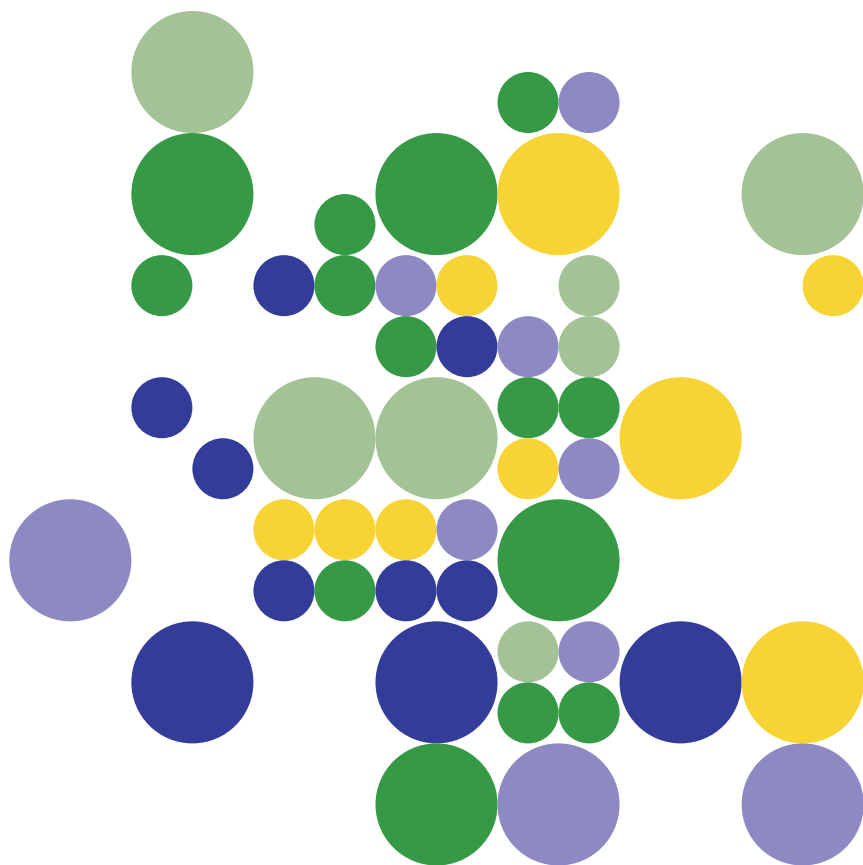




Histoire de l'éducation muséale au Brésil

Mauricio André da Silva et Andréa Fernandes Costa (Éds.)

Histoire de l'éducation muséale au Brésil

Sous la direction de : Mauricio André da Silva et Andrea Fernandes Costa

Éditeurs scientifiques :

Mauricio André da Silva et Andrea Fernandes Costa

Traduction et révision des textes en français :

DeepL et Nicole Gesché-Koning

Couverture et mise en page :

Studio Olbinski - Liège, www.olbinski.be ;

Memória Visual - @memoriavisualprodcult

Préfaces

Marie-Clarté O'Neill

Présidente ICOM-CECA

Nicole Gesché-Koning

Responsable CECA de l'Histoire de l'éducation muséale

L'éducation muséale au Brésil : un modèle pour l'Amérique latine

Ce deuxième ouvrage de la série consacrée à l'Histoire mondiale de l'éducation muséale nous conduit cette fois vers l'Amérique latine et plus particulièrement le Brésil, pays pionnier dans sa volonté de mettre les collections de ses musées à portée de tous les publics.

Après l'analyse historique dans le premier volume de l'évolution de la médiation muséale en Belgique, de figures clé à des réflexions plus poussées sur le pourquoi et l'avenir de la médiation au XXI^e siècle, l'ouvrage brésilien suit un parcours similaire présentant tour à tour des récits personnels de parcours professionnels, le rôle des pionniers des XIX^e et début du XX^e siècles, pour déboucher sur les différentes directions que connaît la médiation muséale aujourd'hui au niveau de l'accessibilité, de la fonction sociale des musées, de l'inclusion, de la lutte contre le racisme, de l'éducation au patrimoine pour aboutir au monde de la cyberculture.

Comme pour le premier volume, il s'agit ici d'un « retour historique approfondi autour d'une fonction muséale, l'éducation, longtemps considérée par les musées comme sympathique et, au fond, incontournable, sans être pour autant vue par l'environnement professionnel comme une discipline scientifique à part entière, au même titre que la recherche autour des collections ou les soins matériels à leur apporter »¹. Aujourd'hui, l'éducation muséale est considérée comme une des

1 M.-C. O'Neill, Avant-propos, in N. Gesché-Koning (éd.), *Histoire de la médiation muséale – Belgique, Liège, 2021*, p. 3.

fonctions essentielles du musée même si la reconnaissance de la profession d'éducateur et d'éducatrice n'atteint pas celle des conservateurs et directeurs des institutions qui les emploient.

Ce volume consacré à l'éducation muséale au Brésil dédie un important chapitre à l'importance de la recherche et à l'évaluation des activités éducatives, disciplines qui ont fait l'objet de maintes communications des collègues brésiliens aux conférences internationales du CECA. La création au sein de ce vaste pays de nombreux réseaux d'éducateurs tant au niveau fédéral que national a été fondamentale pour la publication en 2017 de la Politique nationale d'éducation. Mais, la présence brésilienne au sein de l'ICOM et du CECA remonte bien plus loin, respectivement aux années de fondation en 1948 du comité et en 1958 avec l'organisation par l'UNESCO à Rio de Janeiro du Séminaire international sur le rôle éducatif des musées. Certes, le CECA n'existait pas encore en tant que tel – il s'agissait du Comité pour l'Éducation – mais la présence d'éducateurs brésiliens à cette rencontre eut un impact certain sur le développement des services éducatifs dans le pays. Qui plus est, dès sa création en 1965, le CECA a compté des membres actifs lors des conférences annuelles du comité, des échanges intercontinentaux de professionnels, de participation au bureau du comité et de collaboration aux premiers numéros de la revue *ICOM Education* sans oublier l'organisation en 1997 et 2013 à Rio de Janeiro de la conférence internationale du CECA.

C'est avec plaisir que nous voyons le défi relevé de continuer le travail accompli en 2021 pour la conférence internationale du CECA à Louvain. Tous nos remerciements vont au CECA LAC et à sa responsable Silvana Lovay qui a initié le projet pour l'Amérique latine convaincue que le Brésil allait relever le défi. Sans l'enthousiasme et la ténacité des deux éditeurs Mauricio André da Silva et Andréa Fernandes Costa soutenus par les auteurs et autrices qui ont apporté leur contribution en assurant eux-mêmes la traduction de leurs textes vers l'espagnol, cet ouvrage n'aurait pu voir le jour. Qu'ils soient ici tous et toutes chaleureusement remerciés. Enfin, nos remerciements vont également à l'ICOM Brésil et à l'*Instituto Brasileiro de Museus* (Institut brésilien des musées, IBRAM) pour leur soutien à la parution d'une édition en portugais pour la Journée internationale des musées en mai 2024 conjointement à la mise en ligne des trois versions en français, anglais et espagnol par le CECA.

Silvana M. Lovay
Coordinatrice ICOM CECA LAC

L'éducation muséale au Brésil : un important jalon pour l'Amérique latine et les Caraïbes

Lorsque j'ai proposé aux correspondants du CECA Brésil, Maurício André da Silva et Andréa Costa, de se charger de l'histoire de l'éducation muséale au Brésil, j'étais convaincue du résultat escompté. La naissance de ce livre est donc une réelle fête.

Le CECA Brésil est en tête de notre région en nombre de membres. L'engagement de ses membres est d'autant plus manifeste que les vingt-quatre articles de l'ouvrage rédigés dans les deux langues de notre région à savoir l'espagnol et le portugais sont parvenus au CECA international.

La diversité des mots et la variété des regards donnent tout son sens à cet immense travail que nous pouvons suivre au fil des ans ; par leurs recherches qui sont un art et un élément fondamental que les professionnels de ce pays mettent en permanence en avant dans leur travail quotidien, les nombreux auteurs et autrices ont souligné et surtout mis l'accent sur l'importance de l'éducation en tant que valeur et droit fondamental des peuples.

Comme le disait Paulo Freire, une des personnes les plus notoires du XX^e siècle et référence importante en Amérique latine dans son ouvrage *L'éducation comme pratique de la liberté*, « la véritable éducation est la praxis, la réflexion et l'action de l'homme sur le monde pour le transformer ». C'est pourquoi, nous qui formons partie de cette construction toujours collective comprenons, comme lui, que l'éducation nous rend libres tant comme individus que comme sujets sociaux.

Et si « la lecture du monde précède la lecture de la parole », nous sommes convaincus que c'est là à la fois une raison et une motivation pour rendre visible la recherche éducative telle qu'elle apparaît à travers les nombreux récits, différents parcours professionnels des éducatrices féminines ou de toutes les personnes qui ont forgé l'éducation muséale et contribué à son histoire ainsi léguée en héritage pour les générations à venir. Il en va de même de la mise en valeur des droits des peuples et du rôle d'éducateur que doit jouer le musée dans sa promotion de l'exercice de la citoyenneté grâce à ses différentes actions en matière d'accessibilité et d'inclusion envers les communautés.

Connaissant l'engagement des membres du Réseau des éducatrices et éducateurs de musées du Brésil, nous retiendrons la place prépondérante qu'ils accordent à l'élaboration de contenus à partir d'approches plurielles qui convergent dans le sens d'un travail commun d'où se dégagent des aspects inhérents à l'éducation muséale, au rôle de la démocratie dans la sphère muséologique tout comme les actions en faveur du patrimoine et d'autres thèmes centraux qui concernent la recherche éducative et la place accordée à l'évaluation comme outil irremplaçable dans ce processus.

Ensuite, en se plaçant dans la perspective de l'ordre contemporain, nous pouvons naviguer au travers des aspects expérimentaux des programmes éducatifs engagés auprès des différentes communautés dans la lutte contre le racisme, jusqu'aux rôles et tendances actuelles dans les musées de la cyberculture.

Le Brésil a été le chef de file des musées en Amérique latine et les Caraïbes et ce depuis leur première création au XIX^e siècle. L'important et riche travail de recherche assidue qui a conduit à cet ouvrage permettra de diffuser le long

parcours que ce pays a effectué en matière d'éducation muséale exposé ici de manière approfondie et aboutie.

Pour toutes ces raisons, je suis convaincue que tant l'éducation que la culture sont des valeurs de transcendance, de transformation et d'impact important pour les sociétés qui nous définissent en tant que peuples dans nos diverses identités. Effectuer des recherches et écrire notre propre histoire nous place en tant que protagoniste qui se positionne en tant qu'acteur social engagé dans ses musées, l'éducation et les projets avec ses communautés.

Enfin, je voudrais remercier ici ceux et celles qui ont permis la réalisation de cette édition bibliographique au sein de notre important réseau latino-américain, les responsables du CECA Brésil, Maurício y Andrea, pour leur immense travail et responsabilité incommensurables dans la réalisation de cet ouvrage ; Nicole Gesché-Koning membre comme moi-même du Bureau du CECA international pour ses traductions immensément professionnelles vers le français et l'anglais et son empathie pour les activités du CECA LAC ; tous les auteurs et toutes les autrices qui ont consacré leur temps à la recherche et à la rédaction méticuleuse de leurs articles prenant également à leur charge les traductions de leurs contributions du portugais vers l'espagnol.

La publication a été rendue possible grâce à l'aide du CECA international, d'ICOM Brésil, de l'*Instituto Brasileiro de Museus* (Institut brésilien des musées, IBRAM) et surtout grâce aux efforts de toutes les personnes qui ont relevé le défi d'étendre la parole de l'éducation dans notre région en lui permettant d'en partager les connaissances avec le reste du monde.

Vera Lúcia Mangas
Présidente de l'ICOM Brésil

Histoire de l'éducation muséale au Brésil

C'est avec une grande joie que le Comité brésilien du Conseil international des musées (ICOM-BR), en collaboration avec ses partenaires, présente cet ouvrage qui permettra à la communauté internationale de connaître l'histoire de l'éducation muséale au Brésil.

Cette publication sert le dialogue international qui caractérise l'ICOM. Organisation dédiée à l'amélioration de la qualité du travail des professionnels des musées, l'ICOM compte plus de 45 000 membres dans 138 pays. L'ICOM-Bราซิล créé en 1948 a été l'un des premiers comités nationaux ; il compte aujourd'hui plus de 800 membres individuels et institutionnels.

Les comités internationaux de l'ICOM traitent de différents domaines et le CECA, créé en 1965 lors de la 7^e conférence générale de l'ICOM, est consacré à l'éducation muséale. Aujourd'hui, il s'agit du deuxième comité international de l'ICOM par ordre d'importance, avec plus de 1.500 membres issus de plus de 80 pays.

Cet ouvrage a été produit à l'initiative du Comité international pour l'éducation et l'action culturelle (ICOM-CECA) en collaboration avec le CECA Amérique latine et Caraïbes (CECA-LAC) et a été coordonné par le CECA-Brazil avec le soutien d'ICOM-Brazil.

L'invitation à réaliser cet ouvrage, le deuxième volume d'une série qui a débuté avec l'histoire de l'éducation muséale en Belgique, indique le rôle fondamental de l'éducation muséale brésilienne sur la scène internationale.

Les membres du CECA connaissent déjà bien le travail réalisé au Brésil, puisque les éducateurs brésiliens participent depuis plusieurs décennies à des conférences internationales en y présentant des articles individuels, les expériences des secteurs d'éducation muséale et des documents collectifs des membres du CECA-Brésil.

La qualité des activités brésiliennes au niveau de l'éducation muséale a été reconnue par le CECA à travers plusieurs prix (*Best Practice Awards*) reçus en 2012 (*Centro de Memória Dorina Nowill*, Centre de Mémoire Dorina Nowill - Viviane Sarraf), 2014 (*Museu Lasar Segall*, Musée Lasar Segall - Paula Selli), 2015 (*Museu da República*, Musée de la République - Magaly de Oliveira Cabral), 2016 (*Pinacoteca do Estado de São Paulo*, Pinacothèque de l'État de São Paulo - Mila Chiovatto), 2019 (*Museu Histórico do Instituto Butantan*, Musée Historique de l'Institut Butantan - Adriana Mortara Almeida), 2021 (*Museu de Arqueologia e Etnologia da USP*, Musée d'Archéologie et d'Ethnologie de l'USP - Maurício André Silva), ainsi que la participation de Mila Chiovatto comme membre du comité de sélection et comme présidence du CECA (2017-2019).

Le comité ICOM-CECA a joué et continue de jouer au Brésil un rôle fondamental dans l'éducation muséale, car il permet un échange international d'expériences et de recherches en éducation muséale par des professionnels et des étudiants en formation. Si, pendant quelques décennies au cours de la seconde moitié du siècle dernier, les professionnels brésiliens avaient l'habitude de « s'abreuver » à des sources étrangères, on assiste depuis les années 1990 à un renversement de tendance. Les activités éducatives menées dans les institutions muséales brésiliennes ont commencé à occuper le devant de la scène lors des réunions internationales. La création du CECA-Brasil, qui réunit les membres brésiliens du CECA pour échanger et préparer des travaux communs à présenter depuis 1996 lors des conférences internationales annuelles du CECA a permis de multiplier

les échanges entre les éducateurs de musée brésiliens et de leur donner une visibilité internationale.

Mais, l'histoire de l'éducation muséale au Brésil est bien antérieure à la création de l'ICOM et du comité ICOM-CECA. Ce livre présente quelques rapports, expériences et réflexions sur cette histoire, révélant une partie de ce vaste univers que constituent depuis le XIX^e siècle les actions éducatives dans les musées brésiliens.

La publication dans les trois langues officielles de l'ICOM - l'espagnol, le français et l'anglais - permet d'atteindre un plus grand nombre de lecteurs internationaux. Le soutien de l'*Instituto Brasileiro de Museus* (Institut Brésilien des Musées, IBRAM) du ministère brésilien de la Culture a permis la publication d'une version portugaise afin d'en élargir l'accès aux Brésiliens et aux professionnels des autres pays lusophones.

L'ICOM-BR félicite toutes les personnes impliquées dans la conception, l'organisation, la rédaction des articles et l'édition pour leur excellent travail, qui représente une contribution essentielle à la diffusion internationale de l'éducation muséale brésilienne. Nous savons qu'il reste encore bon nombre d'autres histoires de notre éducation muséale à diffuser au niveau international et ce chemin a déjà commencé avec la forte participation des éducateurs brésiliens aux conférences et publications du CECA, et continuera certainement avec d'autres initiatives similaires à celle de cette publication.

Avant-propos

Fernanda Castro

Présidente de l'IBRAM-BR

AVANT-PROPOS (ou comment se réjouir avant même de lire ce livre)

C'est avec une grande joie et un grand honneur que j'ai reçu l'invitation à rédiger l'avant-propos de cet ouvrage devenu réalité grâce au Comité pour l'éducation et l'action culturelle (CECA) du Conseil international des musées (ICOM) et le travail des éditeurs, mes chers amis et collègues Andréa Costa et Maurício da Silva, coordinateurs du CECA Brésil. Des collègues qui se sont battus pour que cette importante publication soit disponible dans les trois langues officielles de l'ICOM, mais aussi (et c'est tout aussi important) dans notre langue maternelle.

Faire circuler les expériences brésiliennes dans le monde entier est important pour les auteurs et la diffusion des connaissances que cela implique. Mais c'est aussi, toute modestie mise à part, une excellente occasion pour les collègues d'autres pays de découvrir la magie qui circule dans ce pays-continent qu'est le Brésil.

C'est avec enthousiasme que j'ai reçu l'appel lancé par le comité à apporter ma contribution à cet ouvrage. J'ai d'abord pensé participer en tant qu'auteur à cette publication sur l'Histoire de l'éducation muséale au Brésil.

Au Brésil, l'incroyable dynamisme de travail, le militantisme et l'amour des musées et l'éducation muséale m'ont conduit à ce que ma participation se fasse à travers ce seul avant-propos, ouvrant la voie à ceux qui lisent ces pages afin d'accéder à la tradition, l'histoire, l'innovation et la critique présentées dans les textes des différents auteurs fort divers, des enseignants et des amis qui nous offrent ici leurs excellentes et indispensables réflexions.

Il est essentiel d'annoncer ici que cet avant-propos, bien que basé sur l'expérience et les connaissances d'une éducatrice de musée, d'une enseignante, d'une chercheuse, d'une activiste et maintenant de la première femme présidente et employée de l'*Instituto Brasileiro de Museus* (Institut Brésilien des Musées) (qui, je me répète, est une éducatrice de musée) est écrit par une visiteuse de musée. Moi qui, enfant, étais émerveillée de pénétrer dans le *Museu Nacional* (Musée National) de Rio de Janeiro, de sentir l'odeur de la « salle des momies », de voir les couleurs des papillons, d'entendre le grincement des planches de bois sur le vieux plancher, de voir tant de gens différents dans ses couloirs et ses alentours.

Je suis passionnée par la pédagogie muséale depuis mon enfance, lorsque je ne la considérais pas encore comme une profession, mais plutôt comme une forme d'enchantement. Se promener dans les musées, s'asseoir par terre, où l'on peut sentir de plus près la texture, l'odeur, la brillance des sols que tant de pieds illustres ont foulés, dit-on ; les éducateurs de musée étaient comme de grands oracles, des maîtres et des maîtresses, des êtres enchanteurs pourvus de savoir, de mots fantastiques et d'affection.

Éduquer dans un musée signifie captiver, intéresser, partager, communiquer, faire découvrir, expérimenter, rencontrer ; la soif même de connaissance, du contact entre les gens, les peuples et les cultures. Bien que tout cela soit l'essence même des musées, l'éducation dans les musées reste un défi.

Il est nécessaire de reconnaître la fonction éducative comme la fonction première des musées. Il est essentiel de valoriser les professionnels par la reconnaissance de la profession et de créer les conditions nécessaires aux activités éducatives dans les musées.

Comme il s'agit d'un défi, une partie de la solution implique de connaître l'histoire de l'éducation muséale, de comprendre ses fondements, ses traditions, qui sont ses acteurs, à qui s'adresse cette action qui est sociale, quels sont les mondes, les mémoires et les patrimoines qu'elle englobe. Après tout, il n'y a pas de musée sans éducation.

C'est pour cela que je pense que les premières personnes concernées par l'éducation muséale sont celles qui en font leur métier - et je pense la majorité de ceux qui liront et apprécieront ce livre.

Il concerne les enfants et les personnes âgées, les universitaires et les étudiants, l'élite et le peuple, ce public si vaste et diversifié auquel s'adressent la plupart des activités éducatives et le développement du potentiel éducatif des musées au Brésil depuis près d'un siècle.

À l'heure actuelle, il existe actuellement plus de 4.400 musées et lieux de mémoire brésiliens, répartis, bien qu'inégalement, sur l'ensemble du territoire. L'enquête nationale des pratiques éducatives des musées brésiliens montre que plus de 90 % de nos musées réalisent des activités éducatives.

L'histoire de l'éducation muséale au Brésil racontée ici par ses fondateurs montre que des activités d'éducation muséale existent dans le pays depuis plus d'un siècle, tout comme les réflexions à leur sujet, les investigations et la recherche d'innovations, ainsi que leur institutionnalisation dans les musées du pays.

Nous pouvons dire que faire et penser l'éducation muséale en termes pratiques, théoriques et politiques est une tradition brésilienne qui doit être connue et diffusée dans le monde entier. Nous faisons et pensons aux activités éducatives dans les musées, avec qualité et dans le plus pur « style brésilien ».

Nous nous appuyons sur des théories internationales et nationales, ainsi que sur l'inspiration de la créativité brésilienne internationalement reconnue, pour consolider les processus éducatifs orientés vers l'éducation intégrale, la transformation et la justice sociale.

Les pages de ce livre démontrent que l'éducation dans les musées est avant tout une question de personnes. Des personnes dévouées, des personnes qui recherchent, des êtres humains passionnés par ce qu'ils font et qui le font avec un sens esthétique, politique, social et culturel. Des personnes que nous retrouvons aujourd'hui dans les musées et les lieux de mémoire, dans les événements académiques et professionnels, dans les rues et dans les espaces politiques de transformation sociale, tous forgés par nos propres luttes et réalisations.

Des personnes aujourd'hui disparues qui ont fait l'histoire et l'histoire de l'éducation muséale, souvent associée à la lutte féministe, à la lutte pour la défense du patrimoine culturel des peuples indigènes, à la défense de la nécessité d'une éducation sexuelle pour les enfants ou à l'intégration de l'art, de la science et de la santé.

Nous lisons ici non seulement des histoires de personnes, mais aussi les récits de leurs batailles pour le développement de l'éducation muséale comme la lutte pour l'accessibilité. Nous confirmons la pluralité des recherches - et donc des pratiques - de l'éducation muséale brésilienne : politique, activité en réseau, archéologie, religiosité, décolonialité, arts, conservation et cyberculture. Une diversité aussi vaste que la tradition culinaire brésilienne nous laisse en attente de connaissances et désireux de connaître de près chacun des musées et des expériences éducatives présentés ici.

Au Brésil, nous utilisons souvent l'expression « *complexo de vira-lata* » (complexe du chien bâtard, avec nos excuses pour les personnes qui traduisent cette expression brésilienne) pour décrire le sentiment que nous éprouvons lorsque nous imaginons que ce que font les autres est meilleur, plus original, plus technologique ou plus innovant que ce que nous faisons, en particulier lorsqu'il s'agit de théorie et de technologie produites par des étrangers du Nord.

Mais pas dans l'éducation muséale ! Nous nous organisons depuis longtemps en réseaux et associations. Le premier réseau d'éducateurs de musée a plus de 20 ans. Notons que déjà par le passé et encore plus aujourd'hui, nous vivons un moment passionnant d'autonomisation, de remise en question de la validité de nos pratiques, des théories et politiques oppressives et colonisatrices, tout en ouvrant la voie pour nous-mêmes (l'éducation muséale, avec sa majorité de femmes) à la réalisation de nos rêves.

Ce que vous pouvez voir dans ce livre, chers lecteurs et lectrices qui lisez et étudiez l'éducation muséale, c'est que les personnes qui travaillent dans l'éducation muséale brésilienne sont avant tout des personnes qui rêvent. Qui rêvent ensemble. Et, comme on dit ici, un rêve qui est rêvé en commun devient réalité.

Ce livre est un rêve que nous leur offrons.

Éditorial

Andréa Fernandes Costa, Maurício André da Silva
Correspondants CECA-BR

L'histoire de l'éducation muséale brésilienne vue par le CECA-Brésil (CECA-BR)

Cette *Histoire de l'éducation muséale au Brésil* est née à la suite de l'invitation du Comité pour l'éducation et l'action culturelle du Conseil international des musées (ICOM-CECA) au Comité Educación y Acción Cultural América Latina y el Caribe (CECA-LAC) à réaliser une publication sur l'histoire de l'éducation muséale en Amérique latine et dans les Caraïbes. Au Brésil, nous avons accueilli ce défi avec joie et nous avons invité les membres du CECA-BR, ainsi que d'autres réseaux et organisations, à contribuer à l'ouvrage. Nous tenons à remercier toutes les personnes qui se sont impliquées dans ce processus et qui ont permis la diffusion de ces réflexions et de ces travaux dans le monde entier : l'infatigable Silvana Lovay, pour nous avoir encouragés et soutenus, Marie Clarté O'Neill, présidente du CECA, pour avoir offert au Brésil la possibilité de produire après la Belgique, le deuxième volume de cette série du CECA (le premier pays à l'avoir lancé étant la Belgique), Nicole Gesché-Koning, pour son travail colossal de traduction de tous les textes en français et en anglais, Vera Mangas et Adriana Mortara d'ICOM Brésil pour avoir soutenu cette initiative, Fernanda Castro de l'*Instituto Brasileiro de Museus* (Institut Brésilien des Musées - IBRAM), pour avoir salué l'initiative et assuré sa diffusion en portugais ; enfin, les collègues éducateurs brésiliens qui ont fait partie du comité scientifique chargé d'évaluer les textes reçus : Adriana Mortara, Denise Grinspum, Karlla Kamylla Passos dos Santos, Magaly Cabral et Mona Nascimento. Nous tenons également à remercier pour leurs contributions les vingt-cinq autrices et les sept auteurs des dix-neuf chapitres non publiés qui composent cet ouvrage.

Relater l'histoire de l'éducation muséale au Brésil, ce pays continental et diversifié, a été un réel défi très stimulant. De nombreux efforts ont été déployés pour raconter et comprendre le parcours de de cette histoire dans notre pays. Un travail important réalisé au cours des quatre dernières décennies analyse depuis la création au XIX^e siècle dans le pays des premiers musées dotés d'une certaine aura éducative le processus d'institutionnalisation de l'éducation dans les musées brésiliens et la reconnaissance de leur fonction éducative. Ce processus d'institutionnalisation a débuté en 1927 avec la création au Musée National du Service d'aide à l'enseignement de l'histoire naturelle, service éducatif du musée qui depuis lors n'a jamais cessé ses activités. La seconde moitié du XX^e siècle a été importante au niveau de la consolidation de la fonction éducative des musées, notamment avec l'organisation d'événements internationaux autour de l'éducation muséale, favorisant la circulation des personnes et des idées, ainsi que l'essor de la publication d'ouvrages sur le sujet. Le caractère éducatif des musées a fait l'objet d'importantes discussions, par exemple au sein de l'UNESCO, avec l'organisation de séminaires internationaux sur la fonction éducative des musées, le premier ayant eu lieu en 1952 à New York et le second en 1954 à Athènes. Le Brésil n'a pas été en reste et a accueilli, toujours organisé par l'UNESCO en 1958 dans la ville de Rio de Janeiro, le Séminaire régional sur le même thème. Cette période a également vu la structuration des services éducatifs dans différents musées ; à partir des années 1980, les débats dans le pays autour de l'éducation au patrimoine, et surtout, la consolidation de la recherche académique et des politiques publiques dans ce domaine, avec notamment la création en 2017 de la Politique Nationale d'Éducation Muséale (PNEM).

Le terme d'éducation muséale a été introduit au Brésil par Mario Chagas au début du XXI^e siècle, mais sans définition conceptuelle. Cette appellation a été présentée en 2018, comme l'un des axes de la Politique nationale d'éducation muséale (PNEM) par Fernanda Castro, Ozias Soares, Milene Chiovatto et Andréa Costa, qui ont conceptualisé l'éducation muséale en tant que domaine théorique, politique, pratique et de planification, devant être compris comme une « partie du fonctionnement complexe de l'éducation générale des individus dans la société », avec des actions « fondamentalement basées sur le dialogue » et qui contribuent « à ce que des sujets mis en relation acquièrent de nouvelles connaissances autour des pratiques médiatisées des objets, des savoirs et du

savoir-faire », afin de promouvoir « une formation critique et complète des individus, leur émancipation et leur prise consciente de position dans la société dans le but de la transformer ». L'éducation muséale au Brésil est multiple et ses actions inspirées tant de la pratique que de la théorie ; elle porte différents titres tels qu'éducation artistique, diffusion et vulgarisation scientifique, éducation au patrimoine, éducation muséale, médiation culturelle, entre autres. Afin de renforcer le rôle social de ces services éducatifs, cet ouvrage a pour but de maintenir et d'élargir le dialogue entre les institutions, leurs collections muséales et la société.

La récente enquête sur l'éducation muséale au Brésil de l'*Instituto Brasileiro de Museus* et *Observatório da Economia Criativa da Bahia* (Observatoire de l'Économie Créative de Bahia) révèle que des pratiques éducatives existent dans de nombreux musées brésiliens mais que celles-ci sont malheureusement peu institutionnalisées, la majorité des musées n'ayant pas de services éducatifs et seulement la moitié d'entre eux pouvant compter avec des professionnels exclusivement dévolus à cette tâche. Le manque de reconnaissance des professionnels de l'éducation dans les musées se reflète dans leurs salaires très bas eu égard leurs hautes qualifications - la majorité sont des femmes titulaires d'un diplôme de troisième cycle. Nous constatons ainsi que bien que l'éducation muséale dans le pays ait déjà une longue histoire, il reste encore de nombreux obstacles à surmonter. Revisiter notre histoire peut nous donner des clés pour mieux comprendre la réalité et sa transformation.

Les textes de la publication sont organisés en cinq blocs thématiques. Le premier, intitulé **Récits personnels et parcours professionnels**, rassemble des textes qui présentent différents aspects de l'histoire de l'éducation muséale entrelacés avec les récits des vies de leurs auteurs. Le premier texte, de Magaly Cabral, intitulé *Dilemmes et joies d'une carrière dans l'éducation muséale*, relate les quarante ans d'histoire et de travail de l'autrice dans différents espaces muséaux à Rio de Janeiro ainsi qu'au niveau international avec sa participation à l'ICOM et au CECA. Denise Grinspum, avec le texte *L'éducation muséale au cours du temps et des territoires* met en relation certains moments de la réflexion muséologique internationale et les impacts qu'ils ont eu sur sa carrière, en particulier dans les musées d'art où elle a travaillé pendant plus de quarante ans. Maria Cristina

Oliveira Bruno, Camila Azevedo de Moraes Wichers et Karlla Kamylla Passos dos Santos, le texte *À propos de l'éducation, des musées et de la muséologie : spécificités et réciprocités de trois générations d'éducateurs*, retracent près de cinq décennies de travail dans le domaine de la muséologie, de la communication et de l'éducation, soutenues par les questions plus particulières à chaque époque et génération, montrant ainsi les avancées dans le domaine mais également les défis du XXI^e siècle. Enfin, les autrices Denise Cristina Carminatti Peixoto, Márcia Fernandes Lourenço, Carla Gibertoni Carneiro, Andrea Alexandra do Amaral Silva et Biella, avec le texte *Museu Paulista, Museu de Zoologia, Museu de Arqueologia e Etnologia et Museu de Arte Contemporânea vus par quatre éducatrices*, présentent l'histoire institutionnelle des quatre musées universitaires liés à l'*Universidade de São Paulo* (Université de São Paulo -USP) et l'engagement d'inclure les domaines éducatifs dans les processus de conservation et leurs actions diversifiées pour différents publics.

Le deuxième bloc de textes, intitulé **Figures historiques**, comprend quatre textes mettant en lumière les carrières de professionnels qui ont contribué au développement du domaine. Andréa Fernandes Costa, avec le texte *Victor Stawiarski et le Museu Nacional : considérations sur l'éducation muséale au Brésil entre 1940 et 1970*, présente la trajectoire de ce professionnel qui a travaillé au *Museu Nacional* (Musée National -UFRJ), promouvant des actions audacieuses et très populaires autour de thèmes tels que l'éducation sexuelle, l'égyptologie et l'évolution des espèces ; l'article *Les contributions de Waldisa Russio à l'éducation muséale en Amérique latine*, rédigé par Viviane Panelli Sarraf, Camila Seebregts, Sophia de Oliveira Novaes et Taís Costa Monteiro Freitas, retrace les liens entre le travail de cette importante muséologue et l'éducation muséale dans le cadre de trois projets : le *Museu da Criança* (Musée des Enfants), le *Museu Mobral* (Musée Mobral) et le *Museu da Indústria, Comércio e Tecnologia de São Paulo* (Musée de l'Industrie, du Commerce et de la Technologie de São Paulo). Denise Studart et Carla Gruzman, dans leur texte *Art, science et santé au musée : contributions à l'éducation muséale brésilienne dans l'œuvre de Virgínia Schall*, présentent la trajectoire de cette éducatrice de la *Fundação Oswaldo Cruz* (Fondation Oswaldo Cruz/Fiocruz), qui a idéalisé et coordonné des projets axés sur la diffusion scientifique, l'éducation muséale et l'art, en mettant l'accent sur le travail sur les émotions du public. Antônio Luciano Moraes Melo Filho, dans *Museu Dom*

José : héritage éducatif et transformation dans la gestion de l'Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), présente les changements survenus dans l'institution, lorsque l'université a pris en charge la gestion du musée ainsi que le travail de Giovana Saboya, qui a donné la priorité au travail avec le public, en particulier les écoles. L'article met également en évidence les problèmes liés à une collection qui renforce une vision locale plutôt élitiste, et les défis que représentent de nouvelles approches.

La troisième série de textes, intitulée **L'accessibilité comme mission**, présente des réflexions sur les engagements pris par certaines institutions et leurs professionnels pour renforcer le rôle social des musées et leur engagement à s'amuser avec différents types de publics. Maurício André da Silva, dans son texte *Qui a le droit de toucher le patrimoine archéologique du Brésil : l'espace éducatif du MAE-USP et la démocratisation de la jouissance du passé/présent par les mains*, présente les quatre décennies de travail éducatif au *Museu de Arqueologia e Etnologia* (Musée d'Archéologie et d'Ethnologie - USP), avec la création à la fin des années 1980 de la malette didactique d'archéologie et d'ethnologie conçue comme un moyen de jouer par le toucher du patrimoine archéologique. Gabriela Aidar et Milene Chiovatto, dans *Réflexions sur l'accès, l'inclusion et la fonction sociale des musées*, analysent en détail l'accès à la culture dans les musées, et abordent plus particulièrement le défi actuel de la nouvelle définition du musée par l'ICOM. Les autrices expliquent que les espaces éducatifs ont toujours été au premier plan de ce débat, en raison de leur contact direct avec différents publics, et soulignent l'importance de l'implication de tous les professionnels pour une transformation efficace des espaces muséaux. Enfin, Isabel Portella, dans son texte *L'expérience comme processus d'apprentissage : des musées accessibles au Museu da República*, raconte son travail au sein de son institution, en partenariat avec le *Museu do Amanhã* (Musée de Demain), autour de projets accessibles, réfléchissant, au départ de sa situation personnelle de professionnelle handicapée, aux défis que pose l'accessibilité afin d'élargir la fonction sociale du musée.

Le quatrième bloc **Approches plurielles** rassemble quatre chapitres qui abordent différents aspects de l'histoire de l'éducation muséale, montrant ainsi la diversité et la richesse de ce domaine au Brésil. Mario Chagas et Marcus Macri, dans

65 ans après le Séminaire régional de l'Unesco sur la fonction éducative des musées (1958) : entre célébrations, réflexions et débats autour d'une éducation muséale démocratique, examinent les changements survenus dans le domaine des musées et de l'éducation depuis l'événement de 1958 jusqu'à celui organisé au *Museu da República* (Musée de la République) en 2018, ainsi que les défis posés aujourd'hui, avec l'avancée du conservatisme, pour la promotion d'une éducation démocratique. Dans le chapitre *Considérations sur la recherche et l'évaluation dans le domaine de l'éducation muséale au Brésil*, Adriana Mortara Almeida et Denise Studart présentent un aperçu des recherches par diverses approches menées entre les années 1990 et 2020 et comment elles ont contribué à mieux comprendre le travail réalisé ainsi que son appropriation par le public. Camilo de Mello Vasconcellos, avec le texte *Éducation au patrimoine et archéologie au Brésil : discussions et controverses*, retrace quel fut le développement et la socialisation de la recherche archéologique dans le pays, depuis la fin du XIX^e siècle et une perspective encore marquée par les préjugés sur les peuples indigènes, jusqu'à la consolidation dans la seconde moitié du XX^e siècle des institutions, et à partir des années 1980, la mise en œuvre de l'éducation au patrimoine et son entrée en force dans le domaine de l'archéologie avec la législation sur l'environnement. Enfin, Mona Nascimento, dans son texte *Les Réseaux d'éducateurs de musée : histoire de la participation sociale des services éducatifs des musées brésiliens*, présente l'histoire de la création des réseaux d'éducateurs de musées au Brésil (REM), depuis le premier, créé à Rio de Janeiro en 2003, jusqu'à l'émergence d'autres réseaux grâce à l'implication de nombreux professionnels et à la promotion de politiques publiques par l'État brésilien. La création en 2017 de la politique nationale d'éducation muséale doit beaucoup aux réseaux véritables structures horizontales de mobilisation du secteur.

Le cinquième et dernier bloc intitulé **Perspectives contemporaines** rassemble des réflexions sur les pratiques actuelles mais sur fond d'une histoire et de mobilisations plus anciennes en matière d'éducation muséale. Mario Chagas, Maria Helena et Thiago Botelho, avec le texte *Les leçons de Nosso Sagrado : la force des orixás, caboclas et caboclos, des vovós et pretos velhos dans la lutte contre le racisme* présentent le travail de réception au *Museu da República* de la collection afro-religieuse qui était depuis le début du XX^e siècle propriété de la police grâce à la collaboration avec les chefs religieux, un meilleur pouvoir

de communication et de lutte contre le racisme structurel. Le texte d'Elaine Fontana intitulé *Qu'ont en commun les musées et la Biennale de São Paulo et leurs programmes éducatifs permanents ?* reflète le travail éducatif réalisé par la *Bienal de São Paulo* (Biennale de São Paulo), la deuxième plus ancienne exposition internationale d'art au monde. Il montre comment, depuis 2010, le programme éducatif est devenu un élément permanent de l'institution et est considéré comme une partie intégrante du processus de conservation dans son ensemble. Denise Peixoto et Isabela Arruda, dans leur texte *Mesures de conservation : le rôle de l'équipe du service éducatif au Nouveau Museu do Ipiranga*, présentent le processus de restructuration participative du travail éducatif de l'institution et de sa réouverture en 2022, après consultation des différents publics et dans une volonté d'accroître sa vocation sociale. Enfin, Júlia Mayer de Araujo et Nicolas Januario dos Santos, avec le texte *Histoire et tendances de l'éducation muséale et de la cyberculture*, présentent les défis auxquels les musées ont été confrontés au cours de la pandémie de Covid-19 et les efforts qu'ils ont déployé pour développer des actions dans un contexte de culture numérique.

La plupart des auteurs qui ont contribué à cet ouvrage sont originaires des villes de Rio de Janeiro et de São Paulo, toutes deux historiquement favorisées par des investissements publics et privés et bénéficiant d'un solide bagage culturel, expliquant ainsi leur forte concentration de musées par rapport aux autres villes du pays. Leurs regards et leurs réflexions se sont donc tournés vers des personnages, des institutions, des événements et des pratiques d'une pertinence incontestable, loin toutefois de représenter l'éducation muséale brésilienne tant dans son ensemble que sa diversité. Soulignons que le CECA-BR a déployé des efforts considérables pour faire connaître ce projet à tout le pays et d'inviter les collègues à y contribuer.

Cette publication offre ainsi aux lecteurs un aperçu de la riche histoire de l'éducation muséale dans le pays. Elle vise également à inciter de plus en plus de collègues professionnels à réfléchir, à écrire et à produire d'autres récits. Ce livre ne se veut pas une fin en soi, mais invite plutôt à chercher et à raconter de nouvelles histoires, à la rencontre de nouveaux personnages et de nouvelles expériences, afin de renforcer au Brésil le domaine de l'éducation muséale.

Vers l'avenir !

SOMMAIRE

PRÉFACE

Marie-Clarté O'Neill / Présidente ICOM-CECA

Nicole Gesché-Koning / Responsable CECA de l'Histoire
de l'éducation muséale

Silvana M. Lovay / Coordinatrice ICOM CECA LAC

Vera Lúcia Mangas / Présidente de l'ICOM Brésil

AVANT-PROPOS

Fernanda Castro / Présidente de l'IBRAM-BR

ÉDITORIAL

Andréa Fernandes Costa et Maurício André da Silva /
Correspondants CECA-BR

RÉCITS PERSONNELS ET TRAJECTOIRES PROFESSIONNELLES

- 28 Magaly Cabral / Dilemmes et joies d'une carrière en éducation muséale
- 35 Denise Grinspum / L'éducation muséale au cours du temps et des territoires
- 43 Maria Cristina Oliveira Bruno, Camila Azevedo de Moraes Wichers et Karlla Kamylla Passos dos Santos / Éducation, musées et muséologie : spécificités et réciprocity de trois générations d'éducateurs
- 53 Denise Cristina Carminatti Peixoto, Márcia Fernandes Lourenço, Carla Gibertoni Carneiro, Andrea Alexandra do Amaral Silva et Biella / *Museu Paulista, Museu de Zoologia, Museu de Arqueologia e Etnologia e Museu de Arte Contemporânea* : vus par quatre éducatrices

PERSONNAGES HISTORIQUES

- 62 Andréa Fernandes Costa / Victor Stawiarski et le *Museu Nacional* : considérations sur l'éducation muséale au Brésil entre les années 1940 et 1970
- 71 Viviane Panelli Sarraf, Camila Seebregts, Sophia de Oliveira Novaes et Taís Costa Monteiro Freitas / *Apports de Waldisa Russio à l'éducation muséale en Amérique latine*

- 81 Denise Studart et Carla Gruzman / Art, Science et Santé au Musée : contributions de Virginia Schall à l'éducation muséale brésilienne
- 89 Antônio Luciano Morais Melo Filho / Musée Dom José : héritage éducatif et transformations lors de sa gestion par l'*Universidade Estadual Vale do Acaraú* (UVA)

ACCESSIBILITÉ COMME MISSION

- 100 Maurício André da Silva / Qui peut toucher le patrimoine archéologique brésilien ? Le Service éducatif du *Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo* (MAE-USP) et la démocratisation de la rencontre passé / présent par les mains
- 109 Gabriela Aidar, Milene Chiovatto / Réflexions sur l'accès, l'inclusion et la fonction sociale des musées
- 118 Isabel Sanson Portella / Expérience et processus d'apprentissage : des musées accessibles au *Museu da República*

APPROCHES PLURIELLES

- 130 Mario Chagas et Marcus Macri / Séminaire régional de l'UNESCO sur la fonction éducative des Musées (1958) : célébrations, réflexions et débats pour une éducation muséale démocratique : où en est-t-on après 65 ans?

- 137 Adriana Mortara Almeida et Denise C. Studart / La recherche et l'évaluation en éducation muséale au Brésil
- 145 Camilo de Mello Vasconcellos / Éducation patrimoniale et archéologie au Brésil : débats et controverses
- 151 Mona Nascimento / Réseaux d'éducateurs muséaux : Histoire de la participation sociale dans l'éducation muséale brésilienne

PERSPECTIVES CONTEMPORAINES

- 161 Mario Chagas, Maria Helena Versiani et Thiago Botelho Azeredo / Tirer les leçons de *Nosso sagrado* (Notre sainteté) : la force des *orixás*, des *caboclas* et *caboclos*, des *vovós* et *pretos velhos* dans la lutte contre le racisme
- 169 Elaine Fontana / Que partagent les musées et la *Biennale de São Paulo* à travers leurs programmes éducatifs ?
- 179 Denise Cristina Carminatti Peixoto et Isabela Ribeiro de Arruda / Le rôle de l'équipe éducative au sein de la gestion générale du « Nouveau Museu do Ipiranga »
- 188 Júlia Mayer de Araujo et Nicolas Januario dos Santos / Éducation muséale et cyberculture : cartographie historique et tendances

Récits personnels et trajectoires professionnelles

Dilemmes et joies d'une carrière en éducation muséale

Magaly Cabral

Enseignante, Pédagogue et Muséologue

Je suis membre ICOM-CECA depuis 1979, date à laquelle j'ai participé à la conférence annuelle du comité à Sesimbra, au Portugal. La membre la plus ancienne au Brésil et, me semble-t-il, la deuxième plus ancienne au monde, immédiatement après notre estimée collègue belge Nicole Gesché, rencontrée à cette occasion. Avec l'anglaise Alison Heath et l'américaine Elaine Gurian nous comptons parmi les vétérans du comité.

Le récit de mon parcours comme éducateur en muséologie couvre 40 ans de travail dans le monde muséal, de 1977 à 2017¹. Je suis entrée dans le monde des musées² en tant que professionnelle en février 1977, lorsque j'ai été invitée à diriger le département culturel et artistique de l'ancienne Fondation nationale des musées de Rio de Janeiro (FEMURJ). Ma fonction consistait à or-

ganiser et à coordonner l'organisation de cours, d'événements et de conférences, ainsi qu'à programmer la mise à disposition de bus pour permettre aux élèves de visiter les musées dépendant de la FEMURJ, situés dans les villes de Rio de Janeiro (04), de Niterói (03) et à l'intérieur de l'État (02). Je me suis rendu compte que je pouvais faire plus que d'offrir des bus aux écoles. J'ai proposé aux musées de réaliser pour les enseignants un simple document avec des informations sur le musée et les collections à visiter, tout en mettant en valeur l'un ou l'autre objet.

En novembre 1979, la nouvelle direction de la FEMURJ m'a présenté au comité ICOM-CECA, en me proposant de participer, comme je l'ai mentionné, à sa conférence annuelle organisée à Sesimbra. Venant de l'enseignement, des salles de classe des

1 En fait, jusqu'en mars 2018, date à laquelle j'ai finalement quitté la direction du Museu da República (Musée de la République), avec l'entrée en fonction du nouveau directeur.

2 En tant qu'enseignante à l'école primaire, j'emmenais mes élèves visiter des musées.

écoles publiques et toujours soucieuse d'emmener mes élèves visiter des musées, lorsque je suis ensuite rentrée au Brésil, je n'ai eu aucun doute sur la voie à suivre : je suis passée de la Faculté de Communication à la Faculté de Pédagogie.

En avril 1980, la Fondation pour les arts de l'État de Rio de Janeiro (FUNARJ) a été créée, et l'équipe de la FEMURJ a été intégrée à la superintendance de la FUNARJ. J'ai commencé par diriger le département de dynamisation des musées de la Superintendance. Mon rôle ne se limitait plus à programmer des bus pour les écoles, même si les ressources étaient considérablement réduites, mais à travailler dans les musées eux-mêmes avec leurs équipes afin d'y développer des activités éducatives. En novembre 1980, j'ai pu participer à nouveau à la Conférence annuelle du CECA, à Mexico, dans le cadre de la XII^e Conférence générale de l'ICOM³.

En décembre, j'ai été invitée par la Direction de la Superintendance des Musées, avec d'autres collègues et des professionnels d'autres institutions, à participer à la sélection par le Consulat des Etats-Unis à Rio de Janeiro du Projet Multirégional « Éducation dans les Musées », lancé par la Smithsonian Institution, l'Institut international pour l'Éducation et la Communication internationales des Etats-Unis. J'ai été sélectionnée et j'ai ainsi voyagé du 23 janvier au 24 février 1981, à Washington, New York,

San Francisco, Denver, Fort Worth, New Orleans, visitant les musées de ces villes et découvrant leurs services éducatifs, en compagnie de cinq autres éducateurs de différents pays. Ce fut une expérience enrichissante, qui m'a également permis d'échanger des idées avec les autres participants. Toujours en 1981, en septembre, j'ai participé à la conférence annuelle du CECA à Svendborg, au Danemark.

J'ai alors commencé à assister aux conférences annuelles du CECA presque chaque année, avec une courte interruption de trois ans comme mentionné plus loin. Ainsi, de 1979 à 2017, j'ai participé à 25 conférences annuelles ICOM-CECA, dont 10 dans le cadre de la Conférence générale de l'ICOM. J'ai organisé deux conférences CECA dans la ville de Rio de Janeiro, en 1997 et en 2013, cette dernière dans le cadre de la XXIII^e Conférence générale de l'ICOM, ayant fait partie du Comité d'organisation de la Conférence. De juillet 1995 à juillet 1998, j'ai été coordinateur régional pour l'Amérique latine et les Caraïbes du CECA. J'ai également participé à six réunions régionales d'ICOM-CECA pour l'Amérique latine et les Caraïbes (1991, 1993, 2004, 2005, 2006, 2014), ayant organisé la réunion de 1993 à Rio de Janeiro et aidé à organiser les deux réunions de São Paulo (2004, 2005) coordonnées par la regrettée Sonia Guarita do Amaral, ancienne coordinatrice ICOM-CECA pour l'Amérique latine et les Caraïbes.

3 L'ICOM tient sa conférence générale tous les trois ans ; tous les comités internationaux (ou comités d'étude) s'y retrouvent et se réunissent indépendamment chaque année dans un pays différent.

UNE PARENTHÈSE

J'aimerais ici ouvrir une parenthèse pour parler de ma formation en muséologie. En tant qu'enseignante, diplômée en pédagogie et travaillant dans le domaine de l'éducation muséale, j'ai constamment entendu dire que je n'étais pas muséologue et que je ne pouvais donc pas faire de suggestions, alors que j'étais en contact permanent avec le public, qui est, après tout, celui pour qui le musée ouvre ses portes, enregistrant ses questions et ses désirs. La profession de muséologue était reconnue, mais les collègues qui travaillaient dans le domaine de l'éducation muséale n'étaient pas reconnus comme muséologues, bien que l'article 3, point II, de la loi réglementant la profession stipule que « l'action éducative constitue l'un des devoirs du muséologue ». C'est alors que j'ai décidé d'entrer à la Faculté de muséologie. Je n'ai aucun regret, car je pense que c'était une grande réussite de combiner l'éducation et la muséologie, même si je considère qu'il n'est pas nécessaire que les éducateurs de musée étudient la muséologie.

Je pense cependant qu'en éducation muséale, il devrait y avoir un cours de troisième cycle incluant des cours consacrés à la compréhension de l'institution muséale. De même, le muséologue intéressé par l'éducation muséale devrait suivre les cours de ce cursus, car le diplôme de muséologie ne le prépare pas à la pratique de l'éducation dans les musées. Mais c'est la maîtrise en éducation qui a élargi ma réflexion sur l'éducation muséale. Apprendre à connaître l'auteur russe Vygotsky a été pour moi fondamental.

RETOUR À L'ÉDUCATION MUSÉALE

Pour en revenir à mon travail d'éducateur de musée, comme la Surintendance des Musées occupait un espace dans le *Museu do Primeiro Reinado/Casa da Marquesa de Santos* (Musée du Premier Règne/Maison de la Marquise de Santos), l'équipe du Département de Dynamisation des Musées a commencé à s'occuper directement des activités éducatives du musée en plus de ses autres fonctions. En 1987, lorsque j'ai obtenu mon diplôme en muséologie, j'ai posé ma candidature au poste de directrice du musée susmentionné, poste que j'ai occupé de juin 1987 à mai 1991. En mars 1988, j'ai été invitée à prendre la direction des musées de la Fondation des arts de l'État de Rio de Janeiro, où je suis restée jusqu'en avril 1991, poste que j'ai cumulé avec la direction du *Museu do Primeiro Reinado*, tout en suivant attentivement ses activités éducatives.

En septembre 1990, j'ai été élue conseillère du Conseil fédéral de muséologie, où j'ai exercé les fonctions de trésorière, puis de présidente.

Après avoir quitté la direction du musée et de la Superintendance des musées, j'ai continué à travailler dans le domaine de l'éducation muséale au *Museu do Primeiro Reinado*, de juin 1991 à septembre 1993, date à laquelle j'ai décidé d'accepter l'invitation que j'avais reçue quelque temps auparavant du directeur de la bibliothèque d'État Celso Kelly à travailler dans le secteur de la diffusion culturelle. J'avais décidé d'étudier pour obtenir une maîtrise en éducation et j'ai pu prendre un peu de temps pour m'y consacrer. Mais je ne suis restée à la Bibliothèque que jusqu'en février 1994, date à laquelle j'ai été invitée à prendre

la direction du *Museu Casa de Rui Barbosa* (Musée Maison de Rui Barbosa), à la *Fundação Casa de Rui Barbosa* (Fondation Maison de Rui Barbosa), poste que j'ai occupé de février 1994 à février 1997, lorsque j'ai été invitée à prendre la direction du Centre de mémoire et de documentation de la Fondation, auquel le musée était subordonné, et où je suis restée jusqu'en mars 2003.

À la *Fundação Casa de Rui Barbosa*, j'ai toujours été à l'avant-garde de l'éducation muséale, même lorsque je dirigeais le Centre de la mémoire. Le *Museu Casa de Rui Barbosa*, qui disposait dans le passé d'une équipe d'éducateurs de musée, n'en avait plus à l'époque. Seul un muséologue, qui ne s'intéressait pas à l'éducation muséale, accordait encore un peu d'attention aux écoles. Plus tard, lors de l'ouverture des concours, l'éminente et muséologue reconnue Aparecida Rangel a accepté mon invitation à collaborer dans le domaine de l'éducation muséale bien qu'en principe ce n'était pas son principal centre d'intérêt. Elle y travaille encore aujourd'hui et y accomplit toujours un excellent travail. Bien qu'elle ne se considère pas une éducatrice de musée, elle l'est, et de manière très compétente.

En décembre 1993, avec deux autres collègues, j'ai pris la direction du Comité national brésilien du Conseil international des musées, dont j'ai été la trésorière jusqu'en avril 2000. En 1995, lors d'une réunion tenue à São Paulo à l'occasion du séminaire « Muséologie brésilienne et l'ICOM : convergences ou malentendus », le comité brésilien de l'ICOM a proposé que les membres brésiliens affiliés aux comités internationaux de l'ICOM forment des grou-

pes pour discuter des questions spécifiques à leur région. Les membres du CECA au Brésil ont convenu qu'il serait important d'avoir une coordination qui représente ce comité dans le pays, afin de promouvoir un plus grand échange d'informations et d'idées entre les membres du CECA, créant ainsi le « CECA-Brésil ». Adriana Mortara Almeida en a pris en charge la coordination. De mars à août 2001, puis de février 2005 au 31/08/2007, j'ai été la coordinatrice du CECA-Brésil, qui est toujours actif aujourd'hui.

LE CECA MIS EN VEILLE

En octobre 1998, lors de la XIX^e Conférence générale de l'ICOM à Melbourne, en Australie, le Comité international des Demeures Historiques (DEM HIST) a été créé. Comme je travaillais à la *Fundação Casa de Rui Barbosa*, le premier musée-maison au Brésil, je me suis inscrite en tant que membre sans droit de vote auprès du nouveau comité. Signalons entre parenthèses que j'avais déjà organisé quatre séminaires et une conférence sur les maisons-musées, la première du pays, le tout accompagné de la publication d'Annales d'abord en tant que responsable du *Museu Casa de Rui Barbosa* (1994-1997), puis en tant que directeur du Centre de mémoire et de documentation de la FCRB (1997-2003).

En novembre 2000, avec le soutien de la Direction de la *Fundação Casa de Rui Barbosa*, j'ai participé à la Conférence annuelle du Comité international des musées pour les demeures historiques (DEM HIST), à Gênes, en Italie. Lors de cette conférence, j'ai été candidate et

élue au bureau du comité, en tant que coordinatrice régionale pour l'Amérique latine et les Caraïbes, poste que j'ai occupé jusqu'en octobre 2002, tout en restant membre CECA sans droit de vote.

En 2001 et 2002, j'ai ainsi participé aux conférences annuelles DEMHIST/ICOM. Je n'ai pas renouvelé ma candidature en 2002 pour la coordination du comité car j'avais l'intention, et je l'avais déjà fait savoir à la direction de la *Fundação Casa de Rui Barbosa*, de démissionner de ce poste à partir de 2003, ce qui s'est effectivement produit. À cette époque, j'avais la douce illusion d'aller vivre dans une ferme à Paraíba do Sul, une ville située à l'intérieur de l'État de Rio de Janeiro.

RETOUR AU CECA

Après avoir quitté la *Fundação Casa de Rui Barbosa* en 2003, je suis devenue membre votante du comité ICOM-CECA et non votante au comité DEMHIST. La dernière conférence annuelle du CECA à laquelle j'ai participé est celle de Londres en 2017 organisée conjointement avec le comité DEMHIST. J'ai pu ainsi prendre congé des conférences de ces deux comités où j'avais été active tout en continuant à m'intéresser et à participer aux rencontres des musées-maisons puisque le *Museu da República* (Musée de la République) fut la résidence de présidents du pays.

CONSULTANTE INDÉPENDANTE

Lorsqu'en mars 2003 j'ai quitté la *Fundação Casa de Rui Barbosa*, je me suis installée comme consultante en éducation muséale tout en restant volontaire d'avril 2003 à 2005 à la *Casa de Rui Barbosa* afin d'assurer la continuité du projet « Musée/Professeur/Élève : une manière de voir » (Rencontres mensuelles avec les enseignants le matin et l'après-midi suivies de visite au musée). Le programme ne put se tenir en 2006 pour cause de travaux au musée. Et en juin 2007 je pris la direction du *Museu da República*.

De 2003 à juin 2007, j'ai mené de nombreuses activités d'éducation muséale comme des ateliers sur l'éducation dans les musées dans divers états du pays du nord au sud et d'est en ouest. J'ai participé à toutes les réunions mensuelles du Réseau des Éducateurs dans les Musées et Centres culturels de l'État de Rio de Janeiro (REM-RJ). Ce réseau vit le jour en mai 2003 à la suite de la Semaine des Musées organisée au *Museu da Maré* (Musée de la Maré)⁴. Lors de la clôture de la table ronde sur le thème « Patrimoine culturel et éducation », avec les collègues Luciana Sepúlveda du *Museu da Vida/Fundação Oswaldo Cruz* (FIOCRUZ) (Musée de la Vie/FIOCRUZ), et Arilza de Almeida du *Museu do Índio* (Musée de l'Indien) et comme médiateur Mário Chagas, professeur à la Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO) (Université de Rio de Janeiro (UNIRIO), l'importance de rencontres systématiques entre éducateurs de musée fut envisagée,

4 O Instituto Brasileiro de Museus (L'Institut brésilien des musées (IBRAM)) et le ministère de la culture ont institué la Semaine des musées dans le pays pour commémorer la Journée internationale des musées.

à l'instar de celles auxquelles tant Mário Chagas que moi-même avions autrefois participé au *Museu Histórico Nacional* (Musée National Historique) mais qui avaient malheureusement été supprimées. Luciana Sepúlveda se chargea de susciter de telles rencontres. Quelques mois plus tard, on nous convoqua pour une réunion au *Museu da Vida* où travaillait notre collègue Marcelle Pereira qui fut pressentie comme la personne capable de faire aboutir notre proposition. Sa collaboration fut extraordinaire. C'est grâce à elle que la *Rede de Educadoras de Museus de Rio de Janeiro - REM-RJ* (Réseau de Éducatrices de Musées - REM-RJ) put être agrandi et que de nouveaux REMs virent le jour. Aujourd'hui l'on compte également un réseau national, le REM-BR. En septembre 2003, se tint une première réunion du REM-RJ au *Museu Nacional de Bellas Artes* (Musée National des Beaux Arts). Le but était « de prévoir des rencontres systématiques entre les éducateurs de musées de la ville de Rio de Janeiro désireux de partager leurs idées, de découvrir de manière plus approfondie le travail de leurs collègues et de réfléchir à la pratique professionnelle, et surtout de former un groupe de recherche et d'étude pour contribuer à développer ce champ professionnel » (2010, p. 9).

LE MUSEU DA REPÚBLICA

En juin 2007, j'ai pris la direction du *Museu da República*, où je suis restée jusqu'en mars 2018 bien que j'eusse donné ma démission en juin 2017 après dix ans à la tête du musée. Je m'étais engagée à rester jusqu'à l'arrivée du nouveau directeur Mário

Chagas, à la fois mon professeur, mon cher ami et assesseur.

DILEMMES ET JOIES DE CE PARCOURS PROFESSIONNEL

Globalement, les joies furent plus nombreuses que les dilemmes. L'éducation est un éternel plaisir. Un premier dilemme fut les cours de Pédagogie où je me suis posé la question de savoir si je voulais continuer à travailler dans les musées, une institution plutôt élitiste à l'époque, ou revenir dans une salle de classe et contribuer plus envers la société. Jusqu'au jour où une conférence donnée par le muséologue du nord-est du Brésil, Aécio de Oliveira, changea ma perception des musées. Aécio parlait de « *museologia morena* » (« muséologie locale »), soit une muséologie brésilienne, éloignée des modèles européens. Ce fut ensuite ma rencontre avec Maria Célia Santos et Waldiza Russo Guarnieri, deux muséologues disciples de Paulo Freire, intéressées par la fonction sociale de la muséologie. Il y avait donc moyen d'associer Paulo Freire aux musées.

D'autres dilemmes furent moins philosophiques comme les difficultés financières pour la réalisation de projets ou vu ma position de directeur je ne pouvais pas participer activement aux activités éducatives, tenue par des tâches administratives.

En revanche, les joies furent nombreuses comme lors de la participation des enfants de l'école de samba de Mangueira à l'atelier de vacances au *Museu do Primeiro Reinado* et leur désir de jouer le rôle de coordinateurs de l'atelier, en participant à la préparation

de l'école de samba⁵, étant donné qu'ils avaient l'expérience et maîtrisaient le sujet. C'était également une joie de constater que les enfants qui participaient régulièrement à l'Atelier de vacances au *Museu da República* étaient devenus des visiteurs et des habitués des activités du musée, et que l'un d'entre eux était même devenu un visiteur assidu de tout musée⁶.

Joie et émotion à la fin de la présentation de l'article « L'éducateur de musée brésilien face aux défis sociaux et économiques contemporains », lors de la Conférence annuelle ICOM-CECA, en juillet/2001, à l'occasion de la XX^e Conférence générale de l'ICOM à Barcelone, Espagne, avec une standing ovation des collègues internationaux lors de la présentation du texte collectif des membres du CECA-Brésil⁷, que je coordonnais à l'époque. La joie permanente de travailler avec le public des musées, principalement avec les enfants et les adolescents.

Joie de voir la consolidation actuelle des réseaux d'éducateurs de musées dans le pays et la constitution du réseau brésilien et de ses activités.

Joie de voir le *Museu da República* recevoir le Prix ibéro-américain de l'éducation muséale 2014 et le Prix Best Practice 2014 ICOM-CECA pour un projet axé sur l'éducation des jeunes et des adultes, en ouvrant le musée une fois par mois la nuit pour les accueillir pour un cours nocturne.

Joie immense d'accompagner et de participer, façon de parler, à la formulation de la politique nationale d'éducation muséale au Brésil, une initiative ouverte à toutes les parties intéressées dans le pays et de la voir lancée en 2018 et mise en œuvre et discutée.

Joie de voir le cours *Saber Museu - Educação Museal* (Savoir Musée - Éducation muséale) auquel j'ai participé avec Fernanda Castro et Aparecida Rangel promu par l'*Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM)/Ministério da Cultura (MinC)* (Institut brésilien des musées (IBRAM)/MinC), devenir une réalité en cette année 2023, j'espère qu'il pourra aider mes collègues éducateurs de musée dans leurs actions et leurs réflexions.

Joie, enfin, d'avoir pu vous raconter ma trajectoire et de la voir consignée dans cette publication.

5 Le thème de l'atelier de vacances était la constitution d'une école de samba liée à un thème du musée ; les enfants ont fabriqué des costumes, des allégories et des chansons de samba. Ils ont visité un hangar de l'école de samba et ont interviewé les membres de l'école de samba. Le dernier jour de l'atelier, ils ont défilé dans la rue du musée.

6 Voir « Action culturelle active au Museu do Primeiro Reinado : Serving the Community », dans ICOM Education 14, « Museum Education Towards 2000 », 1992, pp. 41-43 ; « Does a summer camp favour the relationship with the museum ? », in ICOM Education 26, Special Issue on Research, 2015, pp. 201-208.

7 Depuis la création du CECA-Brésil, les membres ont rédigé des textes en rapport avec le thème de la Conférence annuelle du comité ICOM-CECA, coordonnée et organisée par le Coordinateur.

L'éducation muséale au cours du temps et des territoires

Denise Grinspum

Docteur en éducation

L'idée à l'origine de cet article est de présenter les tendances de l'éducation muséale au Brésil qui ont suivi les vagues de réflexions muséologiques à partir des années 1970. Il est également fait référence aux mouvements art/éducation afin d'examiner leur impact au niveau des actions et théorisations en matière d'éducation muséale et de médiation dans les musées d'art. En analysant rétrospectivement mon parcours en tant qu'éducatrice muséale, j'ai pu observer combien ces mouvements ont influencé ma pratique imprégnée de réflexions recherchées tant au niveau académique que dans la littérature à laquelle j'ai pu accéder dans les temps analogiques. Ceci explique le fait que ce texte présenté sous forme de narration biographique soit rempli d'expériences vécues pendant quelques quarante années.

La table ronde organisée par l'UNESCO en 1972 à Santiago de Chili constitue le point de départ. Hugues de VARINE (2012, p. 96), un des mentors de

cette rencontre, considérait que la vocation de collection et de conservation qui avait été celle des musées pendant deux siècles avait un sérieux retard. Deux idées phare circulaient : celle d'un musée total ou intégral, c'est-à-dire qui prenait en compte l'intégralité des problèmes de la société et celle du musée en tant qu'acteur, soit comme instrument dynamique de changement social.

BRULON (2020, p. 17) affirme que les échos immédiats de cette table ronde dans le contexte particulier des dictatures latino-américaines sont à l'origine des nouvelles expériences muséologiques avec un accent particulier sur l'éducation et la communication, marquant ainsi un tournant décolonial sans précédent en muséologie et résultant d'au moins deux mouvements distincts et parallèles. Alors qu'à partir des années 1970 se développaient en France les écomusées où les groupes sociaux étaient les acteurs de leur muséalisation, dans

les anciennes colonies voyaient le jour d'autres expériences novatrices de « muséologie subalterne »¹ plus populaires et destinées aux communautés en marge des régimes patrimoniaux officiels et visant à rompre dans le milieu local avec le modèle hégémonique du musée européen.

Les recommandations de Santiago m'ont personnellement inspirée lorsque j'ai créé le service d'action éducative (Área de Ação Educativa)² au sein du Département de Muséologie du *Museu Lasar Segall* (Musée Lasar Segall). Nous travaillions de manière interdisciplinaire en participant aux débats proposés par d'anciens étudiants du cours de spécialisation en muséologie coordonnés par Waldisia Rússio³. L'organigramme du musée, dirigé à l'époque par Maurício Segall, comportait un comité directeur et une assemblée générale des employés, ce qui permettait d'avoir une réflexion globale sur l'institution où l'ambiance de travail était essentiellement éducative. C'est ainsi que nous avons répondu en 1987 à l'appel du prix pour la Triennale internationale des Musées⁴ et que nous avons reçu le prix de « Museu Total » (Musée total).

La scène muséale des années 1980 reposait sur les idées de Paulo Freire déjà largement diffusées et utilisées dans les années 1960 avant le coup d'État militaire et suivant la re-démocratisation qui vit les musées se convertir en une référence au niveau de l'éducation formelle. Ces idées furent également adoptées par la socio-muséologie tant dans la création de musées communautaires que des écomusées.

Brayner met en relation les pensées de Waldisia Rússio et de Paulo Freire, lorsqu'il affirme que Rússio défendait l'idée du muséologue comme travailleur social doté d'une conscience capable d'élaborer une pensée critique, complexe et réflexive le conduisant à un changement social. Pour Freire, ce changement et la stabilité résultent de l'action, du travail de l'homme sur le monde. La contradiction entre ces deux catégories ne peut être dissociée du monde humain, du monde historico-social en cours. Aussi, est-ce important que le travailleur social qui opte pour le changement tienne en compte la structure sociale dans son ensemble, à la fois changeant et stable (BRAYNER, 2022, p. 34).

1 Terme inventé par l'historien et muséologue mexicain Luis Gerardo Morales Moreno.

2 La politique éducative et le modus operandi du travail éducatif du Musée Lasar Segall après son incorporation à l'IPHAN sont analysés dans mon mémoire de maîtrise *Discussão para uma proposta de política educacional da Divisão de Ação Educativo-Cultural do Museu Lasar Segall* (1991). Témoignage donné à l'auteur lors d'une conversation téléphonique le 1er septembre 2023.

3 Dans notre département, il y avait trois anciens étudiants du cours de spécialisation en muséologie de l'Escola de Sociologia e Política de São Paulo, réalisé entre 1978 et 1980, sous la coordination de la muséologue Waldisia Rússio Camargo Guarnieri : Marcelo Mattos Araújo, Maria Pierina Camargo et Rosa Esteves.

4 I TRIOMUS - événement organisé par l'ICOM Brésil, à Rio de Janeiro en 1987.

Au niveau artistique dans le Brésil des années 1950 au milieu des années 1980, ce sont les idées de libre expression créatrice de Lowenfeld et de Herbert Read sur l'Éducation par l'Art qui furent largement diffusées et adoptées au niveau de l'éducation formelle ainsi que dans les musées d'art. Les nombreux ateliers créés par les éducateurs et artistes avaient pour but de libérer l'expressivité des enfants, des jeunes et même des adultes afin de dépasser ainsi les limites du système qui prévalait dans l'enseignement technique.

Au cours de la décennie 1950, l'artiste plasticien Ivan Serpa créa la *Escolinha de Arte do Museu de Arte Moderna de Rio de Janeiro* (la petite école d'art du Musée d'Art Moderne de Rio de Janeiro). Selon ZINK (2023), Serpa agissait avec ses élèves comme avec son art, c'est-à-dire « amoureuxment ». A partir de 1973, à la *Pinacoteca do Estado de São Paulo* (Pinacothèque de l'État de São Paulo) et sous la coordination de Paulo Portella Filho des laboratoires de dessin ont été créés à côté des visites d'expositions. En tant qu'artiste-éducateur comme il se proclamait, il prônait que pour enseigner l'art, que ce soit à l'école ou au musée, l'éducateur de musée devait connaître le doute, les incertitudes et les prises de position du processus de création⁵.

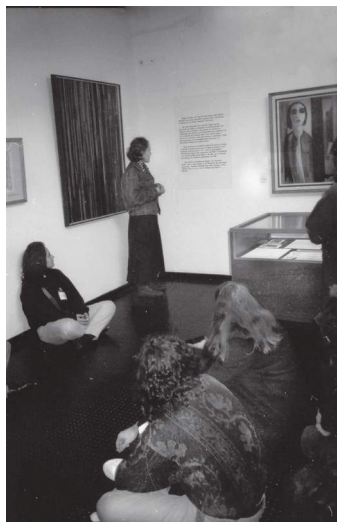
Il s'agissait de structurer l'enseignement artistique et les paradigmes de la postmodernité avec l'école constructiviste qui voyait dans l'interaction des scolaires et de la production sociale et historique de l'art une source de création et d'apprentissage (IAVELBERG, 2017).

En ce qui concerne les processus éducatifs dans les musées d'art, on se préoccupe de plus en plus du contenu d'apprentissage entourant l'image. Le professeur Ana Mae Barbosa a fait appel à des spécialistes des théories de l'appréciation esthétique (OTT, 1989 ; PARSONS, 1992) pour développer des cours au Musée d'art contemporain - USP, où j'ai appris des méthodologies d'approche que j'avais déjà adoptées intuitivement dans mon travail de médiation avec les visiteurs d'expositions.

Mais c'est après avoir rencontré l'historienne de l'art, éducatrice et essayiste Amelia Arenas qui coordonnait le département Éducation du MoMA, que je suis tombée sur les recherches d'Abigail Housen (1983). Housen avait été invitée par Philip Yenawine à mener des recherches sur l'efficacité des programmes éducatifs du MoMA. Des années de recherche sur le terrain ont permis d'affiner la stratégie connue sous le nom de *Visual Thinking Strategies* (VTS), qui, au lieu d'amener les visiteurs à écouter des discours unilatéraux, les incite à se poser des questions de base, à écouter, à paraphraser des commentaires et à établir des liens entre les idées liées à ce qu'ils ont vu (YENAWINE, 2020). Parmi les diverses actions visant à faire connaître les stratégies de médiation du MoMA, j'ai participé en 1993 à un atelier destiné aux éducateurs latino-américains, coordonné par Amelia Arenas, au cours duquel nous avons analysé de manière critique les textes muraux et les dépliants de diverses expositions afin de les adapter vers un langage plus accessible.



En 1996, le musée Lasar Segall a invité Amelia Arenas à donner un cours avec la participation de professionnels des musées de différentes régions du Brésil. Le point de départ était la recherche d'Abigail Housen présentée dans sa thèse de doctorat, dont l'objectif était d'étudier comment une personne, lorsqu'elle est confrontée à des œuvres d'art, élabore des significations pour les comprendre, quelles sont ses idées et les questions qui se posent à chaque instant dans l'expérience esthétique tout au long de la vie (GRINSPUM, 2014). Le cours avait pour cadre l'exposition *Construção e poética de uma obra*⁶ (Construction et poétique d'une œuvre) composée de 130 œuvres de Lasar Segall, exposées chronologiquement et couvrant toutes les étapes de son travail. Après avoir



Photos du cours d'Amélia Arenas
@arquivo Museu Lasar Segall- IBRAM

6 Cette exposition, inaugurée en 1995, est le fruit de deux ans de travail de l'équipe du département de muséologie, et la rédaction finale des textes des peintures murales a été réalisée par la chercheuse Vera d'Horta.

pris conscience des différents stades de la compréhension esthétique⁷, les participants ont analysé les textes de l'exposition et, en groupe, ils ont formulé de nouvelles propositions qu'ils ont envoyées à l'équipe de muséologues. Certains de leurs critères ont été pris en compte, comme le fait qu'un texte ne doit pas considérer un lecteur comme étant au-dessus du troisième stade⁸ et que les œuvres auxquelles il est fait référence sont proches l'une de l'autre.

L'ÉCOLE, PRINCIPALE RESPONSABLE DE LA FORMATION DU PUBLIC

Les enseignants ont commencé à enseigner les contenus artistiques, ce qui a conduit les musées à occuper un espace de formation important pour l'éducation de base. Au musée Lasar Segall, nous avons organisé des réunions mensuelles de formation. Outre la visite de l'exposition, les enseignants ont reçu du matériel d'accompagnement et ils ont dû formuler en groupe des propositions hypothétiques pour leurs élèves. Enfin, tous ont également participé à une activité de création artistique. Nous nous sommes basés sur des hypothèses de recherche selon lesquelles plus les élèves étaient préparés à l'avance, meilleures seraient leurs conditions d'apprentissage pendant la visite (FALK & DIERKING, 1992).

Partant de l'hypothèse que l'école joue un rôle fondamental dans la formation des publics, j'ai consacré ma recherche doctorale à l'étude de la coexistence et des habitudes de fréquentation des musées des familles des élèves qui ont visité le musée Lasar Segall en 1999. Les résultats ont montré que les familles qui avaient peu l'habitude de visiter les musées et qui leur accordaient peu de valeur en tant qu'espace de loisir et d'apprentissage personnels, ne se sentaient guère responsables d'emmener leurs enfants à visiter les musées.

Parmi les recherches réalisées, il convient de mettre en avant les résultats obtenus par l'école avec laquelle nous maintenions un projet continu : une même classe effectuait de multiples visites au musée, et nous intervenions également au sein de l'école. Un projet similaire a été développé en 2016 par l'équipe éducative de l'Instituto Moreira Salles - IMS, sous ma coordination⁹ et avec l'Ecole Municipale André Urani, à Rio de Janeiro. Les résultats de l'évaluation ont montré que l'IMS était devenu un lieu familier pour tout le monde, qu'il y avait un fort désir de revenir, qu'ils avaient appris la formation de l'image photographique et que, finalement, malgré beaucoup de résistance, les élèves avaient vraiment apprécié de faire partie du projet (GRINSPUM, 2022).

7 Les étapes de la compréhension esthétique proposées dans les recherches de Housen sont présentées dans sa thèse de doctorat et dans l'article *The observer's gaze: research, theory and practice* (2011).

8 Dans ses études, Housen a constaté que le visiteur qui lit habituellement les textes muraux se trouve, en moyenne, au troisième stade de développement.

9 J'ai été la coordinatrice de l'Éducation de l'Instituto Moreira Salles – Rio de Janeiro, São Paulo et Poços de Caldas de 2016 à 2019.

LES MUSÉES DU XXI^E SIÈCLE DANS LE CONTEXTE DE L'ART CONTEMPORAIN.

Mônica Hoff Gonçalves (2014, p. 19) souligne qu'au début des années 2000, l'art contemporain a connu l'essor de nouvelles pratiques et théories, qui ont commencé à fonctionner et à inclure nominalement des expériences, des contextes, des formats et des méthodes pédagogiques, générant ce qu'elle appelle un tournant éducatif dans la production artistique et curatoriale contemporaine. Ce tournant présuppose un 'démantèlement' des structures des institutions artistiques, en particulier dans les sphères hiérarchiques des conservateurs et dans leurs pratiques éducatives expérimentales générées par des artistes qui commencent à assumer un nouveau rôle dans la sphère éducative. Elle cite la Biennale du Mercosur comme l'institution brésilienne qui parvient à établir un changement à partir de sa 6^e édition, sous le commissariat éducatif de l'artiste Luis Camnitzer, qui, outre la mise en œuvre d'un programme éducatif permanent, a incorporé un 'état d'éducation' latent dans l'institution, confirmé par la présence de commissaires éducatifs dans les éditions suivantes, au même titre que les commissaires généraux (GONÇALVES :2014, p.174).

Au même moment, en Europe, en 2007, la 12^e *Documenta* de Kassel a encouragé un virage similaire. Ulrich Schötker et Carmen Morch ont conçu le programme éducatif de cette *Documenta* comme une pratique autoréflexive qui s'oppose aux modèles les plus prédominants de la pratique de la médiation, tels que le discours affir-

matif - qui remplit la fonction de communiquer la mission du musée selon les normes de la muséologie classique - et le reproductif, qui a pour fonction d'éduquer le public de demain et de trouver des moyens de l'initier à l'art (Morch, 2016). Les discours qu'ils ont adoptés sont déconstructifs et transformatifs. Le premier vise à discuter avec le public du fait que les musées et les espaces d'exposition fonctionnent comme des mécanismes qui produisent des distinctions/exclusions et construisent la vérité. Le second a pour tâche d'élargir l'institution d'exposition et de la construire politiquement comme un agent de changement social.

On constate ici une nette association avec la pensée de Paulo Freire, de Wal-dísia Rússio, ainsi qu'au faire/penser d'Hélio Oiticica, qui considère l'expérience artistique comme une forme de transmission, comme « l'émergence d'une étincelle qui s'enflamme et nous transperce » au départ d'une histoire antérieure, celle de notre passé commun. Un tel circuit de transmission dématérialise l'objet, tout en en « désessentialisant » les positions identitaires en jeu, me transformant et transformant le monde, avec l'autre (RIVERA, 2017).

Toutefois, les voix des éducateurs qui développent des projets transformateurs sont à la merci de directeurs peu convaincus par leur démarche. Comme l'a dit Maurício Segall, « l'éducation dans les musées ne se fait que s'il y a une volonté politique de la part des directeurs ». C'est pourquoi il est important que les institutions procèdent à des changements structurels basés sur

de nouvelles politiques d'embauche, comme à l'Instituto Moreira Salles¹⁰.

L'éducateur de musée est aussi un travailleur social. L'espace pédagogique doit comme l'affirme Paulo Freire (1996), être vu comme un texte qui doit être constamment lu, interprété, écrit et réécrit. En ce sens, plus il y a de solidarité entre l'éducateur et les apprenants

dans la « gestion » de cet espace, plus les possibilités d'apprentissage démocratique s'ouvrent à l'école, et je dirais ici aussi au musée. Pour Freire, l'éducateur doit révéler aux apprenants la capacité d'analyser, de comparer, d'évaluer, de décider, de choisir, de rompre. Pour enseigner, il faut comprendre que l'éducation est une forme d'intervention dans le monde.

Remerciements

Je remercie mes collègues du musée Lasar Segall qui n'ont pas ménagé leurs efforts pour m'envoyer diverses sources pour ce texte, notamment Ademir Maschio, Paulo Simões Pina, Pierina Camargo et Rosa Esteves, qui, même à la retraite, a cherché dans ses notes des informations qui m'ont été très utiles. Je remercie également Marcelo Monzani pour avoir autorisé l'utilisation d'images provenant des archives. Je voudrais également remercier Sheila Goloborotko pour sa collaboration dans la mise en correspondance des images et Rosa Iavelberg pour sa lecture attentive.

Références bibliographiques

BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte : anos 1980 e novos tempos*. 9. ed. São Paulo : Perspectiva, 2014.

BRAYNER, V. (2022). O museólogo como trabalhador social na construção de futuros inéditos. *Cadernos De Sociomuseologia*, 63(19), 31-37. <https://doi.org/10.36572/csm.2022.vol.63.03>

BRULON, B. (2020). Descolonizar o pensamento museológico : reintegrando a matéria para re-pensar os museus. *Anais Do Museu Paulista : História E Cultura Material*, 28, 1-30. <https://doi.org/10.1590/1982-02672020v28e1>

FALK, J.& DIERKING, L. *The museum experience*. Washington DC : Whalesback Books, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia : Saberes necessários à prática educativa*, São Paulo : PAZ E TERRA, 25^e Edição, 1996

GONÇALVES, M.H. *A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro*. Thèse de maîtrise, UFRGS. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, 2014.

GRINSPUM, D. *Discussão para uma proposta de política educacional da Divisão de Ação Educativo-Cultural do Museu Lasar Segall* 138 f. Thèse (maîtrise en Arts) - ECA, Universidade São Paulo, 1991

10 Depuis 2020, lors de la publication de ses nouveaux postes vacants, l'IMS a donné la priorité aux personnes noires, indigènes et LGBTQI+, et son personnel est d'ores et déjà beaucoup plus diversifié ; en outre, la coordinatrice de l'éducation, une femme noire, a récemment été nommée directrice.

_____. *Educação para o patrimônio : museu de arte e escola –Responsabilidade compartilhada na formação de públicos*. 2000. 148 f. Thèse (Doctorat en Éducation) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

_____. Mediação em museus e em exposições : espaços de aprendizagem sobre arte e seu sistema. *Revista do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE)*. Porto Alegre, v. 1, n. 3, p. 272-283, 2014. Disponível em : <<http://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/52606/32622>>

_____. Avaliação comprova que Projeto Continuado com escolas é eficaz. Mas isto não basta! In Semedo, A. & Pinto, H. (Coords.), *Educação Patrimonial em Ação : Tecendo relações entre museus, escolas e territórios*. (pp. 333-352), 2022. Caleidos-cópio. ISBN 978-989-8969-63-7

HOUSEN, A. *The eye of the beholder : measuring the aesthetic development*. 1983. Thèse (Doctorat en Éducation). Harvard University, 1983.

_____. O olhar do observador : investigação, teoria e prática. In : FRÓIS, J. P. (Org.). *Educação estética e artística : abordagens transdisciplinares*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, 2011. p. 149-170.

IABELBERG, R. *Arte/educação modernista e pós/modernista : fluxos na sala de aula*. Porto Alegre, Penso, 2017. Pp. 117-118.

MORSCH, C. Numa encruzilhada de quatro discursos Mediação e educação na documentação 12 : entre Afirmação, Reprodução, Desconstrução e Transformação. *Periódico Permanente*. No. 6. fev 2016

OTT, R. W. *Aprendendo a olhar : a educação orientada pelo objeto em museus e escolas*. São Paulo : MAC, 1989.

PARSONS, M. J. *Compreender a arte*. Lisboa, Presença, 1992.

PORTELLA Fffl,P. Experiência que produz experiência. In : *Ações Singulares 2*. São Paulo : Instituto Tomie Ohtake, pag 74-77, 2009.

RIVERA. T. Subjetividade anônima e cultura aberta no pensamento de Hélio Oiticica. *ARS* (São Paulo) 15 (30) May-Aug 2017.

VARINE, H. Em torno da Mesa Redonda de Santiago. In Nascimento Jr, Tramp e Santos (Org.). *Mesa-redonda sobre la importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo : Mesa Redonda de Santiago de Chile*, 2012, v. 1, p.143-144. Brasília : IBRAM/MinC ; Programa Iberomuseos.

ZINK,R.L. A Escolinha de Arte do MAM/RJ no início dos anos 1950 : um outro olhar. *Revista NAVA*, Juiz de Fora, v. 8, n. 2 julho, 2023 p. 63-8.

Éducation, musées et muséologie : spécificités et réciprocitys de trois générations d'éducateurs

Maria Cristina Oliveira Bruno

Muséologue et professeur de muséologie, MAE-USP

Camila Azevedo de Moraes Wichers

Professeur et Docteur en Muséologie, UFG

Karlla Kamylla Passos dos Santos

Docteur en Muséologie

INTRODUCTION

Écrit à six mains, ce texte réunit les réflexions sur la relation entre l'éducation, les musées et la muséologie, basées sur nos trajectoires en tant que muséologues, éducateurs et chercheurs dans un domaine nommé, en particulier au cours de la dernière décennie, « l'éducation muséale »¹.

Nous réfléchissons à la manière dont les théories et les méthodologies telles que l'action éducative dans les musées, la diffusion scientifique, l'éducation muséale, l'éducation artistique, l'éducation au patrimoine et la pédagogie muséale, entre autres, ont façonné l'histoire de ce domaine. Vu que nous intervenons à différents moments et que nous expérimentons les potentialités et les défis du présent, notre analyse a pour point de

1 NT : Le terme « éducation muséale » désigne la politique nationale d'éducation muséale de l'Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM (Institut Brésilien des Musées). Ainsi, nous utilisons « éducation dans les musées » pour les pratiques éducatives dans les musées, au sens large, et « éducation muséale » pour le champ des politiques publiques brésiliennes, tout en soulignant que ce dernier terme a été maintes fois affirmé comme le seul champ légitime dans le débat, position que les auteurs contestent en se basant sur la diversité des perspectives de l'éducation dans les musées.

départ nos propres connaissances (Haraway, 1995). Il s'agit ici de trois récits d'auteurs de trois générations ayant en commun le domaine muséal et de trois perspectives qui analysent et problématisent différents thèmes, expériences et époques avec leurs défis spécifiques, tout en se concentrant sur le présent.

Cet article est structuré en trois parties qui correspondent aux parcours des trois éducatrices : la première partie couvre les expériences en matière d'éducation muséale depuis la fin des années 1970, abordant les différents moments qui ont entouré les débats théoriques et leur développement dans la pratique. Au départ en « première ligne » au niveau de l'action éducative puis comme enseignante contribuant pendant plus de trois décennies à la formation des nouvelles générations dans le domaine de la communication muséologique.

La deuxième partie analyse les expériences de la deuxième autrice entrée dans le domaine dans les années 2000 et des projets d'éducation patrimoniale au niveau de l'...archéologie. Depuis presque une décennie l'autrice a bifurqué vers l'enseignement participant également à des projets d'extension et de culture concernant la pédagogie muséale interculturelle.

Enfin, l'expérience de la troisième autrice membre d'équipes éducatives est décrite à partir de ses cours de maîtrise commencés il y dix ans.

Notre but est d'expliquer comment différentes générations d'éducatrices ont dans le domaine muséologique brésilien vécu des expériences à la fois singulières et similaires en matière d'éducation muséale.

VOIES D'EXPÉRIMENTATION SUR LE CHEMIN DE L'ÉDUCATION MUSÉOLOGIQUE

Cristina Bruno

Ma contribution à cet article qui réunit des représentantes de trois générations, cherche à mettre en valeur des mémoires professionnelles et des parcours académiques autour de l'éducation muséale comme élément constitutif et de référence.

Je dois pour commencer préciser que mon point de vue est celui d'une personne façonnée par sa formation en muséologie à la *Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo* – FESPSP (École de sociologie et de politique de São Paulo) où prévalait la pensée de Waldisa Rússio Camargo Guarneri (Bruno, 2010) et de la fonction sociale des musées, fonction essentielle à ses yeux, et pour moi toujours synonyme d'éducation dans les musées. Ensuite, la nécessité et l'engagement professionnel de développer des programmes muséologiques pour la structuration d'un nouveau musée à l'*Instituto de Pré-História da Universidade de São Paulo* – IPH/USP (Institut de préhistoire de l'Université de São Paulo) m'ont amenée à faire l'expérience quotidienne de la confrontation et de la coexistence avec différents publics, de l'action éducative appliquée aux médiations dans les expositions, aux ateliers, aux séminaires, aux visites de sites archéologiques, parmi d'autres possibilités expérimentées journallement. Au cours de ces dix premières années de structuration de ma carrière professionnelle, j'ai également cherché des inspirations conceptuelles et méthodologiques afin de m'aider à trouver



1. Action éducative à
l'Institut de Préhistoire de
l'Université de São Paulo
(IPH-USP)
Source : IPH-USP

les spécificités de l'éducation dans les musées centrés sur l'archéologie et la préhistoire, car il s'agissait d'une période très fertile pour l'émergence et l'affirmation des principes de l'éducation artistique, de l'éducation scientifique et de l'éducation au patrimoine, appliqués aux musées, mais qui étaient loin de tout le potentiel éducatif que nous allions découvrir. Cette période vit la création d'un autre élément capital, celui de pouvoir accueillir en stage des étudiants universitaires prêts à réaliser des actions muséologiques et plus spécialement des projets éducatifs. Soulignons que cette formation professionnelle est devenue au cours des temps une tradition qui perdure jusqu'à aujourd'hui au *Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo* - MAE-USP (Musée d'Archéologie et d'Ethnologie de l'Université de São Paulo), issue du IPH/USP

Cette intense période expérimentale s'est vue renforcée par deux événements fort importants : (1) ma participation au *Cours/Atelier - Musée et Éducation* pour les professionnels latino-américains, organisé dans le cadre du Projet régional du Patrimoine culturel et du Développement / PNUD / UNESCO, tenu

à Quito, Équateur en 1982, qui nous a permis de dialoguer avec des collègues de différents pays et d'interagir avec des enseignants engagés dans la perspective sociale des musées et le potentiel éducatif des actions muséologiques ; (2) l'organisation et ma participation en 1987 au cours « Processus de communication dans les musées », donné par John Reeve et Eilean Hooper-Greenhill, au *Museu de Pré-história Paulo Duarte*/IPH/USP (Musée de la Préhistoire Paulo Duarte) et au *Museu Lasar Segall*/MinC (Musée Lasar Segall), basé sur des approches théoriques et pratiques de l'éducation au patrimoine de *Heritage Education*, le modèle anglais de l'éducation au patrimoine.

Brièvement esquissés dans ce premier paragraphe, ces deux événements ont été fondamentaux dans la construction et le renforcement de mes convictions d'inclure dans les musées l'action éducative comme domaine de connaissance au cœur même des principes théoriques et des rouages méthodologiques de la muséologie. Tout au long de cette période, et jusqu'à aujourd'hui, nous avons constaté d'importants changements dans le scénario des concepts et des pratiques

de ce que nous entendons en termes de professionnalisation par l'éducation dans les musées. Nous avons observé la création d'entreprises spécialisées dans ces actions, la réduction du nombre de concours publics pour les éducateurs et le manque de carrière structurée dans les institutions, mais malheureusement surtout, nous avons identifié que le rôle de l'éducateur dans les institutions est rarement valorisé lorsqu'il s'agit de projets muséologiques, de gestion et de planification au sein de l'institution.

Suivent alors mes actions en tant qu'enseignante avec l'organisation de cours et la réalisation de travaux académiques tout au long de ma carrière professionnelle. Mon contact antérieur quotidien avec les actions éducatives a été fondamental dans l'élaboration de quelques principes qui ont guidé mon parcours ces vingt dernières années. A titre d'exemple, je voudrais signaler le cours à option du premier cycle enseigné à l'USP depuis 1994 intitulé « Muséologie :

Communication / Éducation ». Dans l'organisation des matières de troisième cycle et dans la supervision des masters et des doctorats, la pratique pédagogique y était systématique et constante et l'insertion de l'action éducative dans les musées et la vocation éducative de ces institutions des thèmes récurrents.

Depuis lors, j'ai développé quelques idées autour de ma perception de la vocation éducative qui est essentielle et à la base des actions muséologiques, qui fait partie d'un engrenage lorsqu'appliquée aux musées et aux institutions qui s'occupent de la

construction du patrimoine. Je me réfère en particulier aux propositions relatives à la « chaîne opératoire muséologique » et à la « pédagogie muséologique », qui sont les deux faces d'une même approche théorique et méthodologique. Dans ces propositions, il y a une recherche latente de parcours collectifs et d'échanges professionnels pour des actions muséologiques en dialogue, qui doivent aussi être organisées avec des agents externes, des représentants de différents collectifs, qui assurent ainsi une présence de « l'autre », élément fondamental pour toute action muséologique réussie.

Sur la base de ces approches et dans la recherche d'actions permettant une pratique professionnelle collective ou des mécanismes de travail collectif dans les musées, j'ai problématisé la notion et la pratique de la « curatelle ». D'une part, en raison de la banalisation du terme lui-même et, d'autre part, en raison de la forte charge colonisatrice que cette pratique nous impose et qui, en ce sens, crée une hiérarchie inutile et arrogante parmi les professionnels travaillant dans les musées. J'ai donc préféré parler d'actions « curatelles muséologiques ».

Dans toutes ces perspectives, à peine esquissées ici, l'action éducative dans les musées fait partie intégrante de la chaîne opératoire, de la pédagogie muséologique et des actions de curatelle. L'éducation muséale dans cette perspective pourrait être considérée comme la philosophie même des musées et le grand pouvoir de ces institutions au cœur des politiques publiques.

2. Médiation d'exposition dans le cadre de la planification muséologique du Museu do Alto Sertão da Bahia
© Zanettini Arqueologia



DIALOGUES ENTRE ÉDUCATION PATRIMONIALE, MUSÉALE ET INTERCULTURELLE

Camila Moraes

Ma compréhension de la diversité des voies possibles dans le domaine de l'éducation dans les musées s'est développée depuis 2001, alors que j'étais encore étudiante en licence d'histoire. J'ai été « stagiaire pédagogique » dans l'exposition temporaire « Herbert Baldus - scientifique humaniste » au MAE/USP, sous la direction de Judith Mader Elazari. Je retiens de cette expérience que j'ai bénéficié d'une formation fort utile impliquant de discuter de textes liés au sujet et me mettant en contact avec des ressources pédagogiques, comme les guides thématiques pour l'exposition permanente « Formes d'humanité » et les kits éducatifs du musée. Il était important de comprendre le rôle de la formation de base offerte aux éducateurs, puisque les classes d'école reçues par l'équipe pédagogique de l'exposition étaient amenées par ces éducateurs,

qui avaient nécessairement bénéficié d'une expérience de formation au musée lui-même. Mon stage étant effectué dans le domaine de l'enseignement de l'histoire, mon contact avec l'espace éducatif s'est essentiellement fait dans ce contexte scolaire.

En 2003, j'ai commencé à participer aux activités d'éducation au patrimoine d'une entreprise d'archéologie axée sur l'octroi de licences pour divers projets, en tout une dizaine (Moraes Wichers, 2014). De mon expérience dans un musée universitaire, je suis passée à un contexte très différent, certainement stimulant : concevoir, développer et évaluer des processus éducatifs dans des contextes de mise en œuvre de travaux qui génèrent différents impacts sur les territoires.

L'obligation de réaliser des programmes d'éducation au patrimoine dans le cadre de processus de cette nature a débuté avec l'Ordonnance 230/2002². Si, d'une part, cet instrument juridique a permis une expansion sans pré-

2 Abrogé par l'instruction normative 01/2015. Actuellement, c'est l'Ordonnance n° 137, du 28 avril 2016, qui établit les lignes directrices de l'éducation au patrimoine dans le cadre de l'IPHAN.

cèdent des projets éducatifs liés au patrimoine archéologique – nous parlons de 25 000 projets réalisés de 2003 à aujourd'hui, selon les données de l'*Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional* – IPHAN (Institut national du patrimoine historique et artistique) –, il a permis, d'autre part, une banalisation des actions, cataloguées comme « Éducation au patrimoine », qui comprenait des conférences spécifiques à des programmes intégrés avec différentes perspectives pédagogiques. Dans un article précédent, j'ai ainsi répertorié les expériences auxquelles j'ai pris part comme : 1. diffusion et sensibilisation ; 2. action éducative intégrée ; et 3. muséalisation de l'archéologie (Moraes Wichers, 2014).

Cette vision multiforme de l'éducation entrelacée avec les études archéologiques est peu connue dans le domaine de la muséologie et j'ai pu constater à plusieurs reprises cette distanciation lors d'événements dans le domaine des musées et de la muséologie. Le fait qu'il s'agisse de projets souvent déconnectés des institutions muséales est l'une des composantes de cette distanciation, mais pas la seule. La configuration des références archéologiques en tant que mémoires exilées dans le domaine de la pensée sociale brésilienne a été mise en évidence il y a quelque temps par Bruno (1995).

D'autre part, dans le domaine de l'archéologie, il est également courant de ne pas être conscient de la complexité du domaine de la pédagogie muséale. On ne comprend pas que l'éducation au patrimoine en constitue l'une des composantes et qu'elle n'en est pas la seule perspective. Il est fréquent de

voir les professionnels de l'éducation au patrimoine se limiter dans le cadre de leurs projets archéologiques à la citation récurrente du « guide » publié par Horta, Grunberg et Monteiro (1999) ou, plus récemment, à celui de l'IPHAN (2014), mais sans aucune autre réflexion sur les transformations dans ce domaine.

Il est possible qu'à l'IPHAN, les projets d'éducation au patrimoine (dont la dénomination, j'insiste, engendre parfois des pratiques autres que l'éducation liée aux musées et au patrimoine culturel), en tant qu'agent qui fournit et analyse ces actions soient éloignées de la politique nationale d'éducation muséale développée par l'*Instituto Brasileiro de Museus* - IBRAM (Institut brésilien des musées).

En tant que professeure de muséologie depuis près de dix ans, j'ai pu constater à quel point ce fossé existe encore. Cette position actuelle a orienté mes activités vers l'enseignement, la recherche et l'extension universitaire. La notion de pédagogie muséologique (Bruno, 2006), inspirée des expériences précédentes, a fourni des opportunités de conjonction avec les perspectives de l'interculturalité critique (Walsh, 2009) et des féminismes décoloniaux et intersectionnels (Passos dos Santos ; Moraes Wichers, 2021). Ces conjonctions sont cohérentes avec la compréhension de l'éducation muséale comme une philosophie qui acquiert une centralité dans le domaine des politiques publiques dans le domaine des musées, du patrimoine et de la mémoire. Ce contexte actuel a été traversé par l'action et l'apprentissage avec le Réseau des personnes respon-



3. Première activité éducative avec Rayane Buenas dans l'exposition Arquipélago du CCUFG (2013)
Source : collection personnelle de Karlla Kamylla Passos.
Auteur inconnu

sables de l'éducation de Goiás (REM-Goiás)³ (Sá ; Moraes Wichers, 2016), par le dialogue interépistémique avec le peuple indigène Iny Karajá (Moraes Wichers et al, 2020) et par l'action dans l'enseignement, que ce soit dans les matières curriculaires ou dans l'orientation académique faisant ainsi le lien entre mon texte et celui qui suit.

REGARD EXTERNE (OUTSIDER) D'UNE MIGRANTE DE GOIÁS SUR LES DEUX DERNIÈRES ANNÉES EN ÉDUCATION MUSÉALE

Kamylla Passos

Je me suis impliquée dans l'éducation muséale ces dix dernières années lorsque j'ai commencé en 2013 mon diplôme de premier cycle. J'ai ainsi eu l'occasion de travailler au *Centro Cultural da Universidade Federal de Goiás* - CCUFG (Centre culturel de l'Université fédérale de Goiás) grâce à une « bourse permanente » de la faculté, d'une valeur de R\$ 400,00, que je n'ai reçue qu'après la formation. Mon rôle était d'accueillir le public aux expositions « Videoart » et « Arquipélago »

(Archipel). Pour ce faire, nous avons discuté avec le conservateur et nous étions censés être préparés à ce rôle, moi-même, un autre étudiant en muséologie et un étudiant en design. La formation présente des lacunes dans l'enseignement dispensé dans les musées, en particulier à Goiás, et cette expérience en est un exemple. On pense souvent qu'une formation diplômante suffit. Le récit de la conservation n'est pas le même que celui de l'éducation ; de plus d'autres éléments doivent être pris en compte comme la flexibilité de la médiation pour chaque groupe.

J'ai ensuite eu l'occasion de participer à l'exposition « *Múltiplo Leminski* », au *Museu de Arte Contemporânea de Goiás* - MAC-GO (Musée d'art contemporain de Goiás). Le jour de l'ouverture de l'exposition, ma première tâche a été d'organiser le cahier d'enregistrement du public. J'ai rejoint des étudiants en stylisme, en littérature et en sciences sociales. Cette fois, j'ai pu m'ancrer dans l'éducation. Nous avons un coordinateur, Aluane de Sá, qui était très expérimenté et qui nous a beaucoup appris. À la fin de chaque période de travail,

3 Le réseau s'appelait jusqu'en 2021 Réseau des Educateurs des Musées de Goiás. Lors de sa réunion au cours du XX Séminaire, il fut décidé de changer le nom en Réseau des personnes responsables de l'éducation des Musées de Goiás tout en gardant l'acronyme REM- Goiás. Le but était d'attirer des personnes avec différentes expériences, identité et genre.

nous devons rédiger un rapport afin de partager nos réflexions lors des réunions. Aluane, qui est diplômée en arts visuels et en muséologie, m'a appris à militer dans la région, à me battre pour obtenir de meilleures conditions de travail (cette expérience nous a également permis de gagner rétroactivement R\$ 400,00). Le personnel éducatif des musées de Goiânia est essentiellement composé de stagiaires, question importante pour notre réflexion aux niveaux générationnel et régional. Lorsque je suis arrivée au centre de Rio-São Paulo, comme à l'*Instituto Butantã* (Institut Butantan), par exemple j'ai rencontré un personnel éducatif bien établi. Malgré des problèmes au niveau de leur formation, de leur cumul de fonctions et salaires trop bas, ce personnel faisait partie intégrante d'une structure.

Parallèlement au contact avec la pratique, j'ai été confrontée à la théorie grâce au cours de muséologie (UFG), « Communication du patrimoine I - Action éducative et culturelle » enseignée par l'enseignante-éducatrice - cela semble redondant, mais croyez-moi, ces pratiques ne vont pas toujours de pair - Camila Moraes Wichers. Ce fut une autre expérience qui me décida à me tourner vers l'Éducation dans le domaine de la Muséologie.

Me consacrant au cours de mon master à la vulgarisation scientifique, j'ai été mise en contact avec des musées de biologie, de santé et de sciences de la terre, des typologies peu présentes à Goiás, et j'ai commencé à participer aux discussions sur l'éducation muséale à Rio de Janeiro, grâce aux réunions du Réseau des éducateurs des musées et des centres culturels de Rio de Janeiro

(REM-RJ) et du Groupe de recherche sur l'éducation muséale (GPEM). J'y ai constaté une forme de suppression de la muséologie dans l'éducation muséale, une absence totale de visibilité des autres régions du Brésil et un contrôle de la narration mené par le centre de Rio-São Paulo. Ce regard extérieur et les réflexions qui en ont découlé se retrouvent dans l'article de Passos dos Santos et Moraes Wichers (2021) et dans la thèse de Passos dos Santos (2023).

Nous voici en 2023 avec le rapport final (IBRAM, 2023) sur l'Enquête nationale des pratiques éducatives des musées brésiliens - Pesquisa nacional de práticas educativas dos museus brasileiros (PEMBrasil) dont l'un des résultats est que, parmi les trois auteurs les plus cités, deux sont originaires de Rio de Janeiro, mais ont d'importantes activités à São Paulo : Ana Mae Barbosa et Martha Marandino. Toujours selon le rapport, trois des principales approches éducatives pratiquées dans les musées sont basées dans le centre de Rio-São Paulo : l'éducation au patrimoine, l'éducation muséale et l'approche triangulaire. Il y a même un décalage entre les références et les approches respectives.

Il y a beaucoup d'autres réflexions possibles et approfondies sur l'Éducation pratiquée dans les musées, mais je terminerai en mentionnant des éducateurs d'autres régions, souvent oubliés dans le récit officiel, qui sont ou ont été dans la pratique et dans la lutte : Aires (Ceará), Carolina de Oliveira (Tocantins), Mona Nascimento (Bahia), Paola Maués (Pará), Moisés de Moraes (Acre), parmi d'autres. En outre, la muséologue et éducatrice Maria Célia Santos (Bahia).

CONSIDÉRATIONS FINALES

Aujourd'hui, nous assistons au Brésil à un important débat qui a conduit à donner une nouvelle place aux actions éducatives menées dans les musées. Pour ceux qui ont vécu ces débats pendant plus de trois décennies, ils ont mis en évidence des ruptures, une défense de l'autonomie théorique et méthodologique et ont visé à plus de valorisation professionnelle. Il s'agit là d'un mouvement essentiel dans le domaine de l'éducation rassemblant plus particulièrement de jeunes professionnels travaillant dans les musées et les organismes de politique publique.

Cet article rassemble ainsi trois visions riches en réflexions et en expériences

pratiques, façonnées par des personnes de différentes générations. Les chemins empruntés sont divers et montrent que l'éducation muséale au Brésil est multiple, dynamique et stimulante. Héritière de différents points de vue et provocatrice dans les nouvelles perspectives proposées, l'éducation muséale dialogue ici également avec les vicissitudes régionales et institutionnelles. Toutefois nous partageons toutes les trois l'idée que l'éducation est un élément constitutif et référentiel de la muséologie, un terrain d'inspiration au centre des politiques publiques qui ouvrent la voie à la fonction sociale des musées, comme préconisé par Waldisa Rússio Camargo Guarnieri.

Références bibliographiques

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. *Museus e pedagogia museológica : os caminhos para a administração dos indicadores da memória*. IN : MILDNER, Saul. *As várias faces do patrimônio*. Santa Maria : Pallotti. 2006, p. 119-140.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. *Musealização da Arqueologia : um estudo de modelos para o Projeto Paranapanema*. Thèse (Doctorat). Universidade de São Paulo, 1995.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira (org.). *Waldisa Rússio Camargo Guarnieri : textos e contextos de uma trajetória profissional*. v. 1. São Paulo : Pinacoteca do Estado : Secretaria de Estado da Cultura : Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010.

HARAWAY, Donna. *Saberes localizados : a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial*. *Cadernos Pagu*, n. 5, p.7-41, 1995.

HORTA, Maria Lourdes P, GRUNBERG, Evelina, MONTEIRO, Adriana Q. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília : IPHAN/ Museu Imperial, 1999.

IBRAM. *Pesquisa nacional de práticas educativas dos museus brasileiros : um panorama a partir da política nacional de educação museal : relatório*. Joinville, SC : Casa Aberta Editora e Livraria : Instituto Brasileiro de Museus, 2023

IPHAN. *Educação Patrimonial : Histórico, conceitos e processos*. Brasília : IPHAN, 2014.

MORAES WICHERS, Camila A. de. Museus, Ações educativas e Prática Arqueológica no Brasil contemporâneo : dilemas, escolhas e experimentações. *Revista Museologia & Interdisciplinaridade*, v.3, p.119 - 134, 2014.

MORAES WICHERS, Camila A. de ; PASSOS DOS SANTOS, Karlla Kamylla ; SÁ, Aluane de ; OLIVEIRA, Tatyana B. de. Para além dos objetos : experiências, narrativas e materialidades em processos de musealização da arqueologia e do patrimônio cultural indígena. *Revista de Arqueologia*, v.33, p.104 - 123, 2020.

PASSOS DOS SANTOS, Karlla Kamylla. *Educação Museal e Feminismos no Brasil : Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial*. Thèse. Universidade Lusófona. Lisboa, 2023.

PASSOS DOS SANTOS, Karlla Kamylla ; MORAES WICHERS, Camila Azevedo de. Gênero e Diferença na Educação Museal brasileira : provocações feministas sobre ausências e assimetrias. In : PRIMO, Judite ; MOUTINHO, Mário. *Sociomuseologia : Para uma Leitura Crítica do Mundo*. CeIED, Universidade Lusófona, Cátedra UNESCO : Lisboa, 2021.

SA, Aluane ; MORAES WICHERS, Camila A. *Arte, Museus e Acessibilidade : Reflexões da Rede de Educadores em Museus de Goiás*. Goiânia : LLgráfica, 2016, v.1. p.160.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, Estado, Sociedad : Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar ; Ediciones Abya-Yala : Quito, 2009.

Museu Paulista, Museu de Zoologia, Museu de Arqueologia e Etnologia et Museu de Arte Contemporânea : *vus par* *quatre éducatrices*

Denise Cristina Carminatti Peixoto

Master en Archéologie et Éducateur de Musées

Márcia Fernandes Lourenço

Docteur en éducation et éducateur de musée

Carla Gibertoni Carneiro

Docteur en archéologie et éducatrice en musée

Andrea Alexandra do Amaral Silva de Biella

Docteur en éducation et éducateur de musée

UN PEU D'HISTOIRE : L'UNIVERSITÉ DE SÃO PAULO – USP

Nées seulement au début du XX^e siècle, les universités du Brésil ont une histoire relativement récente comparé aux universités européennes.

L'Université de São Paulo fut créée en 1934 avec pour objectif de former un groupe engagé dans le développement scientifique et politique du pays. Elle fut une des premières à inclure la recherche à la formation professionnelle (MENDONÇA, 2000).

L'article 2 de son Décret fondateur décrit ses objectifs : a) promouvoir grâce

à la recherche le progrès de la Science ; b) transmettre grâce à l'enseignement des connaissances propres à enrichir le développement de l'esprit ou utiles à la vie ; c) former des spécialistes dans tous les domaines de la culture, des techniciens et des professionnels dans toutes les professions scientifiques ou artistiques ; d) réaliser l'œuvre sociale de diffusion des sciences, des lettres et des arts grâce à des cours magistraux, des conférences, des débats, des émissions radiophoniques, des projections scientifiques,

L'on peut ainsi voir que dès les premières années, l'Université a montré

qu'outre les enseignements et la recherche, elle s'est engagée vers la société afin de diffuser les connaissances du monde académique.

En tant qu'une des plus anciennes institutions universitaires publiques, l'Université est connue et reconnue pour sa production scientifique et académique. Elle possède également un vaste patrimoine scientifique et culturel, ce qui en fait un espace unique et une source privilégiée pour les débats sur l'inclusion des musées dans sa structure organisationnelle et académique. À cet égard, de nombreuses publications commémorant sa création reflètent non seulement le rôle des institutions muséologiques dans l'accomplissement de leur mission envers la société, mais soulignent également l'importance de leur contribution à la formation intellectuelle et à la production scientifique dans les domaines les plus divers de la connaissance et de l'extension universitaire (Monica Junqueira Camargo, n/d).

Le statut actuel de l'USP, tel que publié en 1988, mentionne quatre musées (Musée d'art contemporain - MAC, Musée d'archéologie et d'ethnologie - MAE, Musée Paulista - MP et Musée de zoologie - MZ), ainsi que des instituts spécialisés et des centres de soutien à la recherche. Il s'agit d'entités budgétaires qui jouissent d'une autonomie académique et qui sont liées aux programmes et aux propositions de l'université basés sur le trépied de la recherche, de l'enseignement et de la vulgarisation.

Dans ce contexte, le travail des musées universitaires œuvre sur un large éventail de fronts les plus diversifiés. Outre les innombrables tâches d'entretien des collections dont ils sont res-

pensables, les musées participent à des programmes de premier et de second cycle, développent des programmes de stages, proposent des cours de diffusion et de vulgarisation culturelle, et promeuvent des activités éducatives, de l'éducation de la petite enfance aux étudiants universitaires. Enfin, ils conduisent des recherches, organisent des expositions et publient.

Le travail des professeurs, des spécialistes et de l'équipe technico-scientifique diffère de manière significative de celui des professionnels dans d'autres départements de l'université vu qu'ils concentrent leurs activités sur les études autour de la culture matérielle et de la conservation scientifique des collections en plus de leur charge d'enseignement et de diffusion.

ŒUVRES ET COLLECTIONS DE L'USP

L'Université possède un riche patrimoine culturel. Ses collections et centres de vulgarisation scientifique culturels jouent un rôle important dans la construction des savoirs, la recherche scientifique, l'enseignement et l'extension universitaire.

Le Centre de préservation culturelle de l'USP (CPC-USP) a mené une enquête sur les fonds et collections de l'université dans le but de reconnaître et de diffuser ce patrimoine réparti dans tout l'État de *São Paulo*. Il existe actuellement 45 collections ou centres de diffusion scientifique et culturelle accessibles au public. L'enquête est le résultat d'un inventaire des fonds et collections sous la garde de différentes unités et agences, qui visait à identifier

la production et la conservation de ces fonds documentaires.

La richesse et la complexité du patrimoine culturel dans la vie universitaire s'avèrent ici évidentes. Sa gestion et gouvernance doit tenir compte de la multiplicité de situations engendrées par la présence de collections, tant au sein des départements que des musées propres à une entité ou des musées statutaires.

Vu l'énorme diversité et les spécificités tant des collections que de leur gestion administrative et l'impossibilité de traiter ce vaste sujet en profondeur, seuls seront présentés les musées statutaires dans lesquels travaillent les éducatrices autrices de cet article.

MUSÉE PAULISTA

Le musée Paulista, plus connu sous le nom de musée Ipiranga, a été le premier musée créé dans l'État de São Paulo et son histoire est antérieure à celle de l'USP. Le bâtiment qui l'abrite a été construit comme monument commémorant le lieu où fut proclamée l'indépendance du Brésil et à la mémoire de *Pedro I*, responsable de l'indépendance du pays par rapport au Portugal. Sa configuration initiale était celle d'un musée d'histoire naturelle et comprenait, entre autres, des collections de zoologie, de botanique, d'archéologie, ainsi que des objets, des œuvres de type « peinture historique ».

Au fil des années, ses collections ont été dispersées et transférées à d'autres institutions et sa vocation de musée d'histoire s'est vue renforcée.

La période 1989-1994, sous la direction d'Ulpiano Toledo Bezerra de Me-

neses, a été marquée par d'importants changements au sein de l'institution dont la mission a été redéfinie. Son profil de musée d'histoire s'est vu renforcé avec l'accent mis sur l'histoire de la culture matérielle, en particulier celle de São Paulo entre 1850 et 1950. Meneses a non seulement réorienté les axes de recherche et le profil des collections, mais a également établi de nouvelles références pour le fonctionnement de l'institution, avec des conséquences sur la configuration de son organigramme fonctionnel.

Dans le plan directeur, Meneses a proposé une définition du musée toujours d'actualité. Pour lui, « il s'agit d'un musée, et non d'une quelconque organisation scientifique, culturelle ou éducative. Par conséquent, ce qui doit le caractériser est la référence obligatoire et permanente à une collection de biens matériels, dans le développement des responsabilités de conservation, qui comprend l'exécution ou l'orientation de tout un cycle d'activités : la formation et l'expansion permanente des collections, leur conservation physique, leur étude et leur documentation, ainsi que la socialisation, à la fois de la collection ainsi disponible et de la connaissance qu'elle permet de générer et de compléter. Le tout dans un partage des tâches scientifiques, culturelles et éducatives ».

Cette définition a influencé la manière dont les techniciens et les spécialistes ont commencé à travailler dans l'institution, surtout si l'on considère qu'il s'agit d'un musée universitaire. Elle met en évidence le fait que pour réaliser les activités de base du musée et de l'université, l'articulation entre les différents domaines d'activité, les con-

naissances et les différentes spécialisations doit se faire de manière articulée et organique. Pour être réussi, le cycle de conservation ne peut être accompli que si les différentes actions qui le composent sont organisées et développées de manière partagée.

Dans le domaine éducatif, compte tenu de l'époque à laquelle cette définition a été proposée, elle rompt avec la vision prédominante dans de nombreuses institutions, à savoir celle du rôle de l'éducateur. Les activités éducatives, souvent considérées à tort comme une branche annexe à la fonction principale d'un musée, à savoir la conservation des collections, sont désormais reconnues avec leurs spécificités et leurs potentialités, gagnant ainsi en pertinence dans la vie institutionnelle. Bien qu'à l'époque le terme de « socialisation » ait été considéré comme l'une des actions curatoriales, la position de Meneses comme directeur indique son engagement à rapprocher le public de l'univers très diversifié des pratiques muséales où l'éducation apparaît comme une des « tâches » propre au musée.

Cette vision a eu un impact sur la création de l'ancien Service des activités éducatives (SAE). Bien qu'il n'ait été créé qu'en 2001, cet espace a été affecté à la Division des collections et de la conservation, qui abritait également les services liés aux collections, à la conservation et à la muséographie, ainsi que les professeurs d'université du musée. L'inclusion de l'espace éducatif dans le département de conservation reflète les choix conceptuels effectués dans le processus de reconfiguration du Museu Paulista.

Dans sa définition, le SAE a établi des lignes d'action visant à élargir la com-

préhension institutionnelle de la manière dont son travail serait inclus dans le plan directeur du musée. Ces lignes d'action étaient les suivantes : production de matériel pédagogique et soutien à la médiation ; recherche sur le public ; participation à la conception d'expositions ; et développement de stratégies de médiation. Lorsque nous analysons cette définition, force est de constater qu'il ressort de tout plan directeur d'un musée, en particulier lorsqu'il s'agit de la planification d'une exposition, car le processus mis en place est très complexe et implique plusieurs domaines.

En effet, cette dernière requiert une bonne relation entre les participants, des pratiques organisationnelles et, surtout, la garantie d'opérer en symbiose, notamment dans les moments où il est nécessaire de rechercher la convergence des positions en faveur d'un résultat d'excellence pour l'ensemble de l'institution.

MUSÉE DE ZOOLOGIE DE L'USP

Le musée de Zoologie était à l'origine la section de zoologie du Musée Paulista, qui rassemblait et développait les collections zoologiques de la collection Sertório et les collections de la Commission géologique et géographique de l'État de São Paulo. En 1939, cette section a été transférée au Secrétariat d'État à l'agriculture, au commerce et au tourisme, en tant que département de zoologie, et a déménagé en 1941 vers un bâtiment propre où elle se trouve encore aujourd'hui. En 1969, le musée a été intégré à l'université de São Paulo et rebaptisé musée de Zoologie de l'USP.

Le service des activités culturelles du

MZUSP a été créée en 1997 et en 1998, un éducateur a été engagé pour mettre en place des programmes et des activités pour les publics internes et externes du musée. Au cours des 25 dernières années, ce service a amélioré ses programmes éducatifs grâce à diverses activités visant à promouvoir l'éducation scientifique du public. Voici une brève description des programmes éducatifs proposés au public : a) Visites de l'exposition, qui présentent les objets exposés et offrent des moments de réflexion sur la perte et la conservation de la biodiversité ; b) Visites des coulisses, qui discutent de l'importance des collections pour la conservation de la biodiversité ; c) Sujets de zoologie, conférences pour le public qui fréquente le MZ ; d) Prêt de matériel pédagogique visant à améliorer la qualité de l'enseignement des sciences et de la biologie, à aider les étudiants dans leurs cours de biologie à l'université et à discuter des questions de conservation et de biodiversité ; e) Interaction avec les animaux, qui vise à enrichir l'expérience des visiteurs grâce à des activités zoologiques diversifiées ; et f) Vacances au musée, afin d'offrir aux visiteurs un environnement de loisir et d'apprentissage.

Nous connaissons actuellement une forte expansion et diversification du nombre de visiteurs, qui a dépassé le nombre de 210 000 l'année dernière. Les activités éducatives visant à partager les connaissances produites à la MZUSP sont fondamentales pour consolider le processus de conservation de la collection. La participation du service des activités éducatives à toutes les phases des activités de conservation est essentielle, car il s'agit du principal domaine de contact avec les visiteurs.

MUSÉE D'ARCHÉOLOGIE ET D'ETHNOLOGIE

Le Musée d'Archéologie et d'Ethnologie est né en 1989 de la fusion de l'Institut de préhistoire et de l'ancien Musée d'archéologie et d'ethnologie, de la collection Plínio Ayrosa, du Département d'anthropologie de la Faculté de philosophie, lettres et sciences humaines et des collections archéologiques et ethnographiques du Musée Paulista. L'objectif principal était de réunir en une seule institution les collections archéologiques et ethnographiques appartenant à l'université.

Au cours de ses trois décennies d'existence, le MAE/USP a consolidé sa position en tant qu'institution muséale universitaire, développant ses activités dans les domaines de la recherche, de l'enseignement et de la vulgarisation. Parmi les principaux objectifs institutionnels figurent la recherche interdisciplinaire, largement reconnue sur la scène nationale et internationale, l'enseignement de premier cycle, grâce à l'offre d'un large éventail de cours à option, l'enseignement de troisième cycle, avec le Programme de troisième cycle en Archéologie et le Programme de troisième cycle interuniversitaire en Muséologie ; enfin, que des cours magistraux sur les procédures muséologiques et de conservation dans les domaines de la sauvegarde et de la communication.

L'indication du cycle complet des actions techniques et scientifiques nécessaires pour l'interprétation, la conservation et la promotion des collections institutionnelles (REGIMENTO INTERNO, 2011) permet ainsi de bien comprendre les processus de conservation qui constituent la base du traitement des collections.

C'est ainsi que le domaine de l'éducation muséologique, institutionnellement connu sous le nom d'éducation au patrimoine, fait partie intégrante du processus de conservation. Il s'agit de communiquer les connaissances archéologiques et ethnologiques dans le but de promouvoir et de valoriser la diversité culturelle et de chercher à étendre ses activités en collaborant avec différents groupes sociaux.

Le département éducatif du MAE dispose d'une solide expérience acquise grâce aux activités pionnières en matière d'éducation muséale menées dans le pays par l'Institut de préhistoire de l'USP (depuis 1978) et l'ancien Musée d'archéologie et d'ethnologie de l'USP (depuis 1981). Depuis leur fusion en 1989, la réunion de pédagogues et d'éducateurs a permis au nouveau MAE de renforcer et d'élargir ses activités éducatives. La culture matérielle a toujours été au centre des bases théoriques et méthodologiques des propositions pédagogiques.

Les activités éducatives du musée revêtent actuellement la forme de programmes qui, depuis plus de trois décennies, ont été adaptés aux exigences contemporaines, en particulier celles de l'inclusion et de l'accessibilité. Cinq programmes visent à combiner la diversité des publics et les différentes stratégies éducatives, à savoir : le programme de médiation, le programme de formation, le programme de ressources pédagogiques, le programme d'accessibilité et le programme hors-les-murs.

Le fait d'associer l'éducation muséale tout au long du cycle de conservation réside dans le souhait de construire une base solide qui permet un échange d'information entre l'institution et le

public. Cela permet de créer un canal de communication par lequel circule la production de connaissances dans les domaines de la recherche - dans le cas de la MAE-USP, l'archéologie, l'ethnologie et la muséologie - ; elle couvre également les connaissances techniques essentielles à l'exécution des pratiques de conservation, tant dans le domaine de la sauvegarde que dans celui de la communication ; c'est aussi par elle que circulent les perspectives et les réactions du public, nos principaux interlocuteurs.

Ce sont les équipes responsables des pratiques éducatives dans les musées qui disposent de la cartographie la plus complète de ce vaste flux d'échanges et qui connaissent le mieux, notamment par expérience, la puissance mais aussi les échecs possibles des stratégies de communication. Dans cette perspective éducative et en fonction des réactions de la société avec laquelle il dialogue, il est essentiel que le musée accepte de partager ses productions avec le public et que l'institution soit prête à réviser ses pratiques de fonctionnement.

Afin d'y arriver, il est essentiel de disposer d'une équipe d'éducateurs ayant une formation spécifique dans le domaine des musées et pouvant construire une carrière professionnelle solide et valorisée. Dans le cas du MAE-USP, malgré une réduction importante du personnel, l'expérience et l'engagement des professionnels nous ont permis de réaliser un travail de qualité et innovant. Cependant, nous sommes constamment en alerte, car un pacte institutionnel est nécessaire pour continuer dans cette direction.

MUSÉE D'ART CONTEMPORAIN DE L'USP (MAC USP)

Le MAC USP a été fondé en 1963 à la suite de la donation à l'USP des collections privées de l'homme d'affaires et mécène Francisco Matarazzo Sobrinho et de son épouse D. Yolanda Penteado, ainsi que des collections du Musée d'art moderne de São Paulo (MAM SP) et des prix de la Biennale de São Paulo. Depuis 2012, le musée est installé dans un seul bâtiment, construit dans les années 1950 et conçu par Oscar Niemeyer, architecte important de l'ère de l'art moderne dans le pays.

Le service de l'éducation artistique de la division de la diffusion culturelle avec son équipe technique spécialisée a été créé en 1985. Il constitue l'un des points de référence de l'histoire de l'éducation artistique dans le pays. Néanmoins, des activités éducatives avaient déjà été menées par des professionnels d'autres secteurs de la Division de la diffusion culturelle au cours des décennies précédentes, avec l'organisation de visites guidées, d'ateliers avec des artistes et des événements académiques. Signalons que des expositions didactiques y sont organisées depuis 1963.

À la fin des années 1980, sous la direction du professeur Ana Mae Barbosa, initiatrice d'une proposition contemporaine d'enseignement de l'art dans les écoles primaires brésiliennes, l'Approche triangulaire, le musée est devenu un centre de diffusion de la formation des enseignants.

Mentionnons l'action pertinente et pionnière, initiée en 1989, le service pour les personnes âgées, qui est devenu le programme Lazer avec l'Art pour le Troisième âge (Arte para a Ter-

ceira Idade), qui a fonctionné jusqu'en 2016 et a ensuite été transformé en cours de diffusion culturelle *Rencontres avec l'Art pour les 60+* (Encontros com Arte para +60). Dans les années 1990, les programmes *Musée, éducation et jeu* (à partir de 1995) et Musée et publics spéciaux (de 1991 à 2002) ont organisé des expositions avec des œuvres de la collection du musée, des ressources didactiques, des jeux et des expositions accessibles aux malvoyants. Entre 1991 et 1997, la collection Olharte a été publiée, avec quatre volumes de livres d'art pour les enfants et les jeunes. Chaque édition présentait une exposition organisée par le département de l'éducation, avec des œuvres originales du musée. Parmi les nombreux programmes en cours, citons *Interar-te - Les familles au musée* (depuis 2006), *¡Viva Arte ! - Le bien-être social et la santé au musée* (depuis 2007) et *Histoires d'art pour les enfants : entre livres et œuvres d'art* (depuis 2012).

Actuellement, organisés par le Décanat de la culture et de l'extension universitaire, divers cours de diffusion culturelle sont dispensés à l'intention des enseignants et autres éducateurs, des professionnels de la santé, de l'éducation sociale et de l'assistance sociale, des personnes âgées, des adolescents et du grand public.

Le service éducatif compte actuellement quatre éducateurs chargés de la planification, de l'exécution, de la supervision et de l'évaluation des activités éducatives pour les différents profils de public, ainsi que de la formation à la médiation culturelle des étudiants de premier cycle, qui reçoivent des bourses du programme social annuel de l'université et assistent les éducateurs.

DÉFIS POUR L'AVENIR

Considérant le vaste domaine de l'éducation muséale dans le contexte des musées universitaires, nous avons essayé de révéler dans ce texte les principales spécificités de l'articulation de ce domaine avec la recherche, l'enseignement et la vulgarisation, ainsi que ses

développements dans le domaine de la conservation générale.

En ce sens, il est nécessaire de renforcer le rôle primordial des éducateurs de musée, qui sont à la base de la structuration et du développement des actions éducatives et des autres actions de conservation développées dans les institutions muséales.

Références bibliographiques

ARRUDA, Isabela Ribeiro de ; PEIXOTO, Denise Cristina Carminatti. Educação e curadoria no Museu do Ipiranga. In : LIMA, Solange Ferraz de ; CARVALHO, Vânia Carneiro de (coord.). Ciclo Curatorial. São Paulo : Edusp, Museu Paulista da USP, 2022.

BIELLA, Andrea Alexandra do Amaral Silva e. Famílias no museu de arte : lazer e conhecimento : um estudo sobre o programa educativo Interar-te do MAC-USP. 2012. Dissertation (Maîtrise en Éducation) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. doi:10.11606/D.48.2012.tde-29052012-135440. Consulté le : 2023-08-03.

PRÓ-REITORIA DE CULTURA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA - USP. Centro de Preservação Cultural. 2023. Lien : URL. <http://biton.uspnet.usp.br/cpc/index.php/patrimonio-da-usp/acervos-e-coleções/>. Consulté le : 28/08/2023

BRANDÃO, C. R. F. & SAMARA, E. M. Da difusão à pesquisa no Estado de São Paulo. A história do Museu Paulista da Universidade de São Paulo. Revista de Cultura e Extensão da USP, n. 0, p. 94-103, 2005.

CAMARGO, M. J. A trajetória dos museus na Universidade de São Paulo. In : Cadernos do Patrimônio da Ciência e Tecnologia : instituições, trajetórias e valores / Organização : Marcus Granato ; Emanuela Sousa Ribeiro ; Bruno Melo de Araújo – Rio de Janeiro : Museu de Astronomia e Ciências Afins, 2017. 83-109 p.

CARNEIRO, Carla Gibertoni. Ações Educacionais no contexto da Arqueologia Preventiva : uma proposta para a Amazônia. 2009. Thèse de doctorat en archéologie. Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, São Paulo, 2009.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Como explorar um museu histórico. Museu Paulista. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1992.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Do teatro da memória ao laboratório da História : a exposição museológica e o conhecimento histórico. Anais do Museu Paulista : História e Cultura Material, v. 2, n. 1, p. 9-42, 1994. DOI : <https://doi.org/10.1590/S0101-47141994000100002>.

SILVA, M.A. ; CARNEIRO, C.G. Escuta das Narrativas Indígenas na Exposição Colaborativa do MAE-USP : desafios para o desenvolvimento de ações eticamente responsáveis e engajadas nos museus. Revista Museologia & Interdisciplinaridade, v.10, 163-188p, 2021.

Personnages historiques

Victor Stawiarski et le Museu Nacional : considérations sur l'éducation muséale au Brésil entre les années 1940 et 1970

Andréa Fernandes Costa

Professeur et Éducateur de musée, Museu Nacional – UFRJ ;
Escola de Museologia – UNIRIO

MUSEU NACIONAL : UN MUSÉE PIONNIER DANS LE CONTEXTE BRÉSILIEN

Fondé en 1818 par Dom João VI, dans la ville de Rio de Janeiro, le *Museu Nacional* est le premier et le plus ancien musée brésilien. Sa création s'inscrit dans le contexte des « premières initiatives plus organisées pour la diffusion de la science dite moderne », entreprises à la suite du transfert de la Cour portugaise au Brésil (MOREIRA, MASSARANI, 2002). Il a d'abord été installé dans un bâtiment situé à Campo de Santana, avant de déménager en 1892 au palais de São Cristóvão, qui a été la résidence de la famille impériale jusqu'en 1889. Depuis la fin du XIX^e siècle, il est situé dans la Quinta da Boa Vista, qui est depuis plusieurs décennies l'un des parcs les plus populaires de la ville.

Le *Museu Nacional* fait partie depuis 1946 de la Universidade Federal do Rio

de Janeiro (UFRJ). L'histoire récente de l'institution est marquée par une tragédie mondialement connue. Le 2 septembre 2018, un incendie majeur a touché ses expositions, ainsi que la plupart de ses laboratoires et de ses collections, ce qui a eu un impact significatif sur son histoire.

L'éducation muséale est un domaine théorique, politique et pratique dont la trajectoire s'est construite au Brésil au cours des deux cents dernières années et le *Museu Nacional* a été directement impliqué dans deux de ses trois principaux jalons historiques (COSTA et al., 2020). La première étape a été la création au XIX^e siècle des musées brésiliens, qui s'est accompagnée d'une dimension éducative inhérente, le *Museu Nacional* constituant une première expérience dans le pays. La seconde fait référence à la reconnaissance de la fonction éducative des musées avec

l'institutionnalisation des processus éducatifs et la création de services pédagogiques. La Section d'assistance pédagogique (SAE), fondée en 1927 par Edgar Roquette-Pinto¹ (MN), a été la première à voir le jour.

Conformément aux politiques éducatives qui existaient dans les années 1920 au Brésil, la SAE s'est à ses débuts consacrée à guider les écoles avec la création de musées scolaires, en encourageant la préparation des collections et la formation des enseignants. L'auditorium du MN était à la disposition des écoles, qui pouvaient y donner des cours en utilisant les moyens les plus modernes de l'époque, tels que les projecteurs de diapositives et la projection cinématographique.

Le *Museu Nacional* entretient depuis longtemps une relation étroite avec le réseau scolaire ; cette relation qui a déjà débuté au XIX^e siècle a fait l'objet d'une plus grande attention à partir de la fin de la première décennie du XX^e. À cette époque, plusieurs sections du MN ont réalisé des peintures murales qui ont été envoyées à de nombreux établissements scolaires (SILY, 2012).

Selon Bertha Lutz² (1922), dans la deuxième décennie du XX^e siècle, le

musée était « rempli d'enfants » qui « ne cessaient d'y aller » et le visitaient même en dehors du cadre des visites scolaires. Les visites étaient particulièrement nombreuses le dimanche, où le musée accueillait entre 3,5 et 5 000 personnes. À l'époque, Lutz déclarait : « La population de Rio est d'un million et demi d'habitants et, en moyenne, une personne sur dix vient au musée au moins une fois par an ».

Également connu sous le nom de Musée de la Quinta, le MN s'inscrit dans l'imaginaire social comme un musée qui fait partie des souvenirs d'enfance de la population caractérisés par la valorisation des liens familiaux, par des sentiments de bonheur et d'émerveillement devant la grandeur de l'architecture du palais et de la collection, ainsi que par la profonde tristesse ressentie suite à l'incendie qui a détruit une partie importante de ses collections (COSTA et al., 2023).

Certains professionnels ont marqué de manière indélébile les quatre-vingt-seize années de trajectoire de la SAE et ont contribué à la consolidation des pratiques d'éducation muséale au *Museu Nacional* et au Brésil. L'un des noms les plus importants est celui de Victor

1 Edgar Roquette-Pinto (1884-1954), médecin, anthropologue, médecin, éducateur, vulgarisateur scientifique et précurseur au Brésil de la radiodiffusion. Entre 1926 et 1935 il dirigea le *Museu Nacional*, mandat au cours duquel la fonction éducative du musée fut institutionnalisée et renforcée.

2 Bertha Lutz (1894-1976), biologiste, féministe, avocate et spécialiste musées. Elle travaille au *Museu Nacional* entre 1919 et 1965. En 1932, elle visita 58 musées américains afin d'étudier le travail réalisé par leurs services éducatifs. Le rapport de ce voyage ne fut publié qu'en 2008 et constitue un document important pour l'étude de l'histoire de l'éducation muséale brésilienne. Lutz parle entre autres, de matériel didactique, de démocratisation culturelle, de visites scolaires, d'actions hors-les-murs, d'activités destinées à des personnes handicapées et de jeunes enfants, d'études de publics ainsi que de questions de genre, de l'architecture des musées, de propagande et diffusion.

Stawiarski (1903-1979). Ce chapitre propose un bref aperçu historique de la trajectoire de cet éducateur de musée, qui a joué un rôle de pionnier et d'avant-garde entre les années 1940 et 1970.

VICTOR STAWIARSKI : FORMATION ET PARCOURS PROFESSIONNEL

Victor Stawiarski est né en 1903 dans la ville d'Orléans, à Santa Catarina. Il a obtenu un diplôme d'ingénieur civil à l'école polytechnique de l'Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) et, en 1928, il est entré au programme de maîtrise du département de biologie du Peabody College, dans le Tennessee, aux États-Unis. En août 1929, il soutient sa thèse intitulée « L'influence de la température et de l'humidité relative sur le nombre d'oiseaux » et obtient son Master of Arts.

De retour au Brésil, Stawiarski a commencé à enseigner dans les écoles et a fait carrière en tant que professeur d'histoire naturelle. Dans ce contexte, il a été le premier à intégrer des expériences d'éducation sexuelle dans le programme scolaire brésilien (FIGUEIRÓ, 1998 ; PEREIRA, 2014).

Au collège Batista, où il avait été élève, l'éducateur a proposé d'enseigner l'évolution de l'espèce et l'éducation sexuelle. En 1930, après avoir convaincu le directeur de l'établissement, le sujet

de la sexualité a été inclus dans le programme de l'école.

L'enseignant a rencontré des difficultés liées à son travail dans le domaine de l'éducation sexuelle. Accusé de comportement immoral en classe, il est poursuivi par le collège Batista, condamné et licencié en 1954 (FIORINI, 2016 apud BARROSO ; BRUSCHINI, 1982). Il avait déjà été renvoyé du collège Bennett, dans les années 1940, après avoir prêté à un élève le livre « L'éducation des parents », de Wilhelm Stekel (EDUCAÇÃO..., 1972).

Sa formation et sa vision de l'éducation ont été marquées par une forte influence américaine. Cela se traduit non seulement par l'obtention d'une maîtrise dans ce pays, mais aussi par un voyage d'étude aux États-Unis et sa visite d'importants musées, tels que le Musée d'histoire naturelle de New York, le Field Museum à Chicago et la Smithsonian Institution de Washington (STAWIARSKI, 1944).

VICTOR STAWIARSKI AU MUSEU NACIONAL

Stawiarski a rejoint le *Museu Nacional* en 1943, après avoir été transféré de l'Instituto de Educação, où il enseignait les sciences naturelles. Son transfert au MN résulte d'une recommandation de Paschoal Lemme³, alors directeur du

3 Paschoal Lemme (1904-1997) est entré en 1924 dans l'enseignement comme professeur d'école publique dans la capitale fédérale et, en 1926, il a rejoint l'Association brésilienne de l'éducation. En 1929, il a intégré le personnel de la direction de l'instruction publique du district fédéral et y est resté jusqu'en 1935, contribuant aux réformes menées par Fernando de Azevedo, par l'organisation de la première cinémathèque scolaire et de la première cinématographie éducative au Brésil. Il a pris la direction du secteur de l'éducation nationale en 1942, où il est resté jusqu'en 1947.

Image 1 : Victor Stawiarski lors de l'une de ses conférences au Museu Nacional, vers 1950 (collection personnelle).



secteur de l'éducation. Selon Lemme, Stawiarski devait contribuer à établir des contacts entre le musée et le système d'enseignement secondaire. Il eut ainsi l'idée pour ce faire d'organiser des cours pour les enseignants qui ont débouché sur la création du magazine du *Museu Nacional* (LEMME, 1988).

Le musée a été fermé entre 1941 et 1947 pour des travaux de construction et de réaménagement des expositions. C'est dans ce contexte qu'a été publiée la *Revue du Musée National*, dont cinq numéros ont été publiés entre 1944 et 1945, portant le message du musée à ceux qui ne pouvaient pas le visiter. La revue était richement illustrée et contenait des textes sur des sujets liés au travail effectué dans tous les domaines d'activité du musée. Le souci de contribuer à la formation des enseignants se manifeste non seulement dans les textes à contenu scientifique, mais également par la présence d'articles qui, outre une réflexion sur l'enseignement scolaire, contenaient des recommandations à l'intention des enseignants.

À partir de 1945, le secteur de l'éducation a proposé aux élèves des cours d'histoire naturelle sur rendez-vous,

parmi lesquels, des cours d'éducation sexuelle (SILVA, 1954).

Parmi les inspirations et les motivations à l'origine de la promotion des cours d'éducation sexuelle au MN, on peut citer l'exemple de deux musées américains qui ont créé des salles consacrées à ce sujet après le succès du film *The Birth of a Baby* (1938), et l'inclusion au Brésil de sujets liés aux aspects anatomiques, physiologiques et embryologiques de la reproduction dans les examens d'entrée de certains cours de l'enseignement supérieur, ce qui incita les futurs candidats à suivre les cours du musée. Stawiarski mentionne également que les squelettes fœtaux présentés dans l'exposition du MN ont été l'attraction la plus populaire et que l'intérêt du public pour « les phénomènes de la reproduction humaine » a été le sujet qui a connu le plus grand intérêt. En outre, l'attrait des conférences sur le sexe a encouragé la visite d'autres salles présentant entre autres, des insectes et des araignées de mer dans leur viviers (SILVA, 1954).

Le public des activités d'éducation sexuelle du MN était très varié et se composait de visiteurs individuels, de pères et de mères accompagnés de

leurs enfants, de mères et de filles adolescentes, de groupes de jeunes seuls, d'adolescents en compagnie d'enseignants, ainsi que d'enseignants désireux de motiver leurs élèves à aborder un sujet qui n'était pas abordé dans la formation des enseignants à l'époque (SILVA, 1954). Par son caractère vaste et varié ce cours constitue un phénomène unique en Amérique latine et n'a rien à envier à d'autres cours organisés dans des régions d'Europe et des États-Unis. Cette initiative a attiré en un seul dimanche une foule de plus d'un millier de personnes. De même, en une seule journée, 222 élèves de trois écoles ont assisté à l'un des cours offerts (JEAN, 1956).

Les activités destinées aux mères se sont déroulées par groupes de 15 à 20 personnes le samedi et le dimanche après-midi. Les activités destinées aux groupes de visiteurs individuels commençaient par faire approcher les visiteurs des vitrines avec les fœtus afin de recevoir une explication complète, d'une durée d'environ une heure, sur le « phénomène du bébé qui englobe les ovules humains et l'anatomie féminine » (SILVA, 1954).

Les cours pour adolescents étaient donnés les après-midis du lundi au vendredi, accueillant ainsi huit classes pendant 2h30, soit jusqu'à 150 jeunes (BRAVO, 1955, JEAN, 1956) ; ce cours attirait tant des écoles publiques que privées, confessionnelles et laïques, de la ville et d'autres États. Stawiarski prônait l'éducation sexuelle des filles parallèlement à celle des garçons, mais si les garçons avaient libre accès aux cours, les filles de moins de 16 ans ne pouvaient y participer qu'avec l'autorisation de leurs parents (BRAVO, 1955).

Les cours se déroulaient dans une pièce séparée, dont la porte portait un panneau indiquant qu'il s'agissait d'un espace d'éducation sexuelle, accompagné d'un panneau disant « Si vous êtes intéressés, entrez... ». Dans la salle, il y avait des affiches sur le sujet avec des déclarations sur l'importance de l'éducation sexuelle, des photographies sur les murs, des articles de journaux et des magazines, ainsi que des bocaux en verre contenant des fœtus humains d'âges différents (BRAVO, 1955).

Le cours abordait des problèmes anatomiques, physiologiques, psychologiques et sociaux, en cherchant à « relier le sujet aux données des sciences naturelles, de la biologie et de l'art » (JEAN, 1956). Il n'y avait pas de programme de cours à suivre car, selon Stawiarski, « des questions intéressantes surgissaient rapidement de la part des étudiants » (BRAVO, 1955). Les articles de journaux indiquent que des sujets tels que l'homosexualité, la prostitution, la virginité des jeunes filles, les relations sexuelles avant le mariage et l'avortement, entre autres, ont été abordés.

Le professeur fut l'objet d'attaques et à partir de 1956 et pendant toute la durée du mandat du directeur du MN José Cândido de Carvalho (1955 à 1961), il a été contraint de suspendre les activités d'éducation sexuelle. Cette suspension a été dénoncée par la presse (JEAN, 1956). Stawiarski a alors demandé à être démis de ses fonctions de chef du secteur de l'éducation, invoquant un désaccord sensible avec la conception fondamentale de l'éducation adoptée par ses collègues et sa vision de l'éducation muséale. Le cours fut repris en 1962 (EDUCAÇÃO..., 1972), lorsque le



Image 2 : Victor Stawiarski au centre de la photo, vêtu d'une chemise blanche et portant une mallette, visitant le temple de Poséidon au cap Sounion, en Grèce. La visite, qui a eu lieu le 19 septembre 1954, faisait partie du programme du Séminaire international sur la fonction éducative des musées (Collection personnelle).

MN eut un nouveau directeur, Newton Dias dos Santos (1961-1963) ; il continua à être dispensé jusqu'à la retraite de son créateur dans les années 1970. À la fin de sa carrière, le professeur fut moins critiqué et a reçu plus d'invitations à enseigner l'éducation sexuelle (NASCIMENTO, 1968).

Victor Stawiarski a ouvert au musée de nombreux autres axes de travail en relation avec la pratique éducative. Sa participation en tant que représentant du Brésil au séminaire international de l'UNESCO sur la fonction éducative des musées, qui s'est tenu en 1954 à Athènes, témoigne de sa présence dans les débats internationaux dans ce domaine. Cet événement qui constitue l'un des jalons de l'histoire de l'éducation muséale, faisait partie d'une série de séminaires sur la fonction éducative des musées organisés par l'UNESCO. Il faisait suite au séminaire organisé à New York en 1952 et précédait le séminaire régional de l'UNESCO organisé à Rio de Janeiro en 1958. Une première participation brésilienne et la seule représentation latino-américai-

ne, jusqu'alors dans les débats promus par l'UNESCO sur l'éducation muséale a été assurée par les présences de Stawiarski, comme délégué et le conservateur du *Museu Histórico Nacional* (MHN) Jenny Dreyfus⁴, en tant qu'observatrice (TRIGUEIROS, 1958).

En Grèce, Stawiarski a défendu la thèse selon laquelle le musée était un espace privilégié pour la formation des enseignants et que les étudiants des facultés de philosophie, par le biais de stages académiques, trouveraient dans cette institution le terrain d'exercice idéal pour tester ce qu'ils avaient appris théoriquement dans les salles de classe de l'université.

Au cours des années suivantes, Stawiarski a fait connaître dans la presse sa position sur « l'utilité de former des moniteurs ». Lui qui avait déjà formé des équipes de moniteurs bénévoles composées d'étudiants qui effectuaient leurs stages au *Museu Nacional*, appela ainsi d'autres personnes à se joindre à sa cause afin de « contribuer à ce que le musée joue un rôle

4 Jenny Dreyfus (1905-1986) est diplômée en 1939 du cours de muséologie du *Museu Histórico Nacional* (MHN). Elle y enseigne de 1946 à 1975. Elle occupe parallèlement le poste de conservateur du MHN et dirige la section d'histoire de cette même institution. Entre 1960 et 1973, elle a été directrice du *Museu da República*. Voir : <https://atom-mhn.museus.gov.br/index.php/jenny-dreyfus> - Consulté le 13 janvier 2024.



Image 3 : Victor Stawiarski, à gauche, observe des jeunes qui visitent l'exposition sur l'Égypte ancienne au Museu Nacional, vers 1960 (Collection personnelle).

dans l'éducation du peuple » (DESPER-TEMOS..., 1956). Partant de l'hypothèse que les Brésiliens ne savent pas voir les expositions, à la fois par désintérêt et à cause des déficiences du système éducatif, il défendit la pertinence de la formation de moniteurs comme guides des visites collectives dans les musées.

L'Égypte ancienne était l'un de ses principaux sujets d'intérêt et c'est pour cette raison qu'il a organisé plusieurs cours sur le sujet qui ont fasciné le public. Des recherches récentes ont vérifié la place prépondérante occupée par les objets et d'autres éléments de l'Égypte ancienne dans la mémoire des visiteurs du *Museu Nacional* (COSTA et al., 2023). Parmi ceux-ci, une jeune femme momifiée de l'époque romaine, a pour diverses raisons exercé une fascination particulière sur les nombreuses personnes qui l'avaient vue au musée. Outre sa rareté, puisqu'il n'en

existe que huit autres dans le monde, tous appartenant à des musées européens (BAKOS, 2001), elle est devenue célèbre à partir des années 1950 grâce aux cours d'égyptologie et d'écriture hiéroglyphique dispensés par Stawiarski. Dans ces cours, le professeur permettait aux étudiants de toucher la jeune femme momifiée, appelée la Princesse du Soleil ; sur fond de l'opéra *Aïda* et de diapositives, il faisait ainsi entrer les participants en transe (BRANCAGLION, 2004). Cette histoire a donné lieu au roman *Le secret de la momie* (1959), du journaliste Ewerton Ralph, ainsi qu'à la chronique du même titre, écrite par Affonso Romano de Sant'Anna, publiée en 1988 dans le *Jornal do Brasil* (COSTA et al., 2023).

L'éducateur a également donné des conférences et des cours pour diffuser la théorie de l'évolution par la sélection naturelle. Cette initiative est apparue

dans les pages des journaux, qui ont rendu compte de son approche provocatrice eu égard au dogme religieux.

Ainsi, sous la direction de Stawiarski, le *Museu Nacional* a proposé des cours d'éducation sexuelle très demandés par les écoles et les différents publics, a encouragé les projections de films, les cours pour les enseignants du primaire et du secondaire dans différentes branches de l'histoire naturelle, les visites guidées organisées principalement pour les groupes d'étudiants, les programmes de stages universitaires et les cours sur l'Égypte ancienne. Tout ce travail a contribué à la consolidation de l'éducation muséale aux niveaux tant local que national.

CONSIDÉRATIONS FINALES

Tout au long de sa carrière professionnelle, Victor Stawiarski a abordé des sujets considérés comme controversés et

qui ont rencontré une grande résistance de la part de l'Église catholique. Compte tenu des interdictions dont Stawiarski a souffert dans les écoles protestantes où il a enseigné, nous comprenons qu'au sein du *Museu Nacional*, institution de grand prestige scientifique et éducatif, il ait trouvé une plus grande liberté pour mener à bien une œuvre engagée en faveur de l'éducation publique, libre et laïque. Son action, considérée comme audacieuse, s'est déroulée à une époque où l'institution était très présente dans la presse, un espace que Stawiarski a su habilement occuper.

Plus de quarante ans après sa mort, il est encore possible de trouver des personnes qui se souviennent avec enthousiasme des classes, des explications et des cours organisés par le professeur Victor au *Museu Nacional*. C'est un exemple de plus de la force du travail d'un éducateur de musée qui a osé défier les limites que l'on tentait d'imposer à son travail.

Remerciements

Je tiens à remercier M. Luiz Claudio Stawiarski et Mme Luiza Gusmão Stawiarski, dont je salue la mémoire, pour leur amitié fraternelle et leur précieux soutien à cette recherche. À Luiza Beatriz de Gusmão Stawiarski et à ses frères et sœurs, pour la confiance et la continuité de l'héritage de leurs parents et de leur grand-père.

Références bibliographiques

BAKOS, Margaret Marchiori. *Fatos e mitos do antigo Egito*. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2001.

BASSALO, Lucélia de M. B. A Educação Sexual na Primeira metade do século XX no Brasil. In : 33a REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2010, Caxambu. 33a Reunião Anual da Anped : Educação no Brasil : o balanço de uma década. Rio de Janeiro : ANPED, 2010.

BRANCAGLION JR, Antônio. As coleções egípcias no Brasil. In : BAKOS, Margaret Marchiori. *Egiptomania : o Egito no Brasil*. São Paulo : Paris Editorial, 2004. p. 31-34

BRAVO, Luiz. Na ante-sala do templo da História Natural. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 10 jul.1955.

COSTA, A. F. ; CASTRO, F. ; SOARES, O. Por uma história da educação museal no Brasil. In : Costa, A. F. ; Castro, F. ; Soares, O. (Orgs.) *Educação museal : conceitos, história e políticas*. Rio de Janeiro : Museu Histórico Nacional, 2020.

COSTA, A. F. ; DAHMOUCHE, M. S. ; DAMICO, J. S. ; MANO, S. ; CAZELLI, S. Memórias dos visitantes do Museu Nacional : lembranças que não se apagam. *Anais do Museu Paulista : História e Cultura Material*, [S. l.], v. 31, p. 1-43, 2023. DOI : 10.11606/1982-02672023v31e18. Consultable : <https://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/206467>. Consulté le : 15 jan. 2024.

DESPERTEMOS o Sentido Evocativo dos Museus. *Diário de Notícias*. Rio de Janeiro, ano 26, n.10272, p.9, 4 mai. 1956.

EDUCAÇÃO sexual – uma matéria de vida. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 9 nov. 1972. p.10.

FIGUEIRÓ, Mary N. D. Revendo a História da Educação Sexual no Brasil : ponto de partida para a construção de um novo rumo. *Nuances*, vol.4, set.1998.

FIORINI, Jéssica S. *Educação sexual nos anos iniciais do ensino fundamental : currículo e práticas de uma escola pública da cidade de Marília-SP*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Marília : Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.

JEAN, Yvonne. 11 anos depois : fim do curso de educação sexual do Museu! Última Hora, Rio de Janeiro, ano 5, 14 dez. 1956, p.18, 1º Caderno.

LEMME, P. Paschoal Lemme. [Entrevista cedida a] Oswaldo Frota-Pessoa, Clarice Nunes e Sheila Kaplan. Mar. 1988.

LUTZ, B. The National Museum of Brazil. *Museum Work*, New York, v. 5, nov.-dez., 1922.

LUTZ, B. M. J. *A função educativa dos museus*. In : MIRANDA, G. G. de et al. (org.). Rio de Janeiro : Museu Nacional ; Niterói : Muiraquitã, 2008.

MOREIRA, Ildeu de Castro ; MASSARANI, Luísa. Aspectos históricos da divulgação científica no Brasil. In : MASSARANI, Luísa ; MOREIRA, Ildeu de Castro ; BRITO, Fátima (org.). *Ciência e público : caminhos da divulgação científica no Brasil*. Rio de Janeiro : Casa da Ciência, Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Fórum de Ciência e Cultura, 2002. p. 43-64. Consultable : <https://bit.ly/3WSkOLM>. Consulté le : 27 déc. 2023.

NASCIMENTO, Damião. Por que Educação Sexual? *O Jornal*, Rio de Janeiro, 25 ago 1968.

O FASCINANTE Museu da Quinta da Boa Vista. *A Noite*, Rio de Janeiro, 16 jan.1951. Balanço Cultural, p.16.

PEREIRA, Zilene M. *Sexualidade e Gênero na Pesquisa e na Prática de Ensino em Bio-ciências e Saúde*. 2014. Thèse de doctorat en Sciences - Instituto Oswaldo Cruz, Post-graduat pour l'enseignement des Biosciences et la Santé, Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, Fernando Dias da. A aula que não se deve perder. *O Mundo Ilustrado*. Rio de Janeiro, n.89, 20 nov. 1954, p.12-13 ; 43.

SILY, P. R. M. *Casa de ciência, casa de educação : ações educativas do Museu Nacional (1818-1935)*. Thèse de doctorat – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2012.

STAWIARSKI, Victor. Em busca de um fóssil. *Revista do Museu Nacional*, Rio de Janeiro, vol.2, dez., 1944, p.17-24.

TRIGUEIROS, Florisvaldo dos Santos. *Museu e Educação*. Rio de Janeiro : Irmãos Pongetti, 1958.

UM FASCINANTE estudo da biologia. *A Noite*, Rio de Janeiro, 20 nov.1950.

Apports de Waldisa Russio à l'éducation muséale en Amérique latine

Viviane Panelli Sarraf

Post Doctorat en Muséologie

Camila Seebregts

Baccalauréat en Sciences Sociales

Sophia de Oliveira Novaes

Baccalauréat en Beaux-Arts

Taís Costa Monteiro Freitas

Baccalauréat et licence en Beaux-Arts

INTRODUCTION

Ce texte présente des réflexions et une analyse de trois projets muséologiques créés par Waldisa Russio (1935-1990) qui montrent ses apports à l'éducation muséale en Amérique latine. Cette muséologue et avocate pauliste fut une pionnière dans le développement de la recherche, des projets muséologiques et de la formation des professionnels de la muséologie à São Paulo.

La dimension éducative a toujours été présente, de manière fondamentale, dans son travail professionnel et dans les projets qu'elle a développés dans le domaine de la muséologie, tant au niveau national qu'international. La fonction sociale et éducative des musées, le droit au patrimoine culturel, l'accessibilité pour les personnes en situation

de vulnérabilité sociale, la dimension participative et la représentation des identités dissidentes ont toujours été présents dans les projets créés par Russio, même dans ceux qui n'ont pas été entièrement réalisés.

Au cours de la période la plus productive dans le domaine de la muséologie, entre les années 1970 et 1990, date du décès prématuré de Russio, le pays connut quelque 21 années de dictature civile-militaire (1964-1984). La culture n'était non seulement pas une priorité dans les plans gouvernementaux, mais elle était également soumise à divers mécanismes de censure.

Malgré ce contexte défavorable, Waldisa Russio a créé et coordonné le premier cours de troisième cycle en muséologie du pays : le cours de spécialisation en

muséologie à la *Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo FESP-SP* (Fondation École de Sociologie et Politique de São Paulo FESP-SP, 1978-1984), qui est devenu *Instituto de Museologia de São Paulo* (l'Institut de muséologie de São Paulo, 1985-1992), à l'origine de mémoires de maîtrise et de thèses de doctorat - la première recherche scientifique en muséologie dans la région. Elle a créé et dirigé le *Museu da Indústria, Comércio, Ciência e Tecnologia - MICCT* (Musée de l'industrie, du Commerce et de la Technologie) du tout nouveau *Secretaria Estadual da Indústria, Ciência, Comércio e Tecnologia de São Paulo* (Secrétariat d'État à l'industrie, à la science, au commerce et à la technologie de São Paulo, 1979-1987) ; elle a été responsable du musée et du projet éducatif de la *Estação Científica* (Station Scientifique, 1986-1988) ; elle est également l'auteur des projets *Museu Mobral* (Musée Mobral, 1978-1979), *Museu da Criança* (Musée des Enfants, 1977-1990), *Museu do Homem e da Paisagem/Ecomuseu da Riviera de São Lourenço* (Musée de l'homme et du paysage, São Lourenço, 1980) et *Museu da Mulher Paulista* (Musée de la Femme Pauliste, fin des années 1990). Malgré tous les efforts de cette muséologue, nombre d'entre eux n'ont ni réussi à être institutionnalisés de manière permanente, ni créés grâce à des initiatives privées.

Ce texte, élaboré collectivement par les chercheurs qui, entre 2017 et 2022, ont mené avec l'Institut d'études brésiliennes de l'Université de São Paulo des recherches dans le cadre du projet FAPESP Jeune Chercheur « L'héritage théorique de Waldisa Russio Camargo Guarnieri », présente la dimension

éducative des projets du *Museu da Criança*, du *Museu Mobral* et du *Museu da Indústria, Comércio e Tecnologia de São Paulo*, afin de démontrer les contributions de la muséologue à l'éducation muséale en Amérique Latine.

1. MUSEU DA CRIANÇA (MUSÉE DES ENFANTS) ENTRE 1970 ET 1980

L'idée d'un Musée des enfants apparaît pour la première fois en 1977 dans le mémoire de maîtrise de Russio. Par la suite, elle a plusieurs fois tenté de mettre ce projet sur pied au cours de sa vie de fonctionnaire de l'État de São Paulo.

Pour entrer dans l'univers et l'imaginaire qui entourent l'idée de ce musée, il faut comprendre ce que la muséologue entend par le mot « enfant » : pour elle, il s'agit d'un « être en voie de création, de réalisation ou de construction » (RUSSIO, 1977, p. 152). Elle se réfère pour ce faire aux théories d'auteurs tels Ernst Schachtel, Jean Piaget, D. W. Winnicott et Prabha Sahasrabudhe, tous pionniers de la recherche sur le développement humain, en particulier celui de l'enfance.

En s'appuyant sur ces études, Russio a souligné qu'à l'époque, les enfants n'étaient pas considérés par les musées brésiliens comme un public. Elle a ainsi noté que la plupart des institutions avaient des programmes destinés uniquement aux enfants à partir de l'âge de 10 ans, et n'envisageaient pas les enfants atteints de handicap ni les mineurs en situation de vulnérabilité sociale et économique (Arquivo IEB-USP, Fonds Waldisa Russio, WR-DC-FESP-217).

La muséologue considérait que ces musées venaient ainsi compléter l'éducation formelle, ignorant ainsi tout ce que des programmes spécifiques et appropriés aux enfants pouvaient apporter comme potentiel éducatif. Elle voyait ainsi la « nécessité d'être plus qu'un résidu archéologique de l'éducation, (ou) de simples compléments à l'éducation formelle » (RUSSIO cité par BRUNO, 2010, p.97).

Aussi, souligna-t-elle que l'idée d'un *Museu da Criança* n'était pas nouvelle dans la sphère internationale mettant en lumière dans ses études quelques expériences de musées dédiés aux enfants : dans ses études, Russio met en lumière des expériences de musées dédiés aux enfants :

Au cours de ces deux dernières années, j'ai effectué des voyages d'étude dans plusieurs pays : Angleterre, Portugal, France, Italie, Israël, États-Unis, Mexique. J'ai été surprise par le nombre d'enfants – et pas seulement d'écoliers – que j'ai vus dans les musées de ces pays.

Du petit Portugal au récent pays d'Israël en passant par la superpuissance des États-Unis, le nombre d'enfants qui non seulement visitent mais aussi participent à des activités spéciales dans les musées est incroyable (RUSSIO, 1979, apud BRUNO, 2010, p.97).

C'est ainsi qu'elle a commencé à rêver d'un musée qui considérerait les enfants comme un public prioritaire de ses initiatives. Pour ce faire, la logique du musée serait celle de la « création/plaisir », alternant et partageant les idées de ce qui deviendrait plus tard le contenu et le public du musée. D'autre part, la collection du musée serait abordée selon trois angles incluant les objets liés à



1 – Ateliers pour enfants au Musée de l'Industrie, 1979. Source : Fonds d'archives IEB-USP, Fonds Waldisa Russio, WR-SL-OI-004

l'univers de l'enfant, des objets culturels et ceux créés par l'enfant lui-même.

Russio a tenté à plusieurs reprises de concrétiser son idée et de consolider le *Museu da Criança*, à partir de son travail au FESP-SP, au parc Água Branca, à la Fundação Calouste Gulbenkian (Fondation Calouste Gulbenkian), au Portugal, et, enfin en 1989, avec un projet appelé *Espaço Criança* (Espace Enfance) à la municipalité de São Paulo. Malgré leur richesse, ces actions ont rencontré pour leur développement de nombreux problèmes, à la fois pour des raisons politiques et sociales et à cause de la mort prématurée de Russio. Elles ont néanmoins montré la force conceptuelle du projet.

Les Ateliers pour enfants du *Museu da Indústria* (1979-1987) sont remarquables en tant qu'exemple concret d'application des idées du projet. Ils ont été conçus comme des expositions faisant partie intégrante du service éducatif du *Museu da Indústria*, à l'époque où Russio en assurait la coordination. Ainsi, deux ateliers ont pu avoir lieu au *Parque da Água Branca* : l'un consacré à la fabrication de textiles (1979) et l'autre à la céramique (1980). Ils mettaient l'accent



2. Publication de diffusion des résultats de l'Atelier
« Architectures imaginaires :
Comment imaginez-vous
un musée pour enfants ? »
(NOVAES, MIELNIK, SZPIGEL,
202)

sur le pouvoir de participation des enfants. L'idée était d'interconnecter le processus de création, d'une manière artistique, scientifique et industrielle, en considérant que « tout est l'œuvre de l'homme » (SICCT, 1981).

Enfin, il est clair que les idéaux de Russio concernant le musée des enfants restent importants et toujours d'actualité. Au niveau de la recherche, des ateliers basés sur ses idées ont ainsi proposé des activités, comme l'atelier organisé au *Museu da Casa Brasileira* (Musée de la Maison Brésilienne, 2021) « Architectures imaginaires : comment imaginez-vous un musée des enfants ? », dont les résultats montrant ses aspects contemporains et d'une grande vitalité en termes d'éducation muséale et de questions muséologiques brésiliennes, ont été exposés à la 13^e Biennale d'architecture de São Paulo.

2. MUSEU-MOBRAL

Le *Museu-MOBRAL* a été développé par Russio à partir de 1977 dans le cadre du Groupe technique des musées

(GTM) et s'adressait aux étudiants de l'ancien Mouvement brésilien d'alphabétisation (*MOBRAL*), composé de personnes à faibles revenus et peu scolarisées.

Dans un contexte dictatorial de forte répression, les étudiants du *MOBRAL* ont été soumis à un programme d'alphabétisation qui suivait le guide idéologique du régime militaire, en opposition directe et décisive avec d'autres projets d'éradication de l'analphabétisme liés à des mouvements sociaux de gauche, comme la méthode de Paulo Freire, supprimée après le coup d'État de 1964.

Consciente des problèmes rencontrés par le *MOBRAL* et gardant toujours à l'esprit l'accès aux musées pour des publics non traditionnels, Russio a conçu un projet de musée autour des carences culturelles des personnes analphabètes ou peu éduquées, afin de promouvoir grâce à des propositions éducatives exclusivement destinées à ce groupe un changement social.

Russio concevait l'éducation comme un processus continu d'humanisation et

considérait que les musées comme des acteurs insérés dans ce processus devenant ainsi des agents éducatifs actifs.

[...] les musées doivent être, de l'institution à son fonctionnement, des centres de vie culturelle et de coexistence.

[...] ils doivent avoir des structures souples et adaptées à la multiplicité de leurs fonctions.

[...] ce n'est qu'ainsi que nos musées deviendront des instruments actifs d'éducation permanente et humanisante, libérant l'homme. Ce n'est qu'ainsi que nos musées contribueront à l'humanisation des processus de croissance et de développement et du processus évolutif même de notre histoire, au service de l'homme et de sa vie dans des sociétés humaines et humanisées (RUSSIO, 1974, p. 55).

Déjà en tant qu'assistante technique du Secrétariat à la Culture, à la *Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia*, elle a développé le projet *Museu-MOBRAL* avec un objectif clair : amener un public ayant un faible niveau d'éducation à occuper des espaces muséaux afin de trouver des réponses à la question « quels avantages un musée peut-il apporter aux personnes qui visitent un musée » (GUARNIERI, 1977, apud BRUNO, 2010, p.273). Malgré ses nombreux efforts et une planification à moyen et long termes, le projet n'a pu être institutionnalisé. Nous avons néanmoins dans le cadre de ce projet répertorié trois documents d'activités éducatives.¹

Le premier document montre qu'en mai 1977, les étudiants de l'unité Pinheiros Butantã (GUARNIERI, 1977, apud BRUNO, 2010, p.270), ont été em-

menés pour une visite inaugurale du projet à la collection de la *Pinacoteca do Estado* (Pinacothèque de l'État). Dans les comptes rendus de la visite, Russio et Eunice Arruda M. Cesar - superviseur du projet - ont déclaré que le succès de l'expérience était dû au fait que le groupe d'étudiants était placé au centre du processus éducatif et que l'institution encourageait un dialogue accessible et démocratique (CESAR, 1980, p.8).

Face au constat que « les résultats ont dépassé les attentes » (GUARNIERI, 1977, apud BRUNO, 2010, p.270), Waldisa a proposé de poursuivre ce projet pilote en prévoyant d'autres visites dans les musées de la ville.

Les deuxième et troisième documents, datant de septembre de la même année, montrent la visite d'un groupe du *MOBRAL Perus-Pirituba* à la *Pinacoteca* et celle du *MOBRAL Jaguará* au *Museu da Aeronáutica* (Musée de l'Aéronautique). Avec la désactivation du GTM, l'expérience n'a pu faire l'objet de l'analyse complète qui avait été prévue ni les étapes suivantes du développement progresser. Waldisa donne cependant quelques informations sur les préférences des visiteurs du projet pilote : les travailleurs de l'industrie mécanique préférant les musées scientifiques et des femmes, presque toujours des employées de maison, les musées d'art ; face aux nus artistiques et aux peintures à thème religieux la gêne des visiteurs religieux était manifeste (RUSSIO, 1980 apud CESAR, 1980, p.5). Pour Eunice, le projet pilote a déjà démontré que le Musée :

1 «dans la mesure où les environnements physique, et urbain rencontrent les artefacts créés par l'homme dans une dynamique de rapports sociaux » (GUARNIERI, 1980, p. 125).

« est capable de procurer un plaisir satisfaisant même à un public peu instruit, contribuant ainsi à sa démocratisation. Ce fait s'est effectivement avéré à voir les messages transmis dans un langage familier et accessible, en tenant toujours compte de la réalité des élèves » (CESAR, 1980, p.11).

Les actions menées par Waldisa Russio en tant que coordinatrice du projet *Museu-MOBRAI* ont placé de manière pionnière et révolutionnaire un public socialement marginalisé comme pro-

tagoniste des processus éducatifs du musée, avec un caractère de résistance extraordinaire, puisque, même inséré dans une réalité dictatoriale, il a promu l'autonomie et la liberté de ce groupe social. Selon la muséologue, l'expérience s'est avérée, malgré sa courte durée et sa brusque interruption, « valable, [...] un travail qui, à peine commencé, espère motiver ses adeptes à en étendre les lignes directrices exposées ici » (RUSSIO, 1980, apud CESAR, 1980, p.5).



3 – Dessins réalisés par les élèves du MOBRAI pendant leur visite à la Pinacothèque de l'État. Source : Archives IEB/ USP, Fonds Waldisa Russio : WR-GTM-0128_2.



4 - Photographie des ateliers pour enfants réalisés en 1979 par le MICT au Parque da Água Branca. Source : Archives IEB/USP, Fonds Waldisa Russio, code WR-F-OI-012.

3. MUSÉE DE L'INDUSTRIE, DU COMMERCE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE DE SÃO PAULO (1979 - 1987)

En 1980, Russio a présenté sa thèse de doctorat intitulée « Un musée de l'industrie à São Paulo » dans laquelle elle proposait un musée territorial consacré à la préservation de la mémoire, des objets, tels que les machines et les biens de consommation, et des techniques du patrimoine industriel de São Paulo. L'idée était de raconter l'histoire de l'industrie de São Paulo au fur et à mesure de son déroulement des années 1940 aux années 1980. Le musée de l'industrie, du commerce, des sciences et de la technologie (*MICT*) placerait une véritable culture industrielle au centre du récit muséologique. Il raconterait l'histoire du développement de l'industrie en tant que produit du travail humain, permettant à la classe ouvrière

de se comprendre comme un élément essentiel du système de production et comme la force motrice de la modernisation et du développement national.

L'une des prémisses du projet était ce que Russio appelait le « Fait Muséologique » : en entrant en contact avec les objets muséalisés, le visiteur, sujet social, serait capable de réfléchir à sa propre réalité, développant une conscience critique de son histoire et de sa culture et capable d'agir sur son avenir (RUSSIO, 1983). Dans le cas du MICT, le fait muséologique naîtrait du contact de son public, en majorité des ouvriers d'usine, avec le patrimoine industriel.

La nécessité d'être reconnu et légitimé par la communauté pour et avec laquelle il a été créé constitue une autre idée fondamentale du projet de ce musée. Pour que le *MICT* soit au service de la culture et de la réalité industrielle,

et que cette dernière utilise le musée, Russio a développé toutes ses expositions et activités en constante symbiose avec les ouvriers de São Paulo, et les a également organisées dans des espaces fréquentés par la communauté, tels des parcs et des stations de métro.

Le *Museu da Indústria* avait donc clairement pour objectif d'éduquer la communauté industrielle à sa propre histoire, en la rendant à la fois publique et objet d'étude. En analysant les documents de Waldisa Russio, nous trouvons plusieurs références à Paulo Freire et à sa théorie. L'un des documents les plus frappants est le projet d'une liste bibliographique de textes muséologiques dans laquelle Russio indique la lecture de l'œuvre complète du professeur,² ce qui démontre clairement qu'il existe des concordances entre la théorie pédagogique de Freire et la théorie muséologique de Russio.

Il me semble que le cœur de toutes les discussions est clair : si l'éducation est un processus continu d'humanisation, comment le musée peut-il être utilisé dans ce processus ? [...] C'est au musée de rétablir le lien entre le passé et le présent, en projetant un pont vers l'avenir, en conservant et en mettant en valeur la manifestation du travail créateur de l'homme, de son intelligence et de sa sensibilité ; c'est au musée de permettre la lecture non pas du symbole, mais de l'élément symbolisé, en pénétrant jusqu'aux racines mêmes de l'humanisme (RUS-SIO, 1974, p. 55).

Dans l'ouvrage de Freire « Pédagogie des opprimés » (1968), la libération et le dépassement de la condition d'oppression ne pourront se produire que si les

sujets rompent avec les discours hégémoniques et sont capables de s'approprier leur propre histoire, ce qui ne pourra avoir lieu que si l'éducation est en phase avec la réalité de ces sujets et fait pour eux sens. Le musée de l'industrie pourrait agir dans le même sens : transformer le patrimoine en un outil de libération de l'ouvrier pauliste.

CONSIDÉRATIONS FINALES

La présentation des trois projets éducatifs et muséaux créés et développés par Russio nous permet de conclure que son engagement pour les questions sociales de son époque a été au cœur de ses projets. Pour la muséologue, les musées devraient être des espaces de connexion, de création et d'affirmation d'identités dissidentes, rejetant ainsi le caractère élitiste que l'institution muséale porte en elle jusqu'à ce jour. Les musées doivent être, dans la conception « waldisienne », des espaces d'éducation humaniste et de valorisation de la diversité.

Sa pensée et son action s'inscrivent dans les concepts de la muséologie sociale qui, pour elle, doit être comprise au Brésil comme une muséologie populaire. En accord avec les concepts de la *Mesa-Redonda de Santiago do Chile* (Table ronde de Santiago du Chili, 1972), Waldisa considère que le rôle des musées doit faire l'objet de débats en tenant compte de la réalité latino-américaine et que les projets soient fondés par la fonction sociale des musées et des questions politiques, économiques et sociales y afférent.

Références bibliographiques

CESAR, Eunice Arruda M. Projeto Museu- Mobral : uma experiência. Museu da Indústria, Comércio e Tecnologia de São Paulo - SICCT - 1980.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2013.

FREITAS, T. C. M. Waldisa Russio, museu e transformação social : contribuições práticas e teóricas para os museus de arte de São Paulo. In : 300 Simpósio Internacional de Iniciação Científica e Tecnológica da USP, 2022, São Paulo. 300 Simpósio Internacional de Iniciação Científica e Tecnológica da USP, 2022. v. 30.

RUSSIO, Waldisa Pinto. Museu : um aspecto das organizações culturais num país em desenvolvimento (Mémoire de maîtrise). Fundação Escola de Sociologia e Política, São Paulo, 1977.

RUSSIO, Waldisa Pinto. Museu : uma organização em face das expectativas do mundo atual (1974). In : BRUNO, Cristina (Org.). Waldisa Russio Camargo Guarnieri : textos e contextos de uma trajetória profissional. São Paulo : Pinacoteca do Estado : Secretaria de Estado da Cultura : Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010.

RUSSIO, Waldisa. O Objeto da Museologia (1983 [présupposé]). CARVALHO, Luciana Meneses ; Escudero, Sandra. (Eds). (2020). Waldisa Russio Camargo Guarnieri. Teoria Museológica Latino-americana - Textos Fundamentais. ICOFOM/ICOFOM-LAM/ICOM.

GUARNIERI, Waldisa Pinto. Projeto Museu-Mobral (1977). In : BRUNO, Cristina (Org.). Waldisa Russio Camargo Guarnieri : textos e contextos de uma trajetória profissional. São Paulo : Pinacoteca do Estado : Secretaria de Estado da Cultura : Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010.

GUARNIERI, Waldisa Russio Camargo. Um Museu de Indústria em São Paulo. São Paulo : Museu da Indústria, Comércio e Tecnologia, 1980.

SICCT. Museu da Indústria, Comércio e Tecnologia de São Paulo. Um Museu de Indústria em São Paulo : 6. ed. Coleção Museus e Técnicas. São Paulo : Secretaria da Indústria, Comércio, Ciência e Tecnologia, 1981.



Image 1 - Virgínia Schall est l'une des créatrices de *Ciência em Cena* (Science en scène) (à droite sur la photo). Le projet consistait en l'idée d'un cirque, d'un lieu d'expérience artistique où des représentations théâtrales étaient mises en scène dans le cadre des actions du *Museu da Vida Fiocruz*. En 2016, en son honneur, cet espace a été rebaptisé *Tenda da Ciência Virginia Schall* (Tente scientifique de Virginia Schall) (Photo : auteur inconnu, 1996. Collection Casa de Oswaldo Cruz, Fiocruz).

Art, Science et Santé au Musée : contributions de Virginia Schall à l'éducation muséale brésilienne

Denise Studart

Docteur (PhD) en *Museum Studies*. Museu da Vida Fiocruz

Carla Gruzman

Docteur en Éducation. Museu da Vida Fiocruz

1. LES FEMMES DANS L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LES MUSÉES

Dans cet article qui présente le travail de Virginia Schall, nous entremêlons les discussions sur l'art et la science, l'éducation scientifique, l'éducation muséale et la place centrale accordée aux émotions comme soutien aux pratiques éducatives visant le développement humain intégral.

Virgínia Torres Schall de Matos Pinto (1954-2015) était une chercheuse et éducatrice brésilienne qui s'est consacrée à la structuration de champs interdisciplinaires et a mis en évidence au Brésil les liens solides unissant l'art, l'éducation, la santé et la diffusion des sciences. C'était une femme aux multiples facettes : elle a été, entre autres, enseignante, a mené des recherches sur l'éducation et la santé publique, a coordonné la mise en œuvre de programmes d'études supérieures en sciences et santé, a été consultante pour des organismes de financement de la recherche et le ministère de l'éducation, s'est in-

vestie dans la littérature et les jeux pour les enfants et les jeunes, a été poète.

L'évaluation du rôle des femmes dans les différentes sphères de la société est en constante construction. Après la seconde moitié du XX^e siècle, « le besoin croissant de ressources humaines pour des activités stratégiques, telles que la science, le mouvement de libération des femmes et la lutte pour l'égalité des droits entre les hommes et les femmes ont permis à ces dernières d'accéder davantage à l'éducation scientifique et aux postes traditionnellement occupés par des hommes » (LETA, 2003, p. 271).

Depuis les années 1980 et 1990, le nombre de femmes participant à la production scientifique s'est intensifié au Brésil. Ces dernières années, des actions et des discussions ont eu lieu pour créer des mécanismes susceptibles de rompre l'inégalité des chances entre les sexes dans le domaine de la pratique et de la recherche scientifiques. Parmi ces initiatives figure le

prix Amélia Império Hamburger *Women in Science* (Les femmes dans la science), décerné chaque année par la Chambre des députés à trois femmes scientifiques brésiliennes qui se sont distinguées par leur contribution à la recherche scientifique dans les domaines des sciences exactes, des sciences naturelles et des sciences humaines. Ce prix est une reconnaissance de l'excellence de la participation des femmes à la résolution des plus grands défis de l'humanité et une incitation à former davantage de femmes scientifiques (BASSO, 2021).

Les musées ont cherché à créer des espaces de plus en plus inclusifs pour les différents genres afin de promouvoir les dialogues et la diversité. Certains auteurs ont étudié la présence des femmes dans les collections des musées, tandis que d'autres ont cherché à comprendre le rôle des femmes dans la muséologie (BRULON, 2019). Godoy et Luna, dans un article en ligne de la revue muséale *Revista Museu* (2020, s/p) soulignent le côté féminin des musées :

Le mot musée est par essence féminin : d'origine mythique, il est le temple des muses, les neuf filles de Zeus et de Mnémosine, la déesse de la mémoire. Muse – mot populairement attribué aux femmes qui inspirent les artistes – renvoie, dans la pensée grecque, à l'inspiration et à la créativité, toutes deux liées au domaine « féminin », puisqu'elles sont conventionnellement associées aux caractéristiques de sensibilité, de beauté et de légèreté. Chacune des muses symbolisant un domaine des arts et du savoir, elles représentent donc le pouvoir artistique et intellectuel lui-même.

2. APPORTS DE L'ART ET DE LA SCIENCE À L'ÉDUCATION SCIENTIFIQUE

Au cours des dernières décennies, divers projets associant l'art et la science ont été conçus, particulièrement dans les musées et les centres scientifiques, afin de réunir différentes disciplines, de stimuler la créativité, la connaissance, l'intuition, les sentiments et d'encourager chez les visiteurs l'esprit critique.

Les liens qui unissent les différents domaines de la connaissance ont depuis longtemps imprégné les espaces éducatifs, qu'ils soient formels, non formels ou informels. L'approfondissement de la relation entre l'art et la science a fait l'objet de projets de recherche dans différents domaines académiques.

La capacité de réflexion, d'abstraction et d'observation, l'attention portée aux expériences et le développement de nouvelles approches sont de plus en plus nécessaires dans un monde aux multiples technologies et en constante évolution. Des programmes combinant art et science permettent en plus de susciter de riches débats, de faire collaborer différents profils, éléments essentiels à la formation à la citoyenneté dans le monde actuel. L'étendue des arts et des sciences est telle que les possibles interactions entre les deux domaines sont illimitées.

Malgré la qualité et la quantité croissantes de la recherche scientifique brésilienne, qui contribuent déjà à 1,7 % de la production mondiale de connaissances (données de la première

décennie du XXI^e siècle, selon Araújo-Jorge, 2007), les résultats des jeunes Brésiliens aux examens qui évaluent les compétences scientifiques et les performances en mathématiques restent toujours insatisfaisants. La recherche pour l'enseignement des sciences de nouvelles méthodologies, plus sensibles et adaptées au monde d'aujourd'hui est ici présentée par la chercheuse :

Dans mon laboratoire [l'Institut Oswaldo Cruz/IOC], nous avons développé science et art comme ligne de recherche et stratégie pédagogique. Tant les scientifiques que les artistes abordent les inquiétudes générées au fil des ans par les découvertes, les règles, les héritages culturels et les transformations des connaissances. Nous avons l'intention de tester l'hypothèse selon laquelle il est possible de sensibiliser les enseignants à la promotion d'un enseignement plus créatif et de développer des stratégies qui augmentent la créativité dans la formation des scientifiques, en pratiquant un enseignement qui stimule l'imagination [...] L'art peut être combiné à la science dans le cadre d'une stratégie pédagogique explicite pour l'éducation scientifique de la population (ARAÚJO-JORGE, 2007, s/p).

Une autre approche pédagogique de l'enseignement des sciences combinée aux arts a été développée par la chercheuse américaine Georgette Yakman : sa méthodologie « Steam » - acronyme anglais pour Science, Technology (Technologie), Engineering (Ingénierie), Arts and/et Mathematics (Mathématiques) –, prévoit d'enseigner conjointement les arts et les sciences exactes (Jornal da USP, 2019).

Selon Lopes et Dahmouche (2019), les

arts - combinés aux processus d'enseignement des sciences – peuvent fortement contribuer à réduire les stéréotypes, les stigmates et les points de vue réductionnistes de la pratique scientifique :

Comme la science, l'art est une façon de voir, de prévoir et d'inscrire. C'est un moyen indispensable à la recherche de solutions dans un environnement de plus en plus complexe, hostile et conflictuel. Entretenir une fausse incommunicabilité entre ces deux domaines est plus qu'une erreur, c'est contribuer à une société inégalitaire, ne reconnaissant pas cette alliée puissante pour une vision complète d'un monde si divers, riche de sens et changeant que constitue la pluralité des savoirs (LOPES ; DAHMOUCHE, 2019, p. 146)

Le lien entre l'art et la science revêt une importance significative dans l'œuvre de Virgínia Schall. Cette dernière a cherché à approfondir les discussions sur l'interaction entre ces domaines en se référant à la littérature. Pour elle, le fait de partager des récits avec d'autres personnes, non seulement stimulait le développement d'autres récits, mais augmentait également les possibilités de recréer sa propre réalité (PIMENTA ; GRUZMAN ; REIS, 2018). Parmi ses productions, l'on trouve des initiatives incluant des histoires pour enfants, de la poésie et du langage théâtral. S'inspirant de différentes expressions artistiques, en particulier des arts du spectacle, les projets *Ciência em Cena* (Science en scène) et *Tenda da Ciência* (Tente des sciences) ont été conçus par Schall, dans le cadre du *Museu da Vida Fiocruz* (Musée de la Vie Fiocruz) (Image 1).

3. VIRGÍNIA SCHALL ET L'ÉDUCATION MUSÉALE : UNE VISION ENGAGÉE D'ÉCHANGE DE CONNAISSANCES ET D'ÉMOTIONS DANS LES DOMAINES DE LA SCIENCE ET DE LA CULTURE

Fonctionnaire de la *Fundação Oswaldo Cruz/Fiocruz*, Virgínia Schall a été liée à deux unités technico-scientifiques de l'institution situées dans les villes de Rio de Janeiro et de Belo Horizonte, où elle a vécu et travaillé. À Rio de Janeiro, elle a été l'une des personnes les plus importantes dans la conception du *Museu da Vida Fiocruz*, et plus particulièrement de l'espace thématique « Science on Stage » (Science en scène) consacré à l'art et à la science, « (PIMENTA ; GRUZMAN ; REIS, 2018). Schall a ainsi jeté des ponts entre différents domaines de connaissance, jouant un rôle fondamental dans la création et la consolidation d'une approche académique intégrée et innovante.

Née dans l'État du Minas Gerais, elle s'est très tôt passionnée pour l'apprentissage. Son parcours est marqué par ses réflexions visant à promouvoir une vision critique des pratiques scientifiques en reconnaissant non seulement leur importance, mais également les tensions, les relations de pouvoir et les disparités qui ont marqué de façon intrinsèque le contexte sociopolitique de l'Amérique latine. D'importants événements internationaux et nationaux des années 1970 et 1980 ont contribué à l'émergence dans le contexte des musées et au niveau de la santé et de la culture de nouvelles idées qui ont eu

des répercussions sur sa carrière professionnelle.

Les analyses critiques des années 1970 montrent un souci accru de préoccupations quant à la nécessité de réorganiser les politiques culturelles dans le domaine des musées. En effet celles-ci maintenaient un lien trop étroit avec la reproduction des valeurs et des intérêts de petits groupes limités ayant peu d'affinités avec les questions locales (VALENTE, 2020). Il était clair qu'il fallait opérer des changements incluant la participation de groupes sociaux réduits au silence, la reconnaissance de différents biens culturels et l'articulation entre l'éducation et les questions socio-scientifiques. Ces questions se retrouvent dans les discussions, en 1972, de la table ronde de Santiago du Chili. Sous le nom d'Éducation permanente, la fonction éducative des musées constituait l'un des axes thématiques de cette proposition. Par ses contributions pertinentes dans ce domaine, la table ronde de Santiago a influencé les débats sur le rôle de l'éducation dans les musées. Toutefois, la conception d'une institution muséale critique et active, ainsi que les discussions sur la formation des éducateurs de musée dans le pays, restent des questions qui, aujourd'hui encore, nécessitent un investissement dans des politiques publiques participatives (GRUZMAN ; COSTA, 2023).

D'autre part, les conférences nationales sur la santé organisées en 1986¹ ont permis d'approfondir les discussions sur la re-démocratisation du pays et l'établissement d'agendas sur les droits

1 En 1986, les VIII Conférence nationale sur la Santé et la I Conférence nationale des droits de la Femme en territoire brésilien.



Image 1 - Le spectacle théâtral *O Grande Problema da Banda Infinita* (Le grand problème de la bande infinie), dans la *Tenda da Ciência* (Tente de la science), *Museu da Vida Fiocruz*, présenté par les acteurs du projet *Ciência em Cena* (Science en scène) pour les élèves de l'école primaire (Photo Jeferson Mendonça, Casa de Oswaldo Cruz, Fiocruz).

sociaux, en mettant l'accent sur la représentation et la participation des femmes à la vie publique, ainsi que sur une meilleure compréhension d'une approche plus globale de la santé prenant en compte les facteurs sociaux, économiques et culturels de la société (VALENTE ; PIMENTA, 2023).

Dans ce contexte d'intenses débats et de transformation du pays, Virgínia Schall a cherché à fonder les pratiques éducatives sur les enfants et les jeunes, en cherchant à promouvoir le développement humain intégral et l'engagement selon lequel la diffusion de la pratique de la science devrait conduire à un accès plus large et diversifié du public.

Elle a, en outre, reconnu que la mobilisation des connaissances ne pouvait se faire qu'accompagnée d'une prise en compte des émotions et des sentiments. Schall pensait que les activités psychi-

ques liées aux émotions jouent un rôle essentiel dans la dynamique des interactions socioculturelles, dont elles sont issues et qu'elles nourrissent, ce qui, à son tour, permet de donner un sens aux expériences concrètes de la vie (SCHALL, 2005).

Son parcours a été nourri par ses auteurs de référence dans le domaine de l'éducation, tels qu'entre autres, Paulo Freire et Lev Vygotsky. Elle a soutenu que les processus éducatifs devaient être basés sur un modèle d'écoute et de dialogue, valorisant les connaissances du public et la nécessité de problématiser des questions qui incluent la science et la santé. Les réflexions issues de sa thèse de doctorat ont servi de base théorique au développement de liens entre les aspects affectifs et les perspectives de la littérature, du jeu et du langage théâtral (PIMENTA ; GRUZMAN ; REIS, 2018).

4. THÉÂTRE ET DIFFUSION DE LA SCIENCE DANS LE MUSEU DA VIDA FIOCRUZ

Le théâtre a été utilisé par les musées et les centres scientifiques comme instrument de communication et d'éducation, dans le but de promouvoir une plus grande implication et participation du public dans les différents thèmes proposés et de stimuler le développement de compétences particulières, telles qu'entre autres, l'observation, la pensée critique et les débats culturels (STUDART ; ALMEIDA, 2019).

Le *Museu da Vida Fiocruz/MVF*, musée scientifique interactif de la Fondation Oswaldo Cruz, une institution nationale de santé située à Rio de Janeiro - a utilisé différentes approches pour encourager les visiteurs à s'intéresser à la science, à la culture, à la citoyenneté et aux questions sociales, par le biais d'expositions, d'ateliers, de séminaires, de cours, de publications, de théâtre et de science mobile, entre autres activités.

Le projet *Ciência em Cena/CC* (Science en scène) a été conçu à l'origine en 1991 par Virgínia Schall, lorsque la chercheuse a saisi l'occasion d'utiliser l'une des tentes vertes et blanches utilisées lors de l'ECO-92 (Conférence des Nations unies sur l'environnement et le développement), dans le cadre d'un accord avec le gouvernement municipal de Rio de Janeiro. Le « Livre bleu », document fondateur du *Museu da Vida Fiocruz*, indique quels étaient les objectifs et les idées initiales du projet CC :

[...] L'objectif central de cette activité était de déconstruire les concepts pré-conçus de ce qu'est la science afin de permettre aux gens d'approcher les connaissances scientifiques et techno-

logiques. À cette fin, des textes seront créés et adaptés pour aborder les thèmes de la science et de la technologie dans des présentations théâtrales et d'autres formes d'expression artistique (ALMEIDA ; LOPES, 2019, p. 63).

Le spectacle théâtral *O Grande Problema da Banda Infinita* (Le grand problème de la bande infinie), écrit par Rafael Souza Ribeiro en 2018 et mis en scène par Letícia Guimarães, alors coordinatrice du projet *Ciência em Cena* (Science en scène) constitue un bon exemple de combinaison entre art et science (Image 2). Son objectif était de rapprocher en les démystifiant les mathématiques de la vie quotidienne des gens. Ce spectacle a été conçu spécialement pour les enfants de six à dix ans, mais les adolescents et les adultes étaient également les bienvenus (STUDART ; COLONESE ; GUIMARÃES, 2018).

Dans le domaine de l'éducation, on sait que les mathématiques et les arts peuvent s'informer et s'enrichir mutuellement. À son tour, le théâtre peut apporter de la fantaisie (une passerelle vers l'imagination et l'innovation) et de l'excitation (une passerelle vers l'engagement et l'apprentissage) aux élèves et aux autres personnes qui visitent les musées.

5. CONSIDÉRATIONS FINALES

Comment les musées peuvent-ils promouvoir des valeurs telles que l'inclusion, la citoyenneté, la participation et la diversité par le biais de projets axés sur le développement humain intégral ? C'est une question qui motive les éducateurs de musée aujourd'hui. Les processus éducatifs dans les musées peuvent grandement bénéficier d'une

approche combinée entre différentes manifestations artistiques en dialogue avec des thèmes scientifiques, ainsi que d'une écoute nécessaire des connaissances, des émotions et des perspectives des différents publics.

Le spectacle théâtral *O Grande Problema da Banda Infinita*, mentionné ci-dessus, en plus d'être amusant et agréable, a également favorisé un débat sur l'égalité des sexes, l'inclusion sociale et le respect des personnes handicapées physiques dans un pays comme le Brésil, où il existe encore de nombreuses inégalités, mais qui est à la recherche de changements et de solutions.

Au cours des presque 25 ans d'existence du *Museu da Vida Fiocruz*, plusieurs spectacles théâtraux ont été présentés dans la *Tenda da Ciência* : à la fois expérimentaux et polyvalents, ils visaient à amener le public au théâtre du musée. Ces spectacles ont permis aux enfants

et aux jeunes, qui constituent le public cible de *Ciência em Cena*, de découvrir l'expérimentation et la polyvalence, la créativité et l'audace, ainsi que l'inclusion sociale et la démocratie culturelle.

Schall a perçu les articulations entre l'art, la science et la santé comme des contributions cruciales pour enrichir les processus éducatifs dans les musées, en particulier - dans le cas du *Museu da Vida Fiocruz* - ceux liés à la promotion de la santé et à la remise en question de l'approche purement biologique généralement présentée au public. Elle a toujours affirmé que la démocratisation de la connaissance scientifique est un besoin urgent dans la société contemporaine, car la science est présente dans la vie quotidienne des gens, par le biais de la technologie, au travail et à la maison, ainsi que dans les actions de prévention et de soins de santé.

Références

ARAÚJO-JORGE, Tânia. Relações entre ciência, arte e educação : relevância e inovação. Agência Fiocruz de Saúde – Saúde e Ciência para Todos. 10/05/2007. Consulté en août 2023 : <https://agencia.fiocruz.br/rela%C3%A7%C3%B5es-entre-ci%C3%A2ncia-arte-e-educ%C3%A7%C3%A3o-relev%C3%A2ncia-e-inova%C3%A7%C3%A3o>

BASSO, Paulo. A necessária valorização do papel das mulheres na ciência. Correio do Brasil. Publicado em 04/03/2021 em Opinião. Consulté en août 2023. <https://e.correiodobrasil.com.br/a/necessaria-valorizacao-papel-mulheres-ciencia> e <https://portal.if.usp.br/imprensa/pt-br/node/3225>

BRULON, Bruno. Museus, mulheres e gênero : olhares sobre o passado para possibilidades do presente. Cadernos Pagu. Artigo (55) pp.1-28, 2019.

GODOY, Karla E. ; LUNA, Sarah B.. Museus, Musas e Mulheres: reinterpretação de acervos como potência transformadora para a diversidade. Revista Museu. Edição Comemorativa do Dia Internacional dos Museus : 18 de Maio de 2020. Museus para a Igualdade : diversidade e inclusão. Consulté en août 2023 : <https://www.revistamuseu.com.br/site/br/artigos/18-de-maio/18-maio-2020/8511-museus-musas-e-mulheres-reinterpretacao-de-acervos-como-potencia-transformadora-para-a-diversidade.html>

GRUZMAN, Carla e COSTA, Andrea F.. Educação e formação profissional a partir da Mesa de Santiago — cenários, contribuições e (in)visibilidades. In : 50 anos da Mesa

-Redonda de Santiago do Chile (1972-2022) novos olhares sobre os museus. Hucitec, 2023.

JORNAL DA USP. União de arte e ciência é essencial para o saber, dizem pesquisadores. Jornal da USP, Seção Cultura. 26/07/2019. Consulté en août 2023.

<https://jornal.usp.br/cultura/uniao-de-arte-e-ciencia-e-essencial-para-o-saber-dizem-pesquisadores/>

LETA, Jacqueline. As mulheres na ciência brasileira : crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. Estudos Avançados. 17 (49) pp.271-284, 2003.

LOPES, Thelma ; DAHMOUCHE, Monica. Arte, educação científica e política : diálogos plurais. Conhecer : debate entre o público e o privado. Vol.9, n. 23, pp.141-164, 2019.

PIMENTA, Denise N. ; GRUZMAN, Carla ; REIS, Débora. Educação em Saúde e a Divulgação Científica sob o Olhar Integrador de Virgínia Schall. In : MONTEIRO, S. ; PIMENTA, D. (Org.). Ciência, Saúde e Educação - O legado de Virgínia Schall. red. Rio de Janeiro : Fiocruz, 2018, pp. 25-48.

SCHALL, Virgínia T. Saúde e Afetividade na Infância : o que as crianças revelam e a sua importância na escola. Thèse de doctorat, Rio de Janeiro : Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1996.

SCHALL, Virgínia T. Histórias, jogos e brincadeiras : alternativas lúdicas de divulgação científica para crianças e adolescentes sobre saúde e ambiente. In : MASSARANI, L. (Org.). O Pequeno Cientista Amador. Rio de Janeiro : Vieira & Lent Casa Editorial, 2005.

STUDART, Denise ; ALMEIDA, Carla. Teatro em Museus. In : Almeida, C. e Lopes, T. (Eds). Ciência em Cena : Teatro no Museu da Vida. Rio de Janeiro : Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, 2019.

STUDART, Denise ; COLONESE, Paulo H. ; GUIMARÃES, Letícia. Musical Maths. Dimensions, Nov./Dec. 2018, pp. 36-41. Bimonthly Magazine of the Association of Science-Technology Centers-ASTC.

VALENTE, Maria Esther A. Panorama da história da Educação Museal no Brasil : uma reflexão. Anais do Museu Histórico Nacional, vol. 52, pp. 49-63, 2020.

VALENTE, Polyana A. e PIMENTA, Denise N.. História e trajetória de mulheres na Saúde Pública no Brasil. In : Facchinetti, C. (Org.) Mulheres no Brasil : como chegamos até aqui. Rio de Janeiro : Andrea Jakobsson Estúdio Editorial Ltda, 2023.

Musée Dom José : héritage éducatif et transformations lors de sa gestion par l'Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Antônio Luciano Morais Melo Filho

Docteur en Histoire

Le *Museu Dom Gaspar* (Musée Dom José - MDJ), situé dans la ville de Sobral, est une institution privée appartenant au diocèse local. Il a, au fil des ans, laissé une forte empreinte sur des générations d'habitants de Sobral, servant d'illustration aux récits hégémoniques construits sur la ville et la région nord de l'État du Ceará, au Brésil. Inauguré en 1952 par le premier évêque diocésain, qui lui a donné son nom, le musée a connu plusieurs étapes, faisant face à des défis et à des transformations, mais conservant toujours sa pertinence dans le paysage culturel du Ceará¹. La période entre 1990 et 2015 marquée par des changements administratifs, des réformes physiques et

un accent croissant mis sur la promotion de l'institution a été très importante pour le MDJ.

À la fin de la décennie précédente, en 1987, l'*Universidade Estadual Vale do Acaraú* (Université d'État de Vale do Acaraú, UVA) a repris l'administration de la MDJ par le biais d'une convention de maintenance. Le recteur de l'époque José Teodoro Soares (1940-2016) devenu recteur de l'UVA en avril 1990 et resté en poste pendant 16 ans a cherché à apporter à l'institution une vision remarquablement revitalisante que l'on peut associer au nom de la professeure Giovana Saboya. Teodoro Soares l'avait en effet invitée de la faculté de l'UVA

1 L'institution en question est un musée privé appartenant au Diocèse de Sobral, Ceará, Brésil, conçu à partir de la collection privée de Dom José Tupinambá da Frota (1882-1959). Il a été le sujet de ma thèse de doctorat intitulée *Museu Dom José, Sobral/Ceará, Brasil : História de uma instituição museológica de referência, 1951-2015* (Musée Dom José, à Sobral/Ceará, Brésil : histoire d'une institution muséologique de référence, 1951-2015), défendue le 5 mai 2023 à l'Université Autonome de Lisbonne, Portugal.

à diriger le MDJ, vu son lien avec les familles Sobral traditionnelles, comme en témoigne l'ouvrage de Giovana Saboya et Norma Soares *Sobral : História e Vida* (Histoire et Vie de Sobral) (SOARES & GIRÃO, 1997, p. 10). Le musée a connu sous sa direction, une période de remarquable revitalisation au niveau du flux de visiteurs, en particulier des élèves des écoles de Sobral et des villes avoisinantes. Cependant, en orientant le regard des visiteurs vers un modèle centré sur l'élite catholique et blanche, le directeur a perpétué les approches d'exposition traditionnelles de l'institution, en donnant la priorité à la saturation d'objets justifiés comme « représentatifs des différents modes de vie et des formes d'expression des divers groupes culturels de la société de Sobral à différentes époques » (MDJ, 2001). La professeure Giovana Saboya a non seulement apporté au MDJ son expertise académique, mais aussi par son ascendance, ses connaissances quant à une partie de l'histoire et de la culture de Sobral.

Après sa réouverture en 1997, le musée a intensifié ses activités destinées aux étudiants, ce qui s'est traduit par une augmentation remarquable du nombre de visites d'étudiants des écoles de la région et des municipalités voisines. Cette augmentation du nombre de visiteurs peut être attribuée à deux raisons principales : la première est l'accent mis par la direction sur la promotion pédagogique du MDJ ; la seconde est le partenariat renforcé avec l'administration municipale du maire de l'époque, Cid Gomes, qui a permis l'accès gratuit aux élèves du système scolaire public local. Dès le début de la gestion de l'UVA, la direction de la MDJ a con-

sidé que la mise en place d'activités éducatives comme l'un des objectifs garant de son existence. La commémoration, le 29 mars 2001, du 50^{ème} anniversaire du musée a donné lieu à un réagencement des 39 salles d'exposition et la création au rez-de-chaussée de nouveaux locaux pour le secteur administratif, la bibliothèque, la cuisine, l'atelier artistique et la salle vidéo. Le plan du MDJ, élaboré dans les brochures de 2001 et 2007, montre une structure claire entre les zones d'exposition (scène) et les zones techniques (coulisses) (Figure 1).

L'institution a non seulement mis en valeur les espaces d'exposition et d'interaction avec le public, mais a également valorisé les espaces techniques indispensables à son fonctionnement. En témoignent la présence de réserves techniques, de deux espaces dédiés aux ateliers pédagogiques et d'une salle où se tiennent les expositions temporaires. Cette organisation reflète un effort pour s'aligner sur les tendances contemporaines de la muséologie, démontrant que la direction s'est engagée en faveur de l'éducation et d'une gestion efficace de l'espace. Dans les salles « ateliers artistiques et salle vidéo », rebaptisées par la suite « ateliers pédagogiques », la direction du musée proposait des activités destinées aux enfants et aux jeunes : « Écris ici la visite que tu as faite au musée Dom José » (SOARES, 2001, p. 39) ou « Dessine l'œuvre qui t'a le plus plu au musée Dom José » (SOARES, 2001, p. 40), activités toutefois peu critiquées par rapport à la visite en elle-même.

Des programmes radiophoniques jusqu'aux livres scolaires adoptés dans la

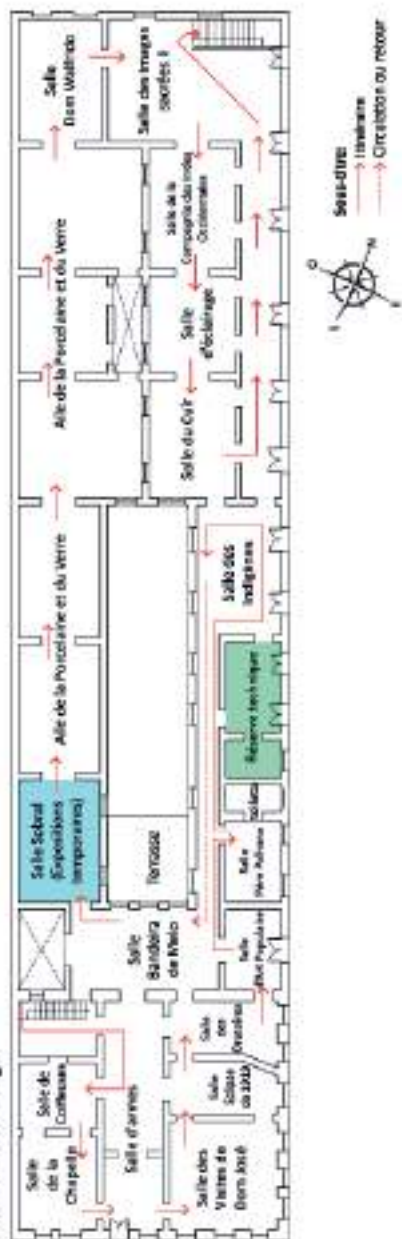
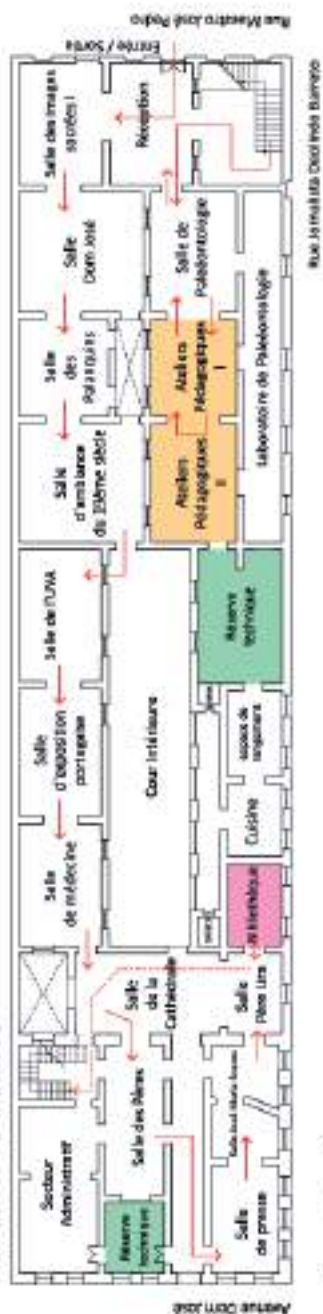


Figura I – Plan des salles du MDJ et du parcours en 2019



Figure 2 – Équipe d'éducateurs de la Semaine Terra Brasilis (2005)



Figure 3 – Représentations « Incursion dans la Préhistoire » (2005)



Figure 4 – Expériences sur les fossiles (2005)

municipalité de Sobral², le Musée Dom José a été promu par sa direction de façon à être apprécié par les auditeurs et les lecteurs. À partir de 2005, le MDJ a intensifié et diversifié ses activités pédagogiques, en organisant entre le 19 et le 22 avril de cette année une série d'ateliers destinés au jeune public à l'occasion de la première édition de la *Semana Terra Brasilis* (Semaine de la Terre brésilienne), une période marquant la journée des peuples indigènes et l'arrivée des Portugais sur le territoire brésilien. L'objectif était de familiariser le jeune public avec la collection du MDJ et de l'impliquer dans des activités éducatives sur les cultures indigènes et la paléontologie. Sous la direction de la professeure Somália Viana, également enseignante à l'UVA et responsable de cellule paléontologique du musée, invitée par la direction du musée depuis 2003, les activités éducatives de cette année-là incluaient des contes, ainsi qu'un atelier spécifique sur les cultures indigènes. Dans le cadre de l'atelier de paléontologie, les élèves ont exploré la collection de fossiles du musée provenant du nord de l'État du Ceará et de la région du Cariri, au sud. En outre, ils ont assisté à la pièce de théâtre *Tropeçando na Pré-história* (Incursion dans la Préhistoire), jouée par des étudiants de différents cours de l'UVA et complétée par des expériences sur la formation des fossiles (Figure 2) (Figure 3) (Figure 4).

L'année suivante, la direction du mu-

sée a encore élargi son offre éducative en organisant sa première exposition itinérante. Proclamée Année nationale des musées par le Ministère de la Culture (MinC), le gouvernement brésilien a cherché en 2006 à renforcer les politiques publiques visant à valoriser et à étendre l'univers muséologique, en mobilisant le MDJ hors de ses murs. Entre mai et août de cette année, la ville de Fortaleza, capitale de l'État du Ceará, a reçu l'exposition « L'histoire du Ceará dans les œuvres sacrées et décoratives ». Située dans l'Espace culturel de l'*Universidade de Fortaleza* (Université de Fortaleza, Unifor), cette exposition, composée de 400 pièces du MDJ, a attiré plus de 23 000 visiteurs (UNIFOR, 2006). Il s'agissait de la première fois que la collection du MDJ était exposée en dehors de Sobral. Par sa vision idéalisée du passé du Ceará, cette exposition, tout comme les expositions permanentes du musée, a continué à perpétuer des stéréotypes. Il est donc essentiel d'adopter une approche critique lorsqu'on analyse le rôle éducatif des musées. Il faut s'interroger sur la profondeur et la portée de ces initiatives : étaient-elles suffisamment inclusives, ont-elles abordé l'histoire de manière pertinente et significative pour les visiteurs, et comment le musée aborderait-il aujourd'hui les thèmes proposés ?

L'analyse de l'approche des guides-interprètes du MDJ a permis d'identifier un récit standardisé, consolidé sous la

2 Il s'agit du manuel scolaire produit à la demande de la Municipalité de Sobral pour l'enseignement primaire, intitulé *Descobrimos e construímos Sobral : conhecimentos de Geografia e História* (Découvrir et construire Sobral : connaissances en géographie et histoire), adopté en 2002 dans les écoles municipales et rédigé par les professeurs Isorlanda Caracristi et Giovana Saboya Mont'Alverne, toutes deux de l'UVA.

direction de Giovana Saboya et transmis aux boursiers pour être reproduit. Cette pratique, qui positionne le guide comme un simple reproducteur d'un scénario fixe, sans l'adapter aux nuances des différents publics, est contre-productive. La communication à sens unique, qui ne favorise pas le dialogue ou le débat, ne correspond pas aux tendances muséologiques actuelles et celles du début du XXI^{ème} siècle. Aujourd'hui, la muséologie a privilégié dans le cadre de l'éducation non formelle et de l'éducation permanente l'idée de « médiation » (DESVALLÉES, MAIRESSE, 2013, p. 53)³ ou même « d'éducation muséale » (DESVALLÉES, MAIRESSE, 2013, p. 38-39)⁴. Dans le contexte brésilien, ces concepts et d'autres sont examinés dans une perspective nationale et présentés comme des éléments fondamentaux du domaine muséologique dans le *Caderno da Política Nacional de Educação Museal - PNEM* (Cahier de politique nationale d'éducation muséale) (IBRAM, 2018). Identifiés et sélectionnés lors de la construction de la Politique Nationale d'Éducation Muséale (PNEM) pour leur pertinence dans le domaine, ces concepts ont exigé des définitions plus détaillées et étayées pour enrichir la compréhension des professionnels de la complexité de ces questions dans le contexte muséologique brésilien. Il convient de noter qu'au Brésil, ces approches ne sont pas seulement explorées dans le domaine

de l'éducation non formelle et permanente, mais sont également intégrées de manière significative dans le cadre de l'éducation muséale. Cette approche holistique est nécessaire pour atteindre les objectifs des musées dans la société d'aujourd'hui, en veillant à ce que leur approche éducative soit aussi complète, inclusive et critique que possible.

L'histoire des musées ne peut être racontée sans mentionner les figures centrales qui ont façonné la trajectoire de ces institutions. L'une de ces personnalités est la professeure Glória Giovana Saboya Mont'Alverne Girão, qui a assumé la direction du MDJ (1996-2015) à un moment crucial de son existence. Son arrivée a marqué une période de transformations importantes dans l'espace muséal. L'institution a connu un intense processus de préparation des espaces d'exposition, en raison de la situation structurelle presque désastreuse dans laquelle elle se trouvait le musée. Simultanément, certains objets ont été nettoyés et catalogués, ce qui témoigne d'un engagement en faveur de la préservation et de la présentation de la collection. Ce travail n'était pas seulement une question d'organisation, mais aussi une réaffirmation de la valeur et de l'importance du patrimoine culturel sous sa garde (RIBEIRO, 2002)⁵. La présence constante de personnalités politiques aux célébrations et événements du MDJ, comme le maire Cid Gomes, suggère

3 Dans le contexte muséologique, le terme de médiation englobe « certaines notions muséologiques liées à la communication et à l'animation, et surtout à l'interprétation ».

4 Dans le contexte muséologique, l'éducation « est liée à la mobilisation de connaissances liées au musée, dans le but de développer et d'épanouir les individus, principalement par l'intégration de ces connaissances, ainsi que par le développement de nouvelles sensibilités et la réalisation de nouvelles expériences ».

la reconnaissance que la professeur Giovana a réussi à obtenir pour le musée, avec le soutien du recteur de l'UVA de l'époque, Teodoro Soares, un allié politique du maire susmentionné. Ce soutien a été non seulement symbolique, mais aussi déterminant pour la réalisation de projets importants et l'amélioration et l'image du MDJ.

L'analyse de la configuration du Musée Dom José (MDJ) sous sa direction révèle une volonté claire de mettre en valeur certains aspects de l'histoire de Sobral. Dans son aménagement, le musée privilégie la mémoire des personnages importants, comme en témoignent les salles dédiées au fondateur Dom José, aux Pères, à Dom Walfrido, à José Maria Soares, au Père Palhano et à Bandeira de Melo. En outre, l'accent est mis sur des contextes économiques spécifiques, comme la Salle du Cuir, qui reflète le cycle de production, et la Salle de la Compagnie des Indes, qui montre la vaisselle acquise par l'élite de Sobral au cours des siècles précédents, au détriment d'une approche plus holistique de la société de Sobral. Bien qu'il existe des espaces consacrés à différents contextes socio-culturels, comme la « Sala dos Índios » (Salle des Indiens) et la « Sala de Arte Popular » (Salle d'Art Populaire), il s'agit d'exceptions par rapport au type de narration prédominant au musée. Cette tendance se manifeste dans des salles telles que la Salle des Palanquin,

Salle de l'Ambiance du XIX^{ème} siècle et la Salle d'Armes, qui perpétuent principalement l'histoire des classes dominantes. Par sa nature, le MDJ s'accroche toujours à un récit qui valorise la mémoire des élites, reléguant les cultures populaires et les arts à des espaces restreints. Des salles comme l'Exposition portugaise, Salle de Coiffeuses, Salle des Visites de Dom José, l'Aile de la Porcelaine et du Verre et celle de la Compagnie des Indes Occidentales exaltent l'opulence d'une bourgeoisie, renforçant la prééminence des groupes sociaux hégémoniques (GIRÃO, 2007). Cependant, il est essentiel de reconnaître que le MDJ est né d'une collection spécifique, reflétant une mentalité particulière, et que le musée peut être interprété comme un « auto-portrait » qui, malgré les progrès de la muséologie contemporaine, reste profondément influencé par la collection et l'héritage de son fondateur.

La professeure Glória Giovana Saboya Mont'Alverne Girão a incontestablement contribué à la rénovation et à la mise à jour du Musée Dom José. Sa direction a permis des avancées dans la préservation et l'exposition de la collection, ainsi que dans l'engagement des habitants de l'entourage du musée. Il est essentiel d'étudier sa gestion d'un point de vue analytique, en évaluant ses réalisations et en pesant les conséquences de certains de ses choix. De cette manière, d'autres travaux pour-

5 Il y a eu plusieurs projets de restauration de la collection et du bâtiment. La direction du musée, en coordination avec la direction de l'UVA et bénéficiant également du soutien du la Secrétariat de la Culture du Gouvernement de l'État de Ceará, a engagé le muséologue bahianais, le professeur Osvaldo Gouveia Ribeiro, qui a effectué le travail en trois étapes distinctes : la première, de février à mai 1994 ; la deuxième, de juin à août de la même année ; et la troisième étape entre mars et novembre 2001, date à laquelle il a signé un nouveau contrat.

ront présenter davantage d'éléments d'analyse qui contribueront à la perception de la manière dont le MDJ a construit son récit pour les visiteurs, nous permettant d'enquêter sur les propositions et les objectifs des représentations et des discours qui ont été assimilés et diffusés par la société. Pendant des années, le choix a été fait de maintenir la muséographie du MDJ basée sur la tradition de la pensée muséale mise en œuvre selon les principes diffusés au cours de la première moitié du XX^{ème} siècle. Cette approche, influencée par Gustavo Barroso⁶ (1888-1959), reflétait une vision euro-centrique et coloniale, perpétuant des récits qui célébraient la colonisation catholique et blanche, et falsifiant à bien des égards ces mêmes récits, tandis que les expositions du musée minimisaient ou excluaient les voix et les expériences des groupes sociaux autres que les groupes hégémoniques. L'analyse de la mise en scène du MDJ révèle une tendance à perpétuer l'histoire des élites dans un lieu dominé par des espaces qui célèbrent la bourgeoisie et ses symboles de richesse.

Il est cependant nécessaire de rappeler que l'histoire de la colonisation lusitanienne est indissociable de l'histoire de la violence contre les populations indigènes et noires. Il est essentiel que les musées reconnaissent et abordent ces histoires de manière critique et inclusive. Le musée doit être perçu non seu-

lement comme un « lieu de mémoire » en raison de sa collection, mais aussi pour ce qu'il représente pour la communauté dans laquelle il est situé et comment il peut être exploré en tant que lieu de construction de la mémoire. Dans cette perspective, la réflexion sur la décolonisation de la pensée muséologique dans un musée régional, comme c'est le cas du MDJ, est de la plus haute importance, surtout si l'on considère le rôle des musées en tant qu'espaces de représentation et de construction de récits historiques et culturels (BRULON, 2020 ; SOARES, 2020 ; CURY, 2017).

Depuis août 2020, le MDJ fait l'objet d'un processus de réforme structurelle du bâtiment et la plupart de ses pièces ont été déplacées. Cette période de transformation a offert au musée une occasion unique de s'aligner aux directives contemporaines proposées par l'ICOM, en promouvant l'accessibilité et l'inclusion, en encourageant la diversité et la durabilité, et en diffusant ses collections de manière éthique, en particulier en ce qui concerne la décolonisation de la pensée muséologique. Ce processus ne consiste pas seulement à modifier les expositions ou à ajouter de nouvelles pièces à la collection. Il s'agit de provoquer une réévaluation profonde de la manière de raconter l'histoire, de déterminer qui a le droit de raconter cette histoire et de dévoiler comment les voix

6 Gustavo Barroso (1888-1959) était un intellectuel brésilien polyvalent, agissant en tant qu'écrivain, journaliste et homme politique. En tant que directeur du Musée Historique National du Brésil entre 1937 et 1946, Barroso a laissé sa marque dans le domaine de l'éducation muséale en gérant à intégrer cette pratique dans la construction de l'identité nationale. Cependant, sa gestion est sujette à controverse en raison de l'accent mis sur le nationalisme, suscitant des débats sur la représentativité et l'interprétation historique dans les musées brésiliens.

sont hiérarchisées. Cela nécessite une approche interdisciplinaire et collaborative, impliquant la communauté muséologique, les universitaires et les professionnels des musées pour réévaluer en permanence les expositions, les légendes, la documentation

du musée et les activités éducatives. Les musées, tels que le MDJ, ont la responsabilité de s'engager dans ce processus, afin de s'assurer que leurs récits soient inclusifs, critiques et qu'ils reflètent les complexités de l'histoire et de la culture.

Références bibliographiques

BRULON, Bruno. Descolonizar o pensamento museológico : reintegrando a matéria para re-pensar os museus. *Anais Do Museu Paulista : História e Cultura Material*, [S. l.], v. 28, p. 1-30, 2020. DOI : 10.1590/1982-02672020v28e1. Consultable : <https://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/155323>. Consulté le 4 déc. 2023.

CURY, Marília Xavier. Lições indígenas para a descolonização dos museus : processos comunicacionais em discussão. *Cadernos CIMEAC*, v. 7, n. 1, p. 184-211, 2017. Consultable : <https://doi.org/10.18554/cimeac.v7i1.2199>.

DESVALLÉES, André ; MAIRESSE, François. Conceitos-chave de Museologia. São Paulo : Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, Pinacoteca do Estado de São Paulo, Secretaria de Estado da Cultura, 2013. Consultable : [link não fornecido].

GIRÃO, Glória Giovana Sabóia Mont'Alverne (Org.). *Museu Dom José Sobral*. Sobral : Edições Sobral Gráfica Ltda, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. *Caderno da Política Nacional de Educação Museal*. Brasília : IBRAM, 2018.

MUSEU DOM JOSÉ. *Museu Dom José – Jubileu de Ouro*. Sobral, 2001.

RIBEIRO, Osvaldo Gouveia. *Museu Dom José : Projeto de Catalogação do Acervo – Relatório final*. Sobral, 2002. SOARES, Bruno Brulon (Ed.). *Descolonizando a Museologia 1 : Museus, Ação Comunitária e Descolonização*. Paris : ICOM/ICOFOM, 2020.

SOARES, Maria Norma Maia. *O Museu da Minha Cidade*. Sobral : Edições UVA, 2001.

SOARES, Maria Norma Maia ; GIRÃO, Glória Giovana Sabóia Mont'Alverne. *Sobral : História e Vida*. 1. ed. Sobral : Edições UVA, 1997.

Accessibilité comme Mission

Qui peut toucher le patrimoine archéologique brésilien ?

Le Service éducatif du MAE-USP et la démocratisation de la rencontre passé / présent par les mains

Maurício André da Silva

Docteur et Master en Archéologie. Éducateur de musée au MAE-USP

Depuis plusieurs années, le *Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo* (Musée d'archéologie et d'ethnologie de l'Université de São Paulo, MAE-USP) promeut l'accès du public aux recherches menées par l'institution et au patrimoine archéologique et ethnographique qu'elle protège. Depuis plus de quarante ans, les actions d'éducation muséale n'ont cessé de se développer et d'être modifiées afin de répondre aux exigences de l'époque actuelle. Au cours de cette période, la société brésilienne a connu de nombreuses transformations, telles qu'entre autres, la re-démocratisation du pays avec, en 1984, la fin de la dictature militaire ; l'avènement de nouvelles technologies, telles qu'internet et la culture numérique ; l'élargissement et le renforcement de l'éducation mu-

séale, avec la promotion surtout à partir des années 2000, de politiques publiques ; le rôle prépondérant des groupes indigènes, des quilombolas¹ et d'autres collectifs ayant un rapport avec les processus de décolonisation ; le démantèlement des institutions avec l'arrivée au pouvoir de l'extrême droite. Tout au long de cette période, le Service éducatif du musée, au sens large, a toujours cherché à maintenir son engagement en faveur de la diffusion de la science, du patrimoine et de la justice sociale.

Le MAE-USP est un musée universitaire situé dans la capitale de l'État de São Paulo, sur le campus de Butantã, dans une ville qui compte 12 millions d'habitants. Il s'agit en fait du regroupement de plusieurs villes, aux nombreuses origines et langues. La mémoire d'une

1 Le terme Quilombola se réfère aux Africains et Afro-descendants qui ont fui l'esclavage en créant des communautés résistant à la violence de la colonisation.

partie importante de la population de São Paulo est encore plongée dans une perspective historique basée sur les hauts faits des Bandeirantes, ces hommes qui ont conquis l'intérieur du territoire brésilien et qui ont été pendant toute la période coloniale responsables de l'extermination et de l'asservissement de milliers d'indigènes. Il donne ainsi une vision limitée de la pluralité des personnes et des cultures qui composent notre territoire, ce qui renforce le racisme structurel et la non-allégeance des pactes de blanchitude (BENTO, 2022) au sein de la société.

Certaines de ces questions sont abordées de manière critique par les actions éducatives du Musée, dans l'objectif de créer des préoccupations et des questionnements parmi le public, afin de participer à la déconstruction d'une série de stéréotypes, grâce à la richesse de ses collections². Cela a permis de travailler sur la promotion de la différence culturelle dans le temps et l'espace, ainsi que sur la revisitation de ce patrimoine par des groupes indigènes et d'autres collectifs, qui se voient ainsi connectés à leur histoire et produisent des récits autres que ceux du colonialisme. L'espace éducatif promeut une approche essentiellement non existentialiste des dimensions de la mémoire et de l'identité, étant donné que celles-ci ne sont pas neutres et doivent être abordées dans les musées de manière critique (MENESES, 2000). C'est ainsi que nous pouvons affirmer que l'engagement du MAE-USP est d'enseigner à penser archéologiquement, anthropolo-

giquement et muséologiquement et de démontrer qu'il existe au contact des groupes traditionnels et indigènes d'autres formes de savoir. L'engagement est aussi d'être au service de la construction d'une société davantage plurielle, démocratique et ouverte à la différence.

Au cours de ces décennies de pratique et de réflexion, le travail éducatif ainsi élaboré s'est consolidé et est devenu une référence tant au niveau régional que national en ce qui concerne la formation des enseignants et enseignantes, l'attention portée aux groupes scolaires dans ses expositions et dans les réserves techniques ouvertes au public, dans le travail avec les enfants pendant



Image 1 : Médiation réalisée au début des années 1980 par Cristina Bruno à l'intention des étudiants du cours de spécialisation en muséologie dans l'exposition « 27 années de préservation, de recherche et d'enseignement »

2 Le patrimoine du musée comprend des collections d'archéologie brésilienne, méditerranéenne, précolombienne, d'ethnologie africaine et afrobrésilienne, ainsi que d'ethnologie brésilienne dont la formation remonte au siècle passé et dont certaines portent en elles des traces coloniales.

les vacances scolaires, dans la recherche de rupture avec les barrières comportementales, physiques et sociales du musée par rapport aux publics spéciaux, dans les actions avec les personnes âgées, pour ne citer que quelques-unes de ses activités.

L'actuel Service éducatif est le résultat, comme l'ensemble du musée, de la fusion³ en 1989, de plusieurs institutions. Diverses activités éducatives existaient déjà depuis le début des années 1980 au sein de l'*Instituto de Pré-História* (Institut de Préhistoire, IPH) et de l'ancien *Museu de Arqueologia e Etnologia* (MAE) (BRUNO, 1984 ; BRUNO, VASCONCELLOS, 1989 ; HIRATA, 1985).

Cette histoire nous permet de souligner, de manière générale, le rôle de premier plan joué au cours de quatre décennies par les enseignants et les éducateurs dans la promotion d'importants débats dans les domaines muséal, archéologique et anthropologique. Ainsi, la Péda-

gogie de l'Éveil, s'est vue affinée par les réflexions venant des sciences humaines et par la compréhension du document matériel comme source d'analyse historique et anthropologique (BRUNO, VASCONCELLOS, 1989) ; les discussions mettant l'accent sur le développement du travail éducatif avec la culture matérielle comme produit et vecteur des relations sociales (MENESES, 1983) ; le développement de pratiques annonçant l'éducation au patrimoine (HORTA ; GRUNBERG ; MONTEIRO, 1999), avec un accent sur le patrimoine culturel qui s'est renforcé à partir des années 2000 dans le domaine de l'archéologie ; la mobilisation des concepts de Paulo Freire dans la période de la re-démocratisation, en particulier l'empathie avec le travail éducatif en tenant compte de la réalité des visiteurs (BRUNO, 2020). Actuellement, le défi de l'éducation muséale dans l'institution est de s'aligner sur les lignes directrices des mouvements sociaux et des discussions pos-



Image 2 : Denise Cristina Carminatti Peixoto Abeleira et Célia Maria Cristina Dermatini lors d'une formation au départ de la collection didactique pour des employés du MAE, 1988

Photographie :
Acervo MAE.

3 La fusion s'est faite entre l'IPH, l'ancien MAE, les collections du *Museu do Ipiranga* (MI) et le patrimoine ethnographique Plínio Ayrosa de la *Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas* (FFLCH).

t-identitaires, ainsi que d'être un espace d'accueil pour les revendications des nouvelles générations (SILVA, 2019 ; 2021 ; SILVA, CARNEIRO, CURY, 2021).

Il convient également de souligner la participation de l'Espace éducatif au processus de conservation muséologique, compris comme un cycle intégré d'actions et de procédures, qui constitue un différentiel du travail développé au MAE-USP et un élément unique dans l'univers des musées. En règle générale, ce service participe dès le départ et en collaboration avec d'autres secteurs et avec les chercheurs de l'institution, aux processus de conservation, ce qui permet d'améliorer la qualité des processus de communication muséologique. Une histoire construite sur la pratique et le militantisme de nombreux professionnels, tels que Maria Cristina Oliveira Bruno, Elaine Farias Veloso Hirata, Camilo de Mello Vasconcellos, Marília Xavier Cury, Adriana Mortara Almeida, Denise Cristina Carminatti Peixoto Abeleira, Célia Maria Cristina Dermatini, Judith Mader Elazari, Carla Gibertoni Carneiro, parmi les nombreux stagiaires et boursiers qui ont participé dans la région et qui ont été formés dans le domaine des musées et de l'archéologie.

Depuis 1995, le travail est organisé autour de programmes permanents destinés à différents publics, adaptés et réinventés au fil des ans. Actuellement, les actions sont organisées par le Programme de médiation, qui propose des visites éducatives au musée ; le Programme de formation, qui s'articule autour de trois axes : la formation des enseignants, la formation des boursiers



Image 3 : Camilo de Mello Vasconcellos reçoit des enfants de la communauté de São Remo, 2002. Photographie : collection MAE-USP.

et des stagiaires dans le domaine de l'éducation muséale, et les stages d'enseignants, avec la sensibilisation des futurs professionnels dans le domaine de l'éducation ; le Programme d'accessibilité, qui agit dans différentes perspectives pour améliorer l'accès à l'espace muséal pour les personnes handicapées, en situation de vulnérabilité sociale et pour les personnes âgées de plus de 60 ans (VASCONCELLOS, 2010 ; VASCONCELLOS, SILVA, 2018) ; le Programme d'actions hors-les-murs, qui développe des activités en dehors de l'espace physique du musée, comme des conférences, des cours dans d'autres institutions, ainsi que la participation à des projets de recherche universitaire (CARNEIRO, 2009 ; SILVA, 2022) ; enfin, le Programme de ressources pédagogiques, qui vise à développer du matériel pédagogique, axé sur la matérialité archéologique et ethnographique, qui est fourni aux enseignants ayant suivi une formation préalable au sein de l'institution. L'histoire de ce dernier programme est au centre de ce texte, qui montre comment au cours de



Image 4 : Mallette didactique d'Archéologie et d'Ethnologie au début des années 1990.
Photographie de la collection MAE-USP.

quatre décennies ce matériel, produit grâce à l'engagement, au dévouement et aux efforts des professionnels de l'éducation fondamentale, concourt à la création de ponts entre le musée et d'autres espaces. Cette histoire nous permet de mettre en évidence le rôle du personnel enseignant et des éducateurs dans la promotion d'importants débats dans les domaines muséal, archéologique et anthropologique.

Ce matériel a été idéalisé à la fin des années 1980 par les éducatrices de l'ancien MAE-USP, Judith Mader Elazari, Denise Cristina Carminatti Peixoto Abeleira et Célia Maria Cristina Dermatini afin de répondre à la demande des écoles et des enseignants des cours du soir qui ne pouvaient pas visiter le musée puisqu'il n'était ouvert qu'en journée. Elles ont donc élaboré du matériel didactique composé de pièces archéologi-

ques et ethnographiques et de quelques panneaux à destination des institutions. C'était l'un des moyens pour le musée et ses collections d'atteindre d'autres milieux et de remplir ainsi son rôle social. Ce matériel permettait de dispenser des formations dans les écoles et d'y présenter l'archéologie et le musée. Face à la demande croissante de ce service, il a été décidé d'inverser le processus et d'inviter les enseignants à venir au MAE, afin qu'ils puissent réaliser la formation et apporter ensuite eux-mêmes le matériel didactique en classe⁴.

Cette mallette était composée à l'origine de six objets archéologiques, comprenant une pointe de flèche, des fragments de céramique, une lame de hache et une réplique de lampe romaine (lucerna), ainsi que des panneaux présentant des images du processus de fabrication des pièces et des documen-

4 Information gentiment transmise oralement par l'éducatrice Judith Mader Elazari.

ts de soutien. Le travail a encouragé le contact direct avec la matérialité archéologique, en particulier avec des objets originaux du contexte brésilien, ce qui est à ce jour une marque de fabrique des ressources pédagogiques produites par le musée. À travers l'étude de la matérialité, les activités ont favorisé un processus d'apprentissage basé sur l'analyse de nombreux attributs, tels que la technique de fabrication, son utilisation, le groupe social qui l'a produit, ainsi que les relations avec le temps présent. Avec la période de redémocratisation brésilienne, les idées de Paulo Freire (2014) sont sorties de la clandestinité et ont été utilisées sans réticence par les éducateurs du musée, permettant ainsi au public d'élargir sa vision du monde grâce aux objets. C'est ainsi qu'est née la mallette pédagogique d'archéologie et d'ethnologie qui sert encore aujourd'hui et annuellement à des milliers d'élèves.

Les objets présentés dans les mallettes sont des originaux, mais ils sont arrivés à l'institution de différentes manières, au travers notamment de donations ou de collectes fortuites. Ils sont dotés d'un potentiel inépuisable pour la socialisation des connaissances et des pratiques éducatives, tout en contribuant à répondre à un problème commun aux différentes institutions de sauvegarde du matériel archéologique, celui de se trouver face à des réserves techniques surchargées de matériel. Comme le souligne Voss (2012), la crise de la conservation archéologique, causée par la formation massive de collections qui remplissent

les réserves et sont peu étudiées, diffusées, etc., peut être atténuée en abordant d'autres épistémologies archéologiques, qui considèrent les collections comme une source de recherche, d'étude et de diffusion. En particulier dans les travaux qui impliquent d'autres agents, tels que les étudiants et les communautés intéressées par les collections.

La manipulation des pièces de musée est généralement effectuée par des spécialistes, et tous les soins sont basés sur les principes de conservation. Ainsi, une fois que le matériel archéologique est entré dans les institutions, seules quelques personnes sont autorisées à le manipuler. Cependant, lorsque le droit de toucher est étendu à une variété de publics, les processus d'apprentissage autour du long terme deviennent concrets. Au-delà du charme de pouvoir toucher un fragment qui a traversé le temps, les matériaux informent sur les nombreuses possibilités d'existence des personnes et sur leurs réponses créatives à la production de la vie.

De même, la manipulation des matériaux des mallettes didactiques répond à une ligne directrice cruciale pour les musées du monde contemporain, celle de l'accessibilité.

Réfléchir au-delà de la centralité du regard encourage de nombreuses formes d'interaction et de considération qui passent par d'autres sens tels que le toucher. Au fil des décennies, de nouveaux supports ont été créés et intégrés par le musée selon le même principe, comme la mallette didactique sur les

5 Ce matériel fut produit par le *Centro de Divulgação Científica e Cultural* (CDCC) en collaboration avec le Centre franco-brésilien de Documentation technique et scientifique (CENDOTEC), qui réalisèrent en 1995 des copies de matériaux didactiques français.



Image 5 : Manipulation d'un fragment archéologique amazonien de la collection didactique, céramique Guarita, XIXe siècle. Photographie du IX au XVIe s. Collection MAE-USP

origines de l'Homme⁶, axé sur le processus d'humanisation ; la mallette didactique sur les jouets des enfants indigènes, qui présentait des jouets de différents groupes indigènes pour aborder le jeu et la différence culturelle ; les modèles tactiles de l'archéologie brésilienne, axés sur les recherches récentes menées dans le pays, et la mallette sur l'archéologie méditerranéenne, qui aborde la vie quotidienne dans les villes du monde grec antique. Actuellement, l'espace éducatif a développé en collaboration avec de nombreux collègues une mallette didactique africaine et afro-brésilienne, qui sera lancée dans la seconde moitié de 2024, afin de promouvoir une éducation antiraciste basée sur les idées maîtresses de la mallette que sont la matérialité et la décolonialité.

Il convient de noter que, à partir des années 1980 et jusqu'à nos jours, la législation de protection du patrimoine archéologique a progressé en matière de préservation et de promotion des connaissances archéologiques au sein de la société. Les recherches, la sauvegarde et la diffusion du patrimoine archéologique se sont développées grâce à l'élaboration de procédures et de paramètres nationaux et étatiques. Cependant, si la loi est appliquée de manière non contextuelle, elle finit par éloigner les personnes des références patrimoniales de leur territoire. Nous pouvons formuler de nombreuses critiques sur la manière dont l'archéologie, en tant que pratique étatique, peut éloigner les personnes de leurs références patrimoniales, de sorte qu'il est nécessaire de toujours évaluer

6 Pour les populations urbaines, le contact avec l'archéologie se fait généralement via l'école et les contenus présentés dans des livres à la différence des populations rurales qui vivent le plus souvent sur des sites archéologiques et entretiennent avec eux des relations multiples.

son application à chaque réalité⁶. L'expérience du prêt de ces malles didactiques aux enseignants pour qu'ils les utilisent en classe a permis au fil des décennies de rapprocher la matérialité archéologique de différentes personnes qui, autrement, n'auraient pas eu accès à de tels objets. Il est important de souligner que, durant cette période, il n'y a eu que peu de cas de détérioration de pièces et aucun cas de disparition de matériel. En d'autres termes, les avantages de la démocratisation des collections archéologiques et ethnographiques pour la population sont bien plus importants que la crainte de leur destruction. Actuellement, ce sont quelque 15 à 20 000 élèves touchés par le prêt de l'ensemble des malles pédagogiques du musée. Le public est impliqué dans la préservation et la jouissance du patrimoine archéologique et ethnographique de multiples façons, notamment à travers les sens et les engagements pris lors de la formation au *MAE-USP*. Nous créons ainsi des alliés pour la gestion tant attendue du patrimoine archéologique entre l'État, les institutions de recherche et la société civile.

L'Espace éducatif du *MAE-USP* a été un pionnier dans le pays en permettant à des personnes d'avoir un contact direct avec la manipulation du matériel archéologique et ethnographique, en mettant l'accent sur le travail éducatif. Ces dernières années, plusieurs autres institutions se sont inspirées de l'expérience du musée pour élaborer du matériel didactique à partir d'objets. Outre l'accès au matériel par le toucher

offert par les malles, le musée a depuis longtemps également stimulé de telles pratiques en interne. Les visites éducatives des expositions sont structurées en trois temps : premièrement, la sensibilisation et l'accueil où le groupe est reçu dans l'Espace éducatif pour entamer une conversation. Dans ce lieu, où tout le monde est assis en cercle, la parole gagne en circularité dans une perspective freirienne, où l'objectif est de comprendre le répertoire et les expériences que le groupe apporte au sein de l'espace muséal. Des objets archéologiques et ethnographiques de la collection didactique sont également choisis pour être manipulés, en fonction de l'approche que l'éducateur souhaite adopter au cours de la visite. Ils sont préalablement analysés par tous et discutés. Cette action rapproche le public de l'univers du musée et le prépare aux étapes suivantes, telles que la visite de l'espace d'exposition et la réalisation d'un atelier pratique.

Les malles pédagogiques du musée permettent d'accroître et de démocratiser l'accès des populations au patrimoine et plus particulièrement au patrimoine archéologique. Ce travail présente de nombreux points positifs par sa façon de relier le passé au présent et de rendre les collections de l'institution accessibles. Nous espérons que grâce à cette expérience qui s'est étendue sur plusieurs décennies, de nouveaux matériels pourront dans l'avenir être créés et que d'autres musées pourront s'en inspirer afin de rendre leurs collections didactiques accessibles au public.

Références bibliographiques :

BENTO, Cida. O pacto da branquitude. 1 ed., São Paulo : Companhia das Letras, 2022.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. Museu do Instituto de Pré-História : um museu a serviço da pesquisa científica. Dissertação de mestrado – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. Educação museal : dos caminhos de buscas metodológicas à função social dos museus. Youtube MAE-USP, 2020. Consultable : < <https://www.youtube.com/watch?v=qPurtm2ACVo&t=2306s>> . Consulté le 8 août. 2023.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. VASCONCELLOS, Camilo de Mello. A proposta educativa do Museu de Pré História Paulo Duarte. Revista de Pré História, 7 : 165-86. 1989.

CARNEIRO, Carla Gibertoni. Análise de Ações Educativas relativas a Programas de Resgate Arqueológico. 2009. Thèse de doctorat – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ELAZARI, Judith Mader. Ação educativa em museus : a terceira idade construindo conhecimentos a partir de objetos no MAE/USP. Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, n.19, p. 337-354, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia : saberes necessários à prática educativa. 49^a ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2014.

HIRATA, Elaine V. Relato das experiências educacionais do MAE : 1981-1982. Dédalo. São Paulo, n. 24, p. 11-20, 1985.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. GRUNBERG, Evelina. MONTEIRO, Adriane Queiroz. Guia Básico de Educação Patrimonial. Brasília : Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional : Museu Imperial, 1999.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. A cultura material no estudo das sociedades antigas. Revista de História, São Paulo, n. 115, p. 103-117, dez. 1983.

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

SILVA, Maurício André da. Diálogos orientados/desorientados pela teoria queer. Revista Arqueologia Pública, v. 13, n. 1[22], p. 218- 237, 2 jul. 2019. DOI : <https://doi.org/10.20396/rap.v13i1.8654760>

SILVA, Maurício André da. Abordagens educacionais para uma arqueologia parente com comunidades tradicionais da RDS Amanã e da FLONA Tefé, Amazonas. Thèse de doctorat – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022a. doi:10.11606/T.71.2022.tde-17022023-153451.

SILVA, Maurício André da. CARNEIRO, Carla Gibertoni. CURY, Marília Xavier. . I'm here, and always have been! In : ANGELINI, Cinzia (Org.). BEST PRACTICE 9. A tool to improve museum education internationally. Committee for Education and Cultural Action (CECA), v. 1, p. 13-21, 2021.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello. O papel social e educacional dos museus : um estudo de caso do projeto girassol do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP. In : Silvanio do Nascimento ; Ana Paula Bossler. (Org.). Museu-Escola Isto me lembra uma história. Belo Horizonte : UFMG, v. 1, p. 1-13, 2010.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello. SILVA, Maurício André. A mediação comunitária colaborativa : novas perspectivas para educação em museus. ETD : Educação Temática Digital, v. 20, p. 623-639, 2018.

VOSS, Barbara L. Curation as research. A case study in orphaned and underreported archaeological collections. Archaeological Dialogues, 19, pp 145-169, 2012. doi:10.1017/S1380203812000219

Réflexions sur l'accès, l'inclusion et la fonction sociale des musées

Gabriela Aidar

Master en Muséologie.

Éducateur de la Pinacoteca de São Paulo (Pinacothèque de São Paulo)

Milene Chiovatto

Master en Sciences de la Communication.

Éducateur de la Pinacoteca de São Paulo (Pinacothèque de São Paulo)

INTRODUCTION

Aujourd'hui encore, les musées sont perçus comme des institutions élitistes, ouvertes à un petit nombre de personnes intéressées par les sujets de leurs collections. La lutte contre cette perception et pour une fonction élargie de ces institutions par rapport aux sociétés auxquelles elles appartiennent a été un long processus pour aboutir aux formidables résultats qui figurent dans la nouvelle définition des musées, approuvée en 2022 lors de la conférence générale de l'ICOM (Conseil international des musées) à Prague.

Nous y notons la présence de termes tels que l'accessibilité, l'inclusion, la diversité, la durabilité et les communautés, avec lesquels les secteurs éducatifs des musées se débattent depuis des

années, mais qui semblent désormais s'élargir pour englober l'institution dans son ensemble¹.

Un autre document publié en 2022 par l'American Alliance of Museums, intitulé « Excellence in DEAI (Diversity, Equity, Accessibility, Inclusion) », va dans le même sens, concernant l'incorporation de la promotion de la diversité, de l'équité, de l'accessibilité et de l'inclusion (ce qu'ils appellent DEAI) par l'institution dans son ensemble, de manière transversale, et pas seulement pour certains domaines.

Selon ce rapport, les concepts clés pour faire progresser la DEAI comprennent la nécessité pour l'ensemble de l'organisation de s'engager à faire de l'équité une pierre angulaire de la mission, de la stratégie, des valeurs, de la gestion et

1 Voir : <El ICOM aprueba una nueva definición de museo - International Council of Museums - International Council of Museums> Consulté en aout 2023.

de la culture du musée ; la compréhension du fait qu'il doit s'agir d'un voyage permanent sans point final défini, par l'engagement dans le travail continu de transformation de la culture organisationnelle et d'élimination des systèmes d'iniquité au sein des musées et des communautés qu'ils servent ; la nécessité d'un engagement financier permanent, en allouant des ressources au personnel, à la formation et à l'expertise en interne et en externe ; et enfin, l'indication que l'engagement à faire progresser l'IDA doit être constamment mesuré et évalué (AAM, 2022, p. 8, notre traduction).

Parmi les réflexions proposées dans le document, il y en a une qui s'interroge sur le nombre de domaines opérationnels des musées qui abordent une ou plusieurs dimensions de la promotion de l'EDAI comme point de départ de la réflexion et d'action (Idem, p. 9, notre traduction).

Bien que ces concepts soient essentiels dans toute action éducative, il est frappant de constater que dans d'autres secteurs des musées, en particulier les secteurs plus traditionnels et techniques tels que ceux de la conservation, la documentation et la direction, par exemple, il ne s'agit pas d'une pratique courante.

Dans ce nouveau contexte, le « monopole » de l'accessibilité et de la fonction sociale du musée cessent d'appartenir aux sphères éducatives pour devenir transversales pour l'ensemble de l'institution. Si cette reconfiguration présente un réel avantage, car cette transversalité devrait être bénéfique et renforcer les pratiques muséologiques accessibles, elle risque également de devenir un fardeau pour des sujets

qui se verraient confier des secteurs avec lesquels ils sont peu ou pas familiers, voire dans certains cas à des fins d'autopromotion institutionnelle, et d'affaiblir ainsi les actions éducatives accessibles et sociales.

BREF PARCOURS DES ACTIVITÉS ÉDUCATIVES INCLUSIVES DANS LES MUSÉES BRÉSILIENS

L'éducation dans les musées est souvent en dialogue avec les courants éducatifs diffusés dans les écoles. Dans le contexte brésilien, où près de 10 % de la population se déclare handicapée, bien que sa mise en œuvre dans la pratique soit insuffisante, l'articulation des processus, de la législation et des actions qui garantissent l'éducation scolaire de ces personnes a été constante (BUENO, PORTILHO, 2023).

Historiquement, l'éducation muséale a suivi cette évolution et, dans les années 1990, elle a commencé à porter ses fruits, tant dans des actions spécifiques que dans des projets en cours. Selon Leandro, Boff et Regiani (2021, p. 4),

Au Brésil, des lois et des décrets garantissent le droit de différentes personnes à accéder aux connaissances scientifiques et culturelles dans les espaces muséaux (Décret n° 5296, 2004 ; Loi n° 13.146, 2015). En ce qui concerne le public handicapé, la Convention relative aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006) et la loi brésilienne sur l'inclusion n. 13.146 (2015) sont des jalons normatifs pour garantir les droits politiques, civils et sociaux des personnes handicapées qui assurent l'inclusion sociale, ainsi que la participation pleine et effective de ces personnes dans la société. (Notre traduction)

Panneaux serigraphés
élaborés par des
adultes sans
abri participant
aux ateliers de
l'Action éducative
hors-les-murs
du Programme
d'Inclusion sociale
2023 à la Casa de
Oração do Povo da
Rua. Foto : NAE



L'histoire des activités éducatives inclusives dans les musées brésiliens reste à écrire, mais nous pouvons mentionner quelques jalons reconnus. Le projet pionnier « Musée d'art et publics spéciaux » pour les personnes handicapées, développé par Amanda Tojal et Margarete de Oliveira au Musée d'art contemporain de l'Université de São Paulo (MAC USP) dans les années 1990, a duré dix ans et a ensuite été développé à la *Pinacoteca de São Paulo*. Toujours dans les années 1990, sous la direction de Waldisa Russo, le Musée de l'industrie, du commerce et de la technologie de l'État de São Paulo a développé des activités dans ce sens, tout comme la Biennale de São Paulo lors de son édition de 1998. Le Musée biologique de l'Institut Butantã a initié une série de « Visites spéciales », coordonnées par Pedro Federsoni, et le Musée des sciences morphologiques de l'Université fédérale de Minas Gerais a lancé le projet « Cellule accessible à la main », de Maria das Graças Ribeiro (GUIMARÃES, 2008).

Rappelons également, à la fin du siècle dernier, d'autres initiatives éducatives inclusives destinées à des publics autres que les personnes handicapées, comme le travail de Silvio Coutinho avec les personnes âgées au MAC USP, et l'expérimentation plastique pour les détenus de la Fundação Casa à la *Pinacoteca de São Paulo*, coordonnée par Paulo Portella Filho.

Dans le cas de la *Pinacoteca*, les actions visant à l'inclusion, qui - comme nous le soutenons - dépassent les limites des actions destinées exclusivement aux personnes handicapées, ont commencé systématiquement en 2002. Les deux premières initiatives de pratique inclusive remontent à cette année-là : la cartographie des institutions sociales de la région où se trouve le musée en vue d'éventuelles articulations et partenariats, et une enquête sur les publics qui a soutenu l'initiative d'établir des programmes spécifiques visant à l'inclusion. C'est sur cette base qu'a été créé cette année le programme d'inclusion socioculturelle pour travailler

dans les environs du musée avec les personnes socialement vulnérables. En 2003, le programme éducatif pour les personnes handicapées a été créé ; parallèlement, des actions destinées au personnel du musée ont été systématisées et, en 2013, le programme « Mon musée » a été lancé à l'intention des personnes âgées.²

Le concept d'accessibilité a été largement débattu dans les secteurs éducatifs des musées pendant des années, car ces secteurs étaient, et sont encore dans une certaine mesure, les moyens par lesquels les populations - en particulier les personnes handicapées - ont la possibilité d'entrer dans les musées non seulement physiquement, mais également de manière cognitive, sociale et affective. Ces secteurs se sont concentrés sur la formation de professionnels spécialisés, la préparation de ressources et de matériel, et se sont battus pour que les contenus exposés dans les musées soient intelligibles et compréhensibles par et pour tous.

Comme nous l'avons vu, il est courant d'utiliser les termes d'accessibilité et d'inclusion en référence aux actions destinées aux personnes handicapées. Cependant, dans notre pratique au sein du service éducatif de la *Pinacoteca*, nous envisageons l'accessibilité d'une ma-

nière plus large, qui inclut bien sûr les personnes handicapées, mais pas uniquement puisque nous incluons dans ce terme, toute personne ou groupe rencontrant des difficultés d'accès aux musées. Les enquêtes sur le public des musées brésiliens révèlent que les visiteurs qui viennent spontanément au musée ont un profil très spécifique : il s'agit essentiellement de jeunes, très instruits et, par conséquent, disposant de revenus familiaux moyens ou élevés.³

Par contre, le nombre de groupes numériquement majoritaires ayant des difficultés à accéder aux musées du pays sont ceux dont les conditions socio-économiques sont les plus défavorables. Ceci montre d'emblée qu'une vision transversale de l'accessibilité des musées du pays doit tenir compte des inégalités sociales, élément incontournable de la réalité brésilienne et qui limite l'accès aux institutions du plus grand nombre.

Comme l'affirment Chagas et Storino,

Tout comme il est essentiel de surmonter les barrières physiques, sensorielles et cognitives qui empêchent le plein accès aux musées et au patrimoine, il faut également surmonter les barrières économiques, sociales et culturelles et relever le défi d'élargir

2 Pour connaître les programmes éducatifs de la *Pinacoteca de São Paulo*, voir : <<https://pinacoteca.org.br/pina/educacao/programas/>> Consulté en janvier 2024.

3 D'après l'enquête sur les habitudes culturelles réalisées en 2017 dans 12 capitales brésiliennes, l'on a pu définir le profil des visiteurs composé de jeunes (plus de la moitié jusqu'à l'âge de 34 ans), avec un nombre légèrement supérieur d'hommes (57% de formation supérieure) et des revenus (62% ont des revenus mensuels supérieurs à 4.500 dollars US). Cette même étude indique également le profil des personnes affirmant n'avoir jamais visité un musée dans leur vie : des personnes peu formées – presque la moitié n'a pas dépassé le niveau primaire (49%) et la majorité dispose de revenus ne dépassant pas 595 dollars par mois (55%) (LEIVA ; MEIRELLES, 2018).

radicalement l'accès à leurs services et produits. En d'autres termes, il est nécessaire de surmonter les barrières immatérielles qui enferment les musées dans un style de vie d'élite, hors de portée des couches populaires (CHAGAS ; STORINO, 2012, p. XIV).

Dans le cadre de cette vision plus large de l'accessibilité culturelle, nous pouvons en souligner certains aspects de ceux de nature plus physique et matérielle à d'autres de nature plus subjective, mais tout aussi importants.

Nous pouvons ainsi caractériser l'accès aux institutions culturelles dans ses aspects physiques (liés à la possibilité de mobilité et de circulation) ; intellectuels (liés à la compréhension des objets et des discours d'exposition, à l'organisation conceptuelle et au langage utilisé, aux normes institutionnelles et à l'orientation spatiale) ; dans ses aspects comportementaux ou émotionnels (liés au sentiment d'acceptation par l'institution, à la confiance et au plaisir de participer et de s'identifier aux systèmes de production culturelle) ; dans ses aspects culturels (concernant la reconnaissance de la diversité culturelle présente dans l'institution) ; dans ses aspects financiers (avec la libération des valeurs d'entrée) ; et enfin dans ses aspects sensoriels (liés à la possibilité d'accéder aux objets culturels par des sens autres que la vue et l'ouïe, pour les personnes souffrant de déficiences visuelles et auditives) (AIDAR, 2019, p. 162).

Il n'y a pas de hiérarchie ou de séquence idéale à suivre pour ces aspects de la promotion de l'accessibilité dans les musées, car ils doivent se produire de manière articulée et simultanée. Cependant, les barrières symboliques liées aux musées ont tendance à être plus difficiles à surmonter, car elles ne

dépendent pas (uniquement) des ressources budgétaires, mais de l'évolution des mentalités et de la perception de la place sociale élitiste et distinctive qu'occupent ces institutions, ce qui ne change pas avec une action institutionnelle isolée, mais avec des politiques publiques de continuité.

Dans ce sens, un autre terme mérite notre attention, celui de l'inclusion, souvent confondu avec l'accessibilité et même compris comme un synonyme, dû en partie à son utilisation dans l'éducation formelle.

L'exclusion sociale est définie comme un processus et un état dans lequel la dynamique sociale et les institutions empêchent les individus et les groupes de largement prendre part à la société. Les musées peuvent ainsi jouer un rôle important comme éléments d'exclusion ou, au contraire, être vus comme des outils d'inclusion.

Nous pensons, comme le dit O'Neill, que toute organisation culturelle qui ne travaille pas à l'élimination des barrières envers les groupes socialement exclus vise au contraire à maintenir cet état (O'NEILL, 2002, p. 37). Il en résulte que les institutions culturelles ne sont pas - et ne peuvent pas être - exemptes ou neutres, car elles font partie intégrante des problèmes sociaux. Il n'est donc pas possible de dissocier l'action culturelle de l'action sociale (AIDAR, 2002).

Étant donné que le processus d'exclusion englobe des questions telles que le manque de participation politique, sociale et culturelle, l'accès aux marchés du travail et l'accès aux réseaux sociaux, revêtant ainsi un caractère mul-

tidimensionnel, il est nécessaire que les politiques d'inclusion y compris les services sociaux et culturels prennent également en compte cette approche multidimensionnelle.

Nous pouvons donc comprendre l'accessibilité comme étant l'identification des différentes barrières qui finissent par exclure des individus ou des groupes de la visite des musées, ainsi que le développement postérieur de stratégies visant à surmonter ces barrières, en rapprochant les publics traditionnellement non-visiteurs des musées et en leur permettant de s'approprier la culture qui y est conservée. Il en découle que :

Les processus d'inclusion devraient proposer, outre un meilleur accès aux institutions muséologiques, le développement d'actions ayant un impact politique, social et économique, à court et à long terme. D'où la relation plus étroite entre les processus inclusifs et l'éducation muséale, puisque tous deux visent à améliorer la vie quotidienne de leurs participants (AIDAR, 2019, p. 159).

Ainsi, plutôt que de former de nouveaux publics pour les musées, ce que nous recherchons avec les processus éducatifs inclusifs, c'est que ces musées signifient quelque chose pour les participants, indépendamment du fait de savoir s'ils vont par la suite devenir ou non des habitués ou non ; leur fidélité doit être une conséquence et non l'objectif principal des actions proposées.

LA FONCTION SOCIALE CONTEMPORAINE DES MUSÉES

La récente définition des musées qui renforce la fonction sociale de ces institutions n'a pu voir le jour sans qu'il ait

été recouru à un large éventail de références historiques et à la suite de luttes internes au sein de l'ICOM lui-même ; elle peut donc être considérée comme le résultat de plusieurs débats et documents fondateurs antérieurs (BRULON, MELLADO, 2022).

Il n'est pas non plus nouveau de constater que les espaces éducatifs du musée ont toujours été en avance sur les autres espaces de dialogue avec le public. Cela s'explique en grande partie par le fait que les autres secteurs du musée se concentraient davantage sur le traitement des objets patrimoniaux ; cependant, avec les transformations sociales, ces institutions sont de plus en plus contraintes d'accorder plus d'importance aux communautés qu'elles desservent.

Selon Varine-Bohan (2008), les changements sociaux répondent à des changements dans les fonctions et les définitions de l'institution muséale. Selon lui, même les musées les plus traditionnels (art/histoire/science) ont transformé leurs pratiques de communication : des visites guidées aux exercices de médiation qui prennent en compte les exigences des cultures vivantes des visiteurs, en passant par la transformation de leurs expositions en fonction de la diversité des publics. Comme il le dit lui-même,

La conjonction entre musée et développement social n'existe pas en soi, il faut de la volonté et de la persévérance pour surmonter des forces contraires : l'inertie voire l'hostilité de professionnels obsédés par la collecte et la recherche, voire la méfiance de dirigeants politiques et d'organes administratifs soucieux de rentabilité et de communication, mais aussi le scep-

ticisme d'acteurs sociaux qui considèrent traditionnellement les musées comme une institution poussiéreuse réservée à une élite culturelle privilégiée (VARINE-BOHAN, 2008, p. 14).

Il est également nécessaire de réfléchir au type de pratiques inclusives que les musées sont prêts à mettre en œuvre. S'ils choisissent « seulement » de transformer certains aspects de leurs collections, en rassemblant et en exposant des objets d'autres ethnies, identités de genre, origines, croyances et lieux que ceux que la tradition européenne blanche a produits ou soustraits à ses anciennes colonies ; ou s'ils proposent des changements plus profonds et plus structurels dans leur propre organisation, avec des propositions de co-création de programmes et d'actions avec la participation des communautés, avec elles et pour leurs intérêts.

Comme le dit Maria Vlachou,

Nous sommes nombreux à prôner l'accès, mais l'accès à ce que nous définissons comme une culture valable. Et si nous essayions de mieux connaître les communautés dans lesquelles nous opérons ? Et si nous ouvrons nos espaces (qui sont aussi les leurs), en les impliquant, en créant un confort (physique, psychologique et intellectuel) et un sentiment d'appartenance ? Et si nous programmions avec eux ? Et si c'étaient eux les artistes ? (VLACHOU, 2013, p. 92, notre traduction).

Être capables d'entrer en relation avec les communautés afin de valoriser leurs identités et leurs manifestations culturelles, d'élargir la notion de mémoire identitaire de chaque collectivité en conjonction avec les mémoires individuelles de ses composantes, d'élargir la compréhension des valeurs sociales fondamentales telles que la démocratie

et la coexistence, d'approfondir les discussions sur les différentes significations des concepts considérés comme stables (tels que la science, l'art, l'histoire, etc.) en termes de temporalité, sont parmi beaucoup d'autres possibilités, des tâches essentielles d'un musée socialement responsable.

Une telle institution doit être capable de s'articuler avec les communautés afin de constituer un espace pour leurs manifestations, préoccupations, rencontres, festivals, dialogues, etc., mais aussi de soutenir leurs luttes politiques, leurs forces, mais aussi leurs faiblesses ; et d'être ouverts à la co-création, non seulement en présentant leurs collections, mais aussi en répondant de manière dynamique aux besoins et aux désirs de ses interlocuteurs.

ÉDUCER POUR ÉDUCER

Comme nous l'avons vu plus haut, la nouvelle formulation de la définition du musée étend à l'ensemble de l'institution les responsabilités précédemment assumées principalement par les secteurs éducatifs des musées. Bien que ce mouvement soit important et puisse être considéré comme un grand pas en avant, des doutes subsistent quant à la volonté des musées, en particulier des plus traditionnels, d'abandonner les pouvoirs acquis tout au long de leur histoire pour assumer cet autre rôle. Par exemple, les musées d'art seraient-ils prêts à inclure dans leurs collections des œuvres créées par des artistes handicapés, seraient-ils prêts à permettre, dans leurs espaces, la libre expression de leurs publics, les institutions muséologiques seraient-elles intéressées à

contribuer à une vie plus digne et plus juste pour les groupes socialement discriminés ? Seraient-elles capables et désireuses de renoncer à leurs relations centrées sur la distinction sociale que le concept de culture attire pour dialoguer de manière égalitaire avec les passants qui franchissent leurs portes et ne se sentent pas invités à entrer ? Seraient-elles intéressées à se dépouiller de leur position d'autorité (souvent déguisée en savoir technique) pour ouvrir leurs espaces à des producteurs éphémères et à des productions qui ne sont pas nécessairement reconnues dans le panorama culturel traditionnel ? En d'autres termes, les musées seraient-ils prêts à devenir éducatifs et à dialoguer avec différents publics ?

Comme les services éducatifs maîtrisent la pratique du dialogue avec le public et opèrent, la plupart du temps, par le biais d'une méthodologie appelée médiation (CHIOVATTO, 2020), ils possèdent théoriquement l'expérience nécessaire pour que ces positions puissent s'étendre et imprégner l'ensemble de l'institution.

Mais pour cela, il faut que le dialogue s'instaure à l'intérieur de ces institutions et que les connaissances éducatives soient à la base de l'action de l'institution, c'est-à-dire que les distinctions hiérarchiques construites au fil des siècles entre les différents professionnels des musées soient abolies et que la fonction sociale du musée soit définie - et

effectivement mise en œuvre - comme un guide pour toutes ses activités.

La crainte d'étendre la promotion de l'accessibilité, de l'équité et de l'inclusion à l'ensemble du musée est qu'aucun secteur ou personne n'en prenne la responsabilité et qu'au lieu de constructions collectives, nous nous dirigions vers des « patchworks », où chaque secteur apporte son point de vue, mais où l'ensemble est loin d'avoir l'impact social que nous désirons.

Nous proposons donc que toutes les acquisitions, expositions et actions culturelles à planifier soient alignées sur l'objectif social de l'institution, défini collectivement et conformément aux lignes directrices de la nouvelle définition des musées. Que soient constitués non seulement des conseils administratifs ou techniques, mais aussi des conseils sociaux, avec la participation de personnes qui reflètent la variété et les différentes instances de la société civile afin de cocréer et de tisser ensemble la programmation culturelle. Que les espaces de l'institution puissent offrir aux différents acteurs des communautés des espaces pour leurs manifestations culturelles, sociales et politiques. Que des objets personnels et affectivement significatifs puissent côtoyer ceux que le musée érige en patrimoine et qu'ils soient reconnus pour leur valeur et signification. Qu'enfin on ne puisse distinguer les activités sociales des culturelles.

Références bibliographiques

AAM (AMERICAN ALLIANCE OF MUSEUMS). Excellence in DEAI (Diversity, Equity, Accessibility, Inclusion). Consultable : <https://www.aam-us.org/2022/08/02/excellence-in-deai-report/> Consulté en août 2023.

AIDAR, Gabriela. ACESSIBILIDADE EM MUSEUS : IDEIAS E PRÁTICAS EM CONSTRUÇÃO. Revista Docência e Cibercultura, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 155-175, set. 2019. Consultable : <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/39810>>. Consulté en août 2023.

AIDAR, Gabriela. Museus e inclusão social. Ciências & Letras, Porto Alegre : Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras, n. 31, p. 53-62, 2002.

BUENO, J. J. ; BUENO, S. ; PORTILHO, E. M. L. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, 2023. Consultable : <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17822/16041>> Consulté en janvier 2024.

BRULON, B. S. ; MELLADO, L. 50 años de la Mesa Redonda de Santiago de Chile : lecturas en clave actual. In : SERIE DE ESTUDIOS ICOFOM, vol. 50, Número 1 — 2022. Consultable : *2022_ISS_50_1.pdf (icom.museo). Consulté en août 2023.

CHAGAS, Mário ; STORINO, Cláudia. O desafio da acessibilidade aos museus (Prefácio). In : COHEN, Regina ; DUARTE, Cristiane Rose ; BRASILEIRO, Alice. Acessibilidade a museus. Brasília : MinC/IBRAM, 2012. (Cadernos Museológicos, v. 2).

CHIOVATTO, Milene. In defense of Museum Education. In : ICOFOM STUDIES SERIES. 48-2 | 2020. Defining the museum : challenges and compromises of the 21st century. Consultable : [In Defense of Museum Education \(openedition.org\)](https://www.openedition.org/38948) Consulté en août 2023.

GUIMARÃES, E. Relato da palestra « Breve História das Ações de Inclusão em Museus Brasileiros », proferida por Viviane Sarraf no Encontro Regional de Acessibilidade em Museus, nov. 2008, Museu de Arte Moderna de São Paulo. Consultable : < http://www.forumpermanente.org/event_pres/encontros/encontro-regional-de-a-cessibilidade-em-museus/relatos/ Mesa-breve-historia-das-acoes-de-inclusao-em-museus-brasileiros> Consulté en janvier 2024.

LEANDRO, L ; BOFF, A. P. ; REGIANI, A. M. ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO EM MUSEUS E CENTROS DE CIÊNCIAS EM TESES E DISSERTAÇÕES. Investigações Em Ensino de Ciências, 26 (2), 2021, 421-444. Consultable : <<https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/2437/pdf>> Consulté en janvier 2024.

LEIVA, João ; MEIRELLES, Ricardo (org.). Cultura nas capitais : como 33 milhões de brasileiros consomem diversão e arte. Rio de Janeiro : 17street, 2018.

O'NEILL, M. The good enough visitor. In : Sandell, Richard (ed.) Museums, society, inequality. London & NY : Routledge, 2002.

VARINE-BOHAN, H. Museus e Desenvolvimento Local Um Balanço Crítico. In : BRUNO, Maria Cristina Oliveira e FELIPINI, Katia (coord.) Museus como agentes de mudança social e desenvolvimento. São Cristóvão : Museu de Arqueologia de Xingó, 2008.

VLACHOU, Maria. Musing on culture : management, communications and our relationships with people. Lisbonne : Bypass, 2013.

Expérience et processus d'apprentissage : des musées accessibles au Museu da República

Isabel Sanson Portella

Muséologue Museu da República

La muséologie qui ne sert pas pour la vie, ne sert à rien museología.
(MINOM, 2017)

La collaboration la plus importante que j'ai menée dans le domaine de l'accessibilité a commencé par la rencontre-involution avec Camila Oliveira (éducatrice et autrice du projet Musées accessibles). C'est avec une grande fierté que j'aimerais décrire ici, tout ce que cette rencontre a représenté pour moi.

Au début, j'étais à la fois enthousiaste et anxieuse. J'étais très heureuse de pouvoir développer une collaboration aussi intéressante qui, sans toute l'infrastructure offerte par le *Museu do Amanhã* (Musée de Demain), aurait été impossible à réaliser. Un projet pour lequel le *Museu da República* (Musée de la République) allait offrir son espace et sa collection pour défendre largement une cause pour laquelle nous nous battons constamment.

Ce qui semblait être un rêve a vu le jour à la suite de plusieurs réunions. La

préparation de la programmation des visites avec des écoles, des groupes de personnes aveugles ou malvoyantes, des étudiants malentendants accompagnés au musée d'éducateurs et d'interprètes, la fourniture de bus et de collations à la fin des visites sont autant de tâches préparatoires qui demandent un effort considérable de la part de l'organisation.

Bien que je souffre d'un handicap physique et que je sois responsable de tous les projets d'accessibilité au *Museu da República*, mon handicap n'a pas été pris en compte dans ce projet. Je me place ici en tant que muséologue, conservatrice et personne handicapée. Impliquer mon corps dans le projet a été ma manière de créer des mécanismes pour me faire comprendre et ainsi, permettre que des itinéraires personnels puissent transformer des concepts et des significations préétablis. La cor-

Image 1 : La muséologue Isabel Portella réalisant des activités de médiation culturelle avec des jeunes déficients auditifs au Musée de la République
Photo : André Martins



poralité devient décorporalité, le devenir devient son envers. Ce sont là des concepts intrinsèques à l'expérience du corps handicapé et je ressens le besoin de les introduire dans ce texte. En effet, en tant que personne handicapée, titulaire d'un doctorat en critique d'art et reconnue dans mon domaine en tant que commissaire d'exposition et critique, je peux aujourd'hui parler sereinement des questions d'accessibilité, un sujet qui m'occupe depuis sept ans.

Tout au long de ma vie, j'ai considéré le handicap comme quelque chose de personnel, de sorte que les problèmes de gestion et/ou d'adaptation ne concernaient que moi. Lorsque j'ai commencé à m'impliquer pleinement dans le travail d'inclusion institutionnelle et d'accessibilité, j'ai réalisé à quel point j'avais tort et que ce problème n'était pas seulement le mien. J'ai réalisé au fil des ans qu'il s'agissait d'un problème institutionnel lié, particulièrement au Brésil, à l'attitude même des musées.

Considérant que le handicap était un problème individuel, le musée estimait

que c'était à la personne handicapée de s'adapter, de trouver sa place et de se réadapter pour répondre et accomplir tant professionnellement que socialement aux tâches définies par la société.

Au niveau de l'accessibilité, mon domaine d'action visait les espaces muséaux et/ou culturels ; il était plus orienté vers la sensibilisation et la formation du personnel qui interagit avec le grand public. Au départ de ce projet, en contribuant et en proposant des expériences au sein de l'espace muséal, j'envisage désormais dans le domaine des musées accessibles une autre, voire une nouvelle forme de participation plus centrée sur le sensible.

Pendant neuf mois – la durée d'une grossesse – le projet Musées accessibles a accueilli alternativement tous les mercredis des groupes de personnes malvoyantes et mal entendant que nous séparons ici en deux parties au niveau des visites, de l'analyse et des témoignages, un groupe concernant les personnes aveugles, l'autre les personnes sourdes



Image 2 : Eduarda Emerick découvrant tactilement le portail d'entrée
du Musée de la République

Photo : André Martins

VISITE POUR AVEC MAL ENTENDANTS

Un musée peut être accessible et néanmoins non inclusif. Ainsi, un musée peut disposer d'une maquette, de reproductions tactiles, d'un audio guide, de rampes d'accès et d'autres dispositifs d'accessibilité sans nécessairement être inclusifs s'ils ne s'adressent pas à tout le monde.

Multiplier les possibilités d'accès implique d'augmenter la participation de groupes différents, l'inclusion dans le musée impliquant leur participation active.

Penser et développer pour les musées des scénarios d'accessibilité pour / avec des sourds, ne peut se faire ni être évalué qu'avec des personnes sourdes. Il faut qu'à la réception des musées et parmi le personnel, il y ait des personnes qui maîtrisent la langue brésilienne des signes (LIBRAS) ; que dans les expositions, il y ait des interprètes, des guides pour sourds avec la présence de symboles internationaux d'information et des visio (en LIBRAS et sous-titrage).

Il existe une différence notoire entre la création d'un programme éducatif **pour** les sourds ou un programme pensé **avec** des sourds. Les personnes sourdes doivent intervenir de manière conjointe dans les processus d'enseignement et d'apprentissage.

Pour être un modèle de musée inclusif, l'institution doit faire partie d'un projet politique institutionnel qui substitue les principes de l'inclusion sociale,

dans la mesure où elle envisage le musée comme un instrument au service de la démocratie. Rappelons ici qu'il s'agit du Musée de la République (res publica, chose publique).

C'est ce que m'a appris Bruno Baptista, un éducateur sourd du Museu do Amanhã (Musée de Demain), qui a accompagné des groupes de sourds au Musée de la République avec Diego Xavier, un traducteur-interprète de LIBRAS, chargé de la traduction des signes pour des personnes comme moi qui ne connaissent pas LIBRAS ou la langue des signes.

Lors des premières réunions, le musée et moi-même avons obtenu notre symbole, ce qui m'a ravie. Petit à petit, je me suis familiarisée à certains symboles et, avec Arthur Nascimento, stagiaire de la FAPERJ¹ nous avons appris quelques signes, mais j'avoue qu'aujourd'hui Arthur connaît déjà des phrases entières en LIBRAS, alors que moi, je ne les connais toujours pas.

A chaque visite, Bruno m'a fait remarquer la nécessité d'engager un éducateur sourd pour le musée et le manque à gagner pour le musée sans la présence d'une telle personne. Je dois avouer quel fut mon désarroi face à cette demande car, malheureusement, ce genre de contrat n'est pas de mon ressort. Je dois également préciser ici que le Museu do Amanhã (Musée de Demain) est un musée géré par une organisation sociale de la culture, lui conférant ainsi une relative autonomie, alors que le Musée de la République est un musée

1 FAPERJ : Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, est une agence de financement de recherche du gouvernement de l'état de Rio de Janeiro, Brésil.



Image 3 : Visite avec es personnes mal entendants

Photo: André Martins

fédéral, appartenant à l'IBRAM² (entité qui fait aujourd'hui partie du Ministère du Tourisme).

Bruno joue le rôle de receveur et moi, je m'évertue à essayer de résoudre et de combler les lacunes.

À chaque visite, je savais et comprenais que mes informations devaient être plus objectives. Des phrases courtes à l'information claire quitte à supprimer des dates et des détails nuisibles à l'information et source éventuelle de malentendus.

Une fois, lors d'une visite où l'information passait trop vite, une étudiante avait fini par comprendre que le Baron (le Baron de Nova Friburgo³ qui avait commandé la construction de la Maison) avait tué Getúlio Vargas. Des confusions historiques au début drôles et risibles m'ont fait comprendre que parfois trop d'information tue la compréhension des différents espaces de la maison. L'information pour être accessible doit être pertinente. Un excès de données, faits et concepts conduit à un message peu clair, rendant sa compréhension difficile en langue des

2 Institut brésilien des musées.

3 Le baron de Nova Friburgo, Antônio Clemente Pinto (1795-1869), est un ancien propriétaire terrien luso-brésilien. Il a commandé la construction du Palais du Catete à Rio de Janeiro. Des années plus tard, sous le régime républicain, ce même palais est devenu le siège de la présidence de la République, et ceci jusqu'à la construction de Brasília. Le bâtiment abrite désormais le musée de la République.

signes LIBRAS favorisant de la sorte une mauvaise compréhension du contenu réellement important.

La perception sensorielle constitue une des caractéristiques principales pour la compréhension de l'information. L'essence même de LIBRAS est sa composante visuo-spaciale, le langage des signes permettant aux personnes sourdes de communiquer visuellement au moyen de gestes réalisés avec les doigts, les mains, le corps et les expressions faciales. Cette visibilité peut également venir d'images qui se sont avérées d'excellentes alliées lorsque les éducateurs du Musée de Demain les ont projetées lors de visites composées essentiellement d'enfants et d'adolescents.

UN MUSÉE À TOUCHER

Si l'on considère l'épigraphie de ce texte, « la muséologie qui ne sert pas la vie, ne sert à rien », la question qui se pose est celle de savoir à qui servent les musées ? Pour répondre à cette question, je me suis basée sur le Musée de la République mais il pourrait s'agir de n'importe quel autre musée. Ces derniers ne servent aujourd'hui qu'un secteur très restreint et déterminé de la population.

Le conflit entre l'accessibilité et la non-accessibilité découle de la standardisation des environnements par l'utilisation de modèles considérés comme typiques. Ces concepts sont basés sur l'image de personnes jeunes, athlétiques, indépendantes et en bonne santé. Nous pouvons penser que l'accessibilité se réalise à partir de la diversité, du potentiel et du dialogue entre le corps et l'environnement.

Les visites avec les groupes de personnes aveugles et malvoyantes ont été dirigées par Eduarda Emerick et ont toujours été des moments où les propositions visaient à créer des expériences pour tous les visiteurs. L'expérience comporte cette intentionnalité à l'égard d'un conflit entre les mains et l'environnement physique et sensoriel qui les entourent.

Les éducateurs du Musée de Demain apportèrent une mallette avec des objets à toucher afin de compléter les récits développés par l'éducateur Eduarda et moi-même. Présenter une maison qui a plus de 150 ans fut un réel défi, surtout pour moi qui n'avait jamais guidé des groupes.

À travers une sélection d'objets multisensoriels et à leur contact par les visiteurs, l'essence même des objets était liée au contexte d'une salle déterminée.

Avant de commencer les visites, l'équipe de muséologues et moi-même avons sélectionné des objets ou des éléments de la maison qui pouvaient être touchés. Nous avons choisi des sculptures en bronze et des éléments architecturaux tels que les portes, les fenêtres et l'escalier. Une maquette du service éducatif du musée bien que non conçue comme une expérience sensorielle, aidait à comprendre la structure du bâtiment. La main, premier organe de contact, constitue l'extrémité hyperfonctionnelle du corps, c'est un organe tactile de perception du monde et de création. Regarder, vivre et toucher.

La personne handicapée perçoit, s'identifie et se manifeste avec autonomie et protagonisme poétique en alignant, manipulant et en enchevêtrant non seu-



Image 4 : Médiation avec des personnes malentendantes

Photo : Albert Andrade

lement les mouvements de ses mains, mais aussi leurs références à différentes matérialités et contextes. En les manipulant, ils retrouvent l'affectivité sans déstabiliser ce qui est considéré comme possible ou impossible. Des relations qui ne se sont construites qu'à travers des dialogues constants entre le corps physique, la mémoire personnelle et les concepts théoriques et imaginaire.

En enquêtant sur moi-même et sur l'autre, tout comme j'enquête quotidiennement sur l'objet à la recherche d'une gestualité intérieure qui prenne en compte les expériences corporelles, je trouve de nouvelles significations possibles. Il s'agit de corps qui enquêtent sur la fonction de la matière. Il s'agit de corps qui reconstruisent la subjectivité sémantique de l'image.

Les objets sensoriels visent à exercer la perception, à provoquer le visiteur avec les stimuli les plus divers. Sur la base de cette poésie, le visiteur est compris

comme faisant partie de l'œuvre et sa relation avec l'objet acquiert ainsi une nouvelle dimension, élargissant le dialogue entre les deux. C'est le corps multisensoriel qui est invité à s'impliquer et à se transformer dans l'expérience esthétique. Ainsi, l'objet cesse d'être le but ultime et l'accent est mis sur la provocation d'une sensation directe. C'est à travers l'exaltation sensorielle que l'on recherche une transposition des limites perceptives. L'hégémonie de la vision a cédé la place à la multisensorialité.

L'ouverture poétique des artistes néo-concrétistes, en tant qu'exercice expérimental de liberté, constitue une grande approche de l'art. La phrase d'Hélio Oiticica « Expérimenter l'expérimental » est devenue une devise, tout comme celle de Mario Pedrosa « Exercice expérimental de la liberté ». La phrase d'Hélio – « faire l'expérience de l'expérimental » - a été exacerbée au cours des visites au point de devenir une expérience en soi.

COMMUNICATION MULTISENSORIELLE AU SEIN DE L'EXPOSITION

Nous utilisons le terme multisensoriel lorsque l'intention est d'utiliser d'autres sens, tels que l'ouïe, l'odorat ou le goût, mais surtout l'opportunité d'utiliser le toucher sur les objets.

Proposer des expérimentations sensorielles multiples, pas seulement visuelles, que ce soit dans un musée ou dans une salle de classe ordinaire, est une stratégie inclusive, car elle crée un espace d'égalité entre tous, en établissant un contact direct avec l'œuvre, dans une appréhension potentiellement plus significative. La possibilité d'interagir de manière multisensorielle, en pensant à la globalité et à la conscience somatique, est une question d'altérité dont tout le monde bénéficie et qui permet différentes utilisations et compétences sensorielles.

Selon Amanda Tojal (2007, p. 22) :

« Une approche multisensorielle du musée évite l'exclusion. En utilisant des informations écrites et orales à différents niveaux de complexité et en recourant à des moyens de communication visuels, oraux, tactiles et interactifs, le musée remplira mieux sa mission, en communiquant plus efficacement avec un plus grand nombre de personnes ».

La perception ou l'expérience multisensorielle implique l'utilisation de tous les sens, comme nous pouvons l'analyser :

« La perception multisensorielle fait également partie intégrante d'une position sémiotique appliquée à la communication muséale qui privilégie la compréhension de la réception à partir des stimuli provenant des objets et des sens qui leur sont attribués par le public spectateur, étant donné que, dans ce cas précis, l'accent de la réception est mis sur la jouissance de l'objet culturel par tous les canaux sensoriels autres que le visuel comme le toucher, l'auditif, l'olfactif, le goût et le kinesthésique » (Tojal, 2007, p. 102-103).



Image 5 :
Mallette avec des
objets à toucher
utilisés pendant
les visites.

Photo : André
Martins

La stimulation sensorielle est directement liée à la cognition, permettant d'intensifier et de donner du sens à la découverte et à la construction des sens, dans une attitude active de recherche et de réceptivité. Ainsi, le regard ne se développe pas seulement grâce à la vue, mais grâce aux multiples possibilités de perception et d'interaction avec le monde.

Les impressions captées par divers stimuli : sons, goûts, textures, formes, épaisseurs, odeurs, ainsi que les souvenirs imprégnés qui en émanent, s'imbriquent richement au cours de l'expérience artistique, construisant un apprentissage potentiellement plus riche que ceux construits par la vision seule. Les processus qui permettent cette expérience synesthésique, les objets et les espaces qui y conduisent sont de plus en plus courants ; en effet ils comprennent et dialoguent avec le processus d'interactivité vécu par l'art au fil du temps. En ce sens, l'art contemporain nous offre des possibilités d'expériences corporelles et interactives, dans la mesure où il déconstruit l'objet d'art traditionnellement organisé, favorisant ainsi à son égard de nouvelles interactions et perspectives.

« Faire l'expérience d'une œuvre d'art contemporain nous offre des langages sensibles et sensoriels, inaugurant un champ d'expérimentation ouvert aux plaisirs et aux déplaisirs, aux chocs et aux aversions. Dans ce moment d'échange, il y a aussi l'espace, qui ne se caractérise plus seulement par les murs des galeries et des musées, mais s'ouvre dans d'innombrables coordonnées, ouvrant portes et fenêtres pour l'expérience sensible de l'objet, dans des espaces tout aussi expressifs, existant dans la matérialité désormais

vécue comme action, geste, durée » (Tomaz, 2016, p. 42).

Ce nouveau public que les espaces culturels accueillent est loin d'être homogène. Il est multiple, composé de personnes ayant des besoins d'adaptation divers, certains physiques, d'autres intellectuels, permanents ou temporaires, des enfants (et certains encore très jeunes), des personnes âgées, des femmes enceintes, entre autres. Le défi pour les institutions culturelles est de favoriser l'accès et la permanence de ce nouveau public et, surtout, le sentiment d'appartenance culturelle, cité par Viviane Sarraf (2015) comme un défi central pour les espaces culturels. Selon l'auteur :

« Le développement de l'appartenance culturelle, qui est l'un des principaux défis auxquels sont confrontés les espaces culturels aujourd'hui, peut avoir pour stratégie la médiation sensorielle, en tirant parti des ressources olfactives, gustatives, sonores et tactiles, car la perception sensorielle ne présuppose pas de connaissances intellectuelles, de langue ou de maîtrise de la langue, ni de familiarité avec les offres culturelles ; elle s'affranchit des barrières intellectuelles et sociales inhérentes à l'origine des espaces culturels et a le pouvoir d'engager et de sensibiliser différents individus. » (Sarraf, 2015, p. 22)

Aborder un texte comme celui-ci est toujours un exercice constant de dissection de nos actions et de nos réflexions. Nous pouvons être des personnes en constante évolution et apprentissage, réfléchissant à chaque action et/ou phrase que nous prononçons et pensant à la manière de les dire, car nous sommes toujours empreints de visions capacitistes que

nous essayons de rejeter et de changer en permanence.

Le projet « Musées accessibles » en partenariat avec le Musée de Demain (Museu do Amanhã) me fait regarder en arrière et réaliser ce que nous n'avons pas encore fait. Je pourrais mentionner le manque de personnel, une équipe très réduite et la quasi-absence de budget, mais en réalité, nous savons que ce qui manque, c'est une politique institutionnelle. Nous ne pouvons pas accepter que toutes les questions d'accessibilité relèvent de la responsabilité d'une seule personne handicapée. Il doit s'agir d'un projet GLOBAL. En fait, c'est la principale cause de notre fragilité, l'absence d'une politique interne d'intégration des actions d'accessibilité et d'inclusion.

Récit de Silvia Pinho, historienne aux archives historiques du Museu da República :

Le projet « Musées accessibles » au Museu da República commence par une présentation en plein air, devant la Galeria do Lado, juste sous la fenêtre située à côté de mon bureau. C'est pourquoi j'ai eu le privilège de suivre pendant un certain temps cette mer-

veilleuse initiative. J'ai été attirée la première fois par hasard au point de m'approcher de la fenêtre et d'écouter et d'observer. J'ai alors été émue par les paroles des médiateurs, par le regard attentif des élèves, par la présence silencieuse des mères, par la prestation éclairée, calme et si pertinente d'Isabel. J'ai été émue en tant que professionnelle des musées et en tant que mère d'assister à un projet aussi nécessaire et essentiel !

Rapport de Livia Murer, coordinatrice technique du Museu da República :

La participation du musée au projet « Musées accessibles » répondait au désir exprimé par toute l'équipe de voir l'accessibilité de façon pratique. L'accompagnement des visites et la force des débats, qui ne sont possibles qu'avec un accès libre et l'inclusion de tous, ont été un véritable cadeau. L'échange d'expériences entre les équipes, de la planification à la pratique des visites, en passant par l'élaboration des scénarios et des objets médiation, laisse un héritage qui transformera à jamais notre façon de penser le public du musée.

Références bibliographiques

ARSLAN, Luciana ; SANTOS, Maria Celinda Cignona. Materiais educativos para exposições de arte-contemporânea : análise de duas experiências em Uberlândia. Ouvir ou Ver. v.9, n.2, p.302-313, 2012.

BARBOSA, Ana Amália. Além do corpo : uma experiência em Arte/Educação. São Paulo : Cortez. 2014

BASBAUM, Ricardo ; COHEN, Ana Paula (org.) ; REIS, Paulo ; RESENDE, Ricardo. Panorama da Arte Brasileira. São Paulo : MAM, 2001.

BRASILEIRO, Alice ; COHEN, Regina ; DUARTE, Cristiane. Acessibilidade a Museus. Cadernos Museológicos Vol.2. Brasília, DF : MinC/Ibram, 2012.

BRITO, Ronaldo. Neoconcretismo : vértice e ruptura do projeto construtivo brasileiro. São Paulo : Cosac & Naif, 1999.

COHEN, Regina ; DUARTE, Cristiane ; SIQUEIRA, Rose. Subsídios metodológicos na construção de uma « acessibilidade plena » : a produção da identidade e da subjetividade de pessoas com deficiência. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, ed 3 v.19, p 1-92, out. 2013.

KASTRUP, Virginia. Experiência estética para uma aprendizagem inventiva : notas sobre a acessibilidade de pessoas cegas a museus. Informática na Educação : teoria e prática, Porto Alegre, v.13, n.2. p 38-45, jul/dez 2010.

MORAES, Marcia ; KASTRUP, Virgínia (org.) Exercícios de ver e não ver : arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro : Nau, 2010.

REITER, Rosana Éllen. Design de exposição como experiência Sensorial. Trabalho de Conclusão de Curso (Design Visual) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2012.

SARRAF, Viviane Panelli. Acessibilidade em espaços culturais : mediação e comunicação sensorial. São Paulo : EDUC ; FAPESP, 2015.

SARRAF, Viviane Panelli. Reabilitação do museu : políticas de inclusão cultural por meio da acessibilidade. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ciência da Informação. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

SARRAF, Viviane Panelli. A comunicação dos sentidos nos espaços culturais brasileiros : estratégias de mediações e acessibilidade para as pessoas com suas diferenças. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

TOJAL, Amanda. Políticas Públicas culturais de Inclusão de públicos especiais em museus. Tese (Doutorado em Ciências da Informação) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. 2007.

TOMAZ, Marina Vargas. Além da visão : mediações na experiência estética. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Arte) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

Approches plurielles

Séminaire régional de l'UNESCO sur la fonction éducative des Musées (1958) : célébrations, réflexions et débats pour une éducation muséale démocratique : où en est-on après 65 ans ?

Mario Chagas

*Poète, muséologue, docteur en Sciences Sociales
Directeur du Museu da República*

Marcus Macri

*Master et Docteur en Histoire
Chercheur au Museu da República*

I

En 2018, le secteur muséal brésilien a célébré le 60^e anniversaire du séminaire régional de l'UNESCO sur le rôle éducatif des musées. Il convient de noter que l'IBRAM a proposé le thème « Célébrer l'éducation dans les musées » pour le 12^e printemps des musées de cette même année. À cette occasion, le *Museu da República* (Musée de la République), en partenariat avec la *Fundação Casa de Rui Barbosa* (Fondation Maison de Rui Barbosa), le *Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro* (Musée d'Art moderne), le *Museu do Palácio do Rio Negro*, (Musée du Palais de Rio Negro), le *Museu Imperial* (Musée impérial), le *Museu Histórico Nacional* (Musée histo-

rique national), et le *Museu das Remoções* (Musée des Reproductions), ont organisé le séminaire « La fonction éducative des musées 60 ans après le séminaire régional de l'UNESCO », dans le but de commémorer l'événement organisé en 1958 à Rio de Janeiro et d'actualiser le débat.

Parmi les objectifs du séminaire 2018 figurait la construction de nouvelles approches muséologiques, muséographiques, communicationnelles et éducatives pour les musées. Il s'agissait à proprement parler de construire de nouvelles perspectives poétiques et politiques, libérées des dépendances technologiques des réseaux sociaux contemporains. La nouveauté ne réside jamais

dans la technologie, mais bien plus dans la capacité à lui donner un sens humain, social et créatif. Si les technologies peuvent être utilisées pour le contrôle, le façonnage, la destruction et la haine, elles peuvent aussi l'être pour la libération, la transformation, la création et l'amour.

Le séminaire, qui a englobé toutes les institutions partenaires de la ville de Rio de Janeiro et de Petrópolis, a permis de promouvoir diverses relations interinstitutionnelles et de publier l'ouvrage *A função educacional dos museus : 60 anos do Seminário Regional da Unesco* (Le rôle éducatif des musées 60 ans après le Séminaire régional de l'UNESCO)¹, réalisé dans le but de revisiter le séminaire de 1958, d'exposer en quatre parties, les discussions du séminaire de 2018 et de contribuer à combler les lacunes :

- 1) réflexions sur six décennies de relations entre les musées et l'éducation pour une reconnaissance de l'éducation muséale ;
- 2) analyse critique du rapport de Georges Henri Rivière de 1958, dans le but d'esquisser des propositions, de présenter le contexte historique du document et d'en discuter les manques ;
- 3) relevé de l'importante bibliographie sur les musées et la muséologie produite et publiée à l'époque, des livres, des rapports, des articles et des textes en cours de révision ;
- 4) traduction intégrale en portugais du rapport du séminaire de 1958 signé par Georges Henri Rivière. Une dette

du domaine muséal brésilien envers lui-même.

Notre souhait (celui des organisateurs de l'ouvrage précité) était de contribuer à l'actualisation du débat autour du séminaire de 1958 et de susciter de nouvelles lectures critiques et recherches sur le sujet et le champ muséal, convaincus qu'il existe démocratiquement en son sein, des divergences et des convergences, des pensées et des approches contradictoires, ainsi que des questions restées ouvertes, parfois évoquées avec délicatesse (diplomatie), voire mentionnées de façon incomplète.

Lorsqu'il y a cinq ans, l'ouvrage a été conçu et publié, il était clair que de nombreuses questions continueraient à être largement débattues : les questions de genre dans la muséologie brésilienne ; le colonialisme et le rôle colonialiste de l'ICOM dans le traitement de la muséologie brésilienne et latino-américaine ; la *Política Nacional de Educação Museal* (Politique nationale de l'éducation muséale) ; la relation entre les musées et la presse ; l'internationalisation de la muséologie brésilienne (y a-t-il une muséologie brésilienne, et plus particulièrement une muséologie sociale brésilienne ?) Aujourd'hui, il est clair que certaines des questions abordées marginalement en 2018 sont devenues des thèmes plus centraux dans le contexte socio-politique brésilien des cinq dernières années et devraient être de plus en plus discutées : quel est le rôle des musées dans la lutte contre le fascisme ; quel est le rôle des musées dans la lutte contre le colonialisme et contre le racisme et le machisme, la

¹ Disponible sur : https://museudarepublica.museus.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro_seminario_WEB.pdf

lgbtphobie et l'aporophobie ? Comment garantir que les musées constituent des pratiques, des processus et soient des institutions engagées en faveur de la démocratie radicale, de l'égalité, de la liberté, du bien-vivre, de la défense de l'environnement, et tout cela en dialogue avec l'éducation muséale ? Ce que l'on souhaite pour les musées, c'est une éducation muséale idoine, sans engagements politiques définis et compromis avec le monde libéral des banques.

II

Quel était le but des célébrations de 2018 ? Quels furent les développements engrangés par le Séminaire régional de l'UNESCO sur la Rôle éducatif des musées de 1958 au Brésil et partout dans le monde ?

Le Séminaire régional de l'UNESCO sur le rôle éducatif des musées s'est principalement tenu à Rio de Janeiro dans le service scolaire du *Museu de Arte Moderna* (MAM) du 7 au 30 septembre 1958. Sa préparation avait commencé une année avant. A la différence des séminaires de plus courte durée tant en vogue aujourd'hui, le séminaire de 1958 avait donc duré vingt-quatre jours incluant les voyages et visites techniques de différents musées et sites historiques culturels. Un des objectifs principaux de ce séminaire était de permettre le développement des musées et de leurs services éducatifs au travers d'échanges et une reconnaissance professionnelle.

L'UNESCO avait déjà organisé deux autres séminaires internationaux sur le même thème : le premier, en 1952, à Brooklyn, New York et le second à Athènes,

en Grèce en 1954. Deux remarques s'imposent ici : la première concerne l'investissement de l'UNESCO depuis la Deuxième Guerre mondiale et les années 1950 dans l'approfondissement des études, théories et pratiques liées aux musées et à l'éducation. Investissement manifeste dans les travaux de préparation et la tenue d'au moins trois séminaires, la promotion d'échanges et d'expériences concrètes, la production, la publication et la mise à disposition de bibliographie spécialisée ainsi que la circulation de spécialistes et l'octroi de bourses.

Le second est le caractère discursif et colonialiste de l'ICOM/UNESCO qui s'obstinait à l'époque à conférer une dimension internationale à un séminaire organisé aux Etats-Unis et en Grèce et plutôt régional lorsqu'il s'agissait d'un séminaire au Brésil bien que ce dernier connût une forte participation internationale. Le séminaire projeté en 1960 par l'UNESCO à Tokyo au Japon devait également être nommé régional. Les expressions « régional » et « international » ne sont ni neutres ni anodines ; au contraire elles sont le propre de volontés et de désirs politiques visant soit à libérer et illuminer, soit à emprisonner ou confondre (ou tantôt libérateurs et illuminateurs, tantôt réducteurs et visant à semer la confusion).

Par rapport au premier commentaire, il est important de noter qu'outre les publications internationales produites et diffusées par l'UNESCO, les années 1950 ont vu la parution de publications brésiliennes : *Recursos educativos de museus brasileiros* (Les ressources éducatives des musées brésiliens) de Guy José Paulo de Hollanda ; *Museu e edu-*

cação (Musée et éducation) de F. dos Santos Trigueiros ; et *Museu ideal* (Musée idéal), de Regina Monteiro Real. Pendant toute la phase préparatoire du séminaire, au moins neuf documents bibliographiques datés des années 1952 à 1957 ont été mis à la disposition des participants.

Quant au deuxième commentaire, il faut rappeler que des vingt-quatre pays invités à participer au séminaire de 1958, dix d'entre eux ont envoyé des représentants – Argentine, Brésil, Chili, Cuba, Équateur, États-Unis, France, Mexique, Pays Bas et Paraguay ; les quatorze autres ne furent pas représentés – Bolivie, Colombie, Costa Rica, Guatemala, Haïti.

Le public du séminaire était composé essentiellement de quatre groupes : les représentants de l'UNESCO, les responsables désignés par le Brésil, et les participants et observateurs brésiliens. Au niveau des participants, chacun des dix pays mentionnés avait envoyé un ou deux représentants ; il y avait au total vingt-deux observateurs brésiliens parmi lesquels vingt de la ville de Rio de Janeiro (RJ) et de Curitiba (PR).

La participation du public à l'événement était réduite et contrôlée. L'on notera la présence notoire des femmes (plus de 65%), tant parmi les responsables désignés par l'UNESCO et le Brésil que des participants et des observateurs. Il convient également de noter que si parmi les participants brésiliens, les femmes dominaient, les quatre personnes nommées furent toutes des hommes. Signalons également la présence active de professeurs et de professionnels du Cours de Muséologie du Musée national d'Histoire. La

muséologie brésilienne était déjà bien ancrée à l'époque dans le pays. Mais si l'on put compter avec la participation de quelques professionnels du Musée national d'Histoire, Gustavo Barroso brillait par son absence. Il faut rappeler qu'au départ du MNH et de ses Cours sur les Musées, Barroso avait dans les années 20, 30 et 40 fortement influencé le champ muséal et muséologique. Toutefois, après la Deuxième Guerre mondiale et surtout depuis la création du Conseil international des musées (ICOM) et au Brésil, des Musées d'Art moderne, l'influence barrosienne déclina et influença moins la muséologie brésilienne.

Le séminaire de 1958 ne fut guère paisible. Il fut au contraire le terrain de nombreuses luttes et disputes autour des différentes visions du monde et des perspectives professionnelles ; l'on assista également aux confrontations intergénérationnelles et à la confrontation entre la pensée muséologique hégémonique qui était celle de l'Europe et d'autres tendances qui cherchaient à s'affirmer au départ d'expériences nationales. Dans le cas du Brésil, l'on sentait également une certaine tension entre la pensée muséologique barrosienne et celle de penser et de pratiquer la muséologie des nouvelles générations. D'après le rapport final informel de G.-H. Rivière, « il y eut des divergences parfois violentes entre les éducateurs et le personnel des musées ».

Le séminaire de 1958 avait pour mission de discuter et de traiter quelques concepts comme la muséologie, le musée, la muséographie, les grands et petits musées ainsi que ceux de taille moyenne, et l'architecture des mu-

ITINERÁRIO DAS ARTES PLÁSTICAS

JAIME MAURÍCIO

Encerramento do Seminário: algumas conclusões

Seminário Latino-Americano de Museus, que há cerca de um mês vinha desenvolvendo intensa atividade no Museu de Arte Moderna do Rio, a fim de melhor esclarecer e renovar a ação do museu no plano da pedagogia, da educação em geral, encerrou-se ontem, às 16 horas, no auditório do Ministério da Educação e Cultura através de uma cerimônia presidida pelo ministro Clóvis Salgado, com a presença (na mesa) do sr. Jean Thomas, vice-diretor geral da UNESCO, do professor George Henri Riviere, delegado da UNESCO que dirigiu os trabalhos, sr. Heleia Alberto Torres, diretora da Organização Nacional do ICOM e do professor Themistocles Cavalcanti, presidente do IBCEC. Presentes ainda todos os

delegados da UNESCO, das nações latino-americanas, museólogos, críticos e artistas. Falou o ministro da Educação, felicitando os presentes à mesa: palavras de satisfação, de congratulações pelo êxito do Seminário. E o voto unânime para que os resultados do trabalho tivessem ampla acolhida entre os países latino-americanos.

Os seminaristas ainda não concluíram totalmente o relatório a ser apresentado. Entretanto, podemos adiantar de forma sintética e possivelmente incompleta uma parte das recomendações a serem feitas à UNESCO e, conseqüentemente, às nações Latino Americanas.

A APRESENTAÇÃO

A apresentação é o meio específico à disposição do museu para valorizar a presença desses testemunhos. O museu, entretanto, não pode realizar integralmente essa valorização sem recorrer, em doses que variam segundo as circunstâncias, aos meios considerados auxiliares, outras formas de difusão, como a linguagem, a imagem (lta ou escrita), o cinema, o rádio, a televisão, a imprensa. Uma apresentação que corresponda a esses princípios será de inestimável valia para a educação.

O seminário concluiu que o nível intelectual da apresentação pode variar de acordo com os tipos de apresentação. Um nível elevado deve ser sempre tentado. A apresentação deve ser proposta, nunca imposta, e o conservador concenrará esse objetivo se contar com a ajuda de um museólogo qualificado e as autoridades competentes fornecerem os meios necessários.

ATIVIDADES EDUCATIVAS

Nenhum tipo clássico de atividades educativas do museu deve ser negligenciado. É essencial desenvolver ao máximo compatível com a ordem a participação bem pensada do público. É importante a visita guiada, principalmente se for auxiliada por meios especiais, como o cinema por exemplo. Atenção especial deve ser dada a formas novas de atividades, como as excursões e os clubes, que abrem à educação as mais amplas perspectivas.

PUBLICAÇÕES

É necessário dar aos museus todos os meios necessários para realização e difusão de suas publicações educativas. Entre elas, deve-se dar uma atenção especial àquelas que, estimulando

do no espírito do público o interesse pelas coleções, prolongam por isso mesmo seus efeitos. Os museus deverão vigiar a qualidade das publicações educativas difundidas sob sua orientação.

O CINEMA

O filme cinematográfico traz à ação educativa dos museus diversas vantagens: animação específica dos programas; possibilidade de formas novas para facilitar a ação, figurando em primeira linha o filme da visita guiada. Acentua-se a importância do filme de 16 mm, na medida em que: a) seu preço de revenda esteja mais em proporção com os recursos médios; b) esteja à disposição dos museus; c) convenha mais às circunstâncias disponíveis para difusão; d) facilite a cooperação de cinegrafistas afeccionados.

Os museus devem estimular a produção de películas sobre a instituição e a instalação com material de proteção adequada. Solicitem-se às autoridades responsáveis que lhes forneçam recursos para esse trabalho.

O RÁDIO

O rádio pode levar o museu e sua ação educativa a um imenso público indistinto: através de seus vários tipos de programas, por meio de programas reservados aos próprios museus. Na medida das suas possibilidades, os poderes públicos devem favorecer essa proposta, especialmente no que diz respeito ao rádio escolar. As emissoras particulares também demonstram boa vontade, bastando que os museus lhes demonstrem a variedade o valor dos recursos dos quais dispõem. Tipos novos de programas foram emitidos com êxito em alguns países cuja originalidade consiste em associar à imagem

ao som, dentro das limitações do gênero. Considerando as circunstâncias locais, sua aplicação se recomenda para a América Latina.

TELEVISÃO

Considerando o desenvolvimento acelerado na maioria dos países do mundo, a televisão pode ser um poderoso instrumento de educação, que muito interessa aos museus da América Latina, que se esforçarão: a) por ocupar um lugar nas rubricas dos programas de atualidades, cultura e televisão escolar; b) por conseguir a criação de rubricas reservadas especialmente para eles, desenvolvendo programas específicos.

Conviria que essa ação não se fizesse exclusivamente em cadeias especializadas, mas ainda no quadro das emissões mais espetaculares e atraentes por serem as mais apreciadas. Muitas possibilidades se oferecem para uma cooperação estreita entre a televisão e os museus, respeitadas as preocupações de cada uma das partes.

COMUNIDADE DE MUSEUS

Não obstante as categorias diferentes — museus de arte e artes aplicadas, museus arqueológicos e de história, museus de etnologia e de folclore, museus de ciências naturais, museus científicos e técnicos, etc. — os museus possuem em geral a mesma característica, os mesmos interesses e métodos, cabendo-lhes, fundamentalmente e em benefício coletivo da sociedade, uma missão de estudo, de conservação e de valorização dos bens culturais.

Essa missão dos museus seria favorecida se em todos os países latino-americanos e outros em que fosse necessária, se criassem entre os museus um sistema comum de administra-

ção ou de coordenação, cuja eficiência e continuidade seriam reforçadas por uma ampla integração da profissão de museus.

CURSOS

O Seminário, considerando que não existe na América Latina uma verdadeira escola de museólogos e técnicos, o que os cursos de museus são muito poucos, concluiu: 1) que nos países desta região do mundo, onde os museus estão pouco desenvolvidos, seja instituída uma verdadeira escola de museus, tendo ou não ensino científico especializado, fazendo dispensável o ensino museológico especializado, mas com ensinamentos práticos em coordenação com os grandes museus especializados; 2) que os diplomatas ministrados por essas escolas deem direito à inscrição em uma lista de aplicação, elaborada por peritos qualificados, a fim de garantir direitos a qualquer nomeação no posto de conservador de museu ou educador de museus; 3) que se organizem em cada um dos outros países da América Latina cursos de museus, cujo diplomado teriam tratamento preferencial; 4) que no que concerne ao aperfeiçoamento da profissão de museu, organizem-se estágios coletivos ou individuais com os meios proporcionados pelas circunstâncias; 5) que se encontre os meios para favorecer a organização dessas escolas e desses cursos e de permitir aos aspirantes a conservadores ou museólogos seguir cursos de aperfeiçoamento no estrangeiro; 6) que se deve solicitar às autoridades responsáveis das países da América Latina que cuidem especialmente desses sérios problemas de ensino, que são: a) a qualificação e o aperfeiçoamento da profissão de museus e a elevação do nível profissional dos museólogos

sées. Il s'agissait également d'indiquer comment aborder par le dialogue des termes plus techniques comme l'éclairage, l'environnement climatique, les mesures de sécurité contre les vols, les incendies, les conflits armés et d'autres thèmes. Examiner ces concepts qui furent ceux étudiés en 1958 à la lumière d'aujourd'hui afin de déterminer à la

fois les progrès accomplis et combien l'on reste empêtrés dans les problèmes relevés à l'époque et non résolus est une tâche ni difficile ni facile mais une tâche nécessaire.

Il convient de souligner le rôle de la presse dans la couverture de l'événement à l'origine d'importantes sources

pour la compréhension de sa dynamique, de ses débats et tensions. Le travail du journaliste Jaime Maurício, du journal *Correio da Manhã* (Courrier du matin), a été une ressource importante pour accéder, au-delà du rapport de Rivière publié deux ans après l'événement, aux conclusions partielles du séminaire.

III

La rencontre de 2018 s'est déroulée dans un des contextes les plus durs qu'a connu la muséologie brésilienne : le tragique incendie quelques jours avant le début du séminaire du Musée national anéantissant quasi tout le patrimoine du musée qui cherche toujours à se reconstruire.

Dans le contexte de régression politique et institutionnelle de l'époque, le gouvernement de Michel Temer vit dans la tragédie du Musée national « une fenêtre propice » ouverture bienvenue qu'il allait utiliser pour, grâce aux Mesures provisoires 850 et 851, anéantir l'*Instituto Brasileiro de Museus* (Ibram), de créer l'Agence brésilienne des musées et un fonds patrimonial. Ses critères, méthodes et besoins nécessaires étaient plutôt controversés. Après une importante mise en place et mobilisation des groupes de défense et de l'Ibram, la Mesure provisoire 850 qui visait le remplacement de l'Ibram fut rejetée maintenant dans sa forme actuelle (MP..., 2019) l'Institut brésilien des musées. Quant à la mesure 851 qui autorisait les partenariats entre la gestion publique et les fonds patrimoniaux elle fut transformée en Loi 13.800 le 4 janvier 2019.

Le Musée de la République a joué un rôle particulier dans la résistance et la lutte contre les Mesures provisoires 850 et 851. Il s'est transformé en véritable centre de coordination et de mobilisation. Il convient de rappeler ici son rôle au niveau d'actes publics comme l'accueil de la marche des étudiants en muséologie d'Urca à Catete. De plus, alors que les dirigeants d'autres musées de l'Ibram restaient silencieux ou semblaient soutenir la « fenêtre propice », le Musée de la République et sa direction assumait de manière collégiale la lutte et la confrontation.

Il convient de noter qu'au cours des quatre années qui ont suivi l'élection de Jair Bolsonaro comme président de la République du Brésil, le domaine de la culture et des musées a été la cible d'attaques idéologiques plaçant l'Ibram et d'autres communes sous la direction de dirigeants hostiles à la politique culturelle des trente dernières années de la fragile (sic) démocratie au Brésil. Nombre d'entre eux agissent afin de miner les institutions culturelles de l'intérieur allant jusqu'à paraphraser et d'être disculpé dans un discours public le ministre nazi Joseph Goebbels (VERDÉLIO, 2020).

Tant de choses se sont passées et se sont développées entre 1958 et 2018 dans le monde des musées aux niveaux de la conservation préventive, l'exposition, l'éducation muséale, la gestion des risques, l'élaboration de plans muséologiques et des politiques publiques du musée.

La construction de l'Institut brésilien des musées, du Registre national des musées, du Système brésilien des musées, du programme éditorial de l'Ibram, la

Politique nationale d'éducation muséale, le Programme national des lieux de mémoire, tout comme la perspective, les réflexions et pratiques de la Muséologie sociale, les plus de quinze cours de formation en muséologie, les quatre programmes de maîtrise en Muséologie dont l'un avec accès au doctorat, les quatre cours d'Études avancées en muséologie avec accès au doctorat de l'*Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias* (Université lusophone des Humanités et Technologies - ULHT), les Réseaux d'éducation muséale et de muséologie sociale, constituent parmi de nombreuses autres initiatives des innovations évidentes. Il faut ajouter à toutes ces initiatives, la création des musées communautaires, des musées indigènes, des musées quilombolas, des musées dans les favelas et bien d'autres expériences muséales. La nouveauté réside dans le fait de penser et de pratiquer le musée comme un outil de lutte, un espace de rencontre, d'échange, de débat et de controver-

se. Du point de vue de la muséologie sociale, les musées sont le territoire du « et » et non du « sont ».

Quelles sont les nouveautés en 2023 depuis 2018 ? Les questions et réponses sont évidentes. L'énorme et puissante montée du fascisme à la tête du Brésil ces dernières années, qui a menacé toutes les conquêtes des décennies antérieures dans les domaines de la culture et de l'éducation ne sont pas à ignorer. Cette force n'est pas morte même si les urnes l'ont détrônée en 2022.

Le colonialisme, le fascisme, le racisme, le sexisme, la lgbtphobie, l'aporophobie sont toujours bien vivants ; il y a de nombreuses personnes dans le pays qui voient la simple existence de l'autre comme une menace.

La responsabilité des musées et instances culturelles et éducatives n'en est qu'accrue ; tout cela souligne la nécessité d'une éducation muséale et d'une muséologie sociale toujours plus démocratiques et radicales.

Références bibliographiques

MAURÍCIO, Jaime. Itinerário das artes plásticas. Correio da Manhã, Rio de Janeiro, p. 16, 1 out. 1958.

VERDELIO, ANDREIA. Bolsonaro exonera secretário especial da Cultura, Roberto Alvim : Alvim divulgou vídeo que remete a trechos de discurso de Goebbels, Agência Brasil, [S. l.], p. 1, 17 jan. 2020. Consultable : <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2020-01/bolsonaro-exonera-secretario-especial-da-cultura-roberto-alvim>. Consulté le 13 oct. 2023.

MP da Agência Brasileira de Museus foi rejeitada pela Câmara. Agência Senado, [S. l.], p. 1, 14 fev. 2019. Consultable : <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/02/14/mp-da-agencia-brasileira-de-museus-foi-rejeitada-pela-camara>. Consulté le 13 out. 2023.

CHAGAS, Mario. O seminário regional da Unesco sobre a função educativa dos museus (1958) : sessenta anos depois. In : CHAGAS, Mario ; RODRIGUES, Marcus Vinicius Macri (org.). A função educacional dos museus : 60 anos do Seminário Regional da Unesco. Rio de Janeiro : Museu da República, 2019.

La recherche et l'évaluation en éducation muséale au Brésil

Adriana Mortara Almeida

*Docteure en Sciences de l'Information et de la Communication,
Professeur à l'UFMG*

Denise C. Studart

Doctorat (PhD) en Museum Studies. Museu da Vida Fiocruz

I. INTRODUCTION

Les musées sont considérés comme étant des espaces offrant à différents publics diverses expériences d'éducation, de plaisir, de réflexion et d'échange de connaissances (ICOM, 2022). Tout au long du XX^e siècle et au cours des premières décennies du XXI^e, il y a eu des variations sur ce que l'on entend par « éduquer » dans les musées, sur la manière avec laquelle l'apprentissage se déroule dans l'espace muséal, le contenu et les messages doivent y être communiqués ; enfin, comment les institutions muséales suscitent le processus éducatif.

L'intérêt pour la recherche et l'évaluation des expositions et des actions éducatives dans les musées est principalement lié à la nécessité de comprendre la nature de la communication et de l'apprentissage dans ces environnements et d'étudier comment les straté-

gies de communication et d'éducation affectent le comportement et les perceptions des visiteurs (Studart, 2003).

Pendant de nombreuses décennies, certaines études ont considéré que les musées, à travers leurs expositions, étaient capables de provoquer un apprentissage chez leurs visiteurs « uniquement » par l'observation et la lecture des textes et des objets exposés. Selon cette vision, par leurs expositions, les musées partagent leurs connaissances avec les visiteurs amenés ainsi à « absorber » toutes ces connaissances (certains adhèrent encore aujourd'hui à cette perspective).

Cette vision a toutefois radicalement changé au cours des dernières décennies et l'apprentissage dans les musées est désormais compris comme un « dialogue négocié » entre les messages d'une exposition et ses différents publics. Selon Studart, Almeida et Valente

(2003, p. 153), « le visiteur doit être considéré comme un sujet actif, social et psychique, acceptant la perméabilité perceptuelle des individus, dans la mesure où différentes significations peuvent être perçues différemment ».

Selon Köptcke (2003), c'est principalement depuis les années 1980 que « des chercheurs en Europe (Miles, Bicknell et alii), au Canada (Lefebvre, Niquette et alii) et aux États-Unis (Screven, Shettel et alii) » considèrent qu'il est important - y compris dans d'autres pays - que les musées tiennent compte dans le processus de conception de leurs expositions et d'autres activités de communication et d'éducation les informations recueillies à partir des évaluations des visiteurs.

Des articles consacrés au thème de « l'évaluation dans les musées » paraissent dans plusieurs revues internationales d'éducation, de psychologie et de sciences sociales. Les revues spécialisées dans le domaine des musées, telles que *Curator*, *Museum News*, *Journal of Museum Education*, *Museological Review*, *Journal of Education in Museums*, *Visitor Studies Today*, entre autres, où sont régulièrement présentés des textes sur les études évaluatives.

Au Brésil, le Comité brésilien pour l'éducation et l'action culturelle (CECA-Brésil), qui fait partie du Conseil international des musées, a présenté différents documents lors des conférences

annuelles du CECA/ICOM (Studart, 2004). Un texte en particulier préparé pour la conférence annuelle du CECA en 1997 par Almeida (1998), coordinateur à l'époque du CECA-Br, traitait de « l'évaluation de l'éducation et de l'action culturelle dans les musées : théorie et pratique ». Ce document souligne que l'évaluation des actions éducatives fait partie du processus pédagogique et qu'elle ne peut être considérée isolément, qu'il est important pour le travail éducatif et communicatif des musées de connaître le profil des visiteurs, leurs attentes, les raisons de leur visite et d'autres éléments, car ces informations aident à planifier les actions éducatives et culturelles ; l'évaluation doit être considérée comme un processus qui ne peut être séparé des objectifs des programmes et des activités éducatives du musée. Parmi les recommandations formulées par les membres du CECA-Brésil dans ce document, citons :

« Réaliser des évaluations et mener des études de publics dans les musées, afin de développer l'engagement de l'institution dans ces études ; préparer et mettre en œuvre des études systématiques avec des propositions claires et bien définies ; inclure le thème de l'évaluation dans les programmes de muséologie ; créer un média dédié aux enquêtes d'évaluation parmi les professionnels des musées » (Studart, 2004, p. 16)¹

Nous présentons dans cet article quelques études d'évaluation de référence pour le Brésil, de manière exploratoire,

1 Les recommandations ci-dessus font partie du texte susmentionné, publié dans le « Dossier CECA-Brésil » de la revue *Musas/IPHAN* en 2004, préparé par la coordinatrice du CECA-BR de l'époque, Denise Studart (2004). L'article présente des informations sur la production intellectuelle du CECA-Brésil lors des conférences internationales du Comité pour l'éducation et l'action culturelle de l'ICOM de 1996 à 2004. Outre cet article, le dossier présente des textes d'autres collègues du CECA-BR.

en identifiant les tendances par rapport à la méthodologie adoptée, aux objets d'étude et aux résultats, ainsi qu'à d'autres éléments d'observation.

2. INVESTIGATIONS ET ÉTUDES D'ÉVALUATION SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DE L'APPRENTISSAGE DANS LES MUSÉES BRÉSILIENS : BREF APERÇU GÉNÉRAL

L'on assiste au Brésil depuis les années 1990 et principalement au cours des deux premières décennies du XXI^e siècle, à une diversification des programmes de troisième cycle qui abordent la recherche dans le domaine de l'éducation muséale, y compris les études évaluatives (Ovigli, 2015). Les principaux outils de recherche utilisés dans cette étude sont des méthodes issues des sciences humaines et sociales, telles qu'entre autres, les questionnaires, les observations, les entretiens, les groupes de discussion, les enregistrements, les dessins.

Un intérêt croissant pour l'évaluation dans les secteurs éducatifs des musées est nettement perceptible ; cependant, il ne s'agit pas nécessairement d'une activité institutionnalisée menée par des professionnels spécialisés. Le *Museu da Vida da Fiocruz* (Musée de la vie de Fiocruz) constitue une exception, comprenant dans sa structure le Núcleo de Estudios de Público y Evaluación/Nepam (Centre des études de public et d'évaluation/Nepam) avec une équipe permanente de chercheurs.

Les recherches menées dans le milieu académique sont à la base des pratiques quotidiennes des services éducatifs des

musées. Toutefois, l'effort supplémentaire que demande l'élaboration d'études par les équipes de ces services en plus de leur travail quotidien empêche la réalisation d'une pratique continue de processus d'évaluation plus approfondis.

Dans le contexte brésilien, les initiatives visant à évaluer la relation musée-école et la formation des enseignants, ainsi que l'impact des expositions sur les élèves, ont été développées principalement à partir des années 1990 par le biais de recherches universitaires menées par des éducateurs de musée, comme nous le verrons ci-dessous.

Sibele Cazelli (1992) et Beatriz Muniz Freire (1992) ont dans leurs recherches respectives de maîtrise étudié « l'évaluation de la formation des enseignants » dans un musée scientifique *Museu de Astronomia e Ciências Afins - MAST* (Musée de l'astronomie et des sciences connexes) et dans un musée anthropologique *Museu do Folclore Edison Carneiro / Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular* (Musée folklorique Edison Carneiro / Centre national du folklore et de la culture populaire), tous deux situés dans la ville de Rio de Janeiro. Cazelli et Freire y décrivent les activités et le matériel développés par les musées pour la formation des enseignants, dans le but d'enrichir les visites des musées pour les élèves emmenés par ces enseignants. Dans sa recherche, Freire note que :

Considérant l'enseignant comme l'agent multiplicateur, l'équipe du MFEC a commencé à effectuer une visite guidée pour l'enseignant en guise de préparation préliminaire. Selon le responsable du secteur en 1991, « ...cette pratique (visite guidée) s'est avérée ina-

déquate, car la demande d'enseignants souhaitant être guidés s'est multipliée, sans remplir l'objectif le plus important de la guidance : préparer l'enseignant à un rôle actif avec ses élèves pendant la visite. (...) il semblait que les enseignants imitaient simplement la visite guidée, la reproduisant avec leurs élèves, même avec les mêmes caractéristiques linguistiques que le technicien qui les avait guidés ». (Freire, 1992, p.50-51, apud Almeida, 1997, p.53)

Cette recherche montre que préparer les enseignants à visiter les musées avec leurs élèves est un thème complexe qui demande différents types d'approche des enseignants pour atteindre l'objectif souhaité.

Toujours dans les années 1990, les thèses d'Adriana M. Almeida (1995) et de Maria Esther A. Valente (1995) ont abordé les expositions du *Museu Biológico do Instituto Butantan de São Paulo* (Musée biologique de l'Institut Butantan de São Paulo) et du *Museu Nacional do Rio de Janeiro* (Musée National de Rio de Janeiro) et étudié les perceptions des visiteurs par l'observation des visiteurs, des questionnaires et des entretiens. Les deux autrices ont cherché à identifier le degré de compréhension des visiteurs des expositions en analysant leur comportement et leurs déclarations sur leur expérience de la visite et les contenus abordés. Valente a utilisé la description ethnographique et les entretiens, tandis qu'Almeida a choisi les questionnaires. Les résultats montrent que les récits construits par les visiteurs ne coïncident pas toujours avec les propositions des concepteurs des expositions.

Dans le cadre de sa maîtrise universitaire, Douglas Falcão (1999) a étudié le

processus d'interaction des étudiants avec un module d'exposition du *Museu de Astronomia e Ciências Afins - MAST* par le biais d'observations, de questionnaires et d'entretiens. Comme Almeida (1995), il a utilisé des questionnaires avant et après la visite dans le but d'identifier l'apprentissage dans l'environnement du musée. La recherche de Falcão a par exemple montré que la conception que les élèves avaient du phénomène des saisons de l'année avait changé :

« 30 % d'entre eux disent avoir effectué des changements dans leurs modèles pour les rendre compatibles avec les modèles scientifiques, tandis que 22 % reconnaissent que leurs modèles avant la visite étaient incompatibles avec les connaissances de référence ou ont commencé à réaliser des modèles qui, bien qu'incompatibles avec le modèle scientifique, montraient des relations entre les variables qui témoignaient d'un 'raisonnement scientifique' » (Falcão, 1999, p. 244).

Au début du XXI^e siècle, Denise Studart a dans le cadre de sa recherche doctorale en Angleterre cherché à évaluer le comportement, les perceptions et l'apprentissage des enfants et de leurs familles dans les expositions conçues pour les enfants (Studart, 2000). L'analyse des questions à interprétation libre a montré que les membres adultes de la famille étaient enthousiastes à l'idée que les enfants puissent interagir avec les objets exposés et percevaient l'approche interactive comme un élément motivant pour le public d'enfants en termes d'apprentissage. La majorité des enfants ayant participé à cette étude ont déclaré qu'ils préféreraient visiter les musées en famille plutôt qu'à l'école. Les analyses statistiques ont montré

que la perception qu'ont les enfants de leur apprentissage était principalement influencée par le temps passé dans le musée et par le membre de la famille qui les accompagnait (leur mère). Cette recherche a démontré que les expositions destinées aux enfants ont des caractéristiques qui affectent positivement l'expérience muséale des enfants et des adultes de la famille, qu'ils perçoivent qu'ils apprennent quelque chose dans cet environnement et que les expositions interactives sont un catalyseur efficace pour les activités sociales de la famille.

Julia Rocha Pinto (2012) a mené des recherches dans quatre institutions muséales de São Paulo sur les instruments utilisés pour évaluer les actions éducatives. Toutes ces institutions ont utilisé des questionnaires remplis par des éducateurs de musée, des enseignants et des étudiants. À partir de l'analyse de ces pratiques, l'auteur propose un instrument d'évaluation qui permet une plus grande réflexion et manifestation de la part des éducateurs de musée, appliqué dans le cadre des actions éducatives de l'institution où elle a travaillé (*Pavilhão das Culturas Brasileiras* – Pavillon des cultures brésiliennes). Pinto montre comment l'évaluation a été mieux comprise par les professionnels du secteur :

« Au terme de ce travail, en réfléchissant au rôle de l'évaluation dans les musées, je comprends, que l'évaluation et la médiation sont deux domaines pratiquement indissociables. La médiation culturelle est un exercice de rencontre et de dialogue entre l'éducateur et le visiteur. Dans cette rencontre, le médiateur ne se contente pas de parler, il écoute surtout. J'ai compris qu'évaluer, c'est aussi écouter » (Pinto, 2012, p.117).

L'écoute attentive est certainement l'un des aspects cruciaux d'un bon travail d'évaluation.

Le matériel pédagogique créé par les services éducatifs des musées, destiné à être utilisé à l'intérieur et à l'extérieur de ces espaces, fait également l'objet de certaines études d'évaluation. Une grande partie de ce matériel s'adresse aux enseignants. Dans la publication *A Educação em Museus e os Materiais Educativos* - Éducation dans les musées et matériaux éducatifs, Marandino et alii (2016) présentent une série d'outils préparés à partir des recherches et soulignent l'importance de les évaluer. Les auteurs mentionnent certaines évaluations déjà réalisées, les méthodologies utilisées (questionnaires, entretiens, groupes de discussion, observations avec enregistrements vidéo) et les changements proposés à partir de ces méthodologies. À la fin de l'étude, ils affirment que :

« Les exemples cités ci-dessus montrent que l'évaluation du matériel pédagogique permet de mieux comprendre son potentiel et ses limites. En outre, ils révèlent que les matériaux utilisés et les coûts doivent être préalablement analysés et constamment évalués au cours du processus de préparation du matériel éducatif. De cette manière, les évaluations peuvent contribuer à l'amélioration de ces supports, en présentant des données pertinentes sur leur efficacité auprès du public » (Marandino et alii, 2016, p.42).

Un autre exemple d'évaluation de matériel pédagogique, destiné aux professeurs d'arts, a été réalisé par Almeida (2009) à l'aide de groupes de discussion et de questionnaires. Les enseignants avaient la possibilité d'analyser et

d'appliquer le matériel dans un format provisoire en classe. Les résultats de l'évaluation ont permis de développer un matériel final plus adapté au point de vue des enseignants.

Il existe également des études sur le matériel pédagogique des musées dans d'autres domaines, tels que le design, comme l'ont fait Novaes et Alexandre (2016) dans un article qui analyse la présentation du matériel pédagogique disponible en version numérique et destiné aux enfants.

Le matériel pédagogique préparé dans les musées d'art, d'histoire et de sciences, tels que les jeux, les kits éducatifs, les « sacs à dos de la curiosité », les audioguides et les tableaux imprimés, a été évalué et décrit dans des articles et des présentations lors de conférences. Les principales méthodologies utilisées sont l'analyse critique tant des experts que des publics cibles à qui était destiné chaque matériel, par des entretiens, des groupes de discussion et d'autres techniques. Ces études contribuent au développement de méthodologies d'évaluation pour différents types de matériel éducatif, même si l'application immédiate des résultats se limite au matériel évalué.

3. UNE PRATIQUE QUI FAVORISE LE DIALOGUE ET LE CHANGEMENT

Dans cet article, nous avons cherché à présenter quelques recherches et l'utilisation d'évaluations dans le domaine de l'éducation muséale, dans les expositions, le matériel éducatif et la formation des enseignants. Nous considérons ces textes comme des références au niveau des études évaluati-

ves menées au Brésil entre les années 1990 et 2020. Il existe certainement d'autres recherches universitaires qui n'ont pas été mentionnées ici, mais qui pourraient faire l'objet d'articles plus complets à l'avenir.

L'accroissement au cours des deux dernières décennies des études consacrées à l'évaluation des activités et des projets éducatifs dans les musées a créé une base de données sur l'éducation dans les musées et l'apprentissage qui se déroule en leur sein. Toutefois, afin d'assurer leur continuité, ces études doivent encore être institutionnalisées.

Les thèmes d'un programme de recherche sur l'évaluation éducative dans les musées comprennent, entre autres : l'étude des avantages de l'éducation dans les musées ; la compréhension des types d'apprentissage qui ont lieu dans les expositions et les actions éducatives ; comment le matériel éducatif peut aider les parents et les enseignants à stimuler l'apprentissage des enfants/étudiants pendant et après leur visite au musée ; l'adaptation des langues et des activités aux différents publics des actions éducatives ; l'identification des meilleures stratégies pour promouvoir la participation des différents publics.

Il est clair aujourd'hui qu'il est essentiel que dans leur politique, les musées étendent leurs actions destinées à la société en recherchant davantage d'inclusion et d'accessibilité. Nous estimons que les processus d'évaluation doivent y contribuer.

Il appartient aux professionnels des musées d'intégrer dans leurs pratiques de communication et d'éducation le

développement des études évaluatives, ainsi que les éléments d'information produits par les dispositifs d'évaluation appliqués aux visiteurs.

Nous espérons avoir contribué au débat sur l'apport des études évaluatives dans le domaine de l'éducation muséale au

Brésil, considérant que ces pratiques permettent de créer un espace d'écoute fertile entre le public, les éducateurs et les autres professionnels des musées, dans l'espoir que les processus d'évaluation fassent de ces espaces un champ de dialogue et de transformation.

4. Références bibliographiques

ALMEIDA, Adriana M. (1995) A relação do público com o Museu do Instituto Butantan : análise da exposição « Na Natureza não existem vilões ». Mémoire de maîtrise. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.

ALMEIDA, Adriana M. (1997). Desafios da relação museu-escola. Comunicação & Educação, (10), 50-56. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.voi10p50-56>

ALMEIDA, Adriana M. (1998). Evaluation and cultural action in museums : theory and practice. Annual Conference CECA/ICOM 1997 Proceedings, Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, p.46-47. Disponible à <https://drive.google.com/file/d/oB8yHu-7SudP4kXo4zeDdiUINLZEo/view?resourcekey=o-cqvP4HvV7UkqZlhGXTmuoA>

ALMEIDA, A. M. (2009) Evaluation of Educational Material Designed to be Used by High School Art Teachers. Journal of Museum Education, v. 34, p. 97-109.

ARSLAN, L. ; SANTOS, M. C. C. (2013) Materiais educativos para exposições de arte contemporânea : análise de duas experiências em Uberlândia. Ouvirouver. v. 9 n. 2 p. 302-313 jul.|dez. 2013.

CAZELLI, Sibeles (1992). Alfabetização científica e os museus interativos de ciências. Mémoire de maîtrise. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

FALCÃO, Douglas (1999). Padrões de interação e aprendizagem em museus de ciência. Dissertação (Mestrado em Educação, Gestão e Difusão de Biociências) – Instituto de Ciências Biomédicas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FREIRE, Beatriz Muniz. (1992) O encontro museu/escola : o que se diz e o que se faz. Mémoire de maîtrise. Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

HOFSTAETTER, A. ; MARTINS, T.L. (2016). Um jogo educativo para conhecer o acervo de um museu. Anais 25th Seminário Nacional de Arte e Educação : Poéticas, Pesquisa e Docência. Montenegro : Ed. da FUNDARTE, 2016, p.99-105. Disponible à <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaisses/article/view/364/470>

KÖPTCKE, Luciana S. (2003) Observar a experiência museal : uma prática dialógica? Reflexões sobre a interferência das práticas avaliativas na percepção da experiência museal e na (re)composição do papel do visitante. In : Avaliação e Estudos de Públicos no Museu da Vida. II Caderno do Museu da Vida. Casa de Oswaldo Cruz, Fiocruz. Rio de Janeiro. págs.5-21.

LOURENÇO, Marcia F. (2017). Materiais educativos em museus e sua contribuição para a alfabetização científica. AMARAL ; TOJO (org.). Rede de Redes – diálogos e

perspectivas das redes de educadores de museus no Brasil. https://www.sisemsp.org.br/redederedes/artigos/media/pdfs/nucleo3_artigo15.pdf

MARANDINO, M. et al. (2016). A Educação em Museus e os Materiais Educativos. São Paulo : GEENF/USP. Disponível à <http://www.geenf.fe.usp.br/v2/wp-content/uploads/2016/08/A-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Museus-e-os-Materiais-Educativos.pdf>

NOVAES, L. ; ALEXANDRE, R.F. (2016). Materiais educativos em museus : investigando as possibilidades de desenvolvimento de experiências memoráveis. Pesquisas em Discurso Pedagógico, 2016.1. DOI:10.17771/PUCRio.PDPe.26731

OVIGLI, D. B.. (2015). Panorama das pesquisas brasileiras sobre educação em museus de ciências. Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos, 96(244), 577-595. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/33891329>

PINTO, Julia Rocha (2012). Processos avaliativos em mediação cultural : A postura reflexiva das ações educativas. Mémoire de maîtrise. Instituto de Artes, UNESP. Disponível à https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86929/pinto_jr_me_ia.pdf

STUDART, Denise C. ; ALMEIDA, Adriana M. ; VALENTE, M. Esther (2003) Pesquisa de Público em Museus : desenvolvimento e perspectivas. In : Gouvêa, G. ; Marandino, M. ; Leal, M.C. (Orgs) Educação e Museu : A Construção Social do Caráter Educativo dos Museus de Ciência. Rio de Janeiro : Editora Acesss. p.129-157.

STUDART, Denise C. (2004). A produção intelectual do CECA-Brasil nas conferências internacionais do Comitê de Educação e Ação Cultural do ICOM de 1996 a 2004. In : MUSAS - Revista Brasileira de Museus e Museologia. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/IPHAN - Departamento de Museus e Centros Culturais. n.1 . Rio de Janeiro : IPHAN. pág.11-18.

STUDART, Denise C. (2003) Famílias, Exposições interativas, e Ambientes Motivadores : o que dizem as pesquisas? In : Av o o o aliação e Estudos de Públicos no Museu da Vida. II Caderno do Museu da Vida. Casa de Oswaldo Cruz, Fiocruz. Rio de Janeiro. pág. 33-42

STUDART, Denise C. (2000) The Perceptions and Behaviour of Children and their Families in Child-Orientated Museum Exhibitions. Thèse de doctorat (PhD). Museum Studies Department. University College London. 424 págs.

VALENTE, Maria Esther (1995). Educação em museus. O público de hoje no museu de ontem. Mémoire de maîtrise. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade de Católica do Rio de Janeiro.

Éducation patrimoniale et archéologie au Brésil : débats et controverses

Camilo de Mello Vasconcellos

Docteur en Histoire Sociale, Professeur de Muséologie, MAE-USP

Avec l'émergence de l'anthropologie comme science de l'altérité au cours de la seconde moitié du XIX^e siècle, la volonté évolutionniste d'analyser les sociétés humaines a fait que les collections archéologiques ont gagné en importance, mais celles-ci ont été analysées afin d'identifier les signes d'arriération, de sauvagerie et de barbarie des sociétés indigènes brésiliennes et, par conséquent, à les éloigner du modèle de civilisation blanche et élitiste.

Ce n'est pas un hasard si durant la seconde moitié du XIX^e siècle et la majeure partie du XX^e, le *Museu Nacional* (Musée National) comptait dans ses collections d'innombrables crânes appartenant au patrimoine archéologique des peuples indigènes étudiés dans le cadre d'une anthropologie d'inspira-

tion lombrosienne¹. Ainsi, le travail des ethnologues, des archéologues et des spécialistes d'autres domaines des sciences naturelles s'est nécessairement déroulé dans les institutions muséales vu que les premières universités n'ont été créées qu'au XX^e siècle à partir des années 1930.

Au Brésil, l'archéologie a fait sa première grande apparition publique en 1882 lors de l'exposition anthropologique au *Museu Nacional*, où étaient présentées des preuves de l'occupation humaine sur la côte brésilienne (sites archéologiques connus sous le nom de amas de coquilles), tels des poteries, en particulier des Marajoara, mais également des crânes, des ornements, des pointes de projectiles et des artefacts ainsi que des objets ethnographiques et des pein-

1 Cesare Lombroso (1835-1909) était un médecin italien qui s'est consacré à pratiquer une anthropologie physique clairement évolutionniste en cherchant dans l'étude des crânes des signes montrant des tendances à la criminalité ou le retard physique et culturel des différents peuples non européens. Cette vision devait fortement marquer la pratique anthropologique et archéologique des musées brésiliens.

tures à l'huile représentant différents groupes indigènes ; l'exposition a été largement couverte par les media et a touché un nombre significatif de visiteurs selon les normes de l'époque².

Selon Moraes Wichers, l'exposition anthropologique de 1882 a été

une occasion privilégiée pour la mise en place d'une pédagogie muséale colonialiste, permettant d'entremêler des discours sur l'indien historique' – de préférence disparu – tel qu'il apparaît dans le discours de la construction de la nation et l'indien contemporain' qui demande à être contrôlé. Ce type de pédagogie a longuement marqué l'archéologie brésilienne (2015, p.110).³

Même à ses débuts, l'archéologie n'occupait guère une place prépondérante et il n'existait pas de programme d'enseignement supérieur dans le contexte national, ce qui fait que c'était là un domaine d'activité limité à quelques personnes intéressées, en particulier les naturalistes rattachés aux *Musées Nacional, Paulista et Goeldi*. Dans son analyse du panorama brésilien, Bruno (1995)⁴ applique aux sources archéologiques le concept de « mémoires exilées », affirmant que le patrimoine archéologique a servi de manière secondaire à valider les différentes interprétations liées à la culture brésilienne.

Progressivement, le recul du modèle évolutionniste et l'émergence d'autres aspects de l'interprétation anthropologique – notamment le diffusionnisme et le fonctionnalisme –, la création à partir de 1930 d'universités brésiliennes et la publication de recherches dans le domaine anthropologique réalisées dans leurs départements d'enseignement, ont conduit à un certain ostracisme de la part des musées et de la recherche en archéologie (SOMBRIO ; VASCONCELLOS, 2018)⁵. Ce n'est qu'à partir des années 1960 que certaines universités ont commencé à créer des cours et un enseignement formel en archéologie, en particulier dans l'axe Rio-São Paulo, mais toujours sans modèle théorico-méthodologique vraiment solide. Ce qui est frappant, c'est que certains de ces cours ont été influencés par les campagnes de préservation, en particulier par les remarquables interventions de Paulo Duarte à São Paulo et de Luis de Castro Faria à Rio de Janeiro. En fait, le modèle conçu par Paulo Duarte et consolidé dans l'ancien *Instituto de Pré-História* (Institut de Préhistoire de l'USP - IPH-USP) est le meilleur en ce qui concerne les relations entre recherche/sauvegarde/socialisation. C'est ce modèle qui est à l'origine d'une tradition centrée sur l'exercice d'activités muséologico

2 ANDERMANN, J. Espetáculos da diferença : a exposição antropológica brasileira de 1882. Topoi, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p.128-170, 2004.

3 MORAES WICHERS, C. Museus, ações educativas e prática arqueológica no Brasil Contemporâneo : dilemas, escolhas e experimentações em Museologia e Interdisciplinaridade, v. 3, n. 6, p.109-134, 2015.

4 BRUNO, M. C. O. Musealização da Arqueologia : um estudo de modelos para o Projeto Paranapanema. Thèse de doctorat. São Paulo : Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, 1995.

5 SOMBRIO, M. M. O. ; VASCONCELLOS, C. M. O legado de Betty Meggers na constituição de acervos museológicos no Brasil in Anais do Museu Histórico Nacional. Rio de Janeiro, MHN, p.69-84, 2018.

-éducatives fort importantes (BRUNO, 1984, 1995).⁶

L'arrivée au Brésil en 1987 de John Reeve et Eilean Hooper Grenhill, deux importants chercheurs anglais dans le domaine de l'éducation muséale a conduit à une expérience pionnière et historiquement riche concernant les méthodologies d'éducation au patrimoine dans les musées traditionnels, mais également dans le domaine de l'archéologie. Ces deux chercheurs ont bénéficié du soutien du Programme des Musées Nationaux alors en place entre 1980 et 1985. Forts de cette expérience et des expositions à long terme existantes, ils ont ensuite organisé plusieurs ateliers pour aborder les thèmes de l'archéologie précoloniale brésilienne dans les expositions 'La vie quotidienne à la Préhistoire' et 'La vie quotidienne en Archéologie' toutes deux conçues par Maria Cristina Oliveira Bruno. Ces ateliers organisés à ce qui était à l'époque *Instituto de Pré-História* (IPH) ont donné lieu à des réflexions pédagogiques, théoriques et méthodologiques qui ont été publiées dans un article proposant deux axes pour les actions éducatives : l'éducation au patrimoine et la pédagogie de l'éveil (BRUNO ; VASCONCELLOS, 1989)⁷.

Outre cette expérience, il convient de souligner l'important travail pédagogique réalisé à l'ancien *Museu de Arqueologia e Etnologia* (Musée d'Archéologie et d'Ethnologie (MAE-USP), sous la coordination de l'archéologue Elaine Farias Veloso Hirata qui, bien qu'elle ne se fasse pas explicitement référence à la méthodologie de l'éducation au patrimoine, a développé toute une série de propositions et de réflexions basées sur l'exploration systématique de la culture matérielle en tant que source primaire d'enseignement⁸. Cette perspective méthodologique a donné lieu à la rédaction de mémoires et de thèses, notamment dans les musées de São Paulo, Rio de Janeiro, Joinville, Salvador, Porto Alegre, Belo Horizonte, réfléchissant à la validité et à la « mise en pratique » des principes de l'éducation au patrimoine en tant que méthodologie appropriée pour les secteurs éducatifs des musées. Il faut également souligner la publication de travaux académiques pertinents qui ont étudié la relation entre les musées, l'archéologie et l'éducation, soit influencés par les principes de l'éducation au patrimoine, de l'archéologie publique, voire la perspective de la muséalisation de l'archéologie (BRUNO⁹, 1995, 2013 ; CARNEIRO, 2009¹⁰).

- 6 BRUNO, M. C. O. O Museu do Instituto de Pré-História da USP : um museu a serviço da pesquisa científica. Mémoire de maîtrise. São Paulo : Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1984.
- 7 BRUNO, M. C. O. ; VASCONCELLOS, C. M. A proposta educativa do Museu de Pré-História Paulo Duarte in *Revista de Pré-História*, São Paulo, n. 7, p.165-186, 1989.
- 8 HIRATA, E. ; DEMARTINI, C. ; PEIXOTO, D. ; ELAZARI, J. Arqueologia, educação e museu : o objeto enquanto instrumentalização do conhecimento in *Revista Dédalo*, São Paulo, n. 27, p.11-45, 1989.
- 9 BRUNO, M. C. O. Musealização da arqueologia : um estudo de modelos para o Projeto Paranapanema. Thèse de doctorat - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995. Sur les approches plus récentes de la muséalisation de l'archéologie, voir *Revista da SAB*, v. 26/27, n. 01, 2013/2014, du même auteur.
- 10 CARNEIRO, C. G. Ações educacionais no contexto da arqueologia preventiva : uma proposta para a Amazônia.

Il est essentiel de mentionner le changement radical survenu au milieu des années 2000 dans le domaine de l'archéologie brésilienne et qui a eu un impact sur l'univers des musées de collections archéologiques, à savoir la prolifération de la recherche liée à l'archéologie préventive ou de sauvetage, également connue sous le nom d'« archéologie contractuelle ». L'émergence de ces recherches est étroitement liée à la promulgation d'une législation réglementant la construction de grands ouvrages civils ayant un impact sur l'environnement (gazoducs, centrales hydroélectriques, routes, lignes de transmission, etc.) et exigeant un rapport d'impact environnemental (EIA-RIMA) pour la réalisation des travaux. Cela a contraint les archéologues à participer à différents projets dans le nord et le sud du pays.

Pour avoir une idée de cette croissance vertigineuse de l'archéologie préventive, il suffit de mentionner qu'entre 2003 et 2013, 98 % des autorisations accordées par l'IPHAN l'ont été pour des études archéologiques et la création de collections archéologiques dans différentes parties du pays (MORAES WICHES, 2015 *op. cit.*). En outre, et selon l'Ordonnance 230 de l'IPHAN de décembre 2002, il était exigé que, parallèlement au développement de ces études archéologiques réalisées dans le cadre de grands travaux, un programme d'éducation au patrimoine soit également mis en œuvre. Ceci a posé un gros problème car de nombreux archéologues ignoraient totalement ce qu'était un programme d'éducation au patrimoine et de nombreux éducateurs engagés pour travailler sur ces projets n'étaient pas du tout familiarisés avec les questions archéologiques.

Les programmes et les projets ont été mis en œuvre du nord au sud du pays. Des communautés qui n'avaient jamais entendu parler d'archéologie ont eu l'occasion d'approcher ce domaine par le biais de projets d'éducation au patrimoine, avec ou sans la participation de dirigeants locaux des régions environnantes.

Les programmes et les projets ont été mis en œuvre du nord au sud du pays. Des communautés qui n'avaient jamais entendu parler d'archéologie ont eu l'occasion d'aborder ce domaine par le biais de projets d'éducation au patrimoine, avec ou sans la participation de responsables locaux des régions environnantes.

Il est clair qu'avec la crise économique que le pays traverse depuis 2013, le nombre de travaux a considérablement diminué, en particulier ceux liés au Programme d'accélération de la croissance (PAC) lancé en 2007 et, il y a eu proportionnellement une diminution radicale du nombre de projets d'archéologie préventive avec une diminution conséquente des programmes d'éducation au patrimoine. Quoi qu'il en soit, des rapports d'activité ont été et sont toujours soumis à l'IPHAN et un grand nombre de matériels pédagogiques, de brochures, de guides thématiques et d'expositions itinérantes liés au patrimoine archéologique et à l'éducation au patrimoine ont été produits. En bref, un nombre important de stratégies et d'actions ont été mises en place pour élargir l'accès et le développement des connaissances parmi les archéologues, avec ou sans les communautés locales.

Malheureusement, après cette période de fonctionnement des projets dans les communautés éloignées, du nord

au sud du pays, il n'y a pas eu d'évaluation critique de ces expériences au-delà des rapports exigés par l'IPHAN qui auraient permis l'utilisation efficace de leurs résultats. Il était également nécessaire de retourner dans les communautés où ces travaux ont été réalisés pour procéder à une évaluation critique, sérieuse et ouverte, afin de comprendre si ces matériels produits par certaines ont été effectivement utilisés et quel a été leur impact sur les différentes communautés touchées.

Quoi qu'il en soit, il est toujours important d'évaluer et de poursuivre la discussion sur la nature et le profil des actions et des stratégies d'éducation au patrimoine. Ainsi, l'éducation au patrimoine soulève plusieurs questions : s'agit-il d'une méthodologie basée sur des expériences spécifiques, d'un champ d'action et de formation basé sur le patrimoine ? Enfin, comment aborder ce domaine, qui est encore en construction mais qui est à l'origine de tant d'expériences, de matériels, de mémoires, de thèses universitaires et qui a formé des personnes qui le pratiquent dans des musées, des instituts archéologiques, lors d'actions de valorisation des villes, des sites historiques, des communautés avoisinantes, des peuples indigènes et des quilombolas ?

Bien qu'il n'y ait pas encore de réponses à toutes ces questions, il est clair que les processus d'éducation au patrimoine ne peuvent pas se limiter aux seules interventions déjà réalisées pour valider les travaux de génie civil liés aux musées, aux monuments, aux villes, aux programmes d'archéologie préventive ou à

la gestion de n'importe quel autre type de bien culturel. Ils ne peuvent pas non plus être compris ou confondus avec les actions et les idées dépassées basées sur les bonnes intentions de « savoir préserver » qui ont été largement diffusées depuis 1938, lorsque l'ancienne SPHAN a été créée. Ces fausses approches résonnent encore dans les politiques patrimoniales et éducatives de notre pays tout comme celle tout aussi erronée et répandue que ces actions visent à « apporter la connaissance à ceux qui ne savent rien » dans une perspective nettement paternaliste et détachée du dialogue et de l'échange nécessaires pour faire face aux transformations causées par la réalité injuste dans laquelle nous vivons. Je m'appuie pour ceci sur les mots de Scifoni (2019) pour qui,

L'éducation au patrimoine, en tant que composante essentielle des activités liées au patrimoine, et donc en tant que droit social, implique un processus de dialogue qui permette l'apprentissage et l'enseignement. Nous apprenons les significations locales conférées aux biens et aux lieux, les connaissances populaires et les relations qui s'établissent avec les choses. Pour qu'il y ait dialogue, il faut avant tout valoriser l'autre et être prêt à apprendre de lui. Il n'y a pas de dialogue possible lorsque le technicien du patrimoine part du principe que les habitants sont ignorants ou répréhensibles. Il n'y a de dialogue que dans les relations horizontales, entre égaux. C'est en ce sens que les stratégies d'éducation au patrimoine contribuent à renforcer les liens entre l'institution, la protection du patrimoine et les personnes, permettant d'intégrer la perspective des sujets locaux comme une manière lé-

gitime d'interpréter ce patrimoine culturel (SCIFONI, 2019, p.30)¹¹.

Les réflexions sur ce thème produites par la communauté académique l'ont été en grand nombre sous forme de mémoires de master et de thèses de doctorat. La Société brésilienne d'archéologie (SAB) a même consacré en 2009, à Belém do Pará une de ses manifestations scientifiques à ce thème. Ce que ces travaux ont révélé, c'est que l'expérience des communautés avec les connaissances archéologiques les a aux yeux de la population effectivement fait sortir de l'anonymat. En outre, il ne fait aucun

doute que le marché a fini par prendre des décisions et définir le moment où ces programmes et projets ont été mis en œuvre, dans le cadre d'une relation souvent conflictuelle avec l'IPHAN qui nous fait aujourd'hui reconsidérer bon nombre des hypothèses formulées par les différentes équipes à l'époque. Ces réflexions sur l'archéologie et l'éducation au patrimoine se poursuivront avec cette contribution, qui s'ajoute aux nombreuses autres de chercheurs qui vivent l'expérience en tant qu'éducateurs et qui développent leur travail à partir du patrimoine muséal ou même en dehors des institutions muséales.

Références bibliographiques

- ANDERMANN, J. Espetáculos da diferença : a exposição antropológica brasileira de 1882. Topoi, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p.128-170, 2004.
- BRUNO, M. C. O. O Museu do Instituto de Pré-História da USP : um museu a serviço da pesquisa científica. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.
- BRUNO, M. C. O. Musealização da Arqueologia : um estudo de modelos para o Projeto Parapanema. Thèse (Doctorat) - Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- BRUNO, M. C. O. Revista da SAB. v. 26/27. Teresina : Sociedade de Arqueologia Brasileira, 2013/2014.
- BRUNO, M. C. O. ; VASCONCELLOS, C. M. A proposta educativa do Museu de Pré-História Paulo Duarte. Revista de Pré-História, São Paulo, n. 7, p.165-186 ,1989.
- CARNEIRO, C. G. Ações educacionais no contexto da arqueologia preventiva : uma proposta para a Amazônia. Thèse (Doctorat) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- HIRATA, E. ; DEMARTINI, C. ; PEIXOTO, D. ; ELAZARI, J. Arqueologia, educação e museu : o objeto enquanto instrumentalização do conhecimento. Dédalo, São Paulo, n. 27, p.11-45, 1989.
- MORAES WICHES, C. Museus, ações educativas e prática arqueológica no Brasil Contemporâneo : dilemas, escolhas e experimentações. Museologia e Interdisciplinaridade, v. 3, n. 6, p.109-134, 2015.
- SCIFONI, Simone. Conhecer para Preservar. Uma ideia fora do tempo. Revista CPC, São Paulo, n. 27 especial, p. 14-31, 2019.
- SOMBRI, M. M. O. ; VASCONCELLOS, C. M. O legado de Betty Meggers na constituição de acervos museológicos no Brasil. Anais do Museu Histórico Nacional. Rio de Janeiro : MHN, p.69-84, 2018.

Réseaux d'éducateurs muséaux : Histoire de la participation sociale dans l'éducation muséale brésilienne

Mona Nascimento

Muséologue, Master en Education

QUELQUES MOTS À PROPOS DE LA PARTICIPATION SOCIALE

Le thème de la participation sociale occupe depuis longtemps une place prépondérante dans le domaine des études sociales. Comment les différents acteurs sociaux entrent en relation les uns avec les autres dans la recherche de résolution de leurs problèmes constituent un intérêt certain d'analyse pour de nombreux auteurs. C'est le cas pour la politologue Maria Glória Gohn qui, dans ses études sur la participation sociale, propose d'analyser cette relation sur trois niveaux de base : le niveau théorico-conceptuel, le niveau politique et le niveau de la pratique sociale (GOHN, 2016).

Pour cette autrice, le dernier niveau

constitue en soi le processus social ; il s'agit d'actions concrètes, engendrées par des luttes, des mouvements et des organisations, pour atteindre un certain objectif, ou pour participer à des espaces institutionnalisés dans la sphère publique, dans les politiques

publiques. La participation est ici un moyen d'action fondamental (GOHN, 2016, p. 16-17).

Cette proposition d'analyser la participation sociale au niveau de la pratique sociale nous intéresse particulièrement, car c'est précisément à ce niveau que nous pouvons situer le mode de participation sociale qui sera abordé dans ce texte.

Actuellement, le domaine de l'éducation muséale au Brésil est composé de professionnels, de chercheurs, d'activistes et d'un nombre croissant de personnes intéressées par le débat sur l'impact de la fonction éducative des musées sur leurs publics. De même, les formes d'organisation rencontrées afin de collaborer aux discussions et aux actions de renforcement du développement théorique, pratique et politique dans ce domaine sont nombreuses et variées.

Les réseaux d'éducateurs de musées sont sans nul doute les plus représen-

tatifs de ces formes d'organisation. Depuis leur apparition, ces organisations constituent d'importants espaces d'échange d'expériences, de discussion et d'articulation avec les pouvoirs publics, dans l'intention de participer à la prise de décision sur les aspects de l'éducation muséale brésilienne (NASCIMENTO ; GONÇALVES, 2019).

QUELQUES MOTS SUR LES RÉSEAUX

Au niveau des sciences sociales, les réseaux sont des structures plastiques, dynamiques et indéterminées de l'organisation sociale, dans le sens où leur configuration est flexible et régie par des mécanismes d'autogestion. Les organisations de gestion sociale en réseau se caractérisent par le fait qu'elles n'ont pas de centre, c'est-à-dire que tout point du réseau est un centre potentiel. Ainsi, les réseaux sont des entités fluides, non délimitées, non circonscrites et non décrites selon les définitions existantes (CASTELLS, 2010 ; MARTINHO, 2003).

Différents domaines d'intérêt social fonctionnent en réseaux, mais nous nous intéressons ici spécifiquement aux *Redes de Educadores em Museus*, organisations clés dans le domaine de l'éducation muséale brésilienne.

Dans une première tentative d'aborder la question de l'état de l'art de l'éducation muséale au Brésil, Andrea Costa, Fernanda Castro et Ozias Soares ont identifié pour l'histoire de l'éducation muséale au Brésil trois éléments considérant que « cette histoire inégale tout au long des deux cents années des musées au Brésil a été construite de ma-

nière non linéaire, avec des avancées et des reculs, avec des caractéristiques propres à certaines phases » (COSTA ; CASTRO e SOARES, 2020).

En ce sens, les auteurs proposent pour comprendre l'éducation muséale au Brésil une approche sous forme d'un trépied pratique-théorie-politique. Je considère donc aujourd'hui les réseaux d'éducateurs de musées comme une sorte de manifestation de ce trépied, fonctionnant en même temps comme des espaces de renforcement de la catégorie professionnelle par l'échange d'expériences pratiques, la réflexion scientifique et théorique et l'élaboration et la mise en œuvre de politiques publiques.

ÉMERGENCE ET DÉVELOPPEMENT DES RÉSEAUX D'ÉDUCATEURS DANS LES MUSÉES BRÉSILIENS

L'histoire des *Redes de Educadores em Museus* brésiliens a débuté en 2003, année où le scène politico-culturelle a été marquée par le lancement de la Politique muséale nationale où l'on trouve les dans le domaine des musées.

C'est à ce moment fort important pour le secteur muséal du pays que les professionnels de l'éducation muséale se sont organisés de manière informelle afin de demander des ressources pour la formation des professionnels et le développement de politiques publiques spécifiques pour le secteur ; ils ont ainsi lancé, dans la ville de Rio de Janeiro, le *Redes de Educadores em Museus* (Réseau des éducateurs muséaux - REM) qui a fonctionné jusqu'en 2008 comme seul et unique REM au Brésil,

en se positionnant comme un espace pour l'organisation et la formation des professionnels dans ce domaine dans l'État de Rio de Janeiro. Ce premier REM a joué, et joue toujours, un rôle fondamental dans le développement du domaine de l'éducation muséale au Brésil, car c'est grâce à la promotion de ses activités qu'au fil des ans d'autres réseaux ont vu le jour.

En 2007, le REM a coordonné sa première réunion nationale au *Museu Histórico Nacional* (Musée Historique National). Des éducateurs de musée de tout le Brésil étaient présents, présentant des documents et participant à des discussions sur l'éducation muséale. C'est lors de cette réunion qu'a germé l'idée de voir naître d'autres réseaux similaires à commencer par les éducateurs de São Paulo qui ont commencé à se mobiliser pour créer le *Rede de Educadores em Museus de São Paulo* (Réseau des éducateurs de musée de São Paulo REM-SP) dont le nom n'a été officialisé qu'en 2014. D'autres réseaux virent timidement par la suite le jour.

Cependant, le mouvement qui a conduit au changement de nom de l'ancien REM en *Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais do Rio de Janeiro* (Réseau des éducateurs des musées et centres culturels de Rio de Janeiro REM-RJ) a eu lieu en 2008 avec la création du *Rede de Educadores em Museus do Ceará* (Réseau des éducateurs des musées du Ceará REM-CE), *Rede de Educadores em Museus e Instituições Culturais de Pernambuco* (Réseau des éducateurs des musées et institutions culturelles du Pernambuco REMIC-PE), *Rede de Educadores em Museus e Instituições Culturais do Distrito Fede-*

ral (Réseau des musées et institutions culturelles du district fédéral REMIC-DF). À la veille de la promulgation de la loi 11.904/2009, établissant le statut des musées ainsi que la création de *Instituto Brasileiro de Museus* (l'Institut brésilien des musées - Ibram), le domaine muséal brésilien en pleine effervescence devenait un espace propice à l'organisation et à la recherche de la participation sociale. Ce n'est pas un hasard si le plus grand nombre de REM furent créés au Brésil entre 2008 et 2010. Toujours en 2008, outre les réseaux déjà mentionnés, le *Rede Informal de Museus e Centros Culturais de Belo Horizonte e Região Metropolitana* (Réseau informel des musées et centres culturels de Belo Horizonte et de la région métropolitaine - RIMC) a également été créé. En 2010, sont apparus le *Rede de Educadores em Museus da Paraíba* (Réseau des éducateurs de musées de Paraíba - REM-PB), *Rede de Educadores em Museus de Santa Catarina* (Réseau des éducateurs des musées de Santa Catarina - REM-SC), *Rede de Educadores em Museus do Rio Grande do Sul* (Réseau des éducateurs des musées de Rio Grande do Sul - REM-RS) et le *Rede de Educadores em Museus de Goiás* (Réseau des éducateurs de musées de Goiás REM-GO) ainsi que le *Rede de Educadores em Museus e Instituições Culturais de Mato Grosso do Sul* (Réseau des éducateurs des musées et des institutions culturelles du Mato Grosso do Sul - REMIC-MS), *Rede de Educadores em Museus e Patrimônio do Mato Grosso* (Réseau des éducateurs des musées et du patrimoine du Mato Grosso (REM-P-MT) et *Rede de Educadores em Museus da Bahia* (Réseau des éducateurs des musées de Bahia -REM-BA).



Au niveau de l'éducation muséale au sens large, une première réunion des éducateurs de l'Ibram a eu lieu en 2010 dans la ville de Petrópolis, dans l'État de Rio de Janeiro. De cette rencontre est née la Charte de Petrópolis, un document de base pour la formulation de la politique nationale d'éducation muséale, la PNEM (BRASIL, 2018). Après la publication de la Charte de Petrópolis, le secteur muséal brésilien a convergé vers un seul et même objectif : la formulation et l'adoption, en collaboration avec l'Institut brésilien des musées nouvellement créé, de la PNEM.

Les années suivantes ont été le théâtre d'événements importants qui ont marqué ce parcours brésilien de l'éducation muséale. En novembre 2012, lors du 5^e Forum national des musées, également à Petrópolis, a été lancé le Blog du PNEM¹ (Image 1), qui était à l'époque le Programme national d'éducation muséale. L'objectif du blog était précisément de permettre une large participation sociale aux discussions préliminaires pour la formulation de ce qui allait devenir la Politique nationale d'éducation muséale. La plateforme a été active pendant huit mois et a reçu des contributions d'individus, d'institutions et de collectifs, en particulier des REM. En 2013, un comité interne a été formé à l'Ibram pour l'analyse et le traitement des quelque 708 entrées,

598 commentaires, 83 sujets de discussion et 681 publications résultant en un document solide.

L'année 2014 devait être la première étape importante de la participation des REM au processus d'élaboration des politiques publiques pour l'éducation muséale au Brésil. Après avoir compilé le document préliminaire du PNEM, l'Ibram a cherché à organiser des réunions en face-à-face dans tous les États brésiliens pour assurer la diffusion des discussions. Toutefois, compte tenu de la nature centralisée de l'institution, cette tentative a été rendue principalement possible grâce au soutien des REM qui ont organisé vingt-quatre réunions régionales dans toutes les régions du pays, dans le cadre d'un processus qui a eu des répercussions sur tous les réseaux en renforçant ceux qui existaient déjà et en permettant la création de nouveaux.

En 2014, le *Rede de Educadores em Museus no Maranhão* (Réseau des éducateurs de musées du Maranhão REM-MA), *Rede de Educadores em Museus do Pará* (Réseau des éducateurs des musées du Pará REM-PA) et celui *Rede de Educadores em Museus de Sergipe* (Réseau des éducateurs des musées du Sergipe REM-SE) ont été créés. C'est également en 2014 que s'est tenu le VI^e Forum national des musées à Belém do Pará, au cours duquel les principes du PNEM ont été consolidés. À cette occasion, avec le soutien direct de l'Ibram, des représentants de neuf REM étaient présents, en plus d'autres groupes. La réunion de ces représentations a abouti à la création du *Rede de Educadores em Museus do Brasil* (REM Brésil), un col-

1 <https://pnem.museus.gov.br/>

lectif dont l'objectif est de rassembler, par le biais d'une mobilisation virtuelle, tous les réseaux actifs, de rendre le processus de dialogue de plus en plus démocratique et comme nous le verrons plus loin, d'atteindre un plus grand nombre de personnes.

Avec l'approbation du PNEM en 2017, la publication du cahier du PNEM en 2018 et la réalisation des ateliers pratiques du PNEM, nous avons assisté au cours des années suivantes à l'émergence d'un nombre croissant de REM. En 2016, le *Rede de Educadores em Museus de Campo das Vertentes* (Réseau des éducateurs du musée Campo das Vertentes - REM Campo das Vertentes) - a été créé suivi en 2019, de celui de *Rede de Educadores em Museus do Paraná* (Réseau des éducateurs de musées du Paraná REM-PR). Et le REM le plus récent est le *Rede de Educadores em Museus do Amapá* (Réseau des éducateurs de musées de l'Amapá), né en 2023.

Bien qu'il s'agisse d'organisations similaires ayant des intérêts communs, les REM revêtent des formes de gestion et d'organisation très différentes, ce qui a un impact direct sur le profil de leurs activités. Pour cette raison, ils ont pour caractéristique commune leurs activités saisonnières et discontinues à l'origine de certains manques, de longues périodes d'interruption, voire à leur dissolution. Ces situations communes entre les réseaux ont fait l'objet de partages sur les forums de REMBrasil, cet espace important pour l'échange d'informations et d'expériences, ainsi que pour les débats qui contribuent au renforcement des réseaux fédéraux, et par conséquent au renforcement du domaine au niveau national.

REM-BRÉSIL

Comme mentionné ci-dessus, le Réseau brésilien des éducateurs de musée - REM-Brésil, est né en 2014. Créé lors d'une réunion en face à face entre des professionnels de l'éducation muséale, actifs ou non dans des réseaux d'éducateurs muséaux, le collectif a pris naissance au départ de groupes virtuels sur



2 : 11e réunion nationale du PNEM. Porto Alegre-RS/2017 (Photo : Diffusion Ibram)

Facebook et Whatsapp. Au moment de sa création, aucun rôle n'a été assigné aux membres si ce n'est un groupe de travail sur la communication, responsable de la création des réseaux sociaux susmentionnés. Ainsi, toute l'organisation du REM Brésil reposait jusqu'en 2018 sans attribution spécifique attribuée aux membres sur des demandes formulées spontanément par les membres même s'il est possible d'identifier certains membres plus actifs.

Lors de la demande de participation avec l'Ibram pour l'organisation de la 11e Rencontre Nationale d'Education Muséale, un Comité de Gestion Provisoire a été créé en 2018 au sein du groupe Whatsapp, formé par Fernanda Castro (Rio de Janeiro), Lucinha Santana (Pará) et Mona Nascimento (Bahia) avec l'intention de perdurer jusqu'en

2019 et le 8ème Forum national des musées, prévu dans la ville de Fortaleza, avec l'élection d'un comité directeur officiel.

Après sa création, le REM Brésil a été présent à des moments importants de la scène muséale brésilienne. Il participe de manière active dans des situations emblématiques, comme lorsqu'il a en 2016 rédigé une Lettre Ouverte au président de l'Ibram de l'époque, demandant la tenue du 7ème Forum National des Musées qui a eu lieu l'année suivante à Porto Alegre-RS (Image 2). Le REM Brésil s'est également élevé la même année contre la tentative d'abolition de l'Ibram et s'est mobilisé autour du maintien du Ministère de la Culture, qui disparu en 2019 a été recréé en 2023. Pendant la période de la pandémie, entre 2020 et 2021, le REM Brésil, en partenariat avec le CECA-BR, a été à l'avant-garde de débats importants pour le domaine muséal brésilien, par la recherche menée avec des professionnels de l'éducation muséale afin de comprendre les impacts de la pandémie sur l'éducation muséale.

Toutes ces réalisations ont eu lieu sous la direction de ce comité intérimaire qui, toujours en 2020, a créé un groupe de travail chargé d'organiser le processus d'élection du premier comité directeur du REM Brésil. La priorité du groupe de travail était de s'assurer que le nouveau comité directeur soit représentatif de toutes les régions du pays et qu'il puisse dialoguer avec la diversité des réalités de l'éducation muséale brésilienne.

Ainsi, après un processus de deux ans, le 20 janvier 2023, le nouveau Comité directeur élu du REM Brésil a

pris ses fonctions avec deux représentants de chaque région, un titulaire et un suppléant.

HORIZONS POSSIBLES POUR LA PARTICIPATION SOCIALE DES REM AU BRÉSIL

Dans la dernière enquête menée en 2022 par le groupe de travail Elections du REM Brésil, les REM suivants ont été identifiés au Brésil : dans la région Nord du pays, sur les sept États qui la composent, un seul, Pará, disposait d'un Réseau d'Éducateurs de Musées (il y en a maintenant deux avec la création du REM-AP en 2023). Dans la région Nord-Est, sur les neuf États, quatre ont des REM actifs (Ceará, Bahia, Paraíba et Maranhão), deux ont des réseaux inactifs (Pernambuco et Sergipe) et trois n'ont pas encore de REM (Alagoas, Piauí et Rio Grande do Norte), bien qu'à Piauí il y ait une forte mobilisation pour la création d'un réseau. Dans la région Sud, trois États (Rio Grande do Sul, Santa Catarina et Paraná) ont déjà des REM. Dans la région Sud-Est, sur les quatre États, trois ont des REM, à l'exception d'Espírito Santo. Enfin, dans la région Centre-Ouest, composée de trois États plus le District Fédéral, tous les États ont un REM.

Cette capillarisation des réseaux d'éducateurs de musée a été, ces dernières



3 : Identité visuelle du PEMBrasil



4 : I Rencontre nationale de l'éducation muséale - EMUSE. Cachoeira-Ba/2023
(Photo : EMUSE Dissemination)

années, la force motrice de la participation sociale dans le domaine de l'éducation muséale au Brésil. Grâce à cette mobilisation, il est possible d'établir des canaux de communication qui permettent surtout à l'Institut brésilien des musées, l'autorité fédérale responsable des politiques publiques pour les musées au Brésil, d'avoir accès à des informations sur la réalité d'une partie du Brésil, ce qui ne serait pas possible autrement.

Un exemple récent et important est la recherche sur les « Pratiques éducatives des musées brésiliens : un aperçu de la politique nationale d'éducation muséale » (image 3), connue sous le nom de Recherche sur l'éducation muséale au Brésil, ou simplement, PEM-Brésil. Lancée en 2022, cette recherche, néces-

saire depuis l'approbation du PNEM en 2017, vise à fournir des informations qui peuvent soutenir la mise en œuvre, l'évaluation et les révisions éventuelles du PNEM, en contribuant également à l'évaluation des aspects de la politique nationale des musées, établie en 2003, qui traite de l'éducation muséale et, par conséquent, des politiques publiques de l'Ibram dans ce domaine (PEMBRASIL, 2023). L'une des hypothèses du PEM-Brasil était précisément la nécessité de mener une étude approfondie dans le pays afin que les données obtenues soient plus proches de la diversité des réalités brésiliennes. Vu la difficulté initiale d'Ibram à être présent dans des lieux éloignés des centres urbains, le questionnaire de recherche circu-

lant encore à la clôture des élections de 2022, la collecte de données a été partagée par les réseaux sociaux et les canaux de communication officiels. Dans ce contexte, la participation des réseaux a été fondamentale pour garantir que le questionnaire circule virtuellement dans différents groupes et forums de débat et même pour répéter la performance du débat du PNEM en 2014, en organisant des événements en face-à-face dans différentes villes du pays.

Toujours dans le cadre du PEM-Brasil, une première Rencontre nationale de l'éducation muséale - EMUSE (image 4) a eu lieu en juillet 2023 dans la ville de Cachoeira-BA. Combinant le désir de longue date d'organiser cette rencontre et la nécessité de diffuser largement les résultats de la recherche, l'événement a pu à nouveau compter sur la subvention de l'Ibram et la présence

des réseaux ayant également collaboré à sa réalisation.

En ce qui concerne les prochaines étapes de la participation sociale de la société civile organisée en réseaux dans le domaine de l'éducation muséale au Brésil, les résultats d'EMUSE nous donnent une orientation importante. Tout au long de l'événement, des débats et des discussions ont eu lieu dans le but de former un groupe de travail pour réviser le PNEM. On espère ainsi que, comme ce fut le cas dans le processus d'élaboration de la politique nationale d'éducation muséale et de recherche sur l'éducation muséale au Brésil, la révision du PNEM impliquera activement la participation des réseaux d'éducateurs muséaux, garantissant ainsi le maintien de la nature participative des acteurs qui composent le domaine de l'éducation muséale brésilienne.

Références

NASCIMENTO, Mona ; GONÇALVES, Leane Cristina Ferreira. Educação museal em rede : Surgimento e atuação das redes de educadores em museus no Brasil. In : Revista Docência e Ciberultura, v. 3, n. 2, mai-ago, 2019, p. 140-154.

PEMBRASIL - Pesquisa Nacional de Práticas Educativas dos Museus Brasileiros : um panorama a partir da política nacional de educação museal. Rappirt final (livre électronique) / 1. ed. -- Joinville, SC : Casa Aberta Editora e Livraria : Instituto Brasileiro de Museus, 2023. Consultable : https://obec.ufba.br/wp-content/uploads/2023/07/PEMBrasil_relato%CC%81rio-2023_final.pdf Acesso em : 10/09/2023

Perspectives contemporaines



Exu Ijelú/Exu Lala/Caboclo Lala. Nosso Sagrado/Museu da República.
Photographie : Oscar Liberal

Tirer les leçons de Nosso sagrado (Notre sainteté) : la force des orixás, des caboclas et caboclos, des vovós et pretos velhos dans la lutte contre le racisme

Mario Chagas

Poète, muséologue, docteur en Sciences Sociales. Directeur du Museu da República

Maria Helena Versiani

Docteur en Histoire, chercheur au Museu da República

Thiago Botelho Azeredo

Fils d'Ogun, Petit Père du Templo do Vale do Sol e da Lua

I

La collection d'objets sacrés est issue des raids de la police contre les « terreiros » de candomblé et d'umbanda à Rio de Janeiro dans les premières décennies de la République. Ces raids étaient motivés par des ordres racistes qui criminalisaient ces pratiques religieuses en les associant à la sorcellerie, à la charlatanerie et au spiritisme de bas étage. Sur cette base, ils ont dès lors perturbé les cérémonies, arrêté leurs adeptes et confisqué leurs objets en tant que « preuves de crime ».

Selon Mãe Meninazinha de Oxum, qui a mené la lutte pour la libération de ces objets:

De nombreux *pais de santo*, *mães de santos*, *ialorixá*, *babalorixá*¹ ont été agressés physiquement, arrêtés, jetés

dans un commissariat. Et nos biens ont été confisqués. Nos biens sont notre richesse, notre or, notre caractère sacré, qui vaut pour nous, bien plus que l'or, qui a beaucoup de valeur, mais pas pour la police qui nous a catalogués comme des sorcières, des sorciers ; or ce n'est pas cela, nous vénérons les *orixás*, qui sont des éléments de la nature. Et cette collection du Musée de la Police nous fait honte. Je le dis avec beaucoup de tristesse, mais avec la foi en Dieu et dans les *orixás*, en tant que représentante du *candomblé* et en tant que représentante des *orixás*, je continuerai à me battre (PEREIRA, 2017, p. 51).

II

Le 5 mai 1938, quelque 200 objets sacrés ont été inventoriés par le *Serviço do*

Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Service du patrimoine historique et artistique national - SPHAN), l'actuel *Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional* (Institut du patrimoine historique et artistique national - IPHAN), constituant ainsi le premier inventaire ethnographique du pays. Malgré cela, les confiscations dans les *terreiros* se sont poursuivies. La collection compte aujourd'hui 519 objets sacrés, dont des vêtements rituels, des chapelets, des figures religieuses, des édifices religieux, des épées, des instruments de musique, et d'autres objets sacrés des religions afro-brésiliennes. Il s'agit d'une collection extrêmement importante qui symbolise les connaissances et les compétences associées au Candomblé et à l'Umbanda et de leurs interactions avec les cultures indigène et musulmane véritable expression de la pluralité ethnique et culturelle du pays.

À partir de 1937, cette collection a été déposée dans un espace appelé *Seção de Tóxicos, Narcóticos e Mistificações* (Section des objets toxiques, narcotiques et de mystifications), montrant bien les préjugés et le mépris dont témoignait l'institution policière face au caractère sacré des religions de racines afro-brésiliennes. Manipulé avec ignorance et irrespect, le patrimoine sacré a été exposé à côté de matériel provenant de délits criminels en créant ainsi des scènes de crime qui servaient pour les cours de formation pratique de la police suivant une pédagogie volontairement raciste. En 1945, cette collection a été transférée dans un « musée du crime » appelé aujourd'hui *Museu da Polícia Civil do Estado de Rio de Janeiro* (Musée de la Police civile de l'État de Rio de Janeiro), où d'un point de vue raciste il a été iden-

tifié non pas comme lié culturellement à la vie religieuse afro-brésilienne, mais plutôt au monde de la police.

III

Suivant des campagnes pour la justice et la demande des dirigeants de la population de Santo qui ont mené la lutte pour la libération de ces objets et en partageant désormais la gestion au sein du musée le transfert de cette collection au *Museu da República* a eu lieu le 21 septembre 2020.

Cette intégration du groupe religieux à l'équipe de gestion partagée de *Nosso Sagrado* est essentielle et très appréciée. Il s'agit là d'une expérience ancrée dans la solidarité et dans la compréhension vu que les connaissances non académiques de ces religieux sont essentielles à la conservation de ces objets sacrés.

IV

Au *Museu da República*, la préservation et la sauvegarde de ce patrimoine culturel apparaissent dans chaque objet qui est aseptisé, photographié et conservé de manière appropriée, dans le respect des connaissances et des compétences des religions afro-brésiliennes, désormais traitées à l'opposé de l'insensibilité historique qui avait été celle de la police.

Les recherches menées sur la collection ont déjà permis d'identifier la provenance de certains objets sacrés ainsi que les noms des chefs religieux vilipendés et des « hommes de loi », dont les interprétations jurisprudentielles des religions afro-brésiliennes ont renforcé la construction d'un Brésil inégalitaire et raciste.



Chapelet.
Nosso Sagrado/Museu da República
Photographie : Oscar Liberal

Le nombre de spécialistes des religions de différents courants, d'historiens, de spécialistes des sciences sociales, de muséologues, d'éducateurs, d'africanistes et d'autres ont augmenté au musée, constituant ainsi un important réseau enrichissant les connaissances sur la collection. Ces dernières années, plusieurs publications ont ainsi vu le jour, on assista à la soutenance de mémoires et de thèses, à l'organisation d'événements culturels, au renforcement d'initiatives de lutte contre le racisme religieux valorisant ainsi la présence et la mémoire de la population de Santo.

V

Le *Grupo de Gestão Compartilhada* (Groupe de Gestion partagée) participe à l'organisation d'une grande exposition sur le *Nosso Sagrado* qui occupera le *Museu da República* pendant au moins trois ans. Le groupe a également participé à plusieurs événements académiques et à la production du premier article scientifique sur le transfert de la collection². Tous ces exemples montrent bien que l'« enseignement supérieur » ne se limite pas à la seule sphère académique. *Nosso Sagrado* constitue en effet un formidable vecteur pour aller contre le courant hégémonique d'une « connaissance supérieure ». Ainsi parmi d'autres exemples, le domaine de la formation en Médecine connaît au Brésil une nouvelle dimension sociale par le questionnement des connaissances populaires, y compris des pratiques de santé dans les terreiros. Le souvenir de la persécution des religieux qui prescrivaient des plantes et des herbes lors

de consultations spirituelles est encore présent à *Nosso Sagrado*. Aujourd'hui, cependant, nous assistons à une nouvelle victoire de la population de Santo dont bénéficie l'ensemble de la société brésilienne : en effet, le 20 juillet 2023, le *Conselho Nacional de Saúde* (Conseil national de la Santé) a reconnu l'importance des pratiques traditionnelles africaines dans la promotion de la santé.

Sur les routes de la diaspora, sont ainsi arrivés au Brésil et à Rio de Janeiro plusieurs groupes ethniques africains originaires de régions et de cultures très différentes. L'héritage culturel de ces peuples se retrouve dans tous les domaines de la vie brésilienne : poésie, philosophie, histoire, mémoire, science, arts, politique, musique, gastronomie, danse, langue et, parmi de nombreuses autres influences, *Nosso Sagrado*.

VI

Afin de se voir définitivement émancipé, ce patrimoine nécessite un engagement pour que ses souvenirs atteignent les écoles, les rues et les institutions, afin de dévoiler et d'éviter que ne se répètent les histoires de préjugés, afin que les histoires de libération nous aident à reconstruire un Brésil antiraciste.

C'est ainsi que depuis 2022, le projet *Conhecendo o Nosso Sagrado* (À la découverte de *Nosso Sagrado*) réunit chaque mois au musée des éducateurs, des chercheurs et des étudiants de différents horizons, mettant ainsi l'accent sur la dimension pédagogique de la collection.

2 OXUM ; IANSÃ ; VERSIANI ; CHAGAS (2021).

VII

En tant que justice réparatrice, les objets sacrés sont traités comme des objets de culte qui méritent tout le respect et l'attention pour aider à comprendre un autre crime, le crime imprescriptible du racisme.

Le soin apporté au patrimoine impose un engagement à valoriser le contexte socioculturel de la communauté des pratiquants religieux afro-brésiliens. La terminologie erronée et préjudiciable attribuée par la police dans le processus de dénomination des objets sacrés a fait l'objet d'un examen approfondi. Parallèlement, de nouveaux outils d'enregistrement des références culturelles lors des acquisitions sont inventés afin d'intégrer sur les fiches de description les singularités propres aux cultures de racines religieuses africaines, un même objet pouvant revêtir de multiples significations ou information.

VIII

Le *Nosso Sagrado* n'est pas simplement une collection de biens matériels. Il constitue une référence culturelle pour les générations de personnes qui partagent des façons de vivre la religion. Respecter le *Nosso Sagrado*, c'est les respecter. Préserver le *Nosso Sagrado*, c'est aussi préserver les droits de ces personnes. Toute réparation autour de *Nosso Sagrado* doit impliquer et honorer ces personnes.

Dans cette optique, certaines propositions autour de *Nosso Sagrado*, justifiées comme forme d'adhésion à la cause mais servant avant tout leurs

promoteurs, ne bénéficient que secondairement - voire pas du tout - à la population Santo, doivent faire l'objet d'une attention critique particulière. Au *Museu da República*, nous sommes vigilants et les rejets n'acceptant que les actions radicalement favorables au *Nosso Sagrado* et à la lutte antiraciste. Tout traitement technique de ce patrimoine muséologique implique le rejet non seulement des pratiques racistes mais également opportunistes.

Silvio Almeida (2019) enseigne que, lorsque les structures reproduisent des relations raciales racistes, il est nécessaire de les confronter en construisant des politiques contre-dominantes. En d'autres termes, la lutte contre le racisme nécessite une réorientation idéologique et politique de la société.

L'on peut dire que *Nosso Sagrado* a influencé les orientations antiracistes de certaines actions publiques, comme le transfert même des collections et la création du *Grupo de Gestão Compartilhada*, qui constituent une expérience unique et concrète de démocratisation du savoir et du pouvoir.

Ces actions mettent d'une certaine manière en œuvre certaines des propositions formulées par Babá Sidnei Nogueira (2020) dans son travail sur la lutte contre le racisme religieux. Par l'approfondissement des relations et des collaborations en matière de construction de connaissances basées sur le respect, la présence et le protagonisme des chefs religieux, s'ouvre un espace où les sens cosmico diasporiques africains deviennent une véritable force motrice du savoir et du faire liés à ce patrimoine.



Atabaques.
Nosso Sagrado / Museu da República.
Photographie : Oscar Liberal

IX

Le changement de nom de la collection, qui s'appelait auparavant « *Coleção Museu da Magia Negra* » (Collection Musée de la Magie noire), est particulièrement important. Ce nom a été largement critiqué par les communautés religieuses afro-brésiliennes, qui l'ont jugé offensant et diffamatoire, et a montré les préjugés avec lesquels les institutions de l'État traitaient les religions ayant des racines africaines.

C'est le groupe religieux qui gère le *Nosso Sagrado* qui a exigé le changement de nom, ce qui n'a pas été simple étant donné qu'une partie de la collection avait été inventoriée en 1938. Mais lors de réunions avec le ministère public et l'IPHAN, lors de séminaires ainsi que par écrit, la gravité du maintien de ce nom impertinent a été soulignée en insistant sur le fait que la gestion de la collection devait servir à élargir, et non à déformer, la connaissance des pratiques religieuses d'origine africaine.

Ainsi, surmonter l'erreur consistant à attribuer à la collection d'objets sacrés un nom qui offense les adeptes des religions afro-brésiliennes et qui stigmatise et criminalise leurs pratiques est devenu un élément important de ce mouvement pour la justice. Le 21 mars 2023, l'IPHAN a ainsi pu annoncer sa décision avec l'approbation de l'ensemble du groupe religieux de changer le nom de la collection en *Acervo Nosso Sagrado* (Collection Nosso Sagrado), comme l'avait proposé Mãe Meninazinha.

X

Nous nous dirigeons lentement vers les considérations finales du bref texte

présenté ici lorsque nous avons décidé de nous regarder, de regarder le *Grupo de Gestão Compartilhada* et de nous poser quelques questions. Nous avons donc décidé, dans un exercice d'autoréflexion, de demander à Pai Thiago de Ogum, Thiago Azeredo, l'un des auteurs de cet article quelle est pour lui l'importance des *caboclas*, *caboclos*, *vo-vós* et *pretos velhos* dans la lutte contre le racisme ? Les réponses et leurs dérivées ont été inspirantes. Pour Pai Thiago :

Caboclas, *caboclos*, *pretos velhos*, *pretas velhas*, toutes ces entités avec lesquelles nous travaillons en Umbanda sont nos ancêtres personnels et collectifs. D'un point de vue généalogique, il s'agit de quelqu'un qui faisait déjà partie de ma famille à un moment donné dans le passé. Dans une perspective plus large [de ces ancêtres], et aussi en tant que peuple, ils me reconnaissent comme appartenant à leur peuple, je suis quelqu'un qui est sur la terre, qui soutient leur héritage.

Il convient de souligner la relation ancestrale et familiale de double accueil : nous les accueillons et ils nous accueillent, « ils nous aiment bien et ils veulent venir chez nous ». Pai Thiago de poursuivre :

Le sens qu'ils ont dans la lutte antiraciste est leur propre existence qui vient au premier plan. Le fait que ces divinités, qui sont pour nous importantes sont des divinités qui nous incarnent tous, quel que soit leur nombre, leur diversité, qu'il s'agisse de personnes ordinaires, des noirs, des indigènes, leur existence est importante. Elles ne sont pas dans notre culte pour mener de combat antiraciste, mais le maintien de leur culte, c'est le combat antiraciste. Il y va de notre coexistence. Ce sont elles qui viennent à nous, ce ne sont pas les médecins et les grands

pontes qui circulent librement dans notre société. Ce sont des gens ordinaires comme nous.

Ce point est d'une extrême pertinence : l'existence de divinités, d'êtres de transcendance, est en soi une forme de lutte antiraciste. En d'autres termes, l'existence et la r(é)existence des religions afro-brésiliennes sont des manifestations objectives de l'antiracisme.

XI

L'entretien d'autoréflexion avec Pai Thiago a été long et inspirant. L'espace limité dans cette publication ne nous permet pas de le reproduire. Cependant, nous aimerions également souligner le commentaire suivant de *Pai Pequeno* (Petit père) du *Templo do Sol e da Lua* (Temple du Soleil et de la Lune), concernant les différentes perspectives (l'une interne et l'autre externe) liées à l'Umbanda :

De l'intérieur, les entités spirituelles sont simplement mon maître, mon professeur, mon *vovó* qui m'accueille, me conseille, se bat avec moi, entretient avec moi une relation de solidarité et d'attention. Mais de l'extérieur, il est possible de faire cette lecture [sociologique et psychologique], car il s'agit d'une alliance spirituelle symbo-

lique ou archétypale avec des groupes de personnes, d'êtres, d'existences, historiquement persécutés, marginalisés, qui appartiennent et montrent des marques d'appartenance à des groupes racialisés, qui ont souffert en leur temps et dont les descendants souffrent aujourd'hui du processus de persécution et de racisme. Groupes racialisés ou groupes liés à des connaissances façonnées par des grammaires racialisées.

Mãe Meninazinha de Oxum répète qu'il est nécessaire de raconter l'histoire du Brésil à partir d'objets sacrés. Parmi les actions entreprises, la création d'un cours d'approfondissement sur le *Nosso Sagrado* a mobilisé le *Grupo de Gestão Compartilhada*. En outre, à la demande de la prêtresse, l'*Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro* (Assemblée législative de l'État de Rio de Janeiro) a institué le 21 septembre comme Journée fédérale pour la libération du patrimoine sacré.

Le racisme insiste et *Nosso Sagrado* résiste. Les souvenirs de cette collection sont les souvenirs du peuple de Santo, ce sont des instruments de sauvegarde et de lutte pour le droit d'exister et de professer sa foi, son intelligence et son savoir.

Références bibliographiques

ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

NOGUEIRA, Sidnei. Intolerância religiosa. São Paulo : Pólen, 2020.

OXUM, Mãe Meninazinha de ; IANSÃ, Mãe Nilce de ; VERSIANI, Maria Helena ; CHAGAS, Mario. A chegada do Nosso Sagrado no Museu da República : « a fé não costuma faia ». In : PRIMO, Judite ; MOUTINHO, Mário (Editores). Socio Museologia : para uma leitura crítica do mundo. Lisboa : Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2021, p. 73-102.

PEREIRA, Pamela. Novos olhares sobre a coleção de objetos sagrados afro-brasileiros sob a guarda do museu da polícia. Dissertação, UNIRIO, 2017.

Que partagent les musées et la Biennale de São Paulo à travers leurs programmes éducatifs?

Elaine Fontana

Master en Esthétique et Histoire de l'Art de l'USP

CONSTELLATIONS

De nombreuses interrelations qui attestent de la convergence des dynamiques des institutions ne sont pas exprimées dans ce texte, composé essentiellement de notes de travail, de perceptions des œuvres, de conversations avec différentes personnes, y compris des visiteurs, des conservateurs et des éducateurs, et de nombreuses lectures du contenu des expositions. La proposition serait de présenter certaines matérialités, bien que le texte ne contienne pas d'instruments d'évaluation et de vérification destinés au public.

Les interactions et les métamorphoses qui se produisent entre les biennales et les musées d'art se traduisent par des modèles et des dynamiques internes complexes, influencés par les échanges mutuels entre les deux institutions. Entre la Biennale et les musées d'art, il existe une sorte de métamorphose sous-jacente, pour reprendre le terme inventé par l'écrivain italien Emanuele

Coccia (2020), partant du point de vue du mouvement et de l'absorption, de la rétraction, des résistances et des affinités qui ajoutent un aspect politique à cette relation transcendant la surface avec les personnes concernées.

La métamorphose est ainsi définie comme une théorie de la continuité de la vie entre les corps. Elle oblige un être vivant à accueillir l'autre en lui, sans pouvoir être complètement lui-même et sans pouvoir complètement se fondre ou se confondre avec l'autre. La même idée se retrouve chez l'écrivain-traducteur brésilien Antônio Bispo dos Santos (2023, p. 4) qui, préférant le mot « confluence », conclut : « Un fleuve ne cesse pas d'être un fleuve lorsqu'il conflue avec un autre fleuve, au contraire, il se transforme et se renforce au contact des autres fleuves ».

De cette métamorphose se détache une espèce de continuité excentrique, une forme de cocon, « une forme que tout être vivant entretient avec lui-même et

qui l'amène à modifier radicalement son corps et son identité » (2020, p.91). De la même manière, les institutions qui sont structurées de manière rigide par une forme maintenue par la culture même de l'institution, sont également à différents moments façonnées et remodelées par les personnes et qui peuvent en modifier le corps et leur identité.

Cette perspective de changement provient du contexte que nous appelons contemporain, un temps qui semble à première vue se rapporter exclusivement au présent, mais qui, de manière moins tangible, converge vers d'autres époques.

Tant dans les musées que les biennales, le processus créatif qui s'y déroule est tiraillé par les changements dus à différentes périodes, individus et contextes qui donnent lieu à un ensemble d'idées imprégnées de conflits divergeant lentement des propres convictions institutionnelles autrefois considérées comme leur vertu. Ces institutions dégagent ainsi une énorme énergie reliant le futur et le passé, englobant à la fois ce qui leur est proche et éloigné.

Les biennales, caractérisées par des expositions temporaires d'une durée moyenne de trois mois, se métamorphosent tous les deux ans, voire tous les ans lorsqu'il s'agit d'expositions itinérantes et temporaires. Les changements se reflètent non seulement dans les expositions, mais aussi à travers les équipes et les visiteurs qui apportent de nouvelles perspectives. D'autre part, les musées avec l'apport de leurs collaborateurs et de leur patrimoine développent des dynamiques à long terme.

Alors que les biennales sont libres de proposer des scénographies novatrices et d'intégrer les leçons de leurs éditions récentes ou plus lointaines, les musées ne ressentent pas le nécessairement le besoin de transformer radicalement chaque nouvelle exposition.

Si les biennales ne sont pas obligées de proposer des changements radicaux à chaque édition, leur spécificité réside dans le défi que doivent relever leurs nouvelles équipes de commissaires pour créer à partir du présent, en envisageant même un temps non linéaire, comme avec les concepts de constellation et l'atlas Mnémosyne des commissaires de la 30^e Biennale ou la notion de temps en spirale avec la 35^e.

Les transformations sont nombreuses et visent à impliquer davantage de personnes ou à enrichir le débat politique ou artistique avec la société¹[6]. Alors que les musées peuvent maintenir un rythme soutenu avec une même équipe de commissaires pour toutes les expositions, les biennales demandent plus de dynamisme. Les changements de commissaires et de perspectives pour chaque édition assurent leur renouvellement. Toutefois tant les biennales que les musées peuvent relever le défi de donner du sens à ce qui est présenté.

L'ÉDUCATION PERMANENTE

Il est clair que le désir d'établir une approche éducative durable, comme c'est le cas dans les musées, existait bien avant qu'il ne se concrétise dans les biennales. Leur nature et leur mis-

1 Les biennales s'organisent autour d'un ensemble d'idées sur ce qu'on appelle « art contemporain », mais il existe de nombreuses autres façons de comprendre et d'exprimer l'art du présent (contemporain).



Exposition de la 29^e Biennale - « Il y a toujours une coupe de mer pour qu'un homme navigue ». Le programme éducatif permanent comprenait des études de longue durée, y compris avec d'autres institutions artistiques.

Source : Elaine Fontana, 2010.

sion éducatives se sont confirmées au fil des ans.

Cependant, cette idée s'est matérialisée et a été maintenue sans interruption depuis treize ans jusqu'à aujourd'hui, lors de la 29^e édition de la Biennale 'Há sempre um copo de mar para um homem navegar', « Il y a toujours un verre d'océan où l'homme peut naviguer » (2010), sous le commissariat d'Agnaldo Farias et Moacir dos Anjos, et la commissaire éducative Stela Barbieri. La continuité éducative a pu être maintenue avec une même équipe, une nouvelle équipe temporaire intervenant également pour chaque exposition.

La présence d'une équipe permanente chargée d'organiser un programme de recherche et de réflexion sur les expériences, comme le font les musées, a impliqué des changements compliqués. L'un des changements les plus notables a été la capacité à s'intégrer au contenu institutionnel existant, en utilisant les acquis de l'apprentissage comme outil d'enrichissement, ces acquis se complétant à chaque exposition.

Stela Barbieri, la commissaire en charge d'assurer cette continuité, a enrichi le service éducatif de la Biennale par ses activités d'artiste et d'enseignante (2010-2015). Jusqu'à son arrivée, la Biennale avait connu diverses expériences dans le domaine de l'éducation, beaucoup d'entre elles liées à l'enseignement de l'art dans les musées. Elle a réussi à insuffler au service éducatif une touche artistique et poétique, orientant constamment des approches basées sur l'art contemporain qui peuvent être considérées comme une véritable méthodologie de travail et dont on peut retrouver la trace dans les publications pédagogiques de l'époque².

PARTAGER

Dans la publication éducative de la 30^e Biennale³, Stela commente que « L'éducatif travaille avec des champs poétiques, les mettant sous tension, les rendant visibles et en activant l'espace de création » (traduction libre.) Luis Pérez-Oramas, le commissaire de l'exposition, partage une vision similaire par

2 <http://fbsp.org.br/publicacoes>

3 https://imgs.fbsp.org.br/files/30bienal_livreto.pdf



Exposition de la 30 Biennale –
« À l'approche des poétiques ».
Source : © Leo Eloy / Fondation Bial de São Paulo⁴, 2012

sa perspective de nature philosophique. Dans une conversation avec le service éducatif au sujet du titre de l'exposition « A iminência das poéticas » (« De l'imminence de la poésie »), Oramas pose la question suivante : Quel est le langage des images ? Comment parlent-elles ? Comment exprimons-nous les images ? Quelle est la part du visible qui n'entre pas dans le langage ? Quel est le mot qui n'a pas de forme, qui n'a pas d'image ?... « Les mots et les choses existent dans des mondes qui ne coïncident pas tout à fait... ».

La dimension poétique de cette exposition porte en elle sa détermination politique, détournant et désengageant les images de leurs systèmes de représentation. Cela rend dans ce contexte l'approche des œuvres différente, ce qui influence la manière d'engager une conversation/silence à leur sujet.

Dans l'atelier de lumière pour les visi-

teurs du groupe, les murs noirs ont créé un environnement sombre, semblable à une camera obscura photographique.

Un modèle d'atelier a pu être développé qui transcendait les matériaux artistiques conventionnels utilisés lors d'ateliers pratiques guère limités à ces seuls moyens, vu que les inspirations provenaient des éléments conçus à partir des œuvres exposées.

De plus, le potentiel qui réside dans la recherche de la pratique en art a été exploré à travers ces éléments. Ainsi, des espaces tels que des bacs à sable ou une camera obscura ont pu procurer des expériences esthétiques qui n'ont duré que l'espace d'un instant.

Par la combinaison d'ateliers et de cuisine pour partager les connaissances afin de les mettre en pratique, les ateliers de la 32^e édition (Incerteza Viva – Vive incertitude), dont nous parlerons plus loin, ont

4 Les archives de la biennale (archives historiques de Wanda Svevo), qui ont fourni l'image, sont gérées par des professionnels de l'institution chargée d'organiser les documents de toutes les expositions, y compris les images, les documents et les textes des commissaires. Elles fonctionnent de manière dynamique, offrant un accès public aux documents et maintenant un système d'archivage complet impliquant des équipes temporaires et permanentes, contribuant ainsi à la préservation de la mémoire institutionnelle.

Exposition entre
les Biennales
« Au nom des
artistes ».
Source: Elaine
Fontana, 2011



apporté une dimension supplémentaire, comme la préparation d'une recette proposée par les participants aux cours ou les visiteurs de l'exposition a eu lieu à de nombreuses reprises.

Il s'agissait d'un réel partage et non d'une mise en scène, de l'intégration de nombreuses formes de connaissances. De telles pratiques nous amènent à nous interroger sur l'essence même de l'art dans cette exposition.

ACTES DÉCOULANT D'UN CONTACT PERMANENT AVEC LES ÉQUIPES ET LES EXPOSITIONS

Entre des expositions temporaires s'écarter du cycle traditionnel des biennales, même au milieu de la pandémie mondiale de Covid-19 (Exposition Vento/Vent) ont été organisées entre 2011, 2013 et 2020⁵. La première de ces expositions, intitulée « Em nome dos artistas » (Au nom des artistes) et organisée par Gunnar Kvaran, a mis en lumière des œuvres de la prestigieuse collection

Astrup Fearnley, comprenant des créations d'artistes renommés tels que Cindy Sherman, Jeff Koons et Damien Hirst.

La seconde exposition, intitulée « 30x Bienal » et organisée par Paulo Venâncio Filho, célébrait le trentième anniversaire de la Biennale de São Paulo et présentait des œuvres emblématiques d'artistes brésiliens ayant participé aux éditions précédentes.

Il est intéressant de noter que ces deux premières expositions, qui semblaient à première vue historiques et intouchables, sont devenues un véritable terrain de création pour l'équipe éducative de la Biennale, qui a pu mettre au point plusieurs visites et ateliers à caractère politique.

Dans le cadre de l'exposition « Em nome dos artistas » (Au nom des artistes) (2011), l'éducatrice Mayara M. a pour sa deuxième exposition à la Biennale proposé une « visite thématique » avec un atelier de dessin centré sur la relation entre l'érotique et le politique

5 La 34^e Biennale s'est étendue sur deux ans, impliquant une collaboration continue avec l'école et la communauté culturelle, en utilisant la publication éducative « Primeiros Ensaios » (Premiers essais) : <http://34.bienal.org.br/educacao> - adaptée pour une utilisation en ligne.



Exposition de la 32^e Biennale - « Incertitude Vivante ». Artefact biotechnologique fabriqué à partir de mycélium, de *Nomeda* et *Gediminas Urbonas*. Source : Catalogue *Incertitude Vivante*, 2016, p. 287.

dans l'œuvre de Jeff Koons.

C'est la première fois que des actions basées sur l'intérêt des visiteurs et des recherches de l'éducatrice ont pu être menées par les éducateurs et diffusées par les canaux médiatiques de la Biennale. Il s'agit d'une initiative qui accorde plus de considération aux éducateurs jugés comme les auteurs de leurs activités, alors qu'auparavant, l'attention était souvent plutôt portée uniquement sur des personnalités déjà connues dans le monde culturel en dehors du cadre de l'exposition.

La 31^e Biennale, intitulée « *Como... coisas que não existem* » (Comme ... des choses qui n'existent pas), a mis l'accent sur la collaboration en réseau entre les artistes et les groupes sociaux organisés, qui ont travaillé sur des projets collectifs, s'éloignant ainsi de la notion de « grande œuvre d'art autonome ». Le conflit politique et l'activisme sont devenus inséparables de la pratique artistique des créateurs, ce qui a entraîné des changements significatifs dans l'exposition artistique et donc

dans l'approche de la médiation et de l'enseignement de l'art. Cette dynamique met ainsi en avant une nouvelle relation entre l'art et la politique, renonçant à l'interprète et à l'objet validé par le système de l'art, au profit de nouvelles formes de partage et de besoins nés au sein des collectifs qui se sont constitués pendant la Biennale.

Lors de la 32^e Biennale – « *Living Incertitude* » (Vie incertaine), les discussions sur la cosmologie et l'antiracisme ont été approfondies, enrichissant les débats des éditions suivantes. L'étude de cette édition *Fungi and Mycelia*, illustre l'idée de réseau, non seulement dans sa forme conventionnelle, mais aussi dans la communication entre les arbres, comme on le trouve sur internet. Cette analogie montre comment différents éléments interagissent par la connectivité ou l'interférence, entraînant des mises à jour systémiques. Une telle référence peut élargir les agences qui façonnent les relations établies au sein d'une constellation d'expériences éducatives.

Dans un contexte plus actuel, a été créé l'exercice « Convite a atenção » (Invitation à l'attention)⁶ crée lors de la 33^e Biennale – « Affinités affectives » (2018)⁷, avec une formation continue pleinement opérationnelle et une équipe nouvellement renouvelée de consultants et de quelques membres internes. Conçu initialement sans contenu à partager ni pratique poétique pour médiatiser la relation entre l'œuvre et le public, cet exercice visait la pratique de l'attention. Il s'agissait de protocoles de contact avec des œuvres d'art de toute nature. Qu'est-ce que l'art pour vous? Peu importe que vous soyez qualifié ou non au « monde de l'art ».

L'auteur Jan Masschelein (2008, p.23, 24), cité dans la publication pédagogique, confirme cette idée afin de sortir des réflexions habituelles : « Ne pas voir ce que l'on pense, mais penser à ce que l'on voit, exposer notre pensée à ce qui se passe... »

Une relation dialectique s'établit entre celui qui regarde et l'objet regardé, ce qui favorise la transformation du soi avec une sorte de liberté pratique. La pratique de l'attention ne cherche pas nécessairement à enseigner quelque chose qui est absent ou à éliminer les inégalités existantes⁸.

CIRCULARITÉ

La Fondation de la Biennale de São Paulo organise des cours de longue durée avec des enseignants, des programmes de

visite, des modes d'appréciation esthétique en mettant l'accent sur l'accessibilité, entre autres exemples notables en référence aux musées.

Toujours dans le cadre de la 33^e Biennale, l'un de ses programmes s'est inspiré du programme du Musée Lasar Segall, destiné aux bébés, aux mères en post-partum et aux jeunes enfants. Cette idée se reflète à la fois dans la création d'un espace réservé et plus calme au troisième étage et dans la programmation de l'année. Le musée public brésilien Lasar Segall a acquis une reconnaissance internationale pour son approche éducative et culturelle destinée aux bébés et aux jeunes enfants qui l'a classé en 2014 par le Comité pour l'éducation et l'action culturelle du Conseil international des musées (ICOM) comme un des cinq meilleurs exemples (Prix Best Practice).

Dans la programmation publique de la 33^e Biennale, la façon dont ce musée offre une expérience détendue et gratuite pour les enfants est évidente. Cela se voit dans l'occupation du rez-de-chaussée, où les enfants étaient libres de ramper et de jouer avec des objets communs dans un espace qui leur était réservé. Cette approche est guidée par le fait que le musée est un espace public et que les bébés ont donc le droit d'en profiter comme n'importe quel autre visiteur.

Une autre approche notable est l'utilisation de Video Libras (langue des signes brésilienne), un outil qui a déjà été utili-

6 Gabriel Pérez-Barreiro - 7 artistes-commissaires : Alejandro Cesarco, Antonio Ballester Moreno, Claudia Fontes, Mamma Andersson, Sofia Borges, Waltercio Caldas, Wura-Natasha Ogunji.

7 Equipe : <http://33.bienal.org.br/pt/convite-a-atencao>

8 <http://33.bienal.org.br/pt/convite-a-atencao>



Pratique de « l'Invitation à l'Attention » avec un participant à un cours.
Parque do Ibirapuera, São Paulo. Source : Elaine Fontana, 2016.

sé dans des expositions telles que la 30^e Biennale. Cette approche est intégrée dès l'entrée de l'exposition, en même temps que le texte du commissaire. Cette décision s'appuie sur des recherches menées au Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM), qui a une longue

histoire d'engagement avec la communauté sourde.

Lors de la 34^e Biennale⁹, la remarquable intégration dans l'exposition des salles didactiques reconfigure le modèle des musées. Cet espace Éducation (ancien-

9 Commissariat général assuré par Jacopo Crivelli Visconti et équipe de commissaires composée de Paulo Miyada (commissaire adjoint) et de Carla Zaccagnini, Francesco Stocchi et Ruth Estévez (commissaires invités).

nement appelé Biennale de l'Éducation) remplit plusieurs fonctions, salle de répétition ou lieu de dialogues spontanés, s'inscrit dans la perspective de l'écrivain Édouard Glissant¹⁰ (2021), qui enseigne l'expérience de l'opacité dans la relation avec le public.

Les constellations vécues entre biennales et musées, ainsi que les métamorphoses sous-jacentes qu'elles subissent, démontrent la vitalité de la relation entre ces institutions. L'éducation permanente, pilier de la Biennale, s'est révélée être un moteur de continuité et de création de perspectives d'éducation à l'art contemporain. Le partage, la collaboration et le dialogue continu avec les équipes, les visiteurs et les expositions ont enrichi l'expérience et façonné de nouvelles façons d'interagir et de comprendre ce que l'art contemporain peut être, ou de repenser la catégorie restreinte qui entoure l'art contemporain institutionnalisé. Les actions découlant du

contact permanent avec les visiteurs, les équipes et les expositions ont conduit à une plus grande flexibilité et adaptabilité dans la médiation artistique et ses implications dans la sphère politique de la vie.

Enfin, en continuant à collaborer et à partager leurs expériences, en entretenant des dialogues et des remaniements permanents, ces institutions peuvent devenir des institutions qui s'engagent dans des pratiques de plus en plus accessibles et même si elles sont traditionnelles, contre-coloniales. Ce processus de transformation et d'adaptation continue leur permet de rester pertinentes dans un paysage culturel en constante évolution, d'ouvrir les portes à un public plus diversifié et de promouvoir une véritable inclusion, en incorporant des politiques de la différence et de la sagesse qui se situent en dehors du système artistique lui-même.

Remerciements

Je dédie tout particulièrement ce texte aux femmes qui m'ont ouvert la voie du Musée Lasar Segall et de la *Bienal de São Paulo* : Anny Lima (2004), Denise Grinspum (2006), Stela Barbieri (2011) et Dora Corrêa (2016).

Références bibliographiques

- COCCIA, Emanuele. *Metamorfoses*. Rio de Janeiro : Dantes editora, 2020.
- GLISSANT, Édouard. *Poética da Relação*. São Paulo : Bazar do Tempo, São Paulo, 2021.
- MASSCHELEIN, Jan. *E-ducando o olhar : a necessidade de uma pedagogia pobre*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 1, n.33, jan/jun, 2008.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá a terra quer*. São Paulo : Ubu editora, 2023.
- SHELDRAKE, Merlin. *A trama da vida. Como os fungos constroem o mundo*. São Paulo : Editora Fósforo e Ubu editora, 2020.

10 <http://34.bienal.org.br/agenda/9165> Que partagent les musées et la Bienal de São Paulo à travers leurs programmes éducatifs?



Image 1 : Salon noble du Musée de Ipiranga avec la peinture “Indépendance ou Mort” accompagné des outils d’accessibilité à l’exposition. Photographie numérique. José Roseal, 2022. Archive : photo 221104-027 -, roasel.jpg

Le rôle de l'équipe éducative au sein de la gestion générale du « Nouveau Museu do Ipiranga »

Denise Cristina Carminatti Peixoto

Master en Archéologie, Éducateur au Museu do Ipiranga

Isabela Ribeiro de Arruda

Bachelier en histoire, éducateur au Museu do Ipiranga

Le *Museu Paulista* (Musée Paulista), le plus connu sous le nom de *Museu do Ipiranga* (Musée Ipiranga), a été le premier musée créé au Brésil dans l'État de São Paulo. Le bâtiment qu'il occupe a été construit à la fin du XIX^e siècle comme monument pour célébrer la mémoire de Pedro I, le premier empereur du Brésil, et pour marquer le lieu où en 1822 l'indépendance du pays a été proclamée. Construit entre 1885 et 1890, le monument a été ouvert au public en tant que musée d'histoire naturelle en 1895. Au fil des décennies, il s'est transformé avec des changements et des transferts de collections, mais sans perdre sa place importante dans l'imaginaire social comme l'un des musées les plus connus et les plus visités de la ville.

En août 2013, le bâtiment du musée a été fermé au public en raison du déplacement du toit dans certaines de ses

salles, y compris le Salão Nobre (Salon noble) – où se trouve son œuvre la plus connue, le tableau « Independência ou Morte! » (Indépendance ou Mort) de Pedro Américo. À l'époque, les expositions étaient fermées au public afin de réaliser des travaux de restauration, de modernisation et d'accessibilité. Ce fut le début d'un long processus de reformulation qui a duré neuf ans, jusqu'à la réouverture du bâtiment pour les célébrations du bicentenaire de l'indépendance, le 7 septembre 2022. Pour ce faire, il a fallu établir plusieurs axes de travail (architecture, conservation, conception d'expositions, collecte de fonds, entre autres). Les discussions ont commencé sur les propositions des conservateurs autour de la formulation du discours de l'exposition, ainsi que sur la définition des collections qui seront mobilisées dans les nouvelles expositions et les lignes directrices en termes d'expographie. Il convient de noter que

dans les deux projets – architectural et d'exposition – la garantie d'un accès qualifié a été l'une des prémisses fondamentales ; dans ce domaine, l'équipe éducative a apporté des contributions fondamentales, en particulier dans la planification des expositions. Outre les activités de médiation réalisées pendant la période de fermeture, sujet déjà abordé à d'autres occasions¹, cet article vise à présenter le travail de cette équipe dans les activités directement liées à la réouverture du Musée en relation avec le projet architectural et le projet d'exposition².

Tout d'abord, il est important de souligner les liens institutionnels du musée. Pendant la période de fermeture, le musée a été connu sous le nom de *Museu do Ipiranga*, nom sous lequel il est populairement connu. Cependant, son nom officiel est Museu Paulista da USP, l'université à laquelle il est lié depuis 1963. Par conséquent, son personnel est composé de fonctionnaires liés à l'Université de São Paulo. L'équipe pédagogique, quant à elle, n'est composée que de deux éducatrices, Denise Peixoto (depuis 2001) et Isabela Ribeiro de Arruda (depuis 2012), qui sont responsables de cette histoire. En outre, pendant la période de fermeture, un important changement institutionnel a eu lieu, qui a mené à la dissolu-

tion de l'ancien Service des activités éducatives (2001-2021) et à sa fusion avec d'autres services techniques pour devenir la Section de l'éducation, de la muséographie et de l'action culturelle, sans que le nombre de professionnels de l'équipe n'ait augmenté.

Pour revenir au processus de réouverture, nous pouvons commencer par parler du projet de restauration, de rénovation et d'extension du bâtiment du musée. Dès le début, l'équipe, et en particulier l'éducatrice Denise Peixoto, devenue depuis une référence au sein de l'institution, a placé la question de l'accessibilité au centre de ses préoccupations. En plus de répondre aux exigences techniques minimales établies par la réglementation en vigueur en matière de circulation, de signalisation et d'amélioration des espaces, notre objectif a toujours été d'élargir cette perspective pour offrir une expérience sans obstacles qui s'intègre le plus possible à tous les services et espaces du musée, en garantissant l'égalité des droits pour tous les publics³. Dans le cadre du projet, des espaces accueillants de qualité ont également été incorporés pour recevoir des groupes, deux ateliers qui peuvent être subdivisés ont été créés, ce qui permet d'accueillir simultanément 80 personnes. De plus, nous avons introduit des Educababs, des espaces com-

1 ABELEIRA ; ARRUDA : 2018.

2 Pour plus d'informations sur le projet de réouverture du Museu do Ipiranga, voir FERRONI et al : 2020.

3 Le travail développé a été organisé sur la base de plus de 20 ans d'expérience dans la mise en œuvre de projets d'élargissement de l'accès au Museu Paulista, il serait donc insuffisant d'énumérer ici toutes les références académiques, institutionnelles et politiques qui ont soutenu ce travail. Cependant, nous considérons qu'il est pertinent de signaler quelques travaux de références importants : AIDAR : 2002 ; CARDOSO ; SILVA : 2018 ; MENESES : 2000 ; MIRANDA : 2015 ; entre autres. L'histoire du développement des hypothèses de travail de l'équipe éducative peut être explorée plus en détail dans ARRUDA, PEIXOTO : 2022.

muns avec des propositions pédagogiques qui peuvent être réalisées avec ou sans la présence d'un médiateur, et des zones de confort pour le public.

En même temps, l'offre éducative proposée par l'équipe était très large, diversifiée et, osons le dire, audacieuse, étant donné que le musée ne compte dans son personnel que deux éducatrices. Pour que le projet puisse se développer, une équipe de six assistants a été engagée pour travailler sur les différents axes établis par les éducateurs. Les propositions ont été réalisées entre 2020 et 2022 et certaines d'entre elles sont décrites, même brièvement, dans cet article. Entre autres objectifs, il s'agit de partager la complexité du processus de travail réalisé, de démontrer le potentiel extrêmement diversifié des espaces éducatifs des musées et, enfin, de réaffirmer l'importance des éducateurs dans la construction de propositions qui élargissent les interfaces de communication, d'éducation et d'accessibilité des institutions muséales.

A L'ÉCOUTE DES GROUPES SOCIAUX

Une fois définies les lignes générales des propositions de gestion et de conservation à développer réparties sur environ 5 500 m dans onze expositions permanentes et une exposition temporaire, le processus d'écoute des différents groupes sociaux a pu commencer. L'objectif était de connaître leurs références aux institutions muséales en général, leurs attentes concernant la réouverture du *Museu do Ipiranga* et leur vision de certains des thèmes prévus dans les expositions.

Avec les restrictions imposées par la pandémie de Covid-19, l'ensemble a été reformulé et adapté pour être développé via des réunions virtuelles. Vingt thèmes ont ainsi été définis et quarante-cinq réunions organisées, avec pour médiateur une entreprise spécialisée dans la facilitation de processus, le tout afin de fournir un espace de conversation sûr, sans les possibles interférences causées par la simple présence d'un professionnel de l'équipe interne. Les groupes ont été constitués selon différentes stratégies (avec la présence d'organisateur ou par le biais d'appels publics) et nous avons pu compter sur la participation des profils suivants : guides touristiques, enseignants, autistes, malvoyants, malentendants, déficients intellectuels, adolescents, enfants, indigènes, participants au mouvement noir, participants aux mouvements culturels, travailleurs sur le site du musée, personnes LGBTQIA+, participants aux mouvements pour le logement, immigrants et réfugiés, monarchistes, personnes s'occupant d'enfants âgés de 0 à 5 ans, personnes s'occupant d'enfants âgés de 6 à 12 ans, utilisateurs de services de santé mentale et membres de l'association des commerçants du quartier.

STRUCTURE THÉORIQUE DU PLAN D'ÉDUCATION

Définir un programme éducatif nécessite pour le structurer et l'orienter l'organisation de références théoriques et pratiques. Se basant sur la vaste bibliographie déjà disponible dans le domaine de l'éducation muséale et des études relatives à l'enseignement de l'histoire et des musées, des axes conceptuels ont



Image 2 : reproduction agrandie d'une monnaie brésilienne de 320 réis de l'époque impériale. Photographie numérique. Tamara Nunes et Luisa Barcelli, 2022. Archive CCI-TUO-RET-001_L.jpg

été définis en fonction de l'expérience des propositions déjà développées par le département éducatif du musée. Les nuages de mots obtenus à partir de la recherche menée auprès des éducateurs et des musées constituent une autre contribution très importante à la configuration de ce programme éducatif. Outre le dépouillement des questionnaires envoyés, deux réunions avec ces professionnels ont permis d'obtenir des éclairages et des propositions sur des points pertinents pour l'établissement du plan éducatif.

L'ÉDUCATION ET LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DES FUTURES ÉQUIPES

La relation entre les musées et les publics scolaires est séculaire et le potentiel éducatif des expositions est indéni-able. À cette fin, des documents ont été préparés et des processus de formation ont été mis en œuvre, auxquels les

enseignants des écoles publiques ont été invités à participer, non seulement pour connaître les propositions des conservateurs, mais aussi pour discuter des moyens de rapprocher les élèves des thèmes abordés dans les espaces d'exposition. En outre, une formation a été dispensée aux équipes qui devaient commencer à gérer le musée à partir de septembre 2022, en particulier dans les domaines de la billetterie et de la sécurité.

DES JEUX ÉDUCATIFS

Les musées sont aussi des lieux de jeu. Dans cet univers, les jeux ont un énorme potentiel pour engager les visiteurs sur des questions, des thèmes, des collections et promouvoir l'interaction entre ceux qui jouent, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'exposition. Le plan éducatif prévoyait le développement de nouvelles propositions en lien avec les nouvelles expositions. Boîtes tactiles, jeux de cartes, puzzles, jeux de société et passe-temps sont quelques-uns des matériaux conçus au cours de la phase initiale du travail de l'équipe. Ce matériel devait pouvoir être utilisé par les éducateurs dans le cadre de la médiation, mais être également disponible dans un espace appelé Educalab, situé au rez-de-jardin du bâtiment, où les visiteurs peuvent accéder librement et disposer des publications et autres matériels disponibles.

RECHERCHES SUR LE PUBLIC

Depuis ses premières années d'existence, le Service des activités éducatives a développé les recherches sur les publics dans différents contextes. Au cours de

ce renouveau institutionnel, de nombreuses études ont inclus des notions de gestion et de conservation car nous comprenons que ces thèmes devaient être étendus institutionnellement et ne pas être limités au seul secteur éducatif même si ce dernier était l'élément constitutif de leurs lignes d'action. Malheureusement, de nombreux facteurs (en particulier le contexte de la pandémie de COVID-19) ont empêché qu'une analyse d'envergure ait pu faire partie du processus de réouverture du musée ; il a toutefois été possible de consolider un questionnaire applicable de manière cohérente au fil des ans. Il s'agit d'un questionnaire assez complet, allant des données de profil tant numériques qu'imprimées aux subtilités de l'appréciation des espaces et des expositions, favorisant différentes utilisations d'un même matériel et pouvant être adaptées en fonction de l'objectif recherché. Pour consolider cette proposition, des tests d'utilisation ont été réalisés et les données récoltées compilées en 2023.

PLANIFICATION ET GESTION DES ÉQUIPES ÉDUCATIVES

Les lignes d'action de l'espace éducatif, ainsi que leur étendue supposent un nombre important de professionnels impliqués dans les nombreuses

Image 3 : Détail de la reproduction agrandie de la monnaie brésilienne de 320 réis de l'époque impériale. Photographie numérique. Thamara Nunes et Luisa Barcelli, 2022. Archive CCI-TUO-RET-001_3.jpg



demandes. Cela nécessite une planification minutieuse et l'établissement d'un modèle de gestion qui, en plus de répondre aux besoins institutionnels, favorise une relation fructueuse avec le public et promeut un bon engagement du personnel. Ainsi, durant la phase de planification de l'exposition, des propositions d'organisation des axes de travail ont également été élaborées, simulantes des propositions de barèmes, des feuilles de calcul pour l'enregistrement des matériaux utilisés dans les médiations ou des objets à prêter de la réserve technique didactique, parmi d'autres outils généraux.

PUBLICATIONS ET MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

Les premiers matériels conçus s'adressaient à deux profils de public : les enseignants et les enfants de 4 à 12 ans, lorsqu'ils visitaient spontanément le musée. Pour les enseignants, une série de huit dépliants a été produite. Sept d'entre eux traitent du contenu des expositions et un autre présente les objectifs du matériel, ses principales caractéristiques et ses possibilités d'utilisation. Outre les questions conceptuelles, des liens ont été établis avec le socle commun des programmes nationaux (BNCC), qui est le document de référence pour l'éducation formelle dans les écoles brésiliennes. Ce matériel, ainsi que la version imprimée distribuée gratuitement, peut être téléchargé sur le site web du musée⁴. Des supports virtuels ont également été produits sur les nouvelles expositions, l'histoire du musée et le fonctionne-



Image 4 : jarre en plastique en forme d'ananas. Photographie numérique. Hélio Nobre et José Roseal, 2022. Archive : CEC-CO2-OBT-010_I

ment de l'institution. Pour les enfants accompagnés de leur famille, des livrets ont été proposés avec deux parcours qui explorent les expositions, avec des jeux et des incitations à l'observation et à l'interaction. Ces publications viendront s'ajouter à un ensemble d'objets qui pourront être empruntés lors de la visite du musée.

RESSOURCES MULTIMÉDIAS

La proposition curatoriale a inclus plus de 50 ressources multimédias dans les espaces d'exposition, dans le but de présenter, d'approfondir ou de mettre en relation les thèmes des expositions. Dans un premier temps, l'équipe a réalisé une étude approfondie sur la disponibilité de ce type de ressources dans différents musées, leur portée

4 Disponible sur <https://museudoipiranga.org.br/educativo/publicos-escolares/>

et leurs limites. Un processus long et méticuleux a ensuite commencé, avec des réunions auxquelles ont participé des conservateurs, des éducateurs et des professionnels sous contrat pour créer le design et adapter le contenu à ce type de ressource. L'équipe éducative a contribué à la révision du contenu et à l'adaptation du langage, ainsi qu'à la définition du format et de la facilité d'utilisation. Elle a également examiné toutes les descriptions audios proposées.

RESSOURCES MULTISENSORIELLES

L'accessibilité physique et communicative a été adoptée comme prémisses à la définition des nouvelles expositions, comme mentionné ci-dessus. Outre les ressources d'audiodescription, la langue des signes brésilienne (Libras) et les textes à l'encre et en braille, il a été décidé que toutes les expositions devaient disposer de ressources tactiles accessibles à tous les visiteurs - ce qui peut probablement être considéré comme le principal facteur d'innovation de ce projet, qui peut contribuer de manière significative à élargir la compréhension de l'étendue des domaines d'éducation dans les musées brésiliens.

Sur un univers de 4 000 objets présentés dans 43 salles et 11 expositions, 351 éléments tactiles ont été incorporés dans des supports les plus divers : cartes tactiles situationnelles de chaque

espace, objets originaux, maquettes, dioramas, images sérigraphiées viséotactiles, écrans en haut-relief, dispositifs olfactifs, entre autres. La définition de ces éléments a suivi les recommandations techniques de conservation et s'est basée sur l'expérience de nombreuses années dans le domaine de l'éducation et sur des références établies par des programmes développés dans d'autres institutions qui ont montré des résultats d'une constante efficacité. Nous pensons donc que le fait d'intégrer la collection tactile dans le discours du conservateur, en l'intégrant dans le récit conceptuel, favorise le partage de l'expérience de visite entre les visiteurs handicapés et non handicapés, sans créer de barrières ou de segmentation du public⁵

CIRCUITS DE VISITE ÉDUCATIFS

Le plan éducatif prévoit l'embauche de personnel pour travailler avec les différents profils de public. Ces professionnels recevraient une formation et participeraient à la planification d'activités éducatives pour les visiteurs. Compte tenu du grand nombre d'expositions et des axes thématiques que les éducateurs auraient à traiter, il a été jugé utile d'élaborer des circuits de visite pour le public scolaire et d'autres pour le public individuel. Ainsi, sur la base des propositions, les professionnels auront l'occasion de se familiariser avec les expositions et de planifier de nouvelles actions.

5 Le développement de ressources multisensorielles s'est appuyé en partie sur l'expérience de la création d'une réserve technique didactique, qui a commencé à se former en 2001. Cette initiative, à son tour, a été liée aux points soulevés dans HIRATA : 1989, sur l'utilisation des objets comme vecteurs de discussion dans les actions éducatives dans les musées. Actions curatoriales : le rôle de l'équipe éducative dans le projet.

APPLICATION WEB/AUDIOGUIDE

L'une des stratégies pour rapprocher les visiteurs des thèmes des expositions a été le développement de visites autoguidées. Pour les expositions permanentes, trois scénarios ont été développés qui offrent différentes façons de visiter les espaces. En outre, des versions ont été produites qui incluent une description audio des ressources multisensorielles, Libras et une traduction en anglais.

CONSIDÉRATIONS FINALES

Il ne fait aucun doute que le travail décrit ci-dessus a exigé un énorme effort de collaboration qui a impliqué la coordination de l'équipe avec des dizaines de professionnels et d'entreprises engagés au cours du projet. Cependant, il est important de souligner la contribution essentielle de l'équipe éducative rendue possible grâce aux importantes discussions menées au préalable au

sein de l'institution sur l'importance d'incorporer et d'aborder une perspective ouverte et tournée vers le public, domaine caractéristique propre de cette même équipe.

Avec l'achèvement du projet, nous sommes cependant confrontés à un certain nombre de défis. L'institution traverse actuellement une phase délicate de transition entre le projet et le démarrage opérationnel et, jusqu'à présent, nous n'avons pas été en mesure de constituer une équipe capable de poursuivre les actions entamées au cours du projet de réouverture. Par conséquent, surtout après les défis auxquels toutes les équipes éducatives ont été confrontées tout au long de la pandémie, nous reconnaissons dans une institution avec plus d'un siècle d'histoire comme le *Museu do Ipiranga* il est nécessaire de maintenir une position proactive par rapport aux demandes de publics les plus larges et diversifiés.

Remerciements

Le travail de l'équipe engagée pour le projet de réouverture du musée, coordonnée par Vanessa Costa Ribeiro et composée de différents professionnels tout au long du projet (Adnam Marques Batista Jr, Ana Beatriz Oliveira, Barbara Yadoya, Caroline Silveira, Fábio Silva, Isabel Franke, Juliana Barros, Laiza Santana, Letícia Suárez Victor, Luiza Barcelli, Sofia González et Thamara Nunes), a joué un rôle fondamental dans l'articulation du travail pédagogique avec les autres volets du projet d'exposition. Nous les remercions sincèrement pour leur dévouement tout au long de cette période. En outre, nous tenons à remercier les plus de 200 participants au processus d'écoute, aux tables rondes et aux consultations techniques menées tout au long du projet. Enfin, nous remercions le soutien institutionnel de la Division des collections et de la conservation, qui a maintenu le principe de la participation de l'équipe éducative à des projets institutionnels, ce qui a même permis d'obtenir les ressources nécessaires à la réalisation de ce travail.

Références bibliographiques

ABELEIRA, Denise Cristina Carminatti Peixoto ; ARRUDA, Isabela Ribeiro de. Museu fechado, caminhos abertos. Ações educativas durante o fechamento do Museu do Ipiranga. In : AMARAL, Lilian ; TOJO, Joselaine Mendes (org.). Rede de Redes diálogos e perspectivas das redes de educadores de museus no Brasil. São Paulo : SISEM, 2018.

AIDAR, Gabriela. Museus e inclusão social. Ciências & Letras, Porto Alegre, Faculdade de Porto-Alegrense de Educação, n. 31, p. 53-62, 2002.

ARRUDA, Isabela Ribeiro de. Portas fechadas. Museu fechado? Revista do Centro de Pesquisa e Formação, [S.l.], v. 5, p. 198-210, 2017.

ARRUDA, Isabela Ribeiro de ; PEIXOTO, Denise Cristina Carminatti. Educação e curadoria no Museu do Ipiranga. In : LIMA, Solange Ferraz de ; CARVALHO, Vânia Carneiro de (coord.). Ciclo Curatorial. São Paulo : Edusp, Museu Paulista da USP, 2022.

ARRUDA, Isabela Ribeiro de ; PEIXOTO, Denise Cristina Carminatti. Museu do Ipiranga : challenges of a museum outside the walls of the university. In : Les Cahiers de Muséologie, Hors-Série n. 1, Actes du colloque « Les musées universitaires & leurs publics ». Liège : Embarcadère du Savoir ; Université de Liège, 2021. v. 1. p. 158-68.

CARDOSO, Eduardo ; SILVA, Tânia Luisa Koltermann. Diretrizes para o desenvolvimento de recursos táteis e sonoros em museus. In : Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, 13., 2018, Joinville. Anais [...]. Joinville : Univille, 2018. Consultable : <https://bit.ly/3dGZEhr>. Acesso em : 13 set 2023.

FERRONI, Eduardo. et al. A preparação do Museu do Ipiranga para o Bicentenário da Independência em 2022. Revista Restauro, São Paulo, v. 4, n. 7, 2020.

HIRATA, Elaine. Arqueologia, educação e museus : o objeto enquanto instrumento do conhecimento. Dédalo, Porto, n. 27, dez. 1989.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Como explorar um museu histórico. Museu Paulista. São Paulo : Universidade de São Paulo, 1992.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Do teatro da memória ao laboratório da História : a exposição museológica e o conhecimento histórico. Anais do Museu Paulista : História e Cultura Material, v. 2, n. 1, p. 9-42, 1994. DOI : <https://doi.org/10.1590/S0101-47141994000100002>.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Educação e museus : sedução, riscos e ilusão. Ciências & Letras, Porto Alegre, n. 27, p. 91-101, jan./jun. 2000.

MIRANDA, Marcos Paulo de S. ; NOVAIS, Andrea Lanna M. Acessibilidade aos bens culturais : direito humano fundamental. In : SOARES, Inês Virgínia P. ; CUREAU, Sandra (org.). Bens culturais e direitos humanos. São Paulo : Ed. SescSP, 2015.

RAMOS, Francisco Régis Lopes Ramos. A danação do objeto : o museu no ensino de História. Chapecó : Argos, 2004.

Éducation muséale et cyberculture : cartographie historique et tendances

Júlia Mayer de Araujo

Muséologue et éducateur au Museu do Amanhã

Nicolas Januario dos Santos

Muséologue, Museu do Pontal

À fin de réfléchir à la cyberculture et à sa relation avec l'éducation muséale, nous considérons l'importance du cyberspace et de son potentiel de communication en termes d'interaction entre un musée et un visiteur, ainsi qu'avec les pratiques éducatives respectives. En présentant le concept de cyberculture, Pierre Levy (1999) identifie que la cyberculture est constituée de communautés virtuelles qui composent un réseau numérique présent dans le cyberspace, où les styles de relations sont présentés presque indépendamment de la localisation géographique et à travers un flux de communication asynchrone.

Dans cette optique, la cyberculture est considérée comme offrant de nouvelles dynamiques, de nouveaux contextes de communication et de production de connaissances qui influencent les pratiques éducatives quotidiennes en ligne

dans les espaces éducatifs formels et non formels, y compris les musées qui, par définition, sont également des espaces éducatifs. Avec l'avancée des technologies numériques en réseau (ToN), la contemporanéité a été marquée par le développement intense des technologies de l'information et de la communication dans notre vie quotidienne, reconfigurant nos relations socioculturelles (MARTI ; COSTA, 2021). L'éducation muséale en ligne (EOM), un concept proposé par Frieda Marti (2021), correspond à l'éducation muséale dans le contexte de la cyberculture et s'inspire de l'approche didactique et pédagogique de l'éducation en ligne (MARTI ; COSTA ; 2020).

Il en résulte que l'utilisation de la technologie numérique dans un contexte virtuel permet des expériences en ligne telles que des interactions et des dialogues axés sur la production collective et

multidirectionnelle de connaissances, ainsi que des expériences qui ne sont pas possibles au sens matériel, complétant des projets qui auraient pu être limités auparavant par l'espace géolocalisé du musée. Il convient de rappeler que toutes les actions d'éducation muséale sur Internet ne peuvent pas être qualifiées de pratiques d'EMO et que les activités d'éducation muséale en ligne peuvent également être menées au sein du musée géolocalisé. Selon Marti et Santos (2019), l'éducation muséale en ligne consiste en une « nouvelle façon de penser les actions éducatives muséales dans/avec la cyberculture », qui découle des principales transformations communicationnelles et éducatives générées par le développement rapide et intense de la ToN à l'époque contemporaine.

Nous avons trouvé peu de traces de ce type d'activité en ligne dans les musées brésiliens avant le début de la pandémie. Marti (2021b) relate dans sa thèse la mise en œuvre, par la Section d'aide à l'enseignement (SAE) du *Museu Nacional - UFRJ* (Musée national - UFRJ), d'une activité de « médiation muséologique en direct », également appelée « médiation muséologique en ligne en direct ». Selon Marti (2021b, p.193), « l'idée était d'organiser des 'lives' (directs) sur Facebook dans lesquels se déroulerait une médiation muséale synchrone, permettant ainsi aux 'followers' (suiveurs) de participer activement au choix de son thème par le biais d'un sondage sur la page de la SAE ». Dans le contexte du Musée national, la première médiation muséale en ligne en direct a eu lieu en avril 2018 et l'espace choisi était le « Jardin des princesses », une zone du musée

qui n'était pas accessible aux visiteurs publics. La chercheuse souligne la participation synchrone et asynchrone des followers à travers divers commentaires et affirme que cette action a démontré qu'il pouvait s'agir d'un moyen nouveau et promoteur pour permettre aux publics d'accéder et de participer à des activités éducatives qui, jusqu'alors, se déroulaient exclusivement en face-à-face.

En mars 2020, les premières mesures de sécurité sont mises en place pour restreindre les déplacements en raison du début de la pandémie de Covid-19. En avril, selon une enquête menée par le Conseil international des musées (ICOM, 2020) auprès de 1 600 musées et de leurs professionnels, 94,7 % des musées du monde sont fermés au public. Selon cette même enquête, la fermeture forcée a dynamisé les activités numériques au sein des musées, qui ont augmenté ou initié leurs actions à la suite de ces mesures pour au moins 15% de leurs participants. Les activités sur les médias sociaux ont augmenté ou démarré pour au moins 47,49 % des répondants. Dans le même temps, les licenciements ont augmenté pour de nombreux employés de musées, en particulier ceux qui travaillent directement avec le public, comme les éducateurs (ALMEIDA et al., 2021).

Selon l'enquête « Challenges in times of Covid-19 » (Défis à l'époque du Covid-19) sur les publics des musées, présentée dans « Data to navigate in the midst of uncertainty : adjusting the rudder towards the future » (Données afin de naviguer au milieu de l'incertitude en ajustant le curseur sur le futur)



Figure 1 : Pendant la pandémie, le *Museu do Amanhã* (Musée de demain) a lancé son programme de visite à médiation numérique appelé « Televisitas », l'image montre un éducateur parlant en direct à des spectateurs qui suivaient la visite à distance.

et publiée par l'ICOM Brésil, menée auprès de 4 210 répondants de 412 villes de 25 États et du District fédéral, avant la pandémie, 37,7 % visitaient les musées pour participer à des programmes culturels ou à des activités éducatives. Toujours selon l'enquête, les plateformes préférées ou les plus utilisées par le public pour visiter et/ou participer à des activités virtuelles promues par les musées sont respectivement Youtube (64,7 %), le site web du musée (54,5 %) et Instagram (53,5 %) (Figure 1).

Avant la pandémie de Covid-19, les musées étaient fermés individuellement pour des raisons privées, comme tant d'autres au Brésil et dans d'autres pays, et ils ont parlé un peu de leurs expériences hors les murs, géolocalisés, mais en dehors du siège administratif ; et comment leurs secteurs éducatifs ont travaillé de manière exhaustive pour montrer que les musées ne sont pas seulement un espace physique à visiter, mais doivent être présents dans

la société, et atteindre des publics qui, pour diverses raisons, ne peuvent pas y accéder en direct. En mars 2020, nous avons été confrontés à une fermeture collective mondiale des portes des musées pour des raisons de santé publique. Avec la fermeture des musées due à la pandémie de Covid-19, il est devenu encore plus nécessaire de considérer le rôle de l'éducation dans la construction de la présence en ligne du musée (MARTINS et al., 2021).

Le travail des musées sur Internet est encore très lié aux médias. D'après ce que nous avons vu, l'accès des éducateurs aux réseaux sociaux numériques des institutions dans lesquelles ils travaillent est médiatisé par les journalistes et les attachés de presse. Ainsi, même lorsque les éducateurs de musée conçoivent des actions éducatives pour les réseaux sociaux numériques de leurs institutions, ces actions tendent à être structurées sur la base d'un modèle de communication à sens unique,

peut-être parce qu'il n'y a pas d'espace pour que les éducateurs agissent en tant que médiateurs dans ces espaces de manière asynchrone. Malgré le nombre croissant d'études sur le thème des musées et de leurs secteurs éducatifs travaillant sur Internet, le sujet suscite toujours une certaine résistance de la part des travailleurs des musées et des chercheurs eux-mêmes, qui se limitent souvent à aborder la fracture numérique présente dans le contexte brésilien ou insistent sur les risques de l'expérience muséale géographiquement localisée par rapport aux actions en ligne (MARTI ; COSTA, 2020).

Les visites éducatives par le biais de plateformes en ligne sont devenues plus fréquentes pendant la crise sanitaire. Une brève recherche sur Internet permet de repérer quelques initiatives en ce sens, mises en œuvre par des

musées ayant différents types de collections, publics et privés, et situés dans différentes régions du Brésil, comme *MM Gerdaú - Museu das Minas e do Metal*, Belo Horizonte (MM Gerdaú - Musée des mines et du métal) (figure 2), Musée de demain, Rio de Janeiro, *Museu de Arte Moderna de São Paulo - MAM* (Musée d'art moderne de São Paulo) et *Museu Lasar Segall* (Musée Lasar Segall), São Paulo, par exemple. Ces expériences nous permettent de nous rendre compte de la diversité des formats, des stratégies et des plateformes utilisés. Il est possible d'organiser des visites éducatives basées sur des expositions géolocalisées, d'autres basées sur des expositions en ligne créées à partir de la « virtualisation » d'expositions géolocalisées, et des visites qui explorent des expositions et des activités qui n'existent qu'en ligne (figure 3).



Figure 2 : En 2023, le MM Gerdaú a eu la possibilité de programmer des visites virtuelles médiatisées et de s'informer sur les actions éducatives en ligne du musée sur son site web, dans la section Education.



Figure 3 : Capture d'écran de l'activité en ligne « As Abelhas e Nós : o cultivo de uma relação sustentável » (Les abeilles et nous : culture d'une relation substantielle) sur la plateforme Genially, développée par la Section d'aide à l'enseignement (SAE) du Musée national - UFRJ, dans le cadre du projet de médiation muséale en ligne et de la promotion d'activités éducatives sur le réseau numérique.

Dans ce contexte, il existe des visites où les éducateurs se trouvent dans le musée géolocalisé et circulent à travers les expositions dans l'espace physique de l'institution, ainsi que des visites où les éducateurs ne doivent pas nécessairement se trouver dans le musée. Dans le premier cas, seuls les visiteurs sont à l'extérieur du musée, chez eux et/ou à l'école. Dans le second cas, les visiteurs et les éducateurs peuvent ne pas se trouver dans l'espace géolocalisé du musée. Il existe également des pratiques qui mettent à disposition des contenus images ou vidéos sur les réseaux sociaux, auxquels le public peut accéder à tout moment et, dans la mesure du possible, laisser des commentaires et poser des questions de manière asynchrone.

Nous comprenons que la polyvalence et la diversité de l'utilisation des interfaces et des plateformes technologiques dans l'éducation muséale, dans le paysage actuel des musées et de leurs espaces virtuels, ont permis la « transformation numérique » des musées pendant la pandémie. Ces raisons peuvent être attribuées à l'augmentation des investissements et des activités dans les réseaux numériques par le biais des médias, des TIC et d'autres plateformes utilisées par les institutions muséales du monde entier, grâce aux mouvements de numérisation des espaces muséaux initiés au XX^e siècle. Au Brésil, l'accès aux musées, que ce soit en ligne ou en personne, reste difficile pour la majorité de la population, que ce soit pour des raisons d'accessibilité, de localisation ou même de communication. Parmi ceux qui utilisent toujours Internet, 38% visitent également des musées, alors que ce pourcentage

est réduit à 11% parmi ceux qui n'utilisent jamais Internet, de sorte que ceux qui utilisent le plus Internet sont également ceux qui visitent les musées en personne (LEIVA ; MEIRELLES ; 2019 apud MARTI ; COSTA, 2020).

L'analyse d'une étude récente sur les performances et l'avenir des expériences muséales en ligne menée par le Centre d'études régional pour le développement de la société de l'information (Cetic.br) en 2020 a permis d'observer un changement significatif dans l'utilisation d'Internet par les musées, principalement dans l'utilisation des réseaux sociaux, où il a été constaté que 56 % des institutions muséales utilisent des plateformes de communication pour maintenir leurs activités de relation avec le public. Les visites éducatives d'expositions par le biais de la médiation humaine figurent parmi les activités d'éducation muséale les plus encouragées. On considère qu'en présence d'un éducateur, la communication est plus efficace, car il peut écouter le public et modifier son discours, dialoguer avec les valeurs, les attentes et les connaissances des visiteurs et faire de la visite un moment important sur le plan éducatif (MARTINS et al, 2013).

Le souci d'inclure le plus grand nombre de publics possible est notable, et parmi les mesures d'accessibilité les plus courantes figurent les images avec description et pour les sourds, les contenus signalisés ou interprétés dans les bibliothèques et le sous-titrage des contenus audiovisuels, qui varient d'une institution à l'autre. Les plateformes de téléconférence/vidéoconférence sont indispensables à la réalisation des visites, mais elles peuvent varier en



Figure 4 : Message en ligne sur Museum Education Online du 18 août 2023 sur le profil de la Coordination de l'enseignement des sciences (COEDU) du MAST – Museu de Astronomia e Ciências Afins (Musée de l'astronomie et des sciences connexes). « Tout ce qui brille n'est pas nécessairement de l'or mais peut être précieux »

fonction du musée et même des souhaits du groupe. Outre les plateformes susmentionnées, il faut ajouter la place occupée pour les visites et les messages éducatifs de l'utilisation des réseaux sociaux numériques - Instagram, Facebook et YouTube - (figure 4).

Parmi les lignes directrices du PNEM (IBRAM, 2018), l'axe II - Professionnels, formation et recherche, dans son article 1, indique que les institutions devraient « promouvoir l'éducation muséologique professionnelle, en encourageant l'investissement dans la formation spécifique et continue des professionnels travaillant dans le domaine ». Nous voyons qu'il y a encore beaucoup à faire et que la participation du public, en tant que développement récent, continuera à générer divers débats et réflexions sur la mesure présente dans l'espace muséologique en ligne, qu'il s'agisse de messages sur les

réseaux sociaux sous forme d'images ou de vidéos, d'ateliers, de médiations par le biais de messages dans les commentaires ou de visites en ligne. Dans le domaine de l'éducation muséale au Brésil, la formation est fondamentale pour que ses professionnels puissent échanger des informations et relever les défis futurs dans un domaine en constante évolution afin de se consolider et pour que ses activités « puissent être mises en œuvre et avoir une visibilité auprès du public de ses institutions » (MARTI ; COSTA, 2021). Il convient de souligner l'importance de poursuivre les publications théoriques et la promotion de cours sur l'éducation muséale, l'EMO et la médiation virtuelle, par exemple, qui peuvent servir à ouvrir un éventail de discours sur le rôle joué par les musées dans une société hyperconnectée qui a des désirs différents lorsqu'il s'agit d'accéder à un réseau social d'espaces muséaux.

Références bibliographiques

LÉVY, P. Cibercultura. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo : Ed. 34, 1999. 260p.

IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Perfil dos municípios brasileiros : 2018, Rio de Janeiro : IBGE, 2019.

IBRAM. Política Nacional de Educação Museal. Brasília : Ibram, 2018. Consultable : <<https://pnm.museus.gov.br/wp-content/uploads/2012/08/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-Museal.pdf>>. Consulté le : 10 août. 2023.

ICOM. Conselho Internacional de Museus. Museos, profesionales de los museos y COVID-19 : resultados de la encuesta. Consultable : <<https://icom.museum/wp-content/uploads/2020/05/Informe-museos-y-COVID-19.pdf>>. Consulté le : 10 août. 2023.

ICOM BRASIL (Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus) ; Tomara! Educação e Cultura e Compedium. Desafios em tempos de Covid-19 - Dados para navegar em meio às incertezas : ajustar o leme rumo ao futuro. ICOM Brasil (Comitê bresilien du Cionseil international des musées), 2020.

MARTI, F. ; COSTA, A. Revisitando os Museus na Pandemia : sobre Educação Museal Online e Cibercultura. Notícias, Revista Docência e Cibercultura, maio de 2020, online. ISSN : 2594-9004. Consultable : <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1107?fbclid=IwAR24S7S_LiV3B7koijs0026_uIxpJXlWQZNfb8aaxcJjP_KNjxmGS5gYDFo>. Consulté le 10 août

MARTI, F. M. A educação museal online : uma ciberpesquisa-formação na/com a seção de assistência ao ensino (SAE) do Museu Nacional-UFRJ. Rio de Janeiro, 2021. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

MARTI, F. ; COSTA, A. Revisitando os Museus na Pandemia : sobre Educação Museal Online e Cibercultura. Notícias, Revista Docência e Cibercultura, maio de 2020, online. ISSN : 2594-9004. Consultable : <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1107?fbclid=IwAR24S7S_LiV3B7koijs0026_uIxpJXlWQZNfb8aaxcJjP_KNjxmGS5gYDFo>. Consulté le : 10 août. 2023.

MARTI, F. ; COSTA, A. A EDUCAÇÃO MUSEAL EM TEMPOS DE PANDEMIA : DESAFIOS E DILEMAS DE UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO. In : COLACIQUE, R. C. ; SANTOS, R. ; AMARAL, M. Práticas Pedagógicas em Tempos de Pandemia. ISBN : 978-65-002-9773-7. Rio de Janeiro : Independente, 2021. p. 189-208.

MARTI, F. ; SANTOS, E. O. dos. EDUCAÇÃO MUSEAL ONLINE : a Educação Museal na/com a Cibercultura Artigo, Revista Docência e Cibercultura. Rio de Janeiro v. 3 n.2 p. 41. Maio/Agosto 2019. ISSN 2594-9004

MARTI, F. Educação museal e cibercultura. In : CASTRO, F. ; SOARES, O. ; COSTA, A. (Orgs.). Educação museal : conceitos, história e políticas. Rio de Janeiro : Museu Histórico Nacional, v.5, p.30-44, 2021

MARTINS, L. C. ; NAVAS, A. M. ; CONTIER, D. ; SOUZA, M.P.C. de. Que público é esse? Formação de públicos de museus e centros culturais. São Paulo : Percebe, 2013.

AUTEURS

PAR ORDRE D'APPARITION DANS LA PUBLICATION

Marie Clarté O'Neill Présidente du CECA de l'ICOM (Comité pour l'éducation et l'action culturelle). Professeur honoraire à l'Ecole du Louvre et à l'Institut National du Patrimoine. Marie Clarté O'Neill a commencé sa carrière au Ministère de la Culture en France autour de la création d'activités éducatives dans les Musées Nationaux. La formation des jeunes conservateurs à l'Institut national du patrimoine a été sa prochaine mission. Responsable ensuite du programme de master en muséologie à l'École du Louvre, professeur et chercheuse dans ce cadre, elle a donné de nombreuses conférences, enseigné et publié dans le monde entier. Membre actif de l'ICOM CECA depuis les années 80, elle a été élue présidente du CECA en 2019 et réélue en 2022.

Nicole Gesché-Koning Historienne de l'art, archéologue et anthropologue. Elle a partagé sa carrière entre l'enseignement à l'Académie des Beaux-arts de Bruxelles/École supérieure des arts et la médiation muséale principalement aux Musées royaux d'Art et d'Histoire de Bruxelles. Elle a également donné des cours d'éthique de la conservation-restauration à l'Académie des beaux-arts de Kinshasa et à l'Université francophone Senghor à Alexandrie. Au sein du CECA, elle en a été la secrétaire (1992-1995), la présidente (1995-1998), la rédactrice de la revue ICOM Éducation (1987-2007), l'interprète lors de nombreuses conférences et la correspondante nationale belge (2008-2017).

Silvana M. Lovay Est titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation ; Master en Muséologie et Diplôme en Gestion des Institutions Éducatives. Depuis 2019, elle est membre du Conseil international du Comité d'éducation et d'action culturelle (ICOM CECA) et coordonne le Comité Educación y Acción Cultural América Latina y el Caribe. Elle est directrice de la revue scientifique « EducaMuseo » au CIECS-CONICET-UNC et tutrice de recherche à l'Univer-

sité de Murcie. Coordonne le Groupe de recherche « Éducation aux musées et décolonialité » au CECA LAC, de 2020 à aujourd'hui. Auteur de livres et d'un grand nombre d'articles publiés dans diverses revues scientifiques et populaires en Argentine, Espagne, Brésil, Équateur, Chili et Venezuela.

Vera Lucia Mangas Elle est titulaire d'un diplôme en histoire de l'*Universidade do Estado do Rio de Janeiro* (Université d'État de Rio de Janeiro, 1984) et d'un doctorat en mémoire sociale du programme de mémoire sociale de l'*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro* (Université Fédérale de l'État de Rio de Janeiro, UniRio). Fonctionnaire travaillant actuellement au sein du Système des Musées Brésiliens, de l'*Instituto Brasileiro de Museus* ('Institut Brésilien des Musées). Présidente du Comité Brésilien du Conseil international des Musées - ICOM Brasil.

Fernanda Castro Présidente depuis 2023 de l'*Instituto Brasileiro de Museus* (Institut Brésilien des Musées, IBRAM) et première femme à occuper ce poste. Employée de l'IBRAM en tant qu'éducatrice de musée, elle a été nommée directrice adjointe du *Museu Histórico Nacional* (Musée Historique National, MHN/IBRAM) en 2022. Elle est titulaire d'une licence en histoire (UFRJ), d'une spécialisation *lato sensu* en enseignement de l'histoire et de la culture de l'Afrique et des Noirs au Brésil (Universidade Cândido Mendes, Université Cândido Mendes), d'un master en éducation (UFRJ) et d'un doctorat en éducation (UFF). Elle prépare actuellement un master en muséologie et patrimoine (UFRGS). Elle a fait partie de l'équipe qui a dirigé l'élaboration participative de la politique nationale d'éducation muséale (PNEM). Elle a été cogestionnaire du Comité Brésilien pour l'Éducation et l'Action Culturelle (CECA-BR) du Conseil International des Musées au Brésil (ICOM).

Andréa Fernandes Costa Diplômée en histoire (UERJ), titulaire d'un master et d'un doctorat en éducation (PPGEdu-UNIRIO). Elle donne des cours de muséologie à l'*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro* (Universi-

té Fédérale de l'État de Rio de Janeiro, UNIRIO) et est éducatrice de musée à la *Seção de Assistência ao Ensino* (Département d'Assistance à l'Enseignement) (SAE) du *Museu Nacional* (Musée National, MN/UFRJ). Elle est actuellement coresponsable du Comité Brésilien pour l'Éducation et l'Action Culturelle (CECA-BR), du Conseil International des Musées (ICOM), et présidente de l'*Associação Brasileira de Centros e Museus de Ciência* (Association Brésilienne des Centres et Musées Scientifiques, ABCMC).

Maurício André da Silva Educateur muséal, archéologue et coordonnateur du *Serviço Educativo do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo* (Service Éducatif du Musée d'Archéologie et d'Ethnologie de l'Université de Sao Paulo). Doctorat (2022) et Maîtrise (2015) en Archéologie du MAE-USP, sur la recherche des relations entre la muséologie, l'archéologie et l'éducation. Licencié et professeur en Histoire de la FFLCH-USP (2008). Actif dans l'éducation muséale depuis 2005. Il est actuellement coresponsable du Comité Brésilien pour l'Éducation et l'Action Culturelle (CECA-Br), du Conseil International des Musées (ICOM).

Magaly Cabral Professeure d'éducation fondamentale, pédagogue, muséologue, titulaire d'une maîtrise en éducation. Ancienne directrice des *Museus do Primeiro Reinado, Casa de Rui Barbosa e da República* (Musées du Premier Reinado, de la Casa de Rui Barbosa et du Musée de la République). Ancienne directrice du *Centro de Memória e Documentação da Fundação Casa de Rui Barbosa* (Centre de Mémoire et de Documentation de la Fondation Casa de Rui Barbosa). Ancienne superintendante des *Museus da Fundação de Artes do Estado do Rio de Janeiro* (Musées de la Fondation des Arts de l'État de Rio de Janeiro). Ancienne coordinatrice régionale pour l'Amérique latine et les Caraïbes des comités de l'ICOM du CECA et de DEMHIST. Ancienne coordinatrice du comité ICOM-CECA Brésil. Ancienne trésorière du comité national brésilien de l'ICOM. Ancienne trésorière et présidente du *Conselho Federal de Museologia* (Conseil Fédéral de Muséologie).

Denise Grinspum Est licenciée et enseignante en Éducation artistique à la FAAP de São Paulo (1981). Titulaire d'une maîtrise en Arts (1991) et d'un doctorat en Éducation (2000), de l' *Universidade de São Paulo* (Université de São Paulo). Coordinatrice du service éducatif de l' *Instituto Moreira Salles* (Institut Moreira Salles 2016-2019), directrice adjointe des *Museus Castro Maya* (Musées Castro Mayas, IBRAM), à Rio de Janeiro (2012-2016), présidente d'ICOM Brésil (2010-2012), gérante de l' *Instituto Arte na Escola* (Art à l'École), à São Paulo (2008-2012) et directeur *Museu Lasar Segall* - (Musée Lasar Segall, IBRAM), à São Paulo (2002-2008), où elle créa et assura la coordination de l'Área de Ação Educativa (Aire d'action éducative) (1985-2002).

Maria Cristina Oliveira Bruno Muséologue, Professeure titulaire de Muséologie au *Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo* (Musée d'Archéologie et d'Ethnologie de l'Université de São Paulo) qu'elle dirigea de 2014 à 2018. Elle est intégrée au Programme Interunitaire de Troisième Cycle en Muséologie/USP et coordonnatrice du Laboratoire de Recherche en Communication muséologique sur les thèmes liés à la Théorie et la Planification muséologiques ainsi que la muséalisation de l'archéologie.

Camila Azevedo de Moraes Wichers Docteure en Muséologie de l' *Universidade Lusófona* (Université Lusophone) et en Archéologie du *Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo* (Musée d'Archéologie et d'Ethnologie de l'Université de São Paulo). Professeur de muséologie et du programme de troisième cycle en anthropologie sociale à de la Faculdade de Ciências Sociais da *Universidade Federal de Goiás* (Faculté des Sciences sociales de l'Université fédérale de Goiás).

Karlla Kamylla Passos dos Santos Licenciée (UFG) et docteure en Muséologie (ULusófona), Máster en Divulgation de la Science, la Technologie et la Santé (Fiocruz). Titulaire d'une bourse de soutien à la Diffusion de la connaissance.

ce 1 du Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Conseil National de Développement Scientifique et Technologique, CNPq) pour le projet « Accessibilité et Inclusion des Musées de l'Institut Butantan ».

Denise Cristina Carminatti Peixoto Diplômée (1989) en Histoire de la *Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo* (Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines de l'Université de São Paulo), avec une spécialisation (2000) en éducation environnementale de l'*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho* (Université de l'État de São Paulo Júlio de Mesquita Filho, Unesp) et en méthodologie de l'enseignement (2001) de la même institution. Titulaire d'un master (2005) en archéologie avec spécialisation en éducation du *Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo* (Musée d'Archéologie et d'Ethnologie de l'Université de São Paulo, MAE-USP). Elle a participé à la création du service éducatif du MAE-USP (1987-1996) et à la création et à la mise en œuvre du service d'activités éducatives du *Museu Paulista* (Musée Pauliste, USP) en 2001, qu'elle a supervisé jusqu'en 2016. Elle a été l'éducatrice responsable du projet d'accessibilité du plan d'exposition 2022 du *Museu do Ipiranga* (Musée Ipiranga).

Márcia Fernandes Lourenço Diplômé en sciences biologiques de l'*Universidade de Mogi das Cruzes* (Université de Mogi das Cruzes, 1984), maîtrise en sciences biologiques (zoologie) de l'*Universidade de São Paulo* (Université de São Paulo, 1995) et doctorat en éducation de la *Faculdade de Educação da USP* (Faculté d'Éducation de l'USP, 2017). Responsable technique de la section des activités éducatives du *Museu de Zoologia da USP* (Musée de Zoologie de l'USP). Professeur de sciences naturelles à la retraite du réseau municipal d'éducation de São Paulo. Ses principaux domaines d'expertise sont : l'éducation dans les espaces éducatifs formels et non formels, l'enseignement des sciences, la culture scientifique, l'éducation dans les musées, la production de matériel pédagogique, l'élaboration de programmes éducatifs, la formation en stage, la formation des enseignants, l'enseignement des sciences, EJA.

Carla Gibertoni Carneiro Diplôme d'histoire de la *Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP* (Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines de l'USP, 1994). Docteure en archéologie du *Museu de Arqueologia e Etnologia da USP* (Musée d'Archéologie et d'Ethnologie de l'USP, 2009), ses recherches portent sur le développement d'actions éducatives liées à la recherche archéologique dans la région amazonienne. Depuis 1998, elle travaille comme éducatrice au MAE-USP, où elle coordonne des activités éducatives utilisant diverses stratégies pour différents publics. Elle est actuellement cheffe de la division des conservateurs, responsable de la gestion des activités de sauvegarde et de communication de l'institution. Elle s'intéresse particulièrement aux domaines de la gestion des collections, de l'éducation muséale, de l'éducation au patrimoine et de l'archéologie publique.

Andrea Alexandra do Amaral Silva e Biella Licenciée en arts (1994) et en éducation artistique à UNICAMP (1995), elle est spécialisée dans le suivi des arts (MAC USP, 1999) et dans l'enseignement, l'art et la culture (ECA USP, 2000). Elle est également titulaire d'un doctorat et d'une maîtrise en éducation de la *Faculdade de Educação da USP* (Faculté d'Éducation de l'USP, 2019 et 2012, respectivement). Elle est éducatrice au *Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo* (Musée d'Art Contemporain de l'Université de São Paulo), où elle est responsable des programmes éducatifs : Interarte : Familles au Musée (depuis 2006), Viva Arte ! Bien-être social et santé au Musée (depuis 2007), L'art donne du travail – Expériences avec l'art pour les salariés et prestataires du MAC USP (depuis 2023), entre autres. Elle donne des cours de diffusion culturelle avec le bureau du doyen de la culture et de l'extension universitaire de l'USP pour différents profils de public. Elle est directrice adjointe technique, en tant que coordinatrice du secteur de l'éducation, depuis octobre 2023.

Viviane Panelli Sarraf Est titulaire d'un post-doctorat en muséologie du PPGMus-USP, d'un doctorat en communication et sémiotique de la PUC-SP,

d'un master en sciences de l'information de l'ECA-USP, d'une spécialiste en muséologie du CEMMAE-USP et d'un diplôme en beaux-arts. de la FAAP. Elle est coordinatrice du *GEPAM – Grupo de Estudo e Pesquisa de Acessibilidade em Museus, Fundadora e Consultora da Empresa Social* (GEPAM – Groupe d'Études et de Recherche sur l'Accessibilité dans les Musées), fondatrice et consultante de l'entreprise sociale *Museus Acessíveis* (Musées Accessibles), professeure collaboratrice du programme de troisième cycle du PPGMus-USP, du cours de spécialisation en muséologie, culture et éducation de la PUC- SP, du cours de spécialisation en audiodescription de PUC-Minas.

Camila Seebregts Est titulaire d'une licence en sciences sociales de la *Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo* (Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines de l'Université de São Paulo, USP) et d'un diplôme dans le même domaine de la *Faculdade de Educação da USP* (Faculté d'Éducation de l'USP). Il a été chercheur aux Archives de l'*Instituto de Estudos Brasileiros* (Institut d'Études Brésiliennes, IEB) de l'USP dans le cadre du projet littéraire Cordel. Elle a participé au projet de jeune chercheur de la FAPESP « L'héritage de Waldisa Russio Camargo Guarnieri » dans lequel elle a développé la recherche « La démocratisation de l'accès au patrimoine comme instrument de transformation sociale : le musée de l'industrie et son rôle dans le conflit sur la conscience de classe », reliant ses domaines de formation, Sociologie et Anthropologie, à son intérêt de spécialisation et de formation académique et professionnelle, Muséologie.

Sophia de Oliveira Novaes Est une artiste visuelle et designer. Elle est titulaire d'un baccalauréat en arts visuels de *Belas Artes de São Paulo* (Beaux-Arts de São Paulo, 2015-2018), avec un diplôme complet en arts (2022), et est actuellement étudiante diplômée en architecture et urbanisme à la FAU USP (2020-2025). Elle a étudié la Licence 3 du Diplôme d'Études en Architecture (DEEA) à l'Ecole Nationale Supérieure D'Architecture De Paris-Belleville. Recherches et

travaux dans les domaines du design, des processus de création, de la culture et du territoire. Il travaille actuellement à Memória Votorantim.

Taís Costa Monteiro Freitas Diplômé en Arts Visuels de l'*Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo ECA-USP* (École de Communication et d'Arts de l'Université de São Paulo ECA-USP) avec un double diplôme, Licence et Licence. Il a étudié la Conservation et la Restauration de peintures au *Museu de Arte Sacra de São Paulo* (Musée d'Art Sacré de São Paulo MAS-SP), et la Licence 3 du Diplôme National d'Art (DNA) à l'Ecole Supérieure des Beaux-Arts de Bordeaux (EBABX). Il a reçu une bourse d'initiation scientifique du Projet Jeune Chercheur FAPESP « L'héritage de Waldisa Russio » du Fonds Waldisa Russio de l'IEB USP. Il a travaillé sur la conservation et la restauration d'œuvres de la Collection d'Art de la Ville du Centre Culturel de São Paulo (CCSP) et est actuellement boursier PUB dans le programme de diffusion PPGMus-USP sous la direction du professeur Maria Cristina Bruno.

Denise C. Studart Doctorat (2000) et maîtrise (1995) en études muséales de l'*University College London/UCL*, Angleterre, et muséologue diplômée de l'*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro* (Université Fédérale de l'État de Rio de Janeiro/UNIRIO, 1993). Elle travaille au *Museu da Vida Fiocruz* (Musée de la Vie de Fiocruz) depuis 2002. Elle fait actuellement partie de l'équipe du *Núcleo de Estudos de Público e Avaliação em Museus* (Centre d'Études et d'Évaluation Publique des Musées/Nepam). Elle est professeure du cours de spécialisation en vulgarisation et diffusion scientifique, lié à la *Casa de Oswaldo Cruz* (La Maison d'Oswaldo Cruz/Fiocruz). Elle est également membre de l'équipe de recherche de l'Observatoire des Musées et des Centres Scientifiques et Technologiques/OMCC&T.

Carla Gruzman Docteur en éducation de l'Universidade de São Paulo (Université de São Paulo, 2012), master en technologie éducative en sciences de la

santé de l'*Universidade Federal do Rio de Janeiro* (Université Fédérale de Rio de Janeiro, 2003) et licenciée en psychologie de l'*Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro* (Université Catholique Pontificale de Rio de Janeiro, 1984). Elle est actuellement coordinatrice de la section formation du service éducatif du Museu da Vida Fiocruz (Musée de la Vie de Fiocruz). Elle est également chargée de cours dans le cadre du master en diffusion de la science, de la technologie et de la santé et du cours de spécialisation en diffusion et vulgarisation de la science, liés à la Casa de Oswaldo Cruz (*Casa de Oswaldo Cruz* (La Maison d'Oswaldo Cruz/Fiocruz)). Elle dirige le groupe de recherche sur l'éducation, les musées scientifiques et leurs publics (Fiocruz).

Antônio Luciano Morais Melo Filho Titulaire d'un doctorat en histoire de l'*Universidade Autónoma de Lisboa* (Université Autonome de Lisbonne). Il est titulaire d'une maîtrise en histoire de la pensée et de la culture de l'*Universidade de Coimbra* (Université de Coimbra) et d'un diplôme en histoire de l'*Universidade Estadual do Vale do Acaraú* (Université d'État de Vale do Acaraú, Ceará/Brésil). Fort d'une expérience en gestion culturelle et en production événementielle, il se consacre à la recherche sur l'histoire et la culture des institutions. Il a coordonné le *Núcleo de Artes Visuais e Tradição Popular* (Centre d'Arts Visuels et Traditions Populaires du SESC-Ceará) et a travaillé comme producteur culturel à l'UNILAB-Ceará. Ses projets notables incluent le « Minimusée virtuel Gentes do Fundão », le « Festival des cultures UNILAB », la « Casa do Becco » et le « Spectacle culturel SESC Cariri ».

Gabriela Aidar Est licenciée en Histoire de l'*Universidade de São Paulo* (Université de São Paulo, USP), spécialisée en Études des musées d'art du *Museu de Arte Contemporânea* (Musée d'Art Contemporain) et en *Museu de Arqueologia e Etnologia* (Muséologie du Musée d'Archéologie et d'Ethnologie, USP). Maîtrise en Arts en *Museum Studies* de l'Université de Leicester, en Angleterre. Titulaire du cours « Inclusion et accessibilité dans les musées et les espaces culturels » de

la Maîtrise en Muséologie et Gestion du patrimoine de l'Université Nationale de Colombie à Bogotá. Depuis 2002 active au Service éducatif de la *Pinacoteca do Estado de São Paulo* (Pinacothèque de Sao Paulo) où elle coordonne les Programmes d'Éducation inclusive.

Milene Chiovatto Est licenciée en Arts visuels de la *Faculdade de Comunicações da Universidade Mackenzie* (Faculté de Communication de l'Université Mackenzie) ; Maîtrise en Sciences de la Communication – Sociologie de l'Art de l'*Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo* (École et de Communication et des Arts de l'Université de São Paulo, ECA-USP). Elle a enseigné dans différentes universités l'Histoire de l'art, l'Esthétique, la Théorie de l'Art contemporain. Elle a développé des activités éducatives lors de la XXIV *Bienal de São Paulo* (Biennale de São Paulo), avec entre autres, la gestion de l'action culturelle. Consultante pour des projets éducatifs dans les musées et en art, elle est également l'autrice de publications et de matériel pour différents publics en art, éducation, musées et patrimoine. Ex-présidente internationale du comité ICOM-CECA de 2016 à 2019. Depuis 2002, coordinatrice du Service éducatif de la *Pinacoteca do Estado de São Paulo* (Pinacothèque de l'État de São Paulo).

Isabel Sanson Portella Diplôme en muséologie de l'UNIRIO (1989- 1992), Spécialisation en Histoire et Architecture du Brésil de la PUC-RJ (1995 - 1996) Master et Doctorat en Critique et Histoire de l'Art, de l'*Escola de Belas Artes* (École des Beaux-Arts/UFRJ) (1998-2000) (2006-2010). Elle est actuellement coordinatrice et conservatrice de la *Galeria do Lago Arte Contemporânea do Museu da República* (Galeria do Lago Contemporary Art au Musée de la République, IBRAM). Critique et commissaire indépendant depuis 2005, avec des textes et des entretiens dans diverses publications (catalogues, périodiques et livres), et a préparé des textes pour plusieurs expositions, dont : *Intervenções Urbanas Bradesco ArtRio* 2015 et 2016 et l'exposition ce qui nous unit au Centro Cultural da Caixa Fe-

deral (Centro Cultural da Caixa Fédérale- SP). En 2022, elle est co-commissaire du projet Decorporeity : poétique artistique du handicap sélectionné en soutien aux arts à la DGArtes, Portugal et en 2023 elle est coordinatrice du réseau Accessibilité dans les musées – RAM.

Mario Chagas Poète, muséologue, docteur en Sciences, Directeur du *Museu da República* (Musée de la République), professeur au Département d'Études et de processus muséologiques de l' *Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro* (Université Fédérale de l'État de Rio de Janeiro, Unirio), professeur du Programme de Mostrado en Muséologie (Ppg-Museo) de l' *Universidade Federal da Bahia* (Université fédérale de Bahia, Ufba) et professeur invité de l' *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias* (Université Lusophone des Humanités et Technologies, ULHT) de Lisbonne (PT).

Marcus Macri Licencié en Histoire de l' *Universidade Federal do Rio de Janeiro* (Université Fédérale de Rio de Janeiro, UFJR). Maîtrise et doctorat en Histoire comparée du Programme de post graduat en Histoire comparée de l' *Universidade Federal do Rio de Janeiro* (Université Fédérale de Rio de Janeiro, PPGHC/UFRJ). Technicien des Affaires culturelles et chercheur au *Museu da República* (Musée de la République/Ibram).

Adriana Mortara Almeida Professeur adjoint à l' *Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais* (École des sciences de l'information de l'Université fédérale du Minas Gerais). Licence et diplôme en histoire de l' *Universidade de São Paulo* (Université de São Paulo, 1985), maîtrise en sciences de la communication de l' *Universidade de São Paulo* (1995) et doctorat en sciences de l'information et documentation de l' *Universidade de São Paulo* (2001). Elle a un post-doctorat dans le domaine de la Muséologie, réalisé à l'Institut des Géosciences de l'UNICAMP. Directeur administratif d'ICOM-Brésil.

Camilo de Mello Vasconcellos Est docteur en Histoire sociale et Professeur associé en Muséologie de l'*Universidade de São Paulo* (Université de Sao Paulo, USP). Il enseigne au *Museu de Arqueologia e Etnologia da USP* (Musée d'Archéologie et d'Ethnologie de l'USP, MAE-USP) dans le domaine de la muséologie, où il a également occupé de 1987 à 2008 le poste d'éducateur. Il est professeur invité pour les cours de troisième cycle en muséologie à l'*Universidad Nacional de Colombia* (Université Nationale de Colombie) et à l'Université Simón Bolívar en Équateur. Il est actuellement directeur adjoint du MAE-USP.

Mona Nascimento Muséologue, maîtrise en Education, Spécialisée en Politiques et Gestion culturelle, Etudes doctorales en Culture et Société à l'*Universidade Federal da Bahia* (Université Fédérale de Bahia). Professeure suppléante au Département de Muséologie de l'*Universidade Federal da Bahia*. Membre du Réseau des Educateurs de musées de Bahia et du Réseau des Educateurs muséaux du Brésil. Chercheuse à l'*Observatório da Economia da Bahia* (Observatoire d'Economie de Bahia) et de la recherche en éducation muséale au Brésil.

Maria Helena Versiani Historienne, docteure en histoire, politique et patrimoine culturel, avec un post-doctorat en histoire. Membre du secteur de la recherche du *Museu da República* (Musée de la République) et coordinatrice, au sein de l'institution, de la documentation historique du *Nosso Sagrado* (Notre sacré). Professeure invitée au Mestrado Profissional em Ensino de História de l'*Universidade Federal Fluminense* (Universidade Federal Fluminense, UFF). Chercheuse à l'*Observatório de Estudos sobre o Rio de Janeiro* (Observatoire d'études de Rio de Janeiro, UFRJ/CNPq) et à l'*Instituto de Estudos sobre o Rio de Janeiro*.

Thiago Botelho Azeredo Fils de Ogum et Pai Pequeno du *Templo do Vale do Sol e da Lua* (Temple de la Vallée du Soleil et de la Lune). Pharmacien, docteur en santé publique, professeur associé et coordinateur des diplômes à

la *Faculdade de Farmácia da Universidade Federal do Rio de Janeiro* (Faculté de Pharmacie de l'Université fédérale de Rio de Janeiro, UFRJ). Il fait partie du groupe de gestion partagée de la collection *Nosso Sagrado* du Museu da República (Musée de la République), en tant que représentant de la direction religieuse de l'Umbanda.

Elaine Fontana Titulaire d'une maîtrise en Esthétique et en Histoire de l'art de l'*Universidade de São Paulo* (Université de São Paulo) et spécialiste de l'éducation et de la conservation dans les musées d'art de la même université. Elle a travaillé pendant plus de dix ans à la Fundação Bienal de São Paulo (Fondation Biennale de São Paulo) et au *Museu Lasar Segall* (Musée Lasar Segall). L'année dernière, elle a publié *The body politic in the art institution*.

Isabela Ribeiro de Arruda Titulaire d'une licence en Histoire de la *Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo* (Faculté de Philosophie, Lettres et sciences Humaines de l'Université de São Paulo, 2011), d'une spécialisation en gestion de projets culturels de l'ECA/USP (2017) et d'une spécialisation en gestion culturelle du *Centro de Pesquisa e Formação do Sesc/SP* (Centre de Recherche et de Formation Sesc/SP, 2015). Elle a travaillé comme éducatrice dans différents musées de la ville de São Paulo et a rejoint le *Museu Paulista* (Musée Pauliste) en 2012. Entre 2016 et 2021, elle a supervisé le service des activités éducatives de l'institution. À partir de 2021, elle a pris en charge la supervision de la section Éducation, muséographie et action culturelle.

Júlia Mayer de Araujo Étudiante de troisième cycle en Diffusion Scientifique à l'*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro* (Institut Fédéral d'Éducation, Science et Technologie de Rio de Janeiro - IFRJ), Muséologue diplômée de l'*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro* (Université Fédérale de l'État de Rio de Janeiro - UNIRIO), où elle a été moniteur de la discipline Muséologie et Éducation avec le projet « A UNIRIO

et formation en éducation muséale : contributions à la mise en œuvre du PNEM (Politique Nationale d'Éducation Muséale) » et stagiaire au Laboratoire de Taphonomie Appliquée et Paléoécologie - LABTAPHO, développant des travaux et des recherches avec le groupe GeoTales. Elle est actuellement éducatrice au *Museu do Amanhã* (Musée de Demain) et membre du CECA - ICOM Brasil. Elle possède de l'expérience et des recherches dans les domaines de la diffusion scientifique, de l'éducation muséale, de l'éducation muséale en ligne et de l'accessibilité culturelle.

Nicolas Januario dos Santos Étudiant de troisième cycle en Communication et Marketing à l'*Universidade de São Paulo* (Université de São Paulo, ECA-USP), Muséologue diplômé de l'*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro* (Université Fédérale de l'État de Rio de Janeiro - UNIRIO), a été boursier du Programme d'Initiation à la Diffusion et Vulgarisation des Sciences appartenant au *Museu da Vida* (Musée de la Vie FIOCRUZ) pendant 2 ans (2018-2020). Il possède une vaste expérience et un intérêt pour les domaines de la muséologie, de l'éducation et de la communication, avec un accent sur la vulgarisation scientifique et la diffusion dans les musées virtuels et les espaces d'éducation non formelle. Actuellement, il fait partie du programme éducatif et social du *Museu do Pontal* (Musée Pontal) et membre du CECA - ICOM, agit en tant que producteur culturel et est co-fondateur du *Coletivo Raiz Popular* (Collectif Populaire Raiz, 2019), qui vise à vulgariser la science à travers des activités éducatives pour écoles publiques à la périphérie de Rio de Janeiro.

Catalogage avant publication

H673 Histoire de l'éducation muséale au Brésil / Sous la Direction
de Maurício André da Silva e Andréa Fernandes Costa --
São Paulo: ICOM-CECA, 2024.
210 p.
ISBN: 9 78-85-60984-76-3

1. Musée - éducation. 2. Muséologie – Brésil. I. Silva,
Maurício André da. II. Costa, Andréa Fernandes.

Fiche catalogue préparée par Monica da Silva Amaral - CRB/8-7681



Visite éducative de Victor Stawarski au Museu Nacional (Musée National-UFRJ), ca. 1950 (Collection privée)



Camilo de Mello Vasconcellos lors d'une visite éducative au MAE-USP, 1989 (Collection MAE-USP)

Ce livre présente le regard de professionnels de différentes générations sur l'histoire de l'éducation muséale au Brésil. Nous sommes heureux de participer aux efforts menés par le comité ICOM-CECA au niveau de l'histoire mondiale de l'éducation muséale. Le Brésil est le deuxième pays au monde, et le premier en Amérique latine, à participer à cette série. Ce choix reflète l'importance de l'éducation muséale brésilienne aux niveaux régional et international. Nous avons parcouru un long chemin ces dernières décennies et nous continuons à cultiver un ensemble d'utopies qui nous mobilisent pour renforcer ce domaine de l'éducation !

Il n'y a pas d'enseignement sans recherche et pas de recherche sans enseignement. Ces deux activités se complètent et se rencontrent. Comme enseignant, je continue à chercher et à transmettre. Si j'enseigne c'est parce que je cherche, que j'ai cherché, que je continue à enquêter et à m'interroger. J'effectue des recherches pour découvrir, en découvrant j'interviens et en intervenant j'éduque et je m'éduque.

(Paulo Freire, *Pédagogie de l'autonomie*)