada nos espaços museais?

¹ Professora do Departamento de Educação – PUC-Rio; doutora em Educação – PUC-Rio; bolsa de pesquisa para a elaboração do Plano Educacional para a Fundação Casa de Rui Barbosa e Revitalização da Biblioteca Infantojuvenil Maria Mazzetti.

² Nome de um livro de poemas de Cecília Meireles (Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997).

Existe diferença no trabalho de mediação e de intervenção? Qual o significado dessas palavras nesses espaços? Por que a resposta já não me parecia tão óbvia? No entanto, sempre que pego um desvio, só para tentar amenizar os receios que desvios provocam, lembro que a geometria nos ensinou que a reta é o caminho mais curto entre dois pontos, e o poeta Mário Quintana, polemizando, disse que a reta é o caminho mais chato entre dois pontos.

Assim, por precaução, tomo alguns cuidados nos desvios e inicio esta apresentação com reflexões desenvolvidas em minha tese de doutoramento (CARVALHO, 2005), que, entre outras questões, procurou verificar como se dá a mediação (foi a palavra que utilizei) com o público escolar no atendimento oferecido por setores educativos de museus e centros culturais, para, em seguida, tecer alguns comentários sobre a indagação aqui lançada: “Mediação ou intervenção?”

Embora o trabalho de campo³ tenha sido realizado em dois espaços considerados ícones para a cidade do Rio de Janeiro – o Museu Nacional de Belas Artes (MNBA) e o Centro Cultural Banco do Brasil/RJ (CCBB) –, as reflexões aqui apresentadas decorrem, prioritariamente, da mediação (ou intervenção) junto aos grupos escolares realizada no Centro Cultural Banco do Brasil/RJ.

O setor educativo do CCBB: “onde fica o nosso lugar?”

Com o intuito de situar o leitor com relação ao espaço investigado – o CCBB – e apresentar aspectos que podem ser decisivos nesse atendimento, vale trazer algumas informações e reflexões sobre a estrutura e funcionamento dessa instituição. Segundo depoimento de um de seus representantes,⁴ apesar de o setor educativo existir desde a sua

³ No trabalho de investigação, utilizei-me de técnicas de inspiração etnográfica, como a observação prolongada no campo, entrevistas, análise documental, caderno de campo e fotografias. As instituições estão localizadas em prédios históricos no centro da cidade do Rio de Janeiro.

⁴ Gerência de Patrimônio e Acervo do CCBB.

fundação, “as ações eram mais pontuais e menos arrojadas”, e sempre executadas por funcionários e monitores contratados por firmas terceirizadas. No período da investigação, a equipe responsável pelo setor educativo também não pertencia ao quadro de funcionários da instituição: duas pessoas foram contratadas para assumir a coordenação, e, por sua vez, selecionaram o restante da equipe (monitores, produtores culturais e coordenadores executivos). Desse modo, as atividades desse grupo realizavam-se por meio de contratos firmados com o CCBB, a princípio anuais e, posteriormente, semestrais. Já nos últimos meses do trabalho de campo, foi possível perceber o clima tenso instaurado no grupo, pois a renovação se apresentava confusa e a equipe sinalizava momentos de conflito nessa negociação, o que se mostrou absolutamente pertinente, pois o contrato não foi renovado.

A questão de vinculação (ou falta dela) representava o problema para a equipe do setor educativo: as dificuldades impostas por essa relação de trabalho, por vezes, dificultaram o desempenho do grupo: “a gente está devendo muito em nível de conteúdo. Foram muitos problemas internos”. Não “ser” oficialmente da instituição CCBB provocava não apenas sentimento de não pertencimento, mas também trazia questões políticas para a equipe. Como falar em nome de, se de fato, não se é? Qual é o lugar que essa equipe podia ou se sentia apta a defender? “A gente não é da instituição, e não fala em nome da instituição. Então, onde fica o nosso lugar?”

Sennett (1999) é um autor que contribui para a reflexão dessa nova configuração do trabalho e suas consequências para o indivíduo e para a sociedade. Ao discutir as alterações do próprio significado do trabalho, em decorrência de uma flexibilização do capitalismo moderno, aponta para uma degradação da situação atual e questiona se esta conjuntura não estaria conduzindo também à degradação das relações entre os homens.

Empregos estão sendo substituídos por campos de trabalho ou projetos, e esse “capitalismo flexível” gera, sim, ansiedade, pois as pessoas

não sabem que caminhos seguir, que riscos enfrentarão e quais serão compensados. Portanto, para o autor, a constatação de que “não há longo prazo” tem alterado o próprio sentido do trabalho.

De acordo com Sennett (1999), o fato de as pessoas hoje, em geral, realizarem partes de trabalho, participarem de projetos isolados no curso de uma vida, acaba por levá-las a não desenvolverem uma carreira que, tradicionalmente, avançava passo a passo por algumas instituições. Por quantas empresas passamos atualmente na tentativa de assegurar um trabalho? Para o autor, o tempo de curto prazo, flexível, desse novo capitalismo, parece excluir que façamos uma narrativa constante de nossos trabalhos e, portanto, de uma carreira. Ressalta que carreiras, mais do que os empregos, desenvolvem nosso caráter e, pergunta, então, como é possível enfrentar o futuro no capitalismo de hoje, que nos deixa à deriva.

No entanto, condições favoráveis de trabalho, no que diz respeito à qualidade dos eventos e a fornecimento de material, foram ressaltadas pela equipe: “você tem condições de trabalho, aqui, ímpares”; “Trabalhar nesse lugar é saber que as coisas vão acontecer”.

No início da investigação empírica, a equipe era composta por 36 pessoas: dois coordenadores responsáveis pelas ações junto ao CCBB, dois coordenadores executivos, três produtores culturais e 29 monitores – sete homens e 22 mulheres. Esse número decorria da demanda da exposição *Arte da África*,⁵ com um atendimento em torno de 30 escolas por dia. Ao final do evento, o grupo foi reduzido – 17 monitores, 4 coordenadores e 2 produtores.

A composição da equipe se deu por laços de conhecimento, por vínculos estabelecidos em trabalhos realizados em diferentes momentos e lugares e, principalmente, em decorrência de uma circulação que parece fazer parte do campo artístico e cultural: “A gente começou a

⁵ Essa exposição recebeu quase 750 mil visitantes. No período investigado, ocorreram ainda: Andy Warhol, Keith Haring, Carnaval, Facchinetti, Ticuna, Yanomami.

se esbarrar por aí nos eventos culturais”; “A área artística é isso. Vai só rodando”.

Pedagogia da visita: “Vou conduzir vocês naquilo que acho mais importante”

A equipe do setor educativo do CCBB declarou utilizar-se de uma “pedagogia” para o atendimento ao público escolar, supervisionada pelos coordenadores: “Minha função aqui é ver as visitas guiadas, ver se estão fazendo de acordo com a nossa pedagogia”. Essa “pedagogia” passava por uma metodologia considerada “específica daquele grupo”, “adequada e diferenciada”, “de não passar informação”, “de buscar na experiência de vida que o outro traz o trabalho de mediação”. O monitor diria: “A gente não pretende que seja uma sala de aula. A gente trabalha com uma metodologia que é de vanguarda, que a escola ainda não conseguiu apreender e processar direito, que vai de encontro ao que o aluno traz.”

Do mesmo modo, o apreço pela não homogeneização do trabalho realizado pela equipe foi enfatizado. São 36 monitores fazendo 36 visitas diferentes. Por mais que se tenha roteiros, planeje, estruture, cada um vai botar um tempero. “A gente não só respeita, como incentiva essas diferenças”. Portanto, os responsáveis pelo atendimento do setor educativo do CCBB imprimiam uma determinada orientação para o trabalho desenvolvido pelos monitores. Essa orientação pode ser percebida como “pedagogia da visita”: começavam por determinar o número de alunos, considerado ideal para se trabalhar. Tratava-se em torno de 20, contudo, nas megaexposições, tendo em vista a demanda, nem sempre foi possível manter o número considerado razoável. Além disso, nesses períodos, o tempo de atendimento para cada escola era limitado em no máximo uma hora e, portanto, o que determinava o ritmo da visita era a quantidade de escolas e não o interesse de cada grupo escolar. Nessas ocasiões, algumas “pedagogias”, ainda dentro da própria instituição, pareciam entrar em conflito: a dos monitores, da

direção, e da coordenação. Os monitores, entretanto, tinham consciência da impossibilidade de dar conta das questões que se colocavam a partir de cada grupo ou da seleção prévia das obras expostas, e explicavam uma “condução da visita”: “vou conduzir vocês naquilo que acho mais importante. Só temos uma hora.”

Mas o que norteava essa “pedagogia da visita” no atendimento aos grupos escolares? O fato de atuar em um centro cultural, com uma proposta de realização de diferentes linguagens artísticas foi ressaltado pela coordenação: “O desafio é: como é que o teatro pode encontrar uma obra de arte, que pode desabrochar em uma experiência musical, que pode se transformar em uma cena de filme?” No entanto, por vezes, a equipe parecia supervalorizar a existência de diferentes linguagens no campo artístico, presentes em um centro cultural, em prejuízo do interesse de uma escola em levar seus alunos a uma exposição. Em alguns momentos, o uso de distintas linguagens tornava-se mais importante do que acolher a intenção da escola de visitar a exposição, e chegavam a propor uma outra atividade, desconhecendo completamente as motivações dos visitantes. Por exemplo, para os grupos de educação infantil e para os chamados “grupos especiais”, a equipe costumava sugerir, já na chegada ao CCBB, uma contação de história e não a visita à exposição. Alguns professores se sentiam ofendidos: “Como podem sugerir contação ao invés da visita à exposição por julgar que é muito elevado para as crianças?”; “Mande uma professora visitar antes e ela disse que as crianças podem perfeitamente ver a exposição”; “Ela disse que é muito elevado para as crianças. Ofereceu contação. Isso é absurdo! Histórias elas ouvem na escola”. Esses momentos também podem ser pensados como uma “pedagogia da condução”, chegando, por vezes, a impedir a realização da própria visita – propósito da ida da escola ao Centro Cultural.

Caso a contação de história se realizasse, o grupo era conduzido a uma sala reservada para essa finalidade – carpetada, com um banco de madeira de cada lado, algumas almofadas e vários objetos guardados

atrás de uma cortina vermelha. Cabe destacar que todas as atividades que acompanhei foram ótimas: é senso comum que as crianças adoram histórias, principalmente quando contadas por pessoas treinadas. De fato, os monitores que assumiam esse atendimento eram muito bons. Contudo, não consegui entender sua finalidade: por que ir a um centro cultural ouvir uma história (ainda que buscasse a temática da exposição) sem conhecer o espaço, sem visitar as exposições, sem problematizar o lugar, sem estabelecer relações com o próprio espaço? Com o acervo? Com as imagens? O que terá ficado de visitas como essas? Qual o objetivo? A probabilidade de que as crianças já tenham vivido a experiência de ouvir histórias em pelo menos um espaço social (universo escolar, familiar, eventos, etc.) é muito grande. No entanto, conforme destacou a própria equipe do CCBB, para a maioria dos estudantes das escolas públicas, a ida ao CCBB era a novidade e talvez uma das poucas oportunidades de o fazer.

Para Schall (2003), nos museus – e aqui podemos pensar também nas exposições apresentadas no CCBB –, a aprendizagem se dá por meio do contato com as “coisas reais”, as quais representam a base da experiência museológica e o fundamento do seu potencial educativo. Nessa perspectiva, o que se pode dizer sobre uma experiência onde sequer a visita à exposição foi realizada? Não viabilizar o contato com a obra não será, de fato, esvaziar a potencialidade do espaço? A vivência estética, enquanto possibilidade de contato com a obra original (MACHADO, 2003), não se concretizava em momentos como esses.

A busca pelo diálogo com as diferentes linguagens artísticas era, claramente, uma das metas da equipe do setor educativo e, por vezes, surtiu resultados positivos. Por ocasião da exposição “Carnaval”, por exemplo, introduziram um novo tipo de atendimento aos grupos escolares que buscavam o “Programa casado” (em um mesmo dia, participavam de duas das atividades oferecidas pela instituição). Após a visita à exposição, o grupo era conduzido à sala reservada à contação de história e uma monitora, contratada especialmente para a ocasião, iniciava

a atividade denominada “Laboratório de música”. Sentados em círculo, ela perguntava sobre o significado da música e do som para cada um, e problematizava: “A música sempre agrada?”; “Tudo que a gente ouve é ritmo?” Em seguida, pedia que se apresentassem dando um ritmo para o próprio nome: “como você sente o seu nome?”; “Que som você acha que combina com o seu nome?” Por exemplo, pronunciou A-na pausadamente e questionou se era possível deixá-lo pesado. Vários sons para “Ana” foram surgindo. Ou ainda: “Madalena já é musical. Vamos fazer forte o batuque na última sílaba.” E assim por diante com os nomes das crianças. Essa foi uma atividade que os grupos gostaram e, ao mesmo tempo, não se apresentava deslocada. Após a visita à exposição, a monitora trazia a discussão sobre os ritmos de carnaval.

A estratégia de formar uma roda para uma conversa inicial com os grupos, apesar de se constituir dentro da ritualidade do atendimento, permitiu apreender mais algumas características da “pedagogia da visita” adotada pelos monitores. Ainda buscando estabelecer um vínculo com os grupos ou conhecê-los melhor, por vezes, essa conversa era o momento de o monitor explicitar as suas próprias regras: “Quando eu estiver falando, vocês me escutem”; “Quero todo mundo bem perto para ouvir.” Essa era também uma ocasião em que procuravam apresentar informações recebidas na preparação para a exposição⁶: “Facchinetti pintava paisagens e era contratado para isso”; “Para comemorar a colheita introduziram uma semana de comemoração e assim nasceu o carnaval”. Essas informações poderiam despertar o interesse e dar início ao vínculo almejado pelos monitores ou poderiam não fazer o menor sentido para o grupo. Em vários momentos, foi possível se constatar o desejo dos alunos de entrar logo na exposição, principalmente quando as informações se estendiam: “Caraca, ela não vai parar de falar?”; “Está parecendo discurso! E se for dos compridos!?”. A inquietude

⁶ Vale lembrar que as exposições no CCBB são temporárias e, a cada mudança, os monitores tinham acesso a informações específicas.

tação e olhares que pareciam buscar a exposição também poderiam ser indícios dessa expectativa. No entanto, a maioria dos monitores valorizava muito essa conversa inicial, afirmando que a entrada na exposição representava “competir com os objetos”.

Uma outra posição também foi observada entre os monitores do CCBB, a de que tinham um papel a cumprir e que queriam ser ouvidos: “Afim, estamos aqui para receber os grupos”. Quando percebiam que professores ou alunos não estavam acompanhando a monitoria, buscavam trazê-los para o diálogo e, dependendo do grupo (crianças, idosos, jovens), utilizavam-se de diferentes abordagens: “Todo mundo aqui, precisamos conversar”. Por vezes, procuravam estabelecer a interlocução com os grupos por meio de algum questionamento direto: “a visita está chata?”; “Vamos conversar antes de entrar nessa sala”; “Gente, é importante que vocês ouçam o que eu vou dizer”. Contudo, muitas vezes, queriam apenas dar as informações que julgavam importantes e não abriam espaço para que a relação com as obras expostas se estabelecesse. Em alguns momentos, comunicavam a possibilidade de seguir suas interações, mas, mesmo assim, em geral, conduziam o tempo de observação: “Olhem a sala. Mas tem que ser rápido. Bem rápido!”; “Deem uma olhada. Vou estalar os dedos quando for para sair”. O tempo de cada um diante da obra é diferenciado, mas o tempo estipulado para o contato com as obras era determinado pelos monitores, e, portanto, nessas ocasiões, “pagava-se o preço” de uma visita monitorada – o tempo vigente era o do monitor. É também verdade que, por vezes, deixavam o grupo à vontade nas salas, esclarecendo algumas dúvidas. A Sala dos Objetos, na exposição *Arte da África*, por exemplo, apresentou-se como um espaço em que os monitores deixavam os grupos ao bel-prazer, explorando as peças. Essa parecia ser uma boa alternativa, pois os alunos percorriam as vitrines lendo e se surpreendendo com o que descobriam, chamando a atenção dos colegas: “Isso é uma sandália?”; “Olha que maneiro! É um anel!”; “Como pode ser um saiotê?”; “Caraca, olha esse copo!”; “Que parada é essa? É miçanga?”;

“Aquilo ali é uma tornezeleira?”; “Olha que massa esse colar!” Esses eram, portanto, momentos em que os alunos tinham a possibilidade de um diálogo com a obra.

Em estudo realizado junto às produções de crianças que visitavam um museu e um espaço cultural da cidade do Rio de Janeiro, Leite (2001) ressalta que a ida à exposição

em nada assegura uma experiência estética, nem mesmo o aguçamento do olhar, a problematização técnica, a educação estética, noções de história da arte, entre tantas outras coisas. Todos podem passar incólumes pelas obras, tudo depende das condições de apropriação oferecidas.

Portanto, os monitores do CCBB também se colocavam em posição de diálogo com os grupos e não se intimidavam por não saberem, por exemplo, pronunciar alguns nomes de peças, lugares, personagens ou mesmo desconhecerem alguns fatos. Por vezes, sugeriam a leitura das legendas ou aproveitavam que alguns alunos já buscavam informações e liam juntos: “Olha lá! O Rafael está lendo a legenda. Eu também não sei. Vamos ver”; “Eu não sei nem como se pronuncia e nem o que é. A exposição tem muita coisa. Não dá para saber tudo. Mas deixa seu telefone ou e-mail que vou procurar saber”.

Com relação às particularidades empreendidas pelos monitores à visita, foi possível perceber o quanto não só as preferências pelas exposições e pelos diferentes segmentos de ensino, mas também a maneira de andar, falar, olhar, sorrir, etc., de cada um parecia influenciar, inclusive, no ritmo que se imprimia à exposição e se fazia presente nas práticas diferenciadas de monitoria. Uma certa descontração por parte desses sujeitos ao lidar com os jovens, e o próprio fato de eles também serem jovens, por vezes pareceu contribuir positivamente na relação com os grupos escolares. Do mesmo modo, discordar de informações, levantar algumas críticas ou trazer novos

elementos também surtia bons resultados entre os grupos: “É isso aí cara. Pode falar alto se não gostou. Eu também não gosto”; “Eu acho que você tem toda razão. Também não montaria uma exposição de Carnaval assim”. Parado ao lado da etiqueta de uma obra, um dos monitores comentou com o grupo de ensino médio que atendia: “Eu acho esse texto muito chato e mal escrito”. Um dos alunos leu em voz alta e o debate se fez presente diante de várias opiniões. No decorrer de uma visita de um grupo de calouros de uma universidade pública, um outro monitor, por volta de 23 anos – idade próxima a dos alunos –, fez o seguinte comentário diante de uma escultura onde os seios volumosos de uma figura de mulher se destacavam: “Imagina, galera, que um grupo me perguntou se naquela época, século XVII, já rolava silicone”.

O posicionamento e tom de voz dos monitores, portanto, apareceram como instrumento de interação (ou não) com os grupos. Atraíam a atenção dos alunos ou inviabilizavam a interlocução: em determinados momentos, falavam muito baixo e apenas alguns alunos conseguiam ouvir o que estava sendo dito ou se colocavam em uma posição que dificultava a visão das obras. Quando essa situação acontecia, os alunos buscavam espaços na tentativa de ouvir, mas, em geral, desistiam ao longo do percurso: “Cara, está muito chato! Olha o jeito dela falar?”; “Caraca! Será que ela não se toca que deu o que tinha que dar?”; “Não aguento mais ouvir essa parada!”; “Faz ela mudar o discol!”.

Apesar da afirmação da equipe do CCBB de que o trabalho se diferenciava dependendo do grupo a ser atendido – “para cada exposição tem um atendimento” –, nem sempre foi o que pude observar. Alguns repetiam o mesmo trajeto, o mesmo roteiro, as mesmas falas, independentemente das características do grupo que monitoravam.

Por vezes, buscavam objetos que não guardavam analogia com a exposição para evidenciar o quanto nos fazem lembrar de “coisas”, mas só escutavam o que lhes convinha: “Máquina de lavar, lembra

o quê? Dona de casa”; “E óculos de sol? Praia”; “E *notebook*? Executivo”. Pasolini (1990) traz uma reflexão interessante sobre a “linguagem pedagógica das coisas”, destacando o quanto os objetos nos ensinam, o quanto trazem lembranças diferenciadas para as pessoas, o quanto a história de cada um está relacionada com a lembrança e o entendimento que se tem dos objetos. Do mesmo modo, Calvino (1994) ressalta o quanto o gosto e as sensações são fruto da memória. Em alguns momentos, os monitores não percebiam que, para além do senso comum, os objetos guardam a possibilidade de outras representações, de outras leituras. A obra que representava o trono dos reis, por exemplo, lembrou um vaso sanitário para alguns alunos e um vaso de planta para outros; ou, ainda, “Máscara para mim não é ritual. É bandido se escondendo”. Além disso, poucas vezes os monitores sinalizaram que os objetos tinham sido reunidos por “um alguém” que pensou, que montou aquela exposição daquela maneira, mas que existem outras possibilidades de agrupamento ou, até mesmo, de um não agrupamento.

Pelo lado da curadoria, nas várias exposições efetivadas ao longo do ano de realização do trabalho de campo, pude constatar que a exibição de um vídeo era estratégia que se repetia em quase todas, e os monitores o utilizavam de diferentes maneiras: em *Arte da África*, alguns apenas solicitavam que os alunos sentassem e o assistissem, outros sentavam junto com os alunos e completavam as informações. Os grupos escolares também reagem de formas diferenciadas, mas, principalmente as crianças menores, expressavam seus sentimentos durante a exibição: “dá medo de ver isso”; “Esse filme parece *Pânico*”⁷; “Isso é de verdade?”; “Isso está parecendo macumba!”.

Mas que sentimentos essa “pedagogia da visita” provocava naqueles que a realizavam?

⁷ Trilogia de filmes de terror. O primeiro filme arrecadou mais de US\$ 120 milhões.

Sentimentos da visita: “deu certo”, “quero esquecer”, “foi inesquecível”

Levando-se em conta que acreditavam ter um papel a assumir, que adotavam estratégias (pedagogias?) para atender aos grupos escolares, os monitores demonstraram o desejo de que o atendimento fosse bom e explicitaram o que consideravam uma visita que dá certo: “É a que tem uma sinergia... Que os alunos e o mediador entram em uma sintonia”; “É quando vejo que as pessoas estão realmente criando algum tipo de afeto com aquilo que estou mediando, quando eu estou entre a pessoa e o objeto do contato estético daquela pessoa”.

Do mesmo modo, os integrantes da equipe tiveram dificuldade em apontar uma “visita inesquecível” assim que a pergunta era feita, como se nunca tivessem pensado no assunto. Mas pouco depois, a visita marcante vinha à mente. Em geral, uma emoção causada pela reação de uma criança, adolescente ou adulto, que passava pela escuta, por dar a palavra ao outro, que encontrava sentido nas próprias histórias.

Por outro lado, todos os integrantes da equipe do setor educativo destacaram “visitas que gostariam de esquecer”, e os motivos foram os mais diversos: “A turma não estava interessada”; “Desentendimentos com o professor ou com os alunos”; “As crianças eram insuportáveis, mal-educadas, sem limites”. Em geral, a culpa recaía sobre o grupo, apesar de alguns monitores apontarem para um movimento de reflexão, questionando o que teria ocorrido no momento da visita. Por vezes, reconheciam que não estavam bem naquele dia, estavam irritados ou tinham problemas.

No entanto, narraram momentos em que se constata que a nossa sensação pode não ser a sensação do outro, que não é possível controlar todas as variáveis no momento de um ato educativo. Porém, a sensibilidade no trato com o grupo, de modo a perceber o que estava acontecendo, foi apontada como um dos principais quesitos para a prática de monitoria.

Monitor: É engraçado... Muitas vezes aquilo que a gente considera péssimo pode não ser. Têm visitas que eu fiz que achei péssimo, e tive oportunidade de receber a mesma escola a segunda vez, e os alunos comentaram coisas que nem esperava, coisas que eles aproveitaram, mas que a gente na hora não percebeu que eles estavam aproveitando.

Igualmente, a equipe sinalizou momentos em que acreditava ter feito um bom trabalho com os alunos e, de repente, um comentário trazia elementos que contrariavam a impressão: como na oficina realizada por uma das coordenadoras com um grupo de adolescentes, que ela achava que tinha sido maravilhosa, e que, quando perguntou o que eles mais haviam gostado, uma das alunas respondeu: “Uma camisa na loja do primeiro andar”.

Por outro lado, alunos que permaneciam quietos, parecendo distantes durante toda a visita, de repente poderiam entrar no diálogo estabelecido entre professor, monitor e alunos: “Esse homem parece o Pixinguinha”; “Acho que a pintura de Andy faz a gente pensar no mundo”. E acrescentavam informações ou mesmo recuperavam questões abordadas ao longo da visita. Na verdade, “música” pareceu funcionar como forte disparador desses momentos: “Dilema é bom, Afro X é demais. São poucas as pessoas que entendem a linguagem do *hip-hop*”; “Racionais é sinistro!”; “A parada do *rap* está aí. Tem que perceber, galera”.

Buscando um diálogo com o campo da educação, alguns autores vêm destacando a importância da reflexão na ação por parte dos professores. Apesar de reconhecer que essa questão – como tantas outras abordadas na área educacional – acaba por saturar-se pelo modismo, penso que cabe destacar o princípio básico que permeia a ideia, e que a expressão em si já traduz: a necessidade de se refletir sobre a própria ação. Além disso, conforme destaca Schon (1992), essa discussão surgiu da crise de confiança no conhecimento profissional (em todas as áre-

as), que, por conseguinte, levou à busca por uma nova epistemologia da prática profissional. Para Perrenoud (1999), o profissional reflexivo dirige, prioritariamente, um olhar sobre seu próprio trabalho e seu contexto imediato no dia a dia, nas condições concretas e locais de seu exercício, bem como quer compreender para otimizar, ordenar, fazer evoluir uma prática particular a partir do seu interior. Na verdade, pode-se também ressaltar a colaboração desses autores ao colocarem em pauta que o professor tem uma sabedoria negada e esquecida.

Os monitores, apesar de as “sensações” ou “impressões” com relação às visitas, ressaltaram que não se pode inviabilizá-la desde o início, quando se percebe que “a turma não está interessada”, “que o professor não está envolvido com a ida dos alunos.” Demonstraram entendimento de que eles têm um trabalho a ser realizado naquele momento: “O mediador precisa ser suficientemente sensível para seduzir aquela turma”; “O exercício da conquista se torna maior”; “É ter que jogar a rede todo o tempo para ver se o peixe vem”.

Os coordenadores do CCBB também explicitaram o que consideravam “a visita que dá certo”, é aquela que vai dar continuidade, que está ligada ao antes e depois: “Não existe uma visita que dá certo, existe um professor, pois uma visita é apenas um ponto dentro de uma formação de um sujeito”. Portanto, mais uma vez a figura do professor se fez presente: “É um professor que está atuando continuamente em um processo de introdução de conceito. E só ele pode fazer uma avaliação individual, pontual”.

Ao mesmo tempo, a participação do monitor enquanto fator que pode fazer diferença na experiência do aluno, e fazer com que a visita dê certo, também foi ressaltada: “Quando você está no contato com um monitor e tem uma ressonância”.

A equipe apresentou indícios de que a prática de monitoria, assim como a educação, não tem receita: “Não tem uma fórmula da visita perfeita, que você pode aplicar. Acho que ela acontece e que envolve muitas coisas”; “A monitoria cada dia é uma. Tem muitos fatores que

interferem”; “É como dar uma aula. Não tem a maneira”; “Ajo como professor. Sou professor”. Tendo em vista que não são muitos os trabalhos que pesquisam a monitoria e o fato de essa associação à profissão docente realizada pelos próprios agentes envolvidos, por vezes, conforme já ressaltado, travei um diálogo com alguns autores do campo da educação, sem pretender, contudo, “escolarizar” o museu. Perrenoud (1999, p. 36), por exemplo, destaca que o professor encontra-se preso, 25 a 30 horas semanais, em uma rede relacional densa, na qual é o organizador ou, pelo menos, a principal pessoa-recurso, mas que a prática não é uma concretização de receitas: “Seja qual for a variação de uma aula para outra, a prática pedagógica é constituída, mesmo em classes muito ordenadas e controladas, por uma sucessão de microdecisões das mais variadas naturezas”.

Na verdade, a prática de monitoria, por vezes, conduz a reflexões sobre o papel da escola e do professor no que diz respeito às visitas escolares. Portanto, discutir a função dessa instituição e desse agente social na visita de estudantes ao Centro Cultural é um aspecto que merece atenção. Mas, no momento, o nosso foco é aquele que realiza esse trabalho de mediação ou intervenção – o monitor.

O grupo de monitores do CCBB apresentava idade entre 20 e 43 anos, com idade modal⁸ de 25 anos. Os cursos de graduação da equipe englobavam áreas distintas: artes, arquitetura, ciências sociais, comunicação, educação artística, filosofia, história, letras, produção cultural, programação visual, psicologia, química, apesar de alguns possuírem apenas o ensino médio: “Minha formação é de rua mesmo. Tenho vontade de fazer um curso superior de música. Mas está difícil”; “Comecei a trabalhar com animação aos 18 anos, em projetos ligados à arte, ao teatro, à produção cultural, e nunca mais parei”; “Não deu para voltar aos estudos”. Apenas um possuía mestrado e quatro realizaram curso de especialização em história da arte.

⁸ Idade modal – valor mais frequente.

A presença de monitores da área da pedagogia, mas que trilham o caminho das artes, foi destacada pela equipe. Contudo, durante os meses de trabalho de campo não identifiquei ninguém dessa área. pedagogia não foi um campo considerado necessário pela maioria; contudo, alguns monitores ressaltaram, ao final de algumas visitas, as dificuldades que sentiam em lidar com grupos distintos, de discutir pedagogicamente alguns aspectos, de entender especificidades próprias de diferentes segmentos.

Monitora: Não dá para tratar todos da mesma forma. Eu não sei como agir com alguns grupos. Eles têm diferenças. Criança então! Acho que não podemos ficar só no plano dos relaxamentos. Tem que ter uma preparação pedagógica.

Monitora: Eu acho que falta uma questão pedagógica, da pedagogia mesmo... Como abordar diferentes grupos? Como lidar com alunos de diferentes idades? Os coordenadores, não sei qual a sua ligação com eles, mas são muito idealistas. As reuniões são assim, meio... Acho que precisa colocar o pé mais no chão. Algo mais concreto. Os coordenadores não acham que têm que ter muita informação. Mas algumas questões teóricas a gente tem que saber.

Percebe-se, portanto, uma confusão entre dar informação e ter informação: sobre as especificidades de cada faixa etária, educação, arte, etc. Como possibilitar a interação – enquanto metodologia apontada pela coordenação – se não se tem informação sobre o público a ser atendido? Franco (1994, p. 96), em investigação realizada junto a monitores de um museu, constatou a heterogeneidade das ações desenvolvidas por cada membro da equipe do setor educativo, e a ausência de um planejamento global que orientasse as atividades desenvolvidas pelo museu. Tal procedimento levava à individualização do trabalho reali-

zado pelos membros da equipe, e cada um atuava da forma como sabia ou considerava mais correta. Segundo o autor, na verdade, faltava um embasamento teórico que justificasse o trabalho proposto, que passava, então, a ser desenvolvido de forma intuitiva.

Considerando a diversidade dos universos de formação dos profissionais da mediação cultural, Sepúlveda (2003, p. 125) aponta para um projeto de formação inicial, no caso dos cursos de museologia, e obrigatoriamente contínuo, no seio de cada equipe. Contudo, a própria autora questiona em que consistiria precisamente tal formação.

A equipe do setor educativo do CCBB considerava que o monitor deveria ter conhecimento em arte, e chegou a se apresentar como característica para ser um monitor: “Se é de arte vem trabalhado do ponto de vista da metodologia do olhar e do ponto de vista da história da arte, de conteúdo que precisa ter”. Entretanto, ao longo do trabalho de campo, novos posicionamentos surgiram ou foram revistos pela equipe: “Eu tenho visto que as pessoas que vêm de uma formação muito separada da questão da educação, do compromisso com a educação, são pessoas que têm uma visão muito superficial da nossa atuação”; “Eu vinha defendendo uma posição que hoje está se transformando: de que o arte-educador está muito carregado de vícios de escola e ele tem que desconstruir esses vícios, porque a gente está atuando em uma instituição com outro perfil, outra dinâmica. E o artista não teria vícios. Mas hoje vejo o quanto é importante ter o pé na educação”.

Mediação ou intervenção? – “O que a gente quer, com a nossa cara.”

Conforme já destacado, para a equipe do setor educativo, era impossível uma mediação (palavra usada pela equipe) neutra, e ela se dava diferentemente de acordo com o público. Além disso, o estímulo à palavra do outro, o respeito à relação que o visitante estabelece com a exposição, bem como a concepção de conhecimento como algo cons-

truído, apresentaram-se como premissas da mediação: “Não é possível que a gente faça mediação sem colocar nossa cara. Agora, o que a gente quer com a nossa cara, como é que a gente quer estar formulando essa prática é a questão”; “É ficar puxando as coisas no diálogo com o público”. A questão é o quanto se permite que o outro de fato se coloque, o quanto abrimos de espaço para que o diálogo e o processo de construção de cada um seja possível.

A presença dos monitores no atendimento ao visitante foi assim explicitada pela coordenação:

Coordenador: Acho que é fundamental a intervenção do monitor. Acho que ele é que anima mesmo. A gente permite que o público venha dialogar. Não que o público não seja capaz de dialogar sem o monitor, mas ele aprofunda a discussão em torno da obra. Não tenho dúvidas de que é importante a presença do monitor.

Contudo, presença não é sinônimo de mediação, embora possa carregar um componente autoritário. Lopes (1991, p. 450) destaca que as visitas monitoradas permanecem sendo as principais (quando não as únicas) atividades educacionais oferecidas pelos museus, “apesar das inúmeras pesquisas que já atestaram o quanto essas práticas impõem situações de aprendizagem passivas, fornecendo informações irrelevantes”. Grinspum (2000, p. 42-43) considera que esse tipo de visita “é um veículo de intervenção pedagógica nos museus”, e que o monitor é o mediador entre as exposições e o público: “Não está ali como um ‘tira dúvidas’, mas sim como um educador que conhece o acervo, as exposições, os processos de comunicação com o público. Ao propor recortes, roteiros e percursos na exposição, ele é também um criador”. No entanto, tal afirmativa leva a uma reflexão: se o monitor tudo determinar, propor, recortar, que espaço sobrá para a criação?

Igualmente discutindo a participação de diferentes agentes, especialmente os monitores que atendem aos visitantes, no sentido de problematizar e desafiar conhecimentos e produzir aprendizagens, Moraes (2003) considera o uso do diálogo como um dos modos mais efetivos de mediação das aprendizagens nos museus. No entanto, destaca a acuidade de se permitir que os visitantes façam explorações independentemente dos recursos de mediação dos museus, pois entende que muitas aprendizagens importantes que ocorrem nesses espaços também se dão por auto-organização. Cabe problematizar o que se entende por diálogo, pois, em alguns momentos, acredita-se dialogar. No entanto, é o monólogo que impera na realidade, não ocorrendo, portanto, a comunicação.

Hooper-Greenhill (1998) considera que o museu possui um caráter de comunicador, pois, ao planejar mensagens intencionais – as exposições, as atividades e os materiais de divulgação –, também motiva mensagens não intencionais – que se originam na relação que o público estabelece com o museu, e caracterizam-se pela imprevisibilidade. Apesar de destacar a complexidade desse processo, ressalta que as formas de comunicação nos museus têm sofrido modificações significativas: passou-se de um modelo simplificado, baseado na ideia emissor-receptor, de enviar uma mensagem linear a uma pessoa, para um modelo mais intrincado, no qual outros elementos são constituintes, como a intenção por parte do emissor, o conteúdo da mensagem, a linguagem e os recursos utilizados, as condições do visitante. “Quanto maior o processo de compartilhamento, maior a comunicação e provavelmente mais efetiva ela será” (HOOPER-GREENHILL, 1998, p. 68).

A solicitação do público pelo serviço de monitoria do setor educativo do CCBB era, de fato, intensa: foram vários os momentos em que pude constatar a procura de monitores por parte de professores, grupos de alunos, turistas, famílias, guias turísticos, etc. Igualmente, foi possível observar pessoas inserindo-se nos grupos escolares: ouviam algumas explicações, comentavam com os amigos, chamavam a aten-

ção de outros, juntavam-se a outro grupo monitorado e o movimento se repetia nesse entra e sai de pessoas. Grinspum (2000) considera que o público, em geral, busca visitas monitoradas nos museus porque sente necessidade de mediação para melhor compreender as exposições:

Elas existem desde o século XVII, quando os museus se tornaram públicos, mas essa prática foi altamente disseminada nos grandes museus europeus, a partir do século XX. O Museu Britânico de Londres, por exemplo, implantou em 1911 o Serviço de Visitas Guiadas. Era um dos serviços que os museus se viam obrigados a prestar à comunidade (p. 43).

Portanto, a visita guiada era um serviço oferecido pelo CCBB e procurada, principalmente, pelo público escolar. O que se pode então dizer sobre esse trabalho?

Algumas considerações – retomando as palavras...

É possível se perceber que, embora o uso da palavra mediação seja o mais presente, mediação e intervenção são usadas, em alguns momentos, sem distinção, tanto por monitores/coordenadores como por alguns autores. Fui então buscar o ponto de partida e o desvio dessa reflexão: a interrogação, as palavras e os significados, pois as palavras têm uma história de múltiplos sentidos e carregam conceitos.

Refletindo sobre educação e museus, Meneses (2000) destaca que, certamente, os museus se prestam a muitas funções: a fruição estética, o relacionamento afetivo, o devaneio, o sonho, a evasão, a nostalgia, sem excluir a informação. No entanto, o autor vê com apreensão o desvinculamento cada vez maior que os museus estão estabelecendo com o campo do conhecimento. “Quanto maior o fosso entre museus e conhecimento, maior o fosso entre museu e educação” (p. 96), e, conforme afirma Meneses, não pode haver educação em museu que não tenha

como eixo a formação crítica – uma formação crítica que não prescindia do conhecimento.

Além disso, há a afirmação de uma “pedagogia” da visita. Se há “pedagogia” da visita, há meios (processos e técnicas) mais eficientes para efetivar estes ideais – há intervenção. Ciente da vasta literatura em torno da palavra “pedagogia”, recorro apenas ao que considero duas boas e velhas referências para tecer algumas reflexões em torno desse termo: o dicionário e o sociólogo Durkheim.⁹ Na primeira: “teoria e ciência da educação e do ensino; conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação e instrução que tendem a um objetivo prático; o estudo dos ideais de educação, segundo uma determinada concepção de vida, e dos meios (processos e técnicas) mais eficientes para efetivar estes ideais”.¹⁰ Para Durkheim (1972), a pedagogia não consiste em ações, mas em teorias que representam maneiras de conceber a educação, não de praticá-la; ou seja, a pedagogia incide em um certo modo de refletir a respeito das coisas da educação. Assim, as teorias pedagógicas não pretendem descrever ou explicar o que é, ou o que tem sido, mas determinar o que deve ser. Não estão, portanto, orientadas nem para o presente nem para o passado, mas para o futuro: “não se propõem a exprimir fielmente certas realidades, mas a expor preceitos de conduta. Elas não nos dizem: ‘eis o que existe e por que existe’. Mas, sim: ‘eis o que será preciso fazer’” (DURKHEIM, 1972, p. 63). Acompanhando as visitas escolares ao CCBB, foi possível se constatar um discurso homogêneo sobre como deve ser a atuação por parte da equipe do setor educativo no atendimento a esses grupos, não parecendo reconhecer o que existe e porque existe. Buscando um diálogo entre pedagogia e educação, o próprio Durkheim (1972) considera que existe um lugar entre elas para uma atitude mental intermediária:

⁹ O francês Émile Durkheim foi um dos fundadores da sociologia moderna (1858-1917).

¹⁰ *Dicionário Aurélio*, meio eletrônico.

Ao invés de se agir sobre as coisas ou os seres, segundo modos determinados, pode-se refletir sobre os processos de ação empregados, não com o intuito de conhecê-los e explicá-los, mas para o fim de apreciar o que valem, se são o que devem ser, se não será útil modificá-los e de que modo – às vezes mesmo substituí-los totalmente por novos processos (p. 64).

Na verdade, pude constatar, com a realização do trabalho de campo, várias “pedagogias” – que por vezes entravam em conflito –, presentes por ocasião da efetivação da visita escolar. A questão que se coloca não é o apagamento desses conflitos; ao contrário, entender o potencial educativo e pedagógico de museus e centros culturais implica em buscar os descompassos existentes para que se possa avançar no diálogo. Apesar de um discurso articulado e bem estruturado por parte dos integrantes do setor educativo do CCBB – no que diz respeito à opção pelo diálogo com o público escolar, à não intervenção, ao respeito pelo repertório dos alunos, etc. –, em vários momentos, imperou uma “pedagogia da visita” cerceadora e controladora das experiências dos grupos. Em estudo sobre as práticas culturais urbanas, Lopes (2000) enfatiza a existência de diferentes níveis de recepção cultural, e defende que nem todo ato receptivo conduz necessariamente a um trabalho de produção, ainda que secundária e dissimulada.

Bourdieu (apud LOPES, 2000, p. 58) distingue duas formas extremas e opostas do prazer estético separadas por todas as gradações intermediárias: a fruição – ligada a uma percepção sensorial (não instruída e de tipo imediato), que se aplica a um sistema de códigos desconhecido dos esquemas de interpretação tidos como familiares –, e deleite – apátnio dos instruídos e daqueles que apropriam “adequadamente” as obras culturais.

É compreensível (e louvável) que a equipe do CCBB buscasse trazer elementos que possibilitassem o deleite, pois as diferenças sociais, longe de ser desprezíveis, estabelecem variações de desenvolvimento

perceptivo que dizem respeito quer a aquisições cognitivas quer ao exercício de aptidões perceptivas. A questão é que a persistência dessas dicotomias associa-se, muitas vezes, ao fracasso de certas iniciativas de animação sociocultural que pretendem impor a boa maneira de receber e interpretar as obras, sujeitando a experiência estética a choques culturais, que apenas contribuem para aumentar ainda mais o sentimento de frustração de certas camadas sociais (LOPES, 2000). Portanto, os efeitos dessas iniciativas estão longe de uma univocidade e podem gerar consequências imprevistas e perversas. Nos estudos sobre percepção estética, dizer que existe um indizível, algo de secreto pelo qual um dos espectadores escapa aos determinismos do seu grupo social, não está isento de equívocos, pois

a própria “sensibilidade”, subjacente a uma “percepção espontânea” (que, na realidade, nunca é imaculada ou isenta de pressupostos), pode ser formada e adquirida, sem ter necessariamente de se sujeitar a arbitrários culturais que, muitas vezes, e de forma dissimulada, um certo conceito de animação sociocultural impõe. Afirmar o contrário consistiria numa apologia do dom daqueles poucos, bafejados pela sorte que, como que por magia, atingem o nirvana do prazer estético (LOPES, 2000, p. 59).

Para Canclini (2000, p. 156), é base de uma sociedade democrática criar as condições para que todos tenham acesso aos bens culturais, não apenas materialmente, mas dispondo dos recursos prévios – educação, formação especializada no campo, etc. – para entender o significado concebido pelo escritor ou pelo pintor. Porém, há um componente autoritário quando se quer que as interpretações dos receptores coincidam inteiramente com o sentido proposto pelo emissor.

Penso que o mais importante, para se avançar nessa discussão, é a percepção de que se faz sim intervenção, e que a questão que se coloca

é o tipo de intervenção realizada. Isso é o que irá diferenciar a ação desempenhada em museus e centros culturais. Aliás, nesse trabalho de mediação, se são propostas questões que exigem reflexão, análise e interpretação, isso se configura como intervenção, como formação crítica.

Mediação ou intervenção não excluem conflitos e, conforme destacado anteriormente, a questão que se coloca não é o apagamento desses conflitos. Ao contrário, entender o potencial educativo e pedagógico de museus e centros culturais implica em buscar os descompassos existentes para que se possa avançar no diálogo.

Referências bibliográficas

- CALVINO, Italo. *Palomar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CARVALHO, Maria Cristina Monteiro Pereira de. *Instantâneos da visita: a escola no Centro Cultural*. Rio de Janeiro, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- DURKHEIM, Emile. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1972.
- FRANCO, Sebastião. *As práticas educativas do museu em suas relações com as instituições de 1º. Grau no Espírito Santo*. Espírito Santo, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo.
- GRINSPUM, Denise. *Educação para o patrimônio: museu de arte e escola – responsabilidade compartilhada na formação de públicos*. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.
- HOOPER-GREENHILL, Eilean. *Los museos y sus visitantes*. Espanha: Ediciones Trea, 1998.
- LEITE, Maria Isabel. *O que e como desenham as crianças?* Refletindo sobre as condições de produção cultural da infância. São Paulo, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.
- LOPES, João Teixeira. *A cidade e a cultura: um estudo sobre as práticas culturais urbanas*. Portugal: Edições Afrontamento: Câmara Municipal do Porto, 2000.
- LOPES, Margaret. A favor da desescolarização dos museus. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 40, v. 12, p. 443-455, 1991.

MACHADO, Adriana de Almeida. *Convites ao olhar: experiências de educação e vivência estética a partir de reproduções*. São Paulo, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. Educação e museus: sedução, riscos e ilusões. *Ciências & Letras*: revista da Faculdade Porto-Alegrense, Porto Alegre n. 27, p. 91-101, 2000.

MORAES, Roque. De descobertas a apropriações de discursos, aprendizagens em museus interativos. In: GUIMARÃES, Vanessa; DA SILVA, Gilson Antunes (Org.). *Workshop: educação e centros de ciência*. Rio de Janeiro: Techniquet: British Council, 2003. p. 44-62.

PASOLINI, Pier Paolo. Gennariello: a linguagem pedagógica das coisas. In: _____. *Os jovens infelizes: antologia de ensaios corsários*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Portugal: Dom Quixote, 1999.

SCHALL, Virgínia. Educação nos museus de ciência: a dimensão das experiências significativas. In: GUIMARÃES, Vanessa; DA SILVA, Gilson Antunes (Org.). *Workshop: educação e centros de ciência*. Rio de Janeiro: Techniquet: British Council, 2003.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, Antonio (Org.). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SEPÚLVEDA, Luciana. Parceria museu e escola como experiência social e espaço de afirmação do sujeito. In: GOUVÊA, Guaracira; MARANDINO, Martha; LEAL, Maria Cristina (Org.). *Educação e museu*. Rio de Janeiro: Access, 2003.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

MAC-Niterói: coleção de experiências. Curadorias educativas. Laboratório de experiências integradas arquitetura/arte contemporânea/educação

Luiz Guilherme Vergara¹

Homenagem a uma equipe que fez da adversidade o aprendizado de uma experiência

Este artigo, ao mesmo tempo que revisita uma coleção de experiências, projeta indagações sobre métodos de conhecimento que embasam o legado das práticas artísticas contemporâneas para a formação de sujeitos e leituras de mundo.

Em 2007, a REM (Rede de Educadores de Museus) realizou um importante encontro para profissionais ligados às práticas e experiências educativas em museus. Para essa ocasião, preparou-se um relato do percurso e desafios da Divisão de Arte e Educação do MAC de Niterói desde a sua inauguração, em 1996, a 2006. Reunimos, então, uma trajetória de curadorias experimentais que ampliaram o foco de estudos da coleção para a formação de práticas e saberes do espaço participativo como métodos construtivistas e existenciais de conhecimento, buscando responder a um desafio inato àquele museu – da atração da forma

¹ Luiz Guilherme de Barros Falcao Vergara (1956). Mestrado em Artes e Instalações Ambientais Studio Art and Environmental Program. Art Department. New York University, 1993. 2006: doutor no Programa de Arte e Educação no Departamento de Arte da Universidade de Nova Iorque (New York University) *In search of mission and identity for Brazilian contemporary art museums in the 21st century: study case Museu de Arte Contemporânea de Niterói*. Atuou como diretor geral do Museu de Arte Contemporânea de Niterói de 2004-2008, tendo sido diretor da Divisão de Arte e Educação de 1996-2004. Atualmente é coordenador do curso de graduação em Produção Cultural da UFF, junto ao Departamento de Arte. Tem experiência na área de curadoria e educação em museus de arte contemporânea.

à participação nas novas formas de conhecimento. Isso significa dizer que a arquitetura do MAC não foi apenas um cenário ou fundo neutro dessa aprendizagem, mas o método – território provocador de processos; a geografia de ações ou ações na geografia; macro e microgeografias de experiências compartilhadas e esperanças; e, finalmente, poética e pedagogia do infinito.

Os primeiros passos: o leitor móvel – a visita começa lá fora

O MAC passou a ser tomado não só como obra de arte, na medida em que a visita começava lá fora, o mundo também foi apropriado como parte de uma única experiência estética, poética e conceitual de arte – museu como máquina cognitiva (autopoieticas)² cuja “práxis” é a própria participação cognitiva-perceptiva dos visitantes-leitores móveis, estes praticantes motores dos espaços e caminhos de fora para dentro do museu. Ao rever essas práticas poéticas do espaço, pode-se reconhecer como elas abriram os caminhos de uma filosofia e pedagogia do “infinito” que habita e move também os campos ampliados, pelos quais a arte contemporânea vem atuando.

Da mesma maneira que os espaços arquitetônicos concebidos por Niemeyer foram inspirados, modelados para serem habitados e penetrados pela paisagem do entorno, cada leitor móvel era convidado a caminhar, lendo e aprendendo a ler o mundo com e através da obra de arte. Esse aprendizado psicomotor e existencial de infinitos horizontes prováveis – do eu – nós, arte-mundo, embasam uma teoria da prática do espaço como método de conhecimento que não deixa de ser fenomenológico e construtivista. Da

² Ver: GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000: “É evidente que a arte não detém o monopólio da criação, mas ela leva ao ponto extremo uma capacidade de invenção de coordenadas mutantes. O limiar decisivo de constituição desse novo paradigma estético reside na aptidão desses processos de criação para se autoafirmar como fonte existencial, como máquina autopoética”.

geografia do MAC aos espaços interiores, cada obra e conjunto relacional de obras nas exposições, na medida que eram apresentados como campo de sentidos e processos cognitivos, indicavam também ao leitor móvel sua condição de construtor de leituras e metáforas. Adotou-se um método construtivista por meio do caminhar, apontando para as dobraduras entre mundo e arte, integrando diferentes momentos de uma visita como um ritual de iniciações do olhar, com todo o corpo estimulando percepções metafóricas e intuitivas. O que também envolve uma abordagem fenomenológica da experiência artística – não mais tratando de uma relação sujeito-objeto para a arte, mas como campos potenciais e intencionais de encontros intersubjetivos: sujeito-mundo, sujeito-obra de arte como campo provocador dessa nova objetividade-subjetividade.

Com os anos, as curadorias educativas foram adquirindo maior clareza sistêmica junto a todas equipes técnicas do MAC. Todas as exposições passaram a contar com um espaço para o visitante participativo, assim como materiais impressos com referências históricas sobre as obras. Diferentes eixos curatoriais foram propostos, reunindo obras da coleção, não necessariamente a partir de critérios formalistas ou historicistas. Por exemplo, em 1997, a mostra *Cada olhar uma história – visões e subversões* reuniu obras a partir das histórias dos visitantes, desenvolvidas no primeiro ano de vida pública do museu. Foram desses dois primeiros anos que se identificou claramente o desafio comunicativo da arte contemporânea como parte da missão educativa de desalienação e desenvolvimento de estratégias de participação do museu. Nessa mesma ocasião, foram desenvolvidos os jogos neoconcretos,³ quando os espaços expositivos e o pátio fora do MAC foram tomados por ex-

³ Experiência educativa desenvolvida com Carmen Riquelme, Daniela Seda, Eduardo Machado, Ignes Guimarães e Marcia Campos em 1996-1997

perimentações interativas, promovidas pela DAE,⁴ com materiais e formas geométricas, tendo como referência o legado da abstração geométrica, os exercícios de composição inspirados nas teorias da *gestalt* (figura – fundo e as dinâmicas de formação de totalidades), nas pinturas da década de 1950,⁵ tão bem representadas na coleção João Sattamini – MAC. Os métodos construtivistas e as dinâmicas da percepção gestáltica fizeram parte do laboratório de criação desses artistas, e inspiraram as propostas dos jogos interpretativos neoconcretos como estratégias voltadas também ao acesso às práticas do espaço que envolveram a sua produção.

As experiências e influências da arquitetura circular de Niemeyer na concepção dos percursos relacionais foram desenvolvidas ao longo dos anos, na mesma medida em que o entrosamento das equipes era fortalecido – a museologia, teoria e pesquisa, arquitetura e educação passaram a trabalhar mais integradamente. Esse é um aprendizado essencial, indissociável das “práticas e conquistas do espaço” para a concepção das mostras *Poéticas das apropriações* (2004), *Onde as obras dormem* (2005), *Poéticas do infinito* (2005) e *MAC – abrigo poético* (2006), celebrando os 10 anos de inauguração, com uma homenagem especial à Lygia Clark.

Essa coleção de experiências foi estruturante da identidade e eixo filosófico das práticas curatoriais e educativas da primeira década do MAC. Coube a todos uma parcela do esforço para ampliar perspectivas sobre as práticas de saberes híbridos que emergem e desafiam os sentidos e éticas dos museus de arte contemporânea para o século XXI. Nessa revisão do MAC, nascem também projeções, reconhecimentos de processos inauguradores de um campo de trocas contínuas, realização de valores não completamente

⁴ DAE – Divisão de Arte Educação do MAC de Niterói

⁵ Lembrando as obras de Volpi, Aluisio Carvão, Hermelindo FiamInghli, Ivan Serpa, Hercules Barsotti, Abraham Palatnik (a série *Progressões*), Lygia Clark, Ligia Pape e Hélio Oiticica na coleção MAC – João Sattamini.

conscientes por todos, mesmo dentro da equipe do MAC. Esse experimentalismo envolve a todos para um posição ética e ambiental diante dos programas e tendências que alimentam as vanguardas artísticas, sem esquecer a sinergia com as formas poéticas e intuitivas do MAC. Esse enfrentamento experimental entre produção artística, arquitetura e os estudos curatoriais (teorias críticas e cognitivas) foram essenciais para os primeiros anos do MAC, na formação de um paralaboratório (termo usado por Mário Pedrosa⁶) de novas linguagens, dentro do mirante da Boa Viagem, aberto para todos.

Ao estudar o legado das práticas artísticas contemporâneas – sua arqueologia da criação – sob uma perspectiva múltipla ou sistêmica, buscou-se uma convergência entre pesquisas curatoriais e pedagógicas, levando em conta uma abordagem transdisciplinar sobre a experiência estética, a aquisição de linguagem junto ao desenvolvimento de uma percepção imaginativa/metafórica.⁷ Ao mesmo tempo, também a partir do paralelismo entre as vanguardas dos anos 1950, a arquitetura de Niemeyer e as rupturas da década de 1960, foram desenvolvidos estudos sobre as passagens e mudanças de utopias (ou pensamento utópico) e paradigmas entre o moderno e o contemporâneo, com especial atenção ao “princípio esperança e a função utópica da arte”, de Ernst Bloch.⁸

⁶ PEDROSA, Mario. Arte experimental e museus. In: _____. *Política das artes: textos escolhidos 1*. Organização de Otília Arantes. São Paulo: Edusp, 1995.

⁷ Reuniram-se os avanços da pedagogia, estudos cognitivos, as práticas dialogais de construção conhecimento – com especial atenção ao conceito de aprendizado existencial de Paulo Freire; o construtivismo de Piaget e Vygotski; e o dialogismo de Bakhtin. Da mesma forma, ampliou-se o legado de contribuições filosóficas contemporâneas, tais como as cartografias da subjetividade e os territórios de vivências e enunciações compartilhadas de Deleuze e Félix Guattari. Assim, foram trazidas as contribuições da “nova geografia” de Milton Santos, abordagens sobre a natureza do espaço ou geografia das ações humanas – definições sobre tempo-espaço, lugar e território de processos.

⁸ Função utópica da arte no sentido de Ernest Bloch – antecipadora de valores ainda não conscientes, sonhar diurno. BLOCH, Ernest. *The utopian function of art and literature: selected essays*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1990.

Curadorias educativas – laboratório de experiências

1. Dos materiais às diferenças internas – metal, madeira, tecido e pedra⁹

A segunda experiência curatorial educativa¹⁰ diretamente ligada aos estudos da coleção e dos espaços expositivos foi *Dos materiais às diferenças internas – metal, madeira, tecido e pedra*. Esta mostra compunha uma trajetória circular com a arquitetura do MAC, reunindo obras por materiais, explorando a relação entre materiais, sentidos e as práticas artísticas contemporâneas. Uma outra camada de sentidos foi justaposta às leituras dos materiais, a partir de como o simbolismo chinês explora as qualidades fisicotérmicas dos materiais. Assim, um grupo de obras que se utilizava de metal reunia os bichos da Lygia Clark, os ônibus de Raymundo Colares, o amassado de Franz Weissman (expressão da indignação do artista com o golpe militar de 1964), entre outros. As características do metal também eram exploradas, tais como a rigidez cortante da espada, o frio intrínseco desse material que serve também como um excelente condutor térmico.

O visitante encontraria, a seguir, um grupo de obras em madeira que chamaria a atenção imediata pelo contraste “térmico com o metal”. As qualidades da madeira ficavam ressaltadas, fortalecendo o sentido das obras: o calor, as memórias que se associam aos usos da madeira como combustível, lareira, lar e mobília. Para os chineses, a madeira é símbolo de união, família e harmonia devido às suas fibras e sua produção de calor como combustível para as lareiras.

⁹ Curadoria: Luiz Guilherme Vergara e Marcia Müller. Equipe de artistas educadores da Divisão de Arte Educação – produção de um espaço para um visitante participativo. Bia Jabor, Carmen Riquelme, Eduardo Machado, Ignes Guimarães e Marcia Campos. Local: a primeira exposição experimental foi na varanda – abril a junho de 2000. A segunda foi no segundo andar: de julho de 2000 a abril de 2001.

¹⁰ A primeira foi *Visões e (sub)versões: cada olhar uma história*, de 1997.

Dessa fenomenologia dos materiais, entrava-se em contato com os sentidos internos e paradoxais da obra de Farnese, suas assemblagens surrealista com mobílias, contrastando com a geometria construtiva nos recortes de troncos de madeira de Gastão Emanuel, as progressões de Palatnik, e as séries de Joaquim Tenreiro.

Nesse circuito do fenomenológico ao hermenêutico (das diferenças de sentidos internos), conceitual e sensível, o visitante chegaria ao conjunto de obras produzidas com tecidos. A raiz comum entre tecido – tecer e texto, produto e processo, escrita e matéria, funcionou como instigação poética. As diferenças entre a memória biográfica do enxoval de Katie Scherpenberg, a trouxa de Artur Barrio, o vestido de noiva de Eliane Duarte e o véu cobrindo uma cadeira de pregos de Cildo Meireles. Mais uma vez o tecido foi o ponto de convergência entre artistas cujas questões expressivas são bastante contrastantes.

Ao concluir o círculo com a “pedra”, fechava-se também uma sinergia entre a diversidade de práticas e meios de expressão da arte contemporânea, o percurso circular imposto pela arquitetura e a fenomenologia e hermenêutica do simbolismo dos materiais na sabedoria chinesa. “Pedra”, nessa simbologia oriental, significa “imortalidade”, o que agregava uma leitura especial às obras de Nelson Felix (tironita), Ângela Freiberg (bacia de mármore branco), Haroldo Barroso (disco- relógio solar de granito). A conclusão do caminho circular com a totalidade e imortalidade das montanhas – das rochas – envolvia o visitante em um circuito de polissemias intuitivas. Ao mesmo tempo em que se enfatizavam as sensações diretas com os materiais, reunia-se um grupo muito especial de obras da coleção Sattamini/MAC.

2. Apropriações: curto-circuito de experiências participativas¹¹

As “apropriações” significam coletar, justapor, construir, deslocar objetos prontos do cotidiano e reapresentá-los como “arte”. Essas estratégias compõem uma das mais recorrentes práticas conceituais artísticas geradoras dos principais dilemas, ironias e polêmicas do século XX. Desde as colagens cubistas de Picasso e Braque ao “*ready-made*” de Duchamp e o movimento dadaísta, o universo de valores estéticos tradicionais foi completamente desconstruído. Entre um movimento de contracultura, irônico, niilista, e o pensar construtivista de “*assemblar*”, de ressignificar, de reconstruir em *bricolages*, a sociedade (principalmente europeia e americana de Nova York) da primeira metade do século se viu perplexa diante de uma vanguarda que oferecia como arte os mais banais objetos do dia a dia. Retomadas radicalmente nos anos 1960 pela *pop art* na Inglaterra e EUA, novo realismo em Paris, a nova figuração no Brasil (1965), as coletas e construções de elementos atingiram suas completas legitimidades como práticas artísticas. Hoje, as apropriações são mais aceitas e atualizadas como formas e práxis da arte contemporânea. Uma nova forma de pensar e construção de conhecimento sistêmico também acompanha as práticas da apropriação. O mundo hoje recorre constantemente à internet, ao Google, recorta e cola textos e imagens disponíveis nos bancos de informação digital. A rapidez de acesso, de fácil coleta e deslocamento de imagens e textos parece que estava sendo profeticamente anunciada pelas primeiras vanguardas cubistas.

Assim, a exposição *Apropriações* foi concebida não apenas para apresentar objetos de uma coleção, mas provocar mais uma apropriação e deslocamento das práticas artísticas. Os espaços da varanda foram ocupados pela criação de coisários e outras provocações/convites à

¹¹ Curadoria: Guilherme Bueno; curadoria educativa: Luiz Guilherme Vergara e equipe da Divisão de Arte Educação. *Jogos neoconcretos e estratégias interpretativas*. Divisão de Arte Educação – Diretora: Bia Jabor; Equipe: Ignês Guimarães, Ivan Henriques, Márcia Campos, Eduardo Machado e Roberta Condeixa. Local: varanda. Período: 2003-2004.

participação em exercícios de colagem, assemblagem e organização de coleções e coletivos dos visitantes.

Instigar os limites críticos e poéticos entre arte e vida.

Isso significa alguma coisa ou é apenas arte contemporânea?

Isso é arte?

Essas perguntas pertencem também aos museus de arte moderna e contemporânea depois de Picasso, Braque e, principalmente, Duchamp. São indagações de estranhamento repetidas entre os inúmeros visitantes desse museu. Confrontados com uma opacidade histórica, pois, em princípio, não existem distâncias aparentes entre as coisas no museu e a vida lá fora. A prática artística de se apropriar e deslocar coisas do cotidiano para o museu, colocou todos diante de estranhamentos, provocações da imaginação e interpretação dos confusos limites entre arte e realidade, convicções e ironias, niilismo ou construtivismo.

3. *Poéticas do infinito – pedagogia do infinito*¹²

Estações da arte para se pensar concretamente sobre o infinito.

Esta curadoria foi centrada nas diferentes expressões e poéticas do infinito, explorando, por um lado, a trajetória de um conceito “intangível” como eixo condutor da criação artística, atravessando o século XX por meio de diferentes práticas e poéticas. Por outro, na recepção da obra de arte tem-se a potência de transporte, apreensão ou percepção metafórica do infinito como processos de significação de uma totalidade inesgotável. O infinito foi o foco ampliado de estudos presentes em vários sentidos na trajetória de poéticas (expressão, representação e simbolismos) da história da arte do século XX. O infinito também é parte conceitual do universo aberto de recepção da obra de arte em si, como campo de possibilidades de percepção e de sentidos para cada sujeito no mundo. Chamou-se de *Poéticas do infinito* para dar ênfase a esta

¹² Curadoria: Luiz Guilherme Vergara; coleção: Márcia Müller. Jogos neoconcretos e estratégias interpretativas: Divisão de Arte Educação. Diretora da DAE: Bia Jabor; equipe: Ignes Guimarães, Ivan Henriques, Márcia Campos, Eduardo Machado e Roberta Condeixa.

condição de potência múltipla da obra de arte — desde o seu processo de criação à sua recepção/interpretação pelo público. O infinito é também da potência de cada olhar, em que cada experiência é uma história.

Ao estudo curatorial sobre a coleção Sattamini/MAC, juntamente com os espaços circulares e espirais de sua arquitetura, fundem-se poéticas artísticas a uma pedagogia do infinito.

4. *Abrigo poético – diálogos com Lygia Clark*¹³

Para celebrar 10 anos de vida, o MAC realizou uma homenagem especial a Lygia Clark. Celebrou-se, então, uma convergência entre forma e ética na arquitetura de Niemeyer e Lygia Clark.

As semelhanças entre a arquitetura do MAC com os trepantes (nas curvas suspensas da rampa em espiral) e o abrigo poético (maquetes para um espaço circular de relacionamentos) reforçaram ainda mais as aspirações da curadoria de tornar as sinergias formais entre Niemeyer e Lygia Clark uma convergência ética para a identidade e missão do MAC, como um lugar onde ficasse vivo o sonho de “um abrigo poético, onde o habitar é o equivalente do comunicar. Os movimentos do homem constroem este abrigo celular habitável, partindo de um núcleo que se mistura aos outros”.¹⁴

Somente esta composição de obra já seria uma inesquecível mostra de homenagem para a Lygia Clark. Mas o que realmente celebrou seus ideais e visões foram os percursos de experiências e jogos participativos na varanda, assim como uma série de programas de agenciamento sociocultural, desenvolvidos pela divisão de arte e educação, em diferentes parcerias com a cidade de Niterói.

¹³ Curadoria: Claudia Saldanha, Luiz Guilherme Vergara e Marcia Müller. Curadoria educativa: Direção: Bia Jabor / Produção: Tatiana Richards / Equipe de artistas educadores: Eduardo Machado, Ignes Guimarães, Ivan Henriques, Leandro Baptista, Marcia Campos e Maria Thomas / Convidados especiais: Aníta Sobar, Danielle Amaro, Hugo Richard, Angela Lombardi. Período: setembro – dezembro de 2006.

¹⁴ CLARK, Lygia. O corpo é a casa: sexualidade, invasão do “território” individual. In: CATÁLOGO Lygia Clark. Rio de Janeiro: Paço Imperial, 1998.

Além dos trabalhos com escolas e comunidades, esse programa ofereceu um “abrigo poético” aos grupos das mais diferentes condições sociais, em sua maioria excluídos, adultos em situação de rua, catadores de materiais para reciclagem, “Centro de atenção integrado e integral a criança e adolescência”. Foram nessas ações que os educadores do DAE se tornaram artistas propositores de processos vivenciais e relacionais. Os resultados foram de uma dimensão afetiva, identificados com uma nova ordem de microgeografias de esperança.

Vários relatos da equipe do DAE marcaram este entendimento de escala dos afetos, em que os significados internos da arte de Lygia Clark operam. Os mesmos que inspiraram as recusas e proposições existenciais da Lygia Clark ao sistema tradicional das artes.

Um dos relatos mais fascinantes de encontros entre mundos sensoriais e culturais foi trazido pela Ignês Guimarães, ao visitar o abrigo de uma cooperativa de reciclagem de lixo urbano, dentro de um programa de trocas de visitas entre o MAC e esse grupo. Ao chegar no espaço “deles”, totalmente carregado de diferentes odores, Ignês é saudada pelo líder, que elogia o seu perfume, enquanto a visitante estava ainda sob o impacto dos fortes cheiros do recinto. Seriam inumeráveis os relatos de pequenos gestos de encontros e comunicação que envolveram a equipe do MAC, mas todos registram os horizontes das novas ordens da arte, dos museus e dos artistas como educadores, propositores e agenciadores socioculturais.

Projeções para uma microgeografia da esperança

O enfoque especial desta revisão foi o processo de experiências compartilhadas que gerou em si os valores éticos e estéticos, modeladores dos princípios conceituais das curadorias educativas do MAC. Lembrando que neste artigo, devido às limitações de espaço, não foram incluídos três importantes projetos dessa trajetória curatorial-educativa: projeto arte ação ambiental, artista pesquisador e o MAC

vazio. Essa trajetória de conceitos e práticas ficou sendo apresentada como coleção de experiências, pois a própria identidade e missão do MAC fundiu-se como éticas vivas da gestão dos espaços (incluindo a concepção das exposições), como a construção de saberes (estratégias interpretativas). Nesta abordagem, ressalta-se a ética como relações de saberes orgânicos: curadoria e construção/criação de significados. Por meio da coleção de experiências, foram percebidas com maior clareza as implicações conceituais que envolvem as práticas espaço-temporal dos artistas contemporâneos, assim como a escolha e organização das obras em uma mostra, e, ainda, as estratégias de recepção, criação e interpretação de valores e significados. Nessa relação entre diretrizes e decisões curatoriais, pode-se falar de uma ética que se traduz em gestão participativa e interdisciplinar dos espaços públicos da arte, como territórios de processos de criação de valores e produção de métodos de conhecimento. O desafio que se coloca ao aproximar a criação artística da sociedade está justamente na conceituação de um sistema de leituras e experiências interpretativas múltiplas, que possam fazer do espaço expositivo um lugar de vivências, criação e recepção ativa de significados.

A formação de uma ética viva para as práticas dos espaços e saberes compartilhados nos museus deve atingir todas as etapas de planejamento, decisão, instalação, concepção e recepção dos discursos artísticos contemporâneos, e daí sua multiplicação como processos cognitivos e perceptivos no mundo. A coerência ética se dá na convergência de todas as teorias e pesquisas de uma equipe curatorial transdisciplinar, culminando com a formação de uma gestão participativa de múltiplas perspectivas sobre o fenômeno artístico contemporâneo na sociedade hoje. Do legado das vanguardas da contracultura —, das

estéticas existenciais¹⁵ — das proposições ambientais (Hélio Oiticica) aos territórios vivenciais de Lygia Clark, há que se fecundar o desafio comunicativo da arte contemporânea nos espaços públicos no século XXI como ética viva e coerência entre identidade e missão de uma instituição.

Nessa medida, a formação de público passou a ser percebida como identidade e missão do MAC como essa máquina autopoietica, mas também como parte dos desafios comunicativos e éticos impostos pelo encontro entre a produção artística contemporânea e sociedade. É a partir dessas revisões ou reflexões acumuladas por uma coleção de experiências no MAC, que se reconhece uma demanda ética, uma saída ética, diante do impacto da forma, do seu “sucesso” de atração de visitantes de diferentes grupos socioculturais (ou interpretativos). Surge da sua potência simbólica ou utópica um desejo ou indagação suspensa no ar: é ainda possível lutar por uma transformação social pela arte?

¹⁵ FINEBERG, Jonathan. *Art since 1940: strategies of being*. New York: Harry Adams Inc., 1995. Fineberg desenvolve nesse livro um mapeamento da produção artística desde os anos 1940 a partir de suas relações com os pensadores existencialistas. O existencialismo gerou o que Fineberg chamou de mudança a partir do: “both structuralism and american formalist criticism centered on the material object, unlike existentialism, which concentrated on the nature and response of the subject.” Sartre e Heidegger foram considerados por Fineberg os filósofos do engajamento, da estratégia do ser, dando um fundamento histórico para o seu foco existencial. Fineberg registra como retomada existencialista as poéticas pós-anos 1950 que trazem a produção artística para uma aproximação direta com a vida, o corpo e a subjetividade, principalmente no que concerne uma fenomenologia existencial de foco na experiência do espectador. VERGARA, Luiz Guilherme. *In search of mission and identity for Brazilian contemporary art museums in the 21st century: study case — Museu de Arte Contemporânea de Niterói*. Nova York, 2006. Tese (Doutorado em Arte e Educação) — Departamento de Arte, Universidade de Nova York.

MESA-REDONDA

O museu e seus públicos invisíveis

Os museus e seus públicos invisíveis

Maria Célia T. Moura Santos¹

O invisível não é irreal: é o real que não é visto.

Murilo Mendes

Quando os organizadores do I Encontro da Rede de Educadores de Museus me fizeram o convite para discutir com vocês sobre os públicos invisíveis dos museus, admirei a capacidade dos membros envolvidos de ousar com a estruturação deste evento. À primeira vista, falar do invisível pode nos remeter a algo que é desnecessário, supérfluo, perigoso, que não se deixa ver e que não se pode ver.

Por outro lado, após a surpresa em relação ao tema proposto, não por considerá-lo pouco pertinente, mas porque nunca fui solicitada a refletir sobre o que não queremos ver, ou o “real que não é visto”, como afirma Murilo Mendes, veio o contentamento proporcionado pela oportunidade que me foi oferecida de olhar a ação educativa dos museus de uma forma mais abrangente, buscando vencer as nossas dificuldades em operar as partes e as totalidades, na complexidade da ação museológica, tema que vem me preocupando há algum tempo.²

Convido-os, pois, a compartilhar comigo desse processo de reflexão, que considera o museu um fenômeno social, um espaço relacional,

¹ Maria Célia Teixeira Moura Santos é professora aposentada da Universidade Federal da Bahia, Curso de Museologia. Museóloga, mestre e doutora em Educação. É professora visitante do Programa de Pós-Graduação em Museologia Social da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal.

² Em texto apresentado na II Semana de Museus da USP, realizada em 1999, intitulado: “Processo Museológico: critérios de exclusão”, fiz uma reflexão, lançando um olhar para o interior do museu, levando em consideração que as práticas museológicas estão em relação e são resultado das relações humanas, em cada período histórico.

e, como tal, resultado da ação de muitos sujeitos sociais que estão no interior da instituição e fora dela, e a constroem e reconstroem a cada dia. Considerá-los como atores da ação educativa, em todos os seus processos, do planejamento à operacionalização e à avaliação, é tarefa a que estou me propondo, neste momento, como provocação ao debate, que espero que aconteça aqui, e tenha continuidade após o término deste encontro.

Assim, no primeiro momento, enfocarei alguns aspectos relacionados à aplicação do processo museológico, situando-o nos contextos institucional e da gestão, e nos problemas ocasionados por nossa formação, formulando, no interior da discussão, algumas propostas no sentido de tornar o invisível real, parte importante de um grupo de pessoas que se unem para a construção de comunidades de aprendizagem, no interior e fora do museu.

Da compartimentalização à interação: a ação museológica como ação cultural e educativa

A ação museológica, frequentemente aplicada na relação técnico/coleção, técnico/objeto, remete-nos a uma reflexão mais ampla em torno do nosso processo de formação, que, aliado às políticas culturais e educacionais adotadas em nosso país ao longo do processo histórico, promoveram e nos estimularam a selecionar, de forma mecânica, determinados paradigmas – conceitos-mestre –, que fomos assumindo como verdades absolutas. Os museus talvez sejam uma das instituições mais resistentes, no sentido de rever teorias, de enfrentar o novo e provocar rupturas. Talvez possamos afirmar que temos uma dificuldade quase “inata” em perceber a zona invisível dos paradigmas por nós interiorizados, que alimentam os nossos saberes e fazeres, ao longo dos anos. Edgar Morin (2002), ao analisar as cegueiras do conhecimento, ressalta que todo conhecimento comporta em si o risco do erro e da ilusão, e que a educação do futuro deve encarar o problema de duas faces

do erro e da ilusão, pois ambos parasitam o espírito humano desde o aparecimento do *homo sapiens*.

Reconhecer algumas “cegueiras museológicas” talvez nos ajude a tornar a ação cultural e educativa dos museus mais real, mais atenta aos erros e à ilusão, ao invisível que é real, e, portanto, mais humana. Assim, o meu olhar museal me estimula, neste momento, a apontar algumas “cegueiras” que envolvem a totalidade e as partes, dificultando a integração entre as ações museológicas e contribuindo para que a ação educativa seja desvinculada do processo de construção e reconstrução do museu e da escola, bem como do contexto onde estão inseridos e da multiplicidade de culturas neles envolvidos.

A aceitação passiva dos determinismos de alguns paradigmas por nós interiorizados, como, por exemplo: os critérios para seleção dos acervos a serem expostos nos museus, tendo como referencial a racionalização da civilização ocidental; a compreensão equivocada de que o museu é uma instituição à qual devemos nos adaptar, como se fosse uma ilha tranquila imune às influências das dimensões social, econômica, cultural, ambiental e político-institucional; de que a “salvaguarda” dos acervos é a principal missão da instituição; de que a ação educativa é um corpo de regras estabelecidas denominada de “metodologia da educação patrimonial”. Todos esses paradigmas, só para citar alguns, colaboraram para o nosso conformismo cognitivo, para a nossa ilusão racionalizadora e, conseqüentemente, para nossa dificuldade de olhar o invisível, de realizar a nossa autocrítica e criar novos paradigmas.

Compreendo que é necessário deslocar o nosso olhar do setor educativo do museu e dos programas que desenvolvemos com professores e alunos, para enxergar o invisível que é real, que está no interior do museu e fora dele. Desse modo, estaremos alargando as bases de atuação dos nossos museus e das nossas escolas. Nesse sentido, é necessário se compreender a ação museológica como ação educativa e de comunicação. Compreendo a museologia como uma ciência transversal, aberta a todas as ciências, que analisa a cultura e o conhecimento sob todas

as perspectivas científicas. Assim, o processo museológico será sempre construído e reconstruído por meio da ação dialógica, dinâmica, complexa e criativa. Reconheço que somos atores sociais, responsáveis por criar contextos educativos para a integração criativa e cooperativa permanente, entre diferentes sujeitos e contextos sociais e culturais. Atribuo, portanto, à museologia, as dimensões social e educativa.

A partir dessa concepção, as ações de pesquisa, preservação e comunicação serão planejadas e aplicadas em interação, como resultado de um processo de planejamento estratégico, envolvendo o coletivo dos museus, criando redes de parcerias, proporcionando a oportunidade de uma troca efetiva, formando comunidades de aprendizagem, em diferentes contextos, produzindo conhecimento e ampliando as dimensões de valor e de sentido das práticas sociais de todos os envolvidos no processo.

A prática museológica, resultado da nossa formação, oriunda da compartimentalização, dos saberes desunidos, nos impedem de operar as partes e as totalidades, contribuindo para que a instituição museu seja um imenso “quebra-cabeça”, em que as peças não se encaixam. Desse modo, vamos aplicando as ações de pesquisa, preservação e comunicação, sem enxergar ou não querendo enxergar – porque é mais cômodo ou porque não nos é dada essa oportunidade – o potencial de cada uma para o processo de comunicação do museu. Considero que esse é um problema sério que temos de enfrentar. Atribuo ao tecnicismo, umas das principais cegueiras museológicas, uma erva daninha, que invade a instituição museu e nos cobre com seus ramos, nos isolando em verdadeiros guetos e nos impedindo de refletir sobre o sentido das nossas ações e sobre as amplas possibilidades que temos de integrar as partes ao todo, no interior e fora do museu, às globalidades e às complexidades.

Quando trabalhamos com diferentes tipologias de museus, nos isolamos e desconhecemos as potencialidades das trocas e, mesmo no interior da instituição à qual estamos vinculados, o nosso olhar sobre as coleções, na maioria das vezes, reforça as características intrínsecas dos objetos, sem situá-los nos contextos que lhes deram sentido e nas

relações necessárias com outras áreas do conhecimento. É comum os professores e educadores de museus de arte, por exemplo, desenvolverem projetos somente com professores de educação artística, quando em um museu de arte está presente a matemática, a física, a química, a história, a geografia, todos os saberes e fazeres, a religião, a afetividade e a vida.

Por outro lado, trabalhar de forma cooperativa com outras tipologias de museus só irá contribuir para que possamos pensar a unidade na diversidade ou a diversidade na unidade, afastando-nos da razão fechada que exclui todos os ingredientes da complexidade do real. O que estamos propondo é refletir e problematizar as práticas museológicas e educacional em interação, a partir das diferenças que coexistem nos museus e nas escolas, principalmente a diversidade de culturas neles presente, como sugere Padilha (2004, p. 150), ao comentar sobre a necessidade de se repensar o currículo, relacionando-o com a função da escola, na pluralidade de suas possibilidades.

Do ponto de vista operacional, o que propomos é que, ao aplicar as ações de preservação – conservação, coleta, registro, classificação –, por exemplo, consigamos ir além da coleção, do objeto, da manifestação cultural, buscando criar uma teia de relações que envolverá os demais setores da instituição, ampliando a dimensão do nosso trabalho, no interior e fora da instituição, atribuindo-lhe uma função social e educativa. Assim, a ação cultural e educativa, planejada e organizada em interação com os diversos setores do museu, contribuirá para que o tecnicismo seja rompido, para que a gestão participativa seja colocada em prática e para que sejam criadas comunidades de aprendizagem, em constante interação. Considero que os museus mudarão de uma forma mais eficaz quando a melhoria tiver origem no seu interior, como compromisso de todos. A cultura dos museus faculta um apoio positivo ou negativo à aprendizagem de todos os envolvidos com o fazer cotidiano da instituição.

Portanto, quero registrar a importância do planejamento, compreendido como um processo educativo, de ação e reflexão, de crescimento humano, incorporado ao cotidiano dos museus, envolvendo todos os responsáveis por atingir a sua missão. Destaco a construção do projeto museológico como um dos momentos mais importantes no sentido de colocar em prática esse novo olhar sobre a instituição. É um instrumento de fundamental importância para se atingir a eficácia, pois fornece o aporte necessário para que as ações a serem executadas levem em consideração um fim previamente estabelecido e coerente com a concepção adotada – a museologia –, contribuindo para um determinado tipo de homem e de sociedade. A sua construção, a partir do envolvimento de todas as pessoas e setores, é um momento único de aprendizagem e de crescimento conjunto. É produção de conhecimento, é relação entre teoria e prática, é exercício de reflexão crítica e criativa, e é comprometimento. É o primeiro passo para a reflexão conjunta sobre a instituição e sobre os referenciais nos quais nos apoiaremos para o desenvolvimento das ações museológicas. É o momento de explicitar a nossa visão de mundo, os valores e os compromissos que estamos assumindo e que irão expressar a nossa identidade e a direção que desejamos tomar.

O projeto museológico, na concepção aqui apresentada, é algo que extrapola a ação interna da instituição e incorpora diferentes saberes e fazeres, que olha o museu a partir de muitos olhares, para, em seguida, dar-lhe vida. É o momento de seduzir os vários segmentos, envolvendo-os pela beleza e não pela técnica da manipulação. Conceber o planejamento museológico com afetividade e encantamento exige de todos nós a motivação que vem de dentro e que é capaz de mobilizar pessoas para uma leitura compartilhada do mundo e dos museus. Portanto, compreendo que somente institucionalizar e planejar não são o suficiente, é necessário querer participar e abrir possibilidades para novas in-

tervenções, pois, somente assim, poderemos dar vida e renovação à universidade e aos museus (SANTOS, 2006, p. 7).

Em trabalho intitulado “A paixão pelo ensino”, Christopher Day (2004, p. 192) apresenta alguns indicadores elaborados por Stoll e Fink (1996) para a melhoria da escola, que, considero, podem contribuir também para a melhoria das nossas relações pessoais e profissionais, e, conseqüentemente, para aprimoramento da atuação da instituição museu:

Objetivos partilhados – sabemos para onde estamos indo.

Responsabilidade em relação ao sucesso – temos de obter êxito.

Colegialidade – estamos trabalhando juntos.

Melhoria contínua – podemos ser ainda melhores.

Aprendizagem para toda a vida – a aprendizagem é para todos.

Correr riscos – aprendemos experimentando novas coisas.

Apoio – há sempre alguém presente para ajudar.

Respeito mútuo – todos têm algo a oferecer.

Abertura de espírito – podemos falar sobre as nossas diferenças.

Celebração e humor – sentimo-nos bem com nós mesmos.

Assim, é necessário enxergar que a ação cultural é, também, atividade interna, é troca, compartilhamento de informações, reconhecimento da importância de todos os trabalhadores da instituição, e é, sobretudo, o estabelecimento de uma ética de confiança e de parcerias. Trabalhar com o colega que é responsável pela segurança das nossas exposições, pela limpeza, pelos serviços gerais, é reconhecer a importância de cada um para alcançarmos a nossa missão, é reconhecer a importância da preservação, da segurança e da conservação em nossas vidas, no interior do museu e fora dele. É ação de formação e informação, é contribuição efetiva para a cidadania responsável pela preservação do patrimônio cultural, que é de todos. Infelizmente, com a nossa miopia, na maioria das vezes sequer os informamos das ações que estamos desenvolvendo.

Entretanto, queremos que estejam bem-apresentados e dispostos a oferecer informações, quando solicitados. Em primeiro lugar, é necessário incluí-los como sujeitos do processo e, como tal, parte importante na gestão e na aplicação do processo museológico, parceiros no processo de comunicação do museu. Com certeza, com as suas vivências no interior e fora da instituição, e muitas vezes conhecedores de diferentes realidades com as quais não estamos acostumados a lidar, têm muito a colaborar.

Desse modo, a hierarquização e a burocratização nos fazem cometer um dos maiores erros da ação de comunicação dos museus: a falta de diálogo e de respeito em relação àqueles que são peças fundamentais desse imenso quebra-cabeça museológico. É o invisível que tem de nos atender com presteza e competência, sem questionar, sem se envolver, sem nos atrapalhar. O não envolvimento desses colegas de trabalho em nossas ações educativas é um indicador importante para discutirmos a museologia e o processo pedagógico que estamos processando. Talvez aqui estejam presentes os nossos conformismos cognitivos e intelectuais, resultantes da força normatizadora, da tecnoburocratização do trabalho, que geram bloqueios, normas, proibições e rigidez, barreiras invisíveis que nos afastam uns dos outros e castram a nossa criatividade, a nossa capacidade de questionar o estabelecido.

Olhar a instituição museu, em sua totalidade, considerar o invisível que é real, no interior e fora da instituição, talvez seja um dos aspectos mais importantes da ação cultural e educativa da instituição. Imerso nesse olhar que pretende desvendar, envolver e agregar, está o reconhecimento de que a “pessoa” é tão importante quanto o “profissional”. Além do mais, é ilusão pensar que a comunicação leva à compreensão. Morin (2002, p. 100) chama a nossa atenção para o fato de que há duas compreensões: a intelectual ou objetiva, e a compreensão intersubjetiva. Destaca que compreender significa, intelectualmente, “apreender em conjunto, *com-preender*, discernir em conjunto (o texto e o seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o *uno*). A compreensão intelectual

passa pela inteligibilidade e pela explicação”, enquanto a compreensão humana ultrapassa a explicação e inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão humana necessita de abertura, simpatia e generosidade. O autor considera que, quando acontece a conjunção das incompreensões, a intelectual e a humana, a individual e a coletiva, elas se tornam um dos maiores obstáculos ao melhoramento das relações entre indivíduos, grupos, povos e nações.

Em relação à atuação dos nossos setores educativos, algumas posturas e ações, que vão desde o planejamento até a execução das programações, podem ser apontadas como exemplos da nossa “cegueira museológica”, aplicada, na prática, com estudantes e professores, decorrentes da nossa formação, dos nossos conformismos cognitivos e intelectuais e da nossa dificuldade em romper paradigmas, além de outras, como já foi dito anteriormente. Como já tive oportunidade de discutir e apontar alguns problemas decorrentes da nossa prática pedagógica inadequada, no interior do museu e nas escolas, em outros textos já publicados, Santos (1990, p. 93, 96; 2002, p. 3, 6-7), não considero necessário voltar a elencá-los. Em muitas delas, o invisível é o contexto, é o professor, é o aluno, são os trabalhadores dos museus. Muitos passam por nossas programações sem que aconteça a necessária compreensão humana e intelectual.

Partes e totalidades da ação museológica: ressignificando a experiência vivida

Em minha atuação profissional, o primeiro sinal indicador de que era necessário olhar o museu, em sua totalidade, para o desenvolvimento da ação cultural e educativa, foi quando estava implantando o setor educativo do Museu de Arte Sacra da UFBA, juntamente com outras colegas. Na culminância de uma das programações, realizamos um grande evento com a presença de várias escolas, do qual participaram

os familiares dos alunos e professores. Como parte da programação, as alunas apresentaram, nos jardins do museu, vários números de dança, coral e dramatizações. Vibramos muito com o sucesso da programação, mas tivemos que enfrentar, no dia seguinte, o movimento dos guardas de acervo, do pessoal da limpeza e de alguns membros dos outros setores, que convocaram a direção para protestar devido à apresentação das meninas com as pernas de fora, em um museu de arte sacra, bem como do trabalho que estavam tendo com o aumento do número de estudantes no museu, riscando o tabuado e exigindo do pessoal da segurança uma atenção redobrada.

O protesto nos mobilizou para a reflexão conjunta sobre o problema, quando chegamos à conclusão de que era necessário ampliar a ação educativa para todos os setores do museu, organizando seminários e palestras para discussão de temas como conceito de museu, seu papel na sociedade e relações interpessoais. Crescemos todos com essa rica experiência e aprendemos juntos, e embora naquele período a proposta tenha sido de informar o trabalhador do museu para que houvesse uma boa recepção de professores, alunos e demais visitantes, ainda não os considerávamos parte integrante do planejamento e da execução das ações culturais e educativas, eram meros receptores e transmissores de informação.

Ainda no Museu de Arte Sacra, em relação à concepção, às características e aos atores envolvidos nas programações, fomos crescendo com o caminhar. Das visitas guiadas com enfoque nas coleções, envolvendo, em geral, os professores de história e educação artística, além da análise dos objetos, suas características intrínsecas, buscamos a sua contextualização e, posteriormente, a relação passado-presente. O que se percebe, nesse período, é o domínio do conhecimento sobre os objetos pelo técnico, e a sua transmissão para alunos e professores. Posteriormente, outras programações são incorporadas, incluindo temas de escolhas dos alunos e dos professores, vinculando-os aos currículos das disciplinas história e geografia. Dentre essas, destaco o projeto desen-

volvido com alunos de 8º ano, na disciplina educação artística, quando trabalhamos com a obra de frei Agostinho da Piedade, ceramista beneditino que atuou no século XVII, cujas ações foram desenvolvidas tendo como referencial a obra de Celestin Freinet. Organizamos as condições necessárias para que os alunos trabalhassem com a argila, confeccionassem peças, montassem uma exposição, assistissem a um filme sobre uma comunidade da região do Recôncavo – que sobrevivia da confecção de cerâmica artesanal –, visitassem uma exposição de artistas que trabalhavam com a argila naquele momento, e uma fábrica de objetos em cerâmica, e então voltassem ao museu para analisar a obra de frei Agostinho e seu contexto, fazendo conexões com as demais experiências vividas, a partir do tema escolhido.

Pela primeira vez, estimulamos a iniciativa dos alunos e professores, e respeitamos suas escolhas. A abertura para olhar o outro nos permitiu enxergar que as obras que estão nos museus podem nos remeter a temas e problemas que fazem parte da dinâmica da vida – o real que não é visto –, o conhecimento pode ser compartilhado, enriquecido e construído de forma coletiva, e os objetos que estão nos museus são um sinal indicador de ações que devem ser realizadas, conforme sinalizava Adotevi, em texto que nos encantou, nos anos 1980.

As ações que realizamos com alunos, professores e membros das comunidades situadas no Centro Histórico de Salvador, após a inauguração do Museu de Arqueologia e Etnologia da UFBA, permitiram, a partir da participação, iniciativa e escolha de uma turma de 7º ano, reinventar práticas antigas, pensadas em novos contextos, resultado da ousadia e da criatividade do grupo, que envolvia, além dos alunos e professores da Escola Azevedo Fernandes, moradores locais, técnicos do Instituto do Patrimônio Histórico e Cultural do Estado, professores e alunos do curso de museologia e de outros cursos da UFBA, tendo como tema, “A história do Pelourinho”, bairro situado no Centro Histórico da Cidade de Salvador. Pela primeira vez, no curso de museologia, trabalhamos integrando os conteúdos das disciplinas específicas do

nosso campo de atuação, quebrando a compartimentalização e aplicando, na prática, as ações de pesquisa, preservação e comunicação, como ação cultural e educativa. Além disso, a escolha e a iniciativa dos alunos, resultado da abertura para o trabalho cooperativo, foram responsáveis por nos mobilizar para a realização de um projeto, que nos permitiu trabalhar de forma sistêmica, aplicando as ações museológicas a partir dos acervos institucionais e operacionais, produzindo conhecimento em todos os níveis de ensino, possibilitando também a integração entre o formal e o informal, respeitando e incluindo os saberes, os fazeres e as histórias de vida dos moradores e dos trabalhadores do bairro no desenvolvimento de todas as atividades do projeto.

A partir da iniciativa do grupo, desenvolvemos, pioneiramente, no curso de museologia da UFBA, uma ação museológica fora do espaço do museu, quando o contexto urbano foi musealizado. O patrimônio cultural da cidade foi o nosso objeto museológico. Saímos do Museu de Arqueologia e Etnologia, e interagimos com os sujeitos sociais, crescemos nos aspectos teórico-metodológicos e demos continuidade ao programa, buscando as conexões entre o patrimônio que está no interior do museu, o contexto urbano e as práticas culturais que estavam acontecendo na dinâmica da vida, no entorno da instituição. Avalio que, nesse rico processo, conseguimos ampliar a nossa lente, alargar a ação do museu e da escola, considerando e envolvendo o real que não era visto, criando uma rede de comunicação entre museu, escola e comunidade, gestando e alimentando processos museológicos e pedagógicos em interação com os sujeitos sociais.³

Esse longo caminhar de ação-reflexão, de aprendizagem e encantamento, contribuiu para reforçar, cada vez mais, a minha concepção de que o processo de comunicação, aliado ao nosso compromisso social, amplia as dimensões de valor e de sentido do museu e da museologia, e

³ As ações desenvolvidas no Museu de Arte Sacra e com o Colégio Azevedo Fernandes foram descritas e analisadas em livro publicado em 1988, intitulado: *Museu, escola e comunidade*, que faz parte da bibliografia do presente texto.

nos permite compreender a ação museológica em sua totalidade, como ação cultural e educativa. Assim, é grande a responsabilidade dos gestores da ação museal, no sentido de quebrar paradigmas e provocar o movimento necessário em torno da construção conjunta do planejamento museológico, compreendendo-o também como processo educativo. A minha vivência com o Museu Didático-Comunitário de Itapuã⁴ foi um grande aprendizado, tanto em relação à aplicação das ações museológicas de forma participativa, como em relação à gestão e organização dos museus. Ali, experimentei na prática a riqueza de uma gestão compartilhada, a necessária integração entre diferentes tipologias de museus, sem preconceitos, bem como a rica integração entre a escola e a comunidade. Constatei, ainda, o quanto a população dos bairros e da periferia é invisível para os museus que estão situados nos centros das grandes cidades.

Vale a pena registrar que todas as experiências acima mencionadas tiveram a participação dos alunos do curso de museologia, como atividades da disciplina Estágio Supervisionado, quando integramos as ações de pesquisa, ensino e extensão, de forma criativa. Nesse processo, a ação cultural e educativa é interiorizada e reconstruída por todos os envolvidos, em um rico movimento que estimula a criatividade e o crescimento de cada um, e da relação que estabelecem com o seu patrimônio cultural. Talvez aqui esteja presente a apropriação e a reapropriação de que tanto nos fala Jeudy (1990). É a ação cultural por inteiro, da concepção à prática, que irá nos estimular para novas práticas sociais, e nos faz ser um novo profissional, a cada dia.

Em 2000, fui convidada ministrar um curso sobre ação cultural e educativa no Museu Sacaca do Desenvolvimento Sustentável, situado em Macapá. A instituição estava passando por um rico processo de avaliação e fui convidada para elaborar, junto com a equipe do museu,

⁴ A experiência de Itapuã foi objeto de estudo da minha tese de doutorado, publicada pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, em 1996.

o seu projeto museológico, definindo a concepção e os programas de pesquisa, preservação e comunicação, bem como a estrutura técnica e administrativa. Em seguida, elaborar o plano de ação da instituição e o seu projeto pedagógico, com a participação de educadores da rede de ensino local. A oportunidade que tive de trabalhar com professores, seringueiros, castanheiros, parteiras, estudantes e moradores locais, motivando-os a repensarem as suas práticas sociais, qualificando-as como patrimônio cultural, foi uma das experiências mais ricas da minha vida, tanto do ponto de vista pessoal como profissional.

Recentemente, coordenei a elaboração do projeto museológico do Museu Nacional da Cultura Afrobrasileira, que está sendo implantado em Salvador. Esta vivência confirmou a minha compreensão de que é a nossa concepção de museu e de museologia, discutida e enriquecida com os sujeitos sociais, que dá forma e vida à instituição museu. Mais uma vez, pude vivenciar que a ação de planejamento e estruturação de um museu pode ser uma ação cultural e educativa. Os seminários, as entrevistas, as visitas às casas de santo e entidades do movimento negro organizado, as diversas reuniões organizadas e realizadas com a participação de vários atores sociais, sem preconceitos e sectarismos, com o objetivo de democratizar o conhecimento e enriquecê-lo a partir das vivências de cada um, fizeram com que o processo de estruturação do museu se tornasse um amplo espaço de debate, de reflexão conjunta e de crescimento pessoal e profissional, não só para mim, como para todos os envolvidos. A proposta de criação de uma ampla rede de comunicação, com a criação de núcleos de memória, em diferentes contextos, que irão interagir com o museu por meio de uma ação permanente de ação cultural e educativa, é um dos resultados alcançados nessa rica experiência de planejamento participativo.

Essa prática foi, para mim e para todos os trabalhadores dos museus em Itapuã, no Sacaca e no Museu Afro-Brasileiro, uma demonstração de como o planejamento museológico não é apenas uma técnica com o objetivo de melhorar a ação dos museus. É, sobretudo, cresci-

mento humano. É um processo educativo de ação e reflexão, que deve ser alcançado com a participação, tanto na fase de estruturação como de reestruturação da instituição, do mesmo modo que aconteceu no Museu Sacaca do Desenvolvimento Sustentável, cabendo a cada um a responsabilidade com a sua continuidade.

Acredito mesmo que estamos começando a mudar os processos de criação, de organização e de reestruturação dos nossos museus. A partir dessas vivências, consigo, hoje, lançar um novo olhar sobre a museologia, sobre os museus e sobre a formação em nosso campo de atuação, e sinto-me estimulada a iniciar novos processos de ação-reflexão junto com outros atores sociais.

Após esse exercício de reflexão, a partir da experiência vivida, quero chamar a atenção para a necessidade de ampliar a nossa lente, no sentido de perceber que a ação educativa dos museus não pode ser reduzida a uma metodologia, com a aplicação de determinadas técnicas. Considero que ela é a essência do trabalho museológico e da instituição museu. É o movimento de ação e reflexão que estimula a produção do conhecimento e amplia as dimensões de valor e de sentido das ações de pesquisa, preservação e comunicação, bem como do patrimônio cultural de cada indivíduo e da coletividade. A sua riqueza está nas escolhas que fazemos dos métodos e das técnicas, em interação com os nossos pares e com os muitos sujeitos sociais envolvidos com os projetos, tendo como referencial as nossas concepções de museologia, de museu e de educação, buscando a cada momento a flexibilidade necessária no sentido de adaptá-los aos diferentes contextos e patrimônios. Assim, com a nossa criatividade, estamos contribuindo para a construção de novos métodos e técnicas, que só terão sentido se forem contextualizados e se levarem em consideração a unidade e a diversidade do ser humano. Morin (2002, p. 20) nos lembra que todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e a consciência de pertencer à espécie humana.

Padilha (2004, p. 151) chama a atenção para o fato de que, “quando olhamos as nossas próprias ações, mesmo as mais exitosas, criamos e recriamos novos textos e novos contextos, de forma diferente, o que nos permite reinventar a nós mesmos e intensificar as nossas próprias experiências e aprendizagens”. Nesse contexto, o convite da REM permitiu-me ver o invisível com um outro olhar, repensar a minha prática e sentir-me estimulada para iniciar novos processos de ação cultural e educativa, que, com certeza, irão contribuir para a construção de novos conceitos e métodos.

Encerrando, deixo para vocês um poema de dom Helder Câmara, que é belo como um sonho, assim como a ação cultural e educativa dos museus:

Lições que não nos devem escapar

Diante do colar

– belo como um sonho –

admirei, sobretudo,

o fio que unia as pedras

e se imolava anônimo

para que todas fossem um...

(dom Hélder Câmara, 1976)

Referências bibliográficas

- ADOTEVI, Stanislas. S. Le musée dans les systèmes éducatifs et culturels contemporains. In: General Conference of ICOM, 9, Paris, 1971. *Anais...* Oxford: BCA Graphics, 1972.
- BRUNO, Maria Cristina. A museologia como pedagogia para o patrimônio. *Ciências e Letras*: revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Porto Alegre, n. 31, jan./jun. 2002.
- DAY, Christopher. *A paixão pelo ensino*. Porto: LDA, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros ensaios. São Paulo: Unesp, 2000.
- GADOTTI, Moacir. Informação, conhecimento e sociedade em rede: que potencialidades? *Educação Sociedade e Cultura*: revista do Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Porto: Edições Afrontamento, n. 958, p. 48, dez. 2005.
- GANDIN, Danilo. *Planejamento como prática educativa*. São Paulo: Edições Loyola, 1983. p. 17.
- GONZALEZ, Julia Cordova. *Interpretación del patrimonio cultural*. Santiago de Chile: Impresos Universitaria, 1997.
- IMBERÓN, Francisco (Org.). *A educação no século XXI*: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- JEUDY, Henri Pierre. *Memórias do social*. Tradução de Márcia Cavalcanti. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002. (Coleção Horizontes Pedagógicos).
- PADILHA, Paulo Roberto. *Currículo intertranscultural*: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.
- SANTOS, Maria Célia T. Moura. *Integrando a escola ao bairro*. Salvador: Instituto Anísio Teixeira: Secretaria de Educação, 1990. p. 129.
- _____. Museu e educação: conceitos e métodos. *Ciências e Letras*: revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Porto Alegre, n. 31, jan./jun. 2002.
- _____. *Museu, escola e comunidade*: uma integração necessária. Salvador: Bureau Gráfica Editora, 1987. p. 215.

_____. *Museus universitários brasileiros: novas perspectivas*. Belo Horizonte, 2006. Texto apresentado no IV Encontro do Fórum Permanente de Museus Universitários e II Simpósio de Museologia, na Universidade Federal de Minas Gerais.

_____. Os museus e a busca de novos horizontes. *Revista do Museu Antropológico*, Goiânia: Museu Antropológico da UFG, v. 8. n. 1, jan./dez. 2005.

_____. Preservar a escola, preservar a vida: uma ação museológica de cidadania. *Boletim do Museu Histórico de Jataí Francisco Honorário de Campos*, Jataí, ano 1, n. 1, p. 56, maio 1999.

_____. Processo museológico: critérios de exclusão. In: SEMANA DOS MUSEUS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2., 1999, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Pró-Reitoria de Extensão Universitária, Universidade de São Paulo, 1999.

_____. *Processo museológico e educação: construindo um museu didático-comunitário*. Lisboa: Centro de Estudos de Sociomuseologia, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 1996.

_____. *Reflexões museológicas: caminhos de vida*. Lisboa: Ismag: Centro de Estudos de Sociomuseologia, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2002.

_____. *Repensando a ação cultural e educativa dos museus*. 2. ed. ampl. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA. 1993.

VARINE, Hugues de. Patrimônio e educação popular. *Ciências e Letras: revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação*, Porto Alegre, n.31, jan./jun. 2002.

MESA-REDONDA O museu e seus públicos invisíveis

Públicos invisíveis

Magaly Cabral¹

Foi como se não me vissem, eu estava invisível, e o curioso é que eu era popular, praticava esportes, era conhecido mesmo.

Fernando Braga da Costa

Introdução

Começo minha reflexão nessa mesa contando uma pequena história, talvez já conhecida de alguns de vocês, porque acredito já tê-la contado algumas vezes. De qualquer forma, parece-me interessante reproduzi-la.

No Museu do Primeiro Reinado, em 1988, por ocasião da inauguração de exposição sobre a Escola de Samba Mangueira, na sala Memória de São Cristóvão,² Nininha, uma pastora da escola de samba, moradora do morro de Mangueira, próximo ao Museu, aguardando a inauguração da exposição no saguão, comentou que ele era muito bonito. Perguntei se o conhecia e, diante da resposta negativa, solicitei a uma colega que lhe mostrasse o Museu. Ao voltar da visita, encantada, Nininha perguntou-me se o pessoal da Mangueira que iria visitar a exposição poderia ver o resto também.

¹ Professora, pedagoga, museóloga, mestre em Educação. Atua na área de educação em museus desde 1977, quando foi diretora do Departamento Cultural e Artístico da ex-Femurj, depois Departamento de Dinamização de Museus da Superintendência de Museus da Funarj, até junho de 1987, continuando a atuar, embora não diretamente, como diretora do Museu do Primeiro Reinado (1987/1991), da Superintendência de Museus da Funarj (1988/1991), do Museu Casa de Rui Barbosa (1994/1997), do Centro de Memória e Documentação da Fundação Casa de Rui Barbosa (1997/2003). A partir de 2003, começou a atuar como consultora em educação em museus, realizando diversas oficinas pelo país, a convite de várias instituições.

² O Museu do Primeiro Reinado/Casa da Marquesa de Santos está localizado no bairro de São Cristóvão, no Rio de Janeiro. A sala Memória de São Cristóvão tinha por objetivo estabelecer uma relação mais estreita com a comunidade mais próxima ao Museu.

Em relação a essa primeira história, acontecida praticamente há 20 anos, posso afirmar, com segurança, que ainda hoje continua a acontecer.

Teço algumas considerações em torno dela.

Pier Paolo Pasolini (1990, p. 125-127) dizia que é possível ler e decifrar nas linguagens das coisas – objetos, paisagens, gestos, etc. – os códigos da cultura. Que contexto semântico existe nas coisas? Como essas coisas agem sobre as pessoas?

As primeiras lembranças da vida são lembranças visuais. A vida, na lembrança, torna-se um filme mudo. Todos nós temos na mente a imagem que é a primeira, ou uma das primeiras, da nossa infância. Essa imagem é um signo, e, para sermos exatos, um signo linguístico. Portanto, se é um signo linguístico, comunica alguma coisa.

A primeira imagem da minha vida é uma cortina branca, transparente, que pende – imóvel, creio eu – de uma janela que dá para um beco bastante triste e escuro. Essa cortina me aterroriza e angustia: não como alguma coisa ameaçadora ou desagradável, mas como algo cósmico. Naquela cortina se resume e toma corpo todo o espírito da casa em que nasci. Era uma casa burguesa em Bolonha.

O que aquela cortina me disse e me ensinou não admitia réplicas. Não era possível nem admissível nenhum diálogo, nenhum ato educativo. Eis porque acreditei que o mundo todo fosse o mundo que aquela cortina me tinha ensinado: ou seja, que o mundo fosse bem-educado, idealista, triste e cético, um tanto vulgar: pequeno-burguês, em suma...

É verdade que logo compreendi que, além do meu mundo, pequeno-burguês, tão cosmicamente absoluto, existiam outros mundos. Mas durante muito tempo, sempre me pareceu que o

único mundo verdadeiro, válido, demonstrado pelos objetos, pela realidade física, era o meu; enquanto os outros me pareciam estranhos, diversos, anômalos, inquietantes e desprovidos de verdade. A educação que um menino recebe dos objetos, das coisas, da realidade física, em outras palavras, dos fenômenos materiais de sua condição social, torna-o corporalmente aquilo que é e será por toda a vida. O que é educada é a sua carne, como forma de seu espírito.

Vigotsky,³ psicólogo e semiótico russo, tem como um dos pilares básicos de seu pensamento que a relação homem/mundo é mediada por sistemas simbólicos. Historicamente, o homem cria e usa instrumentos na sua relação com a natureza com o fim de transformá-la e dominá-la. Da mesma forma, o homem cria e usa os signos – meio auxiliar para solucionar um dado problema psicológico –, por meio dos quais internaliza a cultura, e se torna capaz de agir como sujeito histórico produtor de cultura. Ao longo do desenvolvimento do indivíduo, as relações mediadas pelos signos passam a predominar sobre as relações diretas. Segundo Vigotsky (1991, p. 64), “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana.”

Para ele, os sistemas de representação da realidade são socialmente dados ao indivíduo pelo grupo cultural no qual ele se desenvolve. Nessa linha de raciocínio, segundo Oliveira (1993, p. 37), é importante se compreender que “os grupos culturais em que as crianças nascem e se desenvolvem funcionam no sentido de produzir adultos que operam psicologicamente de uma maneira particular, de acordo com os modos culturalmente construídos de ordenar o real”, e que quando Vigotsky fala em cultura não está se reportando apenas a fatores abrangentes

³O semiólogo, psicólogo e educador Lev Semenovitch Vigotsky nasceu em Blelo-Rússia em 1896 e faleceu em 1934. Sua obra foi proibida em 1936 e começou a ser novamente publicada, de forma muito gradual, a partir de 1956.

como o país onde o indivíduo vive, seu nível socioeconômico, a profissão de seus pais. Está falando, isso sim, do grupo cultural como fornecendo ao indivíduo um ambiente estruturado, onde todos os elementos são carregados de significados.

Retomando a fala de Nininha, pastora da Mangueira, por partes: “Quando o pessoal da Mangueira vier visitar a exposição [...]”.

Visitar a exposição sobre a Mangueira, mesmo sendo dentro de um museu, não haveria problema, pois afinal a Mangueira é do seu pessoal:

“[...] visitar o resto do museu, pode?”.

O museu não é para todos, é lugar para alguns, para os “cultos”; a pergunta denota bem o signo ideológico que o museu representa para determinadas classes sociais.

O museu como signo ideológico – refletindo sobre o museu como signo ideológico

Um objeto, seja instrumento de produção ou produto de consumo, não possui um sentido preciso, mas apenas uma função: desempenhar um papel na produção ou ser consumido. Mas ele pode se tornar signo⁴ se as pessoas lhe conferem um significado. Assim, um tênis, que é um produto de consumo, pode se tornar um signo de “status social” se os jovens o elegem como a sua marca. Bakhtin (1992) diz que o signo se cria entre indivíduos, no meio social, e que, portanto, é indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual, para que ele possa ocasionar a formação de um signo. O objeto, portanto, torna-se signo quando o homem o utiliza para expressar, qualificar, delimitar, definir situações.

Assim, quando (re)colhemos um objeto ao museu, estamos dando a esse objeto um significado e, conseqüentemente, ele se torna um signo.

⁴ Um signo, na sua concepção mais simples, é alguma coisa que representa alguma outra coisa.

Podemos afirmar, pois, que o museu é um repositório de signos e que, com isso, ele mesmo é um signo.

Bakhtin (1992),⁵ filósofo russo da linguagem, ressalta a marca ideológica do signo. Ele diz que o signo tem uma relação com a realidade por ele refletida ou com o indivíduo que o engendra, e, por isso, o signo deve ser considerado em relação às significações ideológicas que a ele se ligam. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). Ideologia, aqui, tomada não como o entendimento mais comum que se tem, ou seja, como falsa consciência, nem a proposta do marxismo mecanicista de se destronar a classe dominante por meio da luta de classes. Para Bakhtin, a ideologia tem uma complexidade maior: espaço de contradição; uma forma de representação do real. O domínio da ideologia coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Onde se encontra o signo, encontra-se o ideológico.

Bakhtin ressalta que

cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral (p. 33).

Podemos afirmar que o museu é um campo de criatividade ideológica. O museu é um meio, um sistema de comunicação. Ele é, portanto, uma linguagem. As palavras de sua linguagem são os objetos museológicos. Quando retiramos os objetos (signos) da reserva técnica e o colocamos em exposição, estamos (re)significando esses objetos, que adquirem um sentido que ultrapassa as suas particularidades. Os objetos museológicos

⁵ O teórico da literatura e filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin era russo, nascido em 1895. Segundo Freitas (1994), talvez não tenha conhecido pessoalmente Vigotsky. Reportou-se a um artigo de Vigotsky em seu livro *O freudismo*, de 1925 (p. 156).

lógicos (palavras) normalmente são acompanhados de outras palavras: textos, fotos, gráficos, etc. A partir dessa múltipla variedade de palavras, organiza-se uma exposição, agrupando-se objetos, unindo-os através de textos e outros meios, colocando-os em vitrines, pedestais, etc., utilizando-se iluminação especial para destacar este ou aquele objeto. Constrói-se um enunciado, um discurso – um discurso museológico.

O discurso museológico, como todo e qualquer discurso, é caracterizado por um conteúdo, um sentido e um valor expressivo e, no seu caso, a partir do ponto de vista dos profissionais do museu. Portanto, não é neutro, não é apolítico. É ideológico. Ter a consciência desse fato é importante para nós, profissionais de museus.

O museu é, então, um sistema simbólico que atua como mediador na relação homem/mundo. Ele possui um estatuto social que o qualifica como lugar onde valores culturais são preservados, estudados e expostos “para o enriquecimento cultural da sociedade”: tudo que está no museu é significativo e deve ser preservado – assim se considera, em geral, na sociedade. Como diz Horta (1990, p. 51),

os museus podem ser encarados como um dos modos de “institucionalização” do processo cultural. Eles podem representar, simbólica e concretamente, esse processo e, como tal, serem signos do próprio processo cultural – de produção, transmissão e reprodução de bens culturais.

O museu, então, que é um signo, é, portanto, um signo ideológico.

O papel do museu

Admitindo que nossa Nininha vencesse a barreira de achar que pudesse entrar no museu sem ser convidada, se consideramos que o indivíduo traz em si os traços coletivos e culturais que vão determinar em grande parte o seu desempenho na sociedade, e que se um indiví-

duo não identifica os traços da sua cultura e da sua coletividade no museu, mas sim, ao contrário, identifica os de uma coletividade à qual não pertence, e que são reforçados pela instituição como tendo pertencido a pessoas especiais, o museu está desempenhando um papel que reproduz as regras gerais da sociedade – enfatizando a classe dominante, com certeza.

Nesse sentido, o papel do museu é mudar o seu discurso de signo monovalente, atuando em favor de uma transformação social. Como? Não tenho a pretensão de ter receitas prontas, mas podemos levantar algumas questões.

Construindo museus como o da Maré, no Complexo da Maré, no Rio de Janeiro? Evidentemente que sim, porque, pelo livro de visitantes do museu, podemos perceber como ele é importante para os moradores.

“Muito bonito. A nossa história só tem sentido quando não desprezamos o passado”.

“Parabéns pela bela iniciativa! Com trabalhos como esses mudaremos a história do nosso país”.

“Gostei muito. Fiquei emocionada com a luta do nosso povo procurando melhoria de vida. Vindo dos interiores do Brasil, com a ilusão de morar e trabalhar e ganhar bem. Só que a realidade que encontrava era muito diferente dos seus sonhos”.

“Eu morei nas palafitas, hoje moro no Pinheiro, tenho 31 anos, já levei tiro, já fui agredido física e mentalmente. Mas essa visita faz você notar a evolução de um povo que não tinha nenhuma chance, um povo que luta, que sofre e que com certeza vence a cada dia que passa. Falo isso como um vencedor que tem muito que fazer para continuar na luta!”

Mas não somente, porque acredito que, dessa forma, acaba-se por segregar as classes populares aos seus museus. Alguns comentários recolhidos pela equipe do Museu num *site* demonstram claramente certas posições:

“Esse negócio de glamorizar favelas em vez de promover a sua extinção via remoções ou reurbanização levou o Rio à situação que se vê hoje”.

“Que lembranças terríveis são essas que as pessoas querem tanto guardar na memória?... Morar em palafitas, sem rede de esgoto e inúmeras dificuldades enfrentadas”.

Jogando fora os acervos constituídos ao longo de anos a partir da classe dominante e passando a recolher acervo das classes populares? Evidentemente que não, mas com certeza buscando recolher testemunhos do homem e seu meio ambiente que preencham as lacunas que foram deixadas.

Mas, com certeza maior ainda, acredito que o que seja necessário é que os signos do discurso museológico – os bens culturais e as palavras do discurso – sejam analisados no nível da sua relação intrínseca entre criador/produtor, usuário/receptor, os eventuais intermediários entre estes dois pontos de relação, e, ainda, os padrões formais/culturais da sociedade, na qual foram ou estão sendo criados e veiculados.

Porque é interessante lembrar que, apesar de dizer que os sistemas de representação da realidade são socialmente dados ao indivíduo pelo grupo cultural em que ele se desenvolve, Vigotsky não pensa a cultura como alguma coisa estática, à qual o indivíduo se submete. Ao contrário, para ele os indivíduos estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. Assim, para Vigotsky, um dos principais mecanismos a serem compreendidos no estudo do ser humano é o processo de síntese: a emergência de algo novo, que não existia anteriormente. Um processo de transformação pelo qual o indivíduo internaliza a matéria-prima fornecida pela cultura e produz formas fundamentalmente novas de comportamento.

Nunca é demais lembrar Paulo Freire, que diz que “não existe ninguém mais culto do que o outro, mas que existem culturas paralelas, distintas, que se complementam na vida social.”

Uma segunda história

“Coitada daquela moça, passa o dia inteiro ali e não consegue vender nada.”

“Ali”, o espaço do Museu do Supremo Tribunal Federal. “A moça”, funcionária do Museu. O comentário foi feito pela responsável pela limpeza.

Conclusão: a funcionária responsável pela limpeza não sabia o que limpava, onde trabalhava.

Essa segunda história, que me foi contada em 2003, quando realizava uma oficina sobre educação em museus em Brasília, considero mais contundente do que a primeira. Essa é a que considero mesmo como exemplo maior de “público invisível”. Um público que está ao nosso lado, no museu, diariamente, e do qual não tomamos conhecimento.

A história me remete à epígrafe desse texto: “Foi como se não me vissem, eu estava invisível, e o curioso é que eu era popular, praticava esportes, era conhecido mesmo.”

Ela é a fala de Fernando Braga da Costa, referindo-se ao período em que era estudante no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), e fazia um trabalho de avaliação solicitado por um professor: atuar em uma profissão de caráter subalterno e com pouca qualificação técnica. Costa escolhera atuar como gari e, como tal, um dia passava pelos corredores do Instituto acompanhado de outro colega gari, esse realmente da profissão, e não foi percebido por qualquer colega. Segundo Costa, “enxergavam somente o uniforme, era como se a roupa me fizesse invisível” (CRISTINA, 2007).

Mas também da experiência vivenciada por Costa, podemos refletir sobre o que falávamos anteriormente, sobre classes sociais. Ele conta que os colegas garis, mesmo sem saber quem era, tratavam-no com certo distanciamento e com deferência, oferecendo-lhe lugar na cabine do caminhão para ir até o local de trabalho, oferecendo-lhe a vassoura

nova, não deixando que pegasse na enxada. Isso, acredita ele, talvez por conta da sua maneira de se portar socialmente, ou seja, a maneira como gesticulava ou se expressava denunciava a classe social a que pertencia. Diz ele que “todo o nosso gestual, incluindo aí nossa forma de vestir, andar, falar, pentear-se, enfim, mostrar-se publicamente, representa um conjunto de signos e expressa a classe social a que pertencemos.”

A relação de Costa com os colegas garis foi apresentar um relaxamento somente a partir do dia em que ele aceitou tomar café num “copo” feito de lata de refrigerante cortada ao meio e tirado da lata de lixo ainda vazia, sem uso. Havia três “copos” e eram 10 garis, que apresentavam uma certa tensão em relação àquele momento. Costa aceitou o café e, a partir daí, as relações se alteraram. Segundo Costa, foi uma espécie de ritual de ingresso no grupo.

A partir daí, Costa tem se dedicado ao assunto. Atualmente, cursa o doutorado e, em 2002, sua dissertação de mestrado teve como tema “Garis – um estudo de psicologia sobre a invisibilidade pública”. “Invisibilidade pública” é um termo da psicologia que define o desaparecimento psicossocial de um homem perante seus semelhantes, um fenômeno que, segundo Costa, é mais comum do que se imagina.

É exatamente a invisibilidade pública que se dá, regra geral, nos museus, com o público constituído pelo pessoal da limpeza, da segurança, e que, cada vez mais, formado por pessoal terceirizado, não pertence ao quadro funcional do museu. Esse pessoal não é pensado como primeiro público do museu, embora esteja lá diariamente cumprindo suas obrigações.

Conclusão

Concluindo, proponho que pensemos, de pronto, nesse “público invisível” mais próximo de nós no museu e naquele um pouco mais distante, mas que pensemos também na forma como vamos trabalhar com eles no museu. As diferenças de classes sociais estão presentes e

devemos ser cautelosos, respeitosos, e devemos, principalmente, aceitar tomar o café no mesmo “copo”. Proposta, aliás, que se deve ter em relação a todo e qualquer visitante.

Luciana Sepúlveda (2005, p. 199), perguntando-se até que ponto as intervenções ou mediações no museu consideram os saberes, expectativas e valores dos visitantes, diz que “é legítimo sugerir que algumas vezes a intervenção pedagógica operada nos museus obtenha efeito disciplinar e não efetivamente educativo (no sentido de libertador, crítico, participativo)”.

As exposições nos museus buscam depositar ideias de um sujeito (equipe do museu) num outro (visitante), não abrindo espaço para o diálogo. Difícil de fazê-lo, já que a exposição é um tipo de comunicação de massa, dirigida a um amplo espectro de público. De qualquer modo, não custaria pensar em organizar exposições que poderiam pensar em espaços para que o visitante pudesse se manifestar. Experiências nesse sentido já vêm sendo testadas. Mas não se justifica, no museu, na chamada visita “guiada” ou “orientada” ou qualquer outra denominação que se dê – um tipo de comunicação interpessoal, face a face –, que o diálogo, a ação dialógica não se faça presente, deixando que o visitante interprete a exposição, as mensagens que ela traz, discutindo-as a partir dos significados e sentidos que atribui.

Mas atenção: Freire (1994, p. 79) lembra que o diálogo é o “encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, [o diálogo] não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.”

E é por isso, e por todas as concepções abordadas até aqui, que proponho que a ação educativa no museu não tenha como foco o objeto em si, mas o que o objeto possa oferecer para uma discussão a respeito das relações do visitante com a sua realidade, pois sabemos que, no museu, o visitante interpreta a exposição/objetos, construindo significados

e sentidos, a partir de suas experiências, motivações, interesses, ou seja, de acordo com sua agenda pessoal. Assim, é importante se adotar uma postura no sentido de tratar os objetos, propondo hipóteses sobre o que eles significam para o visitante, buscando um movimento de (re)criação e (re)interpretação das informações, conceitos, significados e sentidos neles contidos e na exposição que os apresenta.

Tal postura significa, evidentemente, na ação educativa, dar voz ao visitante, estabelecendo diálogos que lhe permitam expressar seus sentimentos, ideias, sua percepção do momento que está vivendo em contato com os objetos. A fala é espaço de troca. É também atuar com o sujeito, é fazer junto com ele: jovens, adultos e crianças.

Acredito, ainda, que na ação educativa no museu seja preciso também recuperar a capacidade de construir uma narrativa como fio condutor para a troca de experiências que se deseja estabelecer com base nos objetos museológicos. Narrar é contar, relatar, referir, pôr em memória, registrar, historiar. Para Walter Benjamin (1993), o narrador retira das experiências o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros, e incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CABRAL, Magaly de Oliveira. *Lições das coisas (ou canteiro de obras) através de uma metodologia baseada na educação patrimonial*. Rio de Janeiro, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

CRISTINA, Lana/ABr. *Psicólogo da USP estuda as pessoas invisíveis*. Disponível em: <http://www.radiobras.gov.br/especiais/pessoas invisiveis/pessoas invisiveis_capa.htm>. Acesso em: 15/02/2007.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho d'Água, 1994.

HORTA, Maria de Lourdes P. A Relação cultura material e museus. *Cadernos Museológicos*, Rio de Janeiro: IBPC, Secretaria de Cultura da Presidência da República, n. 3, p. 51-55, out. 1990.

KOPTCKE, Luciana Sepúlveda. Bárbaros, escravos e civilizados: o público dos museus no Brasil. In: CHAGAS, Mário (Org.). *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Museus*, Rio de Janeiro: Iphan, n. 31, p. 184-205, 2005.

KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange J. O debate Piaget/Vigotsky e as políticas educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 77, p. 69-80, maio 1991.

OLIVEIRA, M. Kohl de. O problema da Afetividade em Vigotsky. In: LA TAILLE, Yves; DANTAS, Heloysa; OLIVEIRA, Marta Kohl. *Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

_____. *Vigotsky – aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

PASOLINI, Pier Paolo. Gennariello: a linguagem pedagógica das coisas. In: _____. *Os jovens infelizes*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

RELATO DE PESQUISA

A educação nos museus de ciências: o papel dos setores educativos e as suas relações com o museu e seus públicos a partir de teses e dissertações – 1987-2006

Maria Iloni Seibel¹

Maria Margaret Lopes²

Introdução

Neste relato apresentamos alguns dados de uma pesquisa que trata do papel do setor educativo em museus de ciências. Partimos do pressuposto de que as ações educativas desenvolvidas nos museus não são ações espontâneas, mas ações propostas para responder a intencionalidades e cumprir objetivos específicos voltados para determinados públicos, conforme o contexto e momento histórico. Consideramos que na maioria dos museus essas ações são concebidas e realizadas por setores educativos.

Fala-se muito em educação em museus, tanto em congressos e outros eventos relacionados a museus, quanto em textos e artigos que tratam do tema, mas não se diz que educação é essa, quais são os pressupostos que a informam e a orientam. Dessa forma, a educação em museus acaba sendo considerada como se fosse algo dado, que todos fazem e sabem fazer. Nesse sentido, focar o estudo no setor educativo do museu pode contribuir tam-

¹ Mestrado em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação/FGV, doutorado em Ensino e História das Ciências da Terra pela Universidade Estadual de Campinas; Integrante do Serviço de Educação e Saúde do Museu da Vida, Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz.

² Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo, pós-doutorado em História das Ciências na University of Louisiana (EUA, 1997) e no Museu Etnográfico da Universidad de Buenos Aires; livre-docência em História das Ciências pela Universidade Estadual de Campinas; professora do Instituto de Geociências da Unicamp.

bém para colocar em discussão a importância e a pertinência de explicitar os pressupostos teóricos que orientam a prática educativa nos museus.

Por outro lado, constatamos que, hoje, os estudos sobre museus no Brasil já contam com uma expressiva produção acadêmica que vem problematizando, sob diferentes enfoques, os setores educativos. Assim, para nos aproximarmos da discussão proposta, delimitamos como universo da pesquisa as dissertações de mestrado e teses de doutorado que tratam da educação em museus, realizadas entre os anos de 1987 e 2006, sem qualquer pretensão de sermos exaustivos, mas buscando cobrir da forma mais ampla possível os estudos realizados no Rio de Janeiro e São Paulo.

Essas teses e dissertações têm sido defendidas em instituições e programas de pós-graduação diferenciados, dada a ausência, até então, de cursos específicos de mestrado e doutorado no país. Consideramos ainda, pela relevância para esse estudo e expressão no campo da formação dos profissionais em museus, algumas monografias apresentadas no curso de especialização do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE/USP).

No âmbito deste relato, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para delimitar o universo da pesquisa e identificar os estudos que o compõem: a distribuição dos estudos pelas instituições e programas de pós-graduação em que foram realizados, a formação dos autores que estudaram questões relativas à educação em museus, os temas abordados, a tendência destes na série histórica e informações sobre a literatura que referencia os estudos.

1. Fontes pesquisadas

O ponto de partida para o levantamento do material para compor o universo de estudo foi reunir aquelas dissertações e teses obtidas e acessadas no decorrer das disciplinas cursadas no Instituto de Geociências da Unicamp e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Em seguida, procuramos referências no

catálogo analítico de teses e dissertações – 1972-1995 – *O ensino de ciências no Brasil*, elaborado pelo Centro de Documentação em Ensino de Ciências (Cedoc) da Faculdade de Educação da Unicamp, editado em 1998. A busca foi orientada pelo foco temático, organização da instituição/programa de ensino não escolar, no qual se inscrevem as pesquisas relacionadas a museus ou clubes de ciências, centros de ciências, mostras ou exposições científicas. Neste, constam 21 trabalhos, dos quais, a partir da leitura dos resumos correspondentes, identificamos apenas 7 relacionados ao tema museus. Dois destes sete trabalhos foram excluídos por não estarem relacionados ao nosso foco de interesse, três já conhecíamos e possuíamos cópia e os outros dois foram listados para localização e aquisição. Outras fontes de pesquisa foram as bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio), do Museu de Astronomia e Ciências Afins (Mast) e do Museu da Vida (MV). Mas foi a indicação e o acesso à bibliografia selecionada pelo Ceca Brasil,³ publicada na revista *Musas* (ALMEIDA et al.), que pela sua abrangência se tornou fundamental, passando, então, a se constituir na principal fonte para identificar e definir o universo de nossa pesquisa.

2. Identificação das teses, dissertações e monografias

O procedimento inicial adotado para identificar as teses, dissertações e monografias, constantes da bibliografia mencionada, foi analisar os seus títulos. De pronto ficou evidenciada a ausência de títulos referentes ao setor educativo. Na análise, buscávamos indicações relativas à educação, ações educativas e setor educativo. Descobrimos que vários títulos que evidenciavam algumas dessas indicações eram trabalhos relacionados a museus de arte. Levando-se em consideração que a área ou setor educativo representa, na estrutura organizacional dos museus, a instância responsável pelas

³ O trabalho de atualização foi realizado por Adriana Mortara Almeida, Denise Coelho Studart, Magaly Cabral e Marília Xavier Cury.

ações educativas que eles desenvolvem, e que essa é uma prática comum aos museus, sejam eles de arte, de história ou de ciências, incluímos alguns desses trabalhos na nossa listagem. A intenção não é estabelecer comparações entre os setores educativos dos diferentes tipos de museus, mas sim identificar práticas, referenciais e questionamentos, comuns ou não, que possam contribuir para refletir sobre o papel desse setor nos museus de ciências.

Outra razão fundamental para a inclusão desses trabalhos, oriundos da área de comunicação e de comunicação e artes, no universo do nosso estudo, refere-se à necessidade de compreender as relações entre educação, museologia e comunicação museológica, espaço onde se situam ou a partir do qual se desenvolvem as ações educativas que são propostas pelos setores educativos dos museus.

Na análise da bibliografia, descobrimos ainda que vários dos títulos relacionados a ações educativas no museu, inclusive alguns que se referem mais explicitamente a setores educativos e que envolvem diferentes tipos de museus, tais como os de arte, de história natural, de zoologia e centros culturais, são trabalhos referentes a monografias de pós-graduação *lato sensu* do curso de especialização em museologia do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo. Um crescente interesse da área de museologia em estudar a questão educativa nos museus pode ser constatado, ao se observar que, das cinco monografias produzidas em 2004 e que constam da bibliografia mencionada, quatro tratam de ações educativas, das quais duas se referem também ao setor educativo, e uma discute a formação de mediadores para exposições temporárias, razão pela qual as incluímos no universo do nosso estudo.

Além de teses e dissertações que abordam diferentes aspectos relativos a museus, já existem estudos que iniciam uma sistematização da área sobre temas como avaliação e recepção de públicos. Nesse sentido, Cury (2005, p. 195-204) apresenta um mapeamento de estudos acadêmicos – mestrado e doutorado – que têm por objetivo saber como os museus no Brasil vêm sendo estudados sob a ótica da recepção. Esse mapeamento trouxe importantes subsídios para confirmar, excluir e incorporar títulos

no processo de composição do nosso universo de estudo. Assim, selecionamos para a nossa análise um total de 26 trabalhos por entender que estes abordam, de alguma forma, a questão educativa nos museus. Desse total, 17 são dissertações de mestrado, 4 teses de doutorado e 5 monografias de curso de especialização.

3. Quadro geral das teses, dissertações e monografias

Tendo como base o trabalho de Lemgruber (1999) e de Cury (2005), elaboramos um quadro geral, com informações sobre as teses, dissertações e monografias selecionadas para uma análise preliminar, tais como: o nome do autor, a sua formação, o título do trabalho, a titulação, o ano e a instituição em que elas foram defendidas, a área de pesquisa em que se situam e o nome do orientador. Outro conjunto de informações que consta do quadro geral se refere aos temas trabalhados pelos autores, os objetivos por eles pretendidos, a metodologia utilizada na pesquisa, o referencial teórico por eles adotado, os resultados que foram alcançados, e algumas observações. Tomamos como base de informações os resumos que os estudos apresentam e, quando da sua ausência, como é o caso de alguns, tomamos como referência a apresentação ou a introdução.

Considerando-se as observações de Lemgruber (1999, p. 3), que chama a atenção para os limites da utilização dos resumos como fonte de pesquisa, e recomenda prudência e cuidado com generalizações ou conclusões a serem tiradas, uma vez que nem sempre esses resumos explicitam todos os dados fundamentais. O resumo pode, no entanto, segundo o autor, ser “um instrumento precioso porque permite esboçar um perfil de um campo de produção acadêmica”. É nesse sentido que a utilização dos resumos para produzir um panorama geral das dissertações, teses e monografias a serem analisadas representa um exercício metodológico de aproximação do objeto de estudo, porque ao indicar as tendências, identificar pistas e revelar ausências, esse panorama contribui para orientar e organizar a leitura e a análise das pesquisas.

Apresentamos na tabela abaixo as instituições e programas de pós-graduação e a distribuição dos estudos, por níveis, realizados em cada uma delas.

Tabela 1 **Distribuição dos estudos por instituições, programas e níveis**

Instituição	Departamentos/Programas pós-graduação	E	M	D
PUC-Rio	Departamento de Educação		5	1
UFRJ	Departamento de Bioquímica Médica – Centro de Ciências da Saúde/Educação, Gestão/Divulgação em Biociências		1	
	Centro de Ciências da Saúde – Núcleo de Tecnologia Educacional em Saúde (Nutes)		1	
UFF	Educação		2	
USP	Faculdade de Educação		2	2
	Escola de Comunicações e Artes		3	1
	MAE Curso de Especialização em Museologia	5		
Unicamp	Faculdade de Educação		3	
Total		5	17	4

E: especialização M: mestrado D: doutorado

Elaboração: Ilone Seibel

Observamos que as dissertações e teses são defendidas em diferentes instituições e programas de pós-graduação diferenciados, embora no universo do nosso estudo, a ênfase seja na área de educação. Esse fato se justifica, dada a ausência, até então, de cursos específicos de mestrado e doutorado no Brasil. Nesse sentido, é importante se mencionar a criação, em 2006, do primeiro programa de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) em museologia e patrimônio no Brasil, pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio) e o Museu de Astronomia e Ciências Afins (Mast), e o processo em andamento no MAE (USP), que ofereceu de 1998

a 2006 especialização em museologia, para a criação do curso de mestrado, indicando uma tendência, em médio prazo, de mudanças nesse cenário.

Na tabela, observamos a distribuição dos estudos por cinco instituições e uma concentração significativa na Universidade de São Paulo (USP), que se mantém, considerando-se ou não, os estudos correspondentes ao curso de especialização do MAE. Segue-se a Pontifícia Universitária Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), com seis estudos, sendo cinco dissertações e uma tese, todas do Departamento de Educação. E, em terceiro lugar, a Universidade de Campinas (Unicamp), com três dissertações também defendidas na Faculdade de Educação, assim como as duas dissertações defendidas na UFF. Os estudos oriundos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) vinculam-se ao Centro de Ciências da Saúde do Departamento de Bioquímica Médica, mas em programas diferentes.

O interesse crescente dos programas de pós-graduação das faculdades de educação em acolher estudos voltados para espaços não formais de educação fica evidente com a formalização de disciplinas específicas, a exemplo de tópicos especiais em ciências, sociedade e educação, Espaços e Processos Não Formais, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF); com a criação do Grupo de Estudos em Educação Não Formal e Divulgação Científica da Faculdade de Educação da USP (Geenffe/USP), coordenado por Martha Marandino; e com a disciplina Ciências e Públicos, oferecida pelo Programa da Pós-Graduação em Ensino e História das Ciências da Terra, do Instituto de Geociências (IGE) da Unicamp, ministrada por Maria Margaret Lopes.

Um outro aspecto a ser considerado na tabela acima, diz respeito ao número de dissertações e de teses que constam do universo do nosso estudo. São 17 dissertações de mestrado, o que representa um número bastante significativo, ao passo que o número de teses de doutorado é ainda relativamente pequeno. Esse dado se justifica pelo fato de que alguns dos autores de dissertações selecionadas, a exemplo de Lopes (1988), Cazelli (1992), Mortara (1995) e Bejarano (1994), optarem, quando do seu doutorado, em (1997), (2005), (2001) e (2001) respectivamente, por outra linha de pesquisa,

de alguns que não deram continuidade ao estudo no tema, e, ainda, de alguns outros, que defenderam sua dissertação em datas mais recentes.

Na tabela abaixo, identificamos a formação dos autores dos estudos e os programas em que os realizaram. A intenção é saber de quais áreas de conhecimento são oriundos os profissionais interessados em estudar a questão educativa nos museus.

TABELA 2 Formação dos autores que estudam a questão educativa nos museus

Formação	Qtd.	
Ciências Biológicas	4	Mestrado em Educação
Química	2	Mestrado em Educação/Doutorado em Educação
Física	2	Mestrado em Educação, Gestão, Divulg. em Biociências
		Doutorado em Educação (Didática)
Geologia	1	Mestrado em Educação
História	2	Mestrado em Educação
	1	Mestrado em Comunicação e Artes
	2	Especialização em Museologia
Pedagogia	1	Mestrado em Educação
Pedagogia e Museologia	1	Mestrado em Educação
Economia e Pedagogia	1	Doutorado em Educação
Enfermagem e Ed. Artística	1	Mestrado em Comunicação e Artes
Ed. Artística	1	Mestrado em Educação
	1	Doutorado em Comunicação e Artes
	1	Especialização em Museologia
Museologia	2	Mestrado em Educação
Psicologia	1	Mestrado em Educação
Artes plásticas Museologia	1	Especialização em Museologia
Design/Artes plásticas	1	Especialização em Museologia

Elaboração: Iloni Seibel

Quanto à formação dos autores dos estudos sobre educação em museus por nós selecionados, observamos que nove são profissionais

com graduação em ciências, nas áreas de biologia, física e química, e, na qual incluímos também a geologia. As informações constantes nos próprios trabalhos sinalizam se tratar de profissionais que estão ou já estiveram envolvidos com o ensino de ciências de suas respectivas áreas, e que hoje estão atuando ou já atuaram em museus de ciências, o que pode explicar o interesse desses profissionais em estudar a questão educativa nos museus de ciências. São nove estudos, sendo sete dissertações e duas teses, que abordam diferentes aspectos ou sob diferentes ângulos a questão educativa nos museus de ciências.

Os autores com formação em história, num total de cinco, estão ou já foram vinculados a atividades educativas em museus. Dois deles estudaram a questão educacional em museus de história natural; um realizou seu estudo em um museu do folclore; outro se volta para casas e espaços da memória; e o último inclui no seu estudo, além de um museu de arte, um de zoologia e um de arqueologia e etnologia.

É interessante se observar que no conjunto de 25 autores (o universo de estudo inclui dissertação e tese de um mesmo autor) que estudam a questão educativa em museus, encontramos apenas três com formação em pedagogia, e um deles possui também formação em museologia e desenvolveu o seu estudo em um museu histórico. Os outros dois pedagogos, um dos quais, possui também formação em economia, realizou sua pesquisa num centro cultural; e o outro em um museu de ciência. O número reduzido de autores oriundos da pedagogia em um universo que privilegia a temática educativa parece revelar que a educação em espaços não formais, entre eles o museu, não constitui, ainda, para os cursos de pedagogia, um tema relevante no programa de formação de seus alunos.

Da mesma forma, encontramos no universo dos 25 autores apenas 3 com formação em museologia, incluindo aquele que também é pedagogo, citado acima. O estudo de um dos museólogos envolve três museus históricos, e outro, um museu de zoologia. Também aqui cabe

uma indagação sobre o lugar que a educação em museus ocupa nos cursos de formação em museologia.

O número de autores com formação em educação artística, um total de cinco, é bastante significativo no conjunto dos autores, mas coerente com a quantidade de trabalhos que estudam sob diferentes aspectos a questão educativa em museus de arte. Um deles realizou sua pesquisa de mestrado e de doutorado no mesmo museu de arte. Entre os outros quatro, estão três dos cinco autores de monografias, oriundas do curso de especialização em museologia do MAE. Por fim, podemos observar que um dos autores possui formação em psicologia, e atua em um museu de ciências, no qual também realizou a sua pesquisa.

Na tabela a seguir, apresentamos um demonstrativo dos estudos por ano de defesa, nível, instituição formadora, autores e temas por eles abordados.

TABELA 3: Ano de defesa dos estudos, titulação, instituição, autor, temas abordados e museus investigados

	Ano	Título	Inst.	Autor	Temas
1	1987	Mestrado	PUC-Rio	Alencar, Vera Maria Abreu de.	<i>A educação no museu enquanto agência de educação não formal: contribuir para traçar uma linha filosófica global para as ações educativas (Museus da República, Imperial e do Primeiro Reinado/RJ).</i>
2	1988	Mestrado	Unicamp	Lopes, Maria Margaret.	<i>A educação em museus e sua relação com propostas educacionais: escolarização da prática educativa (MDCC).</i>
3	1991	Mestrado	USP	Grinspum, Denise	<i>Proposta de política educacional para a Divisão de Ação Educativo-Cultural do Museu Lasar Segall</i>

4	1992	Mestrado	PUC-Rio	Cazelli, Sibeles.	<i>Museus interativos de ciência e alfabetização científica: compreender o processo de aprendizagem de ciências em espaço não formal (Mast).</i>
5	1992	Mestrado	PUC-Rio	Frelre, Beatriz.	<i>Relação museu/escola: identificar a leitura de profissionais do S.E. e de professores – significado que atribuem à relação museu /escola (MFEC/RJ).</i>
6	1993	Doutorado	USP	Gaspar, Alberto.	<i>Proposta de um referencial teórico para a educação em museus de ciências. – aplica na pesquisa com alunos o referencial que propõe (CIC).</i>
7	1994	Mestrado	Unicamp	Bejarano, Nelson R. Ribas.	<i>Avaliação dos processos educativos na relação museu escola – professores protagonistas e professores usuários (MDCC).</i>
8	1995	Mestrado	USP	Almeida, Adriana Mortara.	<i>Relação museu/público (espontâneo/escolar) – experimentar instrumentos e metodologias de avaliação de exposição; propor melhores formas de comunicação; contribuir para o diálogo museu/escola (Museu do Instituto Butantã).</i>
9	1995	Mestrado	PUC-Rio	Valente, Maria Esther Alvarez.	<i>Relação museu/público – a dimensão educativa na ótica do visitante espontâneo (Museu Nacional/RJ).</i>
10	1997	Mestrado	PUC-Rio	Cabral, Magaly Santos.	<i>Avaliação de metodologia – educação patrimonial – em uma atividade educativa com o pré-escolar (Museu Imperial de Petrópolis).</i>

11	1999	Mestrado	UFRJ	Santos, Douglas Falcão.	Aprendizagem em museus de ciências/interatividade – interação de estudantes com exposição (Mast).
12	2000	Mestrado	USP	Francoio, Maria Ângela S.	Análise de metodologia lúdica: criação e avaliação de material lúdico pedagógico, usado na visita orientada: professores/alunos (Masp).
13	2000	Doutorado	USP	Grinspum, Denise.	Museu de arte/escola – a formação de públicos de museus a partir das visitas escolares (Lasar Segall).
14	2001	Mestrado	UFF	Rebello, Lúcia Helena de Souza.	Museus de Ciências do RJ – perfil educativo – mapeamento dos museus e de seus programas educativos – relação com a educação formal, visitas guiadas, interatividade (23 museus).
15	2002	Especialização	USP/MAE	Chen, Luciana.	Ação educativa em museu de arte – análise da ação educativa em treze exposições temporárias (MAB).
16	2003	Mestrado	Unicamp	Fahal, Deise Dias.	Relação museu/escola – identificar marcas do ensino escolar de ciências com base em diferentes modelos de educação – prática educativa escolarizada (MDCC).
17	2003	Mestrado	UFRJ	Gruzman, Carla.	Avaliação de jogo enquanto estratégia pedagógica numa exposição. Significados atribuídos e relações (curadores, mediadores, professores) no desenvolvimento e recepção do jogo (MV/RJ)

18	2003	Doutorado	USP	Leite Filho, Ivo.	<i>Relação museu/escola – orientação para pesquisa e atividades científicas com alunos, por meio do Projeto Circuito Ciência (Estação Ciência/SP).</i>
19	2004	Especialização	USP/MAE	Arruda, Beatriz Cavalcante.	<i>Serviço educativo – programa educativo em sistema – diagnóstico S.E da Divisão de Iconografia e Museus do DPH/SMC/SP (12 museus).</i>
20	2004	Especialização	USP/MAE	Lavratti, Isabel.	<i>Investigação/avaliação de ações educativas – público espontâneo (Masp).</i>
21	2004	Especialização	USP/MAE	Machado Junior, Laerte.	<i>Formação de mediadores para exposições temporárias – panorama das ações educativas – 8 museus (5 Centros Culturais e 3 museus de arte).</i>
22	2004	Especialização	USP/MAE	Vasconcellos, Carolina Tonioli.	<i>Relação educação/museu – a área educativa no museu e o trabalho que realiza junto a professores e alunos – MAE e M. Z. da USP e Masp</i>
23	2005	Mestrado	UFF	Reis, Bianca Santos Silva.	<i>Relação museu/professores – expectativas dos professores em relação ao Museu da Vida</i>
24	2005	Doutorado	PUC-Rio	Carvalho, Maria Cristina M.	<i>Relação Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB)/ escola – interpretar a mediação com o público escolar na visita guiada realizada pelo S.E.</i>
25	2006	Mestrado	USP	Martins, Luciana Conrado.	<i>Relação museu/escola – teoria e prática educativa na visita escolar (Museu de Zoologia da USP)</i>

26	2006	Mestrado	USP	Garcia, Viviane A. Rachid.	<i>Relação museu/escola – análise de atividade com objetos biológicos na visita orientada ao Zôo de Sorocaba (alunos, professores, monitores e objetos).</i>
----	------	----------	-----	-------------------------------	--

4. Tendência em relação aos temas abordados na série histórica

Para identificar a tendência dos temas na série histórica, organizamos o quadro geral dos estudos em ordem cronológica considerando o ano de defesa dos trabalhos, e procedemos ao agrupamento dos temas tendo como base a convergência dos assuntos e observando o enfoque principal abordado. Importante se ressaltar que esse agrupamento não é rígido, uma vez que muitos temas são abordados sob diferentes enfoques, e, assim, perpassam ou guardam relações com os demais grupos. Para agrupar os temas, estabelecemos as seguintes categorias: filosofia/política educacional, avaliação, relação museu/escola e setor educativo.

Filosofia/política educacional

Nesta categoria, reunimos quatro trabalhos que afirmam os museus como espaços de educação não formal e que discutem, de alguma forma, a questão relativa a propostas educacionais. Considerando o período abrangido pelo universo de nosso estudo – 1987 a 2006 –, e analisando o agrupamento dos temas abordados pelos estudos que o constituem, observamos que, nesta categoria, embora os autores partam do pressuposto de que os museus são espaços educativos de caráter não formal, abordam o tema sob diferentes enfoques: Alencar (1987) analisa e denuncia a ausência de uma filosofia e política educacional nos museus e propõe repensar a educação na perspectiva comunicacional; Lopes (1988) analisa as propostas educacionais que orientam as ações educativas em museus, e indica a configuração de uma prática educativa escolarizada; Gaspar (1993) propõe um referen-

cial teórico para a prática educativa em museus e centros de ciência; e, oito anos depois, Rebello (2001) identifica o perfil educativo de museus a partir da análise de suas propostas.

Cabe observar que a preocupação com os pressupostos teóricos que orientam a prática educativa em museus – sejam eles históricos, de ciências ou de arte –, objeto de estudo dos primeiros trabalhos, perpassa sob diferentes aspectos outros estudos realizados ao longo do período definido e que foram agrupados nas demais categorias. Ressaltamos ainda que essa preocupação continua permanecendo em pauta, e que a identificação dos referenciais teóricos que informam as ações educativas nos museus constitui um dos elementos de nossa pesquisa, que busca compreender o papel e a atuação dos setores educativos. Partimos, portanto, do princípio de que todas as ações educativas desenvolvidas em quaisquer museus decorrem de pressupostos que orientam a sua concepção e realização, que podem estar explicitados ou não, e, na maioria das vezes, não estão, o que nos faz discordar de autores que preconizam a ausência de pressupostos filosóficos e políticos na prática educativa dos museus.

Avaliação

Entendemos que a avaliação está relacionada particularmente com diferentes aspectos da educação e da comunicação museológica. Assim, pode-se referir à concepção e utilização de exposições, de aparatos interativos e demais recursos, a ações educativas propostas, a estratégias metodológicas adotadas e aos diferentes públicos que frequentam o museu. Agrupamos um total de 10 trabalhos que tratam da avaliação sob diferentes enfoques.

Desses, quatro foram realizados entre 1994 e 1997, e seis entre 2000 e 2004. Bejarano (1994) trata da avaliação de processos educativos envolvendo os professores que atuam no museu e professores visitantes. Em 1995, registramos dois trabalhos, ambos tendo como foco de estudo o público. Almeida (1995) envolve o público espontâneo e escolar ao experimentar instrumentos e metodologias de avaliação de exposições; e Valente (1995) busca identificar o universo do público espontâneo, a partir da análise da

dimensão educativa do museu sob a ótica desse público. Cabral (1997) trata da avaliação de uma metodologia baseada na educação patrimonial, direcionada ao público pré-escolar. Dois trabalhos, realizados por Francoio (2000) e Gruzman (2003), abordam a avaliação de metodologia lúdica (jogos, materiais e dinâmicas lúdico-pedagógicas) utilizada na visita orientada e da utilização de jogo como estratégia pedagógica em exposição, envolvendo o público escolar. Em 2002, 2003 e 2004, situam-se os estudos que procedem à avaliação de ações educativas. Dois deles, Chen (2002) e Lavratti (2004), focalizam as necessidades do público espontâneo que visita exposições de arte. Leite Filho (2003) avalia as ações inerentes a um projeto desenvolvido por um museu de ciências, envolvendo alunos, pais, professores, mediadores e universidade; e Machado Junior (2004) avalia a formação e a atuação dos mediadores de exposições temporárias de médio e grande porte, onde recebem, sobretudo, o público escolar.

Dos 10 estudos aqui relacionados, cinco referem-se a museus de ciências, quatro a museus de arte e um a um museu histórico. Quanto ao período de realização dos estudos em avaliação, observamos uma maior concentração entre 2000 e 2004 em relação ao período anterior. Esse dado, no entanto, é coerente com o quadro geral composto por 26 trabalhos, dos quais 11 foram realizados entre 1987 e 1999 (12 anos) e 15 entre 2000 e 2006 (6 anos), o que evidencia um aumento bastante significativo do número de estudos no decorrer dos últimos anos.

Ressaltamos aqui a diversidade de enfoques nos trabalhos relativos à avaliação e a sua ocorrência ao longo do período abrangido. Quanto à avaliação de processos ou ações educativas, o primeiro estudo foi realizado em 1994, envolvendo professores da rede pública. O tema é retomado em 2002, focando as necessidades do público em relação às ações educativas em exposições temporárias; em 2003, para avaliar as ações educativas em ciências, envolvendo alunos, professores, estagiários e profissionais do museu; e em 2004, para tratar das necessidades das próprias ações educativas e das necessidades do público visitante. A avaliação de metodologia lúdica, incluindo materiais e jogos, é tema de três estudos realizados em 1997, 2000

e 2003, respectivamente. A avaliação com o enfoque no público visitante é tema de dois estudos realizados em 1995. Embora diferentes aspectos do tema sejam abordados em outros estudos do nosso universo, este não foi retomado como objeto específico de estudo, entre os anos de 1996 e 2006. Constatamos, no entanto, o aumento crescente de literatura referente a pesquisas no tema, a exemplo de Almeida (2003, 2004, 2005), e iniciativas como o Observatório de Públicos de Museus e Centros Culturais (OMCC), programa de pesquisas e serviços sobre os museus e instituições afins.

A avaliação da formação e atuação de mediadores em exposições temporárias é tema de apenas um estudo, realizado em 2004. No entanto, não é recente no universo dos museus, a preocupação com a formação dos profissionais que neles atuam, a exemplo de Cury (2000), e estudos e pesquisas como os de Keiroz et al. (2003), que tratam dos saberes da mediação evidenciam a importância que o tema vem merecendo.

Quanto aos públicos envolvidos nos diferentes processos avaliativos realizados, constatamos a presença significativa do público escolar, alunos de diferentes níveis do sistema de ensino e professores. No entanto, diversos trabalhos estão direcionados ao público espontâneo.

Relação museu/escola

Embora considerando que alguns dos nove trabalhos que agrupamos aqui não tenham como foco central a relação museus/escola, eles tratam de aspectos que, direta ou indiretamente, envolvem o museu e a escola. Três deles foram realizados na década de 1990: dois em 1992, por Beatriz Freire e Sibeles Cazelli; e um em 1999, por Douglas Falcão. Os demais são de 2000 e 2003, realizados respectivamente por Grinspum e Fahl; dois de 2005, por Bianca Reis e Cristina Carvalho; e dois de 2006, que são os estudos de Luciana Martins e Viviane Rachid. Desses estudos, cinco referem-se a museus de ciência, um a museu de folclore, um a museu de arte, um a centro cultural e um a zôo.

Importante assinalar que quatro dos nove trabalhos mencionados estabelecem como foco central de pesquisa a relação museu/escola propriamen-

te dita, ou seja: analisam a percepção e atuação dos profissionais envolvidos naquela prática – visita escolar, atividade de preparação para a visita –, por meio da qual se processa a relação museu/escola. São os profissionais e/ou serviços educativos que oferecem e realizam a atividade e os professores e alunos que dela participam. Com base nesta análise, os autores evidenciam os entraves, os desafios, os avanços e potenciais para a construção de um diálogo, e o fomento de uma parceria entre o museu e a escola.

Observamos ainda que o primeiro estudo nessa perspectiva foi realizado por Freire em 1992, e que esta só foi retomada em 2005 por Reis e por Carvalho, e em 2006 por Martins.

Nessa categoria, situa-se também o primeiro estudo realizado no Brasil sobre a relação entre museus interativos de ciência e a alfabetização científica, discutindo esse conceito e estimulando, por meio de uma etnografia da visita escolar, a compreensão da natureza da aprendizagem de ciências nesses espaços, realizado por Cazelli em 1992.

O processo de aprendizagem de ciências surge como tema de pesquisa, realizada por Falcão em 1999, que centra a sua análise na interatividade, enquanto característica do museu de ciências, para a obtenção dos dados sobre o processo de aprendizagem que ocorre na visita de estudantes à exposição. O tema é retomado em 2006 por Rachid, tendo como objeto de análise os elementos que compõem a visita guiada – alunos, professores, monitores e objetos de conhecimento – e sua dinâmica – as interações discursivas e a ação mediadora – visando a identificar as evidências de aprendizagem que nela ocorrem.

A escola como formadora de público de museus é a discussão do estudo realizado por Grinspum, em 2000. Investiga o hábito de frequência a museus das famílias dos estudantes que visitam o museu e que participam das atividades arte educativas por ele oferecidas. Nesse trabalho, a relação museu/escola assume uma dimensão ampliada ao favorecer a criação de novos hábitos culturais dos pais dos alunos.

A escolarização dos museus, conceito abordado por Lopes (1988), é mencionada em muitos dos estudos realizados entre 1992 e 2006 e que in-

tegram a nossa amostra. Constituiu, ainda, tema do estudo de Fahl, realizado em 2003, que busca identificar marcas do ensino escolar de ciências nas visitas escolares em dois centros de ciências, tendo como parâmetro, cinco modelos de educação em ciências. Em sua análise, a autora aponta características de escolarização na prática educativa naqueles museus. Importante assinalar que esta questão vem sendo discutida em artigos e estudos, sobretudo naqueles que tratam das visitas escolares, e continua um tema presente nas discussões, em diferentes fóruns, geralmente vinculado à relação museu/escola e à prática da mediação humana nos museus, especialmente nos museus de ciências.

Setor educativo

Reunimos aqui apenas três trabalhos que focalizam mais diretamente o seu estudo no setor educativo. Podemos observar, no entanto, que outros trabalhos agrupados no item avaliação e, sobretudo, no da relação museu/escola, incluem em seu estudo aspectos relacionados ao setor educativo do museu.

O primeiro estudo, realizado por Grinspum, em 1991, trata da formulação de proposta educacional para o serviço educativo/cultural de um museu de arte. O tema é retomado somente em 2004 por Beatriz Arruda e Carolina Vasconcellos, monografias oriundas do curso de pós-graduação *latu sensu* do MAE, vinculadas à linha de pesquisa “estudos teórico-metodológicos”. Constatamos assim, o interesse recente em constituir o setor educativo como objeto de estudo, o que evidencia a preocupação da área de museologia e de profissionais vinculados às ações educativas em compreender a concepção e a prática educativa dos museus, a partir da discussão sobre a estruturação, os referenciais teóricos e as ações desenvolvidas por esses setores.

O procedimento de agrupar os temas nas categorias filosofia/política educacional, avaliação, relação museu/escola e setores educativos, e a descrição de informações sucintas sobre cada um dos trabalhos, permitiram identificar os que abordam, entre outros aspectos, aqueles pertinentes ao

setor educativo. Com base nessa identificação, procedemos à seleção de cinco trabalhos, a serem analisados de forma mais aprofundada visando levantar informações, identificar dados, questões e contribuições relativas à questão pedagógica e ao papel e a prática desse setor nos museus.

5. A literatura que referencia os estudos

Uma breve análise da bibliografia utilizada pelos autores dos estudos que correspondem ao nosso universo de estudo nos permite trazer alguma informação sobre a presença da literatura internacional e nacional nos trabalhos. Permite, por exemplo, indicar os autores estrangeiros mais citados, as tendências no período, e evidenciar aqueles que perpassam tanto o período abrangido por nossa pesquisa – 1987 a 2006 –, quanto os trabalhos dos autores de diferentes formações. Organizamos as informações por assunto, considerando aqueles mais presentes na estrutura dos trabalhos. Assim, estabelecemos como assuntos: história dos museus, alfabetização e divulgação científica, educação não formal e aprendizagem, educação e comunicação museológica e metodologia de pesquisa.

Importante se ressaltar que não se trata aqui de uma análise aprofundada. A intenção é reunir um conjunto de informações que possa propiciar uma visão geral da literatura que informa e subsidia os estudos acadêmicos voltados para educação em museus, cuja produção começou a ser incrementada no Brasil a partir da década de 1980.

História dos museus

No que se refere à história dos museus apresentada pelos trabalhos realizados até o final da década de 1990, constatamos que entre os autores estrangeiros mais citados, estão: Alexander, E. P. (1979); Davilov, V.J. (1973); Oppenheimer, F. (1972); Bragança Gil (1988); McMannus (1992); e Giraudy & Bouilhet (1990) (traduzido). Especialmente Bragança Gil e McMannus, Oppenheimer e Giraudy & Bouilhet continuam subsidiando históricos de museus de trabalhos subsequentes, realizados tanto por profissionais com

formação em ciências quanto de outras áreas. Observamos também que alguns dos estudos realizados ainda na década de 1990 acrescentam a estes, autores brasileiros, destacando-se pela ordem que se segue: Lopes (1988); Gaspar (1993); Cazelli (1992 e 2003) e Valente (1995). Também são esses os autores mais citados em históricos dos trabalhos posteriores. Verificamos também que Suano (1986) é citada pela maioria dos trabalhos que compõe a série histórica, independente da área de formação de seus autores e do tipo de museu estudado. Russo (1977 e 1981) é citada principalmente em trabalhos realizados na década de 1980 e 1990. Ana Mae Barbosa é a principal referência para os estudos vinculados a museus de arte. Encontramos também autores de estudos, especialmente da área de museologia, que tratam do histórico de museus a partir de documentos referentes a eventos do Icom⁴ que também estão incluídos na bibliografia que informa a construção dos históricos de grande parte dos estudos. Quanto ao histórico dos museus brasileiros, os autores dos estudos pautam-se, em Schwarcz (1989); Bruno (1984); Lopes (1988); Cazelli (1992) e Gaspar (1993).

Alfabetização e divulgação científica

Discussão afeita aos museus e centros de ciência, a alfabetização científica e a divulgação científica são abordadas pelos trabalhos realizados por profissionais com formação em ciências e que estudam museus de ciência. Aqueles realizados até o final de 1990 utilizam, fundamentalmente, literatura internacional. Os principais autores referenciados são: Shen, B.S.P. (1975); Ucko, D.A (1983); Trachtman, L. (1981); Arons, A. B. (1983); Müller (1983); Lucas, A. M. (1983 e 1991); Thuillier (1989); Semper, Robert J. (1990); Blak, L. A. (1990); Meadows, J. (1997). Os autores brasileiros citados por alguns dos estudos são: Schiel (1979); Krasilchik (1975 e 1987); Hamburger (1988); Meis (1989); Lins de Barros (1990 e 1993); Leitão e Albagli (1997). Os trabalhos posteriores a 1990

⁴ A saber: Seminário da Unesco, no Rio de Janeiro, em 1958; Conferência de Grenoble, França, em 1972; A mesa-redonda no Chile, em 1972; As Declarações de Quebec, Canadá, em 1994; A Declaração de Caracas, Venezuela, em 1992.

que apresentam o tema tomam como referência são, principalmente, os estudos de Cazelli (1992) e Gaspar (1993).

Educação não formal e aprendizagem

A discussão da educação não formal está relacionada, em especial nos museus de ciências, à questão da aprendizagem, em que aparece também vinculada à discussão sobre a alfabetização científica. Da literatura internacional, encontramos: Schen (1975); Falk (1986); Falk & Dierking (1992); Wellington, Crane, Nicholson (1994), Chagas (1993); Smith (2001), autores mais focados na educação não formal. E na literatura brasileira, os autores indicados são: Fávero (1980); Arouca (1983) e Gohn (1999). Nos trabalhos mais recentes, o assunto é referenciado, principalmente por Gaspar (1993); Valente (1995), além de Gohn. Em relação à aprendizagem, a literatura internacional que subsidia os trabalhos, principalmente da década de 1990 é: Diamond (1986), Thier (1976), Black (1989, 1990), Bettelheim (1991), Sreven (1986, 1988, 1990, 1991, 1993), Bitgood (1991), McManus (1992), Falk (1992, 2000, 2001, 2002) e Hooper Grenhil. Os três últimos são os mais presentes nos trabalhos, independentemente da formação do autor e do museu estudado. Entre os autores brasileiros, estão: Krasilchik (1996), Lopes (1988) Coll (1994, 1998), Marandino (2001).

Educação e comunicação museológica

Nestas áreas os autores internacionais mais estudados são Falk e Dierking, McManus, Van Præet, e no final de 1990, acrescentam-se, sobretudo, George Hein e Hooper Grenhil. Encontramos aqui um expressivo número de autores traduzidos. São principalmente autores de teorias da educação presentes no sistema de ensino, alguns dos quais, a exemplo de John Dewey, perpassam a série histórica independentemente da área de formação de quem o referencia. O mesmo acontece com Piaget (1971, 1977, 1983, 1994), com Bourdieu (1989, 1996, 1998), com Vigotsky (1993, 1998) e seguidores como Pino (1991), Oliveira (1992), Wertsch e Smolka (2003). Entre os outros autores traduzidos, destacam-se Varine-Bohan, (1987),

Rivière (1989), Benjamim (1984, 1985), Hannah Arendt (1979), Furter (1979, 1981), Forquin (1993) Bakhtin (1997) e Martin-Barbero (1995, 1997, 2003). Entre os autores brasileiros presentes na bibliografia, destacamos: Cristina Bruno (1984, 1989, 2001), Waldisa Russio (1979), Margaret Lopes, (1988, 1991, 1997, 1903), Ulpiano, Menezes (1999, 2000), Maria de Lourdes P. Horta (1999), Ana Mae Barbosa (1978, 1991, 1997, 1999), Fracalanza (1982), Sibeles Cazelli (1992, 1999, 2003), Marta Marandino (2001), Adriana M. Almeida (1995, 1997, 2001, 2002, 2003). Em menor escala, encontramos Mário Chagas (1903), Carlos Brandão (1984), Saviani (1986), Gadotti (1985) e Paulo Freire (1975, 1984, 1982, 1996), este último referenciado por apenas 4 dos 26 trabalhos, o que parece evidenciar a ausência nos museus brasileiros desse educador conhecido internacionalmente, inclusive no mundo dos museus.

Metodologia de pesquisa

Na grande maioria dos estudos, os autores, seja qual for a sua formação, tomam como referência básica para discutir a metodologia de sua pesquisa, André Lüdge (1986), seguido de Alves Mazzotti (1998), Demo (1991) e Thiollent (1994). Aqueles que adotam também a etnografia, buscam fundamentação, principalmente, em Gertz (1978) e Velho (1980). Na literatura internacional sobre o assunto, encontramos apenas Bogdan, Robert e Biklen Knopp (1982) e Horward Becker (1997) (traduzido).

Quanto à presença de periódicos/revistas, levantamos apenas as internacionais que aparecem com alguma frequência. A *Museum International* e o *Journal of Museum Education* constam da bibliografia de alguns estudos independentemente do museu estudado e da formação do autor, e o *Museums Journal*, *Curator* e *Studies in Science Education* naqueles estudos que envolvem museus de ciências. Consideramos importante registrar a inclusão crescente nas referências bibliográficas de dissertações e teses brasileiras. Entre as mais citadas e que perpassam a série histórica, encontramos, pela ordem que se segue: Lopes (1988),

Bruno (1984), Cazelli (1992), Gaspar (1993), Alencar (1987), Valente (1995), Freire (1992) e Grinspum (1991).

Referências bibliográficas

ALMEIDA, A. M. Avaliação da ação educativa e cultural em museus: teoria e prática. *Musas*: revista brasileira de museus e museologia, Rio de Janeiro: Departamento de Museus e Centros Culturais do Iphan, v.1, n.1, p. 22-24, 2004.

ALMEIDA, Adriana M. et al. Bibliografia Ceca Brasil. *Musas*: revista brasileira de museus e museologia, Rio de Janeiro: Departamento de Museus e Centros Culturais do Iphan, v.1,n.1, 2004.

CURY, Marília Xavier. *Comunicação museológica: uma perspectiva teórica e metodológica de recepção*. São Paulo, 2005. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

_____. *Estudo sobre centros e museus de ciências*: subsídios para uma política de apoio. São Paulo. Relatório de pesquisa: 1999-2000.

LEMGRUBER, Márcio Silveira. *A educação em ciências físicas e biológicas a partir das teses e dissertações (81 a 95)*: uma história de sua história. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.

QUEIROZ, G. R. P. C. et al. Construindo saberes da mediação na educação em museus de ciências: O caso dos mediadores do Museu de Astronomia e Ciências Afins/Brasil. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 77-88, 2002.

Avaliar as ações educativas: como, para quê e por quê?

Avaliação de ações educativas em museus

Adriana Mortara Almeida¹

[...] quanto mais entendermos o que acontece durante uma visita, tanto mais seremos capazes de planejar exposições que atendam às necessidades de nossos visitantes; e estaremos mais capacitados para fornecer um ambiente onde possa ocorrer aprendizagem (Roger Miles, 1993)

Concordando com a afirmação de Miles, acredito que a meta principal da avaliação é produzir informações de qualidade para a tomada de decisões, seja em um museu ou em outras instituições culturais e educacionais.

Nesta apresentação pretendo trazer um exemplo de avaliação de ação educativa em museus, traçado desde a concepção de educação até sua aplicação na prática. Isso porque a avaliação não se dá de forma isolada, mas como parte de todo o processo educativo proposto, dentro de parâmetros definidos a partir do que se entende por educação em museu.

Nesse sentido, vou trazer uma definição de avaliação emprestada da área de projetos sociais que me parece interessante e que pode contribuir para que fique claro o que penso ser avaliação.

¹ Consultora em educação e avaliação em museus e outras instituições culturais. Pós-graduada em Comunicações com pós-doutorado em Museologia (IGE-Unicamp). Participou como consultora do Prêmio Cultura Viva para o Cenpec e do RUMOS Educação Não Formal (2008-10) para o Itaú Cultural. É gerente regional do Observatório de Museus e Centros Culturais. Ministra cursos e realiza palestras em sua área de atuação.

Entendemos por avaliação de programas ou projetos sociais uma atividade programada de reflexão sobre a ação, baseada em procedimentos sistemáticos de coleta, análise e interpretação de informação, com a finalidade de emitir juízos de valor fundamentados e comunicáveis sobre as atividades, resultados e impactos desses projetos ou programas, e formular recomendações para tomar decisões que permitam ajustar a ação presente e melhorar a ação futura (NIREMBERG; BRAWERMAN; RUIZ, 2007, p. 32).

É preciso se pensar então na avaliação como uma atividade programada dentro de todo o projeto ou programa. Isso significa que devem ser atribuídos recursos específicos —, tanto humanos como materiais para a avaliação.

A avaliação consiste em se deter e também se distanciar para a reflexão sobre a ação, analisando-se o que se está fazendo, de qual maneira e se a direção é a desejável (NIREMBERG; BRAWERMAN; RUIZ, 2007, p. 33).

A avaliação precisa ser baseada em procedimentos sistemáticos de coleta, análise e interpretação de informação, que alimentarão a reflexão e fundamentarão os juízos de valor emitidos sobre as atividades, resultados e impactos da ação implementada (NIREMBERG; BRAWERMAN; RUIZ, 2007, p. 33).

A elaboração de juízos de valor fundamentados e comunicáveis sobre as atividades, resultados e impactos desses projetos ou programas é o núcleo de toda avaliação, implicando atribuir um valor, medir ou apreciar se as atividades são executadas de acordo com o programado, se os resultados correspondem aos objetivos e metas propostos, assim como em que medida melhorou a situação dos destinatários das ações como produtos da intervenção. É sempre necessário se estabelecer comparações, pois estaremos emitindo juízos a partir de parâmetros que constituem o desejado, o previsto, o correto; enfim, as metas

propostas. É possível também se estabelecer comparações dos grupos “alvo” em um determinado período de tempo, ou seja, se sua situação se modificou ao longo do tempo e se a mudança foi para melhor. Os juízos de valor devem ser comunicados claramente, de maneira que atores envolvidos possam compreendê-los (NIREMBERG; BRAWERMAN; RUIZ, 2007, p. 33-34).

Finalmente, é fundamental se formular recomendações para se tomar decisões que permitam ajustar e melhorar as ações, visando o aperfeiçoamento da gestão de um projeto ou programa. Busca-se aprender o que deu certo, o que deu errado, fazer correções e comprovar se o projeto produz os efeitos desejados, e também reconhecer o papel social do esforço realizado. Identificam-se os pontos fortes e fracos, e as formas de superar as dificuldades. As recomendações devem chegar a todos os níveis decisórios. O momento da recomendação é a interseção entre a avaliação e a reprogramação (NIREMBERG; BRAWERMAN; RUIZ, 2007, p. 34-35).

Com as devidas adaptações, acredito que esta definição de avaliação pode ser aplicada às ações educativas em museus.

O exemplo que trago faz parte de um projeto do Museums, Libraries and Archives Council (Conselho de Museus, Arquivos e Biblioteca da Grã-Bretanha), denominado Learning Impact Research Project – Projeto de Pesquisa de Impactos da Aprendizagem, disponível pela internet.

A proposta do Conselho de Museus, Arquivos e Biblioteca da Grã-Bretanha

O Learning Impact Research Project tem o objetivo de desenvolver uma compreensão do aprendizado e de seus resultados, estabelecer um modelo de pesquisa e oferecer provas desse aprendizado em museus, arquivos e bibliotecas.

O aprendizado é um processo de engajamento ativo com a experiência. É o que as pessoas fazem quando querem entender o mundo (fazer sentido). Pode envolver o aumento ou aprofundamento de habilidades, conhecimento, compreensão, valores, sentimentos atitudes e capacidade de reflexão. O aprendizado efetivo conduz à mudança, ao desenvolvimento e ao desejo de aprender mais.²

Resultados genéricos de aprendizagem

Para se avaliar a aprendizagem compreendida nesse sentido mais amplo, os autores utilizaram uma abordagem nomeada *generic learning outcomes* (GLOs) ou resultados genéricos de aprendizado. Os resultados (*outcomes*) de aprendizagem foram definidos como: “Conquistas específicas mensuráveis. Estes são similares a objetivos (de programa), mas descritos em termos do que o aprendiz será capaz de fazer.”

Os resultados de aprendizagem são afirmações que descrevem uma condição desejada, correspondendo ao conhecimento, às habilidades e atitudes necessárias para alcançá-la. O Conselho propõe cinco resultados de aprendizagem para museus, arquivos e bibliotecas:

1. Conhecimento e compreensão
2. Habilidades
3. Atitudes e valores
4. Criatividade, inspiração e “divertimento”
5. Atividade, comportamento atual e futuro

Os cinco resultados podem ser encarados como cinco dimensões, e serão detalhadas a seguir. Estão disponíveis no *site* www.inspiringlearningforall.gov.uk.

² Resource (2002) Inspiring Learning for all: a Framework for Museums, Archives and Libraries, p.3. Disponível em: <www.resource.gov.uk>. Draft 5: 16/04.02.

Descritores

Para cada um dos cinco resultados de aprendizagem, foram estabelecidos descritores, ou seja, ações, atitudes, habilidades, ideias observadas, verbalizadas, escritas, registradas, que indicariam aprendizagem.

Conhecimento e compreensão

- Conhecimento sobre alguma coisa
- Aprender fatos ou informações que podem ser: temática específica, interdisciplinar, sobre museus arquivos e bibliotecas, sobre mim mesmo, minha família, minha comunidade e o mundo.
- Fazer sentido de alguma coisa
- Aprofundar conhecimento
- Aprender como museus, arquivos e bibliotecas operam
- Dar informações específicas: nomear coisas, pessoas ou lugares
- Estabelecer ligações e relações entre coisas
- Usar conhecimento prévio de maneiras novas

Habilidades

- Saber como fazer algo
- Habilidades intelectuais: ler, pensar criticamente e analiticamente, fazer julgamentos, etc.
- Habilidades fundamentais: domínio dos números, alfabetização, aprender a aprender, etc.
- Habilidades de gerenciamento de informação: localizar e usar informação, avaliar informação, usar sistemas de gerenciamento de informação, etc.
- Habilidades sociais: encontrar pessoas, partilhar, trabalhar em grupo, lembrar nomes, apresentar outros, mostrar interesse com as preocupações de outros, etc.

- Habilidades emocionais: reconhecer os sentimentos de outros, lidar com sentimentos intensos, canalizar energia para resultados produtivos, etc.
- Habilidades de comunicação: escrever, falar, ouvir, etc.
- Habilidades físicas: correr, dançar, manipular, fazer, etc.

Atitudes e valores

- Sentimentos e percepções
- Opiniões sobre nós mesmos. Por exemplo: autoestima
- Opiniões e atitudes em relação a outras pessoas
- Atitudes em relação a uma organização. Por exemplo: museus, arquivos e bibliotecas
- Atitudes positivas em relação a uma experiência
- Atitudes negativas em relação a uma experiência
- Razões para ações e pontos de vista
- Empatia, capacidade de tolerância (ou falta delas)

Inspiração, criatividade, “divertimento”

- Divertir-se
- Ser surpreendido
- Pensamentos, ações ou coisas inovadoras
- Criatividade
- Exploração, experimentação e fazer
- Ser inspirado/estimulado

Atividade, comportamento atual e futuro

- O que as pessoas fazem
- O que as pessoas pretendem fazer (intenção de agir)
- O que as pessoas fizeram
- Uma mudança no modo em que as pessoas conduzem suas vidas, incluindo contextos de trabalho, estudo, família e comunidade
- Ações (observadas ou relatadas)

- Mudança de comportamento
- Progresso – em direção a maior aprendizagem, registro como usuário de biblioteca, desenvolvimento de novas habilidades – como resultado de uma ação proposta que leva à mudança

A avaliação

A partir dos descritores, foram formulados os instrumentos de avaliação. Há propostas de entrevistas, questionários, grupos de discussão e observação. No *site* são apresentados diversos exemplos, alguns comentados com as sugestões de mudanças para seu aperfeiçoamento.

Vou apresentar alguns exemplos. Primeiro, um questionário foi testado e aperfeiçoado a partir das experiências, e deveria ser aplicado para estudantes à saída do museu. Há um para crianças de 7 a 11 anos e outro para maiores de 11 anos. A ideia é que o educador adapte o modelo proposto ao seu universo e ao seu público. Depois de escrever o nome, indicar a idade e o sexo, o estudante deveria indicar, para cada frase, as alternativas “sim”, “não” e “não sei”, apresentadas em colunas à direita de cada frase.

1. Eu gostei da visita de hoje.
2. Eu aprendi algumas novas coisas interessantes.
3. Eu pude entender a maioria das coisas que nós vimos e fizemos.
4. Este é um lugar excitante.
5. A visita me trouxe muitas ideias de coisas que eu poderia fazer.
6. Uma visita é útil para o trabalho escolar.
7. A visita me fez querer saber mais.

Na mesma página, o estudante é convidado a desenhar o que mais o surpreendeu na visita.

Para estudantes maiores de 11 anos, foi proposto um questionário semelhante, que começa com a indicação de nome, idade e sexo, e em seguida apresenta afirmações para indicar “sim”, “não” e “não sei”.

1. A visita de hoje me deu muito o que pensar.
2. Eu descobri algumas coisas interessantes na visita de hoje.
3. Uma visita para um museu/galeria faz o trabalho escolar mais inspirador.
4. A visita me deu um maior entendimento do tema.
5. Uma visita a museu é uma boa oportunidade para aprender novas habilidades.
6. O museu é um bom lugar para aprender de maneira diferente da escola.
7. Eu entendi a maioria das coisas que vimos e fizemos no museu.
8. Eu viria novamente.
9. Eu saí do museu mais interessado no tema do que quando eu vim.

Outro questionário sugerido seria para ser aplicado à saída do museu, biblioteca ou arquivo. Estruturado em escala – “concordo totalmente”, “concordo”, “nem concordo ou discordo”, “discordo” e “discordo totalmente” – o respondente deve indicar sua opinião sobre 10 frases:

1. Minha visita foi muito interessante.
2. Minha visita foi inspiradora.
3. Eu descobri algumas informações novas.
4. Eu descobri como fazer algumas coisas novas.
5. Eu aprendi algumas coisas que me fizeram mudar de opinião.
6. Meus sentimentos e emoções foram tocados.
7. Algumas coisas foram difíceis de entender.
8. Algumas coisas me decepcionaram.
9. A equipe do museu foi prestativa.
10. Eu pretendo vir de novo.

Em seguida, há uma pergunta aberta: você pode nos dizer algo mais sobre o que aprendeu em sua visita?

Ao final, há três perguntas de perfil: se é a primeira visita, sexo e faixa etária.

Outros instrumentos são propostos, tais como entrevistas e grupos de discussão, envolvendo diferentes atores: professores e responsáveis pelas visitas, educadores, entre outros.

No mês de agosto de 2007, em Viena, Jenni Fuchs, coordenadora de estudos de público dos museus nacionais da Escócia, apresentou os resultantes da aplicação dos resultados genéricos de aprendizagem (GLOs) na avaliação da ação educativa de uma exposição de arte islâmica, *Beyond the palace walls* (Para além dos muros do palácio) no Museu Nacional da Escócia. Essa exposição, com cerca de 200 obras do Hermitage, destacava a beleza da arte islâmica e a diversidade e complexidade da tradição artística islâmica. A exposição era voltada para adultos.

Foram aplicados 200 questionários de autopreenchimento e 20 entrevistas pré e pós-visita.

Foram identificados cerca de 24 resultados genéricos de aprendizagem para a exposição, e Jenni Fuchs citou alguns exemplos:

Para “Atitudes e valores”

Exemplo de resultado de aprendizagem: desafiar ideias preconcebidas sobre arte islâmica.

A pergunta principal que escolheram foi: “A sua percepção da arte islâmica mudou depois da visita à exposição?” E a pergunta seguinte: “Como sua percepção mudou?”

Um exemplo de resposta de um visitante foi: “Eu pensava que a arte islâmica era rude e sem imaginação.” (*I used to think Islamic art was crude and unimaginative.*)

Depois de visitar a exposição, ele não pensava mais assim, então sua resposta é imediatamente relacionada com o resultado da aprendizagem de desafiar ideias preconcebidas.

Cerca de 40% dos respondentes disseram que sua percepção da arte islâmica mudou.

Essa pergunta também deu retorno sobre resultados genéricos de aprendizagem em “conhecimento e compreensão” e “atividade, comportamento atual e futuro”.

Para “Conhecimento e compreensão”

Um exemplo de resultado de aprendizagem: “A arte islâmica foi influenciada por movimentos artísticos ocidentais e orientais e vice-versa”.

A principal pergunta foi: “Há alguma coisa que você sabe agora que não sabia antes de sua visita à exposição?”

Um exemplo de resposta foi: “O brilho azul chinês foi copiado da cerâmica islâmica” (*“Chinese blue glaze was copied from Islamic ceramics”*).

Essa não é apenas uma nova informação, mas também se relaciona diretamente com o resultado da aprendizagem de influências culturais cruzadas entre tradições artísticas ocidentais e orientais.

Cerca de 58% dos respondentes disseram que depois da visita passaram a saber algo novo que não sabiam antes da visita.

As respostas a essa pergunta também deram elementos para “Atitudes e valores” e “Inspiração, criatividade e divertimento”.

Mas alguns resultados não puderam ser provados.

Seis dos oito resultados de “Conhecimento e compreensão” não foram provados, como, por exemplo: “As culturas mulçumanas e sua arte dependem da situação cultural, social, política e religiosa das áreas na qual foram criadas”.

Todos os resultados de “Inspiração, criatividade e divertimento” e a maioria dos resultados esperados de “Atitudes e valores” foram al-

cançados e provados, provavelmente porque eles não dependiam de muita leitura dos textos, ou seja, bastava ver os objetos e fazer uma leitura mínima das legendas. Nesse caso, os resultados estão mais ligados ao impacto estético, por ser essa uma exposição visualmente agradável. Já os resultados de “Conhecimento e compreensão” dependiam da leitura de grande quantidade de informação contidas nos textos.

No caso de “Habilidades”, os dois resultados previstos não foram provados. Por exemplo: “Ser capaz de reconhecer certos símbolos e motivos da arte islâmica”.

A mudança de percepção e atitude pode ser imediata, mas a aprendizagem – como reconhecer símbolos e motivos – ocorre com o tempo. E, portanto, não foi possível se identificar a aprendizagem dos visitantes após a visita (usaram cartões em questionários e entrevistas) em relação ao reconhecimento dos símbolos e motivos islâmicos.

Uma das grandes vantagens da aplicação dos resultados genéricos de aprendizagem é a unificação da linguagem dentro da instituição e entre várias instituições quando se fala de aprendizagem, permitindo o reconhecimento dos ganhos e as comparações para a melhoria dos trabalhos.

A desvantagem ou fraqueza é que alguns dos resultados, especialmente “Habilidades”, são difíceis de se medir ao se submeter o visitante a um teste. Isso porque a aprendizagem ocorre ao longo do tempo. Além disso, uma coisa que foi respondida de imediato não necessariamente será “retida” posteriormente. E no caso de “Comportamento futuro”, o que o visitante diz que “vai fazer” só mede intenção imediata e se apoia na reflexão do próprio visitante.

Ou seja, a proposta dos resultados genéricos de aprendizagem não mede os impactos de longo prazo. Para conseguir evidenciar a aprendizagem de longo prazo, a equipe de avaliação do Museu Nacional da Escócia está utilizando novas estratégias ao acompanhar o visitante vários meses depois da visita para saber do que ele ainda se lembra e se fez o que declarou que tinha intenção de fazer.

A título de conclusão, eu diria que esse exemplo, assim como outros que poderíamos trazer, mostrou que:

- A concepção de educação é que vai dar suporte à avaliação.
- A avaliação é um processo contínuo, que deve sempre estar sendo revisto e aperfeiçoado.
- Os instrumentos de avaliação devem ser múltiplos em sua forma e na escolha dos respondentes, ou seja, podem ser questionários, observação, entrevista, grupos de discussão que envolvam os visitantes/estudantes, os professores/organizadores, os educadores/servidores do museu, entre outros.

Referências bibliográficas

FUCHS, Jenni. *Generic learning outcomes as a strategic tool for evaluating learning impact*. Viena, 2007. Comunicação apresentada na Conferência Internacional do Ceca-Icom.

MILES, Roger. Exhibiting Learning. *Museums Journal*, London, v. 93, n. 5, maio 1993.

NIREMBERG, Olga; BRAWERMAN, J.; RUIZ, V. *Evaluar para la transformación: innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Paidós, 2007.

Os textos e questionários sobre o projeto de avaliação do *Museums, Libraries and Archives Council* (www.mla.gov.uk) foram obtidos no site www.inspiringlearningforall.gov.uk.

MESA-REDONDA Avaliar as ações educativas em museus: como, para quê e por quê?

Avaliar as ações educativas em museus: como, para quê e por quê?

Sibele Cazelli e Carlos A. Q. Coimbra¹

1. Introdução

Para falar da temática desta mesa, “Avaliar as ações educativas em museus: como, para que e por quê?”, o propósito é apresentar e discutir os resultados da pesquisa “Avaliação da atividade visita escolar programada no Mast”, desenvolvida na Coordenação de Educação em Ciências do Museu de Astronomia e Ciências Afins.

Para a coordenação, a valorização da atividade “Visita escolar programada” (VEP) é de grande interesse para a ampliação das possibilidades educativas e do alcance social das ações desenvolvidas pelo Mast relacionadas à formação continuada de professores. Portanto, é importante que se possa aferir seu impacto junto a esses profissionais. A partir dos resultados dessa pesquisa, será possível se aperfeiçoar a relação entre o museu e a escola.

Diante dos desafios que a educação enfrenta hoje, é fundamental uma cooperação entre diferentes instituições educativas. É necessário que a educação formal e a não formal atuem juntas na formulação e execução de um trabalho em que as especificidades de cada uma delas

¹ Sibele Cazelli, graduada em Biologia, mestre e doutora em Educação pela PUC-Rio. Carlos Alberto Quadros Coimbra, graduado em Matemática, mestre em Mathematical Sciences pela New York University/Estados Unidos e doutor em Estatística pela PUC-Rio. Ambos são pesquisadores da Coordenação de Educação em Ciências do Museu de Astronomia e Ciências Afins (Mast/MCT), onde estudam as relações entre o museu e o público, levando-se em consideração as características dos processos e ações educacionais e as especificidades de cada tipo de público.

sejam colocadas a serviço da construção de uma sinergia entre essas duas instituições.

A educação não formal, por ter uma organização espaço-tempo mais flexível, possui um importante papel para a promoção de um trabalho educativo mais contextualizado. Mas é importante que esses espaços estabeleçam uma forte parceria com as escolas, já que são as instituições sociais com maior capacidade de promover a sistematização com continuidade e a capilarização do trabalho educativo.

A literatura educacional destaca que a perda de motivação e de interesse ao longo dos primeiros anos de escolaridade, principalmente no ensino de ciência e de matemática, vem acompanhada de um pior desempenho nessas disciplinas. Esse fato diz respeito às relações que ocorrem nas escolas e nas salas de aula, entre alunos e professores. Nesse contexto, os métodos da educação não formal são usados como contraponto à educação formal das escolas. Dando ênfase ao lúdico e ao prazer obtido na própria atividade, a educação não formal se apresenta de modo a contribuir no desenvolvimento da motivação intrínseca para o aprendizado de ciência.

Os museus e centros de ciência têm um papel importante a desempenhar na criação e no desenvolvimento de uma cultura científica junto à sociedade. Esse papel ganha mais importância ainda quando essas instituições são reconhecidas como promotoras de motivação intrínseca. A visita de turmas de alunos a museus e centros de ciência deve ser uma experiência prazerosa, despertando emoções positivas como interesse, surpresa, curiosidade e desafio. Do mesmo modo, a recepção ao professor, que antecede sua visita com a turma, deve ser um momento de valorização de procedimentos alternativos que estimulem a motivação para o estudo.

O Mast, por meio de sua Coordenação de Educação em Ciências (CED), vem desde 1996 desenvolvendo estudos com o propósito de avaliar, notadamente, o encontro com os professores que antecede as visitas escolares orientadas, no sentido de promover mudanças nos pro-

cedimentos pedagógicos desses profissionais. A pesquisa “Avaliação da atividade visita escolar programada no Mast” trata da avaliação educacional no contexto não formal, em que a experiência do visitante é importante, não exatamente pelo conteúdo assimilado ou aprendido, mas sim pelas consequências que a visita acarreta. Seus objetivos estão relacionados à definição de traços latentes relevantes para a avaliação da educação não formal e ao desenvolvimento, testagem e validação de um instrumento para medição da prática pedagógica de sala de aula. Os sujeitos da pesquisa são os profissionais das escolas participantes do Encontro de Assessoria ao Professor (EAP).²

A primeira parte deste trabalho constitui-se de uma concisa revisão da literatura sobre o conceito de motivação. Em seguida, descreve-se o desenvolvimento da pesquisa e, finalmente, apresenta-se o resultado das análises e as discussões relevantes.

2. Breves comentários sobre o conceito de motivação

Pesquisas recentes em educação e em psicologia do desenvolvimento têm notado um declínio na motivação intrínseca de estudantes ao longo do ensino fundamental e do ensino médio (OTIS; GROUZET; PELLETIER, 2005). Esse declínio é mais notável quando medido em relação ao estudo de ciência e de matemática.

A verificação de que crianças mais velhas apresentam níveis mais baixos de motivação intrínseca que crianças mais novas tem sido motivo de preocupação para os especialistas envolvidos com o ensino. Não

² O Encontro de Assessoria ao Professor (EAP) é parte integrante da atividade Visita Escolar Programada no Mast (VEP), na qual a participação do profissional responsável pela visita ao museu é obrigatória. Esse profissional é majoritariamente oriundo de escolas (professor e/ou coordenador pedagógico e/ou diretor). Participam também os oriundos de ONGs e de agências que elaboram projetos educacionais/culturais. Nesse encontro, o profissional responsável tem a oportunidade de conhecer e receber material de apoio referente às trilhas oferecidas como opção de visita orientada. Esse encontro oportuniza a obtenção de sugestões acerca da utilização dos diferentes espaços do Museu. Ocorre uma vez ao mês (sexta-feira em dois horários: às 8h30 e às 13h30).

só as crianças parecem perder o prazer no processo de aprendizagem, como também o conjunto de incentivo e cerceamento extrínseco posto em prática pelo sistema escolar não compensa a perda de motivação intrínseca (LEPPER; CORPUS; IYENGAR, 2005).

Em um estudo pioneiro, Harter (1981) usou um desenho seccional para medir níveis de motivação. A pesquisadora notou um declínio gradual nos níveis de motivação intrínseca nos estudantes da 3ª à 8ª série. Os resultados obtidos com o instrumento por ela elaborado têm de ser interpretados com cuidado. Conceitua sua escala com as motivações intrínseca e extrínseca, ocupando pólos opostos de um mesmo contínuo unidimensional. O problema com essa formulação é que fica impossibilitada uma avaliação independente dos níveis das duas motivações: necessariamente quando uma cresce, a outra decresce.

Uma alternativa que tem ganhado destaque na literatura de psicologia educacional é a teoria da autodeterminação (DECI; RYAN, 1985), que propõe uma estrutura multidimensional para a motivação. A motivação intrínseca é uma dimensão que reflete o envolvimento do indivíduo em atividades pela satisfação inerente à própria atividade. Uma pessoa está intrinsecamente motivada quando inicia uma atividade unicamente porque sabe que terá prazer na própria atividade. Por sua vez, a motivação extrínseca é separada em três dimensões, definidas por diferentes graus de autodeterminação. De modo geral, a motivação extrínseca se refere ao envolvimento em atividades por razões instrumentais. O incentivo para se realizar uma atividade está fora da própria atividade.

As três formas de motivação extrínseca propostas pela teoria da autodeterminação são: (1) motivação extrínseca com regulação assimilada, isto é, indivíduos escolhem a atividade depois de estimar seu valor e importância para si próprio (alunos estudam porque reconhecem que isso traz vantagens para eles). Somente essa última forma de motivação extrínseca é verdadeiramente autodeterminada, pois o indivíduo faz a escolha de regular seu comportamento; (2) motiva-

ção extrínseca com regulação introjetada, ou seja, indivíduos internalizam regulação anteriormente externa, mas ainda não a aceitam inteiramente (alunos estudam por pressões autoimpostas, para evitar se sentirem culpados e para conservar a autoestima); (3) motivação extrínseca com regulação externa, ou seja, indivíduos são controlados por fontes externas (alunos estudam para obter boas notas, para agradar seus mestres, para evitar punições por seus pais).

A teoria da autodeterminação propõe ainda um outro tipo de motivação: a desmotivação. É o caso extremo quando indivíduos percebem que qualquer coisa que façam não resultará em nada. É semelhante à noção de desamparo aprendido, indivíduos sentem que são incompetentes e não têm controle sobre os resultados desejados. Estudantes desmotivados não encontram razão para estudar porque a seus olhos não vale a pena. Essa teoria produz uma tipologia complexa da motivação e permite estudar o crescimento de qualquer uma dessas dimensões separadamente. Outra característica da teoria é que a motivação é colocada em um contínuo de autodeterminação.

3. O desenvolvimento da pesquisa

No primeiro ano da investigação “Avaliação da atividade visita escolar programada no Mast” (agosto/2005 a julho/2006), foi elaborado um instrumento para a caracterização do profissional participante dessa atividade, o conhecimento das razões e os antecedentes da visita, a relação com a turma que vai visitar o museu e a obtenção de uma medida de prática pedagógica promotora de motivação. O questionário foi aplicado aos profissionais que participaram do EAP dos meses de agosto, setembro e outubro de 2005 (46 pessoas) e dos meses de fevereiro, março e abril de 2006 (56 pessoas). Foram feitas análises estatísticas descritivas,³ e, para a obtenção das escalas (medi-

³ A base de dados foi montada e analisada no *software Statistical Package for Social Science (SPSS)*.

das) de procedimento pedagógico promotor, de motivação, análises exploratórias, utilizando técnicas da teoria de resposta ao item não paramétrica.⁴

No segundo ano da pesquisa (agosto/2006 a julho/2007), o instrumento foi revisto: foram acrescentadas questões para melhorar a caracterização sociodemográfica do profissional participante da atividade (sexo, idade, escolaridade, formação, modalidade de curso de pós-graduação e área temática da pós-graduação). Os itens associados às razões e aos antecedentes da visita e à relação do professor com a turma que vai visitar o museu foram mantidos. No bloco temático “A prática pedagógica em sala de aula”, foram retirados quatro itens, e acrescentados mais três às quatro categorias de resposta existentes (maiores detalhes serão mostrados adiante). Foi acrescentado o bloco temático “A prática cultural no tempo livre”, com um conjunto de itens que perguntam sobre a frequência desse tipo de prática. O questionário foi aplicado aos profissionais que participaram do EAP dos meses de setembro e outubro de 2006 (33 pessoas) e dos meses de fevereiro, março, abril e maio de 2007 (61 pessoas). Foram feitas análises estatísticas descritivas e análises exploratórias para a obtenção das medidas de procedimento pedagógico e de prática cultural.

No que concerne aos propósitos da pesquisa, permaneceram os relacionados à caracterização dos profissionais, à obtenção das medidas (escalas) de prática pedagógica em sala de aula e de prática cultural no tempo livre, e foi feito um estudo de painel, ou seja, a observação da mesma amostra ao longo do tempo, para medir a influência que a visita escolar programada pode ter na prática pedagógica cotidiana dos professores.

⁴ A teoria da resposta ao Item é a metodologia de análise mais precisa para a previsão de variáveis latentes (esse tipo de variável não pode ser medida diretamente e evoca diferentes imagens e noções para diferentes pesquisadores). A grande vantagem dessa teoria sobre a teoria paramétrica é que ela exige menos regularidade dos dados e se adequa com mais precisão a uma maior variedade de situações empíricas.

4. Resultados

Como mencionado anteriormente, o instrumento elaborado para os profissionais participantes do EAP tinha, entre outros objetivos, a obtenção de uma medida (escala) de prática pedagógica promotora de motivação. Para a definição dos conceitos associados à prática pedagógica, foram examinadas pesquisas em educação e em psicologia do desenvolvimento, notadamente as que tratam de motivação.

No questionário havia 25 itens que perguntavam sobre a frequência (nunca = 1, uma vez por ano = 2, uma vez por mês = 3 e uma vez por semana = 4) com que os professores se utilizam em sala de aula de certos procedimentos pedagógicos promotores de motivação (PPPM). Inicialmente, os procedimentos foram agrupados pelo que a teoria educacional poderia classificar. O primeiro grupo foi constituído por nove itens associados à PPPM intrínseca; o segundo por nove itens associados à PPPM extrínseca; e um terceiro grupo de procedimentos, com sete itens, sem uma associação teórica prévia (quadro 1, abaixo).

Quadro 1

Quadro-resumo dos conceitos, suas especificações em relação à prática pedagógica e o número do item no questionário

Procedimentos pedagógicos associados à motivação intrínseca	
Atividades que despertem curiosidade	1
Atividades que lidem com novidades	6
Atividades que relacionem a ciência com o cotidiano	3
Atividades práticas ou experiências	9
Atividades promotoras de participação na sociedade	10
Atividades que estimulem a socialização	15
Atividades de jogos e dramatização	17
Atividades de cooperação entre os estudantes	24
Valorizar a autoestima para estimular o estudo	25

Procedimentos pedagógicos associados à motivação extrínseca

Prêmio por trabalhos de aula para estimular o estudo	2
Prêmio por trabalhos de casa para estimular o estudo	5
Prêmio por resultado de provas para estimular o estudo	11
Argumento da ascensão social para estimular o estudo	22
Argumento do sucesso financeiro para estimular o estudo	23
Atividades de competição entre os estudantes	19
Valorizar o desempenho do estudante perante a turma	12
Valorizar o desempenho do estudante perante a escola	13
Valorizar o desempenho do estudante perante a família	14

Procedimentos pedagógicos sem associação teórica prévia

Atividades do livro didático	7
Atividades de livros paradidáticos	8
Atividades com jornais e revistas informativas	4
Exibição de fitas de vídeos educativos	16
Consulta à biblioteca	18
Atividades de pesquisa	20
Programas educativos de computador	21

4.1. Análise exploratória das escalas

A base de dados usada ficou constituída pelas respostas de 82 professores (102 profissionais participaram dos EAPs de 2005/06). A análise foi realizada com o programa MSP,⁵ que usa o modelo da teoria da resposta ao item. Uma análise exploratória determina um conjunto de

⁵ MSP – Mokken Scale for Polythomous Items de Molenaar (1997).

itens que forma uma escala com boas propriedades, ou seja, confiabilidade⁶ e escalonabilidade.⁷

A opção exploratória do programa MSP produziu uma escala com 11 itens, 8 deles associados teoricamente à motivação intrínseca (itens: 1, 3, 6, 9, 10, 15, 17 e 25) e três (itens 4, 8 e 16) sem associação teórica prévia (vide quadro 1). Pela redação dos três itens sem associação teórica prévia podemos concluir que essa escala, assim obtida, mede a frequência com que o professor realiza atividades promotoras de motivação intrínseca. Os resultados sobre a popularidade de cada item e sobre a escalonabilidade estão na tabela 1 abaixo.

Tabela 1

Procedimento pedagógico promotor de motivação intrínseca

Item do questionário	média	H do item
Valorizar a autoestima para estimular o estudo (25)	3,89	0,34
Atividades que estimulem a socialização (15)	3,58	0,52
Atividades que relacionem a ciência com o cotidiano (3)	3,55	0,37
Atividades que despertem curiosidade (1)	3,52	0,44
Atividades que lidem com novidades (6)	3,41	0,48
Atividades com jornais e revistas informativas (4)	3,32	0,50
Atividades práticas ou experiências (9)		3,04
Atividades de jogos e dramatização (17)	2,94	0,46
Exibição de fitas de vídeo educativas (16)	2,87	0,41
Atividades de livros paradidáticos (8)	2,87	0,41
Atividades promotoras de participação na sociedade (10)	2,61	0,38

Propriedades estatísticas: Confiabilidade = 0,86 (alta); Escalonabilidade (H) = 0,43 (média)

⁶Confiabilidade (Rho de Mokken): medida que está relacionada com o número de itens na escala. As que apresentam valores abaixo de 0,6 são consideradas de baixa confiabilidade; se o valor situa-se entre 0,6 e 0,7, média confiabilidade; e valores acima de 0,7, alta confiabilidade.

⁷O coeficiente de escalonabilidade de Loevinger (H) indica a capacidade do item se escalonar. Itens que têm o H inferior ao valor de referência especificado (0,3) são automaticamente rejeitados. O valor de H entre 0,3 e 0,4 indica baixa escalonabilidade; entre 0,4 e 0,5, média e entre 0,5 e 1, alta escalonabilidade.

Cabe lembrar que as categorias de resposta pontuam quatro níveis de frequência: nunca (1); uma vez por ano (2); uma vez por mês (3); uma vez por semana (4). Podemos observar que o procedimento pedagógico promotor de motivação intrínseca mais popular, ou seja, o mais frequentemente realizado pelos professores, “Valorizar a autoestima para estimular o estudo”, é o que apresenta a maior média (3,89). Já o menos popular, “Atividades promotoras de participação na sociedade”, apresenta média de 2,61. A maioria desses procedimentos pedagógicos está concentrada no nível de frequência uma vez por mês (3). A escala pode ser considerada boa do ponto de vista de suas propriedades estatísticas. A confiabilidade é bastante significativa e a escalonabilidade, apesar de não ser alta, representa uma medida razoável.

Uma segunda escala foi produzida com quatro itens associados à motivação extrínseca (itens: 12, 13, 14 e 19) e um item (item 24) que previamente havia sido classificado como promotor de motivação intrínseca (vide quadro 1). Esse item não mostrou escalonabilidade coerente com os outros itens da escala de motivação intrínseca. Ele foi incluído na escala por se referir a uma atividade que aparentemente foi percebida pelos professores como promotora de uma motivação exterior que pode ser classificada na teoria da autorregulação como motivação extrínseca com regulação introjetada. Esses itens permitem classificar a escala como relacionada a procedimentos que promovem a motivação extrínseca com regulação introjetada. Os resultados sobre a popularidade de cada item e sobre a escalonabilidade estão na tabela 2 abaixo.

Tabela 2

Procedimento pedagógico promotor de motivação extrínseca com regulação introjetada

Item do questionário	Média	H do item
Atividades de cooperação entre os estudantes (24)	3,65	0,38

Valorizar o desempenho do estudante perante a turma (12)	3,49	0,43
Valorizar o desempenho do estudante perante a família (14)	3,04	0,35
Valorizar o desempenho do estudante perante a escola (13)	3,02	0,42
Atividades de competição entre os estudantes (19)	2,47	0,26

Propriedades estatísticas: Confiabilidade = 0,69 (média/alta); Escalonabilidade (H) = 0,37 (média/baixa)

Podemos observar que o procedimento pedagógico promotor de motivação extrínseca com regulação introjetada mais popular, ou seja, o mais frequentemente realizado pelos professores, “Atividades de co-operação entre os estudantes”, é o que apresenta a maior média (3,65). Já o menos popular, “Atividades de competição entre os estudantes”, apresenta média de 2,47. A maioria desses procedimentos pedagógicos está concentrada no nível de frequência uma vez por mês (3), ou seja, a mesma frequência com que são realizados os procedimentos pedagógicos promotores de motivação intrínseca. Esse achado chama a atenção, uma vez que na motivação extrínseca com regulação introjetada os indivíduos internalizam uma regulação anteriormente externa, embora não a aceitem inteiramente. Isso pode ser considerado como uma etapa para se chegar a formas de motivação mais autodeterminadas. A escala apresenta confiabilidade de média para alta e escalonabilidade de média para baixa.

Na análise exploratória das escalas, quatro itens não foram escalonados, visto que apresentaram escalonabilidade baixa ou negativa em relação aos outros. São eles, “Atividades do livro didático”, “Atividades práticas ou experiências”, “Consulta à biblioteca” e “Atividades de pesquisa escolar”.

Uma terceira escala foi produzida com cinco itens associados à motivação extrínseca (itens: 2, 5, 11, 22 e 23). Pela redação dos itens, podemos relacionar essa escala a procedimentos que promovem a motivação extrínseca com regulação externa (vide quadro 1). Os resultados sobre a popularidade de cada item e sobre a escalonabilidade estão na tabela 3 abaixo.

Tabela 3**Procedimento pedagógico promotor de motivação extrínseca com regulação externa**

Item do questionário	Média	H do item
Argumento da ascensão social para estimular o estudo (22)	2,87	0,46
Argumento do sucesso financeiro para estimular o estudo (23)	2,67	0,38
Prêmio por trabalho de aula para estimular o estudo (2)	2,43	0,44
Prêmio por trabalhos de casa para estimular o estudo (5)	2,19	0,41
Prêmio por resultado de provas para estimular o estudo (11)	1,66	0,41

Propriedades estatísticas: Confiabilidade = 0.75 (alta); Escalonabilidade (H) = 0.42 (média)

Podemos observar que o procedimento pedagógico promotor de motivação extrínseca com regulação externa mais popular, ou seja, o mais frequentemente realizado pelos professores, “Argumento da ascensão social para estimular o estudo”, é o que apresenta a maior média (2,87). Já o menos popular, “Prêmio por resultado de provas para estimular o estudo”, apresenta média de 1,66. A maioria desses procedimentos pedagógicos está concentrada no nível de frequência uma vez por ano (2). A escala pode ser considerada boa, do ponto de vista de suas propriedades estatísticas. A confiabilidade é alta e a escalonabilidade, apesar de não ser alta, representa uma medida razoável.

Foi mencionado anteriormente que no segundo ano da pesquisa (agosto/2006 a julho/2007), o questionário foi revisto. No bloco temático “A prática pedagógica em sala de aula”, foram retirados esses quatro itens com baixa correlação e foram acrescentados às categorias de resposta existentes mais três níveis de frequência, totalizando sete: nunca (1); uma vez por ano (2); uma vez por semestre (3); uma vez por bimestre (4); uma vez por mês (5); uma vez por semana (6) e várias vezes por semana (7).

Nesse segundo período da pesquisa, o questionário revisto foi aplicado aos profissionais que participaram dos EAPs dos meses de setembro e outubro de 2006 (33 pessoas) e dos meses de fevereiro, março, abril e maio de 2007 (61 pessoas). Foi feita a análise exploratória das escalas e a base de dados usada ficou constituída pelas respostas de 89 professores (94 profissionais participaram do EAP). As escalas obtidas a partir dessa análise exploratória são idênticas àquelas obtidas no primeiro período da pesquisa. Com base nesses resultados, podemos concluir que os professores pesquisados mantiveram uma notável coerência com relação aos procedimentos pedagógicos realizados em sala de aula.

4.2. Análise estatística descritiva

Caracterização sociodemográfica e caracterização da escola

Os resultados relativos a essa caracterização serão apresentados em comparação com os resultados encontrados no primeiro ano da pesquisa. No período 2005/2006 (primeiro ano da pesquisa), observamos que 74% (75 pessoas) do total dos profissionais das escolas que responderam ao questionário (102 pessoas) são do sexo feminino. No período 2006/2007 (segundo ano da pesquisa), encontramos percentuais semelhantes: 73% (69 pessoas) do total dos profissionais das escolas que responderam ao questionário (94 pessoas) são do sexo feminino. Isso reitera o caráter de uma profissão marcadamente feminina.

No primeiro ano da pesquisa, apuramos que 90% (86 pessoas) dos profissionais que participam do “EAP” são professores, e apenas 10% (10 pessoas) não são professores, mas exercem outras atividades inerentes ao contexto escolar (direção, coordenação pedagógica, orientação educacional, supervisão escolar, inspetor de aluno, etc.). No segundo ano da pesquisa, o percentual de professores teve um pequeno aumento: 95% (89 pessoas) dos profissionais são professores.

Os próximos resultados dizem respeito às variáveis que foram acrescentadas no instrumento aplicado no segundo ano da pesquisa. Em relação à faixa etária, os profissionais se distribuem da seguinte maneira: 8% (8 pessoas) têm até 24 anos; 17% (16 pessoas) de 25 a 29 anos; 58% (54 pessoas) de 30 a 49 anos; e 17% (16 pessoas), de 50 anos ou mais.

Quanto à escolaridade, os achados mostram que: 10% (9 pessoas) têm nível de escolaridade correspondente ao ensino médio/magistério; apenas 3% (três pessoas) têm ensino médio; 24% (23 pessoas) têm ensino superior/pedagogia; 43% (40 pessoas) têm ensino superior/outra licenciatura; e 20% (19 pessoas) têm escolaridade superior – outros cursos. Os profissionais foram indagados sobre o tipo de instituição onde fizeram o curso superior: 17% (14 pessoas) estudaram em faculdade pública federal; 18% (15 pessoas) concluíram o curso superior em faculdade pública estadual; grande parte, 64% (53 pessoas), e graduou-se em faculdade privada.

Também foram indagados sobre o curso de mais alta titulação que possuem, ou seja, a modalidade do curso de pós-graduação. Os resultados mostram que a metade, 51% (42 pessoas), não fez ou ainda não completou a pós-graduação; 1% (1 pessoa) possui a modalidade “atualização” e (mínimo de 180 horas); 43% (36 pessoas) possuem a modalidade “especialização” (mínimo de 360 horas); e apenas 5% (4 pessoas) têm mestrado. Para os profissionais que disseram que têm pós-graduação, os resultados relacionados à área temática que melhor corresponde ao curso são os seguintes: 6% (5 pessoas) têm sua pós na área de educação, enfatizando alfabetização; 4% (3 pessoas) fizeram na área de educação, enfatizando educação matemática; 37% (29 pessoas) informaram que a área é educação – outras ênfases; e 15% (12 pessoas) cursaram em outras áreas que não a educação.

Em relação à rede de ensino, verificamos, no primeiro período, que 54% (55 pessoas) dos profissionais das escolas que participaram do EAP pertencem à rede pública de ensino; 41% (41 pessoas) à rede privada;

e 5% (5 pessoas) à outras situações (ONGs, escolas associadas à igrejas, sindicatos, etc.) No segundo período, encontramos uma distribuição diferente, ou seja, mais profissionais das escolas particulares participaram do EAP que antecede a visita ao Mast: 55% (51 pessoas) pertencem à rede privada de ensino; 34% (32 pessoas) à rede pública; e 11% (10 pessoas) à outra situação.

Perguntamos aos profissionais em que município se localiza a escola na qual trabalham. Observamos que mais da metade dos profissionais, tanto no primeiro ano da pesquisa como no segundo, trabalha em escolas situadas no município do Rio de Janeiro. Duque de Caxias é o segundo colocado. Vale destacar, no segundo ano da pesquisa, o número de profissionais que atuam em unidades escolares localizadas em municípios mais distantes do Rio (Parati, Iguaba Grande, Teresópolis, Magé) e que participaram do EAP.

Razões da vinda ao Mast

Indagamos aos profissionais das escolas sobre suas razões para trazer a turma ao Mast. A tabela 4 abaixo apresenta uma descrição do comportamento desses itens na amostra. A média de um item reflete sua popularidade, ou seja, a importância que os profissionais das escolas atribuíram às razões mencionadas para visitar o Museu. A média mostra que alguns itens se destacam e que outros formam grupos de popularidade semelhante.

Tabela 4

Ordenação dos itens das razões mencionadas para visitar o Mast, pela média

Item do questionário	Mínimo	Máximo	Média
2. Ampliar a cultura dos estudantes	3	4	3,90
7. Promover o conhecimento científico no contexto social	2	4	3,75
1. Exemplificar temas já abordados em sala de aula	2	4	3,72

8. Interagir com o conhecimento tratado de forma integrada	1	4	3,70
9. Criar hábito de visita a espaços não formais de educação	1	4	3,69
3. Motivar temas a serem abordados em sala de aula	2	4	3,65
5. Ver coisas novas e diferentes	1	4	3,58
10. Reforçar as relações entre os estudantes e o professor	1	4	3,49
4. Mudar a rotina escolar	1	4	3,33
6. Compensar a falta de laboratório na escola	1	4	3,28

Categorias de resposta: Não importante (1); Pouco importante (2); Importante (3); Muito importante (4)

Podemos observar que os professores consideram “muito importante” e “importante” (médias próximas de 4 e 3, respectivamente) as razões mencionadas para visitar o Mast, sejam elas de caráter complementar à sala de aula ou de fruição. No primeiro ano da pesquisa, o resultado foi semelhante. A razão mais popular (média = 3,85) e a menos popular (média = 3,13) são as mesmas, indicando uma notável coerência com relação ao grau de importância.

Antecedentes da visita ao Mast

Nessa parte são apresentados os resultados dos itens associados aos antecedentes da visita ao Mast, ou seja, contato para agendar a visita e a mobilização na escola.

No tocante a esse ponto, apuramos, no primeiro período, que para 76% (76 pessoas) dos profissionais das escolas participantes do EAP os professores foram os agentes que mais mobilizaram para a visita ao Mast; para 18% (18 pessoas) foram os coordenadores pedagógicos; e para apenas 6% (6 pessoas) foram os diretores. No segundo período, encontramos a mesma distribuição: 67% (57 pessoas) confirmam que os professores são os agentes que mais mobilizam para a visita ao museu; 24% (20 pessoas) dizem que são os coordenadores pedagógicos; e 9% (8 pessoas) informam que são os diretores.

Em relação ao contato com o Mast para agendar a visita, observamos, no primeiro ano da pesquisa, que 58% (57 pessoas) dos profissionais das escolas que participaram do EAP disseram que quem estabeleceu o contato com o Museu foram os professores; 36% (35 pessoas) informaram que foi o coordenador pedagógico; e apenas 6% (6 pessoas) disseram que foi o diretor. No segundo período, a distribuição é um pouco diferente: 44% (38 pessoas) informaram que quem fez o contato com o Mast foram os professores; 39% (34 pessoas) disseram que foi o coordenador pedagógico; e 17% (15 pessoas) informaram que foi o diretor.

Relação com a turma que virá visitar o Mast

Indagamos aos profissionais das escolas se era a primeira vez que participavam da “Visita escolar programada”. Os resultados, no primeiro ano da pesquisa, indicaram que 78% (75 pessoas) dos profissionais participaram desta atividade pela primeira vez. Esse achado se repete no segundo ano da pesquisa: 75% (69 pessoas) dos profissionais confirmam que é a primeira vez que participam.

No período 2005/2006, constamos que 79% (78 pessoas) dos profissionais são professores da turma que virá visitar o Mast. O mesmo é constatado no período 2006/2007: 80% (73 pessoas) são professores da turma. Esse resultado é o esperado, uma vez que são os professores que poderão dar continuidade na escola das questões apresentadas e discutidas no EAP. De modo geral, é nesse momento que profissionais das escolas e profissionais de setores educativos de museus têm a oportunidade de ajustar questões com o intuito de fazer com que a visita seja uma experiência marcante e rica em aquisições. Nessa troca, os primeiros podem ampliar e diversificar seus propósitos, e os responsáveis por atividades educacionais em museus podem conhecer melhor o público ao qual se dirigem.

No que diz respeito à relação entre o profissional da escola participante do EAP e a turma de estudantes que vai visitar o Mast, apu-

ramos que a maioria (97%) afirma que pretende acompanhar a turma. Encontramos o mesmo resultado no segundo ano: 99% afirmam que acompanharão a turma visitante.

4.3. Estudo de painel

Antes de apresentar e discutir os resultados do estudo de painel, cabe comentar os achados da “Análise de variância” realizada com os dados coletados no primeiro ano da pesquisa (2005/2006). Essa análise foi feita com o objetivo de detectar diferenças significativas entre duas médias. O objetivo era verificar se havia alguma relação entre a variável “Primeira vez que participa da visita escolar programada” e as três medidas (escalas) obtidas de “Procedimentos pedagógicos promotores de motivação”.

Os resultados mostraram que os professores que participam pela primeira vez da “Visita escolar programada” (63 ou 77% dos 82 professores) promovem em média menos atividades promotoras dos diversos tipos de motivação. Por outro lado, os professores que já participaram dessa atividade (13 ou 16% dos 82 professores) fomentam em média mais atividades promotoras de motivação. Foi possível se verificar, para esse último grupo, que o intervalo de confiança da estimativa da média não se mostrou estatisticamente significativo nos procedimentos pedagógicos promotores de motivação intrínseca, mas se mostrou significativo nos procedimentos pedagógicos promotores de motivação extrínseca com regulação externa e com regulação introjetada. Isso apontou a necessidade de mais dados para se comprovar esta diferença ou ainda que o EAP precisa colocar seu foco em atividades promotoras de motivação intrínseca.

O estudo de painel foi desenvolvido em duas etapas: (1) primeira aplicação do instrumento “A prática pedagógica em sala de aula”. O questionário foi aplicado aos profissionais que participaram do EAP dos meses de agosto, setembro e outubro de 2005 (46 pessoas) e dos me-

ses de fevereiro, março e abril de 2006 (56 pessoas). Dos 102 participantes, 82 eram professores. (2) Segunda aplicação do instrumento "A prática pedagógica em sala de aula". No segundo semestre de 2006, a partir do mês de setembro, os 82 professores que responderam o questionário em sua primeira aplicação foram contatados por telefone. O objetivo era convidá-los para responder o questionário em sua segunda aplicação, bem como confirmar o endereço eletrônico. Dos 82 professores que receberam o questionário via *e-mail*, tivemos o retorno de 21, também por correio eletrônico. Para 15 professores, o período de tempo entre a primeira e a segunda aplicação foi de aproximadamente 12 meses.

Desse modo, a base de dados para o estudo de painel (observação da mesma amostra ao longo do tempo) ficou constituída pelas respostas de 21 professores na "ocasião 1" (primeira aplicação do questionário) e na "ocasião 2" (segunda aplicação do questionário). Cabe lembrar que no questionário aplicado na ocasião 1, os itens relativos à prática pedagógica em sala de aula apresentavam quatro categorias de resposta (valores de 1 a 4), e no questionário aplicado na "ocasião 2", esses itens passaram a ter sete categorias de resposta (valores de 1 a 7). Para a comparação entre as duas ocasiões, foi feita uma padronização dos valores. Nos resultados do estudo de painel, podemos observar que os sete procedimentos pedagógicos mais populares na "ocasião 1" permanecem na "ocasião 2", com alteração na posição.

Ocasião 1: (1º) valorizar a autoestima para estimular o estudo (média = 3,81); (2º) atividades de cooperação entre os estudantes (média = 3,43); (3º) valorizar o desempenho do estudante perante a turma (média = 3,24); (4º) atividades que relacionem a ciência com o cotidiano (média = 3,19); (5º) atividades que despertem curiosidade (média = 3,14); (6º) atividades que estimulem a socialização (média = 3,10); (7º) valorizar o desempenho do estudante perante a escola (média = 3,05).

Ocasião 2: (1º) atividades que estimulem a socialização (média = 6,05); (2º) atividades que relacionem a ciência com o cotidiano (média = 5,71); (3º) valorizar a autoestima para estimular o estudo (média =

5,67); (4º) atividades que despertem curiosidade (média = 5,43); (5º) valorizar o desempenho do estudante perante a escola (média = 5,24); (6º) valorizar o desempenho do estudante perante a turma (média = 5,16); (7º) atividades de cooperação entre os estudantes (média = 5,14).

Quando comparamos os sete procedimentos medianamente populares e os sete menos populares na “ocasião 1” com a “ocasião 2”, verificamos uma única permutação de itens. O procedimento pedagógico “Atividades de jogos e dramatização” que na “ocasião 1” é o 10º lugar (medianamente popular), passa para o 16º lugar (menos popular) na “ocasião 2”. Já o procedimento pedagógico “Atividades promotoras de participação na sociedade” que na “ocasião 1” é o 15º lugar (menos popular), passa para o 14º lugar (medianamente popular) na “ocasião 2”. Mesmo considerando essa alteração, ela não é suficiente para caracterizar uma mudança no comportamento pedagógico do professor. Nas duas “ocasiões”, os professores pesquisados mantiveram uma notável coerência com relação aos procedimentos pedagógicos em salas de aula.

Uma análise de variância foi realizada com o objetivo de detectar diferenças significativas entre as médias das três escalas (medidas) de procedimento pedagógico promotores de motivação nas duas ocasiões em que o questionário foi aplicado.

Observamos que nas três escalas a média no grupo de professores (21 pessoas) que responderam o questionário na “ocasião 1” é menor, indicando uma menor frequência na realização de atividades promotoras dos diversos tipos de motivação. Por outro lado, os professores que responderam o questionário na “ocasião 2” (21 pessoas) fomentam em média mais atividades promotoras de motivação. No entanto, a diferença verificada entre as médias das duas ocasiões não se mostrou significativa. Verificamos que o intervalo de 95% de confiança da estimativa das médias possui interseção nos três casos das escalas de procedimentos pedagógicos. A não significância estatística da diferença das médias nas três escalas indica que não foi possível se detectar

efeito entre as duas ocasiões da atividade “Visita escolar programada” na prática pedagógica cotidiana desses profissionais. Isso apontou a necessidade de mais dados para se comprovar essa diferença ou ainda que o EAP precisa colocar seu foco em atividades promotoras de motivação, em particular da motivação intrínseca.

5. Comentários finais e desdobramentos

A decisão de acrescentar – no instrumento aplicado no segundo período da pesquisa –, itens sobre a prática cultural no tempo livre, foi pautada na argumentação de inúmeros autores (COSTA, 2003; LIBÂNEO, 2003; CAZELLI, MARANDINO; STUDART, 2003; DIERKING; FALK, 1999; FÁVERO, 1980), sobre a necessidade de que professores não fiquem tão circunscritos à escola e às práticas escolares. É preciso que

se abram mais para o mundo, que não fiquem tão restritos aos problemas e às compreensões que emergem do interior da escola. [...] Ir ao cinema semanalmente é tão importante quanto discutir com os pares (COSTA, 2003, p.43).

E para que a escola seja concebida como centro de formação é esperado que atividades ligadas à cultura, como música, literatura, museu, teatro, cinema, entre outras, sejam partes importantes do processo educativo.

Portanto, conhecer a prática cultural dos profissionais das escolas (corpo docente, equipes pedagógicas e direção) tem relevância, pois trazem à tona dimensões da vida social cuja consideração pode ampliar a compreensão da educação e do papel desses profissionais na sociedade atual.

Na análise exploratória foram obtidas quatro escalas (prática cultural mais cultivada, prática de lazer e entretenimento, prática religiosa e prática esportiva). Esses indicadores serão mais bem estudados no

decorrer desse terceiro período da pesquisa. O questionário também foi revisto. Foram acrescentados itens sobre a renda domiciliar bruta (indicador econômico) e para caracterizar culturalmente o contexto escolar, além dos itens associados à prática cultural dos profissionais e relacionados à disponibilidade de recursos educacionais/culturais nas escolas. O conhecimento maior sobre as práticas profissional e cultural dos professores provavelmente fomentará modificações nas nossas atividades educacionais voltadas para o público escolar. A intenção é cooperar com escola para que ela ajude os estudantes a reordenar e reestruturar a informação que aprendem a buscar no livro didático, na TV, no vídeo, na internet, nas revistas de informação geral, de divulgação científica, no jornal e, principalmente, no Mast.

Referências bibliográficas

CAZELLI, S.; MARANDINO, M.; STUDART, D. Educação e comunicação em museus de ciência: aspectos históricos, pesquisa e prática. In: GOUVÊA, G.; MARANDINO, M.; LEAL, M. C. (Org.). *Educação e museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciência*. Rio de Janeiro: Access: Faperj, 2003. p. 83-106.

CHAGAS, I. Aprendizagem não-formal/formal das ciências. Relação entre os museus de ciência e as escolas. *Revista de Educação*: revista do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa, v. 3, n. 1, p. 51-59, 1993.

COSTA, M. V. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, M. V. (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. p. 23-52.

DECI, E. L.; RYAN, R. H. *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York: Plenum Press, 1985.

DIERKING, L. D.; FALK, J. H. Science education: informal editorial policy statement. *Science Education*, [S. l.], v. 83, n. 2, p. 113-114, 1999.

FÁVERO, O. *Tipologia da educação extra-escolar*. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, 1980.

GOHN, M. G. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões da Nossa Época, 71).

HARTER, S. A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientations in classroom: motivational and informational components. *Developmental Psychology*, [S. l.], v. 17, p. 300-312, 1981.

LEPPER, M. R.; CORPUS, J. H.; IYENGAR, S. S. Intrinsic and extrinsic motivation orientations in the classroom: age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, [S. l.], v. 97, p.184-196, 2005.

LIBÂNEO, J. C. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, M. V. (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. p. 23-52.

MOLENAAR, I. W. Nonparametric models for polytomous responses. In: LINDEN, W. J.; HAMBLETON, R. K. (Ed.). *Handbook of modern item response theory*. New York: Springer, 1997. p. 369-380.

OTTIS, N.; GROUSET, F. M. E.; PELLETIER, L. G. Latent motivational change in academic setting: a three-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, [S. l.], v. 97, p.170-183, 2005.

WELLINGTON, J. Formal and informal learning in science. The role of the interactive science centers. *Journal of Research in Science Teaching*, [S. l.], v.17, n. 2, p. 99-104, 1990.

Acesso e qualidade: propostas da ação educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo

Mila Milene Chiovatto – Pinacoteca do Estado de São Paulo¹

Súmula

Apresentação das atividades desenvolvidas pela Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo. Tais ações visam garantir a ampla acessibilidade ao museu e promover a qualidade da experiência do público no contato com as obras do acervo da Pinacoteca. É nosso interesse, ainda, transformar grupos não frequentadores de museus e demais equipamentos culturais, em público recorrente. Dessa forma, a Ação Educativa atua a partir da compreensão da visita ao museu como oportunidade de vivenciar experiências educativas e culturais capazes de atuar como catalisadoras de transformações sociais qualitativas.

Para dar conta desses objetivos, estruturamos programas independentes que atuam de forma integrada. Entre outros, podemos citar os programas de capacitação de professores, de educação para públicos especiais, de inclusão sociocultural, de consciência funcional, de visitas educativas, e o desenvolvimento de materiais e recursos de mediação.

Esses projetos realizam ações que, embora específicas, partem de matrizes pedagógicas comuns, baseadas em autores como John Dewey, Anísio Teixeira, Jorge Larrosa, entre outros.

Os resultados dessas ações, tomados em conjunto, permitem compreender uma transformação efetiva da percepção do museu por parte do público. Assim, acreditamos que possibilitar a

¹ Comunicação apresentada por Gabriela Aidar.

percepção dos aprendizados, vivenciados em consonância com a experiência prazerosa de estar nele, faz com que o museu seja visto como espaço físico de cultura, educação e lazer, e como espaço subjetivo de acolhimento e compartilhar de ideias.

Pinacoteca do Estado

A Pinacoteca do Estado de São Paulo é o mais antigo museu de arte desse estado, tendo sido inaugurada em 1905.

Organismo da Secretaria de Estado da Cultura do Governo do Estado de São Paulo, gerenciado pela Associação de Amigos da Pinacoteca, atualmente seu acervo conta com cerca de 6.000 obras de arte brasileira do século XIX até os dias atuais. Destas, 1.200 encontram-se em exposição de longa duração, permitindo processos de educação continuada.

Ação Educativa

As iniciativas educativas desenvolvidas no museu têm uma longa tradição de qualidade. Assim, a implantação da atual Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo, iniciada em 2002, partiu da responsabilidade de reconstruir um polo ativo de propostas educativas capazes de potencializar a fruição e a compreensão das obras pertencentes ao rico acervo dessa instituição pública.

A partir de uma pesquisa de público preliminar, que buscou reconhecer o perfil do visitante frequentador do museu, percebemos as necessidades educativas para esse público, mas, principalmente, reconhecemos aqueles que não participam desse universo, definindo como nossos objetivos: desenvolver ações de educação em arte a partir das obras do acervo da Pinacoteca; promover a qualidade da experiência do público no contato com as obras do acervo da Pinacoteca, garantir

a ampla acessibilidade ao museu, além de incluir – e transformar em frequentes – públicos não habitualmente frequentadores.

Esta série de desafios educativos, em sintonia com a relevância do acervo a ser tratado, impulsionou a organização de diferentes programas autônomos que atuam sob uma diretriz pedagógica comum, buscando uma educação capaz de promover uma experiência significativa para o visitante, em seu contato com a obra de arte.

Programas desenvolvidos

Visitas educativas

Visam qualificar a fruição da arte para públicos diferenciados. Os educadores encontram-se preparados para construir percursos educativos a partir da exposição de longa duração, atendendo aos interesses dos visitantes de quaisquer idades, conjugando-os aos potenciais educativos das obras discutidas.

As visitas educativas são acompanhadas de propostas poéticas que são atividades lúdico-plásticas que visam concretizar, tornando vivenciais, os conteúdos tratados nos âmbitos da percepção e cognição, durante a visita ao acervo.

Programas para professores

Entre os vários programas desenvolvidos para o professor, destacamos o Bem-vindo, Professor! realizado há quatro anos, por meio da parceria entre a Secretaria de Estado da Educação e da Cultura.

Por meio desse programa foram promovidos cursos para professores de artes, língua portuguesa, história, e coordenadores pedagógicos do ensino médio; além de encontros com assistentes técnico-pedagógicos da rede estadual de ensino.

Os alunos também foram atendidos em visitas educativas, inclusive no período noturno, além da publicação de materiais de apoio ao

professor e aos alunos, desenvolvidos como forma de aprofundar e penenizar os conhecimentos adquiridos no curso e nas visitas educativas.

Nestes quatro anos de atividades, já foram capacitados cerca de 3 mil professores de escolas públicas da capital e grande São Paulo, além de 200 ATPs de todo o Estado. Foram distribuídos 24 mil materiais de apoio ao professor, pelas 6 mil escolas do estado e atendidos mais de 80 mil alunos.

Programa Educativo Públicos Especiais

Coordenado por Amanda Tojal, este programa visa garantir a possibilidade de fruição da arte para os portadores de necessidades especiais – sensoriais, físicas ou mentais –, por meio de estímulos multisensoriais e lúdicos.

Para tanto, desenvolve visitas conduzidas a mais de 50 obras acessibilizadas do acervo, inclusive com liberação do toque orientado em esculturas selecionadas. As obras bidimensionais foram reinterpretadas em relevos de resina e borracha, possibilitando o toque e a ampliação da percepção sensorial, bem como foram construídos, a partir das obras, jogos e atividades lúdicas, constituindo objetos tridimensionais manipuláveis, ampliando a compreensão de conceitos específicos da arte. Em 2007, implantamos a etapa de sonorização de obras selecionadas do acervo.

Neste programa, são também desenvolvidos cursos para formação de educadores em educação especial e inclusiva em arte, e atualmente esta ação se expandiu para formar profissionais em cinco museus públicos ligados à Secretaria da Cultura do Estado, transformando-os assim em polos de acessibilidade.

Entre os impressos elaborados neste programa, destacamos o catálogo adaptado em tinta e braille, como forma de garantir a continuidade dos trabalhos desenvolvidos na Pinacoteca, nas instituições de origem dos grupos de visitantes.

Programa de Inclusão Sociocultural

Coordenado por Gabriela Aidar, este programa visa promover o acesso qualificado aos bens culturais presentes no museu a uma parcela da população desprovida tanto do contato com instituições culturais, quanto de oportunidades educacionais. Busca, ainda, contribuir para a formação de novos públicos e atuar como catalisador de transformações sociais qualitativas em esfera coletiva ou individual.

Estão envolvidos, também, nas ações desenvolvidas por este programa a ampliação do repertório e as noções de pertencimento cultural dos participantes; o desenvolvimento de sua percepção estética; a promoção de oportunidades de diálogo que estimulem a autoconfiança e a construção de capacidades (aquisição e manejo de conhecimentos e habilidades cognitivas, emocionais ou vivenciais).

Com atendimento a todas as faixas etárias, este programa promove visitas modeladas segundo cada demanda e perfil. Dessa forma, se constitui num verdadeiro laboratório de educação em museus, demonstrando o potencial inclusivo gerado pelas ações educativas não formais.

O programa desenvolve, ainda, curso de ações multiplicadoras, voltado a educadores sociais, a fim de subsidiá-los para a inclusão da arte e do patrimônio como recursos socioinclusivos.

Complementando sua atuação, o programa lançou em 2007 a publicação *Arte +*, distribuída às instituições e ONGs de todo o país, como forma de subsidiar a prática socioinclusiva por meio da arte.

Consciência funcional

Coordenado por Maria Stella da Silva, esta proposta visa estabelecer um diálogo constante com os funcionários de diferentes instâncias do museu, a fim de ampliar sua percepção acerca dos diferenciais do trabalho em uma instituição cultural pública.

Os encontros para troca de experiências, as atividades lúdico-educativas, os informativos distribuídos aos funcionários, além das visitas a

exposições do museu e a outras instituições, promovem o adensamento da noção do trabalho prestado em instituições culturais ao público em geral.

Materiais e recursos de mediação para público em geral

Elaborados para obras do acervo e para exposições temporárias, estes produtos buscam tornar mais acessíveis as obras apresentadas no museu, bem como conduzir uma fruição educativa das mesmas, a todo público visitante.

Em linguagem acessível, também elaboramos o material “Para saber mais”, com textos ilustrados, incentivando a fruição autônoma do público espontâneo.

Conclusão

A avaliação dos esforços educativos atualmente desenvolvidos pela Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo demonstra que alguns passos já foram dados, no sentido de fazer cumprir as missões que nos propusemos desde nossa implantação, em 2002. Mas muito ainda há a ser construído na percepção de que, como diz Jorge Larrosa: “Talvez a arte da educação não seja outra senão a arte de fazer com que cada um torne-se em si mesmo, até sua própria altura, até o melhor de suas possibilidades.”

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte-educação: leituras no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, John. *A arte como experiência*. São Paulo: Abril, [19-].

LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a educação*. São Paulo: Autêntica, 2002.

Museu Casa do Pontal: 12 anos de experiências educacionais

Ângela Mascelani² e Juliana Prado³

O Programa Educacional e Social do Museu Casa do Pontal é desenvolvido, desde 1996, com os objetivos de divulgar a arte popular brasileira e democratizar o acesso ao acervo de mais de 8 mil obras da instituição. Apesar de considerada pelos especialistas como uma das mais criativas do mundo, a arte popular brasileira é em grande parte desconhecida e subvalorizada em nosso país. A reversão desse quadro constitui uma via preciosa a favor da diminuição das desigualdades socioeconômicas, do reconhecimento do importante papel das camadas populares no conjunto das artes visuais do país, e da descentralização e interiorização da cultura. O contato com a arte popular favorece o estabelecimento de identidades positivas, possibilitando a mudança de comportamentos e o surgimento de novas, e mais justas, posturas sociais, culturais e econômicas.

O programa é composto por quatro linhas de atuação:

1. Visitas teatralizadas à exposição permanente do Museu Casa do Pontal, voltadas para estudantes e participantes de programas sociais (gratuitas para a rede pública e projetos sociais).
2. Formação do olhar para educadores e gestores socioculturais, por meio de oficinas, seminários e publicações.
3. Oficinas temáticas
4. Exposições itinerantes educativas nos bairros do Rio de Janeiro e municípios fluminenses.

² Antropóloga, diretora do Museu Casa do Pontal.

³ Atriz, coordenadora educacional do Museu Casa do Pontal.

Desde sua criação, o programa já atendeu a mais de 130 mil participantes.

1. Visitas teatralizadas

As visitas teatralizadas à exposição permanente foram criadas tendo como pressupostos o conteúdo e a abrangência temática do acervo do Museu Casa do Pontal, que permitem fazer uma ponte permanente com a história, a arte, o folclore e a cultura brasileira, além de possibilitar aos professores desenvolver o assunto como um tema transversal a ser discutido em sala de aula. Durante a visita, os estudantes são estimulados a refletir sobre as relações entre o mundo do campo e o das grandes cidades, os processos migratórios e as questões relativas ao uso do espaço urbano, bem como outras mais voltadas para as questões das artes plásticas e do entendimento dos processos criativos. Como resultado, amplia-se a percepção da comunidade escolar sobre a peculiar leitura do mundo contemporâneo que os artistas dos segmentos populares oferecem.

O acervo em exposição permanente apresenta cerca de 4.500 esculturas em barro, madeira, papel machê e outros. As vitrines são de fácil alcance para o olhar infantil, mesmo para crianças bem pequenas. A equipe que recebe os estudantes no Museu é formada por arte educadores, e por uma coordenação educacional, orientada pelos setores de pesquisa e de museologia. Os participantes são apresentados de forma lúdica e teatral ao universo cultural brasileiro, e os roteiros são diferenciados, adequando-se à faixa de idade do grupo. Os arte educadores utilizam diversas linguagens, como a música, o teatro de bonecos, o cordel, a contação de histórias, desafios, trovas e versos do nosso universo cultural, trabalhando conceitos ligados à educação artística e contextualizando historicamente o acervo do museu.

A metodologia aplicada é composta de diversos procedimentos, como leitura de obras, improvisações teatrais, jogos de desafio e o res-

gate da memória por meio de conversas informais que possibilitem associações entre as obras, seus temas e o cotidiano do visitante, além do reconhecimento de materiais, cores, formas, texturas, estilos e referências culturais e artísticas. Os arte educadores atuam como facilitadores da observação e da leitura das obras, e como condutores de um fio de ligação que permeia toda a visita, contribuindo para a construção de um conhecimento de forma coletiva e interativa por parte dos visitantes.

Ao identificar ações e valores culturais do seu cotidiano, os visitantes vão aos poucos percebendo que fazem parte de um grupo cultural. Cria-se, assim, uma sensação de pertencimento a uma sociedade plural, brasileira, ao mesmo tempo em que podem ser observadas dialeticamente suas múltiplas culturas. A percepção dessa realidade nos permite trabalhar temas transversais, como a alteridade, a solidariedade, a ética e a diversidade cultural, rompendo preconceitos e estabelecendo novos olhares sobre nossa história. É o que observamos quando atendemos um grupo de alunos que muitas vezes se mostram temerosos em revelar sua origem regional, devido aos preconceitos existentes em relação aos centros periféricos. Esses mesmos alunos, no meio da visita, já estão comentando como era sua vida quando moravam nas periferias urbanas ou nas regiões mais distantes do Rio de Janeiro.

Esses novos olhares nos despertam também para a importância da arte popular como uma forma de ver a nossa história, diferentemente daquelas que estão nos livros e na televisão, mostrando-nos como a arte pode instalar realidades, comunicar mensagens e também contar histórias.

A valorização dessa “voz” popular cria reflexos na postura do visitante, como, por exemplo, quando a aluna de uma escola municipal que, ao final da visita, disse não saber ser ela tão importante que pudesse haver um museu sobre sua vida; ou no caso da senhora Maria das Graças, 73 anos, moradora do morro do Cantagalo, que, ao ver as obras dos artistas João Alves e Maria Assunção, reconhece-se na figura negra,

de lenço na cabeça e vestido florido, representada nas esculturas desses artistas e exclama: – Puxa, finalmente eu sou musa de um artista!

A apropriação de outras linguagens artísticas na visita

Já o teatro tem sido explorado como forma de participação e experimentação de uma linguagem artística, que, por ser viva e baseada no improviso, nos chama à criatividade e estabelece novas regras de conduta, tanto no espaço museológico quanto na relação entre as pessoas. O elemento lúdico, o jogo teatral, surge quando o arte educador pode representar ora um personagem saído da vitrine, ora o guia da visita, ora um violeiro que desafia o grupo, brincando com essas transformações e criando novas. Mais do que transmitir conhecimentos, uma visita é uma experiência sensível. O teatro e a música entram de forma marcante na passagem de conteúdos pretendidos, pois permitem aos indivíduos vivências estéticas que abrem outros canais de percepção. Assim, ampliam-se as possibilidades de contextualização da obra, do acervo e do entendimento da própria arte popular. As músicas foram selecionadas a partir do cancionário popular, somando-se aos objetivos de divulgar a cultura popular que não está na grande mídia. Observamos, durante a visita, como elas podem despertar memórias afetivas e possibilitar ligações cognitivas interessantes. Foi o caso da aluna que, depois de ouvir o arte educador tocar um pequeno trecho da música “Asa branca”, de Luiz Gonzaga, em frente à obra *Retirantes*, de Zé Caboclo, desejou cantar outra música do mesmo autor, “A volta da asa branca”, referindo-se agora a outra obra, *A volta da roça*, de Luis Antonio, na mesma vitrine. Uma obra tematiza a derrota do nordestino diante da seca, e a outra aborda a fartura que pode existir nessa mesma região, quando não ocorre esse fenômeno. Assim como as músicas de Luiz Gonzaga mostram dois nordestes diferentes, as duas obras (*Retirantes/Volta da roça*) também se contradizem, ao mesmo tempo em que rompem estereótipos e nos fazem sair do senso comum.

Já o teatro tem sido explorado como forma de participação e experimentação de uma linguagem artística, que, por ser viva e baseada no improviso, nos chama à criatividade e estabelece novas regras de conduta, tanto no espaço museológico quanto na relação entre as pessoas. O elemento lúdico, o jogo teatral surge quando o arte educador pode representar ora um personagem saído da vitrine, ora o guia da visita, ora um violeiro que desafia o grupo, brincando com essas transformações e criando novas relações com os visitantes. Ou ainda quando, de repente, o aluno tímido representa o personagem principal do auto do bumba meu boi, ou quando a professora se transforma numa fogosa Catirina. Novos papéis e novas possibilidades de atuação são experimentados. A surpresa e a instabilidade do teatro nos ajudam a sair do convencional e criam novos códigos, nos despertam para o extracotidiano, revelam a arte, os artistas, os temas e até um novo olhar sobre os próprios visitantes. Quantas professoras já não saíram da visita surpreendidas com as *performances* de seus alunos? Ouvimos de uma professora a seguinte frase: “Dou aula pra essa turma há três anos e não conhecia meus alunos!”

O retorno dos visitantes

As visitas teatralizadas têm a duração de 1h30, cada arte educador acompanha grupos de, no máximo, 20 pessoas. Após a visita, é distribuído o pôster educacional com uma proposta de atividade para a sala de aula. Esse pôster é composto de informações sobre o acervo (como número de obras, artistas e origem da coleção) e diversas imagens das obras expostas. Essas imagens vêm acompanhadas de referências (nome da obra e do artista, origem e material utilizado). A proposta estimula a leitura relacional das imagens. Os alunos selecionam cinco fotos de obras, organizam uma sequência e depois criam uma história seguindo essa disposição. A atividade pode ser feita individualmente ou em grupo. O pôster foi projetado de forma que permita o desdobramento de sua utilização. Pode-se fazer um jogo da memória, colagens, conta-

ção de histórias, improvisações teatrais ou outros procedimentos sugeridos pelo professor ou pelos alunos. Diversas escolas têm trabalhado a atividade proposta e dado retorno ao museu. A Escola Parque, por exemplo, enviou-nos recentemente um livro feito das histórias criadas pelos alunos do 5º ano. Outras escolas têm nos enviado fotos de atividades realizadas a partir da visita ao museu, como o Núcleo de Arte da Escola Municipal Grécia, que criou com seus alunos um desfile de escolas de samba de bonecos de argila, inspirado na obra de Adalton Fernandes Lopes. Além disso, temos recebido redações, cartazes e cartas de alunos. Podemos, a partir desse material, observar como a visita permanece na memória afetiva e como os conteúdos da exposição são absorvidos pelos visitantes.

Além do fôlder, cada instituição recebe um questionário que tem por objetivo provocar nas equipes que nos visitam uma reflexão sobre os objetivos da visita, os desdobramentos pedagógicos que ela permite, os pontos da visita que mais chamaram a atenção. Trata-se de um procedimento retroalimentador, pois funciona como um referencial também para as equipes do museu. Essas informações são cadastradas e analisadas, visando o aprimoramento do trabalho educacional do museu junto à escola.

2. Formação do olhar para educadores e gestores socioculturais

A linha de atendimento exclusivo para educadores e gestores socioculturais tem como objetivos específicos, a partir da compreensão desses profissionais como multiplicadores, fornecer subsídios para o aprofundamento do conhecimento sobre a arte e a cultura popular brasileira, atuando em consonância com os conteúdos de educação patrimonial previstos nos parâmetros curriculares nacionais. Esse aprofundamento é oferecido tanto por meio do aspecto conceitual como pela formulação e troca de experiências sobre atividades que possam ser efetivamente implementadas no dia a dia dos profissionais.

As atividades desenvolvidas incluem:

a. Apresentações culturais

Apresentação cultural do museu a educadores, gestores socioculturais e alunos de licenciatura.

O programa é composto de apresentação do museu com ênfase nas potencialidades educativas do acervo, visita guiada por especialista e distribuição de folhetos informativos sobre o Museu Casa do Pontal. A atividade é agendada de acordo com a disponibilidade de atendimento e tem duração de aproximadamente 1h30.

b. Oficinas

As oficinas têm por objetivo a formação do olhar de educadores e gestores socioculturais que desejam participar do programa educacional e social do Museu Casa do Pontal e levar, como desdobramento, alunos e participantes de programas sociais para visitas teatralizadas à exposição permanente ou às exposições itinerantes. A atividade é composta de projeção de um vídeo institucional e outro de caráter mais conceitual, seguida de visita guiada exemplificando a metodologia adotada na abordagem do acervo. O trabalho conclui com debate e troca de ideias. Essa visita tem duração de três horas.

c. Seminários temáticos de arte e cultura popular

Os seminários têm por objetivo a formação de educadores e gestores socioculturais que tenham interesse em se aprofundar em temas relativos à arte e à cultura popular. Visam também promover a atualização acerca dos debates travados nesses campos, promovendo o estreitamento das relações entre esse público específico e o Museu Casa do Pontal. São realizadas palestras, debates e oficinas de elaboração de propostas educativas e culturais. Foram realizados os seguintes seminários: “Leituras da história e do cotidiano” e “A arte popular e seus universos culturais”.

d. Publicações direcionadas

Têm por objetivo oferecer textos de referência, e atualizados, sobre os campos da arte e da cultura popular para educadores e gestores socioculturais de forma que possam ser utilizados como fonte de pesquisa e conteúdo pedagógico. A primeira edição contou com artigos de cinco pesquisadores: Lélia Coelho Frota, Maria Laura Cavalcanti, Martha Abreu, Regina Abreu e Ângela Mascelani. Também nessa linha de atuação, foi publicada a segunda edição revista do livro *O mundo da arte popular brasileira*, de Ângela Mascelani, antropóloga e diretora do Museu Casa do Pontal. Essas publicações são entregues gratuitamente aos educadores e gestores que participam das visitas de capacitação e dos seminários temáticos.

Este ano lançaremos o material educacional para professores, composto de pranchas e cartelas com imagens das obras do acervo, assim como um caderno de atividades com sugestões de temas, dinâmicas e conteúdos para serem desenvolvidos em sala de aulas, além da edição revisada do livro *O mundo da arte popular brasileira*. Esse material será distribuído gratuitamente para escolas públicas que participam da visita teatralizada do Museu Casa do Pontal.

3. Oficinas temáticas

A partir de 2006, com o intuito de ampliar sua programação cultural, o Museu Casa do Pontal tem desdobrado as atividades oferecidas ao público em geral: oficinas semestrais temáticas (contação de histórias, teatro popular e teatro de mamulengo); oficinas brincantes de férias; e eventos culturais com espetáculos de artistas que apresentam linguagens próprias ao universo das culturas populares. Com relação às oficinas semestrais, são abertas duas turmas, uma no museu e outra em uma escola próxima. A escola, nesse caso, também participa das visitas teatralizadas e de programas de formação para educadores. As aulas das oficinas são modulares e ministradas por profissionais convidados e

por parte da equipe que atua no programa educacional do Museu Casa do Pontal. Ao final do semestre, as turmas vivenciam uma prática de montagem. Essas experiências têm sido bastante enriquecedoras, pois além do estreitamento da relação com a comunidade do entorno do museu (moradores e escolas), permite às equipes envolvidas pesquisar e refletir sobre outras possíveis ações educativas e sobre o papel do museu na sociedade contemporânea.

4. Exposições itinerantes de arte popular brasileira

As exposições itinerantes de obras selecionadas no acervo do Museu Casa do Pontal têm função multiplicadora. Exibidas em centros culturais e bibliotecas públicas em diferentes bairros do Rio de Janeiro e municípios do entorno têm a intenção de propiciar aos múltiplos segmentos sociais o acesso ao acervo. Em alguns bairros, essa atividade atende comunidades que nunca tiveram acesso a museus. As exposições possibilitam que obras originais saiam dos circuitos museológicos para a periferia, atingindo com a mesma qualidade expositiva um público que dificilmente teria acesso a mostras desse gênero. O agendamento das escolas e programas sociais é realizado junto aos próprios centros culturais e bibliotecas públicas.

No Museu Casa do Pontal todas as equipes são multidisciplinares e seus diversos setores mantêm um relacionamento estreito. Assim, o programa educacional dialoga sistematicamente com os setores de pesquisa, museologia e desenvolvimento institucional, além da própria direção. Isso se reflete na definição das exposições, na seleção das obras e temas, e na concepção de uma ação educativa nos mesmos moldes da que é aplicada no Museu, ou seja, utilizando a música, a contação de histórias e a mesma metodologia de abordagem do acervo. Também oferece formação para monitores e professores que desejem visitar a exposição com seus alunos.

Ação educativa no Memorial do imigrante

Roseli Atsuko Utiyama e Odair da Cruz Paiva¹

Não sabemos de dinheiro mais bem gasto que o despendido no enriquecimento dos museus. Gerações sucessivas se beneficiam com as impressões mentais deles advindas: dessas impressões surgem ideias, coisas, criação. Ninguém ainda mediu o que a humanidade deve em progresso artístico e cultural a ocasionais impressões recebidas em passeios pelo museus.

(Monteiro Lobato)

1. Histórico da instituição

O Memorial do Imigrante, órgão vinculado à Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, foi criado em 6 de abril de 1998, com o objetivo de reunir, preservar e expor a documentação, memória e objetos dos imigrantes que vieram para o Brasil, do final do século XIX até os anos 1970.

Ele é composto pelas seguintes unidades: Museu da Imigração, Centro de Pesquisa e Documentação, Núcleo Histórico dos Transportes e Núcleo de Estudos e Tradições. A pedra angular desse complexo é o Museu da Imigração, existente desde 1993. Sua presença, dentro do conjunto que compõe o Memorial do Imigrante, justifica-se pela necessidade da preservação da memória do processo migratório para o estado de São Paulo. As múltiplas contribuições dos imigrantes para

¹ Roseli Atsuko Utiyama, psicóloga, com especialização em recursos humanos, pela Universidade Paulista. Coordenadora do setor educativo do Memorial do Imigrante.

Odair da Cruz Paiva. Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo. Professor do Departamento de Ciências Políticas e Econômicas e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp).

a formação histórica, cultural, étnica e econômica de São Paulo encontram espaço no Museu da Imigração, que, dessa forma, garante o contato das novas gerações com as mesmas e auxilia na (re)descoberta e (re)conhecimento das origens de muitos que visitam esse espaço.

Instalado em um dos poucos edifícios centenários da cidade de São Paulo, o Memorial ocupa parte das instalações da antiga Hospedaria de Imigrantes (Hospedaria do Brás) – um imponente complexo de prédios, construído entre 1886 e 1888, no bairro do Brás, com a finalidade de receber e encaminhar ao trabalho na lavoura parte significativa dos imigrantes chegados ao estado de São Paulo. A Hospedaria do Brás veio substituir a que funcionava, desde 1882, no Bom Retiro; esta tinha capacidade para abrigar somente 500 pessoas e havia se tornado pequena – dado o aumento do fluxo imigratório no período – e insalubre, em virtude das epidemias que assolavam aquele bairro.

O conjunto arquitetônico foi tombado pelo Condephaat (Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico, Arquitetônico e Turístico), em 6 de maio de 1982. Em 1986, foi criado o Centro Histórico do Imigrante, responsável pela guarda de toda a documentação oficial da Hospedaria. Em 1998, foi criada a Associação de Amigos do Memorial do Imigrante, uma entidade civil sem fins lucrativos, hoje qualificada como organização social pelo governo do estado de São Paulo, para gerenciar as atividades desenvolvidas na instituição.

O Memorial do Imigrante possui grande parte dos registros dos imigrantes que passaram pela antiga Hospedaria. De seu acervo constam: listas de bordo dos navios que atracaram em Santos; livros de registros da hospedaria de imigrantes; além de cartas de chamada (com ela, um imigrante já instalado assumia as despesas e responsabilidades pela vinda de conhecidos e parentes); processos de núcleos coloniais; documentos pessoais doados por alguns imigrantes ou descendentes; documentação iconográfica; entre outros. Possui também uma biblioteca e um setor de história oral que produz e disponibiliza entrevistas realizadas com imigrantes e migrantes nacionais.

1.1 Público atendido

No ano de 2005, das 97.045 pessoas atendidas, 29.258 o foram pelo setor educativo, com a seguinte distribuição: escolas particulares = 17.631 alunos; escolas estaduais = 2.734 alunos; escolas municipais = 4.047 alunos; universidades = 765 alunos e outros = 4.064 pessoas. Em 2006, o público foi de 93.296 pessoas. O setor educativo atendeu 33.489 pessoas, sendo: 19.277 alunos de escolas particulares, 4.808 alunos de escolas estaduais, 5.519 alunos de escolas municipais, 734 alunos de universidades e 3.151 pessoas de outros tipos de grupos.

1.2 Espaços de visitação

Composto por 10 espaços de visitação, o Memorial do Imigrante trabalha com pessoal treinado e com capacitação técnica para propiciar ao visitante a oportunidade de compreender por que aqueles imigrantes vieram para o Brasil, como viajaram, onde trabalharam e de que forma contribuíram para a formação do que hoje chamamos de identidade paulista, e, ainda, dirimir suas eventuais dúvidas e curiosidades, sobre a relação da instituição com a questão imigratória em São Paulo.

Entre suas atrações destaca-se o passeio de trem conduzido por uma locomotiva a vapor, que percorre um trecho que pertencia ao Ramal Ferroviário dos Imigrantes, cujo objetivo é propiciar uma sensação próxima a dos seus antepassados, a bordo de carros de passageiros do início do século XX. Outra atração é um bonde construído em 1912, que faz um breve trajeto entre o Memorial do Imigrante e a estação Bresser do Metrô.

2. Ação educativa no Memorial do Imigrante

2.1 Objetivos da visita monitorada

Criada em 1993, a ação educativa do Memorial do Imigrante tem entre suas prerrogativas o atendimento de grupos de visitantes – estudantes de escolas de ensino fundamental e médio, grupos de universi-

tários e de terceira idade. O atendimento de cerca de 35 mil pessoas/ano, aproximadamente, constitui um dos vários desafios do setor.

Na implantação do setor educativo (1996), a proposta de trabalho voltava-se para uma visita mais interativa, na qual, além da visita orientada, desenvolviam-se atividades lúdico/pedagógicas com os alunos. Essa dinâmica, entretanto, propiciava um atendimento de no máximo 45 alunos por período (manhã e tarde). Em função do aumento da procura por visitas orientadas, foram necessárias várias reestruturações nos últimos anos.

Atualmente, o Memorial atende 5 grupos, de 45 alunos, por período. Essa limitação se dá em função dos espaços expositivos. As salas não comportam um grande número de pessoas e, evidentemente, por se tratar de uma edificação tombada pelo patrimônio histórico, não há possibilidade de ampliação dos mesmos. Perfazendo um total diário de 450 alunos atendidos, o desafio/dilema é não tornar a visita algo massificado, sem observação mais atenta às demandas e especificidades de cada grupo.

Grupos provenientes de escolas tendem a ser heterogêneos. Escolas públicas ou particulares, grupos de adolescentes ou crianças, alunos de ensino fundamental ou médio, grupos preparados preteritamente para a visita ou grupos completamente alheios à especificidade da instituição que estão visitando, etc., são algumas das muitas variáveis que o atendimento dado pelo setor educativo deve considerar.

A restrição ao número de alunos e/ou escolas atendidas é sempre uma das possibilidades para a resolução dos desafios postos pelo trabalho do setor. Entretanto, tais desafios esbarram não apenas na demanda, que tem aumentado ano a ano, mas também nas questões financeiras envolvidas, bem como na visibilidade que o Memorial deve ter junto ao público. Entre metas e horizontes – pois não devemos perder o horizonte –, o desafio é oferecer, aos grupos agendados, uma visita de qualidade, sem esquecer a referência quanto aos objetivos estabelecidos pelo setor, quais sejam:

– Proporcionar oportunidade a estudantes de escolas públicas e privadas de ampliar seus conhecimentos sobre a história da imigração para São Paulo.

– Incentivar escolas, professores e alunos a adquirir o hábito de visitas a museus e outras instituições culturais, e fornecer subsídios para uma maior interação entre os conteúdos curriculares com a prática de visitação a instituições dessa natureza.

– Criar um senso de valorização do patrimônio histórico, artístico e cultural e, por conseguinte, da necessidade de preservá-lo e defendê-lo enquanto parte integrante de nossa história.

– Divulgar as atividades desenvolvidas pelo Memorial do Imigrante, bem como sua importância para o resgate da história da imigração no estado de São Paulo.

2.2 Objetivos da capacitação de monitores

– Proporcionar ao estagiário/monitor a vivência dentro de uma instituição cultural, enfocando o atendimento de grupos com a dinâmica particular de cada faixa etária, aliada ao enfoque histórico necessário.

2.3 Metodologia

– Palestra: “Imigração e deslocamentos populacionais para São Paulo (de 1817 até os dias de hoje)”

– Palestra: “Trabalhando com a memória: a reconstituição da trajetória dos imigrantes e descendentes”

– Palestra: “Patrimônio histórico: conservação e preservação”

– Treinamento em atendimento ao público, envolvendo visita por todos os espaços expositivos, com monitoria detalhada de cada espaço, incluindo curiosidades relacionadas a cada local. Orientação quanto à postura, linguagem, etc., a ser dedicada a cada tipo de grupo. Fornecimento de material de apoio, necessário para o embasamento teórico sobre os vários temas envolvidos na monitoria.

- Acompanhamento e avaliação do estagiário, antes da primeira visita monitorada, e apoio durante as primeiras visitas a serem monitoradas.

- Avaliação de desempenho dos monitores, por meio de opiniário entregue ao professor, para ser preenchido no final da visita.

2.4 Programa de visitação

O programa de visitação é dividido em duas etapas:

- Recepção e atendimento do grupo no auditório, onde é ministrada uma palestra enfocando a história da imigração para São Paulo, e a história da Hospedaria de Imigrantes e sua importância no contexto histórico atual; um vídeo de 10 minutos, complementa a palestra e, finalizando, são transmitidas as normas de visitação.

- Visita monitorada ao prédio. Os monitores são o elo entre as exposições e o grupo. Às 5ª e 6ª feiras, além da visita ao prédio, os grupos podem fazer o passeio de locomotiva a vapor.

2.5 Desafios da ação educativa

Segundo o Icom (Conselho Internacional de Museus),

museu é uma instituição sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa, expõe e divulga as evidências materiais e os bens representativos do homem e da natureza, com a finalidade de promover o conhecimento, a educação e o lazer.

Para Guedes (2001, apud Rossi, 2004, p. 3),

museu é uma instituição cultural a serviço da sociedade que adquire, classifica, conserva, comunica e expõe objetos, obras e documentos de interesse artístico, histórico, científico, com

a finalidade de aumentar o saber, salvaguardar e desenvolver o patrimônio, a educação e a cultura, bens representativos da natureza e do homem. Define ainda que os museus são lugares que existem para enriquecer nossos conhecimentos, pois alguém ou diversas pessoas deixaram algo para nos mostrar e para marcar suas expectativas ao longo de sua existência.

Considerando-se essas definições, o museu é um espaço de aprendizagem, onde o aluno/visitante, no caso do Memorial, a partir de um acervo material, iconográfico e textual tem a oportunidade de conhecer um pouco do passado e estabelecer uma relação com o presente. Nesse processo de aprendizagem, que busca integrar o ensino escolar formal, cabe à equipe da ação educativa servir de elo entre o museu e o aluno.

Na prática, percebemos que o papel do estagiário/monitor, em muitas visitas, não se restringe a esse elo, mas sim desempenha o papel que, teoricamente, seria da escola. A dinâmica do trabalho, desde 1993, quando da estruturação da ação educativa, demonstrou que a maior parte dos visitantes desconhece não só a história da instituição que visita, mas também não domina elementos básicos da história da imigração para São Paulo.

Para uma visita bem-sucedida, é imprescindível que o professor tenha claro o objetivo da visita e como trabalhar com os alunos o tema enfocado. O planejamento da visita deve ser elaborado para que se consiga tirar o melhor proveito dessa experiência. Como toda experiência, não deve ser encarado como um projeto monodisciplinar. Ao abordar a história da imigração, o Memorial do Imigrante propicia um olhar que abrange aspectos variados da contribuição dos indivíduos, grupos e povos que para cá vieram. Essa contribuição, em sentido plural, seria melhor potencializada se fosse precedida de um trabalho multidisciplinar no ambiente escolar. História, geografia, e línguas, por exemplo, são áreas do conhecimento que muito contribuiriam para um olhar mais atento e crítico por parte dos alunos.

O que notamos é que boa parte das visitas agendadas são realizadas pelos coordenadores pedagógicos das escolas, e os professores são escalados para essa visita sem ser dada a devida importância à atividade em questão, apenas para cumprir metas de estudos de meio, estabelecidas no programa obrigatório. Se os professores muitas vezes desconhecem o processo migratório e a história da instituição, como desenvolver um projeto multidisciplinar, planejar e aproveitar essa visita?

Nesse particular, o setor educativo depara-se com questões que são mais amplas e estruturais da educação em nosso país. Dessa forma, há, de um lado, uma projeção ideal de como deveria ser preparada a visita à instituição pela escola, e de outro, a realidade da mesma. Mesmo promovendo periodicamente cursos para professores, temos consciência de que o alcance dos mesmos é bastante limitado, e que os professores que participaram deles têm imensa dificuldade em viabilizar propostas e projetos em suas escolas e junto aos seus alunos.

Para além dessas questões, que estão e estarão sempre em aberto e como desafios a serem enfrentados, pensamos que tornar a visita atraente é também um desafio constante para a ação educativa do Memorial. Substituir a ideia de museu como um depósito de coisas velhas, tornar as informações atraentes, despertar o conceito de patrimônio histórico, sua importância na preservação e difusão do conhecimento, fazem parte de um processo de aproximação necessária entre o passado – inscrito no museu – e o vivido, daqueles que o visitam. Isso requer do monitor um conhecimento geral amplo. Por isso, a necessidade de um treinamento mais abrangente para os estagiários/monitores, que acabam assumindo o papel professores e mediadores entre o museu e o aluno, de mediadores entre o passado e o presente.

Referências bibliográficas

ASSUNÇÃO, Paulo de. *O patrimônio*. São Paulo: Edições Loyola, 2003. (Coleção 50 Palavras).

EDUCAÇÃO com arte. TOZZI, Devanil; COSTA, Marta Marques; HONÓRIO Thiago, (Org.). São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, Diretoria de Projetos Especiais, 2004. (Série Ideias, n. 31).

PETRY, Sueli. *Memorial histórico*. Entrevista realizada na Fundação Cultural de Blumenau. Blumenau, 2002.

ROSSI, Marcos Aurélio; DHEHER, Marialva Tomio. *Memorial Viacredi : lazer e cultura*. Disponível em: <<http://revistaturismo.cidadeinternet.com.br/artigos/lazer.cultura>>. Acesso em: 18 jul. 2005.

Por um novo modo de ver: educação patrimonial e inclusão no Museu Ferroviário de Juiz de Fora

Aline Rocha Nery¹, Ana Maria Ribeiro de Oliveira² e Flávia de Paiva Paula³

Pretende-se, com este artigo, relatar a experiência desenvolvida com deficientes visuais no Museu Ferroviário de Juiz de Fora por meio do projeto de educação patrimonial “Impressões sobre o trem”, além de ressaltar a função social dos museus e a necessidade da busca constante por ferramentas que permitam uma maior democratização do acesso às instituições culturais.

Introdução

Derivada do grego *Mouseion*, a palavra “museu” encontra significado em todas as partes do mundo. No entanto, embora várias sejam as definições, torna-se difícil abranger em um só conceito toda a amplitude do seu significado. O certo é que os museus nos possibilitam a compreensão do passado, incitando-nos a conhecer melhor o nosso presente, os avanços tecnológicos, científicos e artísticos.

1. Museu: história, função social e Política Nacional dos Museus

A ideia de colecionar e preservar objetos raros e variados tem início na época pré-histórica, na qual isto se constituía um hábito. Com o passar dos séculos, criaram-se lugares específicos para abrigar esses

¹ Mestranda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Especialista em Planejamento e Gestão Social e turismóloga, pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

² Diretora do Museu Ferroviário de Juiz de Fora; Graduação em Artes pela Universidade Federal de Juiz de Fora; graduação em Psicologia pelo Centro de Ensino Superior (CES).

³ Graduanda em Artes pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

objetos, surgindo assim os museus, locais onde se encontram peças raras de diversas áreas. Os museus são instituições voltadas à educação e preservação do patrimônio, incitando o despertar da consciência de que o passado é fonte rica de conhecimento, sem os quais não avançaríamos na busca da modernidade.

No Brasil, a experiência museológica iniciou-se no século XVII. As primeiras tentativas deixavam claras as intenções de caráter preservacionista, contribuindo para a valorização da identidade do povo brasileiro, para a disseminação da produção cultural por meio de exposições e mostras de arte popular e para a valorização da memória coletiva, revelando a trajetória histórica e social do homem.

Atualmente os museus vêm conquistando “notável centralização no panorama político e cultural do mundo contemporâneo” (PNM – Política Nacional dos Museus, 2006). Através de projetos educativos para a comunidade, a realização de seminários, encontros e congressos (todos com o objetivo de repensar o dinamismo de uma instituição museológica e de capacitação de profissionais), a instituição passou a ser mais valorizada pela população local e pelos setores políticos. Presencia-se uma maior democratização dos museus, e o crescimento da conscientização desses espaços enquanto locais públicos.

O lançamento da Política Nacional dos Museus (PNM), no ano de 2003, por parte do governo federal, demonstra um grande avanço nas ações de caráter patrimonial. Com um conteúdo que envolve da capacitação de profissionais às leis de apoio, a PNM expõe projetos das instituições de todas as regiões do país, auxiliando-as na administração dos seus espaços. Tendo em vista a importância dessas instituições e sua dinâmica social, o governo federal, por meio do Ministério da Cultura (MinC), sob a gestão do ministro Gilberto Gil, criou leis e programas de incentivos aos espaços culturais e museus, capacitação dos profissionais, projetos de revitalização de espaços públicos, incentivos para a realização de tombamentos em prédios ou monumentos históricos; enfim, uma série de

medidas adotadas em todo o território nacional, a fim de divulgar e propagar a história e a cultura para as novas gerações (BRASIL, 2006).

1.1 Os museus ferroviários

Em várias partes do mundo museus temáticos são organizados didaticamente a fim de estabelecer uma ligação entre a memória coletiva e o conteúdo do acervo. Os museus ferroviários retratam as saudades de um tempo em que a vida corria devagar, e a sensação de ouvir o apito do trem ou o sino da estação eram sentimentos únicos. Quem viveu nessa época conta com orgulho e alegria as histórias das locomotivas, e até mesmo os amores conquistados no convívio nas estações.

No século XIX, a ferrovia chega a todo vapor nas cidades brasileiras, e Juiz de Fora (MG), em 1875, inaugura sua primeira estrada de ferro, a Estrada de Ferro Central do Brasil, abrangendo em sua malha ferroviária os estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Na época, Juiz de Fora se tornou o município mais importante industrialmente de Minas Gerais, recebendo o título de “Manchester mineira”, e ocupou o quarto lugar em importância na receita ferroviária (MUSEU FERROVIÁRIO DE JUIZ DE FORA, 2004). O desenvolvimento da ferrovia em Juiz de Fora era tão significativo que, no fim do século XIX, foi inaugurada a segunda estrada de ferro na cidade, surgindo assim a Estrada de Ferro Leopoldina, que funcionou até meados da década de 1970.

Atualmente, a sede da Estrada de Ferro Leopoldina abriga o Museu Ferroviário de Juiz de Fora, revitalizado em 2003 para atender projetos de educação patrimonial e cultural, sempre focado na história da ferrovia e da cidade. Esse processo de revitalização ocorreu a partir do Convênio 73/99 entre a Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima (RFFSA) e a Prefeitura de Juiz de Fora, por meio da Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage (Funalfa). O acervo e edificação do Museu Ferroviário são tombados pelo Instituto Estadual do Patrimô-

nio Histórico e Artístico (Iepha), sendo a arquitetura também tombada pela municipalidade.

O Museu Ferroviário de Juiz de Fora atende gratuitamente a comunidade e escolas com visitas guiadas por monitores do museu (com pré-agendamento) e atividades de educação patrimonial e cultural. O museu possui um acervo de mais de 400 peças distribuídas de forma didática, moderna e contemporânea, sendo composto por cinco salas temáticas (História da Ferrovia; Agência da Estação; Sinalização e Via Permanente; Escritório Ferroviário e Material Rodante e Aspectos Tecnológicos), uma plataforma com duas locomotivas “Maria Fumaça”; um anfiteatro, onde são realizados diversos projetos culturais relacionados à educação patrimonial; e uma sala multimeios, que abriga projetos da prefeitura municipal.

Os projetos de educação patrimonial realizados pelo Museu Ferroviário constituem-se em uma forma de preservar a memória ferroviária e divulgar o museu para a população de Juiz de Fora. O programa “Impressões sobre o trem”, a ser relatado abaixo, trata-se de um projeto elaborado pela equipe do Museu Ferroviário de Juiz de Fora, envolvendo a inclusão de deficientes visuais e a educação patrimonial, por meio de visitas dinâmicas ao acervo do museu, com poesias, músicas e identificação em braile das peças (entre outros). Ao se elaborar o programa, houve uma reflexão sobre a inclusão social entre a equipe do Museu. A adaptação dos espaços culturais, de modo a criar meios de inclusão, não é uma tarefa simples, requer, além da preparação do espaço físico, projetos direcionados e a capacitação de profissionais.

Antes de relatarmos o programa “Impressões sobre o trem”, entretanto, faz-se necessário comentarmos sobre a experiência anterior ocorrida na instituição, que forneceu à gestão do Museu Ferroviário, no ano de 2006, subsídios para a elaboração e implementação do “Impressões sobre o trem”.

2. A primeira experiência

A primeira experiência de visitação com deficientes visuais realizada no Museu Ferroviário deu-se no ano de 2004, com o Projeto de Educação Patrimonial para Portadores de Deficiência Visual, desenvolvido pela equipe do Museu, na gestão do diretor Aloísio Arnaldo Nunes de Castro.

Tal projeto teve como objetivo “oferecer monitoramento especializado para portadores de deficiência visual em visita ao Museu Ferroviário, numa perspectiva de educação patrimonial” (MUSEU FERROVIÁRIO DE JUIZ DE FORA, 2004), sendo o público alvo 31 internos da Associação dos Cegos de Juiz de Fora, de modo que a iniciativa se constituísse “em oportunidade de informação, construção do conhecimento e entretenimento por meio de atividade turístico-cultural, numa perspectiva de cidadania e inclusão social” (MUSEU FERROVIÁRIO DE JUIZ DE FORA, 2004).

A natureza tipológica do acervo do Museu Ferroviário (a possibilidade do toque nos objetos devido à alta resistência mecânica) e demais características apontadas no mesmo foram fundamentais para que se despertasse a ideia da elaboração de um projeto de atendimento a deficientes visuais.

Observamos que parte significativa dos objetos museológicos – como: sinos, placas de locomotivas, ferramentas, utensílios ferroviários – são constituídos por materiais que apresentam alta resistência mecânica (bronze, ferro e metais em geral). Assim, concluímos que, uma vez respeitada as normas técnicas de conservação, os objetos de metal e madeira – que se encontram em bom estado de conservação – são passíveis da manipulação, sem o comprometimento da deterioração do acervo. Outros aspectos de natureza material, como forma, textura, inscrições em alto relevo, presentes em peças do acervo, e a emissão de sons,

como nos sinos e campainhas, indicam-nos as potencialidades de decodificação e interpretação do objeto museológico (MUSEU FERROVIÁRIO DE JUIZ DE FORA, 2004).

Ao final do projeto, foram aplicadas pesquisas de opinião e satisfação com os funcionários da Associação dos Cegos e com os internos que participaram da visita guiada, de modo a avaliar os pontos positivos e negativos do projeto, contribuindo assim para uma melhoria futura.

3. E dois anos depois... O programa Impressões sobre o Trem

Ir além, sensibilizar e capacitar... Foi baseado nesses três objetivos, entre outros, que a equipe do Museu Ferroviário de Juiz de Fora desenvolveu, no ano de 2006, sob a direção de Ana Maria Ribeiro, o programa inclusivo Impressões sobre o Trem, sendo este uma reformulação do Projeto de Educação Patrimonial para Portadores de Deficiência Visual realizado em 2004.

Tal programa faz parte de um projeto amplo de educação patrimonial desenvolvido pelo Museu, o projeto Trem Vivo, e teve como objetivos

oferecer monitoramento especial para deficientes visuais em visita ao Museu Ferroviário, numa perspectiva de educação patrimonial, oportunizar a frequência do deficiente visual às atividades de cultura e lazer e promover a capacitação de guias do Museu Ferroviário para o projeto (MUSEU FERROVIÁRIO DE JUIZ DE FORA, 2006).

Os relatos dos visitantes no ano de 2004 possibilitaram que a equipe do Museu se adequasse às necessidades do público-alvo. O tempo de duração da visita, por exemplo, tida como longa por 20% dos en-

trevistados no ano de 2004 (MUSEU FERROVIÁRIO DE JUIZ DE FORA, 2004), foi diminuído em 2006.

No projeto Impressões sobre o Trem, o foco deixa de ser apenas a visitação e passa a se voltar também para o treinamento e qualificação dos funcionários do Museu, professores e agentes de atendimento ao público, de modo a instruí-los no trato com o deficiente.

Para tanto o programa foi elaborado em quatro etapas distintas, relatadas a seguir.

Etapa 1: experiência sensorial

Nesta primeira etapa, a equipe contou com a contribuição do professor de informática Fludualdo Talis de Paula, deficiente visual que auxiliou na escolha das peças a serem trabalhadas com os grupos. Tiveram prioridade “as peças do acervo com relevo, perceptivas ao toque e com riquezas de detalhes para maior apreciação” (MUSEU FERROVIÁRIO DE JUIZ DE FORA, 2006). Tal auxílio foi fundamental para a elaboração do roteiro de visitação, no qual foram determinados pontos de relevância, de modo a tornar a visitação proveitosa e menos cansativa.

Etapas 2 e 3: projeção do filme *Perfume de mulher*, dinâmica e palestra de sensibilização

Estas duas etapas tiveram como objetivo a sensibilização e capacitação de atendentes ao público no trato com o deficiente visual. O agendamento das atividades pôde ser feito pessoalmente no Museu Ferroviário ou por meio do telefone. Durante a dinâmica e palestra de sensibilização, ministrada por Fludualdo Talis de Paula, foram realizadas várias atividades práticas, com o objetivo de auxiliarem na compreensão da teoria discutida. Em um dos momentos,

o professor sugeriu que os participantes vivenciassem a situação da deficiência visual ao tocar em relógios e faróis de locomo-

tivas, sinos, bustos de bronze e objetos da história ferroviária brasileira. Para isso, durante a dinâmica, o público vendou os olhos e contou com a ajuda de um guia do museu (www.acesa.com).

Para o professor Fludualdo, esta etapa constituiu-se em oportunidade positiva onde foi possível divulgar as questões da deficiência e quebra de barreiras (www.acesa.com).

Etapa 4: visita monitorada ao acervo, seguida de momento lúdico

A última etapa do programa constituiu-se da visita monitorada ao acervo do Museu Ferroviário. Em parceria com a Associação dos Cegos de Juiz de Fora, o Museu recebeu durante duas semanas (entre 19 e 28 de setembro) 49 visitantes (mais acompanhantes). Muitos deles residentes em Juiz de Fora desde a época dos “trens de passageiros”, lembraram com saudades das histórias, dos carros de luxo e do convívio com os amigos na estação.

Como forma de enriquecer a experiência de visitação, foram selecionadas músicas e poemas com a temática da ferrovia pela equipe do Museu Ferroviário, apresentadas de maneira intercalada, junto às informações verbais acerca do acervo. A utilização de vozes diferenciadas na declamação dos poemas estabelecia uma variação de ritmo, possibilitando aos visitantes o reconhecimento da equipe do Museu.

Placas em braile foram confeccionadas e dispostas junto ao acervo, “ressaltando a beleza, a forma, a origem e a utilização do objeto” (MUSEU FERROVIÁRIO DE JUIZ DE FORA, 2006), e acrescentando detalhes às informações orais fornecidas pela equipe do Museu Ferroviário.

O final da visita dava-se na plataforma, em um momento extremamente lúdico, em que música, dança e declamações de poemas se associavam, criando uma atmosfera de confraternização. Os visi-

tantes ainda podiam subir nas maria-fumaças que se encontram na plataforma do Museu e reconhecer detalhes das mesmas por meio de uma miniatura exposta.

3.1. Opinião e satisfação dos visitantes

Após a realização do programa, foi aplicada uma pesquisa de opinião e satisfação com os visitantes (nove pessoas responderam aos questionários), na qual se verificou um total de 100 % de satisfação em relação ao atendimento dado pela equipe do Museu Ferroviário ao programa Impressões sobre o Trem, e ao tempo destinado à visita e ao momento lúdico. A maior parte dos entrevistados destacou, nas respostas “abertas”, o apoio dado pela Associação dos Cegos à visitação, bem como o preparo antes da ida ao museu.

“A nossa instituição dá o maior apoio.” (Sebastião Natal)

“A Associação dos Cegos incentiva muito.” (Jorge Luiz)

“Animação total.” (Rita Ivone de Jesus)

Quanto aos pontos positivos do programa, destacaram-se o carinho e a paciência dos funcionários do Museu Ferroviário. Não foram apontados pontos negativos.

“A paciência das moças e suas explicações.” (Roseli de Oliveira)

“É tudo muito bom, fiquei sabendo muitas coisas sobre o trem por meio das moças.” (Maria José)

“Foi tudo muito bom, quero voltar mais vezes.” (Jorge Luiz)

Já em relação a “o que mais chamou a atenção na visita ao Museu Ferroviário”, foram relatados os sinos, os telefones antigos, o escritório ferroviário, os relógios, a locomotiva (inclusive a entrada nela), as placas em braile identificando os objetos, as poesias e as brincadeiras

realizadas. Vale destacar o comentário do sr. Antônio Melato: “Gostei muito do escritório, a mesa grande, lembrei da fazenda”.

Tal comentário denota o alcance de um dos objetivos dos museus: o de possibilitar, por meio da experiência de visitação ao acervo, a identificação do indivíduo com o objeto museológico.

Conclusão

Além da avaliação positiva do grupo assistido, o Impressões sobre o Trem permitiu o crescimento da equipe do museu – que por meio da experiência pôde transformar a forma de abordagem no relacionamento com o deficiente visual, ampliando as possibilidades da prática da inclusão social em sua vida.

Pelo caráter inédito na cidade, o projeto teve grande repercussão na imprensa local, onde pudemos instigar outras instituições para a promoção de programas semelhantes, com aproveitamento da diversidade de seus acervos. Em 2007, a Câmara dos Vereadores de Juiz de Fora discute e aprova o projeto de lei n  24, que “dispõe sobre condições de acessibilidade para os deficientes visuais em locais públicos e privados no município de Juiz de Fora e dá outras providências”. A imprensa apresenta, em rede de televisão, o Museu Ferroviário como referência de espaço preparado para atender esse segmento social nos programas culturais.

Verifica-se que trabalhar a acessibilidade, portanto, deve ser mais do que a busca pela adequação do espaço físico. Requer preparação, capacitação, envolvimento e até a quebra de paradigmas. A discussão em torno da acessibilidade nos espaços culturais não pode se limitar à gratuidade das taxas de visitação ou   adequação da estrutura física. É preciso ir além... A acessibilidade só se dará, de fato, a partir do momento em que sejam oferecidas a todos condições de aproveitar ao máximo o espaço em que se encontram.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Departamento de Museus e Centros Culturais. Sistema Brasileiro de Museus. Política Nacional de Museus. *Relatório de gestão 2003-2006*. Brasília: Iphan, 2006.

MUSEU FERROVIÁRIO DE JUIZ DE FORA. *Catálogo*. Juiz de Fora, 2004.

_____. *Projeto do programa Impressões sobre o Trem*. Juiz de Fora, 2006.

_____. *Relatório do Projeto de Educação Patrimonial para Portadores de Deficiência Visual*. Juiz de Fora, 2004.

RIBEIRO, Maria. Inclusão social em museus. In: REUNIÓN DE LA RED DE POPULARIZACIÓN DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA EN AMÉRICA LATINA Y EN CARIBE, 10., 2007, San José, Costa Rica. *Anais...* San José, 2007. Disponível em: <www.cientec.or.cr/pop/2007/BR-MariaRibeiro.PDF>. Acesso em: 30 ago. 2010.

Sites consultados

www.acesa.com. Acesso em: 27 ago. 2007.

www.cesarcordaro.tripod.com/historia.htm. Acesso em: 25 ago. 2007.

www.camarajf.mg.gov.br. Acesso em: 3 set. 2007.

www.estacoesferroviarias.com.br. Acesso em: 3 set. 2007.

O museu pode ser legal? Programas de educação no Museu da Baronesa – Pelotas, RS

Geza Guedes¹

O presente artigo pretende fazer uma exposição acerca dos programas de educação patrimonial desenvolvidos no ambiente do Museu Municipal Parque da Baronesa, em Pelotas (RS). No entanto, fazer uma observação destituída de uma análise histórico-cultural da cidade é, no mínimo, incoerente.

Durante grande parte da história do Rio Grande do Sul, existia a disputa de território entre espanhóis e portugueses, porém, com o Tratado de Santo Ildefonso, foi definido que o território gaúcho seria de domínio portugueses.

Localizada ao sul do estado do Rio Grande Sul, Pelotas, durante o século XIX, teve notória importância no cenário econômico nacional, por se tratar de um representativo polo de exportação de charque.²

A cidade de Pelotas foi constituída a partir de sete sesmarias, que deram origem a latifúndios. Encontraram no charque uma forma de subsistência para a própria fazenda.

Inicialmente, o charque era utilizado nesses latifúndios para o consumo dos escravos e empregados da própria fazenda, não possuindo ainda conotação comercial, que viria a adquirir ao longo da história.

Vindo do Ceará, José Pinto Martins implantou, em 1780, em sua propriedade à margem do arroio Pelotas, a primeira charqueada em escala industrial com objetivos comerciais.

¹ Historiadora, especializanda em Educação a Distância na UnB, tutora do curso de Pedagogia a Distância na UFPel.

² Carne de vaca, salgada ou seca.

Segundo Debret (1990, p. 327-328):

A charqueada, vasto estabelecimento em que se prepara a carne salgada e secada ao sol, reúne dentro de seus muros o curral, onde se mantêm os bois vivos, o matadouro, a salgadeira, edifício de forma oblonga, o secadouro, vasto campo erigido de estacas entre as quais são esticadas cordas, e as caldeiras, bem como fornos abrigados sob um barracão espaçoso. Toda essa fábrica é dominada por um pequeno platô no qual se ergue o edifício principal habitado pela família inteira do charqueadeiro. O curral é um cercado de seis a sete pés de altura mais ou menos, e formado por uma reunião de uma grande quantidade de troncos de árvores plantados uns ao lado de outros e no qual se abre uma entrada fechada por uma porteira. Um pequeno corredor, de 12 pés de comprimento por 4 de largura, une o curral ao matadouro; as cercas construídas da mesma maneira que as do cercado, mais espessas, porém, e com somente 5 pés de altura, servem de passagem elevada para o negro encarregado de jogar o laço nos chifres do boi, que deve ser puxado para o corredor. A outra extremidade do laço, amarrada a uma manivela, força o boi a aproximar-se pouco a pouco do matadouro e a colocar a cabeça no lugar em que deve receber o golpe que o abate.

Já colocado sob o palanque de um guindaste giratório, o animal é suspenso imediatamente e levado para o local onde deve ser escorchado, operação preliminar depois da qual lhe retiram de cada lado e num só pedaço toda a parte carnuda, desde o maxilar até a coxa; essa parte é transportada em seguida para a salgadeira, juntamente com os pedaços muito menores. O resto do boi, semidescarnado, é reservado a outro destino.

A salgadeira é um rés do chão bastante espaçoso, coberto, de forma oblonga, interiormente guarnecido, de cada lado e em todo o comprimento, por dois imensos balcões inclinados so-

bre os quais se estendem os pedaços de águas de salgação e as conduzem a um pequeno esgoto descoberto, destinado ao escoamento do sangue, um filete de água viva lava continuamente esse pequeno canal que deságua no rio.

Passando pelo barracão das caldeiras, vimos pela primeira vez negras ocupadas no trabalho das charqueadas; mas aí deparamos também com a carcaça do boi já citado, ainda amarrada à corda que serviria para fazê-lo arrastar até os fornos onde os outros açougueiros o esperavam para acabar de retalhá-lo. Finalmente, cortado em pedaços, foi o conjunto jogado em água fervendo das caldeiras, a fim de escumarem as gorduras que vêm à tona e retirar assim o sebo comum que se vende em pães.

Dirigindo-nos para o lado do rio, percorremos o terreno de secagem para onde se leva a carne depois de dois dias de salgação, sendo estendida nas cordas de couro esticadas entre as inúmeras estacas. Dobrando-se em virtude do peso sobre uma corda que a sustente, a carne salgada permanece assim exposta ao sol, até adquirir uma cor branca amarelada. Reduzida então a meio dedo de espessura, e secada até a consistência do couro, é ela empilhada perto do rio sobre os estrados de madeira. Essas pirâmides truncadas, recobertas de todos os lados por couros bem secos, servem de pontos de referência aos navegadores que desejam abastecer-se.

Como resposta aos lucros advindos das charqueadas, Pelotas iniciou um processo de urbanização. O pequeno povoado foi dando lugar às edificações neoclássicas construídas sob forte influência europeia. A busca por identidade com a Europa podia ser observada nas fachadas dos prédios, nas roupas, nos costumes, agregados ao cotidiano da aristocracia pelotense.

Os materiais de construção, móveis e estilos arquitetônicos eram importados da Europa. Segundo Saint-Hillaire, as casas pelotenses

possuíam cômodos amplos, decorados com mesas, cadeiras e canapés, mobiliário encontrado em poucas casas do Brasil.

O prédio que abriga o Museu da Baronesa foi construído entre 1863 e 1864, em uma chácara afastada da cidade, para abrigar a família Antunes Maciel. O charqueador Aníbal Antunes Maciel libertou seus escravos em 1884, antes da Lei Áurea. Por conta disso, recebeu o título de barão de Três Serros.

Muitos estancieros da região recorreram à libertação dos escravos como forma de obter prestígio político junto à corte de dom Pedro II. Em contrapartida, os títulos desvinculavam o ato de alforria do ideal republicano. Muitos escravos libertos em 1884 permaneceram trabalhando para seus senhores gratuitamente.

O cativo do saladeril trabalhava em jornadas de até 16 horas. Quando desmaiava, pelo cansaço ou pela pinga, era removido para um local conhecido, ironicamente, como hospital. Lá permanecia por alguns minutos, até que fosse chamado pelo feitor e tivesse que retornar à labuta. A estafa levava-os a ter uma vida curta.

No período de safra, de dezembro a maio, os escravos chegavam a carnear cerca de 1.200 animais por dia e, nos meses da entressafra, produziam tijolos e telhas nas olarias.

A família Antunes Maciel, que acumulou como tantas outras capital oriundo do charque, transferiu-se para a modernidade do Rio de Janeiro. Assim, durante muitos anos, o prédio ficou abandonado. Então, decidiram doá-lo para ao município, que resolveu criar o Museu da Baronesa em 1982.

Após dois anos de reforma, o espaço ficou pronto para receber as doações da comunidade pelotense. Sem princípios conceituais bem definidos, o museu foi reunindo, ao longo dos anos, em seu acervo: móveis, objetos, documentos, relíquias da aristocracia pelotense.

Os critérios de eleição para o que deveria ser aceito ou não no museu seguiram os parâmetros utilizados na maioria dos museus brasilei-

ros: certa memória, uma determinada história, certo herói, ou seja, um espaço sacralizado a louvar elites locais.

Devemos perceber que o museu ainda é um local construído a partir de relações de poder, isto é, falar do negro nos museus permanece sendo uma tarefa árdua. Segundo Santos (2005, p. 40), “[...] sobre os negros brasileiros, podemos dizer que eles ainda não cessaram de ser vencidos”.

No caso do Museu da Baronesa, até mesmo os manequins que representariam, supostamente, os empregados da casa eram brancos, ou seja, o negro não era percebido naquele espaço nem como escravo, e menos ainda como grupo social.

Ao observarmos esse panorama, sentimos a necessidade de mudá-lo, por meio da criação do Núcleo de Educação Patrimonial, que teria como função desenvolver projetos pedagógicos para a inserção do negro no espaço do Museu.

Núcleo de Educação Patrimonial do Museu da Baronesa (NEP)

O NEP foi criado em agosto de 2001, com o objetivo de atender a turmas dos Asemas (Apoio Sócio Educativo em Meio Aberto), desenvolvido pela Secretaria Municipal de Cultura de Pelotas. Esse programa destinava-se a crianças de baixa renda, que no turno inverso ao da escola, realizavam atividades artísticas, esportivas e culturais.

As primeiras turmas que visitavam o Museu apenas passavam pelos cômodos da casa, ansiosas pelo momento em que poderiam aproveitar o parque que se localiza no entorno do prédio. Os passeios geralmente eram breves e sem nenhuma motivação.

A partir dessa demanda, concluímos que algo precisava ser feito, ações inclusivas que proporcionassem uma melhor apreensão do espaço do Museu. O projeto inicial era bastante embrionário, nessa época contávamos somente com duas estagiárias. Dividimos, então, o programa em duas etapas: na primeira, conversávamos sobre a história de Pe-

lotas e sobre a importância daquele espaço para a memória da cidade; posteriormente, realizávamos uma visita ao interior do Museu.

Foi somente em 2001, que conseguimos agregar ao nosso grupo mais 10 estagiários do curso de licenciatura em História/UFPel. Assim, pudemos discutir, elaborar e reelaborar projetos, para melhor atender as escolas, que só naquele ano contavam com 5 mil alunos. A mudança era necessária e urgente.

Montamos o projeto, mas não havia recursos financeiros para implantá-lo. Mais uma vez os sonhos deram lugar à realidade. Segundo Santos (2003, apud Canclini, 1990),

[...] na América Latina, os museus fazem parte das últimas instituições culturais a serem amplamente financiadas pelos governos nacionais, uma vez que as demais atividades artísticas já sobrevivem do mercado.

Em 2002, o projeto piloto saiu finalmente do papel. Voltado para a 3ª série do ensino fundamental de escolas públicas municipais, o programa era dividido em: teatro de fantoches na escola, dança afro, história de Pelotas por meio de imagens, personagens teatrais durante a visita, desenho do que mais chamou a atenção, música e “passe-pai”, no Museu.

Em 2003, após a aplicação do protótipo, as atividades foram finalmente aplicadas em caráter contínuo. Entretanto, os projetos do NEP eram constantemente reavaliados, para que melhor atendessem ao público. Essas avaliações eram positivas e qualificavam o trabalho.

Durante o período no qual o NEP esteve em funcionamento, os projetos que a ele estavam ligados sofreram constantes metamorfoses. A cada reunião de trabalho, redefiníamos metas e metodologias.

O primeiro passo tomado foi enviar uma carta convidando todas as escolas municipais para que viessem ao museu, a fim de participar do Programa de Educação Patrimonial do Museu da Baronesa. A escolha

de escolas municipais foi previamente estabelecida por ter, no currículo da 3ª série, história de Pelotas.

Após o aceite, a escola recebia o grupo de estagiários e, no ambiente da escolar desenvolviam:

Teatro de fantoches

A peça teatral tratava da história de uma menina que recebia um convite para ir ao Museu, mas pensava que não valeria a pena, por se tratar de um local “chato”, cheio de “velharias”. A vovó da personagem principal a destituía da ideia, incentivando-a a realizar o passeio, para se divertir e conhecer um pouco mais sobre a história da sua própria cidade.

O objetivo era instigar a curiosidade da criança, pois sabemos que na educação a motivação desperta o desejo, e o que mais queríamos eram crianças motivadas. Segundo a professora da Escola Municipal Antônia Ronna, em ficha de avaliação,³ o fantoche “despertou o interesse para que eles viessem fazer a visita”.⁴

Oficina do objeto

Foi assim chamada por nós, por ter os objetos como centro da dinâmica. Desenvolvia-se da seguinte forma: a professora solicitava que os alunos levassem à escola algo que fosse importante para eles. Organizados em um círculo e em posse do objeto, descreviam o que os levara a escolhê-lo. No final da conversa, era construído um museu da sala de aula, onde cada um fazia sua etiqueta.

Ao longo desse bate-papo, falávamos sobre conceitos como: museu, memória, história, patrimônio e preservação.

³ Ficha de avaliação do Projeto de Educação Patrimonial, aplicada aos estagiários e professores.

⁴ Ficha de avaliação do Projeto O Legal no Museu É...

Posteriormente, foi agregada a atividade “Saco de memória”, na qual o personagem Memória tirava objetos de seu saco, e a partir deles, dialogava com a turma, construindo relações entre suas lembranças e as das crianças. A ação educativa servia como uma complementação da oficina do objeto, sendo mais uma estratégia estimuladora.

Visita ao museu

Ao chegar, a turma era encaminhada ao salão do Museu, onde se organizava um círculo. Receptivos às novas experiências, auxiliados por imagens de Debret, Herrman Wendroth, entre outros, ouviam atentamente sobre a história de Pelotas, ansiosos pelo momento em que poderiam fazer perguntas.

Posteriormente, eram encaminhados à dança afro e monitorados por uma oficineira. A inserção da dança constituiu uma estratégia de interação entre aluno/aluno e aluno/monitor, além de inserir elementos de africanidade ao ambiente do museu.

O próximo passo era a visita ao interior do museu. Eles se deparavam com os seguintes personagens caracterizados: o barão de Três Serros e Clara, antiga escrava da casa; e, no outro grupo teatral, Baronesa e Conrado, antigo jardineiro da família. Para realizar a interação entre visitantes e personagens, criamos a “Memória”. Sua tarefa consistia em chamar a atenção das crianças para o esquete. Vale ressaltar que os atores eram os próprios estagiários. Para a professora da escola Circulo Operário Pelotense: “Isso é história viva”.⁵

Desenho

O grupo era então encaminhado novamente para o salão da dona Sinhá. Já que não possuíamos salas específicas para as atividades didá-

⁵ Ficha de avaliação do projeto O Legal no Museu É...

ticas, utilizávamos espaços vazios do próprio museu. Nessa etapa, as crianças transplantavam para o papel o que mais lhes chamava a atenção. Predominaram os desenhos que retratavam a escrava Clara, a Baronesa e Memória e, entre os objetos, o poço artesiano e a namoradeira.

Descontraídas, cantavam e dançavam ao som da música, composta especialmente para o museu,⁶ acompanhada do violão e do sopapo, instrumento de percussão característico da musicalidade dos escravos pelotenses. A satisfação era visível nos olhos dos alunos.

Ao final recebiam o “passe-pai”, que dava direito a retornarem com um acompanhante gratuitamente.

Formação para professores

Percebemos, ao longo do tempo, que a desmotivação do aluno muitas vezes era reflexo de seu educador. O programa de formação tentou suprir essa demanda. Semestralmente, desenvolvíamos cursos com professores convidados da Universidade Federal de Pelotas, além de educadores de escolas, que já tinham participado das ações do Museu e traziam suas experiências positivas. Todos os professores que pretendiam participar do projeto, levando suas turmas, deveriam frequentar o curso de formação.

Os resultados da experiência podem ser observados no relato:

Gostei muito do projeto, principalmente da oportunidade de trazer meus alunos a este museu. Um ponto muito bom foi a distribuição de material, que com certeza será utilizado, por mim e meus alunos. Sugiro que o projeto deveria, talvez, ser mais lento.⁷

⁶ Música e letra de autoria do estagiário Caluá Al-Alam.

⁷ Ficha de avaliação do projeto O Legal no Museu É...

A distribuição de material sobre a história de Pelotas, bem como sobre a educação patrimonial, foi de grande valia para os resultados, pois a maioria dos educadores é mal remunerada e, conseqüentemente, fica impossibilitada de adquirir livros para seu aperfeiçoamento profissional.

A partir dos resultados que estávamos obtendo com o projeto O Legal no Museu É..., queríamos aumentar o alcance do Núcleo, visto que havia uma visível demanda de turmas noturnas.

O público atendido, durante todo o programa, foi de 17 escolas, abrangendo 813 crianças.

Núcleo de Educação Patrimonial à Noite (Nepan)

O programa O Museu Quinta à Noite foi criado com o objetivo de atingir um público de estudantes noturnos, que normalmente não tem a oportunidade de visitar o Museu, por trabalhar durante o dia.

Iniciado em abril de 2004, a primeira experiência foi realizada com turmas de 7ª e 8ª séries do Programa de Educação de Jovens e Adultos. As atividades seguiam os mesmos princípios metodológicos do NEP infantil, mas com especificidades voltadas para um público adulto.

A escola recebia uma carta-convite e agendava a visita. Os grupos variavam de 7 até 40 alunos por encontro. Quando a turma era muito grande, fazia-se necessária a divisão para melhor aproveitamento do tempo.

O encontro era realizado semanalmente, às quintas-feiras, nas seguintes etapas:

Oficina do objeto

As oficinas implantadas no projeto noturno foram reveladoras. Embora tivessem o mesmo procedimento realizado para as crianças,

possuíam suas particularidades. Nessa dinâmica, tinham, então, a oportunidade de se conhecerem e dividirem suas experiências.

O objeto funciona, nessa oficina, como um suporte material da memória, de onde se transportam as lembranças de um tempo que já se foi, sendo que o estudante se percebe como sujeito histórico.

Segundo relato de um dos monitores do projeto na ficha de avaliação:

A oficina do objeto foi muito legal. Foram surpresas, risos e lágrimas. Neste momento é preciso ter sensibilidade, acho que foi bem legal, as pessoas foram se soltando e tiveram respeito para ouvir os colegas.⁸

História de Pelotas

Ao falarmos sobre a história de Pelotas, recorríamos ao auxílio de imagens de artistas como Debret, Danúbio Gonçalves, entre outros, que retrataram o cotidiano da cidade durante seu apogeu econômico, advindo das charqueadas e do trabalho escravo.

Nossa preocupação, ao utilizarmos a iconografia, era inserir no discurso elementos de africanidade não contemplados na expografia.

Apesar de recorrermos a materiais didáticos, notamos que o público adulto parecia, muitas vezes, introvertido. Esse comportamento era lentamente abandonado no decorrer do encontro.

Visita ao Museu

Na visita guiada ao Museu, a turma era dividida em duas, para que tivessem um atendimento mais individualizado, e assim se sentirem mais à vontade para questionar.

⁸ Ficha de avaliação do projeto O Legal no Museu É...

O tempo do passeio variava de acordo com o interesse do grupo. A nossa busca pela participação e interação nessa etapa do projeto representava a percepção que tínhamos de que o processo de aprendizagem não ocorre de maneira passiva. Ele acontece no momento no qual construímos relações entre as nossas vivências e os objetos expostos. Por tal razão, faz-se tão necessário termos contemplado na exposição os grupos étnicos e sociais de que os alunos faziam parte. A identificação é a chave para o sucesso do projeto.

A presença dos personagens Barão, Clara, Baronesa e Conrado, na visita, materializavam as histórias narradas durante a etapa anterior. Além disso, era acrescentado a esse roteiro o universo do medo, que norteia os museus durante a noite. Personagens entravam em cena e contavam histórias. Essa etapa era muito bem recebida pelos alunos.

Segundo um dos alunos participantes: “A visita ao museu foi muito boa, conheci e entendi muita coisa que não tinha aprendido em outras vezes que estive no museu”.⁹

Nesse projeto foram atendidas seis escolas, num total de 285 pessoas.

Considerações finais

Os projetos do Núcleo de Educação Patrimonial do Museu da Baronesa construíram, ao longo de sua trajetória pedagógica, uma importante estratégia para inclusão de discurso dos historicamente vencidos, nas relações de poder na sociedade.

Embora com sucesso e plena aceitação da comunidade de Pelotas, os projetos foram extintos pela troca da administração.

⁹Trabalhos feitos em sala de aula e entregues pelo professor responsável a organização do projeto.

Referências bibliográficas

- AL-ALAM, Caiuá Cardoso. *A negra força da princesa: polícia, pena de morte e correção em Pelotas (1830-1857)*. 2007, São Leopoldo. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de História, Universidade do Vale dos Sinos.
- DEBRET, Jean Baptiste. *Charqueadas* [1820]. Aquarela – reprodução. 15 cm x 16,5 cm. Coleção CTMR.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- HUYSEN, Andréas. Escapando da amnésia: o museu como cultura de massa. *Revista do Iphan*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 34-57, 1994.
- MAGALHÃES, Mário Osório. *Opulência e cultura na província de São Pedro do Rio Grande do Sul: um estudo sobre a história de Pelotas (1860-1890)*. Pelotas: Ed. UFPel, 1993.
- MYRIAN Sepúlveda dos Santos. *Entre o tronco e os atabaques: a representação do negro nos museus brasileiros*. Disponível em: <<http://www.ceao.ufba.br/unesco/13paper-myrian.htm>>. Acesso em: 27 out. 2005.
- ROSA, Rodrigo. *As charqueadas*. Disponível em: <http://www.blogdedeseenho.blogspot.com.br/2005_12_01_archive.html>. Acesso em 5 set. 2007.
- SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Canibalismo da memória: o negro nos museus brasileiros. *Revista do Iphan*, Rio de Janeiro, n. 31, p. 37-55, dez. 2005.

Arquivo de Documentação do Museu da Baronesa

Fichas de avaliação do curso de formação para professores.

Fichas de avaliação dos professores e bolsistas do projeto O Legal no Museu É.../2003/2004.

Fichas de avaliação dos professores e bolsistas do projeto O Museu Quinta à Noite/2004

Orientador de público, uma alternativa para mediação com o público espontâneo

Marina Sartori de Toledo¹

Colaboraram neste texto as orientadoras:

Bruna Pucci, Érica Marta dos Santos e Patrícia Naomi

O orientador, pela experiência na qual pode participar, é um facilitador, pois pode criar um diálogo rápido com o visitante, cessando as dúvidas mais frequentes.²

Em sua trajetória de desenvolvimento, os educativos alcançaram seu objetivo de levar as escolas aos museus, porém o público espontâneo ainda carece de atenção. Em paralelo, temos a questão da segurança, que esbarra em verbas ou nos serviços terceirizados e sua rotatividade, que dificulta a formação ou treinamento do pessoal. A figura do orientador de público é uma alternativa, principalmente quando pensamos nele como uma pessoa que possa auxiliar tanto a segurança, quando o educativo. Um estudante estagiário, que fique no espaço expositivo e oriente o visitante quanto às regras básicas de não tocar, comer, correr, etc., e ainda seja capaz de responder questões sobre o conteúdo da exposição. Muitas vezes o visitante busca apenas uma informação pontual sobre um artista, determinada obra ou aspecto da exposição e pergunta ao funcionário mais próximo. Este nem sempre é um educador e o visitante comum não costuma esperar até que outra pessoa possa vir atendê-lo.

¹ Marina Sartori de Toledo – arte educadora, mestre em Artes, coordena o Educativo do Museu da Língua Portuguesa desde abril de 2007 e leciona Artes na Escola Nossa Senhora das Graças, SP.

² Érica Marta dos Santos, orientadora da exposição *Clarice Lispector: a hora da estrela* – Museu da Língua Portuguesa, 2007.

Há alguns anos, a instituição em que trabalhava precisou recorrer à ajuda dos convocados da Secretaria Municipal de Cultura,³ como reforço à equipe de segurança, devido ao grande volume de público aos domingos. Ao longo de alguns finais de semana, foi possível se perceber o interesse de alguns deles pelo conteúdo da exposição, e a necessidade que vários tinham de obter mais informações sobre o mesmo, devido à solicitação do público espontâneo. Em outra ocasião, ao coordenar os educadores de uma exposição temporária em outra instituição, experimentamos pôr estudantes como orientadores de público. No caso, eles foram contratados apenas para auxiliarem na segurança e orientarem o fluxo do público, e o trabalho contava como horas de estágio para a faculdade, conforme acordo firmado com esta última. Também nesse caso, o interesse pelo conteúdo e solicitação do público apareceu, porém de forma mais intensa, devido ao tamanho da exposição e ao grande volume de público. Investindo na formação desses estudantes, por meio de trocas com os educadores, e disponibilizando material de leitura, os resultados positivos logo surgiram, tanto em forma de satisfação do público, quanto na melhora da disponibilidade do educador, para um atendimento mais aprofundado aos que requisitavam e aos grupos.

No Museu da Língua Portuguesa, quando da montagem da exposição temporária *Clarice Lispector: a hora da estrela*, a questão era equacionar o atendimento do grande volume de público espontâneo e a demanda por visitas monitoradas; e, ainda, a necessidade de pessoal para organizar o fluxo de visitantes no espaço expositivo e dar apoio à segurança. Investimos na formação de um grupo de orientadores mediadores. Foram selecionados estudantes de várias áreas, principalmente de letras e jornalismo – dadas as características da escritora homenageada –, para trabalharem durante o período da exposição. Por ser a primeira experiência do museu com esse tipo de trabalho, não

³ Nomenclatura utilizada para designar o funcionário da Secretaria Municipal de Cultura que presta serviço adicional nos finais de semana, em equipamentos culturais que necessitem reforço de pessoal.

houve possibilidade de se estabelecer o programa de estágio com alguma faculdade em tempo hábil, e fizemos outro tipo de contrato, mas nas exposições seguintes o sistema de estágios foi adotado.

O treinamento foi de uma semana, para que os orientadores pudessem tanto conhecer e se apropriar do espaço e dinâmica do museu quanto do conteúdo da exposição. Participaram dos encontros com os curadores, receberam material de leitura de apoio e tiveram à disposição bibliografia para consulta e os livros de Clarice para leitura; além de noções sobre como atender e orientar o público.

O que se avaliou é que a presença deles satisfaz o atendimento da grande maioria dos visitantes espontâneos, quanto às dúvidas e curiosidades relativas ao conteúdo da exposição. Em relação ao apoio à segurança, o orientador – ao organizar o fluxo e intervir, quando necessário, lembrando aos visitantes as regras do museu – pode interagir com o público de forma mais didática, dedicando mais tempo ao visitante do que poderia fazer um segurança, dada a necessidade de ele estar atento ao ambiente como um todo. É importante frisar que o papel do orientador não é o de segurança das obras e do local expositivo, e sim o de auxiliar no que se refere ao cumprimento das normas do museu.

Para que essa proposta dê certo, é preciso que o orientador tenha bem claro o seu papel. Ele é alguém que apoia o educador e o segurança, mas não substitui nem um nem outro. Um exemplo: apesar de dialogar com o visitante sobre a exposição, ele não pode circular com o mesmo pelo espaço expositivo, abandonando seu posto, pois deve também zelar pela área que lhe foi destinada.

A experiência foi tão positiva e a receptividade do público tão boa que resolvemos ampliar o programa de orientadores estagiários para a exposição de longa duração, no segundo andar do museu. Para os estudantes, a experiência também tem sido muito positiva. Durante os meses em que trabalham na exposição, podem vivenciar o contato com o público, aprofundar seus conhecimentos sobre autores ou temas expostos, aperfeiçoar a adequação da forma de abordagem e media-

ção para cada faixa etária, e ainda, no caso de alguns, exercitar outros idiomas. A troca entre estudantes de várias áreas também tem sido de grande valia para todos.

Tento fazer com que o visitante deixe de ser apenas um observador passivo e passe a olhar criticamente a exposição, na busca de um aproveitamento mais verdadeiro e significativo. Trabalhando dessa maneira, muitas vezes são os visitantes que nos dão as respostas às nossas questões, fazendo assim uma troca de informações e ideias onde todos saem ganhando.⁴

⁴ Bruna Pucci, orientadora da exposição *Clarice Lispector: a hora da estrela* – Museu da Língua Portuguesa, 2007.

Mediação em arte contemporânea: Ação Educativa Inhotim Centro de Arte Contemporânea

Daniella Gomes Birchall de Moura¹

Coautores: Álvaro Augusto Fonseca de Oliveira Tomé, Heloísa Etelvína Fonseca, Kleber Caldeira Bagni de Moura, Marco Antonio Oliveira Motta e Maria Eugênia Salcedo Repolês.

1. Apresentação: Inhotim Centro de Arte Contemporânea

Localizado em Brumadinho, região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais, o Inhotim Centro de Arte Contemporânea constitui-se como um parque ambiental que abriga galerias de arte e esculturas ao ar livre. O parque ambiental, parte constituinte do Inhotim, tem como ponto de partida um jardim projetado pelo paisagista Roberto Burle Marx (1909-1994) nos anos 1980, e atualmente funciona como local de preservação de espécies da flora brasileira e de outras regiões.

Inaugurado em 2004 e aberto ao público em 2006, o Inhotim apresenta seu acervo artístico, que teve origem numa coleção particular iniciada há cerca de 20 anos. Com obras fundamentais da arte dos anos 1960 até os dias atuais, o acervo sintetiza as principais correntes da arte contemporânea nacional e internacional. Periodicamente, o Inhotim organiza mostras de longa duração com obras de seu acervo. As atuais mostras apresentam algumas das obras principais do acervo e os recorres expositivos primam por oferecer uma síntese das correntes artísti-

¹ Licenciada em Desenho e Plástica, bacharel em Escultura e mestranda em Artes Visuais pela Escola de Belas Artes da UFMG. Atuou como arte educadora no Inhotim Centro de Arte Contemporânea de agosto de 2005 a dezembro de 2007. Atua como Tutora no Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais da UFMG desde março de 2008 e como consultora de Arte Educação do Museu Inlma de Paula desde novembro de 2008. Possui pesquisa em poéticas visuais, com exposições e publicações.

cas contemporâneas, reunindo artistas brasileiros e internacionais em diálogo.

Nesse sentido, o Inhotim é uma instituição brasileira que exhibe uma relevante coleção de arte contemporânea nacional e estrangeira e que tem como compromisso permanente o desenvolvimento de ações educativas visando o acesso do público, de formação e de conservação da memória artística, bem como de valorização da produção de arte contemporânea.

A Ação Educativa Inhotim busca sistematizar e potencializar o caráter formador e a vocação educacional de suas atividades. As especificidades do acervo permitem o uso de estratégias variadas de mediação, capazes de dialogar tanto com o público especializado quanto com aquele que se encontra pela primeira vez em um museu de arte contemporânea.

Além organizar todas as atividades de educação desenvolvidas em torno do acervo e das exposições, o programa educativo trabalha também na comunidade do entorno, oferecendo programas de formação e de qualificação profissional em áreas nas quais o Inhotim atua.

2. Estrutura da equipe e estratégias de mediação

A construção de um modelo de atuação pedagógica para a Ação Educativa Inhotim teve início em agosto de 2005, sob a coordenação e orientação de dois professores da Escola Guignard (UEMG) de Belo Horizonte. A equipe inicial estruturou-se para atender escolas e demais grupos interessados em visitar o Inhotim. Nessa primeira etapa, a equipe contava com três arte educadores graduados e seis estagiários estudantes de artes visuais.

Em outubro de 2006, o Inhotim iniciou visitação livre, permitindo o acesso irrestrito a todo o público. Para atendimento da nova demanda, a equipe estruturou-se sob uma coordenação dentro da própria instituição, que é atualmente formada por um corpo fixo de seis bacharéis

ou licenciados em Artes Visuais pela Escola Guignard e Escola de Belas Artes da UFMG. A equipe conta ainda com um corpo de 10 estagiários das duas escolas, substituídos anualmente.

Para a construção de um modelo pedagógico de mediação nas visitas, foi preciso compreender as especificidades museológicas de Inhotim e da própria visita. O Inhotim é um centro de arte contemporânea organizado em galerias que se localizam numa extensa área de parque e jardins: um museu a céu aberto que conta atualmente com 35 hectares. A exuberância e a beleza dos jardins seduzem o visitante de maneira automática, enquanto as mostras de arte contemporânea não costumam produzir o mesmo efeito. O desafio do arte educador é propor um diálogo acerca das obras de arte, potencializado por esse impacto provocado pelos jardins que circundam as obras externas e as galerias de arte. A proposta institucional do Inhotim é estabelecer uma simbiose entre paisagismo e arte contemporânea, e é a partir dessa proposta que surge a mediação em arte. As visitas mediadas pela equipe de arte educação possuem um foco específico em arte, mas as relações entre as obras externas e o ambiente que as circundam são sempre trabalhadas nas conversas estabelecidas durante as visitas. Auxiliar o visitante a compreender a relação entre arte contemporânea e paisagismo, enquanto duas coleções que se organizam simbioticamente, é compreender a proposição museológica do Inhotim.

Como estratégia de mediação, a Ação Educativa estrutura certos percursos para as visitas, que levam em conta o perfil dos grupos acolhidos. As visitas escolares, orientadas, temáticas e panorâmicas são diferentes propostas de mediação construídas na intenção de estabelecer diálogos efetivos com os diferentes visitantes do Inhotim.

2.1. Visitas escolares

São visitas escolares direcionadas ao público escolar e possuem uma metodologia, que prioriza a construção de relações simbólicas com as obras de arte. A visita com grupos escolares configura uma estrutura

de indagação contínua. A reestruturação direcionada de perguntas em novas perguntas leva o aluno a construir suas próprias respostas e, conseqüentemente, sólidas relações simbólicas com a arte.

Antes da visita ao Inhotim, o professor responsável pelo agendamento passa por uma entrevista com um arte educador para definir, em conjunto, as possibilidades de roteiro e abordagem educativa da visita. No momento dessa entrevista, também são discutidas as atividades que podem ser trabalhadas durante a visita. As atividades de prática artística são propostas a partir de obras do acervo. O aluno é conduzido ao universo poético do artista e estimulado a encontrar uma nova relação plástica que culmine em uma obra de arte. O ciclo metodológico da visita escolar se fecha no momento da atividade prática de criação artística. O modelo pedagógico da visita escolar foi estruturado com base na proposta triangular de Ana Mae Barbosa, em que os três momentos de abordagem cognitiva são trabalhados com os alunos.

As visitas escolares possuem uma forte vocação pedagógica e pretendem, portanto, construir com os jovens visitantes e seus professores as competências e habilidades necessárias para uma autonomia de fruição artística.

2.2. Visitas orientadas

Grupos de visitantes com interesse em participar das atividades podem agendar uma visita orientada, que possui uma estrutura semelhante à visita escolar, porém destituída da proposta pedagógica da visita escolar. O perfil dos visitantes desta modalidade de visita é heterogêneo: grupos universitários, familiares, amigos, associações filantrópicas, terceira idade, funcionários de empresas e agências de turismo. Devido às especificidades dos visitantes acolhidos por esta visita, a mediação precisa se flexibilizar para atender as diferentes características dos grupos. A Ação Educativa Inhotim busca, sempre que possível, traçar o perfil do grupo com antecedência, para a construção do roteiro da visita e da abordagem de mediação. Quando esse contato não é

possível, a mediação estrutura-se a partir de um breve diagnóstico do grupo por meio de uma conversa no primeiro momento da visita.

2.3. Visitas temáticas

A visita temática surgiu da necessidade de oferecer um modelo de mediação entre as obras de arte e visitantes espontâneos, que não agendam suas visitas previamente.

As temáticas acontecem três vezes ao dia, com duração de até uma hora. Os locais e os horários são preestabelecidos, e o número de participantes varia, uma vez que a adesão ocorre espontaneamente. Esta visita se organiza de maneira flexível, já que o foco é definido pelo arte educador, que conduz a mediação a partir dos apontamentos que se originam no momento da própria visita. A visita temática propõe um recorte conceitual das obras em exposição, e pode ter como pontos de partida uma galeria, um artista, um roteiro, um suporte ou um tema tratado pela arte contemporânea. A proposta pedagógica da visita temática é semelhante à de outras visitas, apenas as estratégias para se atingir o público diferem das demais. É possível perceber situações extremamente positivas, como o caso de visitantes que participam de várias temáticas em um só dia ou voltam à instituição para acompanhar outras visitas. Quando o interesse do visitante pela arte contemporânea é despertado, e a visita cumpre seu papel de propor a articulação inicial com os conceitos de arte, o retorno do visitante e as conversas após a visita são certas.

2.4. Visitas panorâmicas

A visita panorâmica é outro modelo de mediação oferecido ao visitante livre. A panorâmica pretende situar o visitante na dinâmica do museu, percorrendo uma área extensa do parque e promovendo uma visão geral das obras de arte. Oferecida apenas aos finais de semana, dias de maior fluxo de visitação no Inhotim, e com até uma hora e meia de duração, nesta visita o arte educador se relaciona com os visitantes a

partir de questões e conceitos mais gerais, como a arte contemporânea, o acervo e a proposta museológica da instituição. Por se tratar de uma visita que acontece em sua maior parte nas áreas externas, a questão simbiótica entre arte e paisagismo é fortemente evidenciada ao longo da conversa. Os aspectos conceituais e formais das obras de arte são apontados a partir da relação que estas estabelecem com o jardim circundante. A visita panorâmica acaba se configurando como uma estratégia de mediação que desperta a construção simbólica com a arte por meio das questões presentes nos jardins.

2.5. Programas e ações especiais

Além do programa de visitas, a Ação Educativa Inhotim começou a traçar estratégias para ações pedagógicas mais abrangentes. Surgiram parcerias com órgãos públicos para a gestão de projetos ligados às escolas, como: Escola Integrada, em parceria com a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte; Escola Parceira, desenvolvido em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação de Brumadinho; além de programas como Laboratório Inhotim, que visa o desenvolvimento cultural de jovens de escolas da região. A Ação Educativa desenvolve também programa especial de formação continuada com educadores, estagiários e monitores da própria instituição, por intermédio de encontros semanais para reflexão e pesquisa em grupo, assim como, promovendo palestras com artistas, educadores e curadores que visitam Inhotim.

A Ação Educativa Inhotim também organiza atividades como as oficinas de férias, que funcionaram nos meses de julho e janeiro e foram estruturadas para propor atividades práticas direcionadas para o público infantojuvenil a partir do universo poético de um único artista, selecionado no atual recorte expositivo do acervo.

3. Conceituação pedagógica

3.1. A construção de um modelo de mediação

A equipe de arte educadores e estagiários reúne-se semanalmente para pesquisar e discutir as visitas. Esses encontros de formação continuada servem tanto para pensar as questões práticas do dia a dia das visitas quanto para avaliar e estruturar as diretrizes pedagógicas das atividades educativas desenvolvidas. As pesquisas sobre as obras em exibição são feitas pela própria equipe a partir do acervo da biblioteca de Inhotim e a partir de conversas com os curadores da instituição e com artistas convidados. Os arte educadores e estagiários se comprometem a pesquisar regularmente um artista ou um dado conceito de arte contemporânea para apresentação de seminários, discussão e construção de um banco de informações. Este banco de pesquisas, que permanece em constante crescimento, é utilizado no processo de formação dos estagiários e como ferramenta de pesquisa fornecida aos professores que visitam Inhotim.

As discussões que surgem nesses encontros são o principal momento de reflexão e estruturação da proposta de mediação trabalhada pela equipe. A troca de experiências relativas às estratégias que são construídas, muitas vezes de maneira empírica, ao longo das visitas, tem figurado como o principal laboratório de conceituação pedagógica. Proposições e experiências são discutidas, retrabalhadas e testadas por outros membros. Os estudos de teorias pedagógicas e a discussão sobre adequação destas às visitas também ocorrem nessas reuniões semanais.

3.2. A proposta de mediação da Ação Educativa Inhotim

As mediações teóricas propostas pela Ação Educativa Inhotim não procuram explicar as obras de arte, mas fornecer ferramentas ao visitante para que este construa suas próprias leituras e interpretações. A indagação é o foco central das visitas: o incômodo e a inquietação que certas obras de arte podem causar no espectador são colocados como

fio condutor para a construção do pensamento. Questionar o lugar da obra de arte, sua validade estética e conceitual, bem como o papel do museu enquanto instrumento de legitimação, conservação e exibição, são estratégias frequentemente utilizadas pela equipe na abordagem de conceitos artísticos.

A contextualização histórica e cultural dos artistas é uma questão extremamente importante para aproximação com o universo do espectador. Situar a produção dos artistas dentro de seu contexto histórico, cultural, político e social é um artifício de mediação muito eficiente para a compreensão das escolhas poéticas dos artistas.

A introdução de conceitos de história da arte também é postura para o entendimento de termos e proposições artísticas.

Introduzir ao público leigo questões básicas sobre *performance*, arte conceitual ou estética relacional pode ser muito produtivo. Entretanto, questões teóricas precisam ser trabalhadas com moderação. O arte educador deve estabelecer um contato próximo com o visitante para ser capaz de identificar a validade de se levantar conceitos artísticos mais complexos, sob o risco de se gerar desinteresse. À medida que os visitantes começam a criar certo diálogo com o educador, a visita acaba se tornando uma conversa. Leituras individuais dos visitantes começam a surgir e são estimuladas pelo educador. Quando estas leituras são estabelecidas, as interpretações propostas pelos visitantes se tornam o gancho principal para a mediação.

Afirmar para o visitante, logo no início da visita, que as interpretações de uma obra de arte contemporânea são múltiplas, e que não existem verdades absolutas sobre elas, costuma ser bastante convidativo para a interação na conversa. O postulado crítico de que não há verdade absoluta na interpretação da obra propõe abordagens que levam em conta as impressões individuais do visitante no momento de fruição e positavam a discussão com o educador.

As duas dimensões de aprendizagem cognitiva propostas por Piaget, assimilação e acomodação, são as ações de troca com as obras de

arte pretendidas no momento da visita. O processo de mediação possibilita ao visitante agir ativamente sobre o objeto de arte, de forma que o assimila, apropriando-se do objeto. Dessa maneira, cria em si para esse objeto um significado próprio, na medida em que o interpreta de acordo com a sua possibilidade e fase cognitiva. A assimilação, interpretação ativa, de determinada obra de arte e a acomodação das estruturas conceituais proporcionam a equilibrção do processo de fruición artístico.

Durante a visita educativa, o papel do arte educador é instigar o visitante a construir suas próprias relações com as obras de arte. Os procedimentos pensados pela equipe de arte educação pretendem estabelecer elementos relevantes para uma investigação artística construída juntamente com o visitante. Compreender o visitante como um sujeito ativo perante as obras de arte é a questão mais importante da proposta educativa desenvolvida no Inhotim.

3.3. Avaliações e reestruturações

A avaliação é uma atividade constante no trabalho da Ação Educativa Inhotim. Além dos momentos de formação, os relatórios de avaliação são de extrema importância para se aferir os resultados das atividades. Produzidos pelos educadores e professores que participam das visitas, tais documentos são construídos com o intuito de identificar sugestões e apontar caminhos para a construção de visitas e atividades posteriores, e são compilados mensalmente para melhor compreensão dos aspectos positivos e negativos de cada visita. Essa ferramenta de avaliação atuou, por exemplo, na estruturação das visitas temáticas e panorâmicas.

Relatórios específicos são construídos para os diversos projetos que a equipe desenvolve, e é por meio desses relatos de avaliação que se recuperam propostas de atividades que podem ser empregadas em outros projetos da Ação Educativa. O desdobramento das atividades práticas das visitas em outros projetos auxilia, consequentemente, na

readequação das atividades na própria visita. Podemos perceber que as ferramentas de avaliação surtem efeitos positivos quando o ciclo de inter-relação – atividades e avaliações – se fecha, e as conclusões de uma frente de atuação servem como suporte para a estruturação de outro projeto.

Considerações finais

Este artigo pretende contar uma história recente, que se passa em um museu onde uma jovem equipe fala sobre arte. As falas são múltiplas, as histórias são diversas e o convívio é intenso. Em pouco mais de dois anos, muito foi construído. A equipe cresceu, e o museu, mais ainda. Os visitantes chegam aos milhares e as conversas não param mais. Os projetos surgiram e os processos amadureceram.

A possibilidade de se fazer uma pausa para reflexão nos leva para onde tudo começou, ao museu em Brumadinho, no qual faça sol ou faça chuva, feriado ou dia santo, existe sempre um arte educador disposto a bater um papo agradável sobre arte contemporânea, imerso em um belo jardim no interior de Minas.

Referências bibliográficas

ARCHER, Michael. *Arte contemporânea: uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

———. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

BARBOSA, A.M.; COUTINHO, R. G.; SALES, H.M. *Artes visuais: da exposição à sala de aula*. São Paulo: Edusp, 2006.

CAUQUELIN, Anne. *Teorias da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GOERGEN, Pedro. *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

GONÇALVES, Lisbeth Rebollo. *Entre cenografias: o museu e a exposição de arte no século XX*. São Paulo: Edusp, 2004.

PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. Trad. Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PIAGET, Jean. *A psicologia da inteligência*. Trad. Egléa de Alencar. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958.

Os esquetes como ações educativas em museus

Dauto da Silveira¹

*Os grandes artistas jamais foram aqueles que encarnaram o estilo de maneira mais íntegra e mais perfeita, mas aqueles que acolheram o estilo em sua obra como uma atitude dura contra a expressão caótica do sofrimento, como verdade negativa. No estilo de suas obras, a expressão conquistava a força sem a qual a vida se dilui sem ser ouvida (Adorno e Horkheimer. *Dialética do esclarecimento*).*

Introdução

O museu como instituição pública surgiu, em grande medida, depois das grandes revoluções burguesas (industrial e francesa) do século XVIII, e tinha como alcance mostrar para a população as conquistas da burguesia. No século XVII, tinha-se na Inglaterra o primeiro museu público europeu: o Ashmolean Museum de Oxford, um prenúncio do que viria a acontecer, cuja reserva era, especialmente, voltada para especialistas, estudiosos e estudantes universitários. No final desse mesmo século, havia algumas galerias de palácios reais que eram abertas à visitação, como lembra Marlene Suano.

Mas foi a política econômica dos séculos XVI-XVIII que gerou uma política educacional e cultural responsável, em parte, pela ampliação do acesso às grandes coleções. A política mercantilista, vigente nesse período, significava basicamente o acúmulo de divisas nos tesouros nacionais, sobretudo em forma de ouro e prata. A importação de obras de arte era

¹ Bacharel em Ciências Sociais e mestrando em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina/PPGSP.

vista como escoamento de riquezas perfeitamente evitável caso os artistas nacionais produzissem de forma a contentar o mercado interno (SUANO, p. 25, 1986).

A institucionalização da educação museal apresentou, sobretudo no último século, algumas questões imprescindíveis para se regulamentar a questão do método. Uma das grandes discussões feitas neste terreno é sobre a condição de se abreviar a distância que existe entre o objeto museístico e o público, uma vez que os museus historicamente foram espaços distantes da maioria, e continham nos seus acervos certo tipo de conhecimento que carecia de domínio, sistematização.

A questão da educação nesses museus, então criados no período pós-grande indústria moderna, passou a ser considerada uma política que sistematizaria o conhecimento e educaria o maior número possível de pessoas. É o pleno período do Iluminismo, em que a racionalidade, a ciência e os grandes avanços da tecnologia são os diapasões da sociedade burguesa. Os espaços de museus procuravam apresentar o seu caráter político e cultural, fazendo com que a população compreendesse o seu papel social, qual seja, o de apresentar os avanços e as apropriações da revolução burguesa. Os preceitos feudais, tão caracterizados pela aristocracia, deveriam ser inumados e os museus contribuiriam para isto.

Nesse contexto, a necessidade de se criar ações circunspectas, sistemáticas e que contemplassem as carências dos visitantes pautou as políticas dos grandes museus do mundo. Vivia-se a infância da relação dos museus com o público, as contradições sociais, a falta de um plano educacional eficaz e a falta de interesse do povo ainda haviam de ser superados. Mais uma vez, Marlene Suano contribui com a abordagem que se faz:

Mas esse importante passo não chegava a beneficiar o público porque o museu, ensimesmado, tentava definir-se sem, contudo, traçar um plano cultural educacional que atendessem sua clientela

imediatamente. Esse descompasso entre o que o museu faz e o que ele efetivamente mostra é, até hoje, um dos problemas cruciais da instituição. O importante é perceber-se que havia, no período em pauta, plena consciência da importância do museu no processo educacional, mas não dos mecanismos para tornar efetivo qualquer programa específico (SUANO, 1986, p. 17).

Marília Cury concorda que:

No passado, museu e escola, ambos igualmente, foram aparelhos ideológicos a serviço do processo de enculturação necessário ao progresso econômico e à consolidação do ideal de nação. No século XIX, ambos possuíam um peso educacional neste processo. No entanto, as diferentes contribuições em face da educação preconizada foram se colocando, pois a escola pôde se destacar com resultados objetivos (programas, sistemáticas, avaliação, quantidade de pessoas envolvidas – alunos e professores – etc.), ao passo que o museu manteve-se ocupado com o objeto (pesquisa, conservação e documentação) e a ação educativa – embora presente – teve sua relevância e legitimidade construída paulatinamente, o que alcança os dias atuais. Em outras palavras, foi e ainda é mais fácil justificar a importância educacional da escola (esta é inquestionável) do que a do museu (pouco reconhecida pela sociedade), porque os referenciais usados (dados quantificáveis ou esperados para certas finalidades como a profissionalização ou vestibular, por exemplo) não representam o referencial primordial para avaliar o mérito da educação museal (CURY, 2007).²

² Citação tirada da Conferência de Marília X. Cury em 14/5/2007, no auditório do Museu Nacional do Mar durante a Semana de Museus/2007.

Portanto, esse era o cenário da educação de museus até o século XX. Neste mesmo período, a responsabilidade social adquirida pelos museus e os progressos da sociedade burguesa deixam a instituição mais complexa e com um papel a desenvolver, engendrando múltiplas formas de assistir a comunidade visitante, o que levou Paulo Herkenhoff a mencionar: “Os museus são depositários da imagem simbólica que um país faz de si [...]”.³

Diante do exposto, pode-se começar a construir um debate acerca dos métodos usados na educação de museus, para torná-lo mais evidente, mais acessível. Nesse início do segundo milênio, o uso da educação ainda é uma questão política, de conscientização do público acerca do papel do museu – uma herança do período de outrora –, de apresentar à comunidade visitante a perspectiva de estudo da instituição, de abreviar o hiato entre o público e o acervo e de diminuir o estranhamento que ainda existe. Um modo muito usado em grandes museus são os esquetes onde o público descobre elementos centrais sobre um determinado tema exposto no museu.

Os esquetes como ações educativas

O Núcleo de Educação do Museu Nacional do Mar emprega os esquetes como um meio de prender a atenção dos visitantes, sobretudo os alunos, e despertá-lo para o universo museal, uma vez que os objetos expostos muitas vezes não estão ao alcance da maioria. Entretanto, é mister saber o que significa esquete, ou melhor, saber como surgiu e como era usado.

No início, a atuação dos palhaços dava-se sob duas modalidades: (1) a paródia das proezas circenses e, neste caso, eles eram denominados excêntricos; (2) os esquetes montados pelos chamados clowns de cena, sob o signo da pantomima. Estas panto-

³ Disponível em: <<http://www.canalcontemporaneo.art.br/brasa/archives/000957.html>>. Acesso em: 20 ago. 2007.

mimas ganharam vida própria e se desenvolveram à margem dos hipodramas. Forjava-se, na década de 1830, um pequeno ato teatral, essencialmente cômico, exclusivo dos *clowns*, posteriormente denominado entrada clownesca.⁴

Ou ainda:

Percebemos que, como primeiro programa dramático a utilizar o teatro em sua base construtiva e estrutural, o radioteatro e sua forma dialógica de narrar um episódio passou a utilizar, de início, timidamente, alguns esquetes e, só mais tarde, introduziu-se os textos dramatúrgicos que eram lidos na íntegra e interpretados ao microfone.⁵

Para Patrice Pavis:

O esquete é uma cena curta que apresenta uma situação geralmente cômica, interpretada por um pequeno número de atores sem caracterização aprofundada ou de intriga, aos saltos e insistindo nos momentos engraçados e subversivos. O esquete é, sobretudo, o número de atores do teatro ligeiro que interpretam uma personagem ou uma cena com base em um texto humorístico e satírico, no “music hall”, no cabaré, na televisão ou no “café-teatro”. Seu princípio motor é a sátira, às vezes literária (paródia de um texto conhecido ou de uma pessoa famosa), às vezes grotesca e burlesca (no cinema e na televisão), da vida contemporânea.”⁶

⁴ Disponível em: <<http://sitemason.vanderbilt.edu/files/gkif6w/Bolognesi%20Mrlo%20Fernando.pdf>>.

⁵ Disponível em: <<http://reposcom.portcom.intercom.org.br/dspace/bitstream/1904/5031/1/NP14FARIA.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2007.

⁶ Disponível em: <<http://www.ufmg.br/congrext/Cultura/Cultura2.pdf>>. Acesso em 15 ago. 2007.

Ante ao que foi definido por Pavis, pode-se compreender o real efeito de um esquete em ambientes como museus, isto é, a capacidade de provocar no visitante o interesse e a busca por novos conhecimentos contidos no museu:

O teatro desempenha importante função social, pois: “o palco, ou seja, qual for o espaço de representação, estabelece, em nível de razão e emoção, uma reflexão e um diálogo vivo e revelador com a plateia, ou seja, qual for o espaço dos espectadores. Incapaz de agir diretamente no processo de transformação social age diretamente sobre os homens, que são os verdadeiros agentes da construção da vida social.”⁷

Os esquetes no Museu Nacional do Mar são usados, sobretudo, para o público acadêmico e tem como finalidade engendrar os nexos e relações diante de uma eventual dificuldade de apreensão dos objetos museais. Um exemplo disto é o esquete que aborda o primeiro modo de o homem navegar.

Na sala da pré-história e da história das navegações – onde existe um tronco de árvore mostrando uma embarcação primitiva –, é feito uma pequena representação de como se deu o primeiro contato do homem com o mar. O ato de produzir uma embarcação remete à definição de que os homens, ao produzirem os seus meios de vida, produzem indiretamente a sua própria vida material, e que o ato de produzir uma embarcação surgiu ante a necessidade de expansão da vida do homem.

O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios para a satisfação das necessidades, a produção da própria vida material (comer, beber, habitação, vestuário e ainda algumas outras coisas).

⁷Disponível em: <<http://www.ufmg.br/congrent/Cultura/Cultura2.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2007.

A própria primeira necessidade satisfeita, a ação da satisfação e o instrumento já adquirido da satisfação, conduz a novas necessidades – e esta produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico (MARX, 2004, p. 31-32).

O modo como os homens produzem os seus meios de vida depende, em primeiro lugar, da natureza dos próprios meios de vida encontrados e a reproduzir.

Aquilo que os homens são coincide, portanto com a sua produção, com o que e como produzem – aquilo que os indivíduos são, depende, portanto das condições materiais da sua produção (MARX, 2004, p. 15).

Essa análise histórica acerca do primeiro modo de o homem navegar é, em grande medida, o conteúdo expresso pelo esquete. A compreensão dos fenômenos históricos, a decomposição de um objeto museal mediante a apreensão das determinações mais simples é o caminho traçado pelos esquetes. A tentativa de buscar esses elementos históricos, com um forte apelo metodológico, por meio do uso de esquete, é uma pressuposição que pauta o papel da educação no Museu Nacional do Mar.

Um outro esquete desenvolvido no Museu Nacional do Mar e que se insere nesta mesma definição teórico-metodológica acontece na Sala das Canoas (de um pau só); ou melhor, quando se fala em canoas, obrigatoriamente são de um pau. Esse esquete expõe o processo de construção de uma canoa, desde a ida do produtor à mata – cortar o guapuruvu – até o uso da canoa pelo pescador. Tenta resgatar a história das canoas, de tal modo que os envolvidos têm contato com a embarcação, podendo observar como se dava essa prática. É feita uma entrevista contando a história do último “fazedor de canoas” – sr. Sebastião –, as suas contradições, as suas preocupações, e exibindo a construção passo a passo, os instrumentos usados, as histórias e o seu modo de vida. O objetivo é fazer com que a comunidade acadêmica apreenda todos os elementos

constitutivos do processo de construir, e que a vinda ao museu não seja um mero passear, reproduzindo uma preocupação de Roquete Pinto em meados do século XX: “[...] andando, olhando, passando... Como um fio d’água passa em uma lâmina de vidro engordurada”.

A construção de uma canoa manifesta o avanço das forças produtivas, isto é, expressa um momento da história do homem em que o processo de construção estava mais evoluído, havia superado aquela fase primitiva de navegar, não dependia dos elementos oferecidos exclusivamente pela natureza, já possuía certos instrumentos manuais.

Para navegar, ou seja, atravessar uma superfície líquida sem se molhar, o homem pré-histórico provavelmente uniu vários pedaços de árvores, criando uma balsa. Depois, escavou um tronco, criando a canoa, primeiro barco verdadeiro. Dependendo do avanço tecnológico, das árvores disponíveis e das necessidades específicas, diferentes tipos de canoas foram sendo criados em todo o mundo.

O homem construiu as primeiras canoas escavando troncos grossos com o auxílio de fogo e machados de pedras, em um penoso processo que trazia como recompensa sólidas embarcações. Onde a natureza proporcionava a ocorrência de grandes árvores dotadas de grossas cascas, o homem aprendeu, através do calor, a desprender a camada externa do caule, de modo a construir canoas como quem dobra uma folha de papel.⁸

O Núcleo de Educação Museal ainda apresenta dois outros esquetes: o esquete na Sala das Jangadas, com os “jangadeiros” apresentando um pouco do universo da cultura que circunda o homem com o mar; e as lendas do boto-cor-de-rosa na Sala da Amazônia, ambos sob a égide dos pressupostos acima mencionados. No caso do segundo esquete, é

⁸ Disponível em: <www.museunacionaldomar.com.br>. Acesso em: 1 set. 2007.

relevante fazer alguns desdobramentos, já que o seu conteúdo difere da materialidade dos outros. Portanto, é importante vê-lo de perto para se ter maiores compreensões.

A lenda do boto-cor-de-rosa pode ser compreendida da seguinte maneira:

Acredita-se que nas noites de lua cheia próximas da comemoração da festa junina o boto-cor-de-rosa sai do rio Amazonas se transforma em metade homem e continua em condição de boto na outra metade do corpo. Muito atraente e com um belo porte físico, o boto sai pelas comunidades próximas ao rio, encanta e seduz a moça mais bonita. O belo rapaz usa sempre um chapéu para esconder sua condição de metade homem e metade boto. O belo rapaz leva as moças até a margem do rio, as seduz e depois as engravida. Ao engravidá-las, o rapaz volta a ser um boto-cor-de-rosa, e a então a moça retorna à sua comunidade grávida. Por esse fato, as pessoas que vivem em comunidades próximas aos rios onde habitam os botos-cor-de-rosa o comem, acreditando que ficarão enfeitiçadas por ele pelo resto da vida. Acredita-se também que algumas pessoas que comem a carne do boto ficam loucas.⁹

Esse esquete desenrola-se em uma casa tipo palafita, que está dentro de uma piscina representando o rio Amazonas e com os diversos animais pertencentes a essa região. Na cena, as artistas cênicas (Néia da Silva e Aryady Otu¹⁰) contam a lenda do boto-cor-de-rosa e deixam evidente que se trata de um produto do pensamento do homem, muito

⁹ Disponível em: <<http://www.brasilescola.com/foldlore/boto-cor-de-rosa.htm>>.

¹⁰ Erinéia da Silva e Aryady Otu são funcionárias do Museu Nacional do Mar. Trabalham como recepcionista e orientadora de sala, respectivamente, e neste último ano vêm desenvolvendo atividades educativas pelo Núcleo de Educação Museal.

decorrente em regiões com alto grau de fantasia, ficticidade, onde o conhecimento científico está pouco presente.

De caráter fantástico e/ou fictício, as lendas combinam fatos reais e históricos com fatos irreais que são meramente produto da imaginação aventureira humana. Com exemplos bem definidos em todos os países do mundo, as lendas geralmente fornecem explicações plausíveis e até certo ponto aceitáveis para coisas que não têm explicações científicas comprovadas, como acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais.¹¹

As lendas nos remetem à sobrenaturalidade, ao imaginário do homem, algo muito comum na cultura que circunda o homem com o mar. Quem nunca ouviu falar nas grandes mentiras contadas pelos pescadores, as suas fantasiosas histórias? As lendas opõem-se à materialidade da vida posta no Museu Nacional do Mar.

Desse modo, as atividades educativas apresentadas neste trabalho, sob a forma de esquetes, traduzem criteriosamente o que se pretende desenvolver no Núcleo de Educação Museal. O método de se observar os fenômenos históricos expressos nos objetos do museu é um modo de conceber e repassar a realidade, fazendo com que o passado deixe de ser um período morto na história, “ossificado”, sem condições de contribuir com o atual estágio da sociedade:

O estudo primeiro do objeto deveria ser sempre aquele que nos permitisse atingir as maneiras segundo as quais os homens se organizaram em sociedade para produzi-lo e quais eram suas funções nessa sociedade (SUANO, 1986, p. 88).

¹¹ Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Lenda>>. Acesso: 31 set. 2007.

A aceitação por parte da comunidade acadêmica das atividades desenvolvidas é uma maneira de desenvolver o papel social do museu, para o qual o rigoroso controle das ações é indispensável para o êxito e aplicação. Aliás, sobre isto, é relevante apontar a crítica que faz Suano acerca das carências a serem suprimidas entre público e objeto:

O museu deveria, portanto, abandonar a devoção litúrgica pelo “verdadeiro” e pelo “único”, deixar de lado o culto do passado, do exótico e mesmo do “belo”; deixar de privilegiar o “incomum”, o raro, para focar no comum, no banal, deixar de considerar apenas a minoria, apresentando também a maioria; não privilegiar o objeto fora do contexto, mas zelar pelo patrimônio cultural e ambiental como um todo orgânico (SUANO. 1986, p. 89).

Os esquetes no Museu Nacional do Mar tentam abreviar esse hiato que existe entre o objeto e o visitante, aproximando o público e inserindo-o no contexto histórico do acervo.

Referências bibliográficas

MARX, Karl. ; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*: seguido das teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2002.

SUANO, Marlene. *O que é museu*. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos).

Patrimônio e futuro: cenário aberto à ética da responsabilidade

Mauri Luiz Bessegatto¹

Cena aberta: do Louvre ao Iphan

O caráter histórico do entendimento conceitual de patrimônio na contemporaneidade é uma construção histórica da própria modernidade. Assim, esforços educacionais visando um Estado unificado, nação independente, sociedade nacionalista, foram efetuados para alcançar a construção referida. Portanto, patrimônio e educação estão imbricados nesse processo.

Assim, diferente que muitos estudiosos salientam que patrimônio é derivado do Antiquariato, do colecionismo – práticas que permanecem até os dias atuais, mas sim que a sua formulação “resulta de uma transformação profunda nas sociedades modernas, com o surgimento dos Estados nacionais” (FUNARI, 2006, p. 13).

O que temos, portanto, é a vinculação direta entre patrimônio e as revoluções burguesas – na especificidade da Revolução Francesa – com o Estado Liberal. Sendo assim, os Estados nacionais inventam uma proximidade de cidadãos na condição de compartilhar com uma mesma cultura, um mesmo território delimitado, mesma língua e origem, e, para isso,

foram necessárias políticas educacionais que difundissem, já entre as crianças, a ideia de pertencimento a uma nação. Os estudiosos modernos chamaram isso de introjeção ou doutrinação interior, que visava a imbuir o jovem, desde cedo, de sentimen-

¹Educador patrimonial. Mestre em Integração Latino-Americana pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Autor do livro *O patrimônio em sala de aula: fragmentos de ações educativas*.

tos e conceitos que passavam a fazer parte de sua compreensão de mundo, como se tudo fosse dado pelo própria natureza das coisas. Um sociólogo de nossa época, o francês Pierre Bourdieu, usou a palavra “habitus” para se referir a essa naturalização inconsciente que, no contexto dos Estados nacionais, depende de mecanismos de reprodução social, como a escola. Vários outros pensadores modernos, como Gilles Deleuze e Michel Foucault, ressaltaram o papel da escola na difusão e a aceitação dos conceitos sociais (FUNARI, 2006, p.16).

A nação é, assim, possuidora de uma configuração histórico-social, presente no desenvolvimento de forças sociais, ações econômicas, articulações políticas e produção cultural, registrando as diversidades culturais, tanto que,

o hino, a bandeira, o idioma, os heróis e os santos, como a moeda, o mercado, o território e a população adquirem sentido no contexto das relações e forças que configurem a nação. A nação pode ser uma formação social em movimento; pode desenvolver-se, transformar-se, romper-se (IANNI, 1995, p. 40).

Para Funari (2006), diante dessa configuração histórico-social das nações, temos o patrimônio formulado em três significados. Primeiramente, o patrimônio como um bem material palpável, concreto, um edifício, assim como objetos de alto valor material e simbólico para uma nação. Em segundo lugar, aquilo que é determinado como patrimônio é pensado como o excepcional, o belo, o exemplar, o que representa a nacionalidade. Em terceiro, a criação de instituições específicas onde se criam serviços de proteção do patrimônio, como museus – caso do Museu do Louvre, em Paris, do Instituto do Patrimônio Artístico e Histórico Nacional (Iphan), no Brasil, formando uma administração patrimonial em todos os Estados nacionais que vão se formando.

Traços comuns sobre o que é patrimônio nesse processo de consolidação dos estados nacionais modernos ocorrem também nas nações latino-americanas, durante seus processos de independência e de formação dos Estados nacionais.

No caso do Brasil, foi na década de 1920 que se começou efetivamente a pensar e a institucionalizar o patrimônio, quando o país atravessava uma crise de identidade, marcada pelo processo de urbanização no sudeste brasileiro e pela ascensão das elites industriais. Era o movimento modernista e seu “Manifesto antropofágico” dando início oficial à institucionalização do patrimônio brasileiro, com a criação, primeiramente, da Inspetoria de Monumentos Nacionais (IPM) em 1933, vinculada ao Museu Histórico Nacional, sendo, portanto, o primeiro órgão voltado para a preservação do patrimônio no Brasil.

Em seguida, o Instituto foi precedido pelo Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan, atual Iphan), criado pelo decreto-lei nº 25 em novembro de 1937, poucos dias após o golpe que instituiu o Estado Novo, com a liderança de intelectuais ativistas do modernismo, como Mário de Andrade, e gerenciadores políticos, como Gustavo Capanema, Rodrigo de Mello e Franco, entre tantos mais.² Portanto, o que temos são aproximações entre patrimônio, modernidade e Modernismo.

Nos primeiros 50 anos de Sphan/Iphan o que houve foi a construção da ideia de patrimônio formada em contextos do Estado brasileiro de autoafirmação político-administrativa, como foi no caso da Era Vargas e da Ditadura Militar.

Sobre as questões que envolvem a oficialização do que é patrimônio, foram empreendidos esforços pedagógicos para a manutenção dessas políticas de Estados de perfil autoritário, com afirmações a partir do patrimônio.

Já a partir da década de 1980, a abertura democrática

² Dados disponíveis em: www.iphan.gov.br.

permitiu o surgimento de revisões teóricas no campo da preservação dos bens culturais e a superação de práticas limitadas à conservação palaciana e fachadista – restritas à recuperação apenas da imagem plástica, do colorido e das feições estilísticas dos conjuntos históricos (FUNARI, 2006, p. 51).

A atual Constituição indica caminhos de como promover as distorções da política de preservação, ao estabelecer em vários dispositivos a importância de outros elementos formadores da sociedade brasileira, admitindo, portanto, a realidade histórica de que somos uma nação multirracial (ORIÁ, 1997, p.136), o que é um significativo avanço.

Um ato em ação – ética da responsabilidade futura: um trago forte em Hans Jonas

Quem está ameaçado levanta a voz.

Hans Jonas

O contexto planetário produzido pela busca desenfreada pelo progresso, que tem levado a comunidade científica a afirmar que os próximos anos serão decisivos para o futuro da humanidade, e a previsão de esgotamento dos recursos naturais têm nos fornecido um pensar sobre nossas ações em educação patrimonial, pois a transformação de nosso agir é uma condição da sobrevivência humana na biosfera.

Os últimos relatórios científicos sobre o aquecimento global indicam números geradores de medo. Pensamos que tal sentimento não deve ser normalizado/naturalizado. Até porque não apenas as catástrofes mostradas pela mídia – em cadência hollywoodiana – somadas aos relatórios científicos indicam o que pode acontecer. Está acontecendo! Sobre isso, Enrique Leff auxilia-nos quando diz que:

Mudanças catastróficas na natureza ocorreram nas diversas fases de evolução geológica e ecológica do planeta. A crise ecológica atual pela primeira vez não é uma mudança natural: é uma transformação da natureza induzida pelas concepções metafísica, filosófica, ética, científica e tecnológica do mundo (LEFF, 2003, p. 19).

Toda ação humana envolve a natureza. Assim, o patrimônio está enleado com o conhecimento de uma memória cósmica de milhões de anos de história ambiental, na qual está inserida a história da humanidade. Este é um tema multidisciplinar, mas em muitos casos, nos estudos e nas práticas, as questões ambientais vêm sendo tratadas à parte da cultura produzida pelo agir do homem ao longo de sua história.

Partimos do princípio que somos fazedores de cultura. Desde que o homem se fez homem, sempre fizemos cultura “com” o meio ambiente. E, mais que isso, também fizemos cultura “no” meio ambiente. Ao falarmos sobre nossa cultura feita “com” o meio ambiente, estamos falando da nossa cultura material, a tangível. E, ao falarmos de nossa cultura feita “no” meio ambiente, estamos dizendo mais diretamente a nossa cultura imaterial, a intangível. Com o uso dessas duas preposições “com” e “no (em + o)”, deixamos entender que não há dicotomia em nosso conceito de patrimônio no que se refere ao processo educativo, pois a relação simbiótica homem – meio ambiente é que nos coloca em responsabilidade em relação ao patrimônio, ao futuro.

A partir da conceituação exposta, temos nela a vastidão futura. No entanto, qual o conhecimento valorativo do presente nos interessa para pensarmos o futuro? Um deles é a compreensão de que a natureza humana, bem como seu agir, foi modificada ao longo da história da humanidade. Um agir coletivo, cumulativo, tecnológico. Isso nos levou ao encontro do patrimônio e, conseqüentemente, uma nova ética emerge: a da responsabilidade. Sujeito responsável é o fundamento dessa nova ética, tal qual é exigido pelo novo agir.

A respeito do que foi dito acima, que é o grito por uma nova ética do futuro, fomos encontrar em Hans Jonas e sua obra *O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica* – recentemente publicada entre nós³ –, e que aqui nos propomos trazer alguns excertos, para um convite a aproximações, pois em nosso olhar primeiro indica revisitar.

Destacamos primeiramente, conforme Hans Jonas, que o “ser humano” tem o caráter precário, vulnerável, revogável – o modo peculiar de transitoriedade – de todos os seres vivos, o que por si só o torna objeto de proteção. Todo o ser vivo é seu próprio fim, e não tem necessidade de outra justificativa qualquer.

Desse ponto de vista, o homem não tem nenhuma outra vantagem em relação aos outros seres vivos, exceto a de que só ele também pode assumir a responsabilidade de garantir os fins próprios aos demais seres (JONAS, 2006, p. 175).

Se ele possui a marca distintiva de ser o único ser vivo capaz de ter responsabilidade, vamos buscar entender como chegaremos a ser merecedores dessa alcunha: seres humanos.

Para Hans Jonas, o cidadão é um objeto imanente da educação, e assim parte da responsabilidade dos pais – responsabilidade parental –, não só por causa de uma imposição do Estado. Por outro lado, assim como os pais educam os filhos “para o Estado” (e para muitas outras coisas), pois este não quer apenas receber os cidadãos já formados, quer participar da sua formação, tomando a educação para si. A transmissão dos conteúdos pedagógicos, diz Jonas, é inseparável de uma determinada massa de doutrinação ideológica como capacidade para a inserção social. Assim, “a esfera da educação mostra de maneira mais evidente

³ Publicado no Brasil em 2006, no entanto, sua primeira edição – em alemão – ocorreu em 1979, e sua primeira tradução – para o inglês – em 1984.

como se interpenetram (e se complementam) a responsabilidade parental e a estatal, a mais privada e a mais pública, a mais íntima e a mais universal, na totalidade dos seus respectivos objetivos” (JONAS, 2006, p. 181).

Já que com os pais e com o homem público reside a totalidade da concessão da responsabilidade (JONAS, 2006, p. 189), Hans Jonas reafirma que a educação tem um fim determinado como conteúdo e, portanto, é a autonomia do indivíduo que abrange essencialmente a capacidade de se responsabilizar. Quando é alcançada, a educação termina no tempo. O término ocorre de acordo com sua própria lei, e não de acordo com a concordância do educador – nem sequer na medida do seu êxito –, pois a natureza concede apenas uma só vez um determinado lapso de tempo, no qual a educação precisa realizar sua tarefa. Depois disso, o objeto de responsabilidades anteriores torna-se, ele mesmo, um sujeito de responsabilidades. Embora isso, em sua abertura imprevisível, estivesse abarcada no horizonte futuro da responsabilidade parental, essa abertura significa que a responsabilidade não existe mais como tarefa que precisa se dobrar ao ritmo do crescimento orgânico, ao qual está ligado igualmente o crescimento pessoal, de modo que historicidade e natureza se interpenetram profundamente no objeto.

Dessa forma, se assumir responsabilidade é sempre um ato seletivo, tal escolha para Hans Jonas deve ser sempre histórica. Assim, ele considera que a responsabilidade está sempre a se perguntar:

“O que vem agora? Para onde vamos”, e em seguida: “O que houve antes? Como se liga o que está ocorrendo agora com o desenrolar dessa existência?”. Em uma palavra, a responsabilidade total tem de proceder de forma “histórica”, apreender seu objeto na sua historicidade (JONAS, 2006, p. 185).

Acerca da inclusão do amanhã no hoje, Hans Jones nos diz que na continuidade através do tempo o que se deve olhar é que há nela uma identidade a ser garantida, ou seja, a coletividade da responsabilidade.

Diante disso, surge a ética da responsabilidade futura apresentada aqui no pensamento de Hans Jonas. Princípio este que até hoje não esteve no centro da filosofia, que sempre se ocupou das virtudes e pouco se preocupou com a atuação a longo prazo. Toda ética tradicional é antropocêntrica. Este antropocentrismo, diz Hans Jonas, que nos fazia sobressair e nos diferenciar de toda a natureza restante, significa apenas reduzir e desumanizar o homem. A significação ética estava relacionada diretamente do homem com o homem, inclusive o de cada homem consigo mesmo. Os assuntos humanos eram vistos como em um fluxo, da mesma forma que aqueles próprios à natureza, ou seja, como todas as coisas do mundo.

Por isso, nós, contemporâneos, sob o signo de uma constante mudança que se autoengendra, não podemos imitar a sabedoria política dos antigos, cujo presente não projetava tamanha sombra sobre o futuro (JONAS, 2006, p. 211).

Então que sombras são essas que o futuro pode ter da humanidade? A resposta de Hans Jonas caminha na direção do dinamismo que a modernidade assumiu sobre ela. Nossa dinâmica é a de estarmos constantemente sob o signo das 'n' novidades permanentes em que estamos engendrados, ou seja, de invasões súbitas e autopropulsão de técnicas. Este é o nosso fantasma. "Uma tecnologia que nos deu um estilo de vida perdulário, com populações mal-acostumadas com a abundância" (JONAS, 2006, p. 245).

Assim, voltamos à questão do medo, parece-nos que será mais cômodo fugir dele do que uma mudança de estilo, por considerarmos que diante deste bem-estar alcançado na história da humanidade agora não estejamos capacitados para tamanhos sacrifícios e esforços. São

questões difíceis, pois como aceitar voluntariamente sacrifícios em prol das gerações futuras? Até porque,

Com a tomada do poder por parte da tecnologia (uma revolução incontrolável, que não foi planejada por ninguém e é inteiramente anônima), a dinâmica ganhou novos aspectos que não estavam incluídos em nenhuma das suas representações feitas antes e que nenhuma teoria, inclusive a marxista, poderia haver previsto – uma direção que, em vez de conduzir à sua plena realização, poderia conduzir à catástrofe universal, em um ritmo cuja aceleração exponencial, assustadora, ameaça fugir a qualquer controle. Certamente não podemos mais confiar em nenhuma “razão da história” imanente, e seria pura frivolidade falarmos de um “sentido” autorealizável dos acontecimentos: portanto, sem um fim sabido, precisamos tomar em nossas mãos o processo que segue avante de uma forma inteiramente nova. Tal situação torna caduca todas as perspectivas anteriores e estabelece deveres para a responsabilidade, cuja magnitude, em comparação com as quais a grande questão que agita os intelectos a respeito de qual seria a melhor sociedade “para o homem” – se socialista ou individualista, autoritária ou livre – se transforma na questão secundária de saber qual dessas sociedades é a mais apta a lidar com as situações futuras: uma questão de oportunidade, talvez um imperativo de sobrevivência, mas não mais uma questão de ideologias. (JONAS, 2006, p. 214-215).

Utopias caídas!⁴ Levantam-se visibilidades cadenciadas que a relação de equilíbrio simbiótica do homem com o meio ambiente está perturbada. Portanto, Hans Jonas diz que o intuito teórico de sua reflexão

⁴ Expressão extraída da “Apresentação” do livro citado – p. 19 – feita por Maria Clara Lucchetti Bingemer, decana do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

é descobrir como evitar uma catástrofe para a humanidade, retirando do silêncio da ética – a que ficou presa teoricamente –, lançando toda luz na responsabilidade para dentro do seu palco.

Nesse palco, em paisagem inteiramente aberta, está a biosfera no todo e suas partes - hoje subjugadas ao nosso poder, alterando, assim, os fundamentos da ética. Isso porque, segundo Hans Jonas, inseridos no signo da tecnologia moderna – e ética tem a ver com agir (não mais de sujeitos isolados) –, introduziram-se ações de tal ordem inédita de grandeza, com novos objetos e consequências pelo crescente do fazer coletivo, no qual ator, ação e efeito não são mais os mesmos da esfera próxima. Isso impõe à ética, pela enormidade de suas forças, uma nova dimensão – nunca antes sonhada – de responsabilidade. O que temos agora é uma natureza como uma responsabilidade humana.

A ética do futuro em Hans Jonas é a extinção da reciprocidade da ideia tradicional que temos sobre responsabilidade – direitos e deveres –, pois entende que aquilo que não existe não faz reivindicações, e nem por isso pode ter seus direitos lesados. Porém,

a ética almejada lida exatamente com o que ainda não existe, e seu princípio da responsabilidade tem de ser independente tanto da ideia de um direito quanto da ideia de uma reciprocidade (JONAS, 2006, p. 89).

A responsabilidade, assim, é o cuidado reconhecido como obrigação em relação a um outro ser que se torna “preocupação” quando há uma ameaça à sua vulnerabilidade. Isso implica que uma responsabilidade somente é ativa quando nos perguntarmos “O que pode acontecer a ele se eu não assumir a responsabilidade por ele?” Este “ele” é o futuro, que está ameaçado diante do novo

ópio das massas – papel antes atribuído à religião –, o do progresso técnico. Este ópio técnico da civilização tecnológica tem

algo a ser pago, pois o preço da aventura humana é, em todo caso, enorme; e a mesquinha humana é pelo menos equivalente à sua grandeza (JONAS, 2006, p. 176).

Não destruir! Este é o primeiro imperativo da ética da responsabilidade, pois nascida do perigo iluminado pelos relâmpagos da tempestade ameaçadora do agir humano, clama agora por uma ética da preservação e da proteção, e não por uma ética do progresso ou do aperfeiçoamento. Um princípio difícil de ser obedecido e de grandes sacrifícios. “Um desfiladeiro entre dois abismos, no qual os meios podem destruir os fins.” (JONAS, 2006, p. 232).

Nesse contexto, é impossível separar essas duas cenas sem desfugar a imagem do homem – deixando-o afeado –, é porque o “homem tornou perigoso não só para si, mas para toda a biosfera” (JONAS, 2006, p. 229). A pressa irrefletida da tecnologia mundial nos incutiu, sob o signo do progresso – após vários séculos de euforia –, a necessidade de segurar as rédeas desse processo galopante, “pois se não o fizermos, a natureza o fará de forma terrível” (JONAS, 2006, p. 349).

Um trago forte! A verdade é dura, mas não é intenção da ética da responsabilidade adotar o “princípio do medo” sob o disfarce do “princípio esperança”. Entramos numa zona de penumbra, pois

quando a verdade é dura demais para suportar-se, melhor seria recorrer a uma mentira piedosa. Com isso talvez estejamos subestimando “os seres humanos”, pois quem sabe a verdade amarga seja capaz não só de comover alguns, mas também muitos (JONAS, 2006, p. 280).

Essa é a maior esperança em tempos sombrios.

Assim, a proteção contra a degradação do patrimônio é tarefa de cada minuto, pois um patrimônio degradado igualmente degradaria seus herdeiros.

Ficaremos por aqui com esse enunciado sumário do pensamento de Hans Jonas. Só podemos convidar os leitores a refletir a respeito e visitá-lo.

Referências bibliográficas

- FUNARI, Pedro Paulo Abreu. *Arqueologia*. São Paulo: Contexto, 2003.
- FUNARI, Pedro Paulo Abreu; PELLEGRINI, Sandra de Cássio Araújo. *Patrimônio histórico e cultural*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- IANNI, Octavio. *O labirinto latino-americano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- JONAS, Hans. *O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.
- LEFF, Enrique. Pensar a complexidade ambiental. In: _____ (Coord.). *A complexidade ambiental*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 25-64.
- ORIÁ, Ricardo. Memória e Ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

Possibilidades educativas no museu de arte: para um encontro museu/escola

Ozias de Jesus Soares¹

A discussão em torno da relação museu e escola, longe de ser algo novo, é objeto de milhares de páginas produzidas por educadores e profissionais ligados a essas áreas. A despeito de toda essa produção, é fato que o assunto não se encontra esgotado, assumindo, portanto, novas interfaces, na medida em que trata de duas instituições que encerram em si um dinamismo próprio da prática social. Impõe-nos, dessa forma, um olhar para o cotidiano de nossas ações e propostas na direção do aprimoramento do fazer educativo no espaço museal.

No presente texto, trazemos um pouco das discussões sobre a relação museu/escola, considerando essas instituições num contexto histórico e em relação às demandas postas pela democratização, acesso ao conhecimento e emancipação humana. Desse modo, cabe brevemente apontar a inserção da escola enquanto espaço amplamente demandado pelo conjunto da população no sentido de sua universalização,² e, nesse processo, os museus e demais espaços extraescolares como componentes de um quadro educacional que passa, felizmente, a transpor os muros da escola. Nessa mesma direção, compõe este quadro social, a abertura que os espaços extraescolares abrem para sociedade, tornando-se permeáveis a novas propostas e articulações, incluindo aí os museus e centros culturais.

A partir da compreensão do papel social próprio da escola e dos museus, uma questão novamente emerge em meio às nossas reflexões:

¹ Pedagogo, mestre em Educação, doutorando em Ciências Sociais; professor universitário e educador dos Museus Castro Maya.

² Sobre a questão das reivindicações dos movimentos sociais por uma escola que atendesse ao conjunto dos trabalhadores, veja Gohn (2005).

como aliar numa visita o agradável momento de apreciação estética e de diálogo com os objetos com a possibilidade de aprendizagens significativas? Quais os elementos que não podem ser esquecidos na composição de uma visita educativa? Uma aproximação com as possíveis respostas a essas e outras questões nos levam a “voltar no tempo” para entender como se construiu nossa prática, ou seja, realizar um inventário histórico e social, problematizador, que nos conduza a (re)ver o nosso saber-fazer diário de educadores. Acreditamos que por meio da compreensão dos principais determinantes e dos imperativos postos à nossa prática, podem-se descortinar, não apenas possíveis respostas, como o advento de novas e dinâmicas práticas.

Diante do atual conjunto de demandas sociais por acesso, democratização do conhecimento, igualdade de oportunidades, é oportuno pensar como escola e museu – enquanto espaços pleno de possibilidades de educação e elevação cultural – discutem e trabalham a questão da necessária articulação. Diversos trabalhos discutiram a relação escola e museu, numa perspectiva de pensar a especificidade de cada um deles. Um questionamento principal que instalou os debates foi a necessidade de uma crítica em torno da “escolarização dos museus”. Curioso perceber é que sendo a escola um espaço legítimo de construção de saberes e de transmissão cultural, o termo “escolarização” ganha nesse contexto um sentido pejorativo, carregado de negatividades. Na verdade, vivíamos num momento em que a escola, ainda cingida de tradicional e tecnicista,³ era questionada, com seus métodos e pressupostos distantes da realidade do aluno e de seu entorno. Trazer a escola, isto é, sua pedagogia, para dentro do museu, seria, então, trazer algo que estava sendo questionado socialmente. Além disso, as instituições museais negavam-se a estar em estreita relação e dependência – no sentido de funcionarem como complementação – à escola. Diante disso, perguntamo-nos se a crítica à escola, com seus rituais e conteúdos, não

³ Sobre os diferentes momentos da educação brasileira, ver Saviani (1998).

teria inviabilizado toda uma possibilidade de parceria e articulações. Teria a crítica conduzido alguma alternativa ou aprofundado o fosso entre essas instituições de saber?

Ensinar e aprender: os muitos lugares de aprendizagem

A premissa para reformulação nas metodologias educativas dos museus era a crítica à forma escolarizada com que este conduzia suas propostas. Caberia, portanto, questionar aqui que, *a priori*, a “forma escolarizada” foi considerado algo inerentemente ruim.

O que observamos, nesse caso, é uma colocação talvez apressada da assertiva de que “museu não ensina”. Os mais diversos autores concordam que ensinar representa, em especial, uma interface didático-pedagógica do processo educativo. Engloba processos e métodos próprios para se alcançar um objetivo a partir do trabalho com conteúdos de ensino e das diversas áreas do saber. Desse modo, o que podemos perceber é a existência de um problema mal colocado. Comunicação de acervos, educação museal, educação para o patrimônio, e outros termos do gênero, não comporiam estratégias e procedimentos didático-pedagógicos? Museus devem ou não possuir pressupostos teórico-pedagógicos que orientem suas ações? Se de um lado, podemos concordar com a ideia de que ao museu não caberia a perspectiva de uma educação estritamente formal (ainda que museus também desenvolvam cursos, oficinas, seminários e até cursos de graduação e pós-graduação em parcerias), balizada pela perspectiva de plano de aula tipicamente escolar em todas as suas interfaces, é fato que a essência pedagógica é a mesma: pensamos objetivos para as nossas visitas educativas, elaboramos metodologias de ação, determinamos os recursos a serem utilizados e estamos atentos aos retornos dados pelos visitantes. O que não temos é a preocupação em atingir gradualmente as etapas de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, psicomotor do educandos ou com uma preocupação primordialmente curricular. Nossa função – e, mais especificamente nos

museus de arte – é trazer o aluno primeiramente à apreciação estética, ao aprendizado do gosto, e também à formação de público, e, por fim, aos *links* necessários à produção de sentido dos objetos pelos visitantes. Resta o desafio de como realizar uma visita educativa que conjugue de modo enriquecedor os aspectos acima listados.

Museus de arte: desafios à aproximação com a escola

Algumas pesquisas sobre público de museus atestam o que a realidade cotidiana nos aponta: museus de ciência e museus de história recebem um número bem maior de visitantes escolares do que os museus de arte.⁴ Em parte, isto se deve ao lugar que tradicionalmente a arte ocupa na maioria dos currículos e propostas educacionais, a saber: ora desprestigiado ou subordinado, ora desvinculado de uma perspectiva mais ampla que a arte seguramente põe à educação. Talvez ligado à própria visão de subordinação a que nos referimos acima, a prática também aponta a existência de um trabalho pouco estruturado, de baixo interesse dos alunos, ou o professor de artes como o “animador”, “enfeitador” da escola e dos murais. É bem verdade que existem escolas que caminham no sentido da realização de projetos multidisciplinares que envolvem o trabalho de arte, a visitação a exposições e a produção de atividades pelos alunos.

Todavia, Leite (2005, p. 29) aponta que, em função da sua especificidade – “por sua associação direta à elite e pela aura com que se revestem as obras de arte –, os museus mais resistentes a se prepararem para receber o público leigo foram os de arte”. Ou seja, é preciso pensar não apenas na escola com seus rígidos esquemas curriculares que privilegiam um saber prático voltado para as ciências naturais e para as disciplinas de caráter mais prático, tendo em vista o mundo do trabalho,

⁴Sobre este tema ver, a tese de doutorado de Sibeles Cazelli, *Ciência, cultura, museus, jovens e escolas: quais as relações*, defendida na Faculdade de Educação da PUC-Rio, 2005.

mas também nos espaços de guarda, conservação e comunicação da arte como instituições que mantêm resíduos de momentos anteriores no que diz respeito às coleções e à arte. Sendo assim, reveste-se de total importância pensar não apenas a escola, mas a conjunção entre esta e os museus com suas determinações que delineiam um quadro de tímida articulação. Diferentemente dos museus de história e de ciência, a aproximação dos acervos com os conteúdos disciplinares da educação básica favorece uma interação bem maior.

Portanto, se existe um fosso entre escolas e museus, e, mais especificamente, maior entre escolas e museus de arte, precisamos pensar e elaborar as possibilidades presentes na leitura e apreciação da obra de arte que passem em primeiro lugar pelo lugar que o educando se encontra. É preciso ainda pensar o público das visitas educativas a partir de uma perspectiva em que seja considerado o lugar e papel dos museus, da arte, o papel da educação e da escola. Sobretudo, é preciso considerar para quem estamos participando da formação desses sujeitos – quer seja a formação do gosto e, portando, de público, formação crítica e cidadã, aliada à capacidade de leitura e interpretação do mundo que o circunda.

Para uma formação integral: um encontro entre museu e escola

Essas reflexões em torno das possibilidades de (inter)relações entre museu e escola nos remete diretamente a pensar nas demandas postas à educação num atual contexto. Em primeiro lugar, cabe reconhecer que essas instituições já não são mais privilégio de pequenos estratos da população, embora continuem a existir escalonamentos e permaneça bem delineada nossa sociedade desigual. É pressuposto ainda que educadores de ambos os lugares estejam dirigindo esforços na tentativa de ampliar horizontes culturais de seus públicos. A educação formal, como dissemos, já ultrapassa os limites do espaço escolar para entendê-la como inserida num contexto mais amplo de produção de

sentidos, de articulação com demais redes sociais de conhecimento e, sobretudo, baseada na formação de sujeitos críticos e cidadãos.

Com base nisto, podemos (e devemos!) pensar numa educação integral – *omnilateral* – que perpassasse e faça convergir os espaços-tempos educativos. A educação, enquanto fenômeno da cultura e tecida nas relações sociais deve ser entendida como formação humana e não pode ser reduzida à simples formalidade de um currículo ou tempo, e espaço escolar. Diversos autores já denunciaram a forma como se estrutura e se conduz a educação escolar em nossa realidade. Santos (2007) nos ajuda na reflexão ao dizer que:

Os conteúdos transmitidos pelas escolas, ao longo dos anos, têm privilegiado padrões de cultura importados, aplicados, sem a devida redução social, em currículos com conteúdos impostos de cima para baixo, dissociados da realidade dos alunos, em escolas burocratizadas e distantes das comunidades na qual estão inseridas.

De igual forma, é preciso dizer que as coleções, os acervos museológicos, tradicionalmente privilegiaram personagens de determinada vida cultural de uma elite, como também guardaram (e guardam) conhecimentos socialmente produzidos.

Precisamos, assim, pensar os museus de arte a partir de um estatuto que se reveste de potencial educativo que, via de regra, é subaproveitado pelos educadores em geral. O museu, portanto, com seus ritmos e rituais próprios, carrega esse potencial não utilizado. Acreditamos que uma educação emancipatória – com convergência de objetivos – deve partir da premissa de um trabalho conjunto museu/escola/instituições. É preciso se dar a mútua oportunidade de se escutarem em suas demandas e proposições.

Assim, se queremos pensar nossas visitas educativas para além da dicotomia – e até de disputas pela legitimidade do saber – ou da “especi-

ficidade de cada instituição” (como querem alguns) –, precisamos estar imbuídos tanto do conhecimento da formação de nossas instituições e, nelas, de seus objetos (quer sejam as coleções ou os saberes socialmente construídos/transmitidos), como dos sujeitos que ali transitam e suas demandas, e do enorme potencial posto no trabalho articulado.

A articulação começa no conhecimento do público a ser atendido. Não há fundamento para pensar a existência de um “público escolar” ou “público de ONG” na direção de uma estigmatização dos diferentes grupos (escola pública, escola particular, ONGs e outros). Todavia, planejar pressupõe um mínimo de diagnóstico, de delineamento do perfil a ser atendido, do entendimento do lugar em que se encontra este aluno na construção do conhecimento, nos esquemas lógicos, na leitura de mundo. O conhecimento – ainda que como uma primeira aproximação – desse público nos ajuda a pensar a ampliação dos horizontes a partir do conjunto de representações, de sentidos que este aluno traz. Aí reside o potencial educativo do museu: na sua capacidade de ser permeável às demandas de seu público, na capacidade de entender e atender a demandas específicas, ainda que reconhecendo seus limites.

Portanto, a inclusão do Museu como um espaço cheio de vida e de possibilidades educativas – educação do olhar, do gosto, dos saberes, de experiências e vivências – deve ser pensada na perspectiva da formação integral. No dizer de Santos (2001), precisamos,

Compreender o objeto, a manifestação cultural, como um ponto de partida para questionamentos, para comparações, para estabelecer conexões entre o velho e o novo, entre arte e ciência, entre uma cultura e outra, para uma análise crítica e para o estímulo da criatividade, fazendo a ponte entre os objetos e a cultura do aluno, potencializando o patrimônio cultural como vetor de produção de conhecimento.

Desse modo, o setor educativo do Museu da Chácara do Céu vem trabalhando com estes pressupostos. Na etapa do agendamento, buscamos saber um pouco mais sobre o perfil do grupo e apresentamos ao educador algumas possibilidades metodológicas para a visita educativa. Fica ainda o convite ao professor (ou o responsável pelo grupo) para uma conversa no próprio museu, ainda que saibamos das dificuldades encontradas por eles para essa conversa. Enquanto cuidados essenciais na condução da visita educativa, uma de nossas preocupações é quanto ao uso e adequação da linguagem (nível do discurso) dos educadores do Museu. Insistimos que o uso/adequação da linguagem do mediador deve se dar de acordo com o grupo de alunos visitantes, daí a importância de ter conhecimento prévio com o professor a respeito do perfil do grupo. Entre essas premissas metodológicas, além do uso de linguagem adequada aos diferentes grupos, deve-se estar atento ao conteúdo da fala na interação com o grupo; exemplo disso é o cuidado com as datações históricas, como falar de século, década, antes de Cristo, etc., com grupos de crianças menores de 10 anos ou de educação infantil. Ou seja, é preciso conhecer as especificidades do grupo, o lugar em que se encontram na construção do conhecimento, para podermos pensar estratégias de alcance, a fim de que nossos diálogos sejam significativos para cada grupo, de modo a lhes proporcionar as devidas apropriações.

O uso de dispositivos e estratégias para que o grupo esteja sempre atento e interagindo com os educadores é muito importante. Na verdade, já no início da atividade de visitação, quando estabelecemos os “contratos” com o grupo, a questão da participação, do diálogo, da interação deles com o(s) educadores(es), devemos ressaltar que um ambiente de disciplina e respeito é indispensável a um bom aproveitamento daquele momento. No caso de uma visita com caráter mais específico a alguma parte da coleção, deve-se ter o cuidado de se estabelecer as devidas “pontes” no planejamento da atividade. O aluno aí terá mais condição de apropriação e produção de sentido, além da possibilidade de maior interação e colocações de novas questões.

Por fim, um bom aspecto a se considerar na visitação é a participação do(s) professor(es) como aliado(s) dos educadores do Museu. Se a metodologia escolhida desde o agendamento não for a coparticipação do professor na visitação e na atividade, de modo que a condução caiba apenas aos educadores, esse professor não deve ficar apenas como um elemento disciplinador, "inspetor". Certamente, a presença de adultos no grupo ajuda a condução dos alunos nos espaços do museu. Todavia, a disciplina deve ser fruto de uma boa relação dialógica com o aluno, e não resultado de constante chamada da atenção dos alunos pouco integrados. Há casos, entretanto, de alunos mais resistentes e que requerem uma atenção específica de algum adulto que acompanha o grupo, a fim de que não caiba esta tarefa ao educador do museu. Sobretudo, entendemos que a escola poderá nos fornecer elementos de reflexão e incremento da área educativa a partir de suas demandas e das avaliações de nossas atividades.

Assim posto, insistimos que seja possível o encontro museu – escola no esforço político-pedagógico de derrubar, nesses espaços de produção de conhecimentos, os muros que tradicionalmente os separaram ao longo da história.

Referências bibliográficas

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Moderna, 2002.

BARBOSA, Ana Mae; SALES, Hel isa Margarido. *O ensino de arte e sua história*. São Paulo: MAC: USP, 1990.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: Edusp: Zouk, 2003.

CUNHA, Luiz Antonio; GÓES, Moacyr. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2002.

DUARTE Jr., João-Francisco. *Por que arte-educação?* Campinas: Papirus, 1983.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T; FUSARI, Maria F. de Rezende. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1999.

GOHN, Maria da Glória. *Educação e movimentos sociais*. São Paulo: Cortez, 2005.

JAPIASSÚ, Hilton. *A crise da razão e do saber objetivo*. São Paulo: Letras & Letras, 2000.

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciane E. *Museu, educação e cultura: entornos de crianças e professores com a arte*. Campinas, SP: Papirus, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930 a 1973)*. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTA ROSA, Nereide Schilaro; SCALEÁ, Neusa Schilaro. *Arte-educação para professores: teorias e práticas na visitação escolar*. Rio de Janeiro: Pinakothèque, 2006.

SANTOS, Maria Célia T. Moura. *Museu e educação: conceitos e métodos*. São Paulo, 2001. Texto da aula inaugural do curso de especialização em Museologia do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, proferida na abertura do simpósio internacional Museu e Educação: conceitos e métodos.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Autores Associados, 1998.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, Angela Carrancho (Org.). *Escolas com arte: multicaminhos para a transformação*. Rio de Janeiro: Mediação, 2006.

STUDART, Denise Coelho. *Educação em museus: produto ou processo? Musas: revista Brasileira de Museus e Museologia*, Rio de Janeiro: Iphan, v. 1, n. 1, 2004.

Circuito Caminhos da Cultura. Rede de Educação Patrimonial

Paulo Gawryszewski, Érika Aleixo e Mariana de Araújo¹

Introdução

A construção do patrimônio cultural como representante da narrativa que conta a história da cidade, e, principalmente, de seus cidadãos como agentes dessa história, deve ser a mais inclusiva possível. Se concluirmos que a cidade é um repositório de um grande número de memórias, o patrimônio, por sua vez, é um direito de todos os cidadãos à memória.

O desafio que as políticas públicas de patrimônio se lançam é levar esse conhecimento para outras camadas da população, que não somente a das elites e a dos intelectuais.

Nesse sentido, o projeto da Rede de Educação Patrimonial de Juiz de Fora se propõe a democratizar o “conhecimento patrimonial”, como forma de resgate da cidadania e de formação do indivíduo. Algo que escapa das salas de aula e dos meandros públicos. É a educação para a vida.

Criada em 2005, a Rede de Educação Patrimonial de Juiz de Fora tem por objetivo desenvolver ações conjuntas de museus e instituições culturais da cidade, para estimular o acesso a esses bens culturais e a troca de experiências entre os parceiros. Entre as várias atividades da

¹ Paulo Gawryszewski, arquiteto pela UFRJ, diretor da Divisão do Patrimônio Cultural da Prefeitura de Juiz de Fora e especialista em Gestão do Patrimônio Cultural, pela Faculdade Metodista Granbery. Érika Aleixo, historiadora e bacharel em Turismo pela UFJF e especialista em Gestão do Patrimônio Cultural, pela Faculdade Metodista Granbery. Mariana de Araújo, bacharel em Turismo pela UFJF.

Rede, o Circuito Caminhos da Cultura, projeto que leva alunos de diversas escolas a visitarem esses estabelecimentos culturais do município, se destaca pela ação que contribui para a integração do ensino formal e não formal. Em três anos, aproximadamente 7.000 alunos de escolas municipais, estaduais, particulares e de programas sociais da Associação Municipal de Apoio Comunitário (equivalente à Secretaria de Serviço Social) tiveram contato com os diversos acervos de 26 museus e instituições culturais locais.

O trabalho em tela, por sua vez, fala da relação entre cultura, educação e o patrimônio cultural, na importância da conjugação destes e a sua função na formação de cidadãos. Nesse sentido, trataremos mais detidamente do Circuito Caminhos da Cultura como um elemento essencial para a aproximação de crianças e jovens com os espaços museológicos e culturais, permitindo não só seu aprendizado cognitivo, mas a apreensão daquilo que irá contribuir para a construção de indivíduos que se reconheçam como integrantes de uma comunidade e sejam responsáveis por manter viva a solidariedade, a convivência respeitosa e criativa com todos aqueles que a habitam, e por toda a sua herança cultural.

Portanto, na primeira parte deste artigo, falaremos da importância da integração da cultura com a educação. A segunda tratará da Rede de Educação Patrimonial, e, por fim, será abordado o projeto Circuito Caminhos da Cultura.

Cultura e educação: uma aliança transformadora

Paulo Freire nos apresenta em seus trabalhos a função libertadora da educação, na medida em que propicia a autonomia do homem. A educação deve, portanto, mais que informar, levar o educando a ser capaz de construir-se a si mesmo, deve mobilizar o aluno de forma que ele possa exercer o seu inteiro potencial. Ela se incube de iniciar as novas gerações no mundo, ensinando os legados do passado e, por que

não, do presente. Ao ser concluída, essa iniciação torna o indivíduo, na idade adulta, parte desse mundo e, como tal, responsável por ele, no sentido de atuar como cidadão capaz de, tanto de se inserir no processo cultural, como também ser um agente transformador deste.

Para Adriana Piva, a época moderna se constitui em um culto ao novo, e este como portador do progresso evoca um profundo desprezo pelo passado, tornando o antigo um empecilho para a vida no mundo contemporâneo. Por outro lado, ao desprezarmos nossa história, perde-se o elo com o passado, e, por conseguinte, perde-se a memória de quem somos ou como chegamos a ser o que somos: “Ficamos confinados a um presente raso e, por isso, perdemos os referenciais, que nos possibilitariam compreender seu significado, criticá-lo e, quem sabe, transformá-lo” (PIVA, 2005, p. 5-6).

Em função do afastamento da história e, por conseguinte, da memória, da percepção de que estamos tão voltados para o presente e do individualismo exacerbado, percebe-se a crescente preocupação de se criar espaços de memória, de preservação do patrimônio cultural, entre outros mecanismos.

A partir da preservação de nossos bens culturais, é que temos garantido o acesso à memória individual ou coletiva, é que criamos elos de pertencimento, é que possibilitamos o reconhecimento e a valorização de nossa herança cultural (PIVA, 2005, p. 6).

Considerado como instituição privilegiada para a conservação, estudo e perpetuação da cultura, os museus, além de lugares de divulgação e preservação dos objetos, deverão servir de complemento educacional para aqueles que educam, envolvendo crianças e jovens em programas culturais e de educação patrimonial.

Os espaços museológicos têm, portanto, uma dimensão institucional, e compreendê-la é compreender a sociedade em que se vive. Nas palavras de José Nascimento Junior “(os museus) são metáfora da so-

cidade, como espaço de sociabilidade, da mediação de diversos sistemas simbólicos, ou seja, como espaço de poder e disputas ideológicas” (2005, p. 11). Nessa condição de espaço de discussão, em que os objetos são colocados a serviço dos significados a eles atribuídos, os museus destinam-se aos cidadãos, e faz parte da sua função social o exercício do direito à memória, à história e à educação: “Sem dúvida, o campo museal é campo de tensão, e por isso mesmo, nele há espaço para múltiplas e diferentes práticas, abordagens e enfoques” (NASCIMENTO JUNIOR, 2005, p. 11).

Contudo, a preservação não se dá somente por meio da guarda de objetos em museus ou do instrumento do tombamento; a educação patrimonial exerce a função de levar o conhecimento necessário para que o indivíduo possa se identificar e, por conseguinte, proteger o seu legado cultural, na mesma medida em que fornece subsídios para a manutenção e perpetuação das tradições.

Sob esse prisma, as ações e práticas preservacionistas que se iniciem no âmbito escolar auxiliam na compreensão do que deve ser conservado para as gerações futuras. A transmissão de valores, os referenciais locais, os saberes, as manifestações de uma comunidade asseguram a ligação com a sua história. A escola deve ser uma coparticipante dessa política, uma vez que lida com a cultura, com a memória e com o poder. Nas palavras de Piva:

Por meio dos conteúdos e das celebrações e rituais, o patrimônio considerado legítimo é organizado, rememorado e fixado periodicamente na escola. Assim, é na determinação do que vai ser “teatralizado” e rememorado como herança cultural que encontramos o aspecto político da atividade educacional (2005, p. 7).

A questão que se coloca, portanto, é a necessidade da inserção cultural do indivíduo na sociedade em que ele vive. Este, dotado de um

conhecimento, pode interagir com a produção cultural e não como agente passivo receptor de políticas culturais.

Para Frei Beto, na atualidade as escolas perderam sua principal função, que é formar cidadãos autônomos e sabedores de seus direitos e deveres dentro da sociedade moderna e multicultural, configurando-se somente como um meio de se alcançar bons salários e um lugar no mercado de trabalho. O aluno, por sua vez, deveria “superar a mera percepção da vida como fenômeno biológico para encará-la como fenômeno biográfico, processo histórico” (2007, p. 12).

Nesse contexto, educar é fomentar a liberdade pessoal, e deverá ser também uma forma de aproximar a educação da cultura. A inclusão cultural atua na mesma direção que a educação, num processo de libertação do ser humano, à medida que oferece subsídios que garantam a formação de cidadãos e pessoas conscientes de seu papel na sociedade (CARSALADE, 2002).

Para se chegar a isso, há a necessidade de se realizar nos meandros públicos uma política cultural consistente e que busque tal libertação. Deve-se considerar que, por política cultural, entende-se: “[...] um conjunto articulado e fundamentado de decisões, projetos, programas, recursos e instituições, a partir da iniciativa do Estado” (MAGALHÃES, 1997, p. 17).

O patrimônio cultural, por sua vez, do ponto de vista da sua relação com a educação, exerce papel fundamental, pois atua na construção de identidades coletivas e individuais. Os bens culturais são mediadores do aprendizado, permitindo aos alunos o acesso ao passado e tornando legível o presente.

Entretanto, o patrimônio cultural não deve ser visto somente como o conjunto de edificações históricas ou então ficar restrito aos bens tombados, que pululam na paisagem urbana. Por estar intrinsecamente ligado à atividade cultural, não pode ser visto por si, e sim dentro de uma perspectiva maior, como resultado da ação cultural do homem e como causa desta.

A Rede de Educação Patrimonial e o Circuito Caminhos da Cultura são contextualizados aqui na medida em que se lançam dentro de um projeto maior, procurando associar a cultura com a educação, possibilitando um diálogo no processo educacional, estimulando e interagindo com as instituições e a população.

Rede de Educação Patrimonial e Circuito Caminhos da Cultura

No dia 17 de agosto de 2005, por iniciativa da Divisão do Patrimônio Cultural da Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage (Funalfa), organizou-se um Encontro sobre Educação Patrimonial em Juiz de Fora, com o intuito de promover a troca de experiências e ideias entre as instituições culturais, os órgãos públicos, os agentes culturais, ONGs/OSCIPs e pessoas interessadas.

A partir desse encontro, foi formada a Rede de Educação Patrimonial, na qual 37 museus e instituições culturais públicas e privadas da cidade frequentam, com maior ou menor assiduidade, as suas reuniões.

A Rede representa, portanto, uma associação voluntária de museus e instituições culturais do município, que tem como facilitador e indutor a Divisão de Patrimônio Cultural. O objetivo desse projeto é a criação de uma rede de intercâmbio e apoio mútuo, que visa fortalecer as instituições da cidade e, por conseguinte, dar maior visibilidade a estas, além de proporcionar uma maior aproximação com o público em geral da cidade e da região.

O Circuito Caminhos da Cultura, por sua vez, está entre as atividades da Rede que merece mais destaque. Seja por estar em consonância com a política federal, seja por se acreditar que esta atividade tem potenciais de estender seus limites e propor um diálogo com várias instituições, com o objetivo comum de salvaguarda do patrimônio cultural de Juiz de Fora.

O evento, que integra a programação comemorativa do aniversário da cidade no mês de maio, está também relacionado com a proposta do Departamento de Museus e Centro Culturais do Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, inserindo-se nas atividades da Semana Nacional dos Museus, englobando museus com formato e acervos distintos e outras instituições culturais.

O circuito promove uma nova relação entre as instituições, as crianças e adolescentes das escolas municipais, estaduais, particulares e dos programas sociais da Associação Municipal de Apoio Comunitário (Amac), levando-os a conhecer esses espaços e seus acervos, estimulando a descoberta desse maravilhoso universo de conhecimento, estabelecendo, assim, um diálogo entre o ensino formal e não formal, possibilitando um estímulo e interação com a comunidade.

As crianças e os jovens visitam essas instituições por meio de roteiros com três ou quatro museus e/ou instituições culturais, distribuídas por eixos temáticos. Por intermédio da Agência de Gestão do Transporte e Trânsito (Gettran), da Prefeitura de Juiz de Fora, é oferecido transporte, e, já com um estagiário de turismo a bordo, o ônibus busca o aluno na escola e o conduz às visitas, que duram, em média, 30 minutos em cada local, monitoradas pela própria instituição.

Em sua primeira edição, entre os dias 16 e 26 de maio de 2006, o Circuito Caminhos da Cultura levou cerca de 1.900 alunos pertencentes a 25 escolas municipais, 17 estaduais, 5 particulares e 3 programas sociais da Amac, a percorrer 16 museus e instituições culturais de Juiz de Fora, distribuídos pelos 5 circuitos. Ao longo de oito dias foram realizadas 55 visitas às instituições. Algumas escolas participam de mais de um circuito, conforme previsto.

Em 2007, o II Circuito Caminhos da Cultura contou com a participação de 19 museus e instituições culturais, agrupados em 6 categorias, nas quais os blocos foram caracterizados pela proximidade e pelo eixo temático. Os roteiros permitiram comparar diferentes visões sobre as

instituições e seus acervos, a formação de coleções, das edificações e dos projetos museográficos.

Nessa segunda edição, o circuito passou a ter 12 dias de visitas, o que possibilitou que 2.756 estudantes, distribuídos por 33 escolas municipais, 16 estaduais, 13 particulares e 14 programas sociais da Amac participassem da iniciativa, perfazendo um total de 84 visitas. Como o evento se propõe inclusivo, atendeu-se a escolas da área rural do município e uma instituição para portadores de necessidades especiais – a Escola Estadual Maria das Dores de Souza.

No ano de 2008, o III Circuito Caminhos da Cultura teve a duração de 10 dias com 70 visitas e a presença de 64 escolas, sendo 33 escolas municipais, 14 escolas estaduais, oito escolas particulares e nove programas da Amac, totalizando 2.440 alunos e envolvendo 20 museus e instituições culturais da cidade. Novamente a Escola Estadual Maria das Dores de Souza participou do evento.

A Divisão de Patrimônio Cultural elaborou um fôlder, por circuito, com dados das instituições visitadas, tendo sido distribuído 10 exemplares para cada escola.

Os integrantes da Rede de Educação Patrimonial investem nesse trabalho por acreditar na importância da formação de uma geração que levará a uma mudança de consciência relativa ao patrimônio cultural. O projeto busca também envolver o corpo discente e conscientizá-lo da necessidade de investir na educação patrimonial dentro da sala de aula.

Os museus são, por muitas vezes, associados à “cultura das elites”. Contudo, assim como os objetos ali expostos, a dança e a música erudita – que sofrem o mesmo preconceito – foram, um dia, populares. Se hoje se tornaram distantes das pessoas é porque elas não veem o objeto como representativo da sua cultura (PIVA, 2002, p. 15). Segundo os indicadores culturais utilizados para divulgação do programa Mais Cultura, do Ministério da Cultura, no final de 2007, apontam que apenas 13% dos brasileiros frequentam cinema alguma vez por ano; que 92% dos

brasileiros nunca frequentaram museus; que mais de 90% dos municípios do país não possuem salas de cinema, teatro, museus e espaços culturais multiuso; e que dos cerca de 600 municípios brasileiros que nunca receberam uma biblioteca, 405 ficam no Nordeste e apenas dois no Sudeste. O mesmo acontece com o patrimônio edificado, que ganha um *status* de ser antigo, velho e não relativo à memória e história de um povo.

Embora, algumas instituições fossem conhecidas pelo público, como o caso do Museu Mariano Procópio, ainda é grande o número de jovens que não visitaram a instituição, seja sozinho ou levado pela escola. Outras, muito pouco conhecidas, tiveram a oportunidade de abrir as portas para a comunidade e não somente para pesquisadores da área de atuação. Percebe-se também que tanto o interesse das instituições quanto o das escolas em participar do Circuito tem aumentado e, por consequência disso, supõe-se que as visitas tendem a crescer a cada ano. Nesses três anos tem ocorrido uma distribuição regular do interesse as diversas escolas, visto que os dias de visitas variam entre oito e 12 dias.

É importante que se revelem ainda outros dados. A Divisão de Patrimônio Cultural (Dipac) vem realizando, a cada ano, avaliações por meio do envio de um questionário a todas as escolas participantes do circuito. Desses dados, 93% dos que responderam disseram estar participando pela primeira vez do projeto, o que reforça o aumento da participação das escolas em cada edição. Em relação às atividades realizadas dentro da sala de aula, 100% responderam que foram realizadas diversas atividades complementares às visitas, tais como, relatos, discussões, registros, exposições de gravuras, produção de textos, debates sobre a importância da preservação do patrimônio cultural, complemento de conteúdos educativos, painéis com gravuras e fotos dos museus, poesias, música e desenho.

O segundo parâmetro para a Dipac é o relatório emitido pelo guias, estagiários de turismo da antiga Secretaria de Turismo, Indústria e Co-

mércio de Juiz de Fora. Essas informações contribuem de forma direta na formatação do evento seguinte. Para isso, antes do início do Circuito, realiza-se uma reunião com todos que irão monitorar as visitas, sendo primordial que estes tenham um conhecimento sobre a história de Juiz de Fora, assim como sobre as instituições que irão ser visitadas e seus respectivos acervos. Ainda que eles não substituam o papel dos educadores das instituições, esse treinamento é fundamental, pois os guias atuam como ponte entre as instituições, as escolas e a Dipac, além de serem pontos de apoio para eventuais esclarecimentos e surgimento de imprevistos.

Por meio da articulação entre as instituições culturais e as escolas, busca-se o desenvolvimento de parcerias, a fim de proporcionar um salto de qualidade nas atividades que compõem o Circuito Caminhos da Cultura e inserir a iniciativa em programas de fomento à cultura, possibilitando a participação ativa da comunidade.

Conclusão

O patrimônio cultural pode ser compreendido como um conjunto de valores que representam determinado povo, localidade ou região. Atuando na construção de identidades coletivas e individuais, os bens culturais são mediadores do aprendizado, facultando aos alunos o acesso e respeito ao passado, tornando legível o presente.

Para atingir seu objetivo de levar crianças, jovens e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, a educação patrimonial deve ser permanente e sistemática. O conhecimento crítico e a apropriação pela comunidade dos bens culturais são fatores indispensáveis no processo de preservação, assim como o fortalecimento de identidade, cidadania e pertencimento.

A educação patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo

que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural (HORTA; GRUNBERG, 1999, p. 6).

Sendo o Circuito Caminhos da Cultura um projeto de educação patrimonial, ele pode resgatar a relação de afeto dos indivíduos com os seus bens culturais e atuar como reforço da autoestima, levando-os a valorizar a cultura do local em que estão inseridos, e, portanto, atuar em sua defesa, seja difundindo-a, resgatando-a ou salvaguardando-a. Levando o patrimônio a diversas camadas da população, espera-se estar se formando uma geração capaz de se tornar guardiã, não somente dos bens materiais e imateriais, mas de um conjunto de valores que permeiam a nossa história e a nossa memória.

Nesse contexto, a Rede de Educação Patrimonial procura associar a cultura com a educação, possibilitando um diálogo no processo educacional, estimulando e interagindo, as instituições e a comunidade.

E se tomarmos como premissa que para se preservar é preciso conhecer, a Rede se coloca no centro dessa causa e, imbuídos desse compromisso, pretende levar o indivíduo pelos Caminhos da Cultura.

Referências bibliográficas

BETO, Frei. Para que serve a educação escolar? *O Globo*, Rio de Janeiro, p. 12, 11 fev. 2007.

CARSALADE, Flávio de Lemos. Educação e patrimônio cultural. In: GRUPO GESTOR (Org.). *Reflexões e contribuições para a educação patrimonial*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Adriane Queiroz Monteiro. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília: Museu Imperial, Iphan, 1999.

MAGALHÃES, Aloísio. *E Triunfo? A questão dos bens culturais no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Roberto Marinho, 1997.

NASCIMENTO JUNIOR, José do. Museus: antropofagias da memória. *Revista do Patrimônio Histórico Nacional*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n. 31, 2005.

PIVA, Adriana. A educação patrimonial na escola: situando-nos no debate. In: SECRETARIA DE ESTADO DE MINAS GERAIS. Superintendência de Museus. *Calendário e caderno do professor*. Belo Horizonte: Museu Mineiro, 2005.

A importância do trabalho de campo na educação em museus

André Luiz da Conceição¹

Resumo

A Fundação Patrimônio Histórico da Energia e Saneamento, instituição de atuação no âmbito do estado de São Paulo, é detentora de sete museus, denominados Museus da Energia, localizados nos municípios de São Paulo, Itu, Jundiaí, Rio Claro, Salesópolis, Brotas e Santa Rita do Passa Quatro, que por meio de atividades educativas e culturais aborda o tema energia, em especial a energia elétrica e sua evolução desde o final do século XIX até a atualidade. Desses sete museus, três (São Paulo, Itu e Jundiaí) estão localizados em áreas urbanas, ao passo que os demais se situam em meios rurais, sendo além de museus, Pequenas Centrais Hidrelétricas (PCHs). Todas antigas, mas em processo de reativação, apresentando uma beleza ímpar do ponto de vista arquitetônico, histórico e ambiental.

Este trabalho pretende expor os resultados das principais atividades educativas dos Museus da Energia, sobretudo do Museu da Energia Usina Parque do Corumbataí, localizado no município de Rio Claro (SP), que além de atender o público escolar na educação básica e superior, também promove cursos de formação continuada de professores, visando à atualização das práticas escolares. Será dada ênfase ao curso desenvolvido em 2007, que trata do tema trabalho de campo.

¹ Geógrafo pelo Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro, e pesquisador estagiário da Fundação Patrimônio Histórico da Energia e Saneamento.

O trabalho de campo enquanto metodologia de investigação *in loco* utilizada pela ciência é um importante instrumento de educação, em especial de educação em museus, principalmente daqueles localizados em áreas rurais e detentores de riqueza patrimonial, natural, histórica e cultural.

Os resultados, parcialmente constatados com os professores participantes do curso e que realizaram o trabalho de campo no Museu da Energia em Rio Claro com seus alunos, mostram que houve significativa melhora no rendimento dos estudantes, revelando que essa prática ainda deve ser mais bem moldada no âmbito da educação em museus.

O público infantil no Museu da Vida: desafios e estratégias na elaboração de atividades

Bianca Reis¹

Coautores: *Sílvia Gomes, Rosicler Neves, Marcela Sanches, Cláudia Oliveira, Cristiane Oliveira, Hilda Gomes, Anna Karla Silva, Laise Carvalho, Denise Studart e Carla Gruzman*

1. Introdução

Caracterizados como espaços de educação não formal, os museus e centros de ciência com suas exposições interativas vêm contribuindo cada vez mais para a concepção e desenvolvimento de ambientes de aprendizagem ativa. As exposições interativas têm dado um lugar de destaque aos aspectos lúdicos no âmbito dessas instituições. Brincar, despertar a curiosidade, explorar, estabelecer relações, conhecer e interferir são atitudes esperadas como parte desse processo. Com relação ao público infantil,² a vinculação à dimensão lúdica é ainda mais explícita, fundamentada no importante papel que os jogos e brincadeiras possuem no processo de desenvolvimento da criança.

O Museu da Vida é um departamento da Casa de Oswaldo Cruz, que integra a Fundação Oswaldo Cruz – instituição vinculada ao Ministério da Saúde do Brasil. Seus temas centrais são: a vida enquanto objeto do conhecimento, saúde como qualidade de vida e a intervenção do homem sobre a vida. Projetado para acolher exposições de caráter

¹ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (1997) e mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2004). É pedagoga na Fundação Oswaldo Cruz há 12 anos e é professora do Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação e da Faculdade Moacyr Bastos. Atua principalmente nos seguintes temas: educação em ciências, educação em saúde, museus de ciências e divulgação científica em museus. Lecionando nas seguintes áreas: fundamentos da educação, metodologia científica e didática.

² Para fins deste trabalho, consideramos como público infantil crianças até 10 anos de idade.

interativo em seus diferentes espaços, é constituído por um Centro de Recepção e Acolhimento – destinado a informar e orientar o visitante –, uma sala para exposições temporárias e quatro áreas temáticas que buscam a integração de diferentes campos do conhecimento: a Biotecoberta, que aborda o conhecimento científico a respeito da vida e da biodiversidade; o Parque da Ciência, que discute a energia, comunicação e organização da vida; o Ciência em Cena, dedicado à articulação entre os campos da arte e da ciência; e o Passado e Presente, voltado para a história institucional, para a temática da história da saúde, bem como para a arquitetura do castelo mourisco – parte do conjunto arquitetônico histórico da Fiocruz.

No que tange aos aspectos pedagógicos, conta com o Serviço de Educação em Ciências e Saúde (Seducs). A partir de sua natureza matricial, busca fomentar o processo de construção coletiva do projeto político-pedagógico orientador das ações do Museu da Vida, tendo como princípio uma abordagem histórica, transdisciplinar e construtivista. O presente estudo apresenta a formação de um grupo de trabalho voltado para a elaboração, desenvolvimento e avaliação de atividades direcionadas para o público infantil (Geaepi), além de considerar os desafios e estratégias criadas no atendimento dessa audiência. Constituído no segundo semestre de 2005, o Geaepi é formado por uma equipe multidisciplinar, com representantes das áreas temáticas do Serviço de Visitação e Atendimento ao Público (SVAP), a colaboração do Núcleo de Estudos de Público e Avaliação e a coordenação do Serviço de Educação em Ciências e Saúde do Museu da Vida.

2. Os museus e as crianças

A relação dos museus com as crianças surge com mais vigor no final do século XIX, com a criação do primeiro museu dedicado ao público infantil, o Brooklyn Children's Museum (Museu das Crianças do Brooklyn), nos Estados Unidos. O nascimento de um museu para

crianças na virada do século XIX reflete, de certa forma, as ideias educacionais da época, principalmente aquelas de Froebel e Pestalozzi, podendo ser visto como uma tentativa de proporcionar um ambiente de aprendizagem especificamente dirigido às necessidades educativas infantis fora do contexto escolar.

A maioria dos museus para crianças surgiu a partir da ideia de servir como centro educativo, de entretenimento e lazer para suas comunidades. Até hoje, os estatutos para criação de novos museus dessa tipologia continuam enfatizando esses aspectos. Exposições e salas para crianças também começaram a ser projetadas em ambientes museais, como a All Hands Gallery (Galeria “Tudo Tocável”), no National Maritime Museum, Inglaterra, e a Cité des Enfants (Cidade das Crianças), na Cité des Sciences et de L’Industrie, em Paris, França.

Os museus dedicados às crianças contribuíram para avanços no campo da educação e comunicação em museus devido às novas abordagens interpretativas e educativas que introduziram no espaço museal. Os estudos de Dewey, Montessori e Piaget, a partir da década de 1960, também influenciaram os espaços museais dedicados às crianças (STU-DART, 2000, 2005). As teorias cognitivas de Piaget, que enfatizam um processo de aprendizagem baseado na troca ativa entre o sujeito e o ambiente, foram utilizadas principalmente para embasar a concepção de exposições voltadas para crianças, mostrando-se presente por meio do uso de abordagens participativas. Dessa forma, buscavam estimular diferentes habilidades e reações afetivas, visando promover no sujeito uma atitude ativa, o comportamento exploratório, a curiosidade e a motivação intrínseca.

A partir do século XX, passou-se a dar bastante atenção à oportunidade individual para o brincar e o lazer. Entende-se que as crianças têm um direito especial de desenvolverem todo seu potencial, tendo a brincadeira um importante papel nesse contexto. Necessidades básicas para que a aprendizagem ocorra são encontradas nos jogos e brincadeiras: estimulação, interesse, concentração e motivação. Ao brincar, a

criança é desafiada “a dominar o que é familiar e a responder ao que não é familiar em termos de ganhar informação, conhecimento, habilidades e entendimento” (MOYLES, 1978 apud STUDART, 2000).

O público infantil e juvenil é (e continuará sendo) um importante público-alvo dos museus. Conhecer esse público, saber sobre suas necessidades e expectativas, elaborar estratégias educativas voltadas para esses grupos, continuam sendo ações fundamentais para o trabalho sociocultural e educacional dos museus no novo milênio.

A seguir, apresentaremos um breve histórico da criação do grupo de estudos e ações educativas para o público infantil no Museu da Vida, seus objetivos, atividades desenvolvidas e propostas de ação.

3. Breve histórico do grupo de estudos e ações educativas para o público infantil

No processo de implantação do Museu da Vida, a concepção e desenvolvimento dos espaços temáticos foram direcionadas fundamentalmente para o segundo segmento do ensino fundamental (6º a 9º anos EF) e para o ensino médio. Entretanto, desde 1999, com a inauguração do Museu, observa-se que o público visitante é diversificado e, entre os grupos da audiência, verifica-se a grande presença de crianças em idade pré-escolar e crianças do primeiro segmento do ensino fundamental (1º a 5º anos).

Duas iniciativas empreendidas ao longo desse período merecem destaque para a nossa discussão: a participação da equipe do Seducs em projeto de pesquisa voltado para a formulação de parâmetros teórico-práticos para seleção, utilização, avaliação e construção de jogos e *kits* educativos – Projeto Teoria e Prática no Uso de Materiais Concretos em Educação Científica e em Saúde/Fiocruz (SCHALL et al., 1999) – e o desenvolvimento do Programa Leitura e Ciência (GRUZMAN, 2004). A primeira iniciativa proporcionou a abertura de debates entre os profissionais da instituição sobre conceitos e temas essenciais à con-

cepção e atuação de museus de ciência interativos. Ressaltamos as reflexões sobre ação educativa, interatividade, mediação, jogos e a natureza e contribuição dos aspectos lúdicos no museu.

O Programa Leitura e Ciência, por sua vez, tem sua concepção e desenvolvimento orientados mais especificamente para o público infantil e suas famílias. O propósito era buscar uma maneira lúdica de trabalhar com as crianças os conteúdos mais áridos relacionados à ciência e à saúde. Neste contexto, surgiram as primeiras ações voltadas para a utilização de livros de literatura com crianças e famílias. A proposta do Programa Leitura e Ciência tem como orientação sensibilizar e fundamentar a equipe de profissionais do Museu para o desenvolvimento de atividades que incorporem a articulação entre literatura e ciência, a partir das temáticas relacionadas à saúde e ambiente contempladas pelo Museu e pela Fiocruz.

Considerando as necessidades apontadas em reuniões sistemáticas realizadas no Museu da Vida ao longo de 2003, foi organizado um grupo de trabalho, coordenado pelo Seducs, voltado para o atendimento do público infantil (Geaeipi). Esse grupo tem como objetivo geral propor ações e estratégias metodológicas para a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de atividades direcionadas mais especificamente para crianças de educação infantil e crianças de 1º a 5º anos do ensino fundamental. Participam do GT profissionais que atuam no Serviço de Visitação e Atendimento ao Público, no Serviço de Designer e Produtos de Divulgação Científica, no Núcleo de Estudos de Público e Avaliação e na Biblioteca, constituindo uma equipe multidisciplinar. Ressaltamos a contribuição das seguintes áreas do conhecimento: história, pedagogia, artes, física, biologia, letras, biblioteconomia, *design*, educação artística e museologia.

Ao longo dos debates e trabalhos desenvolvidos pelo grupo, buscou-se levar em consideração alguns aspectos relacionados a esse público, tais como características: idade, socialização entre o grupo e o professor, e a relação com os objetos do museu. Por outro lado, procu-

rou-se levar em conta também a linguagem a ser utilizada, o caráter prático das atividades, a ludicidade, a compreensão de tempo e espaço, o envolvimento afetivo e social da criança, e, ainda, despertar o interesse por diferentes temas tratados no MV. Por intermédio das atividades propostas nos espaços, pretendeu-se dar ênfase à relação social entre as crianças; observação e interação com os objetos museais; à manipulação de equipamentos, modelos e jogos; e ao despertar para questões relacionadas à saúde e à ciência.

3.1 Objetivos

- Identificar e analisar as experiências que as áreas temáticas do Museu da Vida têm vivenciado com crianças de educação infantil e crianças de 1º a 5º anos do ensino fundamental.

- Contribuir com subsídios teórico-metodológicos para as áreas temáticas do Museu da Vida na elaboração das atividades.

3.2 Propostas de ação

Para o melhor aproveitamento das ações educativas propostas, a elaboração das atividades pedagógicas no Museu da Vida leva em conta um conjunto de informações que são fundamentais para o bom desenvolvimento de cada proposta. Nesse sentido, a articulação entre os elementos estruturantes (SEIBEL; BAETA, 1999) constituem um importante instrumental metodológico para orientar, elaborar e avaliar uma atividade. São eles: objetivos, sujeitos, conteúdo, duração e contexto.

Podemos organizar as ações empreendidas em três momentos complementares. O primeiro refere-se ao aperfeiçoamento dos integrantes do GT EI. A partir de reuniões sistemáticas são identificados e selecionados artigos que visam subsidiar as reflexões do grupo e orientar as suas ações. Elaboramos ao longo desse período duas coletâneas de textos. A coletânea de 2007 foi organizada em cinco módulos e procurou incorporar também as discussões sobre patrimônio cultural que vem

permeando as ações da Casa de Oswaldo Cruz: a) Museu e Educação; b) A Criança e o Museu; c) A Ciência, o Público e a Criança; d) Jogos e Brincadeiras; e) Desenvolvimento Cognitivo, Psicológico e Social das Crianças. Ainda nesse primeiro momento é realizado, anualmente, em colaboração com os profissionais da Creche Fiocruz, o minicurso “Quem são essas crianças?”.

O segundo momento refere-se ao mapeamento das atividades existentes em cada uma das áreas temáticas do Museu da Vida para esse público específico. Nessa fase, é importante se identificar: quais são as atividades desenvolvidas; com que frequência são oferecidas e se há algum tipo de avaliação das mesmas.

O terceiro momento é constituído pela análise, discussão e avaliação das atividades identificadas no Circuito de Visitação voltadas para o público infantil. Nesse período, o grupo avalia as atividades em curso a partir de um roteiro previamente discutido. Em seguida, propõe-se o redimensionamento e/ou elaboração de novas atividades quando necessário. Para essa etapa, contamos com a participação e colaboração de 14 estudantes do Colégio Estadual Heitor Lira, que contribuem nas discussões e observações das turmas que visitam o MV com idades entre 4 e 10 anos. Essa parceria possibilitou aos profissionais do MV a contribuição de um olhar de estudantes do ensino formal para o desenvolvimento de atividades para esse público. Já para as normalistas, o estágio em um museu de ciências, além de despertar o interesse profissional, amplia os conhecimentos. É um primeiro contato com um trabalho de pesquisa cujo foco é a elaboração, desenvolvimento e avaliação de atividades direcionadas ao público, para o qual o grupo contribuirá com novas propostas de atividades a serem implementadas no circuito. É um trabalho em que todos envolvidos no processo aprendem.

Todas as ações testadas e aprovadas estarão registradas em um caderno de atividades voltadas para o público infantil. Em princípio, esse caderno está direcionado ao público interno, ou seja, aos mediadores e

monitores do Circuito de Visitação, e poderá incluir a cada ano novas atividades de acordo com as necessidades ou interesses do MV.

4. Atividades para o público infantil no Museu da Vida

O Geaepi propõe ações que visam orientar os profissionais do Museu da Vida na elaboração de atividades para o público infantil. Num diagnóstico preliminar, identificou-se dificuldades desde concepção de mobiliários adequados em alguns dos espaços interativos até a abordagem conceitual dos temas com relação ao público infantil – uma linguagem que atenda as especificidades dessa faixa etária é fundamental. Verificou-se ainda a necessidade de redimensionar o tempo das oficinas, que duram, em média, uma hora e meia. Esse tempo é muito longo, em se tratando de turmas de educação infantil, o que exige um número maior de atividades diferenciadas ou a redução do tempo com uma única atividade.

Apresentaremos a seguir algumas das atividades desenvolvidas com este público e que estão sendo acompanhadas pelo GT: Biblioteca Móvel; Veja o Vivo, Dobraduras e Contos; Saúde Bucal; Fazendo Arte e Amigos do Castelo – esta última, ainda em teste.

Biblioteca Móvel

Concebida como um dos desdobramentos das ações do Programa Leitura e Ciência promovido pelo Seducs, a Biblioteca Móvel tem como objetivo facilitar o acesso ao acervo infantil e juvenil nos diversos suportes (livros, CDs, DVDs, vídeos e jogos), em atividades que acontecem tanto no *campus* de Manguinhos quanto as realizadas em parceria com outras instituições e que promovem o debate sobre temas da ciência e da saúde. É composta por um armário para guarda, exposição e transporte do acervo e, desde 2005, integra a programação dos Contadores de Histórias do Museu da Vida, – evento temático voltado

para crianças e famílias que acontece todo o terceiro sábado do mês na tenda do Ciência em Cena.

Veja o Vivo

É uma oficina oferecida no espaço Biodescoberta para o público de educação infantil, na qual são apresentados animais de diferentes espécies da fauna brasileira. A apresentação dos animais é feita a partir da interlocução com o público, partindo-se de dúvidas, mitos e curiosidades sobre os animais. Durante a realização da oficina, os visitantes são estimulados a refletir sobre questões como *habitat*, alimentação, formas de defesa, ciclo de vida e relação com meio ambiente.

Dobraduras e Contos

Realizada no Centro de Recepção a oficina Dobraduras e Contos visa despertar a sensibilidade artística, a criatividade, a ludicidade e o interesse por temas relacionados ao meio ambiente e à saúde. Após a história contada por monitores, solicitamos às crianças que desenhem, realizem dobraduras e criem figuras relacionadas à história contada.

Saúde Bucal

A oficina Saúde Bucal é realizada no Parque da Ciência. Objetiva instigar as crianças a conversar sobre os hábitos relacionados à saúde bucal, assim como evitar as doenças mais recorrentes no aparelho bucal. Essa atividade é desenvolvida em três momentos: o primeiro consta de uma exibição de um desenho animado. O segundo promove a atividade de contar histórias; e no terceiro, exibem-se *slides* sobre a saúde bucal. Em seguida, as crianças são incentivadas a interagirem com modelos 3D da arcada dentária.

Fazendo Arte

No Ciência em Cena, é desenvolvida a oficina Fazendo Arte, que tem por objetivo identificar como as crianças se expressam por meio

do grafismo, a visão que possuem em relação à arte e à ciência. Durante a oficina, são exibidos dois vídeos *Tá limpo* e *Cuidando da Terra*, que possibilitam uma discussão sobre temáticas como: saúde, qualidade de vida, ambiente e cidadania, entre outros temas que contribuem para a compreensão e importância do papel de cada um no seu cotidiano.

Amigos do Castelo

A atividade Amigos do Castelo busca promover a aproximação entre o visitante e o patrimônio histórico. Tem como objetivo ressaltar a ideia de pertencimento do patrimônio como um bem público, coletivo e de vital importância histórica para sua preservação. Pretendemos ainda criar um canal de comunicação com as escolas após as visitas. A atividade consiste na realização de uma visita, enfatizando a importância da preservação do patrimônio e fazendo uso do próprio castelo como objeto de investigação, a partir de uma narrativa pautada em questionamentos sobre aspectos da arquitetura apresentada. Ao final, é solicitado um registro das observações de cada criança. No momento da apresentação são distribuídos *bottoms* com endereço eletrônico do MV, para que a escola possa enviar as atividades realizadas pelos alunos após a visita.

Podemos observar nas ações descritas que a imaginação e a criatividade são incentivadas em todas as atividades como elementos essenciais para o desenvolvimento infantil. Tal como sugere Vigotsky (1984), a imaginação é um processo psicológico novo para a criança, representa uma forma especificamente humana da atividade consciente que não está presente na consciência das crianças muito pequenas. Surge primeiro em forma de jogo, que é a imaginação em ação. Afirmar ainda que quando a criança brinca, reorganiza as suas experiências. Assim, quando oferecemos oportunidades para a criança ao brincar, criamos espaço para a reconstrução do conhecimento.

5. Considerações finais

No que diz respeito ao contexto sociocultural e histórico, encontramos importantes contribuições para a compreensão dos aspectos lúdicos do ser humano nos estudos de Johan Huizinga (1996). Ele considera o jogo como elemento fundador da cultura, e não como uma de suas manifestações culturais; segundo o autor, é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve. A partir desse pressuposto, cria a expressão *homo ludens* para designar o ser humano como fundamentalmente lúdico (HUIZINGA, 1996).

Ainda nessa mesma chave de análise, os estudos de Walter Benjamin (1984) revelam seu interesse pela forma de o adulto se colocar em relação ao mundo infantil e manifestam sua preocupação com a formação da criança. Sustenta que a inserção sociocultural da criança se dá a partir do jogo, da brincadeira e da literatura. As crianças se apropriam dos objetos lúdicos criados para elas e lhes conferem sua interpretação, demonstrando também sua visão de mundo.

Considerando o aspecto lúdico essencial para o desenvolvimento da criança, o Grupo de Estudos e Ações Educativas para o Público Infantil tem grandes desafios a serem alcançados, entre eles, estabelecer elos mais explícitos entre as exposições e o público infantil. Essa ação demanda observações mais aprofundadas sobre o comportamento das crianças em relação aos equipamentos ou “brinquedos” (como as crianças chamam); uma escuta mais cuidadosa com relação às suas falas e interesses; e trocas de experiências mais frequentes entre as instituições museais.

Um dos caminhos escolhidos pela equipe do Museu da Vida é desenvolver o trabalho em contexto lúdico, já que é uma linguagem que a criança tem empatia imediata. Nessa perspectiva, propõem-se atividades nas quais as crianças podem brincar, aproveitar o momento em que estão fora de sala de aula, experimentar, manipular os brinquedos, trocar informações com os colegas, perguntar sobre o porquê do fun-

cionamento de alguns dos brinquedos. Enfim, vivenciar uma experiência significativa tanto no âmbito individual quanto coletivamente.

Referências bibliográficas

BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

GRUZMAN, C. *Relatório do Programa Leitura e Ciência*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2004.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

SEIBEL, I.; BAETA, A. *Relatório do Projeto Museu da Vida/Fiocruz: uma contribuição para a educação formal?* Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz: Finep, 1999.

SCHALL, V.; SEIBEL, I.; BAETA, A.; GRUZMAN, C. e REIS, B. *Relatório do Projeto Teoria e Prática no Uso de Materiais Concretos em Educação Científica e Saúde*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1999.

STUDART, D. C. Aparatos interativos e o público infantil em museus: características e abordagens. In: MASSARANI, Luisa (Org.). *O pequeno cientista amador: a divulgação científica e o público infantil*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2005. p. 6-16.

STUDART, D.C. *The perceptions and behaviour of children and their families in child-orientated museum exhibitions*. Tese (Doutorado em Museum Studies) – Museum Studies Department, University College.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

A educação ambiental no Museu Aberto da Tartaruga Marinha da Praia do Forte – projeto Tamar-Ibama/BA

Gonzalo Rostán, Karina Gonçalves de Almeida Souza e Valéria Silva¹

Resumo

O presente trabalho apresenta uma análise das atividades educativas e de sensibilização realizadas na última temporada 2006/2007 no Museu Aberto da Tartaruga Marinha, do Projeto Tamar-Ibama, na Praia do Forte. Este trabalho consiste na análise sobre a eficácia das práticas educativas e de sensibilização na experiência do visitante, relacionando-as com os princípios da Política Nacional de Educação Ambiental, com os objetivos educativos propostos na Política Nacional dos Museus, bem como os objetivos de educação e interpretação ambiental institucionais. A hipótese é de que o Museu Aberto da Tartaruga Marinha, na praia do Forte, vem evoluindo na busca da qualidade da experiência do visitante à medida que promove intervenções educativas e de sensibilização em suas atividades e exposições. Para tanto, foram eleitos para análise os pontos temáticos: tanque praia, o tanque barco, e o tanque dos corais; e as atividades de sensibilização: oficina de reciclagem, a alimentação assistida, o teatro de fantoches, abertura de ninhos. A metodologia empregada consistiu na descrição dessas atividades e pontos temáticos a partir do acompanhamento com formulários observação, de registros fotográficos e orais da equipe responsável pelo atendimento. A descrição das atividades educativas e de sensibilização servirá como um referencial técnico-metodológico para dimensionar a

¹ ROSTÁN, Gonzalo. Gestor do Museu Aberto da Tartaruga Marinha da Praia do Forte – Fundação Pró-Tamar; SOUZA, Karina Gonçalves de Almeida. Assistente da Gerência do Museu Aberto da Tartaruga Marinha da Praia do Forte – Fundação Pró-Tamar; SILVA, Valéria. Gerência da Educação Ambiental do Museu Aberto da Tartaruga Marinha

oferta de atrativos no Museu Aberto da Tartaruga Marinha, na Praia do Forte. Servirão ainda para avaliar a evolução dessas intervenções, e para o planejamento de novas atividades e exposições. Esta análise demonstra a evolução de conceitos e práticas educativas que vêm ocorrendo no Museu Aberto da Tartaruga Marinha. Demonstra ainda a convergência de oportunidades, diante da refuncionalização do espaço Centro de Visitantes para Museu Aberto da Tartaruga Marinha, em realizar práticas de sensibilização e educação ambiental para que cumpram a função educativa dos espaços museológicos.

Os 10 anos do Projeto de Atendimento Educativo 2º, 3º e 4º ciclos do Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville: avaliando um projeto educativo sistemático

Gerson Machado, Flávia Cristina Antunes de Souza e Judith Steinbach¹

Resumo

O artigo apresenta as propostas e o desenvolvimento do Projeto de Atendimento Educativo 2º, 3º e 4º ciclos desenvolvido pelo Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville desde o ano de 1997. Apresenta também alguns aspectos avaliativos, bem como opiniões de professores entrevistados, cujo ponto comum foi o destaque que estes passaram a dar ao patrimônio em sala de aula a partir da sua relação com esse projeto educativo.

Há mais de 30 anos, o Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville (Masj), desenvolve junto à sociedade, projetos educativos possibilitando um diálogo da mesma com o Patrimônio Arqueológico da qual é herdeira.

Em diversos momentos, esses projetos se enquadravam dentro de uma organização institucional que, no ano de 1998, sob orientação do Conselho Técnico Científico do Masj, passaram a constituir o Programa de Comunicação Museológica (PCM), que congregou os antigos projetos dos setores de educação e museologia. Entretanto, a proposta de se trabalhar com as três séries do Ensino Básico, 4º, 6º e 8º ano foi mantida, porém, foi adotada a nova nomenclatura, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), assim constituída: 2º ciclo (4º ano), 3º ciclo (6º ano) e 4º ciclo (8º ano). Cada ciclo discute os seguintes temas, respectivamente: alimentação e moradia, tecnologia e pluralidade cultural. O atendimento desse público selecionado procura

¹ Educadores de museus do Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville.

dar prosseguimento aos trabalhos anteriores, garantindo um acompanhamento e uma avaliação mais qualificada a partir, também, de uma série documental mais homogênea.

Com estas modificações implantadas, o Masj não perdeu os pressupostos teóricos e metodológicos utilizados nos projetos, continuando a aposta na concepção construtivista da educação e tendo como trilha, a metodologia e os princípios da educação patrimonial (BOHAN, 1987; FREIRE, 1975, 1996; HORTA, 1991; HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999; TAMANINI, 1994, 1998). Defendemos a perspectiva na qual os museus não são, exclusivamente, centros destinados à captação visual de informações e de deleite, mas sim de que podem ser espaços para o exercício de outros sentidos, saberes e reflexões.

Inicialmente, este trabalho sistematiza, discute e apresenta questões relacionadas ao modo de se utilizar o museu como espaço de educação e produção de conhecimento científico. Com base nesses princípios, priorizamos:² ensaiar experiências educativas com base na exposição de longa duração, e propiciar ao público infantojuvenil um melhor aproveitamento do museu e dos seus bens culturais e apresentando a esse público,³ a partir da cultura material, aspectos históricos das primeiras ocupações da região de Joinville. Da mesma forma, essa ação educativa se propõe a discutir mais pontualmente o cotidiano dos grupos sambaquianos da região, indagando a inter-relação do homem com o ecossistema, aproveitando temas específicos na tentativa de criar um compromisso entre o público de educação formal e o patrimônio arqueológico. Vale destacar que uma das principais preocupações da equipe nesse processo é avaliar os procedimentos metodológicos aplicados, bem como a rela-

² Em cada proposta serão estabelecidos objetivos de acordo com cada tema e o público atendido. Portanto, essas são metas mais gerais do projeto.

³ Esta categoria é utilizada no Masj para se referir ao público na faixa etária entre 0 e 14 anos, que é, normalmente, quando os estudantes estão cursando o ensino fundamental.

ção qualitativa do público com o patrimônio arqueológico, a fim de contribuir com a formação de cidadãos mais conscientes da realidade cultural na qual estão inseridos, e também divulgar o patrimônio arqueológico do município de Joinville, com vistas a qualificar a relação da sociedade para com o mesmo.

Propostas de trabalho

O referido projeto desenvolve-se a partir de várias propostas, e estas em momentos, nos quais a participação de professores e alunos é indispensável, desde o contato inicial com o museu, por meio de uma preparação prévia, até a avaliação final do trabalho na sua totalidade.

Proposta I – 2º ciclo: O homem sambaquiano: sua alimentação e sua moradia (4º ano)

Os temas alimentação e moradia são trabalhados com os alunos do 2º ciclo visando, sobretudo, ampliar o enfoque referencial que normalmente é abordado com essa faixa etária.

Ao discutirmos fora do ambiente escolar a questão da moradia, possibilitamos ao educando uma nova forma de olhar essa questão, temporal, urbana e institucionalmente diferente da que ele está acostumado a se relacionar. Perceber que nossa cultura é só mais uma que ocupa o espaço onde erguemos nossas construções, e que nesse mesmo espaço, sucessivamente, outros grupos também deixaram suas marcas, e que isso constitui uma herança, ajudando-nos a entender o que efetivamente somos, é uma das discussões que desenvolvemos com os educandos. A alimentação é outro enfoque bastante importante que costumamos dar para esse público. Por meio do entendimento de que as práticas alimentares são relativas às culturas ou a uma temporalidade específica dentro de uma mes-

ma cultura. Dessa forma, o aluno pode se instrumentalizar no sentido de rever, inclusive, os seus hábitos alimentares.

Proposta II – 3º ciclo: pré-história regional: o homem samba-quiano e sua tecnologia (6º ano)

O atual desenvolvimento tecnológico é um dos grandes orgulhos e uma ideologia perigosa que alcança nossa sociedade.⁴ Todo esse verdadeiro culto em torno da tecnologia encobre, aos olhos menos atentos, uma desqualificação em relação à qualidade de vida. A disparidade existente entre uma sociedade e outra pode estar relacionada com o fato de uns possuírem, deterem e dominarem a distribuição da tecnologia ao passo que outros apenas consomem e/ou estão completamente alijados de tudo isso, apesar de fazerem parte de um mesmo sistema.

Essa compreensão fica mais clara na medida em que nos debruçamos para compreender sociedades e culturas que possuem outras relações com essas questões.

Proposta III – 4º ciclo: diversidade sociocultural (8º ano)

Para convivermos com o diferente, basta termos nossa sensibilidade orientada para reconhecer o que nossos sentidos nos informam. Todas as manifestações são decodificadas por nossas heranças culturais. É preciso reconhecer as diferenças para conviver e crescer com elas. Nesse sentido, o Masj tem aberto espaços para que isso aconteça. Seus programas e seus projetos buscam revelar à sociedade o esplendor e a complexidade de culturas e subjetividades distintas.

Especificamente, elegemos o grupo do 3º ciclo do Ensino Fundamental (8º ano) para inaugurar um aprofundamento dessas ques-

⁴Utilizamos o conceito marxista de tecnologia.

tões. Temos ciência de que esse tema não se esgotará em apenas algumas horas de convívio com os educandos.

Desenvolvimento das propostas

Primeiro momento: o contato e o significado da experiência no Museu.

A relação com o grupo se inicia com a recepção aos alunos. Após a apresentação da equipe que coordenará o projeto, os alunos são convidados a assinar o livro de registros de visitantes e recebem um crachá colorido, o qual servirá de apoio à dinâmica para divisão e tematização dos grupos.

Segundo momento: viagem ao tempo (sondagem das experiências e expectativas do grupo com relação ao trabalho e retrospectiva histórica).

No auditório do Masj desenvolve-se um trabalho de valorização das experiências de vida dos alunos. Assim, indaga-se de onde eles vieram; como esse lugar é organizado sócio e economicamente; qual o significado desse lugar para cada um e para a comunidade local; quando e como saem da escola para passeios e pesquisas em campo; quando e quais museus já visitaram; o que é arqueologia; se conhecem sambaqui, casqueiro ou concheiro. Enfim, inúmeras questões devem ser abordadas neste segundo momento.

No caso de grupos que já tenham participado do projeto educativo, especialmente os de 3º e 4º ciclo, outras questões pertinentes às temáticas de cada proposta são lançadas, como: espaços que consideram referenciais da região onde moram, o que pensam sobre a escola, a instituição museu e o que lembram dos trabalhos realizados anteriormente no museu. Além disso, questiona-se: o que é ciência? Qual a concepção sobre arqueologia? O que é tecnologia? Qual a relação do homem com o trabalho? O que é trabalho? Enfim, dezenas de questões podem ser apresentadas e discutidas com o grupo.

Deve-se considerar a todo o momento as diferenças socioculturais de cada turma. Daí a necessidade de provocarmos a externalização do conhecimento já apreendido na vida escolar formal, como também das experiências de vida do aluno. O pressuposto básico dessa fase é retomar os conteúdos anteriormente vividos, não como simples recordação, mas para fazer a interface com os novos conhecimentos que estão sendo construídos.

Após esse diálogo, propõe-se à turma um trabalho de pesquisa (investigação). O cenário para a exploração será a exposição de longa duração para os alunos de 2º e 3º ciclos e, para os alunos de 4º ciclo, os trabalhos são realizados em sítio arqueológico. Na discussão e apresentação da atividade, estimula-se o grupo a pensar que todo o aluno é, também, um pesquisador em potencial.

Terceiro momento: observação e análise dos temas – alimentação e moradia, tecnologia e diversidade sociocultural.

Por meio da observação atenta, os diferentes grupos passam a pesquisar e relacionar os objetos das caixas (cultura material) com os temas presentes na exposição. A partir de tais elementos, com a contribuição da monitoria, os alunos formulam hipóteses e elaboram interpretações de aspectos do homem sambaquiano, relacionado-os com a realidade atual (meio ambiente, trabalho, coleta, caça, pesca, *habitat*, tecnologia, entre outros). O pressuposto básico é provocar os grupos, deixá-los inquietos quanto às diversas pistas existentes, como por exemplo: esse fragmento é osso? É pedra? Se parece com o quê? Algum artefato da exposição se relaciona com isso?

Assim, por meio de inúmeras reflexões, deve-se expor aos grupos as infinitas possibilidades da condição do homem em criar alternativas de sobrevivência e de expressão. Na atividade em campo, o próprio espaço e as estruturas arqueológicas se constituem como objetos de investigação.

Em relação à equipe de educadores e monitores, bem como aos professores, deve-se considerar que, para atuarem com os educandos,

é necessário um domínio mínimo das discussões das áreas de conhecimento que atuam direta e indiretamente com as temáticas em questão. Os alunos terão um tempo disponível para se organizarem nos grupos a fim de prepararem a apresentação dos resultados da pesquisa. É importante se observar que a organização de ideias e formas de apresentação são exercícios que devem ser sempre estimulados, pois instigam o diálogo, a racionalização e o convívio em grupo.

Quarto momento: lanche no jardim do museu

Este é um momento muito importante no desenvolvimento do projeto. É um tempo em que os educando têm para trocar informações e experiências de forma descontraída, se organizarem para a apresentação que virá em seguida ou, ainda, ocupar o espaço do museu com atividades lúdicas.

Quinto momento: contextualização da temática: experiência de pesquisa em arqueologia e museologia – aluno também é pesquisador!

Após o lanche, volta-se ao auditório, para que cada grupo apresente seus trabalhos de pesquisa aos demais. Nesse momento, é fundamental a participação e a arguição do educador do museu, juntamente com os monitores, no sentido de estabelecer reflexões pertinentes aos temas sugeridos. É então que alguns preconceitos ou conceitos são trabalhados na sua totalidade. A premissa básica dessa etapa é confrontar experiência de vida com a experiência acadêmica.

Deve-se estimular o grupo a pensar nas diferentes concepções de mundo e que a ciência não é apenas um conjunto de conteúdos; nem apenas apresentação de conteúdos seriados numa causalidade que fataliza (porque esconde seu aspecto histórico cultural). A ciência é construída historicamente, ela não nasceu como currículo, mas sim como experimento (ensaio/erro). Ciência tem porquês, prioriza alguns enfoques e rejeita outros.

No trabalho de museu, e especialmente de um museu de arqueologia, as abordagens são interdisciplinares, e também passam visões

e concepções de mundo. Essas discussões são apenas alguns exemplos diante das infinitas possibilidades que o trabalho permite adentrar.

Sexto momento: avaliação e retrospectiva da experiência

Inicia-se um processo de avaliação da experiência. Após esta conversa, estimula-se o grupo para que registre tais experiências e tais emoções. No caso dos alunos do 2º ciclo, sugere-se o desenho livre, podendo-se utilizar de outras dinâmicas e materiais, como, por exemplo, a pintura e a argila. O professor que estiver acompanhando o grupo também realizará uma avaliação por meio de um formulário fornecido pelo Masj, que ele poderá levar consigo, comprometendo-se, posteriormente, a entregá-lo ao museu.

Quando o atendimento envolve turmas do 3º e 4º ciclos, o professor receberá um envelope contendo dois formulários de avaliação do trabalho, um para o professor e outro para os alunos. Recomendamos que o formulário seja preenchido na próxima aula e que o professor devolva o material ao museu para que faça parte do processo de avaliação da proposta como um todo.

Considerações finais: avaliando alguns resultados

Nesses mais de 10 anos de desenvolvimento do projeto em questão, um denso *corpus* documental se formou. Esse material veio subsidiando avaliações de caráter mais imediato que implicaram na alteração de aspectos do desenvolvimento da proposta. Entretanto, dados que apontem para uma qualificação maior das ações preservacionistas do museu a médio prazo (10 anos) merecem um processo de tabulação e análise de informações aprofundados.

Há que se considerar que o volume de documentos chega a cerca de 22 mil. São, em sua grande maioria, formulários/relatórios produzidos por todos os principais envolvidos no projeto: educadores, professores, educandos, monitores e estagiários. Diante dessa vastidão, optamos por desenvolver um sistema de tabulação de dados que visou, sobretudo,

dar uma visão geral, sintética e condensada, das opiniões registradas nos formulários.

Apesar das opiniões registradas nos documentos serem, em sua maioria, de caráter subjetivo, com muitos textos discursivos, optamos por estabelecer algumas categorias que condensariam essas opiniões tão diversas. O que constatamos foi que a diferença maior se apresentou na forma e não no conteúdo. Assim, por exemplo, quando o aluno é questionado sobre os motivos que o levam ao museu, podemos obter respostas várias que se encaixariam numa das seguintes categorias: conhecer, estudar e pesquisar a pré-história regional, nossos antepassados, a evolução da humanidade, o museu e a diversidade cultural. Há também a possibilidade de eles virem ao museu para passear, por lazer ou pela obrigação de elaborar um relatório.

Logicamente, alguns questionarão a validade dessa tabulação, especialmente, quanto às variadas formas de expressão e, às vezes, de conteúdo. Todavia, apesar de reconhecermos que essas críticas possuem elevado valor, o grupo teve de optar por uma forma efetiva e funcional, sabedor de que muitas informações passariam despercebidas. Entretanto, tranquiliza-nos saber que o material é muito rico e polissêmico, permitindo inúmeras interpretações. Nossa intenção, portanto, não é esgotá-lo, antes sim disponibilizá-lo para outras formas de pesquisa e outros observadores.

A partir da análise dos dados, selecionamos um grupo de professores com os quais realizamos entrevistas orais, a partir de um roteiro com questões abertas. Optamos por esta metodologia a fim de registarmos depoimentos cuja autoridade advém da experiência contínua com o projeto (BENJAMIM, 1994; THOMPSON, 1992, 1993; FERREIRA, 1994; FERREIRA; AMADO, 1998).

Ficou evidente que a incorporação da temática patrimonial na prática pedagógica foi uma construção feita *a posteriori* à formação universitária, que pouco investiu nessa questão. A fala do professor Cláudio (VITTÓRIA, 2007), é representativa para entendermos que o desta-

que que esses professores passaram a dar ao patrimônio em sala de aula adveio da sua relação com o projeto educativo do Masj. É preciso se ressaltar que antes das escolas se envolverem com o projeto é feita uma formação com todo o corpo docente da mesma. Como bem lembrou a professora Ana Lúcia Rocha (ROCHA, 2007), a escola deu um salto qualitativo no momento em que os professores visitaram um sítio arqueológico com os educadores e demais técnicos do museu.

Contudo, essa formação encontra algumas dificuldades para se estabelecer de forma continuada. A acessibilidade dos educandos ao espaço museal é outra dificuldade. O transporte público em Joinville é deficiente e caro. Boa parte das escolas atendidas pelo projeto estão inseridas em regiões com elevado nível de carência de recursos econômicos. Entendemos que é mister que o poder público e as empresas concessionárias da cidade estabeleçam políticas que facilitem este acesso, ao Masj e a outros espaços patrimoniais da cidade.

Apesar das dificuldades enfrentadas, os professores destacam a importância pedagógica desse projeto na formação dos educandos que, conforme a professora Ana, passaram a ter um novo olhar para o espaço em que vivem (ROCHA, 2007). Esta fala representa, em certa medida, o alcance que o projeto educativo do Masj pretende ter. Diante disso, conhecer o patrimônio cultural que se recebe dos antepassados e se ver como protagonista da história, reconhecendo a diversidade cultural, possibilitará aos diversos grupos se apropriarem desse passado. Somente a partir do conhecimento e do envolvimento da sociedade na gestão do patrimônio é que se torna possível valorizá-lo e preservá-lo para as gerações futuras. A preservação do patrimônio cultural não se constitui um fim em si mesmo. É, porém, um dos instrumentos de fundamental importância para o exercício da cidadania, potencializado por ações educativas junto à população.

Referências bibliográficas

- BENJAMIM, Walter. Sobre o conceito da História. In: _____. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOHAN, Hugues de Varine. *O tempo social*. Rio de Janeiro: Livraria Eça Editora, 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos*. Brasília, 1998.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral: um inventário das diferenças. In: _____. (Coord.). *Entre-vistas: abordagens e usos da história oral*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1994. p. 1-13.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). *Usos e abusos da história oral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. *Educação patrimonial*. 1991. Comunicação apresentada na Conferência Latino-Americana sobre preservação do Patrimônio Cultural.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUMBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília: Museu Imperial, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 1999.
- ROCHA, Ana Lúcia. Entrevista. Joinville, 26 março de 2007.
- TAMANINI, Elizabete. *Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville: um olhar necessário*. Campinas, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- _____. *Museu, educação e arqueologia: prospecção entre teoria e prática*. Vitória, 1998. Conferência apresentada na I Reunião Internacional de Teoria Arqueológica na América do Sul.

Programa educativo do Museu das Telecomunicações: entre a tecnologia, a interatividade e uma mediação em hipertexto

Bia Jabor¹

Museu das Telecomunicações – um desafio

A tecnologia

Pelo formato, conceito e conteúdo, o Museu das Telecomunicações pede uma metodologia própria elaborada especificamente para o programa educativo, pois em sua dinâmica de visitação já existe um mediador, a própria tecnologia.

A tecnologia pode provocar nos visitantes as reações mais diversas. Ao mesmo tempo que atrai e fascina, para alguns ela pode assustar e causar um certo afastamento. Ao passo que outros visitantes ficam mais concentrados e perdem a noção de tempo ou ficam completamente dispersos querendo ver tudo ao mesmo tempo. Alguns se isolam, outros se sentem motivados a compartilhar sua experiência. No museu, a tecnologia proporciona novas formas de apreensão do conhecimento e experiências sensoriais únicas.

O desafio do programa educativo é trazer a tecnologia, mediadora de experiências individuais no museu, para dentro de uma vivência compartilhada.

¹ Bia Jabor é artista plástica e arte educadora. Atualmente é gerente de Arte e Educação da Casa Daros no Rio de Janeiro. Foi diretora da Divisão de Arte Educação do Museu de Arte Contemporânea de Niterói, de 2004 a 2008. Em 2007 trabalhou na criação, implementação e coordenação do programa educativo do Museu das Telecomunicações, no espaço cultural Oi Futuro, no Rio de Janeiro. Há mais de 10 anos atua na área de educação em museus, realizando pesquisas e materiais educativos para professores, oficinas e mediação.

A interatividade

E aí entra a segunda característica do museu: a interatividade. O Museu das Telecomunicações foi pensado a partir do conceito de hipertexto, ou seja, com muitas entradas e possibilidades de “conexões”, onde o visitante escolhe o que quer ver, sendo, ao mesmo tempo, espectador e protagonista. O hipertexto já é por definição interativo. O que muda na experiência do espectador com a interatividade? Escolha, participação e intervenção.

Toda e qualquer exposição é um discurso, um texto, que pode ser “lido” de diferentes formas, por diferentes caminhos, com infinitas possibilidades de interpretações e leituras, como um hipertexto. Podemos dizer que toda exposição pode ser interativa quando o espectador passa a ter uma atitude de curiosidade, reflexão e participação criativa. E é aí justamente em que entra o papel do programa educativo e a proposta de uma mediação em hipertexto.

O conceito de hipertexto nos inspira a criar dinâmicas lúdicas como jogos e desafios que se sobrepõem, interferem, dinamizam, provocam os visitantes (e grupos) dentro e fora do museu, fazendo do educador um elemento de interação.

A mediação em hipertexto

O trabalho do educador deve buscar aproximar os visitantes dos conteúdos e objetos apresentados, estimulando uma interpretação imaginativa, promovendo diferentes possibilidades de leitura dos conteúdos e objetos expostos por meio de conversas compartilhadas, incentivando o debate e uma reflexão crítica do mundo presente, descobrindo suas relações com o passado e previsões para o futuro.

A partir desse desafio, propomos uma mediação em hipertexto – assim como o museu –, trabalhando com o conceito de rizoma, onde o educador irá provocar o público a criar conexões entre as imagens, objetos, o prédio, a história local, uma outra exposição, uma palavra, uma história, conectando novas “redes” e abrindo espaço para o visi-

tante fazer suas próprias conexões. A dinâmica rizomática de ensinar, aprender e conhecer propõe novos *links* e caminhos para aprendizagem e trocas de conhecimentos.

O objetivo é explorar um pensar sistêmico, um pensar que cria e costura relações, gerando um aprendizado para além da informação. Uma costura feita por cada um, entre situações e elementos aparentemente isolados que passam a fazer parte de um sistema interligado onde o elo é o próprio aluno/espectador, buscando formar sujeitos conscientes e criadores, com uma visão mais crítica do tempo presente.

O acervo/exposição permanente

O Museu das Telecomunicações é pequeno, se considerarmos seu espaço físico, mas enorme em termos de conteúdo, não se esgota em uma única visita e pode ser trabalhado a partir de diversos caminhos, apesar de ter uma exposição/acervo de caráter permanente. Por isso propomos desdobrar e trabalhar o Museu das Telecomunicações por meio de quatro eixos temáticos – industrialização e *design*, redes e rizomas, a comunicação humana e a história das telecomunicações.

Cada eixo temático é trabalhado por meio de conteúdos diferenciados, para os quais foram elaborados materiais educativos, visitas e roteiros específicos. Os roteiros explorados são trabalhados segundo os eixos temáticos, abordando também o prédio, a história local e a história do museu, criando *links* com as exposições em cartaz no período. Os eixos temáticos podem se entrecruzar, ampliando ainda mais as possibilidades de leitura e entradas educativas.

O nosso objetivo com o programa educativo do Museu das Telecomunicações foi proporcionar tanto experiências individuais como experiências compartilhadas. Dar sentido, ver, sentir e pensar em resposta ao mundo, e ao conteúdo e acervo do museu.

Laboratório d'apropriação: artefatos, fé e cultura

Maria Joana Angélica Emiliano Gomes¹

Resumo

O projeto foi destinado a três turmas da EJA da Escola Municipal Alfredo Baeta/Ouro Preto e vinculado à restauração da Igreja do Carmo. A carga horária foi de 2h40 minutos no horário noturno, a cada encontro, aplicado quinzenalmente num ciclo de quatro palestras proferidas, com presença de atividades interdisciplinares e exposições agregadas num período de seis meses. Os espaços utilizados foram os da própria escola, Museu do Oratório e Igreja do Carmo.

Método: a metodologia aplicada durante o processo de execução do projeto foi resultado de pesquisa pelos idealizadores junto aos responsáveis da instituição escolar. A linha seguida foi da concepção freireana relevando a importância transdisciplinar e a valorização histórica individual trabalhada por meio da contextualização com as intervenções na obra.

Síntese: acolhimento das turmas no Museu do Oratório; palestras expositivas – apresentação da obra de restauração da Igreja de Nossa Senhora do Carmo; introdução sobre o surgimento da Ordem, construção da Igreja do Carmo e Casa do Noviciado, influência do catolicismo no povoado de Ouro Preto; apresentação dos diversos ofícios vinculados ao processo de produção artesanal e artística dos objetos da fé, com os técnicos das empresas parceiras responsáveis pelas obras de

¹ Instituição pertencente: Instituto Cultural Flávio Gutierrez/Museu do Oratório (Setor Educativo), Ouro Preto/ MG.

restauração da Igreja. Encerramento com visita ao Museu de Artes e Ofícios/Belo Horizonte. Exposição dos trabalhos concretizados.

Conclusão: o projeto foi finalizado com resultados que foram além tanto das expectativas dos realizadores quanto dos educadores envolvidos. As projeções acentuadas e reflexivas já visíveis comprovadamente até no ambiente escolar têm trazido à tona novas atitudes apropriativas tanto em sala de aula quanto socialmente.

Fazendo a história do século XXI – a trajetória do Centro de Memória do Projovem (CMPJ)

Rosemeri Maria da Conceição¹

Quando George Rudé, Michelle Perrot e Arlette Farge² – expoentes da historiografia francesa – enfatizaram a necessidade de se escrever sobre as “massas sem história”, eles não imaginavam as ferramentas que o futuro forneceria.

Há um ano,³ começou a ser montado um centro cujo objetivo era abrigar o material produzido por alunos e professores de um programa social do governo federal; caberia-lhe guardar trabalhos das matérias, feitos por jovens de idade entre 18 e 24 anos, que ainda não concluíram o ensino fundamental.

O Centro de Memória do ProJovem (CMPJ) localiza-se no Galpão Aplauso Rio, situado na zona portuária da cidade do Rio de Janeiro, num espaço cedido pela empresa Docas do Brasil. Esse equipamento cultural compreende uma área de 15 mil metros quadrados, onde acontecem cursos de várias formas de arte, voltadas para moradores de baixa renda das diversas comunidades do Rio de Janeiro, entre 16 e 24 anos.

¹ Formada em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro com mestrado em História Social pela Universidade de São Paulo. Coordenou o Centro de Memória do ProJovem no Rio de Janeiro, onde organizou seminários, exposições e diversos projetos para os professores e coordenadores do programa. Atualmente integra a equipe de pesquisadores do Centro Cultural Cartola, desenvolvendo trabalhos sobre história, memória e cultura popular.

² RUDE, George. *Ideologia e protesto popular*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982; PERROT, Michelle. *Os excluídos da história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FARGE, Arlette. *La vie fragile: violence, pouvoirs et solidarité à Paris au XVIII.e siècle*. Paris: Hachette, 1986.

³ O Centro de Memória do ProJovem (doravante CMPJ), foi fundado pela Secretaria Municipal de Assistência Social em 17 de dezembro de 2006.

Contudo, nesse espaço destinado a guardar memória – fato em si mais do que louvável –, com a contratação de sociólogos e historiadores refinados, descobriu-se grande riqueza documental: lá encontramos o rosto de seus autores.

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) destina-se a pessoas apontadas pelas estatísticas como aqueles que mais sofrem a violência nas grandes cidades, seja no papel de vítimas ou de agressores.⁴

O encaminhamento interdisciplinar da proposta metodológica permitiu que, malgrado os constantes erros de português, os alunos colocassem no papel suas ambições, frustrações, medos e sonhos.

Cada trabalho emergiu, então, como um documento da história de jovens da periferia carioca no início do século XXI, daqueles que não têm voz alguma, que só falam quando perguntados.

Para alertar sobre a importância da forma correta de produção e armazenamento desses registros, organizamos, em abril de 2007, o primeiro seminário Construindo a Memória do ProJovem no Rio de Janeiro, que reuniu 215 participantes, entre representantes da Secretaria Municipal de Ação Social e da Coordenação Municipal do ProJovem, coordenadores pedagógicos e administrativos, formadores, professores, jovens alunos e convidados.

A mesa foi composta por dois historiadores, especialistas em memória. O primeiro, o professor Milton Guran, doutor pela École des Hautes Études, alertou que na perspectiva da democratização das Tics (tecnologias de informação e da comunicação) e em tempos de globalização, quem detém os meios e produção da imagem representa o mundo com a sua maneira de comunicação.

Sabedor de que grande parte do acervo do ProJovem é constituído de imagens, principalmente de fotografias, ensinou que :

⁴ Estas estatísticas estão na base da política social que deu origem ao projeto.

Sendo a fotografia uma representação do mundo visível, um rastro de vida, é a própria vida por trás da foto que faz o valor da imagem. Uma sociedade ou um grupo social quando abre mão de produzir a sua imagem está renunciando a si mesmo, e, assim, deixa de existir enquanto sociedade ou grupo social distinto.⁵

A segunda palestrante, a coordenadora do CMPJ, enfatizou que o CMPJ teria a riqueza que cada um dos envolvidos lhe desse, ela disse:

Os jovens estão se doando para o projeto, para os professores e para a posteridade. Temos seus nomes, suas biografias, fotos, vídeos, imagens e textos que chamam a devolver-lhes algo de pragmático.⁶

O impacto provocado pelo seminário, expresso no grande número de *e-mails* e telefonemas de elogio, levou à organização em agosto do segundo seminário, Quando é Proibido Proibir, voltado para a discussão da sexualidade, tema tratado como problema em todas as falas, questionamentos e registros do programa. A mesa foi composta pela escritora Mary del Priore, pós-doutora pela École des Hautes Études en Sciences Sociales, ex-professora da Universidade de São Paulo, e pelo sociólogo e coordenador pedagógico do programa, Valrei Lima.

O alcance das colocações pode ser medido pela organização em seguida da mostra cinematográfica, em parceria com a Petrobras, do

⁵ Palestra "Imagem e memória", realizada no dia 19 de abril de 2007 no CMPJ – Galpão Aplauso. O antropólogo, fotógrafo e escritor Milton Guran é autor de *Agudas: os brasileiros do Benin*.

⁶ Palestra "A Importância do ProJovem na produção da memória", realizada no dia 19 de abril de 2007 no CMPJ–Galpão Aplauso.

documentário *Meninas*,⁷ que contou com a presença da cineasta Sandra Werneck. O filme foi exibido para cerca de 200 jovens e professores de algumas escolas do programa.

Atualmente, o CMPJ recebe a visita de alunos que após formados querem rever seus trabalhos, e todo o material coletado está sendo inserido em um banco de dados para que dentro de poucos meses esteja disponível na rede mundial de computadores.

Discute-se ainda a organização de um livro com as breves biografias dos alunos, retrato fiel de seus sonhos, medos e aspirações dos Silva, Santos, Oliveira, Souza, Pereira, Lima, Ferreira, Nascimento...⁸

⁷ *Meninas*, documentário de Sandra Werneck, ano de 2005. Após entrevistar 110 meninas, a diretora revelou o universo cruel de adolescentes brasileiras, que falam sobre a ausência do pai, o papel da violência e a ingenuidade das crianças que se tornam mães no Brasil.

⁸ Uma matéria publicada na revista *Estação Juventude* número 3, editada pela Coordenação Nacional do programa, demonstrou, a partir do levantamento do Caed, que no ProJovem os Silva e os Santos somam quase 56 mil alunos, bem à frente dos Oliveira, Souza, Pereira, Lima, Ferreira e Nascimento.

Museu Histórico da Cidade: “nossa memória, nosso patrimônio”

Heloisa Helena Queiroz e Marcia L. do Nascimento¹

Apresentação

O Museu Histórico da Cidade, criado pelo decreto nº 4.989, na administração do prefeito Pedro Ernesto, encontra-se instalado em um palacete do século XIX, que fazia parte da Chácara do Morro Queimado, tendo como primeira proprietária Catarina de Sena. Posteriormente, foi transformada em fazenda, passando a ser proprietário, o marquês de São Vicente.

Em 1887, após ser adquirida pelo conde de Santa Marinha, recebeu como acréscimo o segundo pavimento que existe até hoje. Em 1900, passa a pertencer aos comerciantes João Rodrigues Teixeira e João Borges, sócios da Casa Teixeira Borges, de secos e molhados.

A capela São João Baptista foi construída pelo proprietário seguinte, João de Carvalho Macedo. A prefeitura do então Distrito Federal comprou a propriedade em 1939, de Guilherme Guinle, o último proprietário particular.

A instituição, localizada dentro do Parque da Cidade, área de preservação ambiental agradável e acolhedora, merece menção especial pela sua importância e o que representa na cultura e educação do povo carioca, tendo em seu acervo, bens culturais que datam do século XVI aos dias atuais.

¹ Diretora/museóloga e museóloga, respectivamente.

Desde 1994, a prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, através de convênio com o governo do estado passou a administrar o museu, reabrindo o mesmo, após restauração do prédio, ao público.

O Museu Histórico da Cidade possui um vasto acervo bibliográfico, documental e museológico, que está em processo de expansão por constantes aquisições da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, e por doações, sendo a mais recente o acervo do prefeito Pedro Ernesto.

Elaboração e desenvolvimento do projeto educativo

Apesar das equipes do Museu e Parque ocuparem o mesmo espaço, ambas não desenvolviam nenhum tipo de cooperação. Os problemas enfrentados e as dificuldades eram semelhantes, porém não existia uma parceria entre as equipes.

Muitas pessoas utilizavam o parque apenas como via de acesso ao museu, enquanto outras utilizavam o parque como área de lazer e não visitavam o museu (alguns até ignoravam sua existência).

A partir de pesquisa de público realizada durante os primeiros meses de 2006, a equipe do museu, após diversas discussões, concluiu que o mesmo carecia de um trabalho educativo interdisciplinar, unindo a instituição ao seu entorno: um Parque Natural Municipal como área de preservação permanente. Enfim, um projeto que envolvesse educação patrimonial e ambiental.

Através de parceria com a administração do Parque da Cidade/Smac e Instituto Iguaçu de Pesquisa e Preservação Ambiental, elaboramos um projeto que atendesse a solicitação com o objetivo de sensibilizar a população para a preservação do patrimônio cultural e ambiental da cidade.

Os primeiros passos foram:

- Garantir acessibilidade a todos, por meio da gratuidade na entrada.
- Reformulação do projeto museográfico.
- Adequação da linguagem.

– A linguagem deve ser compreensível e objetiva para estabelecer uma relação entre quem “fala”, museu e quem ouve, visitante.

Contextualização histórica

A exposição permanente foi planejada de forma a possibilitar uma leitura clara, de fácil compreensão.

Planejamento das exposições temporárias

– Exposições cuja temática estivessem relacionadas à cidade do Rio de Janeiro.

– Oportunidade para que artistas talentosos, porém desconhecidos pelo público, exporem seus trabalhos.

– Planejamento e elaboração de estratégias com o objetivo de interligar história, museologia e meio ambiente, despertando o interesse sobre noções de preservação, conservação, restauração.

– “Os porquês”: o visitante precisa compreender as regras e o porquê de cada uma. Exemplo: Por que não devemos tocar nos objetos? Por que não devemos jogar lixo no chão e cachoeiras do parque? Por que o monitor usa luvas para tocar nos objetos?

Discutimos sobre o papel do museólogo e do agente ambiental assim como o da comunidade diante da preservação do patrimônio cultural e ambiental da cidade.

Integração das equipes Museu e Parque da Cidade

– Reunião das equipes para que os participantes pudessem se conhecer e explicar suas experiências de vida e o que cada um poderia inserir no seu trabalho, o diferencial.

– Conscientização das equipes de limpeza e vigilância da importância de receber e acolher nossos visitantes.

Seleção de monitores

Foram selecionados graduandos do curso de Comunicação da Universidade Estácio de Sá para guias do museu, e moradores das comunidades próximas, que, após capacitação pela equipe da Secretaria de Meio Ambiente, tornaram-se agentes ambientais.

Capacitação de monitores

Um dos pontos mais importantes antes de implementar efetivamente o projeto foi capacitar mão de obra que estaria à frente com os visitantes, o “cartão de visita”, aqueles que tornariam agradável ou não todo esse processo.

Divulgação do projeto educativo junto às escolas

Nesta fase, nosso principal objetivo era divulgar o museu e parque para as comunidades circulantes, estabelecendo um elo e, de uma vez por todas, extirpar o pensamento filosófico que o museu é para as elites. Aprimorar a linguagem para cada tipo de público e/ou faixa etária de forma dinâmica e que despertasse nos indivíduos o interesse de ampliar seus conhecimentos.

Elaboração e confecção de um guia educativo

Que explicite sobre as salas e os períodos históricos, contextualizando a exposição, seguindo uma cronologia.

Convite virtual

Divulgação das atividades oferecidas.

Execução do projeto educativo

O agendamento é realizado por meio de contato telefônico entre as escolas e o museu. Nesse contato, temos a preocupação de saber a faixa etária, grau de escolaridade, número de alunos e a qual região da cidade o grupo pertence.

O grupo é recepcionado na entrada do Parque pelos agentes ambientais, que a caminho do museu discorrem sobre a história do parque.

No museu, o grupo é dividido em quatro grupos:

- Visita guiada ao museu onde podem compreender um pouco da evolução urbana e da história da cidade.

- Visita guiada pelas trilhas do Parque conhecendo a fauna e flora, sob orientação dos guias (agentes ambientais), oferecendo oportunidade de contato com animais exóticos: jibóia, filhote de jacaré, jabuti e outros.

Oficinas:

- De material reciclado abordando a preservação patrimonial e ambiental, desenho e pintura.

- Exibição de vídeos ecológicos.

Em datas especiais (aniversários do parque, do museu, semana da criança e natal), oferecemos apresentações musicais e teatro, que batizamos de sessões “Pipoca com guaraná”. Para grupos de terceira idade e outros, adaptamos as atividades.

[...] o motivo pelo qual sugerimos o Museu como uma prática educativa, pois, além de possibilitar uma forma dinâmica e significativa de trabalhar conteúdos, constitui-se numa estratégia para desenvolver novas mentalidades: uma mentalidade solidária e cooperativa de preservação da memória.²

Ao pensar em implementar práticas educativas que atendessem a diferentes faixas etárias, as dificuldades foram muitas, a verba condensada nos “engessava”, a receita que estava ao nosso alcance foi juntar pessoas que tivessem criatividade e vontade de fazer, unindo assim parceiros ao museu.

² SPERB, Ângela Tereza; RAMOS, Eloisa Capovilla da Luz. *Memória e cotidiano: uma proposta cooperativa através da museologia*.

Ao final de 2006, a grande novidade implantada nesta unidade sem dúvida foi um sucesso para nós, até pela localidade do museu e as dificuldades que as escolas têm em conseguir transporte para seus alunos, o que nos despertaria para uma segunda fase do projeto, agora muito mais ousada.

Em 2007, nosso projeto atingiu sua maturidade e iniciamos, timidamente, atendimento a grupos da terceira idade e portadores de necessidades especiais.

Compreendemos que o museu pode realizar trabalhos educativos que complementem, por meio de suas práticas culturais, o objetivo da escola e/ou conteúdo programático.

Como nada permanece estático, o museus também devem atender as necessidades da contemporaneidade. Há muitos anos as práticas educativas já exercem uma parcela de poder, mas nunca foi tão forte, principalmente quando se compete com outras tendências de entretenimento. O projeto dessa instituição visa mudar um pouco a visibilidade que o público tem de um museu histórico, logo a necessidade de oferecermos atividades lúdicas: brincadeiras, gincanas, oficinas, vídeos ecológicos e teatro.

Exemplo

Trabalho desenvolvido por alunos nas oficinas. De um lado, o que mais gostou no parque, e do outro, o que mais apreciou na exposição.

Nosso grande questionamento é trazer aos visitantes, a partir da leitura da exposição e participação nas atividades, uma reflexão sobre a importância dos museus que contam a história através de um belo acervo, levando os mesmos à reflexão sobre a herança cultural da cidade do Rio de Janeiro, conduzindo-os ao processo ativo de conhecimento.

Esse é um relato de experiência positiva na qual os funcionários, estagiários e direção dessa instituição não fariam nada se permanecem sonhando sozinhos. Essa é uma parceria de sucesso, no qual estamos gradativamente atingindo as metas estabelecidas como diretrizes.

De janeiro a dezembro de 2006, o Parque recebeu 4.755 visitantes, dos quais 1.223 escolares.

Embora as visitas escolares tenham sido iniciadas no mês de julho, já representavam em torno de 25% do nosso público.

Comparando-se com o período de janeiro a setembro de 2007, obtem-se de 3.596 visitantes, o número de 1.474 escolares.

As visitas escolares foram iniciadas no mês de março, representando, no período, 40,99% do nosso público.

Não basta ao museu apenas ter como diretriz preservar, conservar e pesquisar: os objetivos vão além da divulgação e valorização do acervo. A prática educativa tem a responsabilidade de aguçar o olhar, a percepção sobre o mundo.

Seminários e encontros como o organizado pela REM, I Encontro da Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais do Estado do Rio de Janeiro, em setembro/2007, serve para compartilharmos com nossos pares o que e como fazemos diante dos orçamentos pequenos e das burocracias que toda instituição perpassa. Devemos nos unir cada vez mais mediante os mesmos objetivos e a prioridades de ser uma rede de troca por meio da prioridade de conservar o acervo e ao mesmo tempo proporcionar cultura e prazer por intermédio do lúdico, ao contemplar o patrimônio de cada "casa".

Elaborar e executar um projeto educativo é sobretudo, um compromisso na formação de indivíduos conscientes de sua cidadania, nesse âmbito da educação, levando em contrapartida a exigência de integração com a sociedade. O museu possui um caráter importante no enriquecimento do desenvolvimento educacional, pois conta com mecanismos para se formar uma consciência do presente através do passado e visando o futuro.

Como já é notório em nosso país, o espaço museológico por muitos não é visto como elemento educador. No entanto, esquecem que o museu é uma prática de ensino e não um depósito de coisas velhas e empoeiradas descartáveis, mas a museologia juntamente com as práticas

pedagógicas provam justamente o contrário: estão além do intelectual, podem, devem e querem ser entretenimento também.

Esperamos para 2008, um ano de concretas realizações baseadas nas experiências dos anos anteriores. Esperançosos e otimistas, partiremos para uma terceira etapa do projeto, dessa vez investindo maciçamente em alunos e moradores da Rocinha, Vidigal, Vila Parque e arredores. Corrigindo os erros, investindo nos acertos e aumentando nossa parceria com instituições; esperando trazer à nossa instituição, com máxima qualidade, um número expressivo de visitantes a todas as atividades realizadas.

É esta a museologia que sonhamos e que esperamos um dia ver concretizada. É lógico que outras necessidades virão, em decorrência do processo social. O importante é que estejamos preparados para acompanhar essas transformações, o que não podemos é continuar fazendo uma museologia em função do objeto, pois o seu significado é conferido ao homem, sujeito que conhece e deve transformar a realidade.³

Referências bibliográficas

SANTOS, Maria Célia T. Moura. *Repensando a ação cultural e educativa dos museus*. Salvador: Centro editorial e didático da UFBA, 1990.

SPERB, Ângela Tereza; RAMOS, Eloísa Capovilla da Luz. *Memória e cotidiano: uma proposta cooperativa através da museologia*. *Museologia 03: Museologia, Sociedade e Patrimônio Sustentável*, 2000.

³ SANTOS, Maria Célia T. Moura. *Repensando a ação cultural e educativa dos museus*, 1990.

A Coleção FCRB foi criada em 2003, com o intuito de conferir maior organicidade e visibilidade aos trabalhos e pesquisas e à atividade editorial da instituição. Compõe-se de quatro séries distintas: a primeira, Estudos, acolhe trabalhos de pesquisadores da Casa ou eventualmente de fora sobre temas pertinentes às nossas linhas de pesquisa. A segunda, a série Documentos, publica reedições de textos esgotados ou inéditos em livro. A terceira, Manuscritos, prevê a edição de textos manuscritos ou datiloscritos inéditos, de que são ricos os arquivos da Casa de Rui Barbosa. E a mais recente, aconteceu, destina-se a colher coletâneas de textos apresentados em eventos acadêmicos, científicos ou culturais que compõem a intensa programação da Casa. Sem prejuízo das demais coleções e séries existentes, procura-se com esta nova estrutura estimular os pesquisadores a proporem e realizarem trabalhos relacionados a estas perspectivas de criação.

O I Encontro Nacional da Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais do Estado do Rio de Janeiro (REM), ocorrido na Fundação Casa de Rui Barbosa em 2007, foi um marco na trajetória dessa associação, surgida em 2003 a partir da vontade de um pequeno grupo de educadores, que desejava um espaço para discussão, reflexão e compartilhamento de ideias entre os pares. A publicação dos anais, reunindo os textos que foram apresentados durante o encontro, é prova irrefutável que a REM está cumprindo suas metas e alcançando seus objetivos, e materializa um momento importante da sua história. A cada ano, novas iniciativas resultam na criação de mais redes. Hoje elas já estão presentes em dez estados. Vida longa à REM e muito vigor aos projetos que ainda serão realizados!

