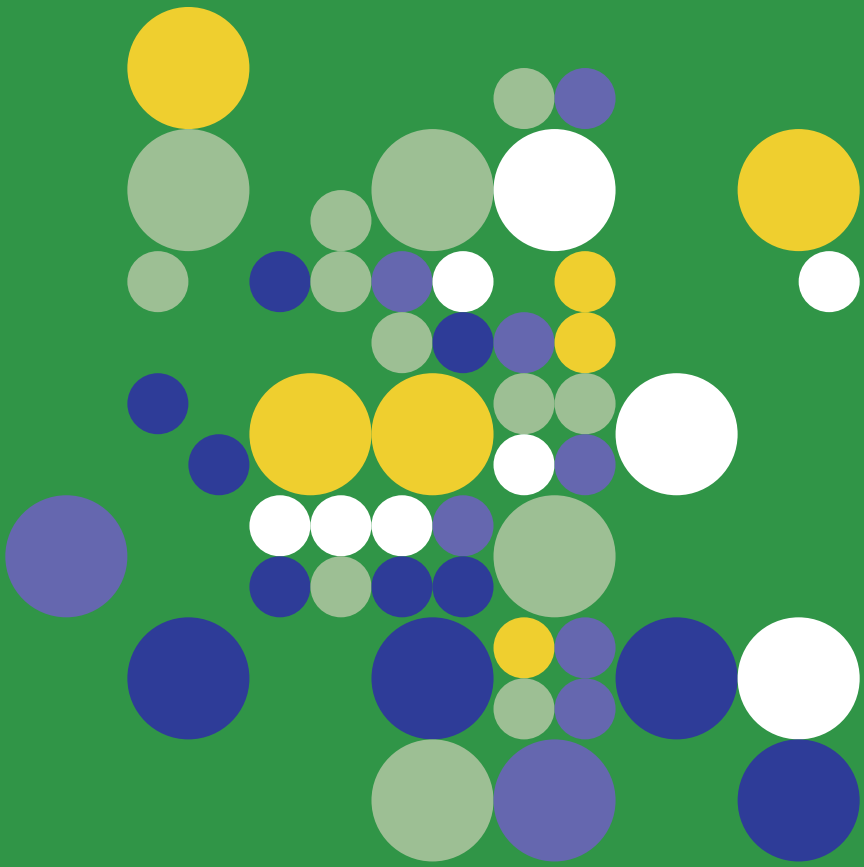


História da Educação Museal no Brasil

Mauricio André da Silva e Andréa Fernandes Costa (Orgs.)

ICOM international council of museums Brasil
CECA ICOM international committee for education and cultural action
CECA LAC ICOM Comité de Educación y Acción Cultural para América Latina y el Caribe

História da Educação Museal no Brasil

Organizadores: Mauricio André da Silva e Andréa Fernandes Costa, CECA-BR

Editores Científicos:
Mauricio André da Silva e Andréa Fernandes Costa, CECA-BR;
Nicole Gesché-Koning, ICOM-CECA;
Silvana M. Lovay, CECA-LAC;
Adriana Mortara Almeida, ICOM-BR.

Capa e diagramação:
Studio Olbinski – Lieja, www.olbinski.be;
Memória Visual – @memoriavisualprodcult

© 2024 ICOM-CECA

ISBN : 978-85-60984-73-2

Prefácios

Marie-Clarté O'Neill
Presidente do ICOM-CECA
Nicole Gesché-Koning
Responsável pela História da Educação Museal do CECA

A educação museal no Brasil: um modelo para América Latina

Este segundo livro da série dedicada à História Mundial da Educação Museal nos leva desta vez à América Latina, e mais especificamente ao Brasil, país pioneiro no desejo de tornar seus acervos museológicos acessíveis a todos os públicos.

Após a análise histórica do primeiro volume da mediação na Bélgica, desde personagens importantes até reflexões mais profundas sobre o porquê e o futuro da divulgação no século XXI, a obra brasileira segue um caminho semelhante, apresentando por sua vez histórias pessoais de trajetórias profissionais, o papel dos profissionais pioneiros do século XIX e início do século XX, passando pelas diferentes orientações da mediação atual em termos de acessibilidade, função social dos museus, inclusão, luta contra o racismo, educação patrimonial e, por fim, o mundo da cibercultura.

Assim como o primeiro volume, esta é uma "*revisão histórica aprofundada em torno de uma das funções museais, a educação, há muito considerada pelos museus como amigável e, basicamente, essencial, no entanto sem ser vista pelo ambiente profissional como uma disciplina científica por si só, ao contrário do trabalho de pesquisa e conservação das coleções, que tem sido considerado pelos museus como uma disciplina científica em seu próprio direito*"[1]. Atualmente, a educação museal é vista como uma das

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

funções essenciais do museu, mesmo que a profissão de educador não seja tão bem reconhecida quanto a de curador e diretor das instituições que os empregam.

Este volume sobre a educação museal no Brasil dedica um capítulo interessante à importância da pesquisa e da avaliação das atividades educacionais, disciplinas que têm sido objeto de inúmeras apresentações de colegas brasileiros em conferências internacionais do CECA. A criação, neste vasto país, de tantas redes de educadores, tanto em nível federal quanto nacional, foi fundamental para a publicação, em 2017, da Política Nacional de Educação Museal (PNEM). Mas a presença do Brasil no ICOM e no CECA é muito mais antiga, desde a fundação do comitê em 1948 e a organização pela UNESCO do *Seminário Internacional sobre a Função Educativa dos Museus*, no Rio de Janeiro, em 1958. É verdade que o CECA ainda não existia como tal – era o Comitê de Educação –, mas a presença de educadores brasileiros nessa reunião teve um impacto definitivo no desenvolvimento dos serviços educacionais no país. Além disso, desde a sua criação, em 1965, o CECA tem contado com membros ativos nas conferências anuais do referido Comitê, intercâmbios intercontinentais de profissionais, participação no bureau do comitê e colaboração nos primeiros números da revista *ICOM Education*, sem esquecer a organização por duas vezes, em 1997 e 2013, da conferência internacional do CECA no Rio de Janeiro.

Estamos muito felizes por termos aceitado o desafio de continuar o trabalho realizado em 2021 para a conferência internacional do CECA em Leuven. Nossos agradecimentos ao CECA LAC e à sua diretora Silvana Lovay, que iniciou o projeto para a América Latina, convencida de que o Brasil estaria à altura do desafio. Sem o entusiasmo e a tenacidade dos dois editores, Mauricio André da Silva e Andréa Fernandes Costa, apoiados pelos autores que contribuíram com a tradução de seus próprios textos para o espanhol, este livro jamais teria visto a luz do dia. A todos eles, nossa mais sincera gratidão. Por fim, nossa gratidão também ao ICOM Brasil e ao Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) pelo apoio na publicação de uma edição em português para o Dia Internacional dos Museus em maio de 2024, juntamente com a publicação on-line das três versões em francês, inglês e espanhol pelo CECA.

Silvana M. Lovay
Coordenadora do ICOM CECA LAC - Comitê de Educação e Ação Cultural para América Latina e o Caribe

Educação Museal no Brasil: um marco significativo para a América Latina e Caribe

Quando fiz a proposta da realização da pesquisa e escrita sobre a história da educação museal aos Correspondentes do CECA Brasil (CECA BR), Maurício André da Silva e Andréa Costa, tive a certeza das conquistas que alcançaríamos. Portanto, o nascimento de um Livro é para se comemorar.

O CECA Brasil lidera nossa região em número de associadas(os), e o compromisso assumido na produção desse livro fica claramente marcado, uma vez que os textos das vinte e cinco autoras e dos sete autores, escritoras(es) da obra, chegaram ao CECA Internacional nas duas línguas centrais em nosso território: espanhol e português.

Por isso, a diversidade de palavras e a pluralidade de pontos de vista fornecem sentido a esta grande obra, na qual numerosas autoras e autores, por meio da pesquisa, que é uma arte e uma premissa, que os profissionais deste país colocam em destaque de forma permanente no seu trabalho diário, permitem-nos fazer um percurso notável no tempo, colocando ênfase e especial relevância na educação como um valor e um direito substancial dos povos.

Como referência de destaque na América Latina, uma das mais notáveis do século XX, o pedagogo Paulo Freire, expressou em seu livro *Educação como prática de liberdade*: "*a verdadeira educação é práxis,reflexão e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo*." Portanto, nós que fazemos parte dessa construção sempre coletiva entendemos, como ele, que a educação nos liberta como indivíduos e como sujeitos sociais.

E sim "a leitura do mundo precede a leitura da palavra"; sentimos que isso é, simultaneamente, motivo e motivação, pois nos permite tornar visíveis, a partir da investigação educacional, múltiplas narrativas, diferentes trajetórias profissionais nas vozes das mulheres educadoras; bem como aqueles que forjaram e contribuíram para a história da educação museal, deixando um verdadeiro legado para as gerações futuras. Da mesma forma, a valorização dos direitos que as comunidades possuem e que o museu no seu papel educacional e, em particular, de promotor do exercício da cidadania, realize um percurso de ações de impacto nas comunidades, relacionadas com a acessibilidade e a inclusão.

Conhecendo a comprometida Rede de Educadores e Educadoras Museais que o Brasil possui, é notável ler sobre a hierarquia que eles apresentam na construção de conteúdos, a partir de abordagens plurais que convergem no sentido do trabalho conjunto ao longo do tempo onde são discutidos conjuntamente aspectos inerentes à educação museal, o papel da democracia no campo museológico, bem como as ações desenvolvidas em prol do património e das questões centrais que dizem respeito à investigação educacional e o lugar atribuído à avaliação como ferramenta insubstituível nesse processo.

Assim, pensando desde perspectivas contemporâneas, podemos navegar pelos aspectos vivenciais nos programas educativos comprometidos com diferentes comunidades, passando por ações voltadas ao combate ao racismo, até o papel e as tendências atuais da cibercultura na vida dos museus.

O Brasil lidera a América Latina e o Caribe em número de museus, desde as primeiras criações no século XIX. Portanto, este árduo e extenso material de pesquisa permitirá a divulgação da longa história que o referido país tem em relação à narrativa sobre a educação museal, aqui apresentada de forma profunda e completa.

Por tudo isto, estou convencida de que tanto a educação como a cultura são valores de transcendência, de transformação e de alto impacto nas sociedades, que nos definem como povo nas nossas diversas identidades; portanto pesquisar e escrever sobre a nossa própria história nos coloca no lugar de protagonista, esse que imprime uma marca como ator social comprometido com seus museus, a educação e os projetos com suas comunidades.

Por fim, gostaria de agradecer aos que me permitiram junto deles forjar esta edição bibliográfica dentro de nossa grande rede latino-americana, aos que ocupam o cargo de Correspondentes do CECA Brasil, Maurício e Andréa, pelo seu incomensurável trabalho e responsabilidade; a Nicole Gesché-Koning, que assim como eu é membro do Conselho do CECA International, que realizou um trabalho de imenso profissionalismo em suas traduções para o francês e o inglês, e do qual também destaco sua imensa empatia conosco que fazemos parte do CECA LAC, bem como aos autores que dedicaram seu tempo à pesquisa e à redação minuciosa, assumindo também o compromisso individual com as traduções do português para o espanhol.

A publicação foi possível graças ao apoio do CECA Internacional, do ICOM Brasil, do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), e principalmente, ao esforço de todas e todos nós que assumimos o desafio de difundir a palavra em nossa região, possibilitando sua chegada e seu conhecimento no mundo.

Vera Lúcia Mangas
Presidente do ICOM Brasil

Educação Museal no Brasil

É com muita alegria que o Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus (ICOM-BR) apresenta junto com seus parceiros esta obra que contribuirá para o conhecimento pela comunidade internacional sobre a trajetória da educação museal no Brasil.

A publicação promove o diálogo internacional, tão característico do ICOM. Organização voltada para o aperfeiçoamento da qualidade das ações de profissionais de museus, o ICOM congrega mais de 45 mil membros de 138 países. O ICOM -Brasil foi um dos primeiros comitês nacionais, criado em 1948, e hoje conta com mais de 800 membros individuais e institucionais.

Os comitês internacionais do ICOM tratam de diferentes áreas e o CECA, criado em 1965, na 7ª Conferência Geral do ICOM, dedica-se à Educação Museal. Hoje é o segundo maior comitê internacional do ICOM contando com mais de 1.500 membros de mais de 80 países.

O livro surgiu por iniciativa do Comitê Internacional de Educação e Ação Cultural (CECA-ICOM) em conjunto com o CECA América Latina e Caribe (CECA-LAC) e teve a coordenação do CECA-Brasil e apoio do ICOM-Brasil.

O convite para realização deste livro, como segundo volume de uma série iniciada com a história da educação museal na Bélgica, indica o papel fundamental da educação museal brasileira no cenário internacional.

Membros do CECA já conhecem muito do trabalho desenvolvido no Brasil, uma vez que a participação de educadores brasileiros nas conferências internacionais ocorre há várias décadas por meio de apresentação de trabalhos individuais, experiências de setores educativos de museus e documentos coletivos de membros do CECA-Brasil.

A qualidade das ações educativas museais brasileiras vem sendo reconhecida pelo CECA por meio de premiações (Prêmio de Boas Práticas), recebidas em 2012 (Centro de Memória Dorina Nowill/CMDN- Viviane Sarraf), 2014 (Museu Lasar Segall/MLS - Paula Selli), 2015 (Museu da República/MR-IBRAM - Magaly de Oliveira Cabral), 2016 (Pinacoteca do Estado/PINA - Mila Chiovatto), 2019 (Museu Histórico do Instituto Butantan/MHIB - Adriana Mortara Almeida), 2021 (Museu de Arqueologia e Etnologia da USP - Maurício André Silva), além da participação de Mila Chiovatto em comissão julgadora e como presidente do CECA (2017-2019).

O CECA-ICOM teve e tem papel fundamental para a educação museal no Brasil, uma vez que proporciona o intercâmbio internacional de experiências e pesquisas em educação museal por profissionais e estudantes em formação. Se, por algumas décadas da segunda metade do século passado, profissionais brasileiros costumavam "beber" nas fontes estrangeiras, desde os anos 1990 houve uma inversão. Ações educativas realizadas em instituições museológicas brasileiras passaram a ter espaço e protagonismo nas reuniões internacionais. A criação do "CECA-Brasil" reunindo membros brasileiros do CECA para trocas e elaboração

de trabalho conjunto para apresentação nas conferências internacionais anuais do CECA, a partir de 1996, deu espaço para mais trocas entre educadores museais brasileiros e visibilidade internacional.

Entretanto, a história da educação museal no Brasil é anterior à criação do ICOM e do CECA-ICOM. E este livro traz alguns relatos, experiências e reflexões sobre essa história, revelando parte desse amplo universo de ações educativas presentes em museus no Brasil desde o século XIX.

A publicação nas três línguas oficiais do ICOM – espanhol, francês e inglês – permite atingir maior diversidade de leitores internacionais. O apoio do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) do Ministério da Cultura (MinC) do Brasil permitiu a publicação de versão em português para que o acesso seja ampliado aos brasileiros e profissionais de outros países lusófonos.

O ICOM-BR parabeniza a todos/as envolvidos/as na concepção, organização, elaboração de artigos e editoração pelo excelente trabalho que representa contribuição essencial para a divulgação internacional da educação museal brasileira. Sabemos que há muitas outras histórias da nossa educação museal a serem divulgadas internacionalmente e esse caminho já tinha se iniciado pela forte atuação de educadores/as brasileiros/as nas conferências e publicações do CECA, certamente vai continuar com outras iniciativas similares a este livro.

Prólogo

Fernanda Castro
Presidenta do IBRAM-BR

(ou como se emocionar antes mesmo de ler esse livro)

Recebi com muita alegria e honra o convite para escrever o Prefácio deste livro, viabilizado pelo Comitê de Educação em Ação Cultural (CECA) do Conselho Internacional de Museus (ICOM) e organizado pelos queridos amigos e colegas, Andréa Costa e Maurício André da Silva, coordenadores do CECA-BR. Colegas esses que batalharam para que tenhamos esta relevante publicação nas versões dos três idiomas oficiais do ICOM, mas também – e tão importante – em nossa língua materna.

Fazer as experiências brasileiras circularem pelo mundo é importante para os autores e para a difusão do conhecimento envolvido. Mas é também, modéstia à parte, uma grande oportunidade para os colegas de outros países conhecerem a magia que circula nesse país continental que é o Brasil.

Inicialmente pensei que participaria da publicação "História da Educação Museal no Brasil" como autora, já que recebi, com entusiasmo, a convocatória feita pelo Comitê para participação na publicação.

Quis a dinâmica de trabalho, militância e afeto pelos museus e a Educação Museal brasileira que minha participação se desse por essa escrita e não outra, abrindo alas para que as pessoas que lerão essas páginas acessem a tradição, história, inovação e crítica presentes nos textos da diversidade de autores, mestras e amigos que aqui nos brindam com suas excelentes e necessárias reflexões.

É preciso anunciar aqui que este prefácio, apesar de se valer da experiência e conhecimento da educadora museal, professora, pesquisadora, militante e, agora, primeira Presidenta mulher e servidora do Instituto Brasileiro de Museus - IBRAM (que é educadora museal, vou me repetir), é escrito pela visitante de museus. Eu, que, na infância, ficava maravilhada ao entrar no Museu Nacional (MN), no Rio de Janeiro, e sentir o cheiro da "sala das múmias", ver as cores das borboletas, ouvir o ranger das tábuas de madeira do piso antigo, ver tantas gentes diferentes, nos seus corredores e nos seus arredores.

A Educação Museal fisgou-me ainda quando era criança, quando não a entendia ainda como profissão, mas sim como uma forma de encantamento. Percorrendo museus, sentando no chão, de onde se sente mais de perto a textura, o odor, o brilho dos pisos onde – me diziam – tantos pés ilustres pisaram, as pessoas educadoras museais eram como grandes oráculos, mestras e mestres, seres encantados que concentravam conhecimento, palavras fantásticas e afeto.

Educar em um museu é cativar, interessar, compartilhar, comunicar, proporcionar descobertas, experimentações, encontros, o próprio gosto pelo conhecimento, pelo contato entre pessoas, povos e culturas. Apesar disso tudo compor a essência do museus, educar em museus é ainda um desafio.

É preciso reconhecer a função educativa, como uma função primordial dos museus. É preciso valorizar seus profissionais, reconhecendo a profissão. É preciso dar as condições para o fazer educativo nos museus.

Sendo desafio, parte da sua solução vem de conhecer a História da Educação Museal, entender seus fundamentos, suas tradições, quem são suas pessoas, quem são as gentes que essa ação, que é social, alcança, que mundos, memórias, patrimônios ela abrange. Afinal de contas, não existe museu sem educação.

Acredito que as primeiras pessoas que se afetam com a Educação Museal são as que a tomam como profissão - o que posso crer que seja a maior parte daquelas que vão ler e apreciar este livro.

Se afetam também as crianças e os velhos, os doutos e os aprendizes, a elite e o povo, este último sendo o público - diverso e não generalizável - que mais se tem buscado alcançar no Brasil, pelas atividades educativas e pelo desenvolvimento do potencial educador dos museus, há quase um século.

Somos hoje mais de 4.400 museus e Pontos de Memória brasileiros, distribuídos, embora de maneira desigual, em todo território nacional. A Pesquisa Nacional de Práticas Educativas dos Museus Brasileiros nos mostra que mais de 90% de nossos museus realizam ações educativas.

A História da Educação Museal no Brasil, aqui contada por suas fazedoras e fazedores, nos indica a realização de ações educativas museais no Brasil ocorrendo há mais de um século. A reflexão sobre essas ações, a pesquisa e busca por inovação, a sua institucionalização nos museus do país datam quase do mesmo período.

Fazer e pensar Educação Museal , em termos práticos, teóricos e políticos, podemos dizer, é uma tradição brasileira que precisa ser conhecida e difundida no mundo. Fazemos e refletimos sobre o fazer educativo museal, com qualidade e com o mais puro "jeitinho brasileiro".

Nos valemos das teorias internacionais, nacionais e da inspiração na internacionalmente reconhecida criatividade brasileira, para consolidar processos educativos voltados para uma formação integral, para a transformação e a justiça social.

Nas páginas desse livro está a comprovação de que a Educação Museal é feita, em primeiro lugar, por pessoas. Pessoas dedicadas, pessoas que estudam, pessoas apaixonadas pelo que fazem e que o fazem com senso estético, político, social e cultural. Pessoas com as quais esbarramos, hoje, nos museus e Pontos de Memória, em eventos acadêmicos e profissionais, nas ruas e nos espaços políticos de transformação social, forjados por meio de nossas próprias lutas e conquistas.

Pessoas que, já não estando mais entre nós para que nos esbarremos, fizeram história e a História da Educação Museal, muitas vezes combinada com a luta fe-

minista, com a luta pela defesa do patrimônio cultural dos povos originários, com a defesa da necessidade de uma educação sexual para crianças, ou pela integração entre arte, ciências e saúde.

Lemos aqui, além das histórias de pessoas, as histórias de suas batalhas pelo desenvolvimento do campo, como na luta pela acessibilidade. Comprovamos a pluralidade das pesquisas – e portanto da prática - da Educação Museal brasileira: política, atuação em rede, arqueologia, religiosidade, decolonialidade, artes, curadoria, cibercultura. Uma diversidade tão grande quanto a tradição culinária brasileira nos deixa com fome de conhecimento e salivando por ir conhecer de perto cada um dos museus e experiências educativas aqui apresentados.

No Brasil, costumamos usar a expressão "complexo de vira-lata" (me perdoem as pessoas que fazem essa tradução) para designar o sentimento que temos ao imaginar que o que outros fazem é melhor, mais original, mais tecnológico ou inovador do que o que fazemos, em especial quando se fala de teoria e de tecnologia produzidas por estrangeiros do eixo norte.

Mas não na Educação Museal! Nos organizamos em redes e coletivos, já há muito tempo. A primeira rede de educadoras e educadores em museus já tem mais de 20 anos. Vejam aqui que, já no passado e ainda mais atualmente, vivemos um emocionante momento de autovalorização, em que questionamos a validade de práticas, teorias e políticas opressoras e colonizadoras, enquanto pavimentamos nós mesmas (a Educação Museal com sua majoritária composição feminina) o caminho para a realização de nossos sonhos.

O que podem ver neste livro, caras pessoas que lêem e estudam Educação Museal, é que, acima de qualquer coisa, as pessoas que atuam na Educação Museal brasileira são pessoas que sonham. Que sonham juntas. E, como se diz por aqui, o sonho que se sonha junto vira realidade.

Este livro é um sonho, que entregamos de presente para vocês.

Editorial

Andréa Fernandes Costa e **Maurício André da Silva**
Correspondentes do CECA-BR

A história da educação museal brasileira pelo CECA-BR

Esta publicação intitulada *História da Educação Museal no Brasil* surge com um convite do *Committee for Education and Cultural Action* (CECA-ICOM) para o *Comité Educación y Acción Cultural América Latina y el Caribe* (CECA-LAC) para a organização de um livro sobre a história da educação museal na América Latina e Caribe. Por sua vez, nós no Brasil recebemos esse desafio com muita alegria e acionamos os membros do CECA-BR e também de outras redes e organizações para contribuir com o material. Agradecemos a todas as pessoas que se envolveram nesse processo e possibilitaram a difusão dessas reflexões e trabalhos pelo mundo: à incansável Silvana Lovay, por nos estimular e apoiar, à Marie-Clarté O'Neill por abrir a possibilidade do Brasil elaborar o segundo volume da série no CECA, o primeiro país a lançar foi a Bélgica, à Nicole Gesche-Koning, pelo trabalho gigantesco de tradução de todos os textos para o francês e o inglês, à Vera Mangas e Adriana Mortara do ICOM Brasil por apoiarem essa iniciativa, à Fernanda Castro do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), por acolher a iniciativa e empenho para a sua disseminação em português; e às colegas educadoras brasileiras que fizeram parte do Comitê Científico para avaliação dos textos recebidos: Adriana Mortara, Denise Grinspum, Karlla Kamylla Passos dos Santos, Magaly Cabral e Mona Nascimento. Agradecemos, também, as contribuições das 25 autoras e dos 7 autores dos 19 capítulos inéditos que compõem esse livro.

Construir a história da educação museal no Brasil, um país continental e diverso, é desafiador, mas também muito estimulante. Cada vez mais esforços têm sido empreendidos no sentido de narrar e compreender a trajetória do campo em nosso país. Trabalhos importantes realizados nas últimas quatro décadas evidenciam a criação, ao longo do século XIX, dos primeiros museus no país acompanhados de uma aura educativa, passando pelo processo de institucionalização da educação nos museus brasileiros, denotando o reconhecimento da função educativa dessas instituições. Esse processo de institucionalização teve início em 1927, com a criação do Serviço de Assistência ao Ensino de História Natural (SAE-MN), setor educativo do Museu Nacional (MN), ativo desde então.

A segunda metade do século XX foi importante para a consolidação da função educativa dos museus, especialmente pela organização de eventos internacionais sobre o tema, promovendo o fluxo de pessoas e ideias, bem como impulsionando a publicação de livros na área. O caráter educativo dos museus passa a ser alvo de importantes discussões, como por exemplo no âmbito da UNESCO, com a realização dos Seminários Internacionais sobre a função educativa dos museus, o primeiro realizado em 1952, na cidade de Nova Iorque, e o segundo em 1954, em Atenas. O Brasil não ficou de fora e, em 1958, sediou na cidade do Rio de Janeiro o Seminário Regional com o mesmo tema, organizado pela UNESCO. Também nesse período ocorre a estruturação de setores educativos em distintos museus; a chegada dos debates em torno da educação patrimonial no país, a partir da década de 1980, e especialmente a consolidação das pesquisas acadêmicas e das políticas públicas para o campo, com destaque para a criação da Política Nacional de Educação Museal (PNEM), em 2017.

O termo educação museal é introduzido no Brasil por Mario Chagas no início do século XXI, mas ainda sem uma definição conceitual. Essa definição é apresentada em 2018, como um dos verbetes do *Caderno da Política Nacional de Educação Museal* (PNEM), por Fernanda Castro, Ozias Soares, Milene Chiovatto e Andréa Costa, ao conceituarem a educação museal como um campo teórico, político, prático e de planejamento, entendido como uma "peça no complexo funcionamento da educação geral dos indivíduos na sociedade", com ações "fundamentalmente baseadas no diálogo" e que contribuem "para que os sujeitos, em

relação, produzam novos conhecimentos e práticas mediatizados pelos objetos, saberes e fazeres", com vistas à promoção de "uma formação crítica e integral dos indivíduos, sua emancipação e atuação consciente na sociedade com o fim de transformá-la". A educação museal no país é muito plural e possui uma série de inspirações teóricas e práticas, que podem se traduzir em ações intituladas como arte educação, divulgação e popularização da ciência, educação patrimonial, educação em museus, mediação cultural, entre tantas outras. Esses trabalhos possuem o compromisso de manter e ampliar o diálogo das instituições e seus acervos musealizados com a sociedade, reforçando o papel social desses espaços.

Um recente diagnóstico da educação museal brasileira, apresentado por meio da Pesquisa Educação Museal Brasil (Instituto Brasileiro de Museus-IBRAM e Observatório da Economia Criativa da Bahia - OBEC-BA), revela uma forte presença e intensidade das práticas educativas nos museus brasileiros, mas revela também a fraca institucionalização destas, ao passo que a maioria dos museus não possuem setores educativos e que apenas metade deles contam com profissionais que se dedicam exclusivamente a esse trabalho. O pouco reconhecimento dos profissionais da educação museal se reflete nos baixíssimos salários destes, que contrastam com a elevada qualificação daquelas pessoas que atuam no campo, uma maioria de mulheres com pós-graduação. Assim, verificamos que apesar da longa trajetória do campo no país, ainda existem muitas barreiras a serem superadas. Revisitar a nossa história pode nos oferecer chaves para uma melhor compreensão da realidade e sua transformação.

Os textos da publicação estão organizados em cinco blocos temáticos. No primeiro deles, intitulado **"Autonarrativas e trajetórias pessoais"**, foram reunidos textos que agregam reflexões que apresentam diferentes aspectos da história da educação museal entrelaçados com as histórias de vida das autoras. O primeiro texto, de Magaly Cabral, intitulado "*Dilemas e Alegrias de uma trajetória profissional na educação museal*", reflete sobre quarenta anos de história e atuação da autora em diferentes espaços museais do Rio de Janeiro e no âmbito internacional, envolvendo o ICOM e o CECA. Denise Grinspum, com o texto "*O papel da educação nos museus em tempos e territórios*", vincula alguns momentos da reflexão museológica internacional e os impactos em sua trajetória, especialmente nos

museus de arte onde tem atuado por mais de quarenta anos. Maria Cristina Oliveira Bruno, Camila Azevedo de Moraes Wichers e Karlla Kamylla Passos dos Santos, no texto "*Sobre educação, museus e Museologia: especificidades e reciprocidades a partir de três gerações de educadoras*", traçam quase cinco décadas de atuação no campo da museologia, da comunicação e da educação atravessadas pelas questões de cada época e geração, que indicam os avanços do campo, assim como os desafios no século XXI. Por fim, as autoras Denise Cristina Carminatti Peixoto, Márcia Fernandes Lourenço, Carla Gibertoni Carneiro, Andrea Alexandra do Amaral Silva e Biella, com o texto "*Museu Paulista, Museu de Zoologia, Museu de Arqueologia e Etnologia e Museu de Arte Contemporânea: o olhar de quatro educadoras*", apresentam a história institucional dos quatro museus universitários ligados à Universidade de São Paulo (USP) e o compromisso da inserção das áreas educativas dentro dos processos curatoriais e suas ações diversificadas para distintos públicos.

O segundo bloco de textos, intitulado "**Personagens Históricos**", apresenta quatro textos evidenciando a trajetória de profissionais que contribuíram para o desenvolvimento do campo. Andréa Fernandes Costa, com o texto "*Victor Stawiarski e o Museu Nacional: considerações sobre a Educação Museal no Brasil entre os anos de 1940 e 1970*", apresenta a trajetória desse profissional que trabalhou no Museu Nacional (UFRJ), promovendo ações arrojadas e bastante populares em torno de temas como educação sexual, egiptologia e evolução das espécies. O capítulo "*Contribuições de Waldisa Russio para a Educação Museal na América Latina*", de Viviane Panelli Sarraf, Camila Seebregts, Sophia de Oliveira Novaes e Taís Costa Monteiro Freitas, traçam as conexões entre os trabalhos dessa importante museóloga e os trabalhos de educação museal em três projetos: o Museu da Criança (MC), o Museu Mobral (MM) e o Museu da Indústria, Comércio e Tecnologia de São Paulo (MICCT). Denise Studart e Carla Gruzman, no texto "*Arte, Ciência e Saúde no Museu: contribuições para a Educação Museal brasileira no trabalho de Virgínia Schall*", apresentam a trajetória dessa educadora da Fundação Oswaldo Cruz/Fiocruz, que idealizou e coordenou projetos com o foco na divulgação científica, educação museal e arte, tendo como centralidade o trabalho com as emoções do público. António Luciano Morais Melo Filho em "*Museu*

Dom José: legado educativo e transformações durante a gestão da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)" apresenta as mudanças da instituição, com a gestão pela Universidade e a atuação de Giovana Saboya, que priorizaram o trabalho com os públicos, sobretudo o escolar. Também evidencia as problemáticas do acervo, que reforçam uma visão local elitista e os desafios para trabalhar com novas abordagens.

O terceiro conjunto de textos, intitulado "**Acessibilidade como missão**", apresenta reflexões sobre os compromissos assumidos por algumas instituições e seus profissionais para potencializar o papel social dos museus e o seu compromisso com a fruição com diferentes segmentos de públicos. Maurício André da Silva, com o texto "*Quem tem o direito ao toque do patrimônio arqueológico brasileiro: a área Educativa do MAE-USP e a democratização à fruição do passado/presente pelas mãos*", apresenta as quatro décadas do trabalho educativo do Museu de Arqueologia e Etnologia (USP) com foco na criação do Kit Educativo de Arqueologia e Etnologia, no final da década de 1980, como uma forma de fruição do patrimônio arqueológico por meio do toque. Gabriela Aidar e Milene Chiovatto, em "*Reflexões sobre o acesso, a inclusão e a função social dos museus*", analisam de maneira ampla o acesso à cultura nos museus, e abordam especialmente o desafio atual diante da nova definição de museu do ICOM. As autoras defendem como as áreas educativas sempre estiveram à frente desse debate, devido ao seu contato direto com distintos públicos, e abordam a importância do envolvimento de todos profissionais para a efetiva transformação dos espaços museológicos. Por fim, Isabel Portella, em seu texto "*Experiência como processo de aprendizagem: museus acessíveis no Museu da República*", narra seu trabalho com projetos acessíveis na instituição em que atua e em parceria com o Museu do Amanhã (MdA), refletindo, a partir do lugar de uma profissional com deficiência, sobre os desafios da acessibilidade para a ampliação da função social do museu.

O quarto bloco **Enfoques Plurais** reúne quatro capítulos que abordam diferentes aspectos da história da educação museal, reforçando a diversidade e riqueza da área no Brasil. Mario Chagas e Marcus Macri em "*Seminário Regional da Unesco Sobre a Função Educativa dos Museus (1958), 65 anos depois: entre celebrações, reflexões e disputas por uma educação museal democrática*" abordam as mudan-

ças ocorridas no campo dos museus e da educação desde o evento ocorrido em 1958, para o organizado no Museu da República (MR-IBRAM) em 2018, assim como os desafios para a promoção de uma educação democrática nos dias atuais, com o avanço do conservadorismo. Adriana Mortara Almeida e Denise Studart apresentam no capítulo "*Considerações sobre Pesquisa e Avaliação no campo da Educação Museal no Brasil*" um levantamento de pesquisas realizadas entre as décadas de 1990 e 2020 com diferentes enfoques e suas contribuições para uma maior compreensão dos trabalhos realizados e sua apropriação pelos públicos. Camilo de Mello Vasconcellos, com o texto "*A Educação Patrimonial e a Arqueologia no Brasil: discussões e controvérsias*", traça um histórico do desenvolvimento das pesquisas arqueológicas no país e a sua socialização, desde o final do século XIX, com uma perspectiva ainda presa a visões preconceituosas sobre os povos indígenas, até a consolidação das instituições na segunda metade do século XX, a implantação da Educação Patrimonial a partir da década de 1980 e a sua entrada avassaladora no campo da arqueologia com a legislação ambiental. Por fim, Mona Nascimento, com o texto "*Redes de Educadores em Museus: a histórica participação social na educação museal brasileira*", apresenta a história de criação das Redes de Educadores em Museus no Brasil (REM), desde a primeira, criada no Rio de Janeiro em 2003, passando pelo surgimento de outras por meio da articulação de seus profissionais e da promoção de políticas públicas pelo Estado Brasileiro. As Redes são espaços horizontais de mobilização do campo, que no Brasil contribuíram fortemente para a criação da Política Nacional de Educação Museal, em 2017.

O quinto e último bloco intitulado "**Perspectivas contemporâneas**" reúne reflexões de práticas atuais da educação museal, mas que possuem rastros de uma história anterior de articulação e mobilização no campo. Mario Chagas, Maria Helena e Thiago Botelho com o texto "*Aprendendo com o Nosso Sagrado: a força dos orixás, das caboclas e caboclos, das vovós e pretos velhos na luta contra o racismo*" apresentam o processo de recebimento do acervo afro-religioso que estava sob a posse da polícia desde o início do século XX para o Museu da República no Rio de Janeiro, por meio de um trabalho colaborativo com lideranças religiosas, potencializando o seu potencial comunicacional e o combate ao racismo estrutural.

Elaine Fontana com o texto *"O que os museus e a Bienal de São Paulo compartilham a partir de seus educativos permanentes?"* apresenta uma reflexão sobre o trabalho educativo desenvolvido pela Bienal de São Paulo, que é a segunda mais antiga mostra de arte internacional do mundo. Mostra como a partir dos anos de 2010 o Educativo se torna permanente na instituição e entendido como parte integrante do processo curatorial como um todo. Denise Peixoto e Isabela Arruda, com o texto *"Ações de curadoria: a atuação da equipe de educação no projeto 'Novo Museu do Ipiranga'"*, apresentam o processo de reestruturação participativa do trabalho educativo da instituição com a reinauguração do Museu em 2022, por meio da escuta com distintos segmentos de públicos e conectado com o processo de ampliação da vocação social da instituição. Por fim, Júlia Mayer de Araujo e Nicolas Januario dos Santos, com o texto "*Educação Museal e Cibercultura: mapeando históricos e tendências*", apresentam os desafios enfrentados pelos museus durante a pandemia da Covid-19 e os esforços das instituições por desenvolverem ações no âmbito da cultura digital.

A maioria das autoras e autores que contribuíram para este livro se formaram e são oriundas das cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, historicamente privilegiadas por investimentos públicos, privados e beneficiárias de um forte aparato cultural, que se reflete na elevada concentração de museus em comparação com as demais cidades do país. Seus olhares e reflexões, consequentemente, se voltam para personagens, instituições, eventos e práticas de indiscutível relevância, mas que estão longe de representar a educação museal brasileira em sua completude e diversidade. Cabe destacar que o CECA-BR fez um esforço enorme para a divulgação e convite para pessoas de todo o país.

Assim, o que essa publicação oferece aos leitores são algumas vertentes da rica história da educação museal no país. Ela também se propõe a ser um estímulo para que cada vez mais colegas de profissão reflitam, escrevam e produzam outras narrativas. Esse livro não pretende ser definitivo, mas sim um convite para que novas histórias, personagens e experiências possam ser reconhecidas e contadas, fortalecendo ainda mais o campo da educação museal brasileira.

Sigamos em frente!!!

Índice

PREFÁCIOS

Marie-Clarté O'Neill / Presidente ICOM-CECA

Nicole Gesché-Koning / Responsável pela História da Educação Museal do CECA

Silvana M. Lovay / Coordenadora do ICOM CECA LAC

Vera Lúcia Mangas / Presidente do ICOM Brasil

PROLÓGO

Fernanda Castro / Presidenta do IBRAM-BR

EDITORIAL

Andréa Fernandes Costa, Maurício André da Silva / Correspondentes do CECA-BR

AUTONARRATIVAS E TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS

28 Magaly Cabral / Dilemas e alegrias de uma trajetória profissional na educação museal

35 Denise Grinspum / O papel da educação nos museus em tempos e territórios

43 Maria Cristina Oliveira Bruno, Camila Azevedo de Moraes Wichers, Karlla Kamylla Passos dos Santos / Sobre educação, museus e Museologia: especificidades e reciprocidades a partir de três gerações de educadoras

52 Denise Cristina Carminatti Peixoto, Márcia Fernandes Lourenço, Carla Gibertoni Carneiro, Andrea Alexandra do Amaral Silva e Biella / Museu Paulista, Museu de Zoologia, Museu de Arqueologia e Etnologia e Museu de Arte Contemporânea: o olhar de quatro educadoras

PERSONAGENS HISTÓRICOS

62 Andréa Fernandes Costa / Victor Stawiarski e o Museu Nacional: considerações sobre a Educação Museal no Brasil entre os anos de 1940 e 1970

71 Viviane Panelli Sarraf, Camila Seebregts, Sophia de Oliveira Novaes, Taís Costa Monteiro Freitas / Contribuições de Waldisa Rússio para a Educação Museal na América Latina

81 Denise Studart, Carla Gruzman / Arte, Ciência e Saúde no Museu: contribuições para a Educação Museal brasileira no trabalho de Virgínia Schall

89 António Luciano Morais Melo Filho / Museu Dom José: legado educativo e transformações durante a gestão da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

ACESSIBILIDADE COMO MISSÃO

100 Maurício André da Silva / Quem tem o direito ao toque do patrimônio arqueológico brasileiro? A área Educativa do MAE-USP e a democratização à fruição do passado/presente pelas mãos

109 Gabriela Aidar, Milene Chiovatto / Reflexões sobre o acesso, a inclusão e a função social dos museus

118 Isabel Sanson Portella / Experiência como processo de aprendizagem: museus acessíveis no Museu da República

ENFOQUES PLURAIS

130 Mario Chagas, Marcus Macri / Seminário Regional da Unesco Sobre a Função Educativa dos Museus (1958), 65 anos depois: entre celebrações, reflexões e disputas por uma educação museal democrática

137 Adriana Mortara Almeida, Denise C. Studart / Considerações sobre Pesquisa e Avaliação no campo da Educação Museal no Brasil

145 Camilo de Mello Vasconcellos / A Educação Patrimonial e a Arqueologia no Brasil: discussões e controvérsias

151 Mona Nascimento / Redes de Educadores em Museus: a histórica participação social na educação museal brasileira

PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

161 Mario Chagas, Maria Helena Versiani, Thiago Botelho Azeredo / Aprendendo com o Nosso Sagrado: a força dos orixás, das caboclas e caboclos, das vovós e pretos velhos na luta contra o racismo

169 Elaine Fontana / O que os museus e a Bienal de São Paulo compartilham a partir de seus educativos permanentes?

179 Denise Cristina Carminatti Peixoto, Isabela Ribeiro de Arruda / Ações de curadoria: a atuação da equipe de educação no projeto "Novo Museu do Ipiranga"

188 Júlia Mayer de Araujo, Nicolas Januario dos Santos / Educação Museal e Cibercultura: mapeando históricos e tendências

195 AUTORES

Autonarrativas e trajetórias profissionais

Dilemas e alegrias de uma trajetória profissional na educação museal

Magaly Cabral
Professora,Pedagoga e Museóloga

Sou membro do CECA/ICOM desde 1979, quando participei da sua Conferência Anual em Sezimbra/Portugal. Sou o seu mais antigo membro no Brasil e, segundo nossa estimada colega belga Nicole Gesché-Koning, que conheci naquele ano, somos as mais jovens membros velhos do CECA, depois da inglesa Alison Heath e da americana Elaine Gurian.

O presente Relato, referente à minha atuação como Educadora Museal, abrange 40 anos da minha atuação no mundo dos museus – de 1977 a 2017[1].

Entrei no mundo dos museus[2], como profissional, em fevereiro de 1977, quando fui convidada para dirigir o Departamento Cultural e Artístico da antiga Fundação Estadual de Museus do Rio de Janeiro (FEMURJ). Minha função era organizar e coordenar a realização de cursos, eventos, palestras e agendar a oferta de ônibus para escolares em visitas aos museus subordinados à FEMURJ, localizados nas cidades do Rio de Janeiro (04), em Niterói (03) e no interior do Estado (02).

Percebi que poderia fazer mais do que simplesmente oferecer os ônibus às escolas. Propus aos museus que produzíssemos um material muito simples para oferecer aos professores, informando sobre o museu a ser visitado, sua coleção, destacando um ou outro objeto.

Em novembro de 1979, fui apresentada pela nova direção da FEMURJ ao CECA/ICOM, participando, como já mencionado, da sua Conferência Anual, em Sezimbra, Portugal. Oriunda do magistério, de sala de aula de escolas públicas, sempre preocupada em levar meus alunos em visitas a museus, naquele ano, na volta ao Brasil, não tive

1 Na verdade, até março de 2018, quando finalmente saí da direção do Museu da República, quando assumiu o novo Diretor.

2 Como professora do Ensino Fundamental levava meus alunos em visita a museus.

dúvidas do caminho a seguir: transferi-me da Faculdade de Comunicação para a de Pedagogia.

Em abril de 1980, foi criada a Fundação de Artes do Estado do Rio de Janeiro (FUNARJ), e a equipe da FEMURJ passou a compor a Superintendência de Museus da FUNARJ. Passei a dirigir o Departamento de Dinamização de Museus da Superintendência. Minha função não era mais somente agendar ônibus para as escolas, até porque os recursos diminuíram consideravelmente, mas atuar nos próprios museus com suas equipes no desenvolvimento de ações educativas.

Em novembro de 1980, voltei a participar da *Conferência Anual do CECA/ICOM*, na cidade do México, no âmbito da *XII Conferência Geral do ICOM*.[3]

Em dezembro de 1980, fui indicada pela direção da Superintendência de Museus, juntamente com outros colegas e com a participação de outros profissionais de outras instituições, a participar da seleção, pelo Consulado dos Estados Unidos – RJ, do Projeto Multi-Regional "Educação em Museus", promovido pela Smithsonian Institution, *International Institute for Education e United States International Communication*. Selecionada, viajei de 23 de janeiro a 24 de fevereiro de 1981, por Washington, New York, San Francisco, Denver, Fort Worth, New Orleans, visitando museus dessas cidades e conhecendo os seus serviços educativos, juntamente com outros cinco educadores de diferentes países. Foi uma experiência enriquecedora, além da troca com esses outros participantes.

Ainda em 1981, em setembro, participei da *Conferência Anual do CECA/ICOM* em Svendborg, Dinamarca.

Daí em diante, passei a frequentar, quase que anualmente, as *Conferências Anuais do CECA/ICOM*, tendo apenas interrompido por três anos minha atuação nele, como falarei mais adiante. Assim, de 1979 a 2017, participei de 25 conferências anuais do CECA, sendo 10 no âmbito da Conferência Geral do ICOM. E organizei duas conferências do CECA na cidade do Rio de Janeiro: em 1997 e em 2013, essa no âmbito da *XXIII Conferência Geral do ICOM*, tendo feito parte da Comissão Organizadora da Conferência.

De julho/1995 a julho/1998, fui Coordenadora Regional para a América Latina e Caribe do CECA/ICOM.

Participei, ainda, de 6 encontros regionais para América Latina e Caribe do CECA/ICOM (1991, 1993, 2004, 2005, 2006, 2014), tendo organizado o de 1993 no Rio de Janeiro e ajudado a organizar os dois encontros em São Paulo (2004, 2005), coordenados pela saudosa Sonia Guarita do Amaral, ex-coordenadora do CECA/ICOM para a América Latina e Caribe.

UM PARÊNTESE

Abro um parêntese aqui para falar da minha formação em Museologia. Professora, formada em Pedagogia, atuando na área da Educação Museal, constantemente ouvi que não era museóloga e que, portanto, não poderia

3 A cada 3 anos, o ICOM realiza sua Conferência Geral, com a presença e reuniões de todos os Comitês Internacionais (ou Comitês de Estudos). Os Comitês Internacionais se reúnem anualmente, num país.

dar sugestões, mesmo estando em contato permanente com o público – para quem, afinal, o Museu abre suas portas –, registrando seus questionamentos, seus desejos. A profissão de Museólogo foi reconhecida, mas os colegas da área da Educação Museal não eram reconhecidos como museólogos, apesar do Art. 3ª, item II da Lei que dispõe sobre a regulamentação da profissão afirmar que a ação educativa faz parte das atribuições do museólogo. Resolvi então fazer a Faculdade de Museologia. Não me arrependi, acho que foi um ganho muito grande, aliar a Pedagogia à Museologia, embora não ache necessário ao Educador Museal fazer o curso de Museologia. Acho, sim, que deve haver uma pós-graduação em Educação Museal, com uma carga horária dedicada ao entendimento da instituição Museu. Assim como deve o museólogo que se interesse pela Educação Museal fazer tal curso, pois o curso de Museologia não o prepara para o exercício da educação no museu.

Mas foi o Mestrado em Educação que ampliou minhas reflexões sobre a Educação Museal. Conhecer o autor russo Vygotsky foi fundamental.

Fecha o parêntese.

Voltando à atuação como Educadora Museal: como a Superintendência de Museus ocupasse um espaço no Museu do Primeiro Reinado/Casa da Marquesa de Santos (MPR-CMS), a equipe do Departamento de Dinamização de Museus passou a cuidar diretamente das ações educativas desse museu, não deixando de atender aos demais. Isso aconteceu até 1987, quando já formada em Museologia, candidatei-me à direção do citado Museu, função que exerci de junho/1987 a maio/1991.

Em março de 1988, fui convidada para assumir a Superintendência de Museus da Fundação de Artes do Estado do Rio de Janeiro, o que durou até abril/1991, acumulando com a direção do Museu do Primeiro Reinado, mas não deixando de estar atenta e junto às suas ações educativas.

Em setembro/1990, fui eleita Conselheira do Conselho Federal de Museologia, onde exerci as funções de Tesoureira, e, depois, de Presidente.

Ao deixar as direções do Museu e da Superintendência de Museus, permaneci atuando na área da educação museal do Museu do Primeiro Reinado, de junho/1991 até setembro de 1993, quando resolvi aceitar o convite que já havia sido feito há um tempo pela diretora da Biblioteca Estadual Celso Kelly, para atuar no Setor de Difusão Cultural. Havia me decidido a fazer o Mestrado em Educação e poderia tirar alguma licença para estudar. Mas somente permaneci na Biblioteca até fevereiro/1994, pois fui convidada para ser chefe do Museu Casa de Rui Barbosa (MCRB), da Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB), função que exerci de fevereiro/1994 a fevereiro/1997, quando fui convidada a assumir a direção do Centro de Memória e Documentação da Fundação, ao qual o museu era subordinado, e onde permaneci até março/2003.

Na Fundação Casa de Rui Barbosa estive sempre na linha de frente da educação museal, mesmo quando dirigindo o Centro de Memória. O Museu Casa de Rui Barbosa, que tinha contado, no passado, com um time de educadores museais, naquele momento não os possuía mais. Somente uma museóloga, mas que não era interessada na Educação Museal, ainda fazia algum atendimen-

to às escolas. Mais tarde, quando houve concurso, a museóloga aprovada Aparecida Rangel, altamente qualificada, embora, em princípio, não fosse sua área de interesse, aceitou meu convite para trabalharmos juntas na área da Educação Museal. Está lá até hoje, e sempre fazendo um trabalho de excelência. Diz que não é Educadora Museal, mas é, e de muita competência.

Em dezembro/1993, assumi, junto com outras duas colegas, a direção do Comitê Nacional Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, exercendo a função de Tesoureira, o que durou até abril/2000.

Em 1995, em assembléia realizada em São Paulo por ocasião do seminário "*A museologia brasileira e o ICOM: convergências ou desencontros*", o comitê brasileiro do ICOM propôs que membros brasileiros afiliados aos comitês internacionais do referido órgão formassem grupos para discutir as questões específicas de suas áreas. Membros do CECA no Brasil concordaram que seria importante ter uma coordenação que representasse esse comitê no país, a fim de promover um maior intercâmbio de informações e ideias entre os membros do CECA, criando, então, o "CECA-Brasil". Adriana Mortara Almeida assumiu a Coordenação. De março a agosto/2001 e, depois, de fevereiro/2005 a 31/08/2007, fui Coordenadora do CECA – Brasil, que continua atuante até os dias de hoje.

UMA INTERRUPÇÃO NO CECA

Em outubro de 1998, durante a *XIX Conferência Geral do ICOM* em Melbourne, Austrália, foi criado o Comitê Internacional de Museus Casas Históricas – o Comitê Internacional de Demeures Historiques (DEMHIST). Trabalhando na Casa de Rui Barbosa, o primeiro museu-casa no Brasil, inscrevi-me como membro não votante no recém-criado Comitê.

Cabe um parêntese aqui para informar que, primeiro como chefe do Museu Casa de Rui Barbosa (1994 – 1997), e depois como diretora do Centro de Memória e Documentação da FCRB (1997 – 2003), já havia organizado quatro seminários e uma Jornada sobre Museus Casas, os primeiros no país, todos com publicação dos Anais.

Em novembro/2000, com o apoio da Direção da Fundação Casa de Rui Barbosa, participei da Conferência Anual do Comitê Internacional de Museus Casas Históricas do Conselho Internacional de Museus (DEMHIST/ICOM), em Gênova, Itália. Nessa Conferência, me candidatei e fui eleita para compor o board do Comitê, como Coordenadora Regional para América Latina e Caribe, o que permaneceu até outubro/2002. Mas permaneci como membro não-votante do CECA.

Assim, em 2001 e 2002 participei das Conferências Anuais do DEMHIST/ICOM. Não renovei candidatura em 2002 para a coordenação do Comitê porque pretendia, e já havia comunicado à Direção da Fundação Casa de Rui Barbosa, pedir demissão a partir de 2003, o que realmente aconteceu. Naquela ocasião, tinha a doce ilusão de que iria morar no sítio em Paraíba do Sul, cidade do interior do Estado do Rio de Janeiro.

VOLTA AO CECA

Ao sair da Fundação Casa de Rui Barbosa, em 2003, voltei a ser membro vo-

tante do CECA/ICOM e não votante do DEMHIST/ICOM.

A última Conferência Anual do CECA/ICOM da qual participei foi em 2017, em Londres, e foi em conjunto com a do DEMHIST/ICOM. Assim, despedi-me das conferências juntando os dois Comitês nos quais atuei ativamente, pois nunca deixei de estar atenta e participante de Encontros sobre Museus Casas, na medida em que o Museu da República foi residência de presidentes da República .

CONSULTORA INDEPENDENTE

Ao sair da Fundação Casa de Rui Barbosa, em março/2003, passei a atuar como Consultora em Educação Museal. E de abril/2003 a 2005, prestei um serviço voluntário à Casa, dando continuidade ao Projeto Museu/Professor/Aluno: Uma Forma de Ver (Encontros mensais com professores, manhã e tarde, seguidos de visita ao Museu). O serviço voluntário não se realizou em 2006 por motivo de obras no Museu. Em junho/2007, assumi a direção do Museu da República.

No período de 2003 a junho/2007 foram muitas as atividades relacionadas à Educação Museal, realizando Oficinas sobre Educação em Museus em vários Estados do país, de norte a sul, de leste a oeste.

Uma participação constante foi nas reuniões mensais da Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais do Estado do Rio de Janeiro (REM-RJ). Essa Rede nasceu em maio/2003, durante a Semana de Museus[4] comemorada no Museu da Maré (MM). Participando da Mesa-Redonda sobre o tema "*Patrimônio Cultural e Educação*", juntamente com as colegas Luciana Sepúlveda, do Museu da Vida/FIOCRUZ (MV), e Arilza de Almeida, do Museu do Índio (MI), e tendo como mediador Mário Chagas, professor da UNIRIO, discutiu-se, ao final da Mesa, a importância de se criar encontros sistemáticos entre educadores de museus, a exemplo do que já havia ocorrido alguns anos antes, no Museu Histórico Nacional, e dos quais eu e Mário Chagas havíamos participado, e que, infelizmente, haviam sido interrompidos. Luciana Sepúlveda tomou a si a incumbência de fomentar tais encontros e, meses mais tarde, convocou-nos para uma reunião no Museu da Vida, na qual a colega Marcelle Pereira, que nele atuava, foi apresentada como quem poderia colaborar para a concretização de nossa proposta. E como colaborou!!! Graças a ela, a REM-RJ cresceu, estimulou o nascimento de outras REMs e hoje temos a Rede do Brasil (REM-BR). Em setembro/2003, tivemos a primeira reunião da REM-RJ no Museu Nacional de Belas Artes (MNBA). Assim, foi criada a REM–RJ, "com o propósito de proporcionar encontros sistemáticos entre educadores de museus da cidade do Rio de Janeiro, que apresentem o desejo de compartilhar ideias, conhecer mais de perto o trabalho dos colegas, refletir sobre a práxis profissional, e, acima de tudo, formar um grupo de estudos na área da educação em museus, contribuindo para o desenvolvimento do campo profissional". (2010, p.9).

4 O Instituto Brasileiro de Museus(IBRAM)/Ministério da Cultura instituiu a Semana de Museus no país para comemorar o Dia Internacional de Museus.

O MUSEU DA REPÚBLICA

Em junho de 2007, assumi a direção do Museu da República, permanecendo até março de 2018. Pedi para sair quando completei 10 anos na direção, em junho/2017, mas me comprometi a permanecer na direção até a chegada do novo diretor, que acabou sendo o meu guru e querido amigo e assessor Mario Chagas.

DILEMAS E ALEGRIAS NESSA TRAJETÓRIA

No cômputo geral, as alegrias foram em maior número do que os dilemas. A Educação é sempre fonte de prazer.

Um primeiro dilema foi no curso de Pedagogia, quando comecei a me questionar sobre continuar trabalhando em museu, uma instituição à época muito elitista, ou voltar à sala de aula, onde poderia contribuir melhor para a sociedade. Até que uma palestra do museólogo nordestino Aécio de Oliveira mudou minha percepção sobre as possibilidades do museu. Aécio falava em "museologia morena", uma museologia brasileira, distante dos padrões europeus. Depois, conhecer Maria Célia Santos e Waldiza Russo Guarnieri, duas museólogas professoras discípulas de Paulo Freire, preocupadas com a função social da museologia. Era possível pensar em Paulo Freire nos museus.

Os dilemas seguintes não foram tão filosóficos assim: dificuldades financeiras para a realização de projetos, por exemplo. Ou, na medida em que tinha a função de direção, algumas vezes queria participar ativamente da atividade educativa, mas tinha que cuidar de processos administrativos.

As alegrias, entretanto, foram muitas: a participação dos meninos da Escola de Samba Mangueira na Oficina de Férias no Museu do Primeiro Reinado e sua reivindicação para atuarem como coordenadores na Oficina, atuando na preparação da escola de samba[5], já que tinham experiência e dominavam o assunto. E também a alegria de constatar que as crianças que frequentavam assiduamente a Oficina de Férias do Museu da República tinham se tornado visitantes e frequentadores das atividades do Museu, sendo que uma delas tinha se tornado frequentadora de museus de um modo geral.[6]

Alegria e emoção ao término da apresentação da comunicação *O educador de museu brasileiro confrontando desafios sociais e econômicos contemporâneos*, na *Conferência Anual do CECA/ICOM*, em julho/2001, por ocasião da *XX Conferência Geral do ICOM* em Barcelona, Espanha, aplaudida de pé pelos colegas

5 A Oficina de Férias tinha como tema a montagem de uma escola de samba, cujo enredo a ser apresentado era relacionado a um tema do Museu; as crianças confeccionavam fantasias, alegorias, samba-enredo. Visitavam um barracão de escola de samba e entrevistavam componentes de escolas de samba. No último dia da Oficina, desfilavam na rua do Museu.

6 Ver "Active Cultural Action in the Museum do Primeiro Reinado: Serving the Community", in ICOM Education nº 14, "Museum Education Towards 2000", 1992, p. 41-43; "Does a summer camp favour the relationship with the museum?", in ICOM Education nº 26, Special Issue on Research, 2015, p. 201 – 208.

internacionais, ao apresentar texto coletivo[7] dos membros do CECA-Brasil, então por mim coordenado.

Alegria permanente lidar com o público dos museus, principalmente com as crianças e adolescentes.

Uma outra alegria é ver, hoje, a consolidação das Redes de Educadores de Museus no país e a constituição da Rede Brasil e sua atuação.

Alegria em ver o Museu da República receber os prêmios Iberoamericano de Educação em Museus 2014 e Best Practice 2014, pelo CECA/ICOM, com um projeto voltado à Educação de Jovens e Adultos, provocando a abertura do Museu à noite, uma vez por mês, para receber esses alunos do curso noturno.

Uma grande alegria ver a realização do curso de pós-graduação em Educação em Museus, por grande esforço de Fernanda Castro, atual presidente do IBRAM/MinC, e Kátia Frecheiras. Pena que não tenha tido continuidade. Ainda aguardo que volte a acontecer, pois acho de fundamental importância para a formação e a profissionalização do Educador Museal.

Alegria maior acompanhar e participar, de algum modo, da formulação da Política Nacional da Educação Museal no Brasil, uma construção aberta a todos os interessados no país, e vê-la lançada em 2018 e sendo implantada e discutida.

Alegria ao ver o curso Saber Museu – Educação Museal, promovido pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM)/ MinC, ir ao ar neste ano de 2023, do qual participei juntamente com Fernanda Castro e Aparecida Rangel. Espero que ele possa ajudar aos colegas educadores de museus em suas ações e reflexões

Finalmente, uma grande alegria é poder contar para vocês essa minha trajetória e vê-la consignada nessa publicação.

7 Desde a criação do CECA-Brasil, os membros escrevem texto relacionado ao tema da Conferência Anual do CECA/ICOM, coordenado e organizado pelo Coordenador.

O papel da educação nos museus em tempos e territórios

Denise Grinspum
Doutora em Educação

A ideia deste artigo é apresentar as tendências da educação museal no Brasil, afetadas pelas ondas do pensamento museológico a partir da década de 1970. Paralelamente, é dado enfoque aos movimentos da arte/educação, sobretudo para examinar os seus impactos nas ações e teorizações sobre educação museal e mediação nos museus de arte. Ao olhar retrospectivamente para o meu percurso como educadora museal, observo como essas ondas afetaram a minha prática, que foi permeada por reflexões, que busquei tanto na academia como na literatura a que tive acesso em tempos analógicos. Por isso, este texto é recheado de experiências vividas ao longo de cerca de 40 anos, como uma narrativa biográfica.

O ponto de partida é a *Mesa-Redonda de Santiago do Chile*, ocorrida sob a organização da Unesco em 1972. Hugues de Varine (2012, p.96), um dos mentores do encontro, considera que se deixou de lado o que havia se constituído como a vocação do museu ao longo de dois séculos: as missões de coleta e de conservação. Duas ideias circularam com muita força: a de museu total ou integral, ou seja, aquele que leva em conta a totalidade dos problemas da sociedade e a de museu como ação; isto é, como instrumento dinâmico da mudança social.

Brulon (2020, p.17) afirma que os ecos mais imediatos da *Mesa-Redonda de Santiago*, elaborada num contexto particular das ditaduras latino-americanas, propiciou novas experiências museológicas com vieses marcadamente educativo e comunicacional, ensaiando uma virada decolonial inédita na museologia, que foi o resultado de ao menos dois movimentos distintos e paralelos. Enquanto se desenvolviam, na França, a partir do início dos anos 1970, os ecomuseus – em que os grupos sociais atuavam em sua própria musealização –, nas ex-colônias se apresentavam outras experiências inovadoras de "museologias subalternas"[1], de base popular e voltadas para comunidades às margens dos regimes patrimoniais oficiais, que visavam a ruptura, em âm-

bito local, com o modelo hegemônico de museu europeu.

Pessoalmente, fui afetada pelas recomendações de Santiago quando implantei no Museu Lasar Segall (MLS) a Área de Ação Educativa[2], que compunha o Departamento de Museologia. Trabalhávamos de maneira interdisciplinar, imersos nas discussões trazidas pelos ex-alunos do curso de especialização em Museologia, coordenado por Waldisa Rússio[3]. O museu, à época dirigido por Maurício Segall, tinha em seu organograma a formação de um colegiado diretivo e a assembleia geral dos funcionários, o que nos permitia refletir a instituição como um todo, e tornava o ambiente de trabalho extremamente educativo. Foi assim que em 1987, submetemo-nos a um edital de premiação da 1ª Trienal Internacional de Museus[4], e recebemos o Prêmio "Museu Total".

O cenário que vai se formando ao longo dos anos 1980 encontra consonância nas ideias de Paulo Freire, que já haviam sido amplamente divulgadas e utilizadas nos anos 1960, antes do golpe militar e após o período de redemocratização, quando se tornam referencial no âmbito da educação formal e também passaram a ser adotadas pela sociomuseologia tanto na criação dos museus comunitários, como nos ecomuseus.

Brayner estabelece uma relação entre o pensamento de Waldisa Rússio e o de Paulo Freire, ao afirmar que Rússio debate o papel do museólogo enquanto trabalhador social, cuja consciência seria capaz de construir um pensamento crítico, complexo e reflexivo, a ponto de assumir um papel social transformador. Para Freire, a mudança e a estabilidade são resultados da ação, do trabalho do homem sobre o mundo, e a contradição entre essas duas categorias não se dá independente do mundo humano, do mundo histórico-social em processo. Dessa forma, é importante que o trabalhador social, que faz a opção pela mudança, tenha como objeto de reflexão a estrutura social como um todo, mutável e estável ao mesmo tempo (BRAYNER, 2022, p.34)

No ambiente artístico do Brasil, da década de 1950 a meados dos anos 1980, as ideias de Lowenfeld, da Livre Expressão Criadora, e de Herbert Read, da Educação pela Arte, foram amplamente difundidas e adotadas no ensino formal e também nos museus de arte. Muitos dos ateliês criados por educadores e artistas visavam a liberar a expressividade das crianças, dos jovens e mesmo dos adultos que poderiam se soltar de amarras do sistema do ensino técnico.

Na década de 1950, o artista plástico Ivan Serpa implantou a Escolinha de

1 Termo cunhado pelo historiador e museólogo mexicano Luis Gerardo Morales Moreno.

2 *A política educacional e o modus operandi do trabalho educativo do Museu Lasar Segall,após a sua incorporação ao IPHAN,podem ser mais bem analisados em minha dissertação de mestrado Discussão para uma proposta de política educacional da Divisão de Ação Educativo-Cultural do Museu Lasar Segall* (1991).

3 Em nosso departamento, havia 3 ex-alunos do Curso de Especialização em Museologia da Escola de Sociologia e Política de São Paulo, realizado entre 1978 e 1980, sob a coordenação da museóloga Waldisa Rússio Camargo Guarnieri: Marcelo Mattos Araújo, Maria Pierina Camargo e Rosa Esteves.

4 Evento realizado pelo ICOM Brasil, no Rio de Janeiro em 1987.

Arte do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM Rio). O agir de Ivan Serpa com seus alunos era, segundo Zink (2023), da mesma ordem do seu trabalho artístico, da mesma forma "amoroso". Ocorreu também, sob a coordenação de Paulo Portella Filho, na Pinacoteca do Estado de São Paulo, a partir de 1973, a instalação dos laboratórios de desenhos, além das visitas às exposições. Ele, que se auto intitulava como artista-educador pressupunha que para ensinar arte, seja na escola, seja no museu, o educador teria de passar pelos caminhos das dúvidas, das incertezas e das tomadas de decisão, típicos do processo criativo[5].

A partir de 1980 as escolas que trabalhavam no paradigma da livre expressão passaram a estruturar o ensino da arte nos paradigmas da pós-modernidade, com a escola construtivista, na qual se considerou a interação da criança com a produção social e histórica da arte como fonte de sua criação e aprendizagem (IAVELBERG, 2017).

No que se refere aos processos de educação em museus de arte, cresce uma preocupação com os conteúdos de aprendizagem em torno da imagem. A professora Ana Mae Barbosa traz alguns estudiosos das teorias de apreciação estética (OTT, 1989; PARSONS, 1992) para desenvolverem cursos no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP), a partir dos quais conheci metodologias de abordagem, que eu já adotava intuitivamente no trabalho de mediação com visitantes de exposições.

Mas foi a partir do encontro com a historiadora da arte, educadora e ensaísta Amelia Arenas, que coordenava o setor de Educação do MoMA[6], que tomei contato com a pesquisa de Abigail Housen (1983). Housen fora convidada por Philip Yenawine[7] para realizar uma pesquisa sobre a eficácia dos programas educativos do MoMA. Anos de pesquisa de campo levaram ao refinamento da estratégia conhecida como Estratégias de Pensamento Visual (VTS), que ao invés de levar os visitantes a ouvir discursos unidirecionais, passou-se fazer perguntas básicas, a ouvir, parafrasear comentários e vincular ideias relacionadas ao que viam (YENAWINE, 2020). Em 1996, o Museu Lasar Segall convidou Amelia Arenas para realizar um curso[8], com a participação de profissionais de museus de várias localidades do Brasil. O ponto de partida era a pesquisa de Abigail Housen apresentada em sua tese de doutorado, cuja abordagem baseou-se em investigar como uma pessoa, frente a obras de arte, elabora significados para compreendê-las, quais são suas ideias e as perguntas que se faz momento a momento da experiência estética ao longo da vida (GRINSPUM, 2014).

Dentre as várias ações de divulgação da sen apresentada em sua tese de doutorado, cuja abordagem baseou-se em investigar como uma pessoa, frente a obras de arte, elabora significados para compreendê-las, quais são suas ideias

5 Depoimento dado à autora por conversa telefônica em 1º de setembro de 2023.

6 Museu de Arte Moderna de Nova Iorque.

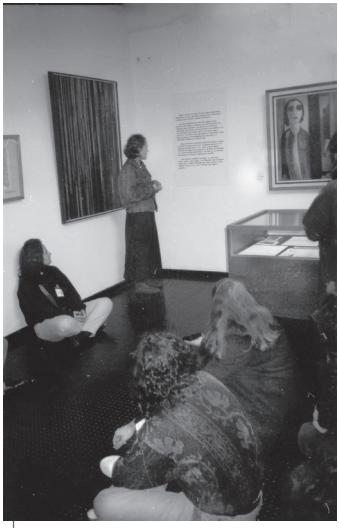
7 Diretor de Educação do MoMa de 1983 a 1993.

8 O curso chamava-se Educação e Métodos de Avaliação em Museus de Arte.



e as perguntas que se faz momento a momento da experiência estética ao longo da vida (GRINSPUM, 2014).

O curso teve como cenário a exposição Construção e poética de uma obra[9], composta por 130 obras de Lasar Segall, expostas de maneira cronológica, perpassando todas as suas fases. Após os participantes terem tomado ciência sobre os estágios de compreensão estética[10], analisaram os textos da exposição e, em grupos, novas formulações foram feitas e encaminhadas para a equipe de museologia. Alguns critérios foram levados em conta, como por exemplo, de que um texto não deve estimar que um(a) leitor(a) esteja acima do terceiro estágio[11] ou ainda que as obras referidas devem estar bem próximas dele.



Fotos do curso de Amélia Arenas
@arquivo Museu Lasar Segall- IBRAM

9 Esta exposição, inaugurada em 1995, havia sido fruto de dois anos de trabalho da equipe do Departamento de Museologia, sendo que a redação final dos textos de parede ficou a cargo da pesquisadora Vera d'Horta.

10 Os estágios de compreensão estética propostos na pesquisa de Housen podem ser encontrados em sua tese de doutorado e no artigo *O olhar do observador: investigação,teoria e prática* (2011).

A ESCOLA COMO A GRANDE RESPONSÁVEL PELA FORMAÇÃO DE PÚBLICO

Os professores passaram a ensinar conteúdos de arte, o que levou os museus a ocuparem um importante espaço de formação voltado para o ensino básico. No Museu Lasar Segall, adotamos os encontros mensais de formação. Além de visitar a exposição, os professores recebiam o material de apoio e a partir dele tinham de formular, em grupos, proposições para seus hipotéticos alunos. Ao final, cada um participava, ainda, de uma atividade de fazer artístico. Isso tudo porque partíamos de premissas de pesquisas que apontavam que quanto mais os estudantes fossem preparados previamente, melhor seriam as condições de aprendizagem deles durante a visita (FALK, DIERKING, 1992).

Partindo da hipótese de que a escola tem fundamental importância na formação de públicos, dediquei a minha pesquisa de doutorado a investigar a convivência e o hábito de frequência a museus das famílias dos estudantes que visitaram o Museu Lasar Segall, em 1999. Como resultado obtido, evidenciou-se o pouco hábito de visitação e o pouco valor que as famílias atribuíam ao museu como espaço de lazer e de aprendizagem para si próprios e tampouco se sentiam responsáveis por propiciar a frequência de suas crianças a museus.

Das pesquisas realizadas, um destaque deve-se aos resultados obtidos pela escola com a qual mantínhamos um projeto continuado; isto é, uma mesma turma fazia múltiplas visitas ao museu, entremeadas com nossas idas à escola. Projeto semelhante foi desenvolvido, em 2016, pela equipe de Educação do Instituto Moreira Salles – IMS, sob a minha coordenação[12], junto à Escola Municipal André Urani, no Rio de Janeiro. Os resultados da avaliação demonstraram que: o IMS tornou-se um local familiar a todos; houve um forte desejo de retorno; houve aprendizagens sobre a formação da imagem fotográfica e, finalmente, apesar de muitas resistências, os estudantes acabaram por gostar muito de fazer parte do projeto. (GRINSPUM, 2022)

OS MUSEUS DO SÉCULO XXI NO CONTEXTO DA ARTE CONTEMPORÂNEA

Monica Hoff Gonçalves (2014, p.19) aponta que no início dos anos 2000 a arte contemporânea sofreu um boom de novas práticas e teorias, que passaram a operar e incluir nominalmente experiências, contextos, formatos e métodos educacionais, gerando o que ela denominou de uma virada educacional na produção artística e curatorial contemporânea. A virada pressupõe uma "desmontagem" nas estruturas das instituições de arte, sobretudo nas esferas hierárquicas curatoriais e em suas práticas educacionais experimentais geradas por artistas que passam a assumir um novo papel no âmbito educacional. Ela aponta a Bienal do Mercosul como a instituição brasileira que consegue estabelecer uma mudança a partir de sua 6ª edição, sob a curadoria educativa do artista Luis Camnitzer, que além de implantar um programa educativo permanente, incorporou um 'estado de

11 Nas pesquisas de Housen, ela detectou que o visitante que costuma ler textos de parede está em média no 3º estágio de desenvolvimento.

12 Fui coordenadora de Educação do Instituo Moreira Salles – Rio de Janeiro, São Paulo e Poços de Caldas – de 2016 a 2019.

educação' latente na instituição, confirmado pela presença de curadores educativos nas edições seguintes tão centrais quanto os curadores gerais. (GONÇALVES, 2014, p.174)

Paralelamente na Europa, é a 12ª edição da Documenta de Kassel, em 2007, que promove uma virada semelhante. Ulrich Schötker e Carmen Mörsch conceberam o programa educativo daquela Documenta como uma prática auto-reflexiva, que se contrapõe aos modelos mais prevalecentes da prática de mediações, tais como o discurso afirmativo – que cumpre a função de comunicar a missão do museu de acordo com os padrões da museologia clássica – e o reprodutivo, que tem a função de educar o público de amanhã e de encontrar meios de introduzi-lo à arte (MÖRSCH, 2016). Os discursos por eles adotados foram o desconstrutivo e o transformador. O primeiro tem o objetivo de debater, junto aos seus públicos, que os museus e espaços de exposição funcionam como mecanismos que produzem distinção/exclusão e constroem uma verdade. O segundo, tem a tarefa de expandir a instituição expositiva e constituí-la politicamente como um agente de mudança social.

Há nesta proposição uma clara associação aos pensamentos de Paulo Freire, Waldisa Rússio, acrescidos ao fazer/pensar de Hélio Oiticica, que assume a experiência artística como uma certa transmissão, como

> o surgimento de uma centelha que se acende e nos transpassa, tendo como base uma história pregressa, a de nosso passado comum. Tal circuito de transmissão desmaterializa o objeto, ao passo que 'desessencializa' as posições identitárias em jogo com ele, transformando a mim e ao mundo, com o outro" (RIVERA, 2017).

As vozes dos educadores que elaboram projetos transformadores podem sempre ser decepadas por diretores que deles discordem. Como dizia Maurício Segall, "educação em museu só ocorre se houver vontade política da diretoria". Por isso é importante que instituições façam mudanças estruturais a partir de políticas de contratação, como é o caso do Instituto Moreira Salles[13].

O educador museal é também um trabalhador social. O espaço pedagógico é, como afirma Paulo Freire (1996), um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no "trato" deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola, mas eu diria aqui, no museu. Ele ainda afirma que o educador deve revelar aos educandos a capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

13 Desde 2020, ao anunciar suas novas vagas, o IMS prioriza pessoas negras, indígenas, LGBTQI+, e onde já se percebe uma diversidade bem maior em seu corpo funcional, além de, recentemente, ter nomeado a coordenadora de Educação, uma mulher negra, como uma das diretoras.

Agradecimentos

Agradeço aos colegas do Museu Lasar Segall, que não pouparam esforços em me enviar diversas fontes para esse texto, nomeadamente a Ademir Maschio, Paulo Simões Pina, Pierina Camargo e Rosa Esteves, que, mesmo aposentada, buscou em suas anotações informações que me foram muito úteis. E a Marcelo Monzani por ter autorizado o uso de imagens do arquivo. Agradeço também a colaboração de Sheila Goloborotko na equalização das imagens a Rosa Iavelberg pela leitura sensível.

Referências bibliográficas

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, 25ffi Edição, 1996

GONÇALVES. M.H. *A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro*. Dissertação de mestrado, 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. Dissertação (mestrado em artes) - ECA, Universidade São Paulo, 1991

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

_____. Mediação em museus e em exposições: espaços de aprendizagem sobre artee 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. Caleidoscópio. ISBN 978-989-8969-63-7

HOUSEN, A. *The eye of the beholder: measuring the aesthetic development*. 1983. Tese. (Doutorado em Educação). Harvard University, 1983.

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

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

MÖRSCH. C. Numa encruzilhada de quatro discursos Mediação e educação na documenta 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, F. P. Experiência que produz experiência. In: *Ações Singulares 2*. São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, p. 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 Ibermuseus

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

Sobre educação, museus e Museologia: especificidades e reciprocidades a partir de três gerações de educadoras

Maria Cristina Oliveira Bruno
Museóloga e Professora Titular em Museologia, MAE-USP.

Camila Azevedo de Moraes Wichers
Professora e Doutora em Museologia, UFG

Karlla Kamylla Passos dos Santos
Doutora em Museologia

INTRODUÇÃO

Escrito a seis mãos, esse texto reúne reflexões acerca da relação entre educação, museus e Museologia a partir de nossas trajetórias enquanto museólogas, educadoras e pesquisadoras de um campo que tem sido designado, sobretudo na última década, como "Educação Museal".

Refletiremos como teorias e metodologias como a ação educativa em museus, a divulgação científica, a educação museológica, a arte-educação, a educação patrimonial e a pedagogia museológica, dentre outras, conformam a historicidade da educação museal. Nossa escrita será construída por meio de saberes situados (HARAWAY, 1995), posto que nos inserimos em distintos momentos do campo, bem como vivenciamos as potencialidades e desafios do presente. São três falas autorais, três gerações que têm em comum a vocação para o campo dos museus e três perspectivas que se encontram e problematizam questões distintas, de experiências diferentes e de tempos com desafios específicos, mas voltadas para o presente.

Dessa forma, o texto está estruturado em três partes: uma primeira traz uma experiência inserida na educação em museus desde o final da década de 1970, o que oportunizou que acompanhasse diferentes momentos do debate teórico e de seus desdobramentos práticos: de início na 'linha de frente' da ação educativa e depois atuando como docente,

contribuindo há mais de três décadas com a formação das novas gerações na área da comunicação museológica.

Em seguida, são trazidas as vivências da segunda autora, que adentrou ao campo nos anos 2000, a partir de projetos de educação patrimonial no âmbito da arqueologia. Há quase uma década a autora se deslocou para a atividade docente, atuando também em projetos de extensão e cultura que guardam reciprocidades com uma pedagogia museológica intercultural.

Por fim, é trazida à baila a experiência da terceira autora, que tem integrado equipes educativas desde a graduação, iniciada há uma década. Essas vivências têm se dado em diferentes instituições e partes do país, envolvendo também a atuação docente e a realização de um doutoramento, que teve como tema o exame dos feminismos decoloniais e interseccionais na educação museal brasileira.

Buscamos, assim, explicitar aspectos de como distintas gerações de educadoras, no campo museal brasileiro, experienciaram olhares específicos e recíprocos acerca do tema.

CAMINHOS DE EXPERIMENTAÇÕES EM ROTAS DE EDUCAÇÃO MUSEOLÓGICA

Cristina Bruno

A minha inserção neste texto, que reúne representantes de três gerações, procura alavancar memórias profissionais e percursos acadêmicos que têm sido trilhados, onde a educação em museus é parte constitutiva e referencial.

Em um primeiro segmento, por um lado, é fundamental esclarecer que o meu olhar é moldado pela formação em Museologia, realizada na Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP), onde a importância do pensamento de Waldisa Rússio Camargo Guarnieri (BRUNO, 2010) representou o alicerce fundamental e, neste sentido, a função social dos museus sempre foi colocada como a base estruturante e, do meu ponto de vista, esta função era (e ainda é) sinônimo de educação em museus. Por outro lado, a necessidade e o compromisso profissionais de elaborar os programas museológicos para a estruturação de um novo museu no Instituto de Pré-História (IPH) da Universidade de São Paulo (USP) me levaram a vivenciar o cotidiano do enfrentamento e da convivência com os diferentes públicos, a partir da ação educativa aplicada em mediações em exposições, oficinas, seminários, visitas a sítios arqueológicos, entre outras possibilidades vivenciadas diariamente. Nesses primeiros dez anos da estruturação da minha carreira profissional também busquei inspirações conceituais e metodológicas que me ajudassem a encontrar as especificidades da educação em museus, voltadas para a Arqueologia e Pré-História, uma vez que foi um período muito fértil para o surgimento e afirmação dos princípios da arte-educação, da educação para ciência e da educação patrimonial, aplicadas a museus, mas que se distanciavam das potencialidades educativas que estávamos experimentando. Neste período, também, teve início outro vetor muito forte neste contexto que foi a possibilidade de receber estudantes universitários para a realização de estágios profissionalizantes a partir de ações museológicas, notadamente em projetos educativos. Cabe destacar que esta vocação de capacitação profissional se transformará em



Figura 01. Ação Educativa no Instituto de Pré-História da Universidade de São Paulo (IPH-USP)
Fonte: *IPH-USP*

uma longa tradição e até hoje no Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE-USP), que é herdeiro do IPH-USP, ainda tem grande atuação neste campo.

Esse período, de forte expressão experimental, também contou com dois reforços muito importantes: (1) a partir da participação no "*Curso/Taller – Museo Y Educacion*", para profissionais da América Latina, organizado pelo P*royecto Regional de Patrimônio Cultural y Desarrollo / PNUD/UNESCO*, realizado em Quito, no Equador, em 1982, quando foi possível dialogar com colegas de diversos países e conviver com professores/as comprometidos/as com a perspectiva social dos museus, em um enquadramento sobre o potencial educativo das ações museológicas; (2) a organização e participação no curso "*Processo de Comunicação nos Museus*", proferido por John Reeve e Eilean Hooper-Greenhill, realizado no Museu de Pré-História Paulo Duarte/IPH/USP e Museu Lasar Segall/MLS/MinC, em 1987, com abordagens teóricas e práticas sobre Educação Patrimonial, de acordo com a matriz inglesa *Heritage Education*.

Este primeiro segmento, aqui apenas esboçado, foi fundamental para a elaboração e fortalecimento das minhas convicções sobre a inserção da ação educativa em museus, no âmago dos princípios teóricos e nas engrenagens metodológicas da Museologia como um campo de conhecimento. Ao longo deste período e podemos considerar que mesmo até os dias atuais, reconhecemos grandes mudanças no cenário dos conceitos e das práticas do que entendemos por educação em museus, no que se refere à profissionalização. Observamos a criação de empresas especializadas para essas ações, o reduzido número de concursos públicos para educadores/as e a falta de carreira estruturada nas instituições, mas, em especial, lamentavelmente, identificamos que a função do/a educador/a nas instituições raramente é valorizada no que se refere aos projetos museológicos, à gestão e ao planejamento institucionais.

Em um segundo vetor encontram-se as ações como docente a partir da organização de cursos e da realização de trabalhos acadêmicos ao longo da minha trajetória profissional. O corpo-a-corpo cotidiano experimentado nos anos precedentes em ações educativas foi fundamental para a elaboração de alguns princípios que têm pautado

esta trajetória nos últimos vinte anos. Apenas a título de exemplo, aponto a disciplina optativa de graduação ministrada na USP desde 1994, cujo título é: "*Museologia: Comunicação / Educação*". As realizações docentes têm sido sistemáticas e constantes na organização de disciplinas de pós-graduação e na orientação de mestrados e doutorados e, nestes enquadramentos, a perspectiva da inserção da ação educativa nos museus e a vocação educacional destas instituições são temas recorrentes.

A partir de então, tenho cunhado algumas ideias que acompanham a minha percepção de que a vocação educacional é essencial e estruturante para as ações museológicas, mas faz parte de uma engrenagem quando aplicada aos museus e instituições que tratam da construção da herança patrimonial. Refiro-me em especial às propostas sobre "cadeia operatória museológica" e "pedagogia museológica", que são duas faces das mesmas abordagens teórico-metodológicas. Nessas propostas, fica latente a busca de caminhos coletivos e de compartilhamentos profissionais para as ações museológicas em diálogo, que também precisam se organizar com a presença de agentes externos, de representantes de coletivos, que trazem a presença do/a "outro/outra", fundamental para o sucesso de qualquer ação museológica.

A partir dessas abordagens e na busca de ações que permitam o exercício profissional coletivo, ou de engrenagens coletivas de trabalho em museus, tenho problematizado a noção e a prática de "curadoria". Por um lado, pela própria banalização do termo e, por outro, pela forte carga colonizadora que esta prática foi imposta entre nós e, neste sentido, configurando uma desnecessária e arrogante hierarquia entre profissionais que atuam em museus. Tenho preferido fazer referência a ações "museológico-curatoriais".

Em todas essas perspectivas, aqui apenas enunciadas, a ação educativa em museus é parte integrante da cadeia operatória, da pedagogia museológica e das ações museológico-curatoriais. Nessa perspectiva, a educação museal poderia ser reconhecida como a filosofia singular dos museus e a grande potência destas instituições no âmago de políticas públicas.

DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, MUSEAL E INTERCULTURAL

Camila Azevedo de Moraes Wichers

Minha compreensão acerca da diversidade de rotas possíveis no campo da educação em museus tem sido construída desde 2001 quando, ainda graduanda em história, fui "estagiária do educativo" na exposição de curta-duração "*Herbert Baldus - cientista humanista*" do MAE -USP, sob a supervisão de Judith Mader Elazari. Dessa experiência, ressalto o fato de ter recebido uma formação efetiva para atuação, envolvendo a discussão de textos da área e o contato com recursos pedagógicos, como os guias temáticos da exposição de longa-duração "*Formas da Humanidade*" e os kits educativos do museu. Foi importante perceber o papel da formação ofertada às/aos educadoras/es do ensino básico, uma vez que as turmas atendidas pelo educativo na exposição eram trazidas por professoras/es que obrigatoriamente haviam passado por uma experiência formativa no próprio museu. Como meu estágio era no campo da licenciatura em história, meu



Figura 02. Mediação de exposição no âmbito do planejamento museológico do Museu do Alto Sertão da Bahia - MASB (2011)
Fonte: Zanettini Arqueologia
Autoria: Zanettini Arqueologia

contato com o educativo se deu basicamente com esses contextos escolares.

A partir de 2003, passei a compor as ações de educação patrimonial de uma empresa de arqueologia voltada ao licenciamento de empreendimentos diversos, totalizando dezenas de projetos (MORAES WICHERS, 2014). Da experiência em um museu universitário passei a um contexto bem distinto, certamente desafiador: elaborar, desenvolver e avaliar processos educativos em contextos de implantação de obras que geravam impactos diversos nos territórios.

A obrigatoriedade de realização de programas de educação patrimonial em processos dessa natureza se deu a partir da Portaria 230/ 2002[1]. Se por um lado esse instrumento legal possibilitou uma ampliação sem precedentes de projetos educativos que envolviam o patrimônio arqueológico - estamos falando de 25 mil projetos realizados desde 2003 até o presente, segundo dados do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), por outro lado, levou a uma banalização das ações, categorizadas a priori como "Educação Patrimonial", mas que envolvem desde palestras pontuais até programas integrados e com diversas perspectivas pedagógicas. Em texto anterior, categorizei as experiências em que atuei em: 1. Divulgação e Sensibilização; 2. Ação educativa integrada e 3. Musealização da Arqueologia (Moraes Wichers, 2014).

Esse cenário multifacetado da educação entrelaçada aos estudos arqueológicos é pouco conhecido no campo museológico, em diversos momentos constatei esse distanciamento em eventos da área dos museus e da Museologia. O fato de estarmos falando de projetos muitas vezes descolados de instituições museais é um dos componentes desse distanciamento, mas não o único. A configuração das referências arqueológicas como memórias exiladas no âmbito do pensamento social brasileiro já foi evidenciada, há algum tempo, por Bruno (1995).

1 Revogada pela Instrução Normativa 01/2015. Atualmente é a Portaria Nº 137, de 28 de abril de 2016, que estabelece diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do IPHAN.

Por outro lado, na área da arqueologia, também é comum o desconhecimento da complexidade do campo da educação na Museologia. Não há o entendimento de que a educação patrimonial é um dos componentes desse campo, não sendo a única perspectiva. É recorrente que profissionais que atuam na educação patrimonial, no escopo desses projetos de arqueologia, se restrinjam à citação recorrente do "guia" publicado por Horta, Grunberg e Monteiro (1999) ou, mais recentemente, ao livro publicado pelo IPHAN (2014), mas sem que haja uma reflexão acerca das transformações do campo.

É possível que a circunscrição dos projetos de educação patrimonial (que, insisto, recebem essa denominação, mas acionam práticas diversas da educação relacionada aos museus e ao patrimônio cultural) ao IPHAN, enquanto agente que oportuniza e analisa essas ações, e o fato da Política Nacional de Educação Museal ser desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), crie um fosso entre essas práticas.

Inserida há quase uma década como docente em um bacharelado em Museologia tenho observado o quanto esse fosso ainda se faz sentir. Esse lugar atual deslocou minha atuação para o ensino, a pesquisa e a extensão universitárias. A noção de pedagogia museológica (BRUNO, 2006), inspiradora desde as experiências anteriores, tem oportunizado a conjunção com perspectivas da interculturalidade crítica (WALSH, 2009) e dos feminismos decoloniais e interseccionais (PASSOS DOS SANTOS; MORAES WICHERS, 2021). Essas conjunções vão ao encontro da compreensão da educação museal como filosofia que adquire centralidade no âmbito das políticas públicas no campo dos museus, patrimônio e memória. Esse contexto atual tem sido atravessado pela atuação e o aprendizado com a Rede de Pessoas Educadoras em Goiás (REM-Goiás)[2] (SÁ; MORAES WICHERS, 2016), pelo diálogo interepistêmico com o povo Iny Karajá (MORAES WICHERS et al., 2020) e pela atuação no ensino, seja em disciplinas curriculares, seja na orientação acadêmica. Essa última estabelece a ponte entre mim e a próxima autora do texto.

UM OLHAR *OUTSIDER* DOS ÚLTIMOS DEZ ANOS DA EDUCAÇÃO MUSEAL: UMA GOIANA MIGRANTE

Karlla Kamylla Passos dos Santos

Tenho acompanhado a Educação em museus nos últimos 10 anos, desde que entrei na graduação, em 2013. Consegui uma oportunidade no Centro Cultural da Universidade Federal de Goiás em troca da bolsa permanência da faculdade, com valor de R$ 400,00 que só veio depois da atuação. A minha função era receber o público nas exposições '*Videoarte*' e '*Arquipélago*'. Para isso, fizemos uma conversa com o curador e supostamente estávamos preparadas para a função, eu e outro estudante de Museologia e uma estudante de Design. A formação é uma lacuna na Educação praticada em museus, especialmente em Goiás, e essa experiência é um exemplo disso. Há

2 A rede era denominada Rede de Educadores em Museus de Goiás até 2021 quando, durante a Assembleia realizada no XII Seminário, foi deliberada a alteração do nome para Rede de Pessoas Educadoras em Museus de Goiás, mantendo-se a sigla REM-Goiás. Essa mudança visou ampliar o acolhimento de pessoas em suas distintas experiências e identidades de gênero.



Figura 03. Primeira atuação em educativo na exposição 'Arquipélago' no CCU-FG, em 2013, junto de Rayane Buenas. Fonte: *acervo pessoal de Karlla Kamylla Passos. Autoria da foto desconhecida*

uma suposição, muitas vezes, que a formação na graduação em andamento é o suficiente. A narrativa da curadoria não é a mesma da Educação, além de outros detalhes necessários de se observar como a flexibilidade da mediação para cada grupo.

Depois consegui uma oportunidade na exposição '*Múltiplo Leminski*', no Museu de Arte Contemporânea de Goiás (MAC-GO). Assumi – não sei dizer se como mediadora, monitora ou o que – no dia da abertura da exposição, e minha primeira função foi organizar o caderno de registro de público. Me juntei a estudantes dos cursos de Design de Moda, Letras e Ciências Sociais. Nessa oportunidade criei raízes na Educação. Tínhamos uma coordenadora, Aluane de Sá, que com muita experiência nos ensinou muito. No final de todos os turnos, escrevíamos um relatório para depois trocarmos reflexões nas reuniões. Aluane, graduada em Artes Visuais e em Museologia, me ensinou a ser militante da área, a lutar por melhores condições de trabalho (nessa experiência também ganhávamos R$ 400,00 e com atraso). Os educativos dos museus em Goiânia são basicamente compostos por estagiárias, essa é uma questão importante para a nossa reflexão geracional e regional; quando chego no eixo Rio-São Paulo vejo educativos consolidados, como no Instituto Butantan, por exemplo. Ainda que esses tenham problemas de formação, acúmulo de funções e salários baixos, há uma estruturação.

Paralelo ao contato com a prática, a teoria se dava dentro da graduação em Museologia (UFG), a partir da disciplina '*Comunicação Patrimonial I - Ação Educativo-cultural*' ministrada pela professora-educadora – parece redundante, mas acreditem, nem sempre são práticas que caminham juntas – Camila Moraes Wichers. Essa foi outra experiência determinante para que eu seguisse na Educação, a partir do olhar da Museologia.

Caminhei pela Divulgação da Ciência no mestrado, por isso me aproximei dos museus de ciências biológicas, da saúde e da terra, tipologias não tão presentes em Goiás. E passei a acompanhar as discussões sobre Educação Museal do Rio de Janeiro, pelos encontros da Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais do Rio de Janeiro (REM-RJ) e do Grupo de Pesquisa Educação Museal (GPEM), onde percebi o que hoje entendo como um apagamento da Museologia na Educação em Museus e em uma completa invisibilização das outras regiões do Brasil, um controle da narrativa protagonizada pelo eixo Rio-São Pau-

lo. Esse olhar de fora gerou reflexões que estão no texto de Passos dos Santos e Moraes Wichers (2021) e na tese de Passos dos Santos (2023).

Chegamos em 2023 com o Relatório Final (IBRAM, 2023) da Pesquisa Nacional de Práticas Educativas dos Museus Brasileiros (PEMBrasil) que tem como um dos resultados que dentre as três autoras mais citadas, duas são do Rio de Janeiro, mas com atuação significativa em São Paulo: Ana Mae Barbosa[3] e Martha Marandino. Também de acordo com o relatório, três das principais abordagens da Educação praticada em museus é de base do eixo Rio-São Paulo: Educação Patrimonial, Educação Museal e Abordagem Triangular. Inclusive um desencontro entre as referências e as respectivas abordagens.

São possíveis muitas outras reflexões e aprofundamentos sobre a Educação praticada nos museus, mas finalizo mencionando educadoras/es de outras regiões, que muitas vezes são apagadas da narrativa oficial, que estão ou já estiveram na prática e na luta: Aires (Ceará), Carolina de Oliveira (Tocantins), Mona Nascimento (Bahia), Paola Maués (Pará), Moisés de Morais (Acre), entre outras/os. Além da museóloga e educadora Maria Célia Santos (BA).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje é possível verificar uma potente discussão que tem projetado um novo lugar no Brasil para as ações educativas realizadas em museus. Para quem convive com esses debates há mais de três décadas, é possível identificar que essa projeção sublinha rupturas, defende autonomia teórica e metodológica e busca valorização profissional. Trata-se de importante movimento que reúne, especialmente, jovens profissionais que atuam em museus e órgãos de políticas públicas deste campo.

Neste texto, procuramos aproximar três olhares carregados de reflexões e experiências práticas, mas moldados por gerações distintas. Os caminhos trilhados são diversos, evidenciando que a educação museal no Brasil é múltipla, pulsante e desafiadora. Herdeira de olhares e provocadora de novas visadas. A educação em museus dialoga, ainda, com vicissitudes regionais e institucionais. Em comum, salientamos a educação como parte constitutiva e referencial da Museologia, como potência inspiradora no âmago de políticas públicas que oportunizem a função social dos museus, como preconizou Waldisa Rússio Camargo Guarnieri.

3 Ana Mae Barbosa nasceu no Rio de Janeiro, onde viveu os primeiros anos, mas viveu também em Recife e Alagoas.

Referências

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. Museus e pedagogia museológica: os caminhos para a administração dos indicadores da memória. IN: MILDER, 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*. Tese (Doutorado). 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*. Tese. 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.

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 e Museu de Arte Contemporânea: o olhar de quatro educadoras

Denise Cristina Carminatti Peixoto
Mestre em Arqueologia e Educadora Museal

Márcia Fernandes Lourenço
Doutora em Educação e Educadora Museal

Carla Gibertoni Carneiro
Doutora em Arqueologia e Educadora Museal

Andrea Alexandra do Amaral Silva e Biella
Doutora em Educação e Educadora Museal

UM POUCO DA HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP

As universidades do Brasil têm um histórico bastante recente quando comparadas às universidades da Europa, tendo surgido apenas nos inícios do século 20.

Em 1934 foi criada a Universidade de São Paulo (USP) com a finalidade de constituir um grupo engajado com o crescimento científico e político do país e foi uma das primeiras a incorporar a pesquisa ao ensino profissionalizante (MENDONÇA, 2000).

No artigo 20. do decreto de criação, estabelece suas finalidades: a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência; b) transmitir pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito, ou sejam úteis à vida; c) formar especialistas em todos os ramos de cultura, e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres.

Como pode se constatar, desde seus anos iniciais, a Universidade afirma

que além do ensino e pesquisa, tem compromisso com a sociedade para a disseminação de conhecimentos produzidos pelo meio acadêmico.

Figurando entre as mais antigas instituições públicas universitárias, a USP assumiu ao longo dos anos lugar de destaque e reconhecimento na produção científica e acadêmica. Além disso, é dotada de amplo patrimônio científico e cultural o que a torna um espaço singular e fonte privilegiada para as discussões sobre a inserção dos museus em sua estrutura organizacional e acadêmica. Sobre esse ponto, inúmeras publicações comemorativas à sua criação refletem não somente sobre o papel das instituições museológicas no cumprimento de sua missão junto à sociedade, mas ressaltam a importância de suas contribuições na formação intelectual e na produção científica das mais diversas áreas do conhecimento e na extensão universitária. (Monica Junqueira Camargo, s/d)

O Estatuto vigente da USP, publicado em 1988, define como órgãos de integração quatro museus: Museu de Arte Contemporânea (MAC - USP), Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE-USP), Museu Paulista (MP) e Museu de Zoologia (MZUSP), além dos institutos especializados e núcleos de apoio à pesquisa. São unidades orçamentárias, que gozam de autonomia acadêmica e articulam-se aos programas e propostas universitária apoiados no tripé pesquisa, ensino e extensão.

Nessa configuração, a atuação dos museus universitários abrange frentes muito distintas e amplas. Além das inúmeras tarefas de cuidados com os acervos pelos quais são responsáveis, os museus: participam de programas de graduação e pós-graduação, desenvolvem programas de estágio, oferecem cursos de difusão e extensão cultural, promovem ações educativas, incluindo alunos desde a educação infantil até universitários. Por fim, não se pode deixar de registrar a realização de pesquisa, de exposições e de publicações.

Dessa forma, a atuação de seus docentes, especialistas e equipe técnico-científica diferencia-se significativamente dos profissionais que atuam nos demais departamentos da Universidade, pelo fato de suas atividades estarem focadas nos estudos da cultura material e na curadoria científica de acervos, além de desempenharem atividades de ensino e extensão.

ACERVOS E COLEÇÕES DA USP

A Universidade de São Paulo agrega um rico patrimônio cultural em acervos, coleções e centros de divulgação científica e cultural, que cumprem importante papel na construção do conhecimento, nas pesquisas científicas, no ensino e na extensão universitária.

O Centro de Preservação Cultural da USP (CPC-USP) realizou um levantamento dos acervos e coleções da Universidade com o objetivo de reconhecer e divulgar esse patrimônio distribuído pelo Estado de São Paulo. Atualmente existem 45 unidades de acervos ou centros de divulgação científica e cultural acessíveis ao público. O levantamento é fruto do trabalho de inventariação dos acervos e coleções mantidos sob a tutela de diferentes unidades e órgãos, que buscou identificar as manifestações de produção e preservação destes conjuntos documentais.

Nesse sentido, é evidente a riqueza e complexidade que o patrimônio cultu-

ral significa para a vida universitária. Aspectos de gestão e governança precisam acompanhar essa multiplicidade de contextos relativos à presença das coleções seja nos departamentos, nos museus de unidade ou nos museus estatutários.

Reconhecendo a grande diversidade e as especificidades, seja de acervos, seja da vinculação administrativa e assumindo a impossibilidade de tratar de maneira aprofundada de todo esse universo, serão apresentados os museus estatutários onde as educadoras, autoras deste texto, atuam.

MUSEU PAULISTA (MP)

O Museu Paulista, mais conhecido como Museu do Ipiranga, foi o primeiro museu criado no Estado de São Paulo e sua história antecede a da própria Universidade de São Paulo. O edifício que o abriga foi construído como um monumento para marcar o local onde a independência do Brasil foi proclamada e celebrar a memória de Pedro I, responsável pelo ato de tornar o país independente de Portugal. Sua configuração inicial era de um museu de história natural e coleções de zoologia, botânica, arqueologia, além de objetos, obras do gênero "pintura histórica", entre outras, integravam seu acervo.

Ao longo dos anos, suas coleções foram desmembradas e transferidas para outras instituições e sua vocação como museu de história foi, aos poucos, reforçada.

O período entre 1989 e 1994, sob direção de Ulpiano Toledo Bezerra de Meneses, é marcado por grandes mudanças na instituição. A missão institucional foi redefinida, consolidando seu perfil como museu de história, com ênfase em história da cultura material, sobretudo de São Paulo entre 1850 – 1950. Meneses não apenas redirecionou as linhas de pesquisa e o perfil de acervo, mas estabeleceu novos referenciais para o funcionamento institucional, com desdobramentos na configuração de seu organograma funcional.

No Plano Diretor, Meneses propôs uma definição de Museu que reverbera até os dias atuais. Segundo ele:

> "Trata-se, pois, de museu, não de outro qualquer organismo científico, cultural ou educacional. Por isso, o que deve caracterizá-lo é a referência obrigatória e permanente a um acervo de coisas materiais, no desenvolvimento das responsabilidades da curadoria, que compreende a execução ou orientação de todo um ciclo de atividades: a formação e ampliação permanente das coleções, sua conservação física, seu estudo e documentação, assim como a socialização, seja do acervo assim disponível, seja do conhecimento que ele permita gerar e completar. São, assim, solidárias, as tarefas científicas, culturais e educacionais".

Essa definição impactou a maneira como técnicos e especialistas passaram a atuar na instituição, ainda mais se considerarmos que se trata de um museu universitário. Ela traz a perspectiva de que para o cumprimento das atividades fins – do Museu e da Universidade – a articulação entre diferentes campos de atuação, saberes e distintas especializações precisa acontecer de maneira articulada e orgânica. O ciclo curatorial se completa na medida em que as ações que o compõem estão em articulação e se dão de forma compartilhada.

No caso da área educativa, considerando-se o momento em que essa definição foi proposta, rompe-se com a visão preponderante em muitas instituições

sobre a atuação do educador. As ações educativas, vistas muitas vezes apenas como desdobramento do que se considera - equivocadamente - ser a função primordial de um museu, ou seja, a preservação de coleções, passam a serem entendidas a partir de suas especificidades e potencialidades, ganhando relevância na vida institucional. Embora naquele momento ele utilize "socialização" como uma das ações de curadoria, seu posicionamento indica o compromisso de promover a aproximação dos públicos do universo bastante diversificado das práticas museológicas e indica a educação como uma das "tarefas" próprias de um museu.

Essa visão teve impactos na criação do então Serviço de Atividades Educativas (SAE). Embora estabelecida apenas em 2001, esta área foi alocada junto à Divisão de Acervo e Curadoria, que abrigava também os serviços ligados aos acervos, conservação e museografia – além dos professores universitários do Museu. A inserção da área de educação como parte da curadoria espelha as escolhas conceituais estabelecidas no processo de reconfiguração do Museu Paulista.

No momento de sua definição, o SAE estabeleceu linhas de ação que procuravam ampliar a compreensão institucional sobre como sua atuação estaria inserida no ciclo curatorial. As linhas instituídas foram: Produção de Materiais Pedagógicos e de Apoio à Mediação; Pesquisas de Público; Participação na concepção das exposições; e Elaboração de Estratégias de Mediação. Ao analisarmos essa escolha, percebemos que ela contribui com o ciclo curatorial especialmente no momento de planejamento das exposições, pois o processo que se instaura é de grande complexidade e envolve várias áreas. Exige-se articulação entre os participantes, organicidade das práticas e sobretudo a garantia do aspecto solidário, sobretudo nos momentos em que é necessário buscar a convergência de posicionamentos em prol de um resultado de excelência para o todo.

MUSEU DE ZOOLOGIA (MZUSP)

O Museu de Zoologia era originalmente a Seção de Zoologia do Museu Paulista, que reuniu e ampliou acervos zoológicos da coleção Sertório e das coleções da Comissão Geológica e Geográfica do Estado de São Paulo. Em 1939, a Seção foi transferida para a então Secretaria de Estado da Agricultura, Comércio e Turismo, como seu Departamento de Zoologia, passando a ocupar um edifício próprio em 1941, onde até hoje está abrigado. Em 1969, o Museu foi incorporado à Universidade de São Paulo e passou a denominar-se Museu de Zoologia.

A Divisão de Difusão Cultural do MZUSP foi instituída em 1997 e a educadora foi contratada em 1998 para estabelecer programas e atividades para o público interno e externo do Museu. Nos últimos 25 anos a Seção de Atividades Educativas vem aprimorando seus programas educativos com atividades diversificadas com o objetivo de promover a educação científica dos cidadãos e cidadãs. Abaixo apresentamos brevemente os programas educativos oferecidos ao público: a) Visitas às exposições, que apresenta as exposições e propicia momentos de reflexão em relação à perda e conservação da biodiversidade; b) Visitas aos Bastidores, que discute a importância das coleções para a conservação da Biodiversidade;

c) Tópicos em Zoologia, que oferece palestras para o público frequentador do MZUSP; d) Materiais educativos para empréstimo, que busca melhorar a qualidade do ensino de Ciências e Biologia, auxiliar estudantes no curso universitário de Biologia e discutir questões de conservação e biodiversidade; e) Interação Animal, que procura enriquecer a experiência do visitante com atividades diversificadas com temática zoológica e f) Férias no Museu que visa proporcionar um ambiente de lazer e aprendizagem para o visitante.

No momento atual, vivemos uma grande expansão e diversificação dos públicos visitantes, passando de 210 mil no último ano. As ações educativas para compartilhamento dos conhecimentos produzidos no MZUSP são fundamentais para a consolidação do processo curatorial que se desenvolve junto ao acervo. A participação da Seção de Atividades Educativas em todas as etapas das ações de curadoria é imprescindível na medida que este é o principal setor de contato com os públicos visitantes.

MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA (MAE-USP)

O Museu de Arqueologia e Etnologia foi criado em 1989 a partir da fusão das instituições Instituto de Pré-História e antigo Museu de Arqueologia e Etnologia, do acervo Plínio Ayrosa, do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e das coleções arqueológicas e etnográficas do Museu Paulista. O principal objetivo foi reunir, em uma única instituição, os acervos de perfil arqueológico e etnográfico que pertenciam à Universidade.

Ao longo dessas três décadas de existência, o MAE-USP vem se fortalecendo como instituição museológica universitária, ampliando suas ações nas áreas da pesquisa, ensino e extensão. Dentre os principais objetivos Institucionais estão a realização de pesquisas interdisciplinares, com amplo reconhecimento no cenário nacional e internacional; o ensino de graduação, por meio do oferecimento de uma grade bastante diversificada de disciplinas optativas e na pós-graduação, com os Programas de Pós-Graduação em Arqueologia e Pós-Graduação Interunidades em Museologia e o pleno exercício dos procedimentos museológicos-curatoriais nas áreas de salvaguarda e comunicação.

O entendimento sobre processos curatoriais, base para o tratamento das coleções, indica o ciclo completo de ações técnicas e científicas necessárias à interpretação, conservação e promoção dos acervos institucionais (REGIMENTO INTERNO, 2011).

Dessa forma, a área de educação museal, denominada institucionalmente como Educação para o Patrimônio, é parte integrante do processo curatorial. Atua na comunicação do conhecimento arqueológico e etnológico voltada à promoção e valorização da diversidade cultural e com busca na ampliação de atuação por meio da colaboração com diversos segmentos sociais.

O Educativo do MAE possui uma base sólida de atuação conquistada desde as experiências precursoras da educação museal no país realizadas pelo Instituto de Pré-História da USP (desde 1978) e pelo antigo Museu de Arqueologia e Etnologia da USP (desde 1981). Com a fusão, em 1989, a articulação dos educativos e educadores possibilitam ao novo

MAE um fortalecimento e expansão da área. As bases teóricas e metodológicas sempre respeitaram a centralidade da cultura material no desenvolvimento das propostas pedagógicas.

A atual estrutura da ação educativa no museu se dá na forma de programas que ao longo dessas mais de três décadas vem se alinhando às demandas contemporâneas, especialmente de inclusão e acessibilidade. São cinco programas que articulam a diversidade de públicos e as distintas estratégias educacionais, a saber: Programa de Mediação; Programa de Formação; Programa de Recursos Pedagógicos; Programa de Acessibilidade e Programa Extramuros.

A importância da articulação da educação museal em todo o ciclo curatorial está na construção de uma base sólida que possibilita uma retroalimentação entre a instituição e o público. Cria-se um canal de comunicação por onde circula a produção de conhecimento sobre as áreas de pesquisa - no caso do MAE-USP, arqueologia, etnologia e museologia -; percorre também os conhecimentos técnicos essenciais para a realização das práticas curatoriais, tanto nas áreas de salvaguarda, quanto da comunicação; é, também, por onde circula as perspectivas e devolutivas do público, nossos principais interlocutores.

São as equipes responsáveis pelas práticas educativas nos museus que possuem o mais completo mapeamento desse amplo fluxo de trocas e quem melhor conhece, principalmente pela vivência, a potência e, também, as possíveis falhas, das estratégias de comunicação. Nessa perspectiva educacional, interessa tanto como o museu se prepara para compartilhar com o público suas produções, quanto como a instituição se adequa para rever suas práticas a partir da devolutiva da sociedade com a qual dialoga.

Para a concretização dessas escolhas é fundamental a composição de uma equipe de educadores com formação específica no campo museal e que possa construir uma trajetória profissional sólida e valorizada. No caso do MAE-USP, embora haja uma diminuição quantitativa significativa da equipe, a experiência e empenho dos profissionais vem possibilitando um trabalho de qualidade e inovador. No entanto, nosso estado de alerta é constante pois para a continuidade desse direcionamento é necessário um pacto institucional.

MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DA USP (MAC-USP)

O MAC-USP foi fundado em 1963 a partir da doação, à USP, das coleções particulares do empresário e mecenas Francisco Matarazzo Sobrinho, dele com a esposa D. Yolanda Penteado e das coleções do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP) e Prêmios Bienal de São Paulo. Desde 2012 está sediado em um único edifício, construído na década de 1950 e de autoria de Oscar Niemeyer, importante arquiteto do período da arte moderna do país.

Em 1985 o Setor de Arte-Educação da Divisão de Difusão Cultural, com equipe técnica especializada, foi implantado e é uma das referências na história da educação em arte no país. Porém, nas décadas anteriores já eram realizadas ações educativas por profissionais de outras formações da Divisão de Difusão Cultural, período em que foram realizadas visitas orientadas, oficinas com artistas e eventos acadê-

micos. Vale ressaltar que ocorreram exposições de cunho didático desde 1963.

No final dos anos 80, na gestão de diretoria da professora Ana Mae Barbosa, idealizadora de uma proposta contemporânea ao ensino de Arte nas escolas da Educação Básica brasileiras, a Abordagem Triangular, o museu tornou-se pólo disseminador da formação de professores.

Uma ação relevante e pioneira, iniciada em 1989, foi o atendimento ao público idoso que veio a ser o programa Lazer com Arte para a Terceira Idade, vigente até 2016 e depois transformado no curso de difusão cultural *Encontros com Arte para +60*. Na década de 90, os programas Museu, Educação e o Lúdico (desde 1995) e Programa Museu e Público Especial (de 1991 a 2002) realizaram exposições com obras da coleção do museu, recursos didáticos, jogos e expografia acessível para toque para pessoas com deficiência visual. Entre 1991 e 1997 houve publicações da Coleção Olharte, com quatro volumes de livros de arte infanto- juvenis. A cada edição foi realizada uma exposição organizada pelo Educativo, com obras originais do museu. Dos muitos programas de ação continuada vigentes, destacamos o Interar-te - Famílias no Museu (desde 2006), o Viva Arte! - Bem-estar Social e Saúde no Museu (desde 2007) e o Histórias da Arte para Crianças: entre Livros e Obras (desde 2012).

Atualmente diversos cursos de difusão cultural, junto à Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária, são ministrados para professores e demais educadores, profissionais da saúde, educação social e assistência social, idosos, adolescentes e público em geral.

Hoje, o Serviço Educativo conta com quatro educadores responsáveis pelo planejamento, implementação, supervisão e avaliação de ações educativas aos diversos perfis de público, além de formação em mediação cultural a alunos de graduação, bolsistas advindos de programa social anual da universidade, que auxiliam os educadores como assistentes.

DESAFIOS FUTUROS

Considerando o amplo campo da educação museal no âmbito dos museus universitários, procuramos revelar neste texto, as principais especificidades da articulação dessa área com a pesquisa, o ensino e a extensão e seus desdobramentos no ciclo curatorial.

Nesse sentido, faz-se necessário fortalecer o importante papel dos educadores e educadoras de museus, pois configuram-se como base de estruturação e desenvolvimento tanto das ações educacionais, como das demais ações de curadoria desenvolvidas nas instituições museológicas.

Referências Bibliográficas

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. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. doi:10.11606/D.48.2012.tde-29052012-135440. Acesso em: 2023-08-03.

PRÓ-REITORIA DE CULTURA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA - USP. *Centro de Preservação Cultural*. 2023. Disponível em: URL. http://biton.uspnet.usp.br/cpc/index.php/patrimonio-da-usp/acervos-e-coleções/. Acesso em: 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: C*adernos 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. Tese (Doutorado em Arqueologia). 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.

Personagens Históricos

Victor Stawiarski e o Museu Nacional: considerações sobre a Educação Museal no Brasil entre os anos de 1940 e 1970

Andréa Fernandes Costa
Educadora Museal e Professora, Museu Nacional - UFRJ;
Escola de Museologia - UNIRIO

MUSEU NACIONAL: PIONEIRO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Fundado em 1818 por Dom João VI, na cidade do Rio de Janeiro, o Museu Nacional é o primeiro e mais antigo museu brasileiro. Sua criação se insere no contexto das "primeiras iniciativas mais organizadas de difusão da chamada ciência moderna", empreendidas em decorrência da transferência da Corte portuguesa para o Brasil (MOREIRA, MASSARANI, 2002). Inicialmente instalado em um edifício localizado no Campo de Santana, passa em 1892 a ter como sede o Palácio de São Cristóvão, que até 1889 foi residência da família imperial. Assim, desde fins do século XIX, se situa na Quinta da Boa Vista, que há muitas décadas se tornaria um dos parques mais populares da cidade.

O Museu Nacional integra a estrutura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) desde 1946. A história recente da instituição é marcada por uma tragédia mundialmente conhecida. Em 2 de setembro de 2018, um incêndio de grandes proporções atingiu suas exposições, bem como a maior parte de seus laboratórios e coleções, o que impactou significativamente a sua trajetória.

A Educação Museal é um campo teórico-político-prático, cuja trajetória vem sendo construída ao longo dos últimos 200 anos no Brasil. O Museu Nacional está diretamente envolvido em dois dos três principais marcos da História da Educação Museal brasileira (COSTA et al., 2020). O primeiro deles compreende a criação dos museus no século XIX, que surgem acompanhados de uma dimensão educativa inerente aos próprios, tendo sido o Museu Nacional a experiência inaugural no país. O segundo momento diz respeito ao reconhecimento da função educativa do museu, com a institucionalização

de seus processos educativos, por meio da criação de setores educativos. O primeiro foi a Seção de Assistência ao Ensino (SAE-MN), fundada por Edgar Roquette-Pinto[1], e existente no Museu Nacional (MN) desde 1927.

Em consonância com as políticas educacionais existentes nos anos de 1920 no Brasil, a SAE-MN se dedicou, no início de sua trajetória, à orientação das escolas na montagem dos Museus Escolares, promovendo a preparação de acervo e a formação de professores. O auditório do Museu era disponibilizado às escolas, que nele podiam ter aulas acompanhadas do uso das mais modernas mídias da época, como o projetor de slides e o cinema.

O Museu Nacional possui uma longa e estreita relação com as escolas, que começou a ser construída ainda no século XIX, mas foi alvo de maior atenção a partir de fins dos anos de 1910. Nesse momento, diferentes seções do MN passam a produzir quadros murais que são enviados a muitos estabelecimentos de ensino (SILY, 2012).

De acordo com Bertha Lutz (1922)[2], na segunda década do século XX o Museu ficava "cheio de crianças" que "não deixaram de vir" e o frequentavam, inclusive, fora do contexto das visitas escolares. A visitação era especialmente expressiva aos domingos, quando o museu recebia cerca de 3,5 a 5 mil pessoas. À época Lutz afirmou: "A população do Rio é de um milhão e meio e, em média, uma em cada dez pessoas vem ao museu pelo menos uma vez por ano".

Também conhecido como o Museu da Quinta, o MN figura no imaginário social como aquele museu que faz parte da infância da população. As memórias de seus visitantes são caracterizadas pela valorização das ligações familiares, sensações de felicidade, de assombro com a grandiosidade da arquitetura do palácio e com o acervo, além da profunda tristeza vivenciada pelo incêndio que destruiu parte importante de suas coleções (COSTA et al., 2023).

Alguns profissionais marcaram os 96 anos que compõem a trajetória da SAE-MN e contribuíram para a consolidação das práticas de Educação Museal no Museu Nacional e no Brasil. Um dos mais importantes nomes foi Victor Stawiarski (1903-1979). O presente capítulo traz um breve apanhado histórico da trajetória do educador museal, que teve, entre as décadas de 1940 e 1970, uma atuação pioneira e vanguardista.

1 Edgard Roquette-Pinto (1884-1954), médico, antropólogo, educador, divulgador da ciência e precursor da radiodifusão no Brasil. Entre os anos de 1926 e 1935 exerceu o cargo de diretor do Museu Nacional e, foi durante a sua gestão, que a função educativa do museu se institucionalizou e se fortaleceu.

2 Bertha Lutz (1894 -1976), bióloga, feminista, advogada e especialista em museus. Atuou no Museu Nacional entre os anos de 1919 e 1965. Em 1932 visitou 58 museus estadunidenses para estudar o trabalho realizado por seus setores educativos. O relatório dessa viagem foi publicado apenas em 2008 e é um importante documento para o estudo da história da educação museal brasileira. Lutz versa sobre material didático, democratização cultural, visitas escolares, ações extramuros, atividades voltadas para pessoas com deficiência e para crianças pequenas, estudos de público, além de questões de gênero, arquitetura de museus, propaganda e divulgação, dentre outros.

VICTOR STAWIARSKI: PERCURSOS FORMATIVOS E PROFISSIONAIS

Victor Stawiarski nasceu em 1903, na cidade de Orleans, Santa Catarina. Graduou-se engenheiro civil pela Escola Politécnica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e, no ano de 1928, ingressou no mestrado do Departamento de Biologia do *Peabody College*, no Tennessee, Estados Unidos. Em agosto de 1929 defendeu a dissertação intitulada *A influência da temperatura e da umidade relativa no número de pássaros,* recebendo, assim, o título de Mestre em Artes.

Ao retornar ao Brasil, Stawiarski passa a lecionar em escolas e constrói uma carreira como professor de História Natural. Nesse contexto, teve atuação pioneira na implementação de experiências de Educação Sexual no currículo escolar brasileiro (FIGUEIRÓ, 1998; PEREIRA, 2014).

No Colégio Batista, do qual foi aluno, o educador instituiu uma proposta de ensino da evolução das espécies e da Educação Sexual. Em 1930, após convencer o diretor da instituição, o tema sexualidade foi incluído no currículo da escola.

O professor enfrentou dificuldades decorrentes de sua atuação com o tema da Educação Sexual. Alegando comportamento imoral nas aulas, foi processado pelo Colégio Batista, tendo sido em 1954 condenado e demitido (FIORINI, 2016 apud BARROSO; BRUSCHINI, 1982). Ele já havia sido demitido do Colégio Bennett, nos anos de 1940, após emprestar a uma aluna o livro "A Educação dos Pais", de Wilhelm Stekel (EDUCAÇÃO...,1972).

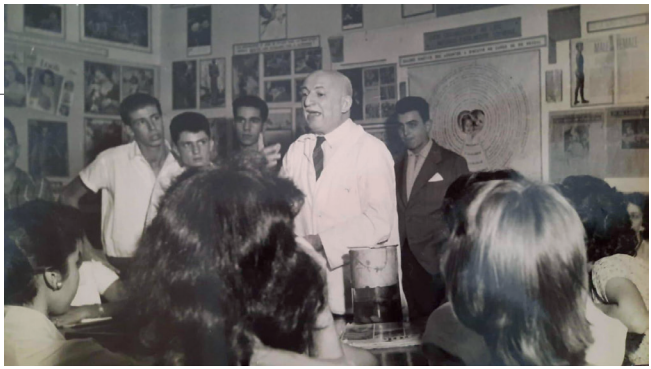
Sua formação e visão de educação foi marcada por uma forte influência estadunidense. Essa se expressa não só por meio da realização do Mestrado naquele país, mas também por uma viagem de estudo aos Estados Unidos, que incluiu visitas a grandes museus, como: o Museu de História Natural de Nova York, o *Field Museum* (Chicago) e o *Smithsonian Institute* (Washington) (STAWIARSKI, 1944).

VICTOR STAWIARSKI NO MUSEU NACIONAL

Stawiarski ingressou no Museu Nacional em 1943, transferido do Instituto de Educação, onde lecionava ciências naturais. A ida para o MN se deu por indicação de Paschoal Lemme[3], então chefe do setor educativo. De acordo com Lemme, esperava-se que ele contribuísse para o estabelecimento de contatos entre o Museu e o magistério secundário. Para tanto, Stawiarski teve a ideia de dar cursos para professores, o que acabou se desdobrando na criação da Revista do Museu Nacional (LEMME, 1988).

O Museu esteve fechado para obras e reformulação de exposições entre 1941 e 1947. Nesse contexto, foi editada a Revista do Museu Nacional, com 5 nú-

3 Paschoal Lemme (1904-1997) ingressou no magistério como professor da rede pública da capital federal em 1924 e, em 1926, se vinculou à Associação Brasileira de Educação. Em 1929 passou a integrar a equipe da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal e lá permaneceu até 1935, contribuindo para as reformas conduzidas por Fernando de Azevedo, por meio da organização da primeira filmoteca escolar e da primeira cinematografia educativa do Brasil. Assumiu a chefia do setor educativo do Museu Nacional em 1942, onde permaneceu até 1947.



Victor Stawiarski em uma de suas aulas no Museu Nacional, circa 1950. *Acervo Pessoal*

meros publicados entre 1944 e 1945, o que possibilitou que a mensagem do Museu fosse levada para os que não podiam visitá-lo. A Revista era ricamente ilustrada e contava com textos que abordavam assuntos relacionados aos trabalhos desenvolvidos por todas as áreas de atuação do Museu. A preocupação em contribuir para a formação de professores se evidencia não só pelos textos centrados em conteúdos científicos, mas também pela presença de artigos que além de refletirem sobre o ensino escolar, incluem sugestões para professores.

A partir de 1945, o setor educativo passa a oferecer aulas de História Natural a alunos e professores mediante agendamento e, dentre elas, se destacavam as de Educação Sexual (SILVA, 1954).

Entre as inspirações e motivações para a promoção de aulas de Educação Sexual no MN estão o exemplo de dois museus estadunidenses que criaram salas destinadas ao tema após sucesso do filme "*The Birth of a Baby*" (1938), e a presença de aspectos anatômicos, fisiológicos e embriológicos da reprodução nos exames de acesso a determinados cursos superiores. Esse último aspecto levava os candidatos a procurarem o Museu. Stawiarski cita, também, que esqueletos de fetos encontrados na exposição do MN eram a maior atração popular e, o interesse do público "pelos fenômenos da reprodução humana", era maior do que em relação a qualquer outro tema. Além disso, a atração pelas aulas sobre sexo estimulava a visita de outras salas do setor, com insetos, aranhas caranguejeiras em seus viveiros, dentre outros (SILVA, 1954).

Os públicos das atividades de Educação Sexual no MN eram bastante diversificados e compostos por visitantes espontâneos, pais e mães com seus filhos e filhas, mães e filhas adolescentes, grupos de jovens por conta própria, adolescentes na companhia de professores, além de professores e professorandos que queriam motivar os alunos e lidar com o tema que não era discutido na formação de professores à época (SILVA, 1954). O caráter amplo e diversificado do Curso fazia com que o mesmo fosse único em toda a América Latina e sem correlatos em partes da Europa e nos Estados Unidos. A iniciativa atraia uma multidão – chegando a mais de mil pessoas em um único domingo, por exemplo. Em um único dia, 222 estudantes de 3 escolas assistiram a uma de suas aulas (JEAN, 1956).

A atividade voltada para as mães era realizada com grupos de 15 a 20 pessoas, nas tardes de sábado e domingo. Já aquela voltada para grupos de visitação espontânea tinha início com a abordagem do público diante das vitrines com fetos e o convite para uma explicação mais completa, de aproximadamente 1h, acerca do "fenômeno bebê abrangendo óvulos humanos e anatomia feminina" (SILVA, 1954).

O curso para adolescentes ocorria de segunda a sexta, a tarde, contava com 8 aulas de 2h30min, chegava a receber 150 jovens (BRAVO, 1955, JEAN, 1956) e atraia escolas públicas e particulares, confessionais e laicas, da cidade e de outros Estados. Stawiarski defendia a Educação Sexual das meninas juntamente com a dos meninos, no entanto os rapazes tinham acesso livre às aulas, enquanto as moças menores de 16 anos delas só participavam mediante autorização dos pais (BRAVO, 1955).

As aulas ocorriam em uma sala própria, cuja porta possuía uma placa indicando ser aquele um espaço de Educação Sexual, acompanhada de outra que advertia "Se estiver interessado, entre...". Nela existiam cartazes sobre o tema e com dizeres acerca da importância da Educação Sexual, fotografias nas paredes, artigos de jornais e revistas; e também vidros com fetos humanos de vários meses (BRAVO, 1955).

O Curso abordava aspectos anatômicos, fisiológicos, psicológicos e problemas sociais, buscando "ligar o assunto com os dados da ciência natural, da biologia e da arte" (JEAN, 1956). Não havia programa de aulas a ser obedecido, pois segundo Stawiarski rapidamente "surgem perguntas interessantes por parte dos alunos" (BRAVO, 1955). A cobertura jornalística sinaliza que eram discutidos temas como homossexualidade, prostituição, virgindade das moças, sexo antes do casamento, aborto, dentre outros.

O professor enfrentou ataques e, a partir de 1956 e durante toda a gestão de José Cândido de Carvalho (1955 a 1961) na Direção do MN, se viu obrigado a suspender as atividades de Educação Sexual. A interrupção foi denunciada pela imprensa (JEAN, 1956). Em decorrência de tal fato, Stawiarski pediu afastamento da chefia do setor educativo, alegando sensível discordância entre o conceito fundamental de Educação adotado por seus colegas, e o que ele entendia por Educação Museal. O Curso seria retomado em 1962 (EDUCAÇÃO...,1972), quando o MN ganha novo diretor, Newton Dias dos Santos (1961-1963), e seguiria sendo oferecido até a aposentadoria de seu idealizador, nos anos de 1970. No fim de sua carreira, ele recebia menos críticas e mais convites para ministrar aulas de Educação Sexual (NASCIMENTO, 1968).

Victor Stawiarski abriu muitas outras frentes de trabalho em relação à prática educativa no Museu. Sua participação como representante do Brasil no *Seminário Internacional da Unesco* sobre a Função Educativa do Museu, realizado no ano de 1954 na cidade de Atenas, é uma evidência de sua inserção nos debates internacionais no campo. O evento, um dos marcos da História da Educação Museal, integrou um conjunto de seminários acerca da função educativa dos museus organizados pela UNESCO. Sucedeu aquele realizado em Nova York (1952) e precedeu o Seminário Regional da Unesco, que teve lugar no Rio de Janeiro, em 1958. Tanto Stawiarski, na qualidade de de-



Victor Stawiarski no centro da foto, de camisa branca e segurando uma pasta, em visita ao Templo de Poseidon, no Cabo Sunião, Grécia. A visita realizada no dia 19 de setembro de 1954, integrou a programação do Seminário Internacional sobre a Função Educativa dos Museus
Acervo Pessoal.

legado, como Jenny Dreyfus[4], conservadora do Museu Histórico Nacional, como observadora (TRIGUEIROS, 1958), garantiram em 1954 a primeira participação brasileira e a única representação latinoamericana, até aquele momento, nos debates promovidos pela UNESCO sobre Educação Museal.

Na Grécia, Stawiarski defendera a tese de que o museu era espaço privilegiado de formação de professores, ao passo que nesta instituição os estudantes das faculdades de filosofia, por meio de estágios, encontrariam o campo de treinamento prático acerca daquilo que aprendiam de maneira teórica nos bancos universitários.

Nos anos seguintes, Stawiarski abordou na imprensa a "utilidade da formação de monitores". Ele já havia formado equipes de monitores voluntários compostas por estudantes que realizaram estágio no Museu Nacional e conclamava mais pessoas a se juntarem a ele, com vistas a "contribuir para que o museu atuasse como auxiliar na educação do povo" (DESPERTEMOS..., 1956). Partindo do pressuposto de que os brasileiros não sabiam ver exposições, tanto por falta de interesse, quanto por deficiências do sistema educativo, defendia a relevância da formação de monitores para orientar visitas coletivas a museus.

O Egito Antigo foi um de seus principais temas de interesse e sobre ele promoveu vários cursos que fascinaram o público. Pesquisa recente verificou a forte presença de objetos e outros elementos do Egito Antigo nas memórias daqueles que visitaram o Museu Nacional (COSTA et al., 2023). Um deles em particular, uma jovem mumificada do período romano, exerceu, por diferentes motivos, fascínio sobre muitos que tiveram a oportunidade de conhecê-la. Além de marcante pela sua raridade, havendo apenas outras oito do tipo em todo mundo e todas essas pertencentes a museus europeus (BAKOS, 2001), a mesma ficou famosa a partir dos anos de 1950, por meio dos cursos de egiptologia e escrita hieroglífica que Stawiarski passa a realizar. Nesses cursos, o professor possibilitava que os participantes tocassem na pessoa mumificada, apelidada de Princesa do Sol, e, ao som da ópera Aída e de slides,

4 Jenny Dreyfus (1905-1986), formou-se em 1939 pelo Curso de Museus do Museu Histórico Nacional (MHN). Foi docente dele entre os anos de 1946 e 1975. Paralelamente, exerceu o cargo de Conservadora do MHN e de Chefe da Seção de História da mesma instituição. Entre 1960 e 1973 foi Diretora do Museu da República. Disponível em: https://atom-mhn.museus.gov.br/index.php/jenny-dreyfus Acesso em: 13 jan. 20124



Victor Stawiarski, à esquerda, observa jovens em visita à exposição do Egito Antigo no Museu Nacional, circa 1960.
Acervo Pessoal

tentava induzir transes em seus participantes (BRANCAGLION, 2004). Esta história originou o romance *O segredo da múmia* (1959), do jornalista Ewerton Ralph, assim como também uma crônica de mesmo título, escrita por Affonso Romano de Sant´Anna, publicada em 1988 no Jornal do Brasil (COSTA et al., 2023).

O educador também se dedicou a palestras e aulas que divulgavam a teoria da evolução por seleção natural. Tal iniciativa ganhou as páginas dos jornais, que noticiavam sua abordagem provocativa de oposição aos dogmas religiosos.

Assim, sob a liderança de Stawiarski, o Museu Nacional ofereceu aulas e cursos de Educação Sexual muito procurados pelas escolas e públicos diversos, promoveu exibições de cinema, cursos para professores da educação primária e secundária em diferentes ramos da história natural, visitas guiadas organizadas principalmente para grupos de estudantes, programas de estágio e cursos sobre o Egito Antigo. Todo esse trabalho foi determinante para a consolidação da Educação Museal em nível local, mas também nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Victor Stawiarski encarou, no decorrer de sua trajetória profissional, a abordagem de temas considerados controversos e que tinham grande resistência por parte da Igreja Católica. Considerando as interdições sofridas por Stawiarski nas escolas protestantes em que lecionou, entendemos que ele encontrou no Museu Nacional, instituição de grande prestígio científico e educacional, maior liberdade para realizar um trabalho comprometido com a educação pública, gratuita e laica. Sua

atuação, considerada ousada, se deu em um período de grande projeção da instituição na imprensa, espaço que foi habilmente ocupado por ele.

Mais de quarenta anos depois de sua morte, é possível ainda hoje encontrar pessoas que se lembram com entusiasmo das aulas, explicações e cursos promovidos pelo Prof. Victor, no Museu Nacional. Esse é mais um dos indícios da força do trabalho de um educador museal que ousou desafiar os limites que tentaram impor à sua atuação.

Agradecimentos

Agradeço ao Sr. Luiz Claudio Stawiarski e à Sra. Luiza Gusmão Stawiarski, ambos em memória, pela fraterna amizade e pelo valioso apoio dado à esta pesquisa. À Luiza Beatriz de Gusmão Stawiarski e seus irmãos, pela confiança e continuidade do legado de seus pais e avô.

Referências Bibliográficas

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. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/206467. Acesso em: 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, 1° 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*, Nova Iorque, 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. Disponível em: https://bit.ly/3WSkOLM. Acesso em: 27 dez. 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 Biociências e Saúde*. 2014. Tese (Doutorado em Ciências) - Instituto Oswaldo Cruz, Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde, 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)*. Tese (Doutorado) – 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.

Contribuições de Waldisa Rússio para a Educação Museal na América Latina

Viviane Panelli Sarraf
Pós Doutora em Museologia

Camila Seebregts
Bacharela em Ciências Sociais

Sophia de Oliveira Novaes
Bacharela em Artes Plásticas

Taís Costa Monteiro Freitas
Bacharela e Licenciada em Artes Plásticas

INTRODUÇÃO

Esse texto irá apresentar, descrever e traçar uma breve análise de três projetos museológicos criados por Waldisa Russio (1935-1990), que demonstram suas contribuições para a Educação Museal na América Latina. A museóloga e advogada paulista foi pioneira no desenvolvimento de pesquisas, projetos museológicos e na formação de profissionais de museologia em São Paulo.

A dimensão educativa, sempre esteve presente, de forma basal, em sua atuação profissional e em seus projetos desenvolvidos no campo da museologia, tanto nacional como internacionalmente. A função social e educativa dos museus, o direito ao patrimônio cultural, a acessibilidade para pessoas em situação de vulnerabilidade social, a dimensão participativa e a representatividade de identidades dissidentes, sempre estiveram presentes nos projetos criados por Russio, mesmo naqueles que não tenham sido realizados integralmente.

Durante seu período mais produtivo na área de museologia, entre meados da década de 1970 e o ano de 1990, data de seu precoce falecimento, o país enfrentou aproximadamente 15 anos de Ditadura Civil Militar, período no qual a cultura, além de não ser prioritária nos planos de governo, era ainda condicionada a mecanismos de censura.

Mesmo nesse cenário pouco propício, Waldisa criou e coordenou o primeiro curso de pós-graduação em museologia do país – o Curso de Especialização em Museologia da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo FESP-SP (1978-1984), que se trans-

formou no Instituto de Museologia de São Paulo (1985-1992), e chegou a produzir dissertações de mestrado e teses de doutorado – as primeiras pesquisas científicas em museologia da região. Criou e dirigiu o Museu da Indústria, Comércio, Ciência e Tecnologia (MICCT) da recém-criada Secretaria Estadual da Indústria, Ciência, Comércio e Tecnologia de São Paulo (SEICCTSP 1979-1987); foi a responsável pelo projeto museológico e educativo da Estação Ciência (1986-1988); e elaborou os projetos Museu Mobral (MB 1978-1979), Museu da Criança (MC 1977-1990), Museu do Homem e da Paisagem/Ecomuseu da Riviera de São Lourenço (MHP década de 1980) e o Museu da Mulher Paulista (MMP final da década de 1980) – que não chegaram a ser institucionalizados de forma permanente ou criados por iniciativa privada, apesar de todos os esforços da museóloga.

Nesse texto, elaborado de forma coletiva pelas pesquisadoras, que realizaram investigações no âmbito do projeto Jovem Pesquisador FAPESP "O Legado Teórico de Waldisa Russio Camargo Guarnieri", junto ao Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo, entre os anos de 2017 e 2022, iremos apresentar a dimensão educativa dos projetos do Museu da Criança, do Museu Mobral e do Museu da Indústria, Comércio e Tecnologia de São Paulo, com o intuito de demonstrar as contribuições da museóloga para a Educação Museal da América Latina.

1. MUSEU DA CRIANÇA: DÉCADA DE 1970 E 1980

O primeiro registro da ideia do Museu da Criança, aparece na dissertação de mestrado de Russio em 1977, e durante a sua vida como funcionária pública do Estado de São Paulo, empreendeu diversas tentativas de implementação do projeto do Museu.

Para adentrar o universo e imaginário, que ronda a ideia deste Museu, é preciso entender a definição de "criança" para a museóloga: "ser que se está criando, se fazendo ou construindo"[1]. Neste campo, sua base teórica conta com autores, como Ernst Schachtel, Jean Piaget, D. W. Winnicott e Prabha Sahasrabudhe, pioneiros em investigar o desenvolvimento humano, em especial na infância.

Com estes estudos, Russio destacava que as crianças não eram pautadas como público pelos museus brasileiros daquela época, pois observava que a maioria das instituições tinham programas destinados às crianças somente a partir dos 10 anos, além de não contemplarem crianças com deficiência e menores em situação de vulnerabilidade social e econômica[2].

A profissional acreditava que tais museus acabavam funcionando como complementos do ensino formal, deixando escapar o potencial educativo que programas específicos e qualificados ao público infantil poderiam fomentar. Para a autora havia a "necessidade de serem algo mais que um resíduo arqueológico do ensino, meros complementos da educação formal"[3].

1 RUSSIO, 1977, p. 152

2 Arquivo IEB-USP, Fundo Waldisa Russio, WR-DC-FESP-217

3 RUSSIO apud BRUNO, 2010, p.97. Os museus e a criança brasileira. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 16 dez. 1979.

Nesse sentido, destaca que a ideia de Museu da Criança não era nova para as perspectivas internacionais. Em seus estudos, Russio ressalta experiências de museus dedicados à criança:

> Nos últimos dois anos, percorri, em estudos, alguns países: Inglaterra, Portugal, França, Itália, Israel, Estados Unidos, México. Fiquei aturdida com o número de crianças – não somente escolares – que pude ver nos museus desses países.
>
> Do pequenino Portugal ao novíssimo Israel e aos superpoderosos Estados Unidos, é inacreditável o número de crianças que não apenas visitam, mas participam de atividades especiais dos museus.[4]

Foi assim que começou a sonhar um Museu que trabalhasse com a criança como público prioritário de suas iniciativas. Para isso, a lógica do museu seria de "Criação/Fruição", alternando e partilhando as ideias do que então seria conteúdo e público do museu. Já o acervo museológico, seria de tríplice natureza, envolvendo objetos ligados ao universo infantil, cultural e resultantes da criatividade infantil.

Russio realizou algumas tentativas de realização do Museu da Criança, como: junto da FESP-SP; Parque da Água Branca; Fundação Calouste Gulbenkian, em Portugal; e, por fim, Prefeitura Municipal de São Paulo, com um projeto denominado Espaço Criança (1989). Estas ações, ainda que férteis, encontram problemas para se desenvolver, tanto por questões políticas e sociais, tanto pela morte prematura de Russio, mas demonstraram a força conceitual do projeto.



IMAGEM 1 - Oficinas Infantis do Museu da Indústria, 1979.[5]

Pode-se destacar também As Oficinas Infantis do Museu da Indústria (1979-1987), que são um exemplo de aplicação das ideias do Projeto. Estas, foram pensadas como exposições que faziam parte do serviço educativo do Museu da Indústria, na época em que Russio o coordenava. Foram realizadas pelo menos duas edições das oficinas, uma dedicada à manufatura têxtil (1979) e outra à cerâmica (1980), com pensamento direcionado à potência da participação do público infantil, no Parque da Água Branca. A ideia era interligar o processo de criação, de maneira artística, científica e industrial, considerando que "tudo é trabalho do homem"[6]

Por fim, sinaliza-se que os ideais de Russio em torno do Museu da Criança, mantém sua atualidade e importância. Neste sentido, a pesquisa também se empenhou em propor ateliês/oficinas baseadas nestas propostas, como o ateliê "Arquiteturas Imaginárias: como você imagina um Museu da Criança?", realizado no Museu da Casa Brasileira (2021), que teve seus resultados expostos na 13ª Bienal de Arquitetura de São Paulo, comunicando seus aspectos con-

4 (BRUNO, 2010, p.97)

5 Arquivo IEB-USP, Fundo Waldisa Russio, WR-SL-OI-004.

6 SICCT, 1981, Proposta Museológica do Museu da Indústria, Comércio e Tecnologia de São Paulo.



IMAGEM 2 - Publicação de Divulgação dos resultados da Oficina "Arquiteturas Imaginárias: como você imagina um museu da criança?", 2021.

temporâneos e pulsantes diante da educação museal e questões museológicas brasileiras na atualidade.

2. MUSEU-MOBRAL

O Museu-MOBRAL foi desenvolvido a partir de 1977 por Russio no âmbito do GTM - Grupo Técnico de Museus e era voltado para os alunos do antigo MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), composto por pessoas de baixa renda e escolaridade.

Situados em um contexto ditatorial de forte repressão, os alunos do MOBRAL eram submetidos a um programa de alfabetização que seguia a cartilha ideológica do regime militar, em uma contraposição direta e proposital a outros projetos de erradicação do analfabetismo ligados à movimentos sociais de esquerda, como o Método Paulo Freire, suprimido depois do golpe de 1964.

Ciente das problemáticas envolvendo o MOBRAL e sempre levando em consideração o acesso aos museus por parte de públicos não tradicionais, Russio elaborou um projeto museológico em torno das carências culturais de pessoas não alfabetizadas ou pouco escolarizadas que fosse capaz de promover transformação social a partir de processos educativos exclusivamente pensados para este grupo.

Russio entendia a educação como um processo contínuo de humanização, e via como uma das responsabilidades dos museus uma atuação inserida a este processo, se estabelecendo como um agente educativo atuante. Para a museóloga, era esperado que:

> [...] os museus sejam, desde a instituição até o funcionamento, centros de vida e de convívio cultural. [...] que possuam estruturas flexíveis e adequadas à multiplicidade de suas funções. [...] somente assim nossos museus serão instrumentos atuantes da educação permanente e humanizadora, libertadora do Homem. Somente assim nossos museus contribuirão para a humanização dos processos de crescimento e desenvolvimento e do próprio processo evolutivo de nossa História, a serviço do Homem e de sua vida em sociedades humanas e humanizadas.[7]

7 (RUSSIO, 1974, p. 55)

Já como Assistente Técnica da Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, desenvolve o Projeto Museu-MOBRAL com um objetivo claro: levar um público de baixa escolaridade para ocupar os espaços dos museus de forma a encontrar uma resposta para a pergunta "que aproveitamento as pessoas podem ter quando visitam um museu?"[8]. Apesar dos infinitos esforços e planejamento de médio e longo prazo, ele não chegou a ser institucionalizado. No entanto, foram encontrados três registros[9] de atividades educativas no âmbito deste projeto.

O primeiro registro mostra que, em maio de 1977, os educandos mobralenses da Unidade Pinheiros Butantã[10], foram conduzidos a uma visita inaugural do projeto no acervo da Pinacoteca do Estado. Mediada pelo artista plástico e educador Paulo Portella, que se dispôs a ofertar a mediação da vivência com os alunos. Em registros sobre a visita, Russio e Eunice Arruda M. Cesar — supervisora do projeto— afirmaram que o êxito da experiência se deu porque aquele grupo de alunos foi colocado no centro do processo educativo e a instituição promoveu um diálogo acessível e democrático[11].

Vislumbrando que "os resultados foram além das expectativas previstas"[12], Waldisa propôs a continuidade do projeto piloto, prevendo outras visitas aos museus da cidade.

O segundo e terceiro registro, de setembro do mesmo ano, mostram a visita de um grupo do MOBRAL Perus-Pirituba também na Pinacoteca e do MOBRAL Jaguara ao Museu da Aeronáutica.

Com a desativação do GTM, a experiência ficou sem a análise completa que se pretendia e as etapas seguintes de desenvolvimento do projeto não avançaram. No entanto, Waldisa expõe algumas informações que puderam ser estabelecidas a partir da caracterização dos visitantes ao projeto piloto, como a preferência de operários de indústrias mecânicas por museus de ciência e de mulheres, quase sempre domésticas, pelos museus de arte, e o constrangimento de visitantes religiosos diante dos nus-artísticos e dos quadros de temática religiosa[13]. Para Eunice, o projeto piloto já demonstrava que o Museu:

"[...] tem condições de proporcionar uma fruição satisfatória mesmo para um público com pouco grau de escolaridade, concorrendo assim para a sua democratização. E este fato ocorreu, como foi observado, porque as mensagens foram transmitidas numa linguagem familiar, acessível, levando sempre em consideração a realidade dos alunos".[14]

8 (GUARNIERI, 1977, apud BRUNO, 2010, p.273).

9 Registros encontrados no Fundo WR do IEB/USP, da Biblioteca Walter Wey e Centro de Documentação e Memória da Pinacoteca do Estado São Paulo e por meio de relatos de ex-colegas de Russio.

10 (GUARNIERI, 1977, apud BRUNO, 2010, p.270)

11 (CESAR, 1980, p.8).

12 (GUARNIERI, 1977, apud BRUNO, 2010, p.270),

13 (RUSSIO, 1980 apud CESAR, 1980, p.5)

14 (CESAR, 1980, p.11).

As ações empregadas por Waldisa Russio como coordenadora do Projeto Museu-MOBRAL, colocaram de forma pioneira e revolucionária um público socialmente marginalizado como protagonista dos processos educativos do museu, com um caráter extraordinário de resistência, uma vez que, mesmo inserido em uma realidade ditatorial, promoveu autonomia e liberdade à esta parcela social. Apesar de sua curta duração e interrupção abrupta, a experiência foi, segundo a própria museóloga, "válida, [...] um trabalho que, apenas iniciado, espera motivar seguidores que ampliem as diretrizes aqui delineadas."[15]

3. MUSEU DA INDÚSTRIA COMÉRCIO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (1979 - 1987)

Em 1980 termina sua tese de doutoramento intitulada "Um Museu de Indústria em São Paulo" em que propõe um museu território[17] que se dedicaria à preservação da memória, dos objetos, como maquinário e bens de consumo, e técnicas, do patrimônio industrial de São Paulo. A ideia era que a história da indústria paulista pudesse ser contada enquanto acontecia, retomando-a desde 1940 até os anos 1980. O Museu da Indústria, Comércio, Ciência e Tecnologia (MICT) colocaria no centro



IMAGEM 3 - Desenhos realizados pelos alunos do MOBRAL em visita ao acervo da Pinacoteca do Estado.[16]



IMAGEM 4 - Fotografia das Oficinas Infantis, realizadas pelo MICT no Parque da Água Branca em 1979.[18]

da narrativa museológica uma cultura propriamente industrial. Contaria a história do desenvolvimento da indústria enquanto produto do trabalho do Homem, possibilitaria à classe operária se entender enquanto peça essencial no sistema de produção e força motriz da modernização e do desenvolvimento nacional.

Uma das premissas do projeto era o que Russio chamava de Fato Museológico: ao entrar em contato com os objetos musealizados, o visitante, sujeito social, seria capaz de refletir sobre sua própria realidade, desenvolvendo uma consciência crítica sobre a sua história e cultura e a capacidade de agir sobre seu futuro[19]. No caso do MICT, o Fato Museológico se daria a partir do contato do seu público, maioria de trabalhadores e trabalhadoras fabris, com o patrimônio industrial.

Outra concepção basilar do projeto do Museu era a necessidade de ser reconhecido e legitimado pela comunidade para e com a qual foi criado. Para que o MICT servisse à cultura e à realidade industrial e ela se servisse do museu, Russio desenvolveu todas as exposições e atividades de forma indissociável do

15 (RUSSIO, 1980, apud CESAR, 1980, p.5).

16 Arquivo IEB/ USP, Fundo Waldisa Russio: WR-GTM-0128_2.

17 "[...] na medida em que, para o projeto, venham confluir o meio físico, o meio urbano, os artefatos criados pelo Homem, as relações de produção e as demais relações sociais, em sua dinâmica." (GUARNIERI, 1980, p. 125)

18 Arquivo IEB/USP, Fundo Waldisa Russio, código WR-F-OI-012.

19 (RUSSIO, 1983 [presumida])

operariado paulista e também as realizou em espaços que essa comunidade frequentava, parques e estações de metrô.

O Museu da Indústria, portanto, servia a um propósito claro de educação da comunidade industrial sobre a sua própria história, tornando-a ao mesmo tempo público e objeto de estudo. Ao nos debruçarmos sobre os documentos de Waldisa Russio, encontramos diversas referências a Paulo Freire e sua teoria. Um dos documentos que chamam atenção é o rascunho de uma lista bibliográfica de textos museológicos em que Russio indica a leitura da obra completa do professor[20], demonstrando de forma evidente que existem congruências entre a teoria pedagógica de Freire e a teoria museológica de Russio.

> Parece-me que o ponto nodal de todas as discussões é um só: se a educação é um processo contínuo de humanização, como utilizar o museu dentro desse processo?
>
> [...] Cabe ao Museu restaurar o elo entre o passado e o presente, projetando a ponte para o futuro, através da preservação e dá ênfase à manifestação do trabalho criador do homem, de sua inteligência e sensibilidade; cabe ao museu possibilitar a leitura não do símbolo, mas do elemento simbolizado, penetrando na raiz mesmo do Humanismo.[21]

Na obra "*Pedagogia do Oprimido*" de 1968 de Freire, a libertação e superação da condição de opressão só se daria se os sujeitos rompessem com os discursos hegemônicos e fossem capazes de se apropriarem de sua própria história e isso só aconteceria se a educação estivesse em consonância com a realidade daqueles sujeitos, se fizesse sentido para eles. O Museu da Indústria poderia atuar no mesmo sentido: transformar o patrimônio em ferramenta para a libertação do operariado paulista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da apresentação dos três projetos educativos e museológicos criados e desenvolvidos por Russio, podemos concluir que seu engajamento com as questões sociais de seu tempo eram condições fundamentais de existência desses projetos. Para a museóloga, os museus deviam ser espaços de conexão, de criação, de afirmação de identidades dissidentes, negando assim o caráter elitista que a instituição museu carrega consigo até a atualidade. Os museus deveriam ser, na concepção "waldisiana", espaços de formação humanística e de valorização da diversidade.

Seu pensamento e ações estavam afinados com os conceitos de Museologia Social, que para ela, no Brasil, deveria ser compreendida como Museologia Popular. Consonante com os conceitos da Mesa-Redonda de Santiago do Chile (1972), Waldisa considerava que eram necessários os debates sobre o papel dos museus dentro da realidade latino-americana; e sobre o desenvolvimento de projetos pautados na função social dos museus e nas questões políticas, econômicas e sociais de seu entorno.

20 Arquivo IEB/USP, Fundo Waldisa Russio, documento ainda não cadastrado.

21 (RUSSIO, 1974, p. 55)

Referências Bibliográficas

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.

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.

RÚSSIO, Waldisa Pinto. *Museu: um aspecto das organizações culturais num país em desenvolvimento* (Dissertação de Mestrado). Fundação Escola de Sociologia e Política, São Paulo, 1977.

RÚSSIO. 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.

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

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.



Figura 1: Virgínia Schall foi uma das idealizadoras do Ciência em Cena (à direita na foto). No projeto havia a ideia de um circo, local de experimentação das artes e onde seriam encenadas as peças de teatro no contexto das ações do Museu da Vida Fiocruz. Em 2016, em sua homenagem, passou a se chamar Tenda da Ciência Virgínia Schall. (Foto: Autor desconhecido, 1996. Acervo Casa de Oswaldo Cruz, Fiocruz)

Arte, Ciência e Saúde no Museu: contribuições para a Educação Museal brasileira no trabalho de Virgínia Schall

Denise Studart
Doutora e Mestre em Museum Studies, Museu da Vida Fiocruz (MV)

Carla Gruzman
Doutora em Educação, Museu da Vida Fiocruz (MV)

1. MULHERES NA EDUCAÇÃO, NA CIÊNCIA, NOS MUSEUS

No presente artigo, entrelaçamos debates sobre arte e ciência, educação científica, educação museal e a centralidade das emoções para fundamentar práticas educativas que almejam o desenvolvimento humano integral, apresentando o trabalho de Virgínia Schall.

Virgínia Torres Schall de Matos Pinto (1954-2015) foi uma pesquisadora e educadora brasileira que se dedicou à estruturação de campos interdisciplinares e colocou em evidência os laços vigorosos entre Arte, Educação e Saúde, e Divulgação Científica no Brasil. Foi uma mulher de diversas facetas: atuou como professora, com pesquisas em educação e em saúde pública, coordenou a implantação de programas de pós-graduação em Ciências e Saúde, exerceu consultoria em órgãos de fomento à pesquisa e no Ministério da Educação, investiu na literatura e jogos para crianças e jovens, foi poetisa e muito mais.

A valorização do papel da mulher em cenários variados da sociedade está em constante construção. Após a segunda metade do século XX, "com a necessidade crescente de recursos humanos para atividades estratégicas, como a ciência, o movimento de liberação feminina e a luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres permitiram a elas o acesso, cada vez maior, à educação científica e a carreiras tradicionalmente ocupadas por homens" (LETA, 2003, p.271).

A participação das mulheres na produção científica vem se intensificando no Brasil a partir das décadas de 1980-90. Nos últimos anos, ações e debates vêm acontecendo, visando a criação de mecanismos que possam romper a desigualdade de oportunidades entre os gêneros, no âmbito das práticas e da pesquisa científica. Entre as iniciativas, está o Prêmio Mulheres na Ciência Amélia Império Hamburger, que é concedido pela Câmara dos Deputados anualmente a três cientistas brasileiras que se destacam por suas contri-

buições para a pesquisa científica nas áreas de ciências exatas, ciências naturais e ciências humanas. A premiação é um reconhecimento da excelência da participação feminina na solução dos grandes desafios da humanidade e um estímulo à formação de mais mulheres cientistas (BASSO, 2021).

Os museus vêm buscando criar espaços cada vez mais inclusivos para diferentes gêneros, para promover o diálogo e a diversidade. Alguns autores investigaram a presença feminina nos acervos dos museus, outros buscaram entender o papel das mulheres na Museologia (BRULON, 2019). Godoy e Luna (2020) chamam a atenção para o lado feminino dos museus:

> De origem mítica, a palavra museu carrega a essência feminina: é o templo das musas, as nove filhas de Zeus e Mnemosyne, a deusa da Memória. Musa – definição que popularmente se atribui a mulheres que inspiram artistas – refere-se, no pensamento dos gregos, à inspiração e à criatividade. Ambas estão relacionadas ao campo do "feminino", uma vez que se convencionou associá-las às características de sensibilidade, beleza e leveza. Cada uma das musas simboliza uma área das artes e do conhecimento: elas são, portanto, a própria potência artística e intelectual.

2. ARTE E CIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA

Projetos diversos envolvendo arte e ciência vêm sendo concebidos nas últimas décadas - em especial em museus e centros de ciências - visando integrar diferentes campos disciplinares, estimular a criatividade, a cognição, a intuição, os sentimentos e promover o pensamento crítico com os visitantes.

As conexões entre diferentes campos do conhecimento há muito permeiam os ambientes educacionais, sejam eles formais, não formais ou informais. O aprofundamento da relação entre arte e ciência em projetos de pesquisa tem sido aplicado em diferentes áreas acadêmicas.

Capacidade de reflexão, abstração, observação, atenção às experiências e desenvolvimento de novos enfoques são cada vez mais necessários diante de um mundo que avança continuamente em múltiplas tecnologias. Programas que unem arte e ciência oferecem a possibilidade de promover debates profícuos, bem como a colaboração entre pessoas de diferentes perfis, algo fundamental para a formação cidadã dos indivíduos no mundo atual. Dada a amplitude das artes e das ciências, as possíveis interações entre essas áreas são ilimitadas.

Apesar da crescente qualidade e quantidade da pesquisa científica brasileira, que já contribui com 1,7% da produção mundial de conhecimento (dados da primeira década do século XXI, segundo Araújo-Jorge, 2007), o desempenho de jovens brasileiros em provas que medem habilidades científicas e rendimento em matemática ainda é insatisfatório. A pesquisadora comenta sobre possíveis metodologias, mais sensíveis e adaptadas ao mundo atual, para o ensino das ciências:

> Em meu laboratório [Instituto Oswaldo Cruz/IOC], temos desenvolvido ciência e arte como uma linha de pesquisa em ensino e criatividade, e como estratégia pedagógica. Cientistas e artistas lidam com as inquietações da descoberta, as regras, com as heranças culturais e transformações do conhecimento ao longo dos anos. Pretendemos tentar comprovar nossa hipótese de que é possível sensibili-

> zar o professor para um ensino mais criativo e desenvolver estratégias que aumentem a criatividade na formação dos cientistas, praticando um ensino que estimule a imaginação [...] A arte pode se combinar com a ciência como parte de uma estratégia pedagógica explícita para a educação científica da população." (ARAÚJO-JORGE, 2007)

Outra abordagem educativa para o ensino das ciências em conjunto com as artes foi desenvolvida pela pesquisadora norte-americana Georgette Yakman: a metodologia "Steam" (sigla para Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática, traduzido do inglês), que prevê o ensino de artes ao lado de disciplinas de exatas (Jornal da USP, 2019).

Segundo Lopes e Dahmouche (2019), as artes - aliadas aos processos de educação em ciências - podem contribuir sobremaneira para desconstruir estereótipos, estigmas e visões reducionistas acerca da prática científica:

> Tal qual a Ciência, a Arte é forma de ver, antever e inscrever. É meio indispensável para enxergar soluções em um ambiente cada vez mais complexo, hostil e conflitante. Alimentar a falsa incomunicabilidade entre elas, mais que um equívoco, é contribuir para uma sociedade desigual, na qual não se reconhece na pluralidade do conhecimento, poderoso aliado para leitura plena de um mundo tão diverso, rico de significados e cambiante (LOPES, DAHMOUCHE, 2019, p.146).

A conexão entre arte e ciência assume uma relevância significativa no trabalho de Virgínia Schall. Ela buscou aprofundar a discussão sobre as interações entre esses campos utilizando a palavra literária como elemento principal. Acreditava que compartilhar narrativas com os outros estimula não apenas o desenvolvimento de outras narrativas, mas amplia as oportunidades de recriar a própria realidade (PIMENTA, GRUZMAN, REIS, 2018). Em suas produções se dedicou às iniciativas que envolvem as histórias infantis, a poesia e a linguagem teatral. Foi com base nas diferentes expressões artísticas, particularmente as artes cênicas, que o Ciência em Cena e a Tenda da Ciência foram idealizados por Virgínia, como parte do Museu da Vida Fiocruz - MV (Figura 1).

3. VIRGÍNIA SCHALL E A EDUCAÇÃO MUSEAL: UM OLHAR COMPROMETIDO COM A TROCA DE SABERES E EMOÇÕES NO ÂMBITO DA CIÊNCIA E CULTURA

Servidora pública da Fundação Oswaldo Cruz - Fiocruz, Virgínia Schall esteve vinculada a duas unidades técnico-científicas na instituição localizadas nas cidades do Rio de Janeiro e Belo Horizonte, locais em que viveu e trabalhou. Na cidade do Rio de Janeiro, foi uma das pessoas-chave na concepção do Museu da Vida Fiocruz, particularmente do Ciência em Cena (PIMENTA, GRUZMAN, REIS, 2018), área temática dedicada à arte e à ciência. Virgínia estabeleceu pontes entre diferentes áreas do conhecimento, desempenhando um papel fundamental na criação e consolidação de uma abordagem acadêmica integrada e inovadora.

Nascida no estado de Minas Gerais, desde tenra idade nutriu uma profunda paixão pelo aprendizado. Seu percurso formativo esteve ligado a reflexões em que encorajou uma visão crítica sobre as práticas científicas, reconhecendo não apenas sua importância, mas também seus tensionamentos, as relações de poder e iniquidades que têm sido uma marca do contexto sociopolítico da

América Latina. Eventos internacionais e nacionais importantes nas décadas de 1970 e 1980 contribuíram para a constituição de novos ares nas agendas dos campos da saúde e da cultura no âmbito dos museus, com repercussões também em sua trajetória profissional.

Análises críticas realizadas na década de 1970 expressaram inquietações acumuladas sobre a necessidade de reorganização de políticas culturais no contexto de museus, visto que mantinham estreita conexão com a reprodução de valores e interesses de grupos restritos e com pouca afinidade com temáticas locais (VALENTE, 2020). As reflexões conduzidas mostraram a necessidade de alavancar mudanças com a participação de grupos sociais silenciados, o reconhecimento de bens culturais diversos e a articulação da educação com questões sociocientíficas. A Mesa-Redonda de Santiago do Chile[1], realizada em 1972, traz as marcas dessas discussões. A função educativa nos museus foi um dos eixos temáticos que estruturaram a proposta sob a denominação de Educação Permanente. A Mesa de Santiago influenciou os debates sobre o papel da Educação Museal, trazendo contribuições relevantes para esse campo. No entanto, a concepção de uma instituição museológica crítica e ativa, bem como o debate sobre a formação de educadores museais no país são questões que ainda hoje necessitam de investimentos de políticas públicas participativas (GRUZMAN, COSTA, 2023).

Em outra chave de análise, as Conferências Nacionais de Saúde realizadas em 1986[2] propiciaram o aprofundamento de debates sobre a redemocratização no país, a proposição de agendas sobre direitos sociais, com destaque também para a representatividade e participação das mulheres na vida pública, e a compreensão mais abrangente sobre a saúde, que considera fatores sociais, econômicos e culturais da sociedade (VALENTE, PIMENTA, 2023).

Foi a partir desse contexto de intensos debates e transformação do país que Virgínia Schall procurou embasar as práticas educativas com crianças e jovens, buscando promover um desenvolvimento humano abrangente e o compromisso no qual a divulgação científica praticada impulsione o acesso público amplo e diverso.

Reconhecia também que a mobilização de conhecimentos só poderia ocorrer quando as emoções e sentimentos fossem considerados. Virgínia entendia que as atividades psíquicas relacionadas às emoções desempenham um papel vital na dinâmica das interações socioculturais, originando-se delas e alimentando-as, o que, por sua vez, possibilita atribuir significado às experiências concretas da vida (SCHALL, 2005).

Nesse caminhar, esteve acompanhada dos seus autores de referência no campo da educação, como Paulo Freire e Lev Vygotsky, entre outros. Argumen-

1 A Mesa-Redonda de Santiago do Chile (MRSC) se filia a uma série de eventos promovidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e iniciados 20 anos antes, na cidade de Nova York, com o debate sobre "O Papel Educativo dos Museus". Em 1972, a MRSC buscou articular o tema desenvolvimento à participação dos museus no mundo contemporâneo, trazendo como argumento inicial os problemas enfrentados pela América Latina.

2 No ano de 1986, destacam-se: a VIII Conferência Nacional de Saúde e a I Conferência Nacional dos Direitos da Mulher, realizadas em território brasileiro.



Figura 2: O espetáculo Teatral "O Problemão da Banda Infinita", realizado na Tenda da Ciência, Museu da Vida Fiocruz, sendo encenado pelos atores do Ciência em Cena para estudantes do Ensino Fundamental (Foto: Jeferson Mendonça, Casa de Oswaldo Cruz, Fiocruz)

tava que os processos educativos deveriam se dar a partir de um modelo de escuta e diálogo, valorizando os saberes dos públicos e a necessidade de problematizar temas que abrangem ciência e saúde. As reflexões que emergiram de sua tese de doutorado[3] fundamentaram as bases teóricas para o desenvolvimento de conexões entre os aspectos afetivos e as perspectivas da literatura, do brincar e da linguagem teatral (PIMENTA, GRUZMAN, REIS, 2018).

4. TEATRO E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NO MUSEU DA VIDA FIOCRUZ

O teatro tem sido utilizado por museus e centros de ciência como instrumento de comunicação e educação, com o objetivo de promover um maior envolvimento e engajamento do público com os diversos temas propostos, bem como estimular o desenvolvimento de competências particulares, como a observação, a compreensão crítica, o debate cultural, entre outras (STUDART, ALMEIDA, 2019).

O MV - museu interativo de ciências da Fundação Oswaldo Cruz, instituição nacional de saúde, localizada no Rio de Janeiro, Brasil - vem utilizando diferentes abordagens para estimular os visitantes sobre ciência, cultura, cidadania e questões sociais, por meio de exposições, oficinas, seminários, cursos, publicações, teatro, ciência móvel, entre outras atividades.

O projeto do Ciência em Cena (CC) foi concebido originalmente por Virgínia Schall, em 1991, quando a pesquisa-

3 Realizada na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC RJ), a tese foi intitulada "Saúde e Afetividade na Infância: o que as crianças revelam e a sua importância na escola" (SCHALL, 1996).

dora viu a oportunidade de utilização de uma das tendas verde e branco utilizadas na ECO-92 (Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento), por meio de um convênio com a Prefeitura do Rio de Janeiro. O "Livro Azul", documento de criação do Museu da Vida Fiocruz, registra os objetivos e ideias iniciais do projeto do CC:

> [...] Desfazer conceitos pré-concebidos do que seja ciência para tornar possível a aproximação do indivíduo com o saber científico e tecnológico será o objetivo central dessa atividade. Para isto serão criados e adaptados textos que tratem dos temas de ciência e tecnologia em representações teatrais e outras formas de expressão artística. (ALMEIDA, LOPES, 2019, p.63)

Um bom exemplo de união entre arte e ciência é a peça de teatro "O Problemão da Banda Infinita" (2018) - escrita por Rafael Souza Ribeiro e dirigida por Letícia Guimarães, coordenadora do Ciência em Cena à época - a qual combinou matemática, inclusão social e música (Figura 2). A performance teve como objetivo trazer a matemática para o dia a dia das pessoas, desmistificando-a. A aventura foi pensada especialmente para o público de crianças de seis a dez anos, mas adolescentes e adultos também eram bem-vindos (STUDART, COLONESE, GUIMARÃES, 2018).

No campo da Educação, é sabido que a matemática e as artes podem informar e enriquecer-se mutuamente. Por sua vez, o teatro pode trazer fantasia (uma porta para a imaginação e inovação) e emoção (uma porta para o engajamento e a aprendizagem) para os estudantes e outros visitantes que frequentam museus.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podem os museus promover valores como inclusão, cidadania, participação, diversidade, por meio de projetos que tem como foco o desenvolvimento humano integral? Essa é uma pergunta motivadora para os educadores museais na atualidade. Os processos educativos em museus podem se beneficiar sobremaneira da abordagem combinada entre as diferentes manifestações artísticas em diálogo com as temáticas científicas, somada a necessária escuta de conhecimentos, emoções e perspectivas dos diversos públicos.

A peça de teatro "O Problemão da Banda Infinita", mencionada acima, além de um espetáculo divertido e prazeroso, também promoveu um debate sobre igualdade de gênero, inclusão social e respeito às pessoas com deficiência física, em um país como o Brasil que ainda possui muitas desigualdades, mas que caminha em busca de mudanças e resoluções.

Durante os quase 25 anos de existência do Museu da Vida Fiocruz, várias peças teatrais foram encenadas na Tenda da Ciência[4], trazendo experimentação e versatilidade, criatividade e ousadia, inclusão social e democracia cultural para crianças e jovens, públicos-alvo dos espetáculos do Ciência em Cena.

4 Algumas das peças encenadas na Tenda da Ciência: O Mensageiro das Estrelas, O Mistério do Barbeiro, Lição de Botânica, Cantando Machado, O Alienista, Pergunte a Wallace, Sangue Ruim, Aprendiz de Feiticeiro, O rapaz da rabeca e a moça Rebeca, A Vida de Galileu, O problemão da Banda Infinita.

As articulações entre arte, ciência e saúde foram percebidas por Virgínia como contribuições cruciais para enriquecer os processos educativos nos museus, em especial - no caso do Museu da Vida Fiocruz - aqueles que se relacionam com a promoção da saúde e que questionam o enfoque meramente biológico comumente apresentado ao público. A educadora sempre afirmou que a democratização do conhecimento científico é uma necessidade urgente na sociedade contemporânea, visto que a ciência está presente no dia a dia das pessoas, seja por meio da tecnologia, no trabalho e em casa, e também na prevenção e ações de cuidados com a saúde.

Referências

ARAÚJO-JORGE, Tânia. Relações entre ciência, arte e educação: relevância e inovação. *Agência Fiocruz de Saúde – Saúde e Ciência para Todos*. 10/05/2007. Acesso em agosto de 2023: https://agencia.fiocruz.br/rela%C3%A7%C3%B5es-entre-ci%C3%AAncia-arte-e-educa%C3%A7%C3%A30-relev%C3%A2ncia-e-inova%C3%A7%C3%A30

BASSO, Paulo. A necessária valorização do papel das mulheres na ciência. *Correio do Brasil*. Publicado em 04/03/2021 em Opinião. Acesso em agosto de 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. Acesso em agosto de 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. Acesso em agosto de 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*. 1ed. 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*. Tese de Doutorado, 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.

Museu Dom José: legado educativo e transformações durante a gestão da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

António Luciano Morais Melo Filho
Doutor em História

O Museu Dom José (MDJ), localizado na cidade de Sobral, é uma instituição privada, pertencente à Diocese local, que ao longo dos anos marcou gerações de habitantes de Sobral, ilustrando as narrativas hegemônicas construídas sobre a cidade e a região norte do Estado do Ceará. Inaugurado em 1952 pelo primeiro bispo diocesano, que dá nome ao museu, passou por várias fases, enfrentando desafios e transformações, mas sempre mantendo sua relevância no cenário cultural do Ceará[1]. O período entre 1990 e 2015 foi muito significativo para o MDJ, marcado por mudanças administrativas, reformas físicas e uma crescente ênfase na promoção da instituição.

Em 1987, a UVA assumiu a administração do MDJ através de um acordo de manutenção. José Teodoro Soares (1940-2016) assumiu a reitoria da UVA em abril de 1990, permanecendo no cargo por 16 anos. O então reitor buscou introduzir uma mentalidade de revitalização na instituição e pode-se afirmar que o nome da professora Giovana Saboya se destaca neste contexto. Teodoro convidou a referida professora do corpo docente da UVA para dirigir o MDJ, devido à sua descendência de famílias tradicionais de Sobral, como evidenciado na "Apresentação" do livro Sobral: História e Vida (SOARES & GIRÃO, 1997, p. 10), escrito por Giovana e Norma Soares. Sob sua lideran-

1 A referida instituição é um museu privado, pertence à Diocese de Sobral, Ceará, Brasil, concebido a partir da coleção particular de Dom José Tupinambá da Frota (1882-1959). Foi objeto da minha tese de doutorado intitulada "Museu Dom José, em Sobral/Ceará, Brasil: história de uma instituição museológica de referência, 1951-2015", defendida em 5 de maio de 2023 na Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal.

ça, o museu experimentou uma notável revitalização no fluxo de visitantes, especialmente estudantes das escolas de Sobral e cidades vizinhas. No entanto, ao direcionar o olhar dos visitantes para um modelo centrado na elite católica e branca, a diretora perpetuou na instituição abordagens expositivas tradicionais, priorizando a saturação de objetos que eram justificados como "representativos de diferentes modos de vida e formas de expressão de vários grupos culturais da sociedade de Sobral em diferentes momentos" (MDJ, 2001). A professora Giovana Saboya trouxe para o MDJ não apenas sua experiência acadêmica, mas também uma conexão com uma parte da história e cultura de Sobral.

Após sua reinauguração em 1997, o museu intensificou atividades voltadas para os estudantes, resultando em um aumento notável nas visitas de alunos das escolas da região e municípios vizinhos. Esse crescimento no número de visitantes pode ser atribuído a duas razões principais: a primeira foi a ênfase da direção na promoção pedagógica do MDJ; a segunda foi a associação fortalecida com a administração municipal do então prefeito Cid Gomes, que permitiu o acesso gratuito aos alunos da rede pública local.

Ao longo da história, os museus têm sido vistos como espaços de conservação, pesquisa e exposição de objetos que contam a história dos grupos humanos. No entanto, os museus vão muito além da simples exposição de artefatos, sendo o foco educativo uma das muitas potencialidades que podem ser exploradas nos diversos equipamentos culturais com função de museu.

Desde o início da gestão da UVA, a direção do MDJ considerou a realização de atividades educativas como uma das finalidades que garantiriam sua existência. A comemoração do 50º aniversário do museu, que ocorreu em 29 de março de 2001, trouxe uma remodelação das salas, indicando que o espaço expositivo foi dividido em 39 salas, e também foram criados ambientes de bastidores situados no térreo: Setor administrativo, Biblioteca setorial, Cozinha, Sala de oficina de artes e Sala de vídeo. Ao examinar o plano do MDJ, elaborado em folhetos de 2001 e 2007, observa-se uma estruturação clara entre áreas expositivas (*stage*) e áreas técnicas (*backstage*) (Figura 1).

A instituição não apenas destacou espaços para exposição e interação com o público, mas também valorizou áreas técnicas essenciais para seu funcionamento. Isso foi evidenciado pela presença de reservas técnicas, dois espaços dedicados a oficinas pedagógicas e uma sala onde se realizavam exposições temporárias. Essa organização refletiu um esforço para se alinhar com as tendências contemporâneas da museologia, demonstrando que a direção tinha um compromisso com a educação e uma gestão espacial eficaz. Nas salas de "oficinas de artes e sala de vídeo", que posteriormente foram renomeadas como salas de "oficinas pedagógicas", a direção do museu propunha atividades voltadas ao público infantil e juvenil, embora pouco críticas em relação à visita: "Escreva aqui sobre a visita que você fez ao Museu Dom José" (SOARES, 2001, p. 39) ou "Desenhe a peça que mais gostou no Museu" (SOARES, 2001, p. 40).

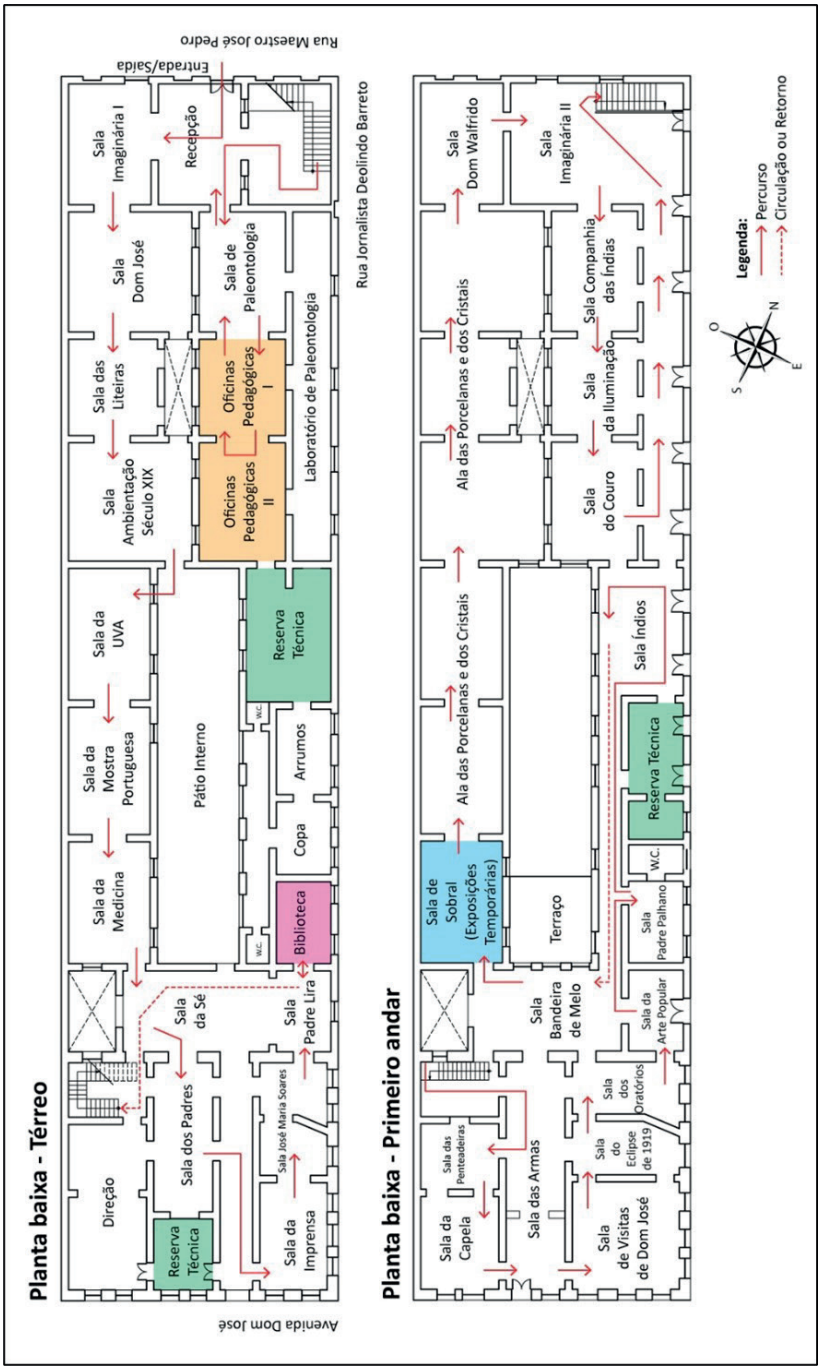


Figura 1 – Mapa das salas do MDJ e circuito do percurso em 2019



Figura 2 – Equipe da Semana Terra Brasilis (2005)



Figura 3 – Representação de "Tropeçando na Pré-história" (2005)



Figura 4 – Experimentos sobre os fósseis (2005)

Desde programas de rádio até os livros escolares adotados no município[2], o Museu Dom José era promovido pela diretora para ser apreciado pelos ouvintes e leitores. A partir de 2005, o MDJ intensificou e diversificou suas atividades pedagógicas, realizando a primeira edição da "Semana Terra Brasilis", entre 19 e 22 de abril daquele ano, período que marca o dia dos povos indígenas e a chegada dos portugueses ao território brasileiro, promovendo uma série de oficinas voltadas ao público jovem. O objetivo era familiarizá-los com o acervo do MDJ e envolvê-los em atividades educativas sobre as culturas indígenas e a paleontologia. Sob a orientação da professora Somália Viana, também docente da UVA responsável pelo núcleo de paleontologia do museu convidada pela direção em 2003, as atividades pedagógicas daquele ano incluíram narração de histórias, bem como uma oficina específica sobre Culturas Indígenas. No workshop de Paleontologia, os estudantes exploraram o acervo de fósseis do museu, originários do norte do estado e da região de Cariri. Além disso, assistiram à peça "Tropeçando na Pré-história", interpretada por estudantes de Biologia da UVA, complementada por experimentos sobre a formação de fósseis (Figura 2) (Figura 3) (Figura 4).

No ano seguinte, a direção tomou outra iniciativa para ampliar a oferta educativa do museu, realizando a primeira exposição itinerante. Proclamado como Ano Nacional dos Museus pelo Ministério da Cultura (MinC), em 2006 o governo brasileiro buscou fortalecer políticas públicas voltadas à valorização e expansão do universo museológico, mobilizando o MDJ para além de seus muros. Entre maio e agosto daquele ano, Fortaleza foi palco da exposição "A História do Ceará em Obras Sacras e Decorativas", localizada no Espaço Cultural da Universidade de Fortaleza (Unifor). Esta exibição, composta por 400 peças vindas do MDJ, atraiu mais de 23.000 visitantes (UNIFOR, 2006), e marcou a primeira vez que o acervo do MDJ foi exibido fora de Sobral. No entanto, a exposição, ao projetar uma visão idealizada do passado do Ceará, perpetuava estereótipos, assim como as exposições permanentes do museu. Nesse sentido, é crucial adotar uma abordagem crítica ao analisar como se desenrola o papel educativo dos museus. Portanto, é necessário questionar a profundidade e o alcance dessas iniciativas. Foram suficientemente inclusivas? Essas atividades abordaram a história de uma maneira relevante e significativa para os visitantes? Como o museu trataria os temas propostos hoje?

Ao analisar a abordagem dos guias-intérpretes do MDJ, identificou-se uma narrativa padronizada, consolidada na fase em que Saboya o dirigia e transmitida aos bolsistas para sua reprodução. Esta prática, que posicionava o guia como um mero reprodutor de um roteiro fixo, sem adaptá-lo às nuances dos diferentes públicos, é contraproducente. A comunicação unidirecional, que não favorece o diálogo ou o debate, é incongruente com as tendências mu-

2 Trata-se do livro didático produzido a pedido da Prefeitura Municipal de Sobral para o Ensino Fundamental, intitulado "Descobrindo e construindo Sobral: conhecimentos de Geografia e História", adotado em 2002 nas escolas municipais e escrito pelas professoras Isorlanda Caracristi e Giovana Saboya Mont'Alverne, ambas da UVA.

seológicas atuais e daquele início do século XXI. Atualmente, a museologia tem priorizado a ideia de "mediação" (DESVALLÉES, MAIRESSE, 2013, p. 53)[3] ou até mesmo "educação museal" (DESVALLÉES, MAIRESSE, 2013, p. 38-39)[4], mas no contexto de uma educação não formal e contínua. No contexto brasileiro, esses e outros conceitos são examinados a partir de uma perspectiva nacional e apresentados como elementos fundamentais do campo museológico no Caderno da Política Nacional de Educação Museal (PNEM) (IBRAM, 2018). Identificados e selecionados durante a construção da PNEM devido à sua relevância na área, esses conceitos demandavam definições mais detalhadas e respaldadas para enriquecer a compreensão dos profissionais sobre a complexidade desses temas no contexto museológico brasileiro. É importante destacar que, no Brasil, essas abordagens não são exploradas apenas no âmbito da educação não formal e contínua, mas também são integradas de maneira significativa no âmbito da educação museal. Esse enfoque integral é crucial para alcançar os objetivos dos museus na sociedade atual, garantindo que sua abordagem educacional seja a mais completa, inclusiva e crítica possível.

A história dos museus não pode ser contada sem mencionar figuras centrais que moldaram a trajetória dessas instituições. Uma dessas personalidades é a professora Glória Giovana Saboya Mont'Alverne Girão, que assumiu a direção do MDJ (1996-2015) em um momento crucial de sua existência. Sua chegada marcou uma época de significativas transformações no espaço museológico. A instituição passou por um intenso processo de preparação dos espaços expositivos, devido à situação de quase ruínas em que se encontrava antes da gestão da UVA. Simultaneamente, parte dos objetos foram limpos e catalogados, refletindo um compromisso com a preservação e apresentação do acervo. Este trabalho não foi apenas uma questão de organização, mas também uma reafirmação do valor e da importância do patrimônio cultural sob sua custódia (RIBEIRO, 2002)[5]. A presença constante de figuras políticas nas celebrações e eventos do MDJ, como o prefeito Cid Ferreira Gomes, sugere o reconhecimento que a Professora Giovana conseguiu obter para o museu, apoiada pelo então reitor da UVA, Teodoro Soares, aliado político do mencionado prefeito. Esse apoio não foi apenas simbólico, mas também instrumental na realização de

3 Atende-se ao uso em museologia do termo mediação que abrange "algumas noções museológicas relacionadas à comunicação e à animação, e, sobretudo, à interpretação".

4 No contexto museológico, a educação "está ligada à mobilização de saberes relacionados ao museu, com o objetivo de desenvolver e florescer os indivíduos, principalmente através da integração desses saberes, bem como pelo desenvolvimento de novas sensibilidades e a realização de novas experiências".

5 Houve vários projetos de restauração do acervo e do edifício. A direção do museu, em coordenação com a reitoria da UVA e contando também com o apoio da Secretaria de Cultura do Governo do Estado do Ceará, contratou o museólogo baiano professor Osvaldo Gouveia Ribeiro, que realizou o trabalho em três etapas distintas: a primeira, de fevereiro a maio de 1994; a segunda, de junho a agosto do mesmo ano; e a terceira etapa entre março e novembro de 2001, quando assinou um novo contrato.

projetos significativos e na elevação do perfil do MDJ.

Ao analisar a configuração do Museu Dom José (MDJ) sob sua direção, pode-se perceber uma clara intenção de destacar certos carizes dominantes da história de Sobral. Em sua disposição, o museu priorizava a memória de figuras proeminentes, como evidenciado nas salas dedicadas ao fundador Dom José, aos Padres, ao Dom Walfrido, ao José Maria Soares, ao Pe. Palhano e ao Bandeira de Melo. Além disso, há uma ênfase em contextos econômicos específicos, como a Sala do Couro, que reflete o ciclo produtivo, e a sala da Companhia das Índias, que mostra as louças adquiridas pela elite de Sobral em séculos anteriores, em detrimento de uma abordagem mais holística da sociedade de Sobral. Embora existam espaços dedicados a diferentes contextos socioculturais, como a Sala dos "Índios [sic]" e a Sala de Arte Popular, são exceções na narrativa predominante do museu. Esta tendência se manifesta em salas como a das Liteiras, Ambientação do século XIX e Sala de Armas, que perpetuam principalmente a história das classes dominantes. O MDJ, em sua essência, ainda se apega a uma narrativa que valoriza a memória das elites, relegando as culturas e artes populares a espaços limitados. Salas como a Mostra Portuguesa, dos Toucadores, de Visitas de Dom José, Ala de Porcelanas e Cristais e da Companhia das Índias exaltam a opulência de uma burguesia, reforçando a preeminência dos grupos sociais hegemônicos (GIRÃO, 2007). No entanto, é essencial reconhecer que o MDJ se originou de uma coleção específica, refletindo uma mentalidade particular, e pode-se interpretar o museu como um "autorretrato", que, apesar dos avanços na museologia contemporânea, ainda está profundamente influenciado pela coleção e pelo legado de seu fundador.

A Professora Glória Giovana Saboya Mont'Alverne Girão teve um impacto inquestionável na renovação e atualização do Museu Dom José. Sua liderança resultou em avanços na preservação e exibição do acervo, bem como no compromisso com a comunidade. É crucial estudar sua gestão sob uma perspectiva analítica, valorizando suas conquistas e ponderando as consequências de certas escolhas. Dessa forma, outros estudos poderão apresentar mais evidências que contribuirão para a percepção de como o MDJ construiu sua narrativa para os visitantes, permitindo investigar as propostas e objetivos das representações e discursos que eram assimilados e difundidos pela sociedade.

Por anos, optou-se por manter a museografia do MDJ baseada na tradição do pensamento museológico implementado nos princípios divulgados durante a primeira metade do século XX. Tal abordagem, influenciada por Gustavo Barroso[6] (1888-1959), refletia uma visão eurocêntrica e colonial, perpetuando narrativas que celebravam a colonização católica e branca, e em muitos aspectos,

6 Gustavo Barroso (1888-1959) foi um intelectual brasileiro multifacetado, atuando como escritor, jornalista e político. Como diretor do Museu Histórico Nacional do Brasil entre 1937 e 1946, Barroso deixou sua marca no campo da Educação Museal ao buscar integrar essa prática na construção da identidade nacional. No entanto, sua gestão é objeto de controvérsia devido ao ênfase nacionalista, gerando debates sobre a representatividade e interpretação histórica nos museus brasileiros.

distorcendo essas mesmas narrativas, enquanto as exposições do museu minimizavam ou excluíam as vozes e experiências de outros grupos sociais que não fossem os hegemônicos. A análise da *mise en scène* do MDJ revela uma tendência a perpetuar a história das elites em um lugar dominado por espaços que celebravam a burguesia e seus símbolos de riqueza.

No entanto, é necessário lembrar que a história da colonização lusitana é inseparável da história da violência contra as populações indígenas e negras. É essencial que os museus reconheçam e abordem essas histórias de maneira crítica e inclusiva. O museu deve ser visto não apenas como um "lugar de memória" baseado em seu acervo, mas também pelo que representa para a comunidade em que está inserido e como pode ser explorado como um lugar de construção de memórias. Nesta perspectiva, refletir sobre a Descolonização do Pensamento Museológico em um museu regional, como é o caso do MDJ, é de suma importância, especialmente quando se considera o papel dos museus como espaços de representação e construção de narrativas históricas e culturais (BRULON, 2020; SOARES, 2020; CURY, 2017).

Desde agosto de 2020, o MDJ está em processo de reforma estrutural do edifício, com a maioria de suas peças sendo realocadas. Este período de transformação oferece uma oportunidade única para que o museu se alinhe com as diretrizes contemporâneas propostas pelo ICOM, promovendo a acessibilidade e inclusão, incentivando a diversidade e a sustentabilidade, e divulgando seus acervos de maneira ética, especialmente no que diz respeito à descolonização do pensamento museológico. Este processo não é apenas uma questão de mudar exposições ou adicionar novas peças ao acervo. Trata-se de provocar uma reavaliação profunda de como a história é contada, de quem tem o direito de contar essa história e de como as vozes são priorizadas. Isso requer uma abordagem interdisciplinar e colaborativa, envolvendo comunidades, acadêmicos e profissionais de museus para reavaliar constantemente exposições, legendas, documentação museológica e atividades educativas. Os museus, como o MDJ, têm a responsabilidade de se comprometer com esse processo, para garantir que suas narrativas sejam inclusivas, críticas e reflitam as complexidades da história e da cultura.

Referências bibliográficas

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. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/155323. Acesso em: 4 dez. 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. Disponível em: https://doi.org/10.18554/cimeac.v7i1.2199.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François. *Conceitos-chave de Museologi*a. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, Pinacoteca do Estado de São Paulo, Secretaria de Estado da Cultura, 2013. Disponível em: [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.

Acessibilidade como Missão

Quem tem o direito ao toque do patrimônio arqueológico brasileiro?

A área educativa do MAE-USP e a democratização à fruição do passado/presente pelas mãos

Maurício André da Silva
Doutor e Mestre em Arqueologia. Educador Museal no MAE-USP

O Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE-USP), desde longa data, promove o acesso da população às pesquisas realizadas na instituição e ao patrimônio arqueológico e etnográfico sob a sua guarda. São mais de quatro décadas de desenvolvimento contínuo de ações de educação museal, que foram se modificando para atender as demandas do tempo presente. Nesse período a sociedade brasileira passou por muitas transformações, como a redemocratização do país, com o fim da Ditadura Militar em 1984; o advento das novas tecnologias, como a chegada da internet e da cultural digital; a ampliação e fortalecimento do campo da educação museal com o fomento de políticas públicas, especialmente a partir dos anos 2000; o protagonismo de grupos indígenas, quilombolas e outros coletivos somado aos processos de descolonização; o desmantelamento das instituições com a chegada da extrema direita ao poder, entre muitos outras situações. De forma ampla, o Educativo ao longo desse período sempre buscou manter o seu compromisso com a divulgação da ciência, do patrimônio e com a justiça social.

O MAE-USP é um museu universitário, que está localizado na capital paulista, no campus do Butantã, em uma cidade com 12 milhões de habitantes. São muitas cidades em uma, marcada por muitas origens e sotaques. Entretanto, a memória paulista de uma parte significativa da população ainda está imersa em uma perspectiva histórica baseada nos grandes feitos dos Bandeirantes, que foram homens desbravadores dos sertões e responsáveis pelo extermínio e escravização de milhares de indígenas ao longo do período colonial. Uma forma limitada de compreensão da pluralidade de pessoas e culturas que compõem o nosso território, que reforça o racismo estrutural e a não

percepção dos pactos da branquitude (BENTO, 2022) na sociedade.

Algumas dessas questões são abordadas criticamente pelas ações educativas do Museu, com o objetivo do fomento de inquietações e dúvidas no público, para contribuir com a desconstrução de uma série de estereótipos por meio de seu rico acervo[1]. Ele tem permitido trabalhar com a promoção da diferença cultural ao longo do tempo e espaço, assim como a revisitação desses materiais por grupos indígenas e outros coletivos, que se conectam com suas histórias e produzem narrativas contracoloniais. A área educativa promove uma abordagem prioritariamente não essencialista com as dimensões da memória e da identidade, pois elas não são neutras e devem ser estimuladas criticamente nos museus (MENESES, 2000). Nesse sentido, podemos afirmar que o compromisso do MAE-USP é ensinar a pensar arqueologicamente, antropologicamente e museologicamente, assim como evidenciar outras maneiras de conhecer, por meio da aproximação com grupos tradicionais e indígenas. Da mesma forma, estar a serviço da construção de uma sociedade mais plural, democrática e aberta à diferença.

O trabalho educativo estruturado nessas décadas de prática e reflexão, se consolidou no cenário paulistano e nacional como referência na atuação com a formação de professores(as); no atendimento de grupos escolares em suas exposições e também nas reservas técnicas abertas ao público; no trabalho com crianças nas atividades de férias; pela busca na quebra de barreiras atitudinais, físicas e sociais do Museu com públicos especiais; nas ações com pessoas da terceira idade, entre outros trabalhos. A área educativa atual, assim como toda instituição é resultado da fusão[2] de outras instituições em 1989. No IPH e no antigo MAE, desde o início da década de 1980 eram realizadas atividades educativas com diferentes enfoques (BRUNO, 1984; BRUNO, VASCONCELLOS, 1989; HIRATA, 1985).



Imagem 1: Mediação realizada por Cristina Bruno na exposição "27 anos de preservação, pesquisa e ensino", do Instituto de Pré-História, para um grupo de alunos/as do Curso de Especialização em Museologia da FESP. Início dos anos 1980.

1 Ele é composto por coleções de arqueologia brasileira, mediterrânica, pré-colombiana, etnologia africana e afrobrasileira e etnologia brasileira, cujas histórias de formação remetem ao século passado, que também carregam algumas dessas marcas coloniais.

2 A fusão ocorreu entre o Instituto de Pré História (IPH), o antigo Museu de Arqueologia e Etnologia, os acervos do Museu Paulista e o acervo etnográfico Plínio Ayrosa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH).

Essa história permite de maneira ampla, destacar o protagonismo do corpo docente e dos educadores(as) na promoção de importantes debates do campo museal, arqueológico e antropológico ao longo de quatro décadas. Como exemplo, a mobilização da Pedagogia do Despertar, afinada com as reflexões das ciências humanas e com a compreensão do documento material como fonte de análise histórica e antropológica (BRUNO, VASCONCELLOS, 1989); as discussões com ênfase no desenvolvimento de trabalhos educativos por meio da cultura material como produto e vetor de relações sociais (MENESES, 1983); o desenvolvimento de práticas precursoras da chamada Educação Patrimonial (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999), com enfoque no patrimônio cultural que ganhou fôlego no campo da arqueologia a partir dos anos 2000; a mobilização de conceitos de Paulo Freire no período de redemocratização, em particular a empatia nos trabalhos educacionais com a consideração da realidade dos visitantes (BRUNO, 2020). Atualmente o desafio da educação museal da instituição busca se alinhar às pautas dos movimentos sociais, às discussões pós-identitárias, assim como ser um espaço de acolhimento das urgência das novas gerações (SILVA, 2019; 2021; SILVA, CARNEIRO, CURY, 2021).

Cabe também destacar a participação do Educativo no processo curatorial museológico, compreendido como um ciclo integrado de ações e procedimentos, um diferencial do trabalho desenvolvido no MAE-USP, e algo singular para o universo dos museus. Geralmente a área participa dos processos curatoriais desde o seu início em conjunto com outros setores e com os pesquisadores da instituição, que propicia uma melhor qualidade para os processos de comunicação museológica. Uma história construída pela prática e militância de muitos profissionais, como 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, Car-



Imagem 2: Denise Cristina Carminatti Peixoto Abeleira e Célia Maria Cristina Dermatini, realizam formação com os funcionários do Antigo MAE por meio da coleção didática, 1988

Fotografia: *Acervo MAE*

la Gibertoni Carneiro, entre tantos estagiários e bolsistas que passaram pela área e se formaram sensibilizados para o campo dos museus e da arqueologia.

Desde 1995, os trabalhos são organizados por meio de programas permanentes direcionados para distintos públicos, que foram se aprimorando e reinventando ao longo dos anos. Atualmente as ações estão organizadas pelo Programa de Mediação, com o oferecimentos de visitas mediadas no Museu; o Programa de Formação com três frentes, a formação de professores, a formação de bolsistas e estagiários para a área da educação museal e o estágio de licenciatura com a sensibilização de futuros profissionais do campo da educação; o Programa de Acessibilidade, que atua em várias perspectivas para ampliar o acesso de pessoas com deficiência, em vulnerabilidade social e pessoas 60+ no espaço do Museu (VASCONCELLOS, 2010; VASCONCELLOS, SILVA, 2018); o Programa de Ações Extramuros que desenvolve atividades fora do espaço físico do Museu a partir de palestras, cursos em outras instituições, assim como participação em projetos de pesquisa acadêmica (CARNEIRO, 2009; SILVA, 2022); e o Programa de Programa de Recursos Pedagógicos, que tem como objetivo a elaboração de materiais didáticos, centrados na materialidade arqueológica e etnográfica, que são emprestados para professores, mediante a realização da formação na instituição. A história desse programa é alvo da reflexão deste texto, como esses materiais mobilizados pelo empenho, dedicação e esforço de profissionais da educação básica, criam pontes entre o Museu e outros espaços.



Imagem 3: Camilo de Mello Vasconcellos recebendo crianças da comunidade São Remo, 2002
Fotografia: *Acervo MAE-USP*

A ideia desses materiais nasceram no final da década de 1980, com as educadoras do antigo MAE-USP, a Judith Mader Elazari, a Denise Cristina Carminatti Peixoto Abeleira, e a Célia Maria Cristina Dermatini, para atender à demanda de escolas e professores do período noturno, naquele momento, que não conseguiam visitar o Museu, pois ele funcionava no período diurno. Dessa forma, elas elaboraram um material didático composto por peças arqueológicas, etnográficas e alguns painéis para irem até as instituições. Uma forma do Museu e seus acervos chegarem a outros espaços e cumprir o seu papel social. Com esse material, elas realizavam a formação no espaço escolar e apresentavam o que era a arqueologia, assim como o Museu. Com a demanda crescente por esse serviço, resolveram inverter o processo e convidar os/as professores/as para virem até o MAE, para realizarem a formação e posteriormente poderiam levar o Kit até a sala de aula[3].

3 Essas informações foram gentilmente compartilhadas comigo de forma oral pela educadora Judith Mader Elazari.



Imagem 4: Kit Educativo de Arqueologia e Etnologia no início dos anos de 1990
Fotografia: *Acervo MAE-USP*

Esse Kit inicialmente era composto por seis objetos arqueológicos, como ponta de flecha, fragmentos cerâmicos, lâmina de machado e uma réplica de uma lamparina romana, além de paineis com imagens do processo de confecção das peças e documentos de apoio. O trabalho propiciava o contato direto com a materialidade arqueológica, especialmente com objetos originais do contexto brasileiro, que até os dias atuais é uma marca dos recursos pedagógicos produzidos pelo Museu. Por meio da análise da materialidade, as atividades propiciavam um processo de aprendizagem baseado pela análise de muitos atributos como a técnica de confecção, sua utilização, o grupo que o produziu, assim como as relações com o tempo presente. Com o período da redemocratização brasileira, as ideias de Paulo Freire (2014) saíram da clandestinidade e foram mobilizadas sem receio pelas educadoras do Museu, ampliando a leitura de mundo do público por meio dos objetos. Esse foi o embrião do Kit Educativo de Arqueologia e Etnologia, que até os dias atuais atendem milhares de estudantes por ano no Museu.

Esses materiais que compunham os Kits eram originais, porém sem a proveniência científica, não tinham sido escavados por especialistas e chegados à instituição de muitas formas como doação, coleta fortuita, etc. Para a socialização do conhecimento e das práticas educativas, possuem um potencial inesgotável, além de contribuir com um problema comum nas instituições de guarda de material arqueológico, com as reservas técnicas lotadas de materiais. Como discute Voss (2012) a crise na curadoria arqueológica, ocasionada pela formação massiva de coleções, que enchem as reservas e são pouco estudadas, divulgadas, etc. pode ser mitigada pela consideração de outras epistemologias arqueológicas, que considerem as coleções como fonte de pesquisa,

estudo e divulgação. Especialmente em trabalhos que envolvam outras agentes, como estudantes e comunidades interessadas nas coleções.

O manuseio de peças de museus geralmente é realizado por especialistas, com todo o cuidado com o enfoque nos princípios da conservação. Dessa forma, após o material arqueológico adentrar as instituições, somente algumas pessoas passam a manuseá-los. Entretanto, quando o direito ao toque é ampliado para variados públicos, os processos de aprendizagem em torno da longa duração são trazidos para o concreto. Além de todo encanto de poder tocar um fragmento que atravessou o tempo, esses materiais informam sobre as muitas possibilidades das existências das pessoas e suas respostas criativas para a produção da vida.

Da mesma forma, o manuseio dos materiais por meio dos Kits também já atendia uma pauta crucial para os museus no mundo contemporâneo, a acessibilidade das ações. Refletir para além da centralidade do olhar, propicia muitas formas de interação e reflexão, que passam por outros sentidos como o toque. Ao longo das décadas, novos materiais foram criados e incorporados pelo Museu, com o mesmo princípio como a Valise Origens do Homem[4], com o enfoque no processo de humanização; o Kit de Brinquedos Infantis Indígenas, que apresenta brinquedos de diferentes grupos indígenas para se abordar o lúdico e a diferença cultural; as Maquetes Táteis de Arqueologia Brasileira, com o enfoque nas pesquisas recentes no país e o Kit Educativo de Arqueologia do Mediterrâneo com a abordagem do cotidiano das cidades do mundo grego antigo. Atualmente o Educativo tem desenvolvido de forma colaborativa um Kit Educativo Africano e Afro-brasileiro com muitos parceiros, para a promoção de uma educação antirracista, previsto para ser lançado no segundo semestre de 2024, tendo a materialidade e a decolonialidade como eixos estruturadores.

Cabe destacar, que da década de 1980 para os dias atuais, a legislação de proteção do patrimônio arqueológico avançou no Brasil, com ênfase na preservação e promoção do conhecimento arqueológico para a sociedade. As pesquisas, a salvaguarda e a divulgação do patrimônio arqueológico se ampliaram com o desenvolvimento de procedimentos e parâmetros nacionais e estaduais. Entretanto, se a lei é aplicada de forma não contextual acaba por afastar as pessoas das referências patrimoniais de seu território. Podemos tecer muitas críticas de como a arqueologia é uma prática Estatal que pode apartar as pessoas de suas referências patrimoniais, dessa forma é necessário sempre avaliar a sua aplicação a cada realidade[5]. A experiência de empréstimos desses kits para professores utilizarem em sala de aula ao longo dessas décadas, aproximaram a materialidade arqueológica de diferentes pessoas,

4 Esse material foi produzido pelo Centro de Divulgação Científica e Cultural São Carlos (SP) em parceria com o Centro Franco-Brasileiro de Documentação Técnica e Científica (CENDOTEC), que fizeram cópias de materiais didáticos franceses em 1995.

5 Para as populações urbanas, geralmente a relação com a arqueologia ocorre de forma escolarizada, especialmente pelos conteúdos apresentados pelos livros, realidade distinta das populações rurais que muitas vezes moram sobre os sítios arqueológicos, estabelecendo muitas relações.



Imagem 5. Manuseio de um fragmento arqueológico amazônico da coleção didática, cerâmica Guarita – séc. IX ao XVI d.C.
Fotografia: *Acervo MAE-USP*

que não teriam acesso a tais objetos. É importante remarcar, que ao longo desse tempo, tiveram poucas situações de danificação de peças e nenhum caso de desaparecimento de material. Ou seja, os benefícios de democratizar as coleções arqueológicas e etnográficas para a população são muito maiores, do que o receio da sua destruição. Atualmente por ano, o empréstimo de todos kits pedagógicos do Museu atinge a média de 15 a 20 mil estudantes. Ou seja, os públicos se engajam com a preservação e fruição do patrimônio arqueológico e etnográfico de muitas formas, especialmente pelos sentidos e compromissos assumidos durante a formação no MAE -USP. Criamos aliados para a tal almejada gestão do patrimônio arqueológico entre estado, instituições de pesquisa e sociedade civil.

O Educativo do MAE-USP foi pioneiro no país ao possibilitar o contato direto das pessoas com o manuseio de materiais arqueológicos e etnográficos com o enfoque nos trabalhos educativos. Nos últimos anos, várias outras instituições têm se inspirado na experiência do Museu na elaboração de materiais didáticos com objetos. Além do acesso aos materiais pelo toque proporcionado pelos Kits, essa prática também é mobilizada internamente no Museu de muitas formas desde longa data. Nas visitas educativas realizadas nas exposições em cartaz, o trabalho é estruturado em três momentos, um primeiro de sensibilização e acolhimento, onde o grupo é recebido na sala do educativo para realizar um início de conversa. Nesse espaço, onde todos estão sentados em roda, a palavra ganha a circularidade em uma perspectiva freireana, em que o objetivo é compreender o repertório e experiências que o grupo traz para o espaço museal. Também é escolhido de acordo com o enfoque que o educador quer realizar na visita, objetos arqueológicos e etnográficos da coleção didá-

tica para o manuseio. Eles são analisados previamente por todos e discutidos posteriormente. Essa ação aproxima os públicos do universo do Museu e prepara para as próximas etapas, como a visita ao espaço expositivo e a realização de alguma oficina prática.

Os Kits Educativos do Museu são uma forma de ampliar e democratizar o acesso da população ao acervo e especialmente ao patrimônio arqueológico. Esse trabalho possui muitos dados positivos em termos de fruição com o passado e presente e também com o acesso às coleções da instituição. Esperamos que a partir dessa experiência de muitas décadas, novos materiais possam ser elaborados no futuro, assim como desejamos que outros museus se inspirem para abrirem suas coleções didáticas para que as pessoas possam ter acesso.

Referências Bibliográficas:

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 (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. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=qPu1tm2ACVo&t=2306s> . Acesso em 08 de ago. 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. Tese (Doutorado) – 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*. 49ª 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*. Tese (Doutorado) – 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 museumeducation internationally*. 1ed.Leuven: 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: Silvania 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 andunderreported archaeological collections. *Archaeological Dialogues*, 19, pp 145-169, 2012. doi:10.1017/S1380203812000219

Reflexões sobre o acesso, a inclusão e a função social dos museus

Gabriela Aidar
Mestre em Museologia,
Educadora Museal Pinacoteca de São Paulo

Milene Chiovatto
Mestre em Ciências da Comunicação,
Educadora Museal Pinacoteca de São Paulo

INTRODUÇÃO

Os museus, ainda hoje, são percebidos como instituições das elites, abertas a poucos/as interessados/as nos temas de suas coleções. A luta contra essa percepção e acerca de uma função mais ampliada dessas instituições em relação às sociedades às quais pertencem tem sido longa e mostrou frutos bastante contundentes no enunciado da nova definição de museus, aprovada em 2022 na Conferência Geral do Conselho Internacional de Museus (ICOM) em Praga.

Nela, notamos a presença de termos com os quais as áreas educativas dos museus já lidam há anos, mas que agora parecem expandir-se para abarcar a instituição como um todo, tais como acessibilidade, inclusão, diversidade, sustentabilidade e comunidades, entre outros[1].

Outro documento publicado em 2022, pela *American Alliance of Museums* (Aliança Americana de Museus, dos EUA), intitulado "*Excellence in DEAI (Diversity, Equity, Accessibility, Inclusion)*" (Excelência em DEAI Diversidade, Equidade, Acessibilidade, Inclusão), caminha na mesma direção, no que diz respeito à incorporação da promoção da diversidade, equidade, acessibilidade e inclusão (o que chamam de DEAI) pela instituição como um todo, transversalmente, e não apenas por algumas de suas áreas.

De acordo com esse relatório, entre os conceitos fundamentais para a promoção da DEAI estão a necessidade do comprometimento de toda a organização em adotar a equidade como uma pedra fundamental da missão, estratégia, valores, gestão e cultura do museu;

1 Disponível em: <El ICOM aprueba una nueva definición de museo - International Council of Museums -International Council of Museums> Consultado em: agosto de 2023.

a compreensão de que ela deve ser uma jornada contínua sem um ponto final fixo, por meio do compromisso com o trabalho continuado de transformação da cultura organizacional e de eliminação dos sistemas de desigualdade dentro dos museus e das comunidades a que eles servem, do setor museal e da sociedade em geral; a exigência de um compromisso contínuo de fundos, alocando recursos financeiros no orçamento para pessoal, capacitação e especialização interna e externa, assim como dedicando tempo para reflexão individual e coletiva, desenvolvimento de confiança e construção de relações; e por fim, indica que o compromisso de promoção da DEAI deve ser constantemente medido e avaliado. (AAM, 2022, p. 8, tradução nossa)

Entre algumas das reflexões propostas pelo documento, há uma que questiona quantas áreas operacionais dos museus abordam uma ou mais dimensões da promoção da diversidade, equidade, acessibilidade e inclusão, como um ponto de partida para a reflexão e ação (Idem, p. 9, tradução nossa). Embora esses conceitos sejam cruciais em toda e qualquer ação educativa, é muito perceptível que em outros setores dos museus, principalmente os mais tradicionais e técnicos, como conservação, documentação e curadoria, por exemplo, isso não seja a prática comum.

Nesse novo contexto, o "monopólio" da acessibilidade e da função social do museu deixam de ser das áreas educativas, passando a ser transversal à instituição como um todo. Esta reconfiguração gera ao mesmo tempo um bônus, uma vez que se espera que essa transversalidade seja benéfica e fortaleça as práticas museológicas acessíveis, mas também o risco de um ônus, com a possibilidade de o tema ser cooptado por áreas com pouca ou nenhuma prática com tais processos, e em alguns casos, para fins de autopromoção institucional e com isso, as ações educativas acessíveis se enfraqueçam.

BREVE TRAJETÓRIA DAS ATIVIDADES EDUCATIVAS INCLUSIVAS NOS MUSEUS BRASILEIROS

A educação em museus muitas vezes dialoga com as correntes educativas disseminadas nas escolas. No contexto brasileiro, com quase 10% da população se autodeclarando como pessoas com deficiência, a articulação de processos, legislações e ações que garantam a educação escolar para essas pessoas tem sido consistente, embora sua implementação na prática seja insuficiente (BUENO, BUENO, PORTILHO, 2023).

Historicamente, a educação em museus acompanhou essa evolução e, na década de 1990, começou a dar frutos tanto em ações pontuais quanto em projetos em andamento. De acordo com Leandro, Boff e Regiani (2021, p.4),

> No Brasil, leis e decretos garantem o direito de diferentes pessoas ao acesso ao conhecimento científico e cultural em espaços museológicos (Decreto n. 5296, 2004; Lei n. 13.146, 2015). Considerando o público com deficiência, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e a Lei Brasileira de Inclusão n. 13.146 (2015) são marcos normativos para garantir os direitos políticos, civis e sociais das pessoas com deficiência que asseguram a inclusão social, bem como a participação plena e efetiva desses indivíduos na sociedade.

A história das ações educativas inclusivas nos museus brasileiros ainda está



Cartazes serigrafados elaborados por adultos em situação de rua participantes nas oficinas da Ação Educativa Extramuros do Programa de Inclusão Sociocultural 2023, na Casa de Oração do Povo da Rua. Foto: NAE

por ser escrita, mas podemos citar alguns marcos reconhecidos. O projeto pioneiro "Museu de Arte e Públicos Especiais" para pessoas com deficiência, desenvolvido por Amanda Tojal e Margarete de Oliveira no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP) na década de 1990, durou dez anos e foi posteriormente desenvolvido na Pinacoteca de São Paulo. Também na década de 1990, sob a direção de Waldisa Rússio, o Museu da Indústria, do Comércio e da Tecnologia (MICCT) do Estado de São Paulo desenvolveu atividades nesse sentido, assim como a Bienal de São Paulo em sua edição de 1998. O Museu Biológico (MB) do Instituto Butantan (IB) iniciou uma série de "Visitas Especiais", coordenadas por Pedro Federsoni, e o Museu de Ciências Morfológicas (MCM) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) lançou o projeto "Célula à mão", de Maria das Graças Ribeiro (GUIMARÃES, 2008).

Lembremos também de outras iniciativas educativas inclusivas para outros públicos que não o de pessoas com deficiência no final do século passado, como o trabalho de Silvio Coutinho com idosos no MAC-USP, e a experimentação plástica para internos da Fundação Casa (FC) na Pinacoteca de São Paulo, coordenada por Paulo Portella Filho.

No caso da Pinacoteca, as ações voltadas para a inclusão, que - como defendemos - ultrapassam os limites das ações voltadas exclusivamente para pessoas com deficiência, começaram de forma sistemática em 2002. Datam desse ano as duas primeiras iniciativas de prática inclusiva: o mapeamento de instituições sociais do entorno da região onde o museu está localizado para possíveis articulações e parcerias, e uma pesquisa de público que embasou a iniciativa de estabelecer programas específicos voltados para a inclusão. A partir dessas bases, foi criado este ano o Programa de Inclusão Sociocultural, para trabalhar com pessoas em situação de vulnerabilidade social no entorno do museu. Em 2003, foi criado o Programa Educativo para Pessoas com Deficiência, ao mesmo tempo em que

foram sistematizadas ações voltadas para os funcionários dos museus e, em 2013, foi lançado o Programa Meu Museu, voltado para a terceira idade[2].

Há anos que o conceito de acessibilidade tem sido amplamente discutido nos setores educativos dos museus, uma vez que estas áreas eram, e de certa forma ainda são, o meio através do qual as populações – especialmente as pessoas com deficiência – têm a oportunidade de entrar nos museus não só fisicamente, mas também cognitivamente, socialmente e afetivamente. Estes setores têm apostado na formação de profissionais especializados, na preparação de recursos e materiais, bem como na defesa de que os conteúdos expostos nos museus devem ser inteligíveis e compreensíveis por e para todos.

Como vimos, é comum utilizarmos os termos acessibilidade e inclusão para nos referirmos a ações voltadas para pessoas com deficiência. No entanto, em nossa prática na Área de Ação Educativa da Pinacoteca, entendemos a acessibilidade de uma forma mais abrangente, que inclui as pessoas com deficiência, mas não se limita a elas, englobando o que chamamos genericamente de pessoas e grupos com dificuldades de acesso aos museus. As pesquisas de público dos museus brasileiros indicam um perfil muito específico de visitantes espontâneos dessas instituições, em sua maioria jovens, com alto grau de escolaridade e, consequentemente, com renda familiar média a alta.[3]

Assim, por oposição, podemos afirmar que os grupos com dificuldades de acesso aos museus no país são aqueles em piores condições socioeconômicas e que são numericamente majoritários. De saída, isto nos indica um olhar transversal à acessibilidade nos museus do país, que deve considerar as desigualdades sociais, elemento inescapável da realidade brasileira, como corte que limita o acesso às instituições.

Como afirmam Chagas e Storino,

> Assim como é indispensável superar as barreiras físicas, sensoriais e cognitivas que impedem o pleno acesso aos museus e ao patrimônio, também é preciso vencer as barreiras econômicas, sociais e culturais e enfrentar o desafio de ampliar radicalmente o acesso aos seus serviços e produtos. Em outras palavras: é preciso vencer as barreiras imateriais que enquadram os museus num estilo de vida das elites, fora do alcance das camadas populares (CHAGAS; STORINO, 2012, p. XIV).

Dentro dessa chave mais expandida de compreensão da acessibilidade cultu-

2 Para conhecer os programas educativos da Pinacoteca de São Paulo, acesse: <https://pinacoteca.org.br/pina/educacao/programas/> Acesso em: 20 jan. 2024.

3 De acordo com pesquisa sobre hábitos culturais realizada em 2017 em 12 capitais brasileiras, no que se refere aos museus, pode-se caracterizar um perfil de visitante composto por jovens (mais da metade com idade até 34 anos), com predominância ligeiramente maior de homens. com alta escolaridade (57% com ensino superior) e renda (62% com renda acima de USD 4.500 por mês). O mesmo estudo aponta o perfil daqueles que dizem nunca ter visitado um museu na vida: pessoas com baixa escolaridade - quase metade com ensino fundamental (49%), e em sua maioria com renda de até USD 595 por mês (55%) (LEIVA; MEIRELLES, 2018).

ral, podemos indicar alguns de seus aspectos, desde aqueles de caráter mais físico e material, até outros de caráter mais subjetivo, mas igualmente importantes.

> Podemos assim caracterizar o acesso às instituições culturais em seus aspectos físicos (relativos à possibilidade de mobilidade e circulação); em seus aspectos intelectuais (relativos à compreensão de objetos e discursos expositivos, da organização conceitual e linguagem utilizada, das regras institucionais e da orientação espacial); em seus aspectos atitudinais ou emocionais (relativos ao sentimento de acolhimento pela instituição, confiança e prazer pela participação e identificação com os sistemas de produção cultural); em seus aspectos culturais (no que diz respeito ao reconhecimento da diversidade cultural presente na instituição); em seus aspectos financeiros (com a liberação dos valores de entrada) e, por fim, em seus aspectos sensoriais (relativos à possibilidade de acessar os objetos culturais por meio de outros sentidos além da visão e audição, para pessoas com deficiências visuais e auditivas) (AIDAR, 2019, p. 162).

Não há uma hierarquia ou sequência ideal a ser percorrida por esses aspectos na promoção da acessibilidade nos museus, uma vez que eles deveriam ocorrer de maneira articulada e simultânea. Entretanto, em nossa opinião, as barreiras de caráter simbólico aos museus tendem a ser mais difíceis de serem transpostas, uma vez que não dependem (apenas) de recursos orçamentários, mas de mudanças de mentalidades e da percepção do lugar social elitizado e distintivo ocupado por essas instituições, algo que não se transforma com uma ação institucional isolada, mas com políticas públicas de continuidade.

Neste sentido, merece nossa atenção outro termo que costuma ser confundido com a acessibilidade e até mesmo compreendido como seu sinônimo, em parte por influência da utilização feita por eles pela educação formal, que é o de inclusão.

A exclusão social se define como um processo e um estado pelos quais dinâmicas sociais e instituições impedem a indivíduos e grupos uma ampla participação na sociedade. Sendo assim, os museus podem desempenhar um papel importante numa rede de elementos excludentes ou, por oposição, podem ser ferramentas para a inclusão.

Acreditamos, como diz O'Neill, que qualquer organização cultural que não esteja trabalhando para romper as barreiras com relação aos grupos socialmente excluídos está ativamente mantendo-as (O'NEILL, 2002, p. 37). Por isso, as instituições culturais não são - e não podem ser – isentas ou neutras, já que participam na arena dos problemas sociais, ou seja, não é possível desvincular a ação cultural de uma ação social (AIDAR, 2002). Uma vez que o processo de exclusão envolve questões como a falta de participação política, social e cultural, de acesso a mercados de trabalho e de acesso a redes de sociabilidade, ou seja, possui uma característica multidimensional, é preciso que as políticas de inclusão também assumam abordagens multidimensionais, o que compreende serviços sociais e também culturais.

Podemos compreender a acessibilidade, então, como a identificação das diferentes barreiras que acabam por excluir indivíduos ou grupos da frequência aos museus, e a posterior elaboração de estratégias que superem essas barreiras,

trazendo para os museus públicos tradicionalmente não visitantes e possibilitando que se apropriem da cultura neles preservada. Por sua vez,

> Processos inclusivos deveriam propor, para além de um maior acesso às instituições museológicas, o desenvolvimento de ações que tenham impacto político, social e econômico, e que podem ter alcance tanto a curto quanto a longo prazo. Daí a relação mais estreita entre os processos inclusivos e a educação museal, já que ambos buscam promover impactos de ordem qualitativa no cotidiano de seus participantes (AIDAR, 2019, p. 159).

Assim, mais do que formar novos públicos para os museus, o que buscamos com os processos educativos inclusivos é que eles sejam significativos para os participantes, independente deles/as se tornarem frequentadores/as ou não posteriormente; sua fidelização deve ser uma decorrência e não o objetivo principal das ações.

A FUNÇÃO SOCIAL CONTEMPORÂNEA DOS MUSEUS

A mais recente definição de museus que reforça a função social dessas instituições não surge sem considerar um amplo lastro de referências históricas e lutas internas dentro do próprio ICOM podendo, assim, ser considerada resultado de vários debates e documentos fundantes anteriores. (BRULON, MELLADO, 2022).

Também não é nova a constatação de que as áreas educativas do museu sempre estiveram mais à frente dos demais profissionais e áreas no diálogo com o público. Muito disto se deve ao fato de que outras áreas técnicas do museu se voltavam mais decididamente ao trato dos objetos patrimoniais; entretanto, com as transformações sociais, cada vez mais exige-se dessas instituições uma atuação mais proeminente em relação às suas comunidades.

Segundo Hugues de Varine-Bohan (2008), às mudanças sociais responde uma mudança das funções e definições da instituição museu. Segundo ele, mesmo os museus mais tradicionais (arte/história/ciências) têm transformado suas práticas de comunicação: de visitas guiadas a exercícios de mediação que consideram as demandas das culturas vivas dos visitantes, até a transformação de suas exposições a partir da diversidade de públicos. Como ele mesmo afirma,

> A conjunção entre museu e desenvolvimento social não existe em si, ela exige uma força de vontade e perseverança, para vencer as forças contrárias: de uma parte inércia ou mesmo hostilidade dos profissionais obcecados pela coleta e pela pesquisa, ou ainda pela desconfiança de responsáveis políticos e administrativos preocupados com a rentabilidade e com a comunicação, mas também do ceticismo dos agentes sociais que veem tradicionalmente nos museus uma instituição empoeirada e reservada para o deleite de uma elite de privilegiados da cultura. (VARINE-BOHAN, 2008, p. 14)

É também necessário refletir sobre quais tipo de práticas inclusivas os museus estão dispostos a implementar. Se "apenas" optam por transformar alguns aspectos de suas coleções, coletando e exibindo objetos de outras etnias, gêneros, origens, crenças e localidades que não aqueles que a tradição branca europeia produziu ou subtraiu de suas ex colônias; ou se estamos propondo modificações mais profundas e estruturais em sua própria organi-

zação, com propostas de cocriação de programas e ações com a participação das comunidades, para elas e para seus interesses.

Como afirma Maria Vlachou,

> há muitos de nós que defendem o "acesso", mas o acesso ao que definimos como cultura válida. Ainda assim, e se tentássemos conhecer melhor as comunidades nas quais estamos inseridos? E se abríssemos nossos espaços (que também são delas), envolvendo-as, criando conforto (físico, psicológico e intelectual) e sentimento de pertencimento? E se programássemos junto com elas? E se os artistas fossem elas? (VLACHOU, 2013, p. 92, tradução nossa)

Ser capaz de relacionar-se com as comunidades para valorizar suas identidades e suas manifestações culturais; ampliar a noção da memória identitária de cada coletividade em conjunção com as memórias individuais de seus componentes; ampliar a compreensão de valores sociais fundamentais como democracia e convivência; aprofundar as discussões sobre as diferentes significações de conceitos tidos como estáveis (como ciência, arte, história etc.) em função de sua temporalidade; entre outras tantas possibilidades, são tarefas primordiais aos museus que buscam estabelecer relações com suas comunidades.

Um museu socialmente responsável deve ser capaz de articular-se junto a suas comunidades para constituir-se tanto como espaço para suas manifestações, inquietações, reuniões, festas, diálogos etc. mas também apoiar suas lutas políticas, momentos de fortalecimento, mas também de fraqueza; e estar aberto para cocriar, não apenas apresentando suas coleções, mas respondendo dinamicamente às necessidades e anseios daqueles que ali acorrem.

EDUCAR PARA EDUCAR

Como mencionado anteriormente, a nova formulação da definição de museus amplia responsabilidades que antes eram assumidas principalmente pelas áreas educativas dos museus para toda a instituição. Embora esse movimento seja importante e possa ser considerado um grande avanço, ainda há dúvidas se os museus, especialmente os mais tradicionais, estão dispostos a renunciar aos poderes construídos ao longo de suas histórias para assumir esse outro papel. Por exemplo, estariam os museus de arte preparados a inserir em suas coleções obras elaboradas por artistas com deficiência? Estariam prontos a permitir dentro de seus espaços, as livres manifestações de seus públicos? Estariam as instituições museológicas interessadas em contribuir para uma vida mais digna e justa para grupos socialmente discriminados? Estariam aptas e dispostas a renunciar a suas relações voltadas à distinção social que o conceito de cultura atrai para dialogar em bases igualitárias com os transeuntes que passam frente às suas portas e não se sentem convidados/as a entrar? Estariam interessados em despir-se da sua posição de autoridade (muitas vezes disfarçada de conhecimento técnico) para abrir seus espaços para produtores e produções efêmeras não necessariamente reconhecidas no panorama cultural tradicional? Ou seja, estariam os museus dispostos a tornarem-se educativos e operar em diálogo com os diferentes públicos?

Como os setores educativos têm a prática do diálogo com os públicos e operam, no mais das vezes, por meio de uma metodologia denominada mediação (CHIOVATTO, 2020), teoricamente detêm a expertise para que essas posturas possam se expandir e permear a instituição como um todo.

Para isso, é necessário que o diálogo se inicie internamente a essas instituições e que os conhecimentos educativos se constituam como base de atuação da instituição; ou seja, que as distinções hierárquicas construídas ao longo dos séculos entre os diferentes profissionais museais sejam rompidas e que se defina – e efetivamente se implemente – a função social do museu como guia para todas suas atuações.

O temor da ampliação da promoção da acessibilidade, equidade e inclusão a todo o museu é que nenhuma área e ninguém de fato se responsabilize por ela e que ao invés de construções coletivas, caminhemos para "colchas de retalhos", em que cada setor contribua com sua perspectiva, mas que o todo se revele muito aquém do impacto social que desejamos.

Sugerimos, para tanto, que todas as aquisições, exposições e ações culturais a serem planejadas o sejam em consonância com a finalidade social da instituição, definida coletivamente e em consonância com as diretrizes da nova definição de museus. Que se constituam conselhos não apenas administrativos ou técnicos, mas também sociais, com a participação de diferentes indivíduos que reflitam a variedade e instâncias da sociedade civil para cocriar e tecer juntamente a elaboração de sua programação cultural. Que os espaços da instituição possam oferecer lugar para manifestações culturais, sociais e políticas dos diferentes atores das comunidades circundantes. Que objetos pessoais e de significação afetiva possam conviver lado a lado com aqueles patrimonializados pelo museu, e terem reconhecidas sua significação e importância. E que a atuação social e a atuação cultural dos museus sejam cada vez mais indistinguíveis.

Referências bibliográficas

AAM (AMERICAN ALLIANCE OF MUSEUMS). Excellence in DEAI (Diversity, Equity, Accessibility, Inclusion). Disponível em: https://www.aam-us.org/2022/08/02/excellence-in-deai-report/ Acesso em: agosto de 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. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/39810>. Acesso em: agosto de 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. Disponible en: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17822/16041> Consultado en: enero de 2024.

BRULON, B. S.; MELLADO, L. 50 años de la Mesa Redonda de Santiago de Chile: lecturas en clave actual. In: S*ERIE DE ESTUDIOS ICOFOM*, vol. 50, Número 1 — 2022. Disponible en: *2022_ISS_50_1.pdf (icom.museo). Consultado en: agosto de 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. Disponível em: In Defense of Museum Education (openedition.org) Acesso em: agosto de 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. Disponible en: < http://www.forumpermanente.org/event_pres/encontros/encontro-regional-de-acessibilidade-em-museus/relatos/mesa-breve-historia-das-acoes-de-inclusao-em-museus-brasileiros> Consultado en: enero de 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. Disponible en: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/2437/pdf> Consultado en: enero de 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 relationshi ps with people*. Lisbon: Bypass, 2013.

Experiência como processo de aprendizagem: museus acessíveis no Museu da República

Isabel Sanson Portella
Museóloga do Museu da República (MR-IBRAM)

A museologia que não serve para a vida,
não serve para nada.
(MINOM, 2017)

A parceria mais importante que já fiz no campo da acessibilidade começou com o encontro-convite feito por Camila Oliveira (educadora e autora do projeto Entre Museus Acessíveis). Com muito orgulho gostaria de nesse depoimento descrever tudo o que ele representou.

Em um primeiro momento, fiquei extasiada e angustiada. Muito feliz em desenvolver uma parceria tão interessante que, sem toda a infraestrutura oferecida pelo Museu do Amanhã, seria impossível realizar. Um projeto em que o Museu da República (MR-IBRAM) poderia oferecer seu espaço e seu acervo para abraçar amplamente uma causa pela qual lutamos incessantemente.

O que parecia ser um sonho foi se concretizando em diversos encontros. Providências como agendar visitas com escolas, grupos de pessoas cegas ou de baixa visão, estudantes com deficiência auditiva para o museu com educadores e intérpretes, disponibilizar ônibus e lanches para o final das visitações são tarefas que exigem um esforço considerável da organização.

Apesar de ter deficiência física e ser a responsável por todos os projetos de acessibilidade do Museu da República, não tive minha deficiência contemplada nesse projeto. Aqui me coloco como museóloga, curadora e pessoa com deficiência e trazer meu corpo a ele foi minha forma de criar mecanismos para me comunicar, e como tal, permitir que rotas pessoais transformassem conceitos e significados pré-estabelecidos. A corporeidade torna-se a decorporeidade, o devir torna-se o desvir. Esses são conceitos intrínsecos à experiência do corpo com deficiência e sinto a necessidade de trazê-lo nesse texto.



Imagem 1: Museóloga Isabel Portella realizando mediação com grupo de jovens com deficiência auditiva no Salão Nobre do Museu da República. Foto: André Martins.

Como pessoa com deficiência e doutora em Crítica de Arte, reconhecida em minha área de atuação como curadora e crítica, posso hoje, com tranquilidade, falar sobre questões relativas à acessibilidade, a qual venho me dedicando com bastante afinco nos últimos sete anos.

Durante toda a minha vida tratei a deficiência como algo pessoal e assim as questões de superação e/ou adaptações eram somente minhas. Ao mergulhar no trabalho de inclusão institucional e de acessibilidade percebi o quanto me equivocava e como esse problema não era apenas meu. Institucionalmente, e durante anos, foi essa a postura dos museus, principalmente os do Brasil.

Supunha-se que a deficiência era um problema individual e por isso se determinava que cabia à pessoa com deficiência a responsabilidade de se adaptar, habilitar, ou reabilitar de modo a satisfazer e a realizar as tarefas estabelecidas pela sociedade em termos profissionais e sociais.

Minha área de atuação no campo da acessibilidade é dirigida aos espaços de museus e/ou espaços culturais, e estava muito mais direcionada à conscientização e à formação dos funcionários que iriam interagir com o público em geral. A partir desse projeto entendo uma nova/outra participação no âmbito do museu acessível, muito mais no campo do sensível, trazendo e propondo experiências dentro do espaço museológico.

Durante nove meses, o tempo de uma gestação, o projeto Entre Museus Acessíveis, recebeu toda a quarta-feira grupos de pessoas cegas revezando com grupos de pessoas surdas. Para uma melhor compreensão iremos dividir as visitas, análises e depoimentos em duas partes. Uma com pessoas cegas ou de baixa visão e outra com pessoas surdas.

VISITA ~~PARA~~ COM SURDOS

Um museu pode ser acessível e não inclusivo. Assim, o museu pode ter uma maquete e reproduções táteis, um áudio-guia, rampas e outros dispositivos que ofereçam acessibilidade, mas que não serão necessariamente inclusivos se não forem pensados e disponibilizados para todos.



Imagem 2: Eduarda Emerick realizando a leitura tátil do portão de entrada do Museu da República.
Foto: André Martins.

Multiplicar as possibilidades de acesso envolve também o incremento da participação de diferentes grupos. Inclusão envolve participação ativa dos grupos específicos no museu.

Pensar e desenvolver um roteiro para a identificação da acessibilidade para/com surdos com museus só pode ser desenvolvido e submetido à avaliação por pessoas surdas. É preciso incluir nas instituições a presença de funcionários e recepcionistas fluentes na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); presença de intérpretes, guias para surdos nas exposições; presença de símbolos internacionais de informação; videoguia (LIBRAS e legendado).

Existe uma diferença quando se estabelece um programa educativo para surdos e quando se pensa num programa educativo com surdos. As pessoas surdas precisam estar juntas na construção dos processos de ensino e aprendizagem.

O modelo de Museu Inclusivo se estabelece numa instituição e se vê inserido num projeto político institucional que substitui os princípios de inclusão social, na medida em que compreende o museu como um instrumento a serviço da democracia. Precisamos lembrar que estamos falando do Museu da República, da Res publica (da coisa pública).

Desse modo, me ensinou Bruno Baptista, educador surdo do Museu do Amanhã que vinha acompanhando os grupos de pessoas surdas ao Museu da República juntamente com Diego Xavier, tradutor-intérprete de LIBRAS que fazia as traduções dos sinais principalmente para mim que não tenho nenhum conhecimento dela.

Nos primeiros encontros eu e o Museu ganhamos o nosso símbolo, o que me deu grande alegria. Aos poucos fui me familiarizando com alguns símbolos e, junto com o bolsista da FAPERJ[1] Arthur Nascimento, aprendemos alguns sinais, mas confesso que Arthur hoje sabe frases inteiras em LIBRAS e eu ainda não.

A cada visita recebia orientações do Bruno da necessidade de se contratar um educador surdo para o museu e o quanto as visitas ao MR-IBRAM ficavam em déficit sem ter essa pessoa no nosso quadro. Posso confessar ainda a minha angústia nessa demanda, pois infelizmente esse tipo de contratação não está em minhas mãos e preciso ressaltar que o Museu do Amanhã é um espaço gerido por uma organização social de cultura o que de uma forma dá ao museu certa autonomia e o Museu da República, um museu federal, pertence ao IBRAM, uma autarquia ligada ao Ministério da Cultura (MinC).

Bruno desempenha seu papel de cobrança e eu fico tentando resolver e preencher as lacunas.

A cada visita eu sabia e entendia que precisava ser mais objetiva nas informações. Frases curtas para clarear a informação retirando algumas vezes datas e detalhes que pudessem criar desentendimento na compreensão dos dados. Certa vez, durante a visita, uma aluna, por excesso de informação passada de forma rápida, acabou

1 A Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) é uma agência de fomento à pesquisa, que atua no estado do Rio de Janeiro, Brasil.



Imagem 3: Visita com grupo de pessoas com deficiência auditiva
Foto: André Martins

entendendo que o Barão (Barão de Nova Friburgo[2], pessoa que mandou construir a casa) tinha matado Getúlio Vargas. Confusões históricas e engraçadas num primeiro momento me levaram a entender que informar em excesso prejudica a compreensão das várias camadas históricas que permeiam aquela casa. Informação acessível é informação relevante. Uma quantidade excessiva de dados, fatos e conceitos torna a mensagem pouco clara, dificultando o entendimento em LIBRAS e potencializando o erro na compreensão do conteúdo realmente importante.

A percepção sensorial é uma das principais características para a captação de informação. A essência da LIBRAS é sua característica viso-espacial e a linguagem de sinais permite que as pessoas surdas se comuniquem de forma visual, por meio de signos gestuais realizados com dedos, mãos, corpo e expressões faciais. Essa visualidade pode vir também através de imagens, que se mostraram grandes aliadas quando propostas por Bruno e Pamela, educadores do Museu do Amanhã, em visitas nas quais a maioria dos visitantes era crianças e adolescentes.

2 Barão de Nova Friburgo, Antônio Clemente Pinto 1795-1869, foi um proprietário de terras luso-brasileiro que encomendou a construção do Palácio do Catete, na cidade do Rio de Janeiro. Anos mais tarde este mesmo palacete foi utilizado pelo estado republicano para servir de sede para a presidência do Brasil até a criação da atual capital Brasília. Atualmente este edifício emblemático abriga o Museu da República.

UM MUSEU PARA TOCAR

Buscando na epígrafe inicial desse texto, a museologia que não serve para a vida, não serve para nada, suscita a reflexão: a quem os museus servem? Ao procurar essa resposta, me referirei ao Museu da República, mas poderia ser qualquer outro. Os Museus hoje servem a uma parcela muito pequena e determinada da população.

O conflito entre ser ou não acessível surge em decorrência de padronização de ambientes como resultado da utilização de modelos considerados típicos. Esses conceitos partem da imagem de pessoas jovens, atléticas, independentes e saudáveis. Podemos pensar a partir do entendimento de que o estar acessível se realiza na diversidade, na potencialidade e no diálogo entre o corpo e o ambiente.

As visitas com os grupos de pessoas cegas ou de baixa visão foram capitaneadas pela educadora Eduarda Emerick e foram sempre momentos em que as propostas eram criar experiências com os visitantes. A experiência traz essa intencionalidade acerca dos conflitos entre as mãos e o entorno físico e sensorial que as cercam.

Os educadores do Museu do Amanhã levaram uma maleta com objetos sensoriais complementares às narrativas desenvolvidas por mim e pela Eduarda.

Apresentar uma casa atravessada por mais de 150 anos de história foi um desafio, principalmente para mim que nunca tinha feito uma mediação com grupos.

Na maleta, os educadores do Museu do Amanhã trouxeram uma seleção de objetos multissensoriais que provocavam no visitante, a partir do contato, uma aproximação da essência do objeto ou do contexto de determinado salão.

Antes das visitas começarem, a equipe de museologia e eu selecionávamos alguns objetos ou elementos da casa que poderiam ser tocados. Escolhemos algumas esculturas em bronze e elementos da arquitetura da casa como portas, janelas e a escada.

Foi trazida do setor educativo do museu uma maquete, que não foi confeccionada como sensorial, mas que ajudou na compreensão da estrutura do prédio.

Primeiro órgão de contato, a mão, é a extremidade hiper funcional do corpo, órgão táctil de percepção do mundo e de criação. Olhar, conviver e tocar.

O sujeito com deficiência se percebe, se identifica e se manifesta com autonomia e protagonismo poético ao alinhavar, manipular, emaranhar não só os movimentos das mãos, mas das referências com materialidades e contextos diversos.

Ao manuseá-los resgatam afetividades, sem desestabilizar o que é considerado possível e impossível. Relações que só foram construídas através dos diálogos constantes entre o corpo físico, a memória pessoal e os conceitos teóricos e imagéticos.

Ao me debruçar sobre mim e sobre o outro, da mesma forma que me debruço diariamente sobre o objeto na busca de uma gestualidade interior que dê conta das experiências corpóreas, encontro novos significados possíveis. Trata-se de corpos investigando a função da matéria. Trata-se de corpos reconstruindo a subjetividade semântica da imagem.

Os objetos sensoriais buscavam exercitar a percepção, provocar o visitante



Imagem 4: Mediação com grupo de pessoas com deficiência auditiva
Foto: Albert Andrade

com estímulos os mais diferentes. A partir dessas poéticas, o visitante passou a ser entendido como parte da obra e sua relação com o objeto ganhou nova dimensão, ampliando o diálogo entre os dois.

É o corpo multissensorial que é convidado a se envolver e a se transformar com a experiência estética. Dessa forma, o objeto deixa de ser o fim último e a tônica incide sobre a provocação de uma sensação direta. É pela exaltação sensorial que se busca uma transposição dos limites perceptivos. A hegemonia da visão cede espaço para a multissensorialidade.

Uma grande aproximação da arte se deu com a abertura poética realizada pelos artistas Neoconcretistas, como exercício experimental de liberdade. Experimentar o experimental de Hélio Oiticica virou lema, assim como a frase de Mario Pedrosa, "Exercício experimental de liberdade". A palavra de ordem de Hélio –"experimentar o experimental" – potencializava-se nas visitas e se transformava em vivência.

COMUNICAÇÃO MULTISSENSORIAL NO CONTEXTO DA EXPOSIÇÃO

Empregamos a palavra multissensorial quando a intenção é a utilização de outros sentidos, como a audição, o olfato, ou o paladar, mas, principalmente, a oportunidade de utilizar o toque sobre objetos – o tato.

Oferecer experimentações sensoriais múltiplas, e não somente as visuais, seja no museu ou salas de aula regulares, é uma estratégia inclusiva, pois cria um lugar de igualdade entre todos, estabelecendo o contato direto com a obra, numa apreensão potencialmente mais significativa. A possibilidade de interagir multissensorialmente, pensando a totalidade e a consciência somática, é uma questão de alteridade em que todos se beneficiam e capacitam usos e habilidades sensoriais diversificadas.

Segundo Amanda Tojal (2007, p. 22):

> Uma abordagem multissensorial do museu evita a exclusão. Usando informação escrita e oral com diversos níveis de complexidade e empregando meios de comunicação visuais, orais, tácteis e interativos, o museu cumprirá melhor a sua missão, comunicando mais eficazmente com mais pessoas.

A percepção ou experiência multissensorial implica a utilização de todos os sentidos, como podemos analisar:

> A percepção multissensorial é também parte inerente de uma postura semiótica aplicada à comunicação museológica que privilegia a compreensão da recepção, a partir dos estímulos provenientes dos objetos e dos sentidos, a eles atribuídos pelo público fruidor, sendo que, nesse caso mais específico, a ênfase da recepção está vinculada à fruição do objeto cultural a partir de todos os canais sensoriais além do visual, como o tátil, o auditivo, o olfativo, o paladar e o cinestésico. (TOJAL, 2007, p. 102-103).

A estimulação sensorial se liga diretamente à cognição, possibilitando intensidade e significado na descoberta e construção dos sentidos, numa atitude ativa de busca e receptividade. Assim, o olhar não se desenvolve somente pela visão, mas através das múltiplas possibilidades de percepção e interação com o mundo.

As impressões captadas por estímulos diversos: sons, sabores, texturas, formatos, espessuras, cheiros, assim como as memórias impregnadas que daí emergem, são ricamente tecidas durante a experiência artística, construindo um aprendizado potencialmente mais rico do que aqueles construídos somente pela visão. Processos que permitam essa experiência sinestésica, objetos e espaços que as conduzam são cada vez mais comuns, por entenderem e dialogarem com o processo de interatividade pelo qual a arte tem vivido através do tempo.

Esse novo público que os espaços museológicos culturais vêm recebendo está longe da homogeneidade. Ele é múltiplo, formado por pessoas com necessidades adaptativas diversas, algumas físicas, outras intelectuais, per-



Imagem 4: Mediação com grupo de pessoas com deficiência auditiva. Foto: Albert Andrade

manentes ou temporárias, crianças (e algumas ainda bem pequenas), idosos, gestantes, entre outros. O desafio das instituições é promover o acesso e a permanência desse novo público e, sobretudo, o sentimento de pertencimento cultural, citado por Viviane Sarraf (2015), como desafio central dos espaços culturais. Segundo a autora:

> O desenvolvimento do pertencimento cultural, que é um dos principais desafios dos espaços culturais na atualidade, pode ter a mediação sensorial como estratégia, lançando mão de recursos olfativos, de apelo ao paladar, sonoros e táteis, pois a percepção sensorial não pressupõe conhecimentos intelectuais, domínio de linguagem ou idioma e familiaridade com ofertas culturais; ela é livre das barreiras intelectuais e sociais inerentes à origem dos espaços culturais e tem o poder de envolver e sensibilizar diferentes indivíduos. (SARRAF, 2015, p. 22).

Aproximar-me de um texto como esse é sempre um exercício constante de dissecação de nossas ações e reflexões. Podemos ser pessoas em constante mutação e aprendizado, refletindo sobre cada ação e/ou frase dita e pensando em como dizê-las, pois estamos sempre revestidos de algumas camadas capacitistas que procuramos rejeitar e nos modificar o tempo todo.

Receber o projeto Entre Museus Acessíveis pela parceria com o Museu do Amanhã me fez olhar para trás e perceber o quanto ainda não fizemos. Poderia elencar falta de pessoal e equipe reduzidíssima e quase nenhuma verba, mas na verdade sabemos que o que falta é uma política institucional. Não podemos aceitar que todas as questões referentes à acessibilidade sejam da responsabilidade de uma única pessoa com deficiência. Precisa ser projeto de TODOS. Essa na verdade é a principal causa da nossa fragilidade que reside na ausência de uma política interna integrativa das ações de acessibilidade e inclusão.

Segue o depoimento da Silvia Pinho, Historiadora do Arquivo Histórico do Museu da República:

As apresentações do projeto "Entre Museus Acessíveis" no Museu da República se iniciam ao ar livre, em frente à Galeria do Lado, exatamente embaixo da janela que fica ao lado de minha mesa de trabalho. Por isso, tive o privilégio de acompanhar um pouco dessa maravilhosa iniciativa. Na primeira vez que eu os acompanhei, por acaso, me chamou tanta atenção que eu me debrucei na janela e fiquei escutando, observando. Então me emocionei com a fala dos mediadores, com olhar atento dos alunos, com a presença silenciosa das mães, com a atuação iluminada, calma e tão representativa da Isabel. Me emocionei como profissional de museu e como mãe, testemunhando um projeto tão necessário, tão essencial!

Depoimento de Livia Murer, Coordenadora técnica do Museu da República: A participação do MR-IBRAM no projeto Entre Museus Acessíveis veio ao encontro de um desejo manifestado por toda a equipe de ver a acessibilidade acontecer na prática. Acompanhar as visitas e a potência dos debates, que só são possíveis a partir do livre acesso e da inclusão de todos, foi um presente. A troca de experiências entre as equipes desde o planejamento, a elaboração dos roteiros e objetos mediadores, a prática das visitas, deixam um legado que transformará para sempre a forma como pensamos o público do Museu.

Referências bibliográficas:

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.

Enfoques Plurais

Seminário Regional da Unesco Sobre a Função Educativa dos Museus (1958), 65 anos depois: entre celebrações, reflexões e disputas por uma educação museal democrática

Mario Chagas
Poeta, museólogo, doutor em Ciências Sociais
Diretor do Museu da República

Marcus Macri
Mestre e Doutor em História
Pesquisador Museu da República

Em 2018 o campo museal brasileiro comemorou os 60 anos do Seminário Regional da Unesco sobre a função educativa dos museus. Merece atenção o fato de o Ibram ter, naquele ano, indicado para a XII Primavera dos Museus, o tema "Celebrando a educação em museus". Na ocasião, o Museu da República (MR), em parceria com a Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB), o Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM-Rio), o Museu Palácio Rio Negro (MPRN), o Museu Imperial (MI-IBRAM), o Museu Histórico Nacional (MHN) e o Museu das Remoções (MR), realizou o seminário *A função educacional dos museus: 60 anos do Seminário Regional da Unesco*, com o objetivo de rememorar o evento ocorrido em 1958, no Rio de Janeiro, e atualizar o debate.

Entre os objetivos do seminário de 2018 estava em pauta a construção de novos enfoques museológicos, museográficos, comunicacionais e educacionais para os museus. Tratava-se, a rigor, de construir novas perspectivas poéticas e políticas, livres das dependências tecnológicas das redes sociais contemporâneas. O novo nunca está na tecnologia, mas na capacidade de dar para ela um sentido humano, social e criativo. As tecnologias podem ser utilizadas para o controle, para a conformação, para a destruição e para o ódio, mas também podem ser utilizadas para a libertação, para a transformação, para a criação e para o amor.

O seminário, que percorreu todas as instituições parceiras, na cidade do Rio

de Janeiro e em Petrópolis e, como legado, promoveu articulações interinstitucionais variadas e publicou o livro *A função educacional dos museus: 60 anos do Seminário Regional da Unesco*[1], construído com o objetivo de revisitar o seminário de 1958, expor as discussões do seminário de 2018 e contribuir para o preenchimento de lacunas, que podem ser traduzidas em quatro aspectos:

1) reflexões sobre seis décadas de relações entre museu e educação, culminando com a afirmação da educação museal;

2) análises críticas do relatório de Georges Henri Rivière (1958), com o objetivo de delinear proposições, apresentar o contexto histórico do documento e discutir a produção de esquecimentos;

3) registro da importante bibliografia sobre museus e museologia produzida e publicada à época, livros, reportagens, artigos e textos que, na atualidade, estão sendo revisitados;

4) tradução completa para o português do relatório do seminário de 1958, assinado por Georges Henri Rivière. Essa era uma dívida que o campo museal brasileiro tinha consigo mesmo.

O nosso desejo (organizadores da obra mencionada) foi contribuir para a atualização do debate em torno do seminário de 1958 e estimular novas leituras críticas e novas pesquisas em torno do tema e do campo museal, convencidos de que nele, democraticamente, existem divergências e convergências, pensamentos e abordagens que se enfrentam, além de questões que estão em aberto, algumas vezes insinuadas de modo delicado e outras apontadas de modo incompleto.

Há cinco anos, quando a obra foi idealizada e publicada, estava claro que muitas questões ainda teriam amplas discussões: questões de gênero na museologia brasileira; o colonialismo e o papel colonialista do Icom no trato com a museologia brasileira e latino-americana; a Política Nacional de Educação Museal; a relação entre museus e imprensa; a internacionalização da museologia brasileira (haverá uma museologia brasileira, haverá especialmente uma museologia social brasileira?). Hoje está claro que alguns temas que foram abordados pelas bordas em 2018, ganharam importância central no contexto político social brasileiro dos últimos 5 anos e devem ser cada vez mais discutidos: qual o papel dos museus na luta contra o fascismo? Qual o papel do museu na luta contra o colonialismo e contra o racismo e o machismo, a lgbtfobia e a aporofobia? Como garantir que os museus sejam práticas, processos e instituições comprometidas com a democracia radical, com a igualdade, a liberdade, o bem viver, a defesa do meio ambiente e, tudo isso, em diálogo com a educação em museus? O que se quer para os museus é uma educação museal anódina, sem compromissos políticos claros, comprometida com uma educação bancária e liberal?

II

O que se desejava celebrar em 2018? Qual foi o papel do *Seminário Regional da Unesco Sobre a Função Educativa dos Museus* de 1958 para o desenvolvimen-

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

to da educação museal nas décadas seguintes, no Brasil e no Mundo?

O Seminário Regional da Unesco sobre a função educativa dos museus foi realizado principalmente na cidade do Rio de Janeiro, no Bloco Escola do Museu de Arte Moderna (MAM-Rio), no período de 7 a 30 de setembro de 1958 e sua preparação iniciada no ano anterior. Diferentemente dos seminários de curta duração tão em voga na atualidade, o de 1958 estendeu-se por vinte e quatro dias, envolveu viagens e visitas técnicas a diferentes museus e sítios históricos e culturais. Um dos principais objetivos do seminário era, por meio do intercâmbio e da valorização profissional, contribuir para o desenvolvimento dos museus e estimular os seus programas e setores educativos.

Dois outros seminários, denominados internacionais, abordando o mesmo tema foram organizados pela Unesco: o primeiro no Brooklyn, em Nova York, nos Estados Unidos da América, em 1952, e o segundo em Atenas, na Grécia, em 1954. Duas observações neste ponto merecem destaque: o investimento que a Unesco realizou após a Segunda Guerra Mundial, na década de 1950, no aprofundamento dos estudos, teorias e práticas sobre museus e educação é a primeira. Esse investimento se revela, por exemplo, nos trabalhos de preparação e realização de pelo menos três seminários, na valorização dos intercâmbios e experiências concretas, na produção, publicação e disponibilização de bibliografia especializada e ainda na circulação de especialistas e concessão de bolsas de estudo.

A segunda é o caráter discursivo e colonialista do Icom/Unesco que, à época, insistia em atribuir uma dimensão internacional a um seminário realizado nos EUA e outro na Grécia e uma dimensão regional a um seminário realizado no Brasil, ainda que este último contasse com ampla participação internacional. O seminário projetado pela Unesco para ser realizado em Tóquio, no Japão, em 1960, também seria chamado de regional. As expressões "regional" e "internacional" não são neutras, não são ingênuas; ao contrário, por elas circulam vontades e desejos políticos; tanto podem servir para libertar e esclarecer, quanto para aprisionar e confundir.

No que se refere ao primeiro comentário, importa registrar que, além das publicações internacionais produzidas e distribuídas pela Unesco, houve também na década de 1950 o estímulo a pesquisas e publicações brasileiras: *Recursos educativos de museus brasileiros*, de Guy José Paulo de Hollanda; *Museu e educação*, de F. dos Santos Trigueiros; e *Museu ideal*, de Regina Monteiro Real. Durante a fase de preparação do seminário foram disponibilizados para os participantes pelo menos nove documentos bibliográficos, todos publicados entre 1952 e 1957.

Em relação ao segundo comentário, vale lembrar que vinte e quatro países foram convidados para participar do seminário de 1958, entre os quais dez enviaram representantes – Argentina, Brasil, Chile, Cuba, Equador, Estados Unidos, França, México, Países Baixos e Paraguai – e catorze não se fizeram representar – Bolívia, Colômbia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, Nicarágua, Panamá, Peru, Reino Unido, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.

O público do seminário dividiu-se basicamente em quatro grupos: dirigentes designados pela Unesco, dirigentes

nomeados pelo Brasil, participantes e observadores brasileiros. Entre os participantes encontravam-se um ou dois representantes de cada um dos dez países anteriormente citados. No total, foram vinte e dois observadores brasileiros, sendo vinte da cidade do Rio de Janeiro (RJ) e dois de Curitiba (PR).

O público participante do evento foi bastante restrito e controlado. A presença feminina foi notável em todo o seminário, tanto entre os dirigentes indicados pela Unesco e pelo Brasil quanto entre os participantes e os observadores, segmento no qual foi superior a 65%. No que se refere aos participantes brasileiros, vale registrar que, mesmo havendo uma predominância feminina nos museus, os indicados (quatro) foram todos homens. A presença de professores e profissionais oriundos do Curso de Museus do Museu Histórico Nacional com participação ativa no seminário também é notável. Já naquela ocasião a museologia brasileira marcava posição e afirmava o seu território de atuação. Ainda que alguns profissionais do Museu Histórico Nacional tenham participado do seminário, o nome de Gustavo Barroso é uma ausência claramente percebida. É razoável levar em conta que, a partir do MHN e do Curso de Museus, Barroso desenvolveu durante as décadas de 1920, 1930 e 1940 um papel de alta influência no campo museal e museológico. No entanto, após a Segunda Guerra Mundial, especialmente depois da criação do Conselho Internacional de Museus e dos museus de Arte Moderna no Brasil, a tradição da museologia barroseana foi gradualmente perdendo força e capacidade de representar a museologia brasileira.

O seminário de 1958 não foi um campo tranquilo. Ao contrário, lutas e disputas estiveram em cena. Diferentes visões de mundo e diferentes perspectivas profissionais foram acionadas; o enfrentamento entre gerações e o embate entre o pensamento museal hegemônico de origem europeia e outras tendências que buscavam se afirmar, levando em conta as experiências nacionais, também estiveram presentes. No caso brasileiro, a disputa entre o pensamento museológico barroseano e as novas formas de pensar e praticar a museologia que vinham se afirmando, especialmente a partir das novas gerações, também era presente e sensível. Segundo o relatório final de Henri Rivière, "houve divergências, às vezes agudas, entre os educadores e os funcionários dos museus".

O seminário de 1958 chamou para si a tarefa de discutir e buscar definir alguns conceitos: museologia, museu, museografia, grandes museus, pequenos museus, museus médios e arquitetura de museus; além de sinalizar a favor do diálogo com termos técnicos, tais como: iluminação, clima exterior, segurança contra roubo, segurança contra incêndio, conflitos armados e outros temas. Examinar os conceitos trabalhados em 1958 e colocá-los em movimento na atualidade, buscando perceber o quanto se avançou e o quanto se continua enredado em problemas diagnosticados naquele ano que não deveria acabar não é tarefa difícil nem fácil; trata-se apenas de tarefa necessária.

Cabe destacar o papel da Imprensa na cobertura do evento, que forneceu fontes ricas para o entendimento da dinâmica do evento, das discussões e tensões ocorridas. Especialmente,

ITINERÁRIO DAS ARTES PLÁSTICAS

JAIME MAURÍCIO

Encerramento do Seminário: algumas conclusões

Seminário Latino-Americano de Museus, que há cêrca 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 Rivière, delegado da UNESCO que dirigiu os trabalhos, sra. Heloísa Alberto Tôrres, diretora da Organização Nacional do ICOM e do professor Themistocles Cavalcanti, presidente do IBECC. Presentes ainda todos os delegados da UNESCO, das nações latino-americanas, museólogos, críticos e artistas. Falou o ministro da Educação, falaram todos os presentes à mesa: palavras de satisfação, de congratulações pelo êxito do Seminário. E o voto unânime para que os resultados do trabalho tivesse ampla acolhida entre os países latino-americanos.

Os seminaristas ainda não concluiram 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 dêsses 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 fixa ou escrita, o cinema, o rádio, a televisão, a imprensa. Uma apresentação que corresponda a êsses princípios será de inestimável valia para a educação.

O seminário concluiu que o nível intelectual da apresentação pode variar de acôrdo com os tipos de apresentação. Um nível elevado deve ser sempre tentado. A apresentação deve ser proposta, nunca imposta, e o conservador concretizará êsse 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. E' essencial desenvolver ao máximo compatível com a ordem a participação bem pensada do público. E' importante a visita guiada, principalmente se fôr 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

E' necessário dar aos museus todos os meios necessários para realização e difusão de suas publicações educativas. Entre elas, deve-se dar uma atenção especial àqueles que, estimulando no espírito do público o interêsse 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 medianamente à disposição dos museus; b) convenha mais às circunstâncias disponíveis para difusão; c) facilite a cooperação de cinegrafistas aficionados.

Os museus devem estimular a produção de películas sôbre a instituição e instalação com material de proteção adequado. Solicita-se às autoridades responsáveis que lhes forneçam recursos para êsse trabalho.

O RADIO

O rádio pode levar o museu e sua ação educativa a um imenso público indireto: através de seus vários tipos de programas, por meio de programas reservados aos próprios museus. Na medida das suas responsabilidades, os podêres públicos devem favorecer essa proposição, especialmente no que diz respeito ao rádio escolar. As emissôras particulares também demonstram boa vontade, bastando que os museus lhes demonstre a variedade e valor dos recursos dos quais dispõem. Tipos novos de programas foram emitidos com êxito em alguns países, cuja originalidade consiste em associar a imagem ao som, dentro das limitações do gênero. Considerando as circunstâncias locais, sua aplicação se recomenda para a América Latina.

TELEVISAO

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 êles, desenvolvendo programas específicos.

Convinia 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 interêsses 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 fôsse necessária, se criassem entre os museus um sistema comum de administração 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 ensinos práticos em coordenação com os grandes museus especializados; 2) que os diplomas ministrados por essas escolas dêem direito a inscrição em uma lista de aptidão, elaborada por peritos qualificador, a fim de garantir direitos a qualquer nomeação ao pôsto de conservador, de museólogo ou educador de museus; 3) que se organizem em cada um dos outros países da América Latina cursos de museus, cujos diplomados 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 de favorecer a organização destas escolas e desses cursos e de permitir aos aspirantes a conservadores ou museólogos seguir cursos de aperfeiçoamento no estrangeiro; 6) que se deve solicitar as autoridades responsáveis dos países da América Latina que cuidem especialmente dêsses sérios problemas de ensino, que são: a qualificação e o aperfeiçoamento da profissão de museus e a elevação do nível profissional dos museólogos

Figura 1 - Correio da Manhã, 10 out. 1958, p. 16. Itinerário das Artes Plásticas. Disponível na Hemeroteca Digital: http://memoria.bn.br/DocReader/089842_06/9705i?pesq=1958

o trabalho do jornalista Jaime Maurício, do periódico Correio da Manhã, foi importante recurso para acessar as conclusões parciais do seminário para além do relatório de Rivière, publicado dois anos após o evento.

III

O evento de 2018 ocorreu em um dos mais duros contextos na história dos museus e da museologia brasileira: o trágico incêndio do Museu Nacional, poucos dias antes do início do seminário, que destruiu quase completamente todo o acervo daquele museu, que luta até o presente momento para se reconstruir.

No contexto de retrocesso político e institucional daquela época, o então governo Michel Temer enxergou na tragédia do Museu Nacional uma "janela de oportunidade", utilizada como um caminho para tentar, por intermédio das Medidas Provisórias nº 850 e 851, extinguir o Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), criar a Agência Brasileira de Museus e um fundo patrimonial, cujos critérios, métodos e necessidades eram bastante polêmicos. Após ampla articulação e movimentação de grupos em defesa da política nacional de museus e do Ibram, a Medida Provisória 850, que substituía o Ibram, foi rejeitada, mantendo o Instituto Brasileiro de Museus na forma atual (MP..., 2019). A Medida Provisória 851, que autorizava parcerias entre a gestão pública e fundos patrimoniais foi convertida na lei 13.800 de 4 de janeiro de 2019.

O Museu da República teve, no que se refere à resistência e ao combate às Medidas Provisórias nº 850 e 851, um papel especial. O Museu transformou-se em centro de articulação e mobilização. Não é demais lembrar a realização de atos públicos no âmbito do Museu da República, envolvendo, entre outras tantas ações, a recepção da passeata dos estudantes de museologia que saíram da Urca em direção ao Catete. Além disso, enquanto o corpo diretivo de outros museus do Ibram silenciava ou se mostrava conivente com a "janela de oportunidade" a equipe do Museu da República, incluindo a sua direção colegiada, assumiu a luta e o enfrentamento.

Cabe ressaltar que nos 4 anos seguintes, após a eleição de Jair Bolsonaro para a presidência da República do Brasil, a área da cultura e dos museus foi alvo de ataques ideológicos, colocando o Ibram e outras autarquias sob o comando de dirigentes hostis à política cultural construída nos últimos 30 anos de frágil (agora sabemos todas e todos) democracia no Brasil; muitos desses dirigentes atuaram com o claro objetivo de minar as instituições culturais por dentro, chegando ao cúmulo de um deles ser exonerado após macaquear o ministro nazista Joseph Goebbels em um pronunciamento público (VERDÉLIO, 2020).

Entre 1958 e 2018 muitas coisas aconteceram, muitas inovações no campo dos museus, da conservação preventiva, da expografia, da educação museal, da gestão de riscos, da elaboração de planos museológicos e das políticas públicas de museus foram produzidas e implementadas.

A construção do Instituto Brasileiro de Museus, o Cadastro Nacional de Museus, o Sistema Brasileiro de Museus, o programa editorial do Ibram, a Política Nacional de Educação Museal, o Programa Nacional dos Pontos de Memória, a perspectiva, as reflexões

e práticas da Museologia Social, os mais de quinze cursos de graduação em Museologia, os quatro programas de mestrado em Museologia, sendo um com habilitação em doutorado, os quatro Cursos de Estudos Avançados de Museologia com acesso ao doutoramento na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), as Redes de Educação Museal e de Museologia Social, entre outras tantas iniciativas, constituem evidentes novidades. Somam-se a essas iniciativas a criação de museus comunitários, museus indígenas, museus quilombolas, museus em favela e outras tantas experiências museais. Eis aí uma novidade: pensar e praticar o museu como ferramenta de luta, assim como espaço de encontro, de relação, de disputa e litígio. Os museus, na perspectiva da museologia social, são o território do "e", e não do "é".

O que há de novo entre 2018 e 2023? A pergunta e a resposta são incontornáveis. A novidade é a ascendência de uma enorme força fascista que despertou e governou o Brasil nos últimos anos, que ameaçou todas as conquistas das últimas décadas no campo da cultura, da educação e que não pode ser ignorada. Ainda que derrotada nas urnas em 2022, está força não está morta.

O colonialismo, o fascismo, o racismo, o machismo, a lgbtfobia, a aporofobia continuam vivos; ainda há um enorme quantitativo de pessoas no país que veem como ameaça a simples existência do outro.

Tudo isso amplia a responsabilidade dos museus em termos culturais e educacionais; tudo isso indica a necessidade de uma educação museal e de museologia social cada vez mais democráticas e radicais.

Referências Bibliográficas

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.

MAURÍCIO, Jaime. Itinerário das artes plásticas. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, p. 16, 1 out. 1958.

MP da Agência Brasileira de Museus foi rejeitada pela Câmara. *Agência Senado*, [S. l.], p. 1, 14 fev. 2019. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/02/14/mp-da-agencia-brasileira-de-museus-foi-rejeitada-pela-camara. Acesso em: 13 out. 2023.

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. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2020-01/bolsonaro-exonera-secretario-especial-da-cultura-roberto-alvim. Acesso em: 13 out. 2023.

Considerações sobre Pesquisa e Avaliação no campo da Educação Museal no Brasil

Adriana Mortara Almeida
Doutora em Ciência da Informação e Documentação, Professora da UFMG
Denise C. Studart
Doutora e Mestre em Museum Studies, Museu da Vida Fiocruz

1. INTRODUÇÃO

O museu é considerado um espaço que proporciona experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimentos, para diversos públicos (ICOM, 2022).

Ao longo do século XX e nessas primeiras décadas do século XXI, houve variações sobre o que se entende por "educar" nos museus, sobre como a aprendizagem acontece no espaço museal, de que maneiras conteúdos e mensagens devem ser comunicados nesses ambientes e de que forma o processo educativo é provocado pelas instituições museológicas.

O interesse em pesquisar e avaliar exposições e ações educativas em museus está relacionado principalmente à necessidade de compreender a natureza da comunicação e da aprendizagem nesses ambientes e investigar como estratégias comunicacionais e educacionais afetam o comportamento e as percepções do visitante (STUDART, 2003).

Por muitas décadas, determinados estudos consideraram que os museus, por meio de suas exposições, eram capazes de provocar aprendizagem em seus visitantes "somente" por meio da observação e leitura de textos e objetos expostos. Segundo esta visão, os museus oferecem seus saberes aos visitantes por meio de suas exposições e estes "absorvem" todo esse conhecimento (algumas pessoas ainda hoje são adeptas desta perspectiva).

Porém esta visão mudou radicalmente nas últimas décadas, sendo a aprendizagem museal entendida como uma "negociação dialógica" entre as mensagens de uma exposição e seus distintos públicos. Segundo Studart, Almeida e Valente (2003, p.153) "deve-se considerar o visitante enquanto sujeito ativo, social e psíquico, aceitando a permea-

bilidade perceptiva dos indivíduos, na medida em que cada um tem um olhar de significados diferentes."

Principalmente a partir dos anos 1980, segundo Köptcke (2003), "pesquisadores na Europa (Miles, Bicknell e outros), no Canadá (Lefèbre, Niquette e outros) e nos EUA (Screven, Shettel e outros)" consideram importante - também em outros países - utilizar as informações recolhidas nas avaliações com o visitante do museu para o processo de concepção de exposições e outras atividades de comunicação e educação museal.

Diversos periódicos internacionais publicam artigos dedicados ao tema 'avaliação em museus', assunto que desponta em revistas de educação, psicologia e ciências sociais. Revistas especializadas no campo museológico como *Curator, Museum News, Journal of Museum Education, Museological Review, Journal of Education in Museums, Visitor Studies Today*, entre outras, trazem com regularidade textos sobre estudos avaliativos.

No Brasil, o Comitê de Educação e Ação Cultural Brasileiro/CECA-BR do Conselho Internacional de Museus - ICOM apresentou diversos documentos em Conferências Anuais do CECA -ICOM (STUDART, 2004). Um texto, em particular, preparado para a Conferência Anual do CECA de 1997, versou sobre 'Avaliação da educação e ação cultural em museus: teoria e prática', de Almeida (1998), coordenadora do CECA-BR à época. Nesse documento, enfatizou-se que a avaliação da ação educativa faz parte do processo pedagógico e não pode ser vista isoladamente; que é importante para o trabalho educativo e comunicativo dos museus saber o perfil de seus visitantes, suas expectativas, motivações de visita etc., pois estas informações auxiliam no planejamento da ação educativa e cultural; e que a avaliação deve ser vista como um processo que não pode estar desconectada dos objetivos dos programas e atividades educativas do museu. Algumas das recomendações feitas pelos membros do CECA-BR neste documento incluíam:

> adoção da prática de avaliação e realização de estudos de público nos museus, a fim de desenvolver um compromisso da instituição com estes estudos; elaboração e aplicação de estudos sistemáticos com propostas claras e bem definidas; inclusão do tópico 'avaliação' nos cursos de museologia; criação de um meio de comunicação sobre pesquisas de avaliação entre os profissionais de museus. (STUDART, 2004, p.16)[1]

No presente artigo, buscamos apresentar algumas pesquisas que são referência para os estudos de avaliação no Brasil, de forma exploratória, identificando tendências em relação a metodologia adotada, objetos de estudo, resultados, entre outros aspectos observados.

1 As recomendações acima fazem parte do referido texto publicado no "Dossiê CECA-Brasil" na Revista Musas/IPHAN em 2004, preparado pela coordenadora do CECA-BR na ocasião, Denise Studart (2004). O artigo traz informações detalhadas sobre a produção intelectual do CECA-Brasil nas conferências internacionais do Comitê de Educação e Ação Cultural do ICOM de 1996 a 2004. Além desse artigo, o Dossiê apresenta textos de outras(os) colegas do CECA-BR.

2. PESQUISAS E ESTUDOS AVALIATIVOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E APRENDIZAGEM EM MUSEUS NO BRASIL: UM BREVE PANORAMA

A partir dos anos 1990 e, principalmente, nas duas primeiras décadas deste século XXI, há uma diversificação de programas de pós-graduação no Brasil que abordam pesquisas no campo da educação em museus, incluindo estudos avaliativos (OVIGLI, 2015). Os principais instrumentos de pesquisa usados nessas investigações são métodos advindos das ciências humanas e sociais, tais como: questionários, observações, entrevistas, grupos focais, gravações, desenhos, entre outros.

É possível perceber uma ampliação do interesse pela avaliação dentro dos setores educativos dos museus, entretanto não necessariamente uma atividade institucionalizada e realizada por profissionais especializados. A exceção é o Museu da Vida Fiocruz que conta em sua estrutura com o Núcleo de Estudos de Público e Avaliação - NEPAM, com um corpo permanente de pesquisadores.

Pesquisas realizadas no universo acadêmico dão subsídios para as práticas cotidianas dos setores educativos de museus. No entanto, a elaboração de estudos por parte das equipes do educativo requer um esforço extra, tendo em vista as demandas que os educadores têm no dia a dia de trabalho, que dificultam a prática contínua de processos avaliativos mais aprofundados.

No contexto brasileiro, iniciativas para avaliar a relação museu-escola, a formação de professores, bem como os impactos provocados por exposições em estudantes, foram desenvolvidas principalmente a partir dos anos 1990, por meio de investigações acadêmicas realizadas por educadores museais, como será apresentado a seguir.

Sibele Cazelli (1992) e Beatriz Muniz Freire (1992), em suas respectivas pesquisas de mestrado, exploraram a 'avaliação da formação de professores' em um museu de ciências (Museu de Astronomia e Ciências Afins - MAST) e um museu antropológico (Museu do Folclore Edison Carneiro - MFEC / Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular), ambos situados na cidade do Rio de Janeiro. Cazelli e Freire descrevem as atividades e materiais desenvolvidos pelos museus para a formação de professores, com o intuito de enriquecer a visita a ser realizada aos museus pelos alunos trazidos por esses professores. Em sua pesquisa, Freire observa que:

> Considerando o professor o agente multiplicador, a equipe do MFEC passou a fazer a visita guiada para o professor como preparação prévia. Segundo a responsável pelo setor, em 1991, '...a prática (visita guiada) mostrou-se inadequada, pois multiplicava-se a demanda de professores que queriam 'ser guiados', sem que se realizasse o objetivo maior da orientação: o de preparar o professor para uma atuação ativa, junto a seus alunos, na ocasião da visita. (...) parecia que os professores simplesmente imitavam a visita guiada, reproduzindo-a com seus alunos, até com as mesmas características de linguagem do técnico que o havia orientado. (FREIRE, 1992, p.50-51 apud ALMEIDA, 1997, p.53)

A investigação acima mostra que a preparação de professores para a realização de visitas a museus com seus alunos é uma questão complexa, ne-

cessitando de diversas abordagens junto aos professores para que se alcance a meta desejada.

Ainda na década de 1990, as dissertações de Adriana M. Almeida (1995) e Maria Esther A. Valente (1995) abordam as exposições do Museu Biológico do Instituto Butantan de São Paulo e do Museu Nacional do Rio de Janeiro e investigam a percepção dos visitantes por meio de observação e aplicação de questionários e entrevistas. Ambas as autoras buscam identificar a compreensão das exposições pelos visitantes, a partir de seu comportamento e falas sobre a experiência da visita e os conteúdos tratados. Valente utiliza a descrição etnográfica e entrevistas, e Almeida utiliza questionários. Os resultados trazem as narrativas construídas pelos visitantes, nem sempre concordantes com as propostas daqueles que conceberam as exposições.

Douglas Falcão (1999), em seu mestrado acadêmico, explorou o processo de interação de estudantes com um módulo da exposição do Museu de Astronomia e Ciências Afins, utilizando observação, questionários e entrevistas. Assim como Almeida (1995) aplica questionários antes e depois da visita, com objetivo de identificar aprendizagens no ambiente museal. A pesquisa de Falcão evidenciou, por exemplo, mudança na concepção dos estudantes sobre o fenômeno das estações, sendo que:

> [...] 30% deles expressam mudanças em seus modelos de forma a compatibilizá-los a modelos científicos, enquanto 22% expressam o reconhecimento de que seus modelos anteriores à visita eram destoantes em relação ao saber de referência ou passaram a expressar modelos que embora não compatíveis com o modelo científico, se caracterizam por estabelecer relações entre variáveis que expressam o desenvolvimento de uma 'racionalização científica'. (FALCÃO, 1999, p.244)

Na virada para o século XXI, Denise Studart buscou avaliar o comportamento, as percepções e a aprendizagem de crianças e famílias em exposições planejadas para o público infantil, em sua pesquisa de doutorado na Inglaterra (STUDART, 2000). A análise das perguntas abertas das entrevistas indicou que os familiares adultos ficaram entusiasmados com a oportunidade das crianças interagirem com as exposições e perceberam a abordagem interativa como motivadora para o público infantil no que diz respeito à aprendizagem. A maioria das crianças neste estudo afirmou preferir visitar museus em contexto familiar do que em contexto escolar. As análises estatísticas mostraram que as percepções das crianças sobre a sua aprendizagem foram afetadas principalmente pelo tempo gasto na galeria e pelo familiar acompanhante (mãe). Esta pesquisa demonstrou que exposições orientadas para o público infantil têm características que afetam positivamente a experiência museal das crianças e dos familiares adultos, que elas percebem que aprendem neste ambiente e que as exposições interativas estudadas são um catalisador eficaz para a atividade social familiar.

Julia Rocha Pinto (2012) fez um levantamento em quatro instituições museológicas de São Paulo sobre quais eram os instrumentos utilizados para avaliação das ações educativas. Todas utilizavam questionários preenchidos por educadores museais, professores e estudantes. A partir da análise dessas práticas, a autora propõe um instrumento de

avaliação que permite maior reflexão e manifestação dos educadores museais, aplicado nas ações educativas da instituição na qual atuava (Pavilhão das Culturas Brasileiras). Pinto evidencia como a avaliação vem sendo mais bem compreendida pelos profissionais da área:

> Pensando sobre a função da avaliação dentro dos museus, ao final deste trabalho, entendo que a avaliação e a mediação são quase indissociáveis. A mediação cultural é um exercício de encontro e de diálogo entre educador e visitante. Nesse encontro o mediador não somente fala, mas principalmente ouve. Entendi que avaliar também é ouvir. (PINTO, 2012, p.117)

Com certeza, a escuta atenta é um dos aspectos importantes de um bom trabalho de avaliação.

Materiais educacionais criados pelos setores educativos de museus, para uso dentro e fora desses espaços, também são objeto de alguns estudos avaliativos. Parte significativa desses materiais é voltada para professores. Na publicação *A Educação em Museus e os Materiais Educativos*, Marandino e outros autores (2016) apresentam uma série de materiais elaborados a partir de pesquisas e afirmam a importância de avaliá-los. Os autores citam algumas avaliações já realizadas, as metodologias utilizadas (questionários, entrevistas, grupos focais, observação com registros de vídeos) e as modificações sugeridas a partir das mesmas. Ao final do estudo afirmam que:

> Os exemplos indicados revelam que as avaliações de materiais educativos auxiliam a compreender melhor suas potencialidades e seus limites. Além disso, revelam que materiais utilizados e os custos devem ser previamente analisados e constantemente avaliados no processo de elaboração de materiais educativos. Assim, as avaliações podem contribuir para o aprimoramento desses materiais, trazendo dados relevantes para sua eficiência junto ao público. (MARANDINO et al., 2016, p.42)

Um outro exemplo de avaliação de material educativo, voltado para professores de artes, foi realizado por Almeida (2009), usando grupos focais e questionários. Houve possibilidade de professores analisarem e aplicarem na sala de aula o material ainda em formato provisório. Os resultados da avaliação permitiram a confecção de material definitivo mais adequado de acordo com a visão de professores.

Há também estudos sobre materiais educativos de museus a partir de outras áreas, como por exemplo o Design, como feito por Novaes e Alexandre (2016) em artigo que analisa o layout de materiais educacionais disponíveis em versão digital voltados para crianças.

Materiais educativos elaborados em museus de arte, história e ciências, tais como jogos, kits educativos, 'mochila de curiosidades', áudio guia, pranchas impressas, vêm sendo avaliados e descritos em artigos e apresentações em congressos. As principais metodologias utilizadas são a análise crítica de especialistas bem como a dos públicos-alvo específicos de cada material, por meio de entrevistas, grupo focal, entre outras técnicas. Esses estudos contribuem para desenvolvimento de metodologias de avaliação de diversos tipos de materiais educativos, mesmo que a aplicação imediata dos resultados se limite àquele material que está sendo avaliado.

3. UMA PRÁTICA QUE ESTIMULA O DIÁLOGO E A TRANSFORMAÇÃO

Neste artigo, buscamos apresentar algumas pesquisas e uso de avaliação no campo da Educação Museal, em exposições, materiais educativos e formação de professores. Consideramos que esses textos são referência para os estudos avaliativos no Brasil, realizados entre as décadas de 1990 e 2020. Certamente, há outras pesquisas acadêmicas que não foram aqui citadas, mas que poderão fazer parte de futuros artigos, mais abrangentes.

O crescimento dos estudos de avaliação de atividades e projetos educacionais em museus nas últimas duas décadas vêm criando um corpo de conhecimento sobre a educação museal e as aprendizagens que acontecem nesses ambientes. Entretanto, ainda há a necessidade de que esses estudos se tornem práticas institucionalizadas para a garantia de sua continuidade.

Tópicos para uma agenda de pesquisa de avaliação educativa em museus incluem: investigar os benefícios da educação museal; compreender os tipos de aprendizagem que acontecem em exposições e em ações educativas; de que forma materiais educativos podem auxiliar pais e professores a estimular o aprendizado de crianças/estudantes durante e também após a visita ao museu; adequar linguagens e atividades aos diversos tipos de públicos das ações educativas; identificar as melhores estratégias para promover a participação de diferentes públicos; entre outros aspectos.

Entende-se atualmente que é fundamental para a política educacional, cultural e social dos museus ampliar cada vez mais as suas ações junto à sociedade, visando uma maior inclusão e acessibilidade. Entendemos que os processos de avaliação contribuem nesse sentido.

Cabe aos profissionais de museus incorporarem às suas práticas comunicacionais e educativas o desenvolvimento de estudos avaliativos bem como os elementos de informação produzidos pelos dispositivos de avaliação junto aos visitantes.

Esperamos ter colaborado para o debate sobre a contribuição dos estudos de avaliação no campo da Educação Museal no Brasil, considerando que tais práticas são capazes de estabelecer um fértil espaço de escuta entre os públicos, os educadores e outros profissionais dos museus, almejando que os processos avaliativos nesses ambientes sejam de fato um campo de diálogo e transformação.

4. Referências

ALMEIDA, Adriana M. (1995) *A relação do público com o Museu do Instituto Butantan: análise da exposição "Na Natureza não existem vilões"*. Dissertação de Mestrado. 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.v0i10p50-56

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. Disponível em https://drive.google.com/file/d/0B8yHu-7SudP4kX04zeDdIUlNLZE0/view?resourcekey=0-cqvP4HvV7UkqZIhGXTmuoA

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, Sibele (1992). *Alfabetização científica e os museus interativos de ciências*. Dissertação de Mestrado. 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*. Dissertação de Mestrado. 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 25º Seminário Nacional de Arte e Educação: Poéticas, Pesquisa e Docência*. Montenegro: Ed. da FUNDARTE, 2016, p.99-105. Disponível em https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/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 Vid*a. 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 em 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*. Dissertação de mestrado. Instituto de Artes, UNESP. Disponível em 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: *Avaliação 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*. Tese de Doutorado (PhD). Museum Studies Department. University College London. 424 págs.

VALENTE, Maria Esther (1995). *Educação em museus. O público de hoje no museu de ontem*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A Educação Patrimonial e a Arqueologia no Brasil: discussões e controvérsias

Camilo de Mello Vasconcellos
Doutor em História Social e Professor de Museologia, MAE-USP

Na segunda metade do século XIX, com o surgimento da antropologia como ciência da alteridade, o modelo evolucionista de pensar a diferença entre as sociedades humanas, irá conceder uma maior importância para essas coleções, mas buscando os sinais do atraso, da selvageria e da barbárie das sociedades indígenas de nosso país e, portanto, distanciadas do modelo civilizatório branco e elitista.

Não é à toa que havia no Museu Nacional, na segunda metade do século XIX e em boa parte do século XX, coleções de inúmeros crânios de sociedades indígenas que eram estudadas pela antropologia de inspiração lombrosiana[1].

Dessa maneira, a atuação de um etnólogo, arqueólogo ou de um especialista em qualquer outra área das ciências naturais passava necessariamente pela instituição museal, pois as Universidades seriam criadas apenas na década de 1930 do século XX.

A arqueologia no Brasil teve a sua primeira aparição pública de peso com a Exposição Anthropologica de 1882 quando foram expostos na sede do Museu Nacional evidências de ocupação de nossa costa litorânea (os sítios arqueológicos denominados de sambaquis), aspectos das sociedades ceramistas especialmente marajoaras, além de crânios, adornos, pontas de projéteis e outros artefatos, que ao lado dos objetos etnográficos e pinturas a óleo de representações de diferentes grupos indígenas, tiveram ampla cobertura da imprensa e até mesmo uma visitação significativa para os padrões da época.

1 Cesare Lombroso (1835-1909) foi um médico italiano que se dedicou à antropologia física marcadamente evolucionista e cuja marca era a busca de sinais cranianos que demonstrassem tendências para a criminalidade e atraso físico e cultural dos povos diferentes das sociedades europeias. Essa visão marcará profundamente a prática antropológica e arqueológica dos museus em nosso país.

Segundo Moraes Wichers a Exposição Antropológica constituiu-se no

> palco privilegiado de uma pedagogia museológica colonialista, capaz de entrelaçar discursos a respeito do 'índio histórico' – de preferência extinto, que pudesse figurar no discurso de construção da nação, e do 'índio contemporâneo', a ser controlado. Essa pedagogia marcou a Arqueologia Brasileira durante um longo período de tempo (2015, p.110).

Ainda incipiente, a arqueologia não ocupava um lugar de destaque e nem havia formação superior no contexto nacional, o que a tornava uma área de atuação restrita a alguns interessados da época, em especial os naturalistas vinculados aos Museus Nacional, Paulista e Goeldi.

Bruno (1995), ao analisar o panorama brasileiro, se refere à circunscrição das fontes arqueológicas ao terreno das "memórias exiladas" afirmando que o patrimônio arqueológico tem ocupado papel coadjuvante nas diferentes interpretações relativas à cultura brasileira.

Paulatinamente com a superação do modelo evolucionista e o surgimento de outras vertentes de interpretação antropológica – sobretudo do difusionismo e funcionalismo – além da criação das Universidades brasileiras a partir dos anos de 1930, com a consequente pesquisa da área antropológica passando a ser realizada nos Departamentos de Ensino dessas instituições, podemos afirmar que essas razões acabaram levando tanto os museus como as pesquisas na área de arqueologia a um certo ostracismo (SOMBRIO; VASCONCELLOS, 2018).

Somente a partir da década de 1960 iniciou-se um movimento de criação de cursos e do ensino formal da arqueologia em algumas Universidades, especialmente do eixo Rio-São Paulo, sem propriamente um modelo teórico-metodológico consolidado. O que chama a atenção foi que alguns desses cursos acabaram sendo influenciados por campanhas preservacionistas, em especial pela atuação destacada de Paulo Duarte em São Paulo e por Luís de Castro Faria no Rio de Janeiro.

Aliás, o modelo concebido por Paulo Duarte e consolidado no antigo Instituto de Pré-História (IPH) da Universidade de São Paulo (USP), foi aquele que melhor pensou a relação pesquisa/salvaguarda/socialização e que levaria à criação de uma tradição voltada para questões museológico-educativas de grande importância (BRUNO, 1984, 1995).

Uma experiência pioneira e de importância histórica em termos de discussão da metodologia da educação patrimonial em museus tradicionais que também privilegiou a área de arqueologia, ocorreu no ano de 1987 com a vinda de John Reeve e Eilean Hooper Greenhill, dois pesquisadores ingleses de grande destaque no campo da educação em museus, quando vieram ao Museu de Pré-História Paulo Duarte do IPH - USP, Museu Lasar Segall (MLS) e ao Rio de Janeiro, apoiados pelo então Programa Nacional de Museus, que existiu no país entre os anos de 1980-1985.

Nesta experiência a partir da exposição de longa duração que havia, foram realizadas diversas oficinas para se trabalhar temas da arqueologia pré-colonial brasileira por meio da exposição "O Cotidiano na Pré-História" e "O Cotidiano na Arqueologia", ambas de concepção de Maria Cristina Oliveira Bruno.

A partir disso, as experiências e reflexões educativas que ocorreram no antigo Instituto de Pré-História (IPH), puderam ser alvo de uma reflexão de cunho teórico e metodológico no âmbito de um artigo publicado e que propunha como metodologia para as ações educativas duas perspectivas: a educação patrimonial e a pedagogia do despertar (BRUNO; VASCONCELLOS, 1989).

Além dessa experiência, é necessário apontar aqui o importante trabalho educativo também desenvolvido na USP pelo antigo Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE-USP) sob a coordenação da arqueóloga e docente Profa. Elaine Farias Veloso Hirata que, mesmo não se referindo explicitamente à metodologia da Educação Patrimonial, desenvolvia toda uma série de propostas e reflexões que partiam da exploração sistemática da cultura material como fonte primária de ensino (HIRATA et al., 1989).

A partir disso, algumas dissertações e teses foram surgindo e sendo pensadas a partir dessa perspectiva metodológica, especialmente aplicada a museus de São Paulo, Rio de Janeiro, Joinville, Salvador, Porto Alegre, Belo Horizonte e outras experiências que já foram citadas aqui anteriormente e que procuravam refletir sobre a validade e a "posta em prática" dos princípios da educação patrimonial como metodologia adequada aos setores educativos museológicos.

Além disso, também, é preciso apontar o surgimento de outros trabalhos acadêmicos de envergadura que surgiram a partir da relação entre museus, arqueologia e educação, quer sob a influência dos princípios da educação patrimonial, da arqueologia pública ou mesmo da perspectiva da musealização da arqueologia (BRUNO,1995, 2013; CARNEIRO, 2009).

É fundamental que façamos menção a uma mudança radical que ocorreu no âmbito da arqueologia brasileira e que impactou também o universo dos museus dessa tipologia de acervo, quando vivemos o amplo crescimento das pesquisas relacionadas com a arqueologia preventiva ou também conhecida como arqueologia de contrato ou, ainda, de salvamento, especialmente a partir do ano de 2000. Esse contexto está intimamente relacionado com a legislação do meio ambiente em contextos de grandes obras de impacto ambiental (construção de gasodutos, hidrelétricas, estradas de rodagem, linhas de transmissão, etc.), que passaram a exigir o Relatório de Impacto Ambiental (EIA-RIMA) para a liberação dessas grandes obras, o que obrigou a presença do arqueólogo, em diferentes projetos de norte a sul do país.

Para que tenhamos uma ideia desse crescimento vertiginoso da arqueologia preventiva, somente no período de 2003-2013 as autorizações para pesquisas concedidas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional-IPHAN para esta tipologia de pesquisa foi da ordem de 98% dos estudos arqueológicos e da geração de acervos em diferentes pontos do país (MORAES WICHERS, 2015).

A partir da Portaria 230 de dezembro de 2002 do IPHAN passou-se a exigir que conjuntamente ao desenrolar dessas pesquisas arqueológicas realizadas no contexto de grandes obras, fosse necessária também a realização de um Programa de Educação Patrimonial.

Dessa maneira, num primeiro momento tivemos um problema a ser equacio-

nado pois havia muitos arqueólogos que desconheciam por completo o que era um programa de educação patrimonial, assim como muitos educadores contratados para atuarem nesses projetos não tinham a mínima intimidade com assuntos relacionados à arqueologia.

Programas e projetos foram realizados de norte a sul do país. Comunidades que nunca haviam ouvido sequer falar de arqueologia tiveram a oportunidade de se aproximar desta área por meio dos projetos de educação patrimonial, com ou sem a participação das lideranças locais dessas áreas envolvidas.

É claro que com a crise econômica vivida pelo país a partir de 2013 diminuiu em muito o número de obras, especialmente aquelas vinculadas ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), lançado em 2007 e, na mesma proporção, houve uma baixa radical do número de projetos de arqueologia preventiva com a consequente diminuição dos programas de educação patrimonial.

Os relatórios e as atividades eram e ainda são apresentados ao IPHAN e um número grande de materiais pedagógicos, cartilhas, guias temáticos, exposições itinerantes, enfim, um número significativo de estratégias e ações foi produzido para ampliar o acesso e a construção do conhecimento entre arqueologia com ou sem as comunidades locais.

O ideal, depois desse tempo de atuação dos projetos em comunidades longínquas cobrindo de norte a sul do país, teria sido o de avaliar criticamente estas experiências e trazê-las para uma análise que não fosse apenas aqueles relatórios exigidos pelo IPHAN, a fim de que pudéssemos colher efetivamente os resultados dessas ações.

Teria sido fundamental também o necessário retorno às comunidades onde esses trabalhos foram realizados para uma avaliação crítica, séria e aberta, onde pudéssemos perceber se estes materiais produzidos às centenas foram efetivamente utilizados e qual a repercussão dos mesmos junto às diferentes e diversas comunidades atingidas.

Mas aquilo que seria mais importante avaliar e seguir discutindo seria a temática da natureza e do perfil das ações e estratégias da Educação Patrimonial.

Metodologia apoiada em experiências pontuais? Campo de atuação e formação a partir do patrimônio? Enfim, como refletir sobre este campo ainda em formação no país, mas que já produziu tantas experiências, materiais, dissertações, teses acadêmicas e formação de recursos humanos para museus, empreendimentos de arqueologia, ações de valorização de cidades, sítios arqueológicos e históricos, comunidades ribeirinhas, indígenas e quilombolas...

O que precisa ficar claro é que processos de educação patrimonial não podem ficar restritos a uma intervenção que ocorra normalmente no momento final de um trabalho que pode envolver um museu, um monumento, uma cidade, um programa de arqueologia preventiva ou qualquer outro bem cultural.

Nem mesmo deve ser compreendida ou confundida com uma ação que deve partir da ideia já ultrapassada daquela boa intenção do "conhecer para preservar" esta datada do momento em que foi criado o antigo Serviço do Pa-

trimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) em 1938, mas que tanto reverberou e ainda ecoa nas políticas patrimoniais e educativas de nosso país. Ou mesmo outra, muito difundida, que é a de "levar o conhecimento para aqueles que nada sabem", numa perspectiva marcadamente paternalista e dissociada daquela que deve ocorrer no diálogo e na troca, com base nas possíveis transformações que a realidade injusta em que vivemos enseja. Para isso me apoio nas palavras de Scifoni (2019) para quem,

> A educação patrimonial como componente essencial das atividades de patrimonialização e, portanto, como direito social, implica em um processo de diálogo a partir do qual se aprende/ensina, no qual se apreende os sentidos locais conferidos aos bens e lugares, os saberes populares, as relações estabelecidas com as coisas. Para haver diálogo é preciso, antes de tudo, valorizar o outro, se dispor a aprender com ele. Não há diálogo possível quando o técnico de patrimônio olha para o morador como aquele que é ignorante, degradador. Só há diálogo em relações que são horizontais, entre iguais.
>
> É nesse sentido que as estratégias de educação patrimonial contribuem para o fortalecimento dos vínculos entre instituição, proteção do patrimônio e as pessoas, possibilitando incorporar o olhar dos sujeitos locais como forma legítima de interpretação desse patrimônio cultural (SCIFONI, 2019, p.30).

As reflexões produzidas sobre este tema por parte da comunidade acadêmica ocorreram em grande número em termos de dissertações de mestrado e teses de doutorado, inclusive um dos eventos científicos da Sociedade de Arqueologia Brasileira (SAB) foi dedicado a este tema em 2009 em Belém do Pará.

O que esses trabalhos revelaram foi que a experiência nessas comunidades a partir do conhecimento arqueológico efetivamente saiu do anonimato para a população em geral, mas não resta dúvida de que o mercado acabou dando as cartas do jogo e ditando o tempo em que esses programas e projetos foram realizados, numa relação muitas vezes conflituosa com o IPHAN e que nos faz repensar muitos desses pressupostos realizados por diferentes equipes nos dias atuais.

Mas as reflexões seguem o seu fluxo e esta é mais uma contribuição que vem se somar a tantas outras e baseadas em nossa experiência de educadores que realizam o seu trabalho a partir do patrimônio musealizado ou mesmo fora das instituições museais.

Referências bibliográficas

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 Paranapanema*. Tese (Doutorado) - 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. R*evista 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*. Tese (Doutorado) – 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 WICHERS, 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.

SOMBRIO, 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.

Redes de Educadores em Museus: a histórica participação social na educação museal brasileira

Mona Nascimento
Museóloga, Mestra em Educação

ALGUMAS PALAVRAS SOBRE PARTICIPAÇÃO SOCIAL

O tema da participação social tem se destacado no campo dos estudos sociais há bastante tempo. Compreender o modo como os diversos atores sociais se relacionam na busca de solucionar as suas questões é interesse de análise de vários autores. A exemplo da cientista política Maria Glória Gohn que, em seus estudos sobre participação social, propõe a possibilidade de analisá-la a partir de três níveis básicos, sendo eles o nível teórico-conceitual, o político e o da prática social (GOHN, 2016). Para a autora, este último nível

> relaciona-se ao processo social propriamente dito; trata-se das ações concretas, engendradas nas lutas, movimentos e organizações, para realizarem algum intento, ou participar de espaços institucionalizados na esfera pública, em políticas públicas. Aqui a participação é um meio viabilizador fundamental (GOHN, 2016, p.16-17).

Esta proposta de análise da participação social a partir do nível da prática social nos interessa particularmente, pois é justamente neste escopo que podemos localizar o modo de participação social a ser abordado neste texto.

Atualmente, o campo da educação museal brasileira é formado por profissionais, pesquisadores, ativistas e cada vez mais pessoas interessadas em discutir os impactos da função educativa dos museus em seus públicos. Neste ínterim, são também variadas as formas de organização encontradas para colaborar em discussões e ações que fortaleçam o desenvolvimento teórico, prático e político do campo.

Com pouca margem de dúvida, as mais representativas destas formas de organização são as Redes de Educadores em Museus. Desde o seu surgimento, estas organizações têm atuado como importantes espaços para trocas de experiências, discussões e articulação com o poder público com vistas à participação nas tomadas de decisão sobre aspectos da Educação Museal brasileira (NASCIMENTO; GONÇALVES, 2019).

ALGUMAS POUCAS PALAVRAS SOBRE REDES

Para o campo das ciências sociais, redes são estruturas de organização social plásticas, dinâmicas e indeterminadas, no sentido de que sua configuração é flexível e regida por mecanismos de autogestão. Organizações de gestão social em redes caracterizam-se por não terem centro, isto é, qualquer ponto da rede é um centro em potencial. Assim, redes são entidades fluidas, não delimitadas, não circunscritas e não descritas conforme as definições já existentes (CASTELLS, 2010; MARTINHO, 2003).

Diversos campos da malha de interesses sociais atuam em redes, mas aqui nos interessa especificamente conhecer as Redes de Educadores em Museus, organizações chave no campo da Educação Museal brasileira.

Numa tentativa de abordagem inicial à questão do estado da arte da Educação Museal no Brasil, Andréa Costa, Fernanda Castro e Ozias Soares identificaram um triplo caráter da História da Educação Museal no Brasil, considerando que "esta História vem se construindo de forma não linear, com avanços e retrocessos, com características distintivas de algumas fases, mas que apresentam de forma desigual ao longo dos 200 anos de museus no Brasil" (COSTA; CASTRO e SOARES, 2020).

Nesse sentido, os autores propõem um tripé prática-teoria-política, através do qual seria possível compreender a educação museal no Brasil. Partindo dessa proposta, compreendo hoje as Redes de Educadores em Museus como uma espécie de manifestação deste tripé, funcionando ao mesmo tempo como espaços de fortalecimento da categoria profissional a partir da troca de experiências práticas, a reflexão científico-teórica e a elaboração e implementação de políticas públicas.

SURGIMENTO E DESENVOLVIMENTO DAS REDES DE EDUCADORES EM MUSEUS NO BRASIL

A trajetória das Redes de Educadores em Museus no Brasil teve sua origem no ano de 2003, cujo cenário político-cultural era o lançamento da Política Nacional de Museus, que em seu Eixo 3: Formação e Capacitação de Recursos Humanos, fomenta a organização dos profissionais do campo Museal.

Foi neste momento de grande importância para o campo museal no país, que profissionais da Educação Museal, com vistas a pleitos em investimentos para capacitação de profissionais e elaboração de políticas públicas específicas para área, se organizaram de maneira informal e deram início, na cidade do Rio de Janeiro, a Rede de Educadores em Museus (REM) que funcionou como única REM do Brasil até o ano de 2008 configurando-se como um espaço de organização e formação dos profissionais desse campo no estado do Rio de Janeiro. Esta primeira REM foi, e ainda é, peça fundamental no desenvolvimento do campo da Educação Museal no Brasil, pois através do fomento que suas atividades provocaram, com o decorrer dos anos, outras redes surgiram.

No ano de 2007, a REM articulou o seu I Encontro Nacional, na Casa de Rui Barbosa. Na ocasião, educadores museais de todo o Brasil estiveram presentes apresentando trabalhos e parti-

cipando das discussões sobre educação em museus. Neste encontro, foi lançada a semente para o surgimento de outros coletivos similares. Inicialmente educadores paulistas começaram a se mobilizar para a criação da Rede de Educadores em Museus de São Paulo (REM-SP), porém a articulação continuou de forma tímida nos anos seguintes, consolidando-se como REM-SP, de fato, apenas no ano de 2014.

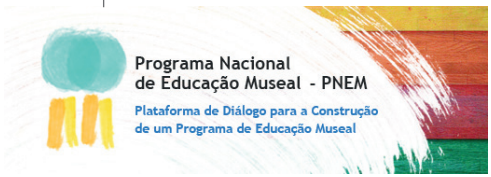
Mas, o movimento que provocou a alteração do nome da então REM para Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais do Rio de Janeiro (REM -RJ) aconteceu ainda em 2008 com a criação das Rede de Educadores em Museus do Ceará (REM-CE); Rede de Educadores em Museus e Instituições Culturais de Pernambuco (REMIC-PE) e da Rede de Educadores em Museus e Instituições Culturais do Distrito Federal (REMIC – DF). Às vésperas da promulgação da Lei 11.904/2009, que institui o Estatuto de Museus, e da criação do Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), o campo museal brasileiro vivia uma particular efervescência, possibilitando um momento propício à organização e busca por participação social. Não por acaso entre 2008 e 2010 há a maior concentração de criação de REMs pelo Brasil. Ainda em 2008, além das redes já mencionadas, foi criada também a Rede Informal de Museus e Centros Culturais de Belo Horizonte e Região Metropolitana (RIMC). E, em 2010, nasceram as Rede de Educadores em Museus da Paraíba (REM -PB); Rede de Educadores em Museus de Santa Catarina (REM-SC); Rede de Educadores em Museus do Rio Grande do Sul (REM-RS); Rede de Educadores em Museus de Goiás (REM-GO); Rede de Educadores em Museus e Instituições Culturais de Mato Grosso do Sul (REMIC-MS); Rede de Educadores em Museus e Patrimônio do Mato Grosso (REMP – MT) e a Rede de Educadores em Museus da Bahia (REM-BA).

No cenário mais amplo do campo da educação museal, 2010 viu acontecer o I Encontro de Educadores do Ibram na cidade Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro. Este encontro deu origem à Carta de Petrópolis, documento basilar para a formulação da Política Nacional de Educação Museal, a PNEM (BRASIL, 2018). Após a publicação da Carta de Petrópolis, o campo museal brasileiro caminhou em convergência para um único objetivo: em parceria com o recém criado Instituto Brasileiro de Museus, formular e aprovar a PNEM.

Os anos seguintes foram palco de importantes acontecimentos que marcam essa trajetória. Em novembro de 2012 foi lançado, no 5º Fórum Nacional de Museus, também em Petrópolis, o Blog do PNEM[1] (Imagem 1), naquele momento, *Programa* Nacional de Educação Museal. O objetivo do blog era justamente possibilitar de forma ampliada a participação social nas discussões preliminares para formulação do que viria a ser a *Política* Nacional de Educação Museal. A plataforma esteve no ar durante oito meses e recebeu contribuições tanto individuais quanto de instituições e coletivos, em especial das REMs. Em 2013, foi formada uma comissão interna no Ibram para a análise e o tratamento dos dados, resultando na compilação de um robusto documento oriundo da participação de 708 cadastros, 598 comentários, 83 tópicos de discussão e 681 postagens.

1 https://pnem.museus.gov.br/

Imagem 1: Blog do PNEM



O que se segue no ano de 2014 é a primeira grande marca da participação das REMs no processo de construção das políticas públicas para a educação museal no Brasil. Após a compilação do Documento Preliminar da PNEM, o Ibram buscou realizar encontros presenciais em todos os estados brasileiros a fim de garantir a capilarização das discussões. Entretanto, considerando a natureza centralizada da instituição, foi sobretudo, com o apoio das REMs que este intento foi possível. Através delas foram realizados 24 encontros regionais abrangendo todas as regiões do país, num processo que retroalimenta estes coletivos, fortalecendo os já existentes e possibilitando a criação de novos outros.

São de 2014 a criação da Rede de Educadores em Museus no Maranhão (REM-MA); a Rede de Educadores em Museus do Pará (REM-PA) e da Rede de Educadores em Museus de Sergipe (REM-SE). Foi também em 2014 que aconteceu o 6º Fórum Nacional de Museus, em Belém do Pará, onde foram consolidados os Princípios da PNEM. Na ocasião, com apoio direto do Ibram, estiveram presentes representantes de nove REMs, além de outros coletivos. A reunião destas representações resultou na criação da REM Brasil, um coletivo com vistas a, através da mobilização virtual, congregar todas as redes em atividade, tornando o processo de diálogo cada vez mais democrático e alcançando muito mais pessoas, como veremos mais à frente.

Nos anos seguintes, com a aprovação da PNEM em 2017, a publicação do Caderno da PNEM em 2018 e a realização das Oficinas *PNEM na Prática* vimos o surgimento de mais algumas REMs. No ano de 2016, é criada a Rede de Educadores em Museus de Campo das Vertentes – REM Campo das Vertentes. Em 2019, nasce a Rede de Educadores em Museus do Paraná (REM-PR). E a mais recente REM criada é a Rede de Educadores em Museus do Amapá, nascida neste ano de 2023.

Embora sejam organizações afins e com interesses em comum, as REM's possuem formas de articulação e organização bastante diversas, o que impacta diretamente no perfil das suas atividades. Por essa razão, uma característica muito comum entre as organizações em rede é a sazonalidade e descontinuidade de suas ações. Não são raros os momentos em que acontecem esvaziamentos, o que em alguns casos levam a longas pausas ou até mesmo à dissolução dos coletivos. Muitas dessas situações comuns entre redes têm sido compartilhadas nos fóruns da REM Brasil, que é um importante espaço para trocas de informações e experiências, bem como debates que contribuem para o fortalecimento das redes estaduais, e o consequente fortalecimento do campo no âmbito nacional.

A REM-BRASIL

Conforme mencionado acima, a Rede de Educadores em Museus do Brasil - REM Brasil, nasceu no ano de 2014. Criado numa reunião presencial entre profissionais da educação museal, atuantes em Redes de Educadores em Museus ou não, o coletivo passou a partir daí a se articular através de grupos

virtuais no Facebook e Whatsapp. Na ocasião da criação não foram estabelecidas funções para os membros, apenas um Grupo de Trabalho de Comunicação, responsável por criar as redes sociais citadas. Deste modo, toda a organização da REM Brasil se deu a partir de demandas levantadas de forma espontânea por quaisquer membros que assim o desejassem. É certo ser possível identificar determinados membros mais frequentes nestas provocações, porém até 2018 não havia uma atribuição específica para nenhum destes.

No ínterim de pleitear participação junto ao Ibram para a organização do I Encontro Nacional de Educação Museal foi criado, por aclamação dentro do grupo do Whatsapp, um Comitê Gestor Provisório formado por Fernanda Castro (Rio de Janeiro), Lucinha Santana (Pará) e Mona Nascimento (Bahia). O Comitê Gestor Provisório foi formado no ano de 2018 com a expectativa de existir até a realização do 8º Fórum Nacional de Museus, previsto para acontecer na cidade de Fortaleza, em 2019, onde esperava-se ser realizada a eleição de um Comitê Gestor oficial.

Após a sua criação, a REM Brasil esteve presente em importantes momentos do campo museal brasileiro sendo voz ativa diante de situações emblemáticas, como em 2016 quando entregou uma Carta Aberta ao então presidente do Ibram, reivindicando a realização do 7º Fórum Nacional de Museus que aconteceu no ano seguinte em Porto Alegre -RS (Imagem 2). A REM Brasil também se posicionou contra a tentativa de extinção do Ibram, neste mesmo ano, e mobilizou as suas bases em torno da manutenção do Ministério da Cultura, que viria a ser extinto em 2019 para ser recriado em 2023. Durante o período pandêmico, entre 2020 e 2021, a REM Brasil, em parceria com o CECA-BR, esteve à frente de importantes discussões para o campo museal brasileiro, a exemplo da pesquisa realizada junto a profissionais da educação museal com vistas a conhecer os impactos da pandemia nos educativos dos museus.



Imagem 2: II Encontro Nacional do PNEM.
Porto Alegre-RS/2017
Foto: Divulgação Ibram

Todas essas realizações aconteceram sob a gestão deste Comitê Provisório que, ainda em 2020, instituiu um Grupo de Trabalho a fim de organizar o processo que elegeria o primeiro Comitê Gestor da REM Brasil. A prioridade deste GT Eleições foi garantir que o novo Comitê Gestor fosse representativo de todas as regiões do país e pudesse estar em diálogo com a diversidade de realidades da educação museal brasileira.

Assim, após um processo de dois anos, o Comitê Gestor eleito da REM Brasil assumiu a gestão em 20 de janeiro de 2023 tendo dois representantes de cada região, sendo um titular e um suplente.

HORIZONTES POSSÍVEIS PARA A PARTICIPAÇÃO SOCIAL DAS REMS NO BRASIL

No último levantamento feito pelo GT Eleições da REM Brasil, em 2022, foi identificada a existência das seguintes REMs no Brasil: na região Norte do país, dos sete estados que a compõem, apenas um, o Pará, possuía uma Rede de Educadores em Museus (agora são dois com a criação da REM-AP em 2023). Na região Nordeste, dos nove estados, quatro deles possuem REMs ativas (Ceará, Bahia, Paraíba e Maranhão), dois têm redes que encontravam-se inativas (Pernambuco e Sergipe) e três ainda não possuíam REM (Alagoas, Piauí e Rio Grande do Norte), embora no Piauí exista uma forte mobilização para a criação de uma rede. Na região Sul, os três estados (Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná) já possuem REMs. Na região Sudeste, dos quatro estados, três possuem REM, com exceção do Espírito Santo. Por fim, na região Centro-Oeste, composta por três estados mais o Distrito Federal, todos possuem REM.

Essa capilarização das Redes de Educadores em Museus tem sido, nos últimos anos, o motor da participação social no campo da educação museal brasileiro. A partir dessa mobilização, é possível estabelecer canais de comunicação que possibilitam, sobretudo, ao Instituto Brasileiro de Museus, autarquia federal responsável pelas políticas públicas para os museus no Brasil, ter acesso a informações sobre a realidade de parte do Brasil que de outro modo não seria possível.

Exemplo recente e importante se dá com a realização da *Pesquisa sobre Práticas Educativas dos Museus Brasileiros: um panorama a partir da Política Nacional de Educação Museal* (Imagem 3), conhecida como Pesquisa Educação Museal Brasil, ou simplesmente, PEMBrasil. Lançada em 2022, a pesquisa, demandada desde a aprovação da PNEM em 2017, tem como objetivo produzir informações que possam subsidiar a implementação, a avaliação e eventuais revisões da PNEM, contribuindo também para a avaliação de aspectos da Política Nacional de Museus, instituída em 2003, que tocam a educação museal e, em consequência, das políticas públicas do Ibram voltadas para esse campo (PEMBRASIL, 2023). Um dos pressupostos assumidos pela PEMBrasil foi justamente o da necessidade de se realizar uma pesquisa capilar pelo país para que os dados obtidos se aproximassem da diversidade de realidades brasileiras. Não fosse a dificuldade originária do Ibram em estar presentes nos locais mais afastados dos centros urbanos, o questionário da pesquisa ainda circulou durante o defeso eleitoral de 2022, impossibilitando ao órgão divulgar o instrumento de coleta de dados através de suas redes sociais e canais oficiais de comunicação. Neste aspecto, a participação dos coletivos foi fundamental para garantir que o questionário circulasse virtualmente em diferentes grupos e fóruns de discussão e até mesmo, repetindo a atuação na discussão da PNEM, em 2014, organizando eventos presenciais em diversas cidades do país.



Imagem 3: Identidade Visual da PEMBrasil



Imagem 4: I Encontro Nacional de Educação Museal - EMUSE. Cachoeira-Ba/2023
Foto: Divulgação EMUSE

Ainda no escopo da PEMBrasil, foi realizado em julho de 2023, o *I Encontro Nacional de Educação Museal* - EMUSE (Imagem 4). Reunindo o anseio antigo de realizar o encontro e a necessidade de divulgar de forma ampla os resultados da pesquisa, o evento aconteceu na cidade de Cachoeira-BA e contou, mais uma vez com subsídio do Ibram, com a presença das redes que colaboraram também com a construção do evento.

Pensando nos próximos passos da participação social da sociedade civil organizada em rede, no campo da educação museal brasileira, os resultados do EMUSE nos dão um importante direcionamento. Ao longo do evento foram realizados debates e discussões com vistas a compor um Grupo de Trabalho de revisão da PNEM. Deste modo, espera-se que, assim como foi no processo de construção da Política Nacional de Educação Museal e de realização da Pesquisa Educação Museal Brasil, a revisão da PNEM conte ativamente com a participação da Redes de Educadores em Museus, garantindo assim a manutenção do caráter participativo dos atores que compõem o campo da educação museal brasileira.

Referências:

BRASIL. *Caderno da Política Nacional de Educação Museal*. Brasília, DF: Ibram. 2018.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

COSTA, Andréa; CASTRO, Fernanda; SOARES, Ozias. Por uma História da Educação Museal no Brasil. In: COSTA, A.; CASTRO, F.; SOARES, O. Orgs. *Educação Museal: conceitos, história e políticas*. Vol. I. História da Educação Museal no Brasil e prática político-pedagógica museal. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2020.

GOHN, Maria da Glória. *Conselhos gestores e participação sociopolítica*. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2016.

MARTINHO, Cássio. *Redes: uma introdução às dinâmicas da conectividade e da autoorganização*. Brasília: WWF Brasil, 2003.

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 Cibercultura*, 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. *Relatório Final* [livro eletrônico] / 1. ed. -- Joinville, SC: Casa Aberta Editora e Livraria: Instituto Brasileiro de Museus, 2023. Disponível em: https://obec.ufba.br/wp-content/uploads/2023/07/PEMBrasil_relato%CC%81rio-2023_final.pdf Acesso em: 10/09/2023

Perspectivas Contemporâneas



Exu Ijelú/Exu Lalu/Caboclo Lalu. Nosso Sagrado/Museu da República.
Foto: Oscar Liberal.

Aprendendo com o Nosso Sagrado: a força dos orixás, das caboclas e caboclos, das vovós e pretos velhos na luta contra o racismo

Mario Chagas
Poeta, museólogo, doutor em Ciências Sociais. Diretor do Museu da República

Maria Helena Versiani
Doutora em História, pesquisadora do Museu da República

Thiago Botelho Azeredo
Filho de Ogum, Pai Pequeno do Templo do Vale do Sol e da Lua

I

O conjunto de objetos sagrados foi formado a partir de batidas policiais em terreiros de candomblé e umbanda do Rio de Janeiro, nas primeiras décadas da República. As incursões eram instruídas por ordens de cunho racista, que criminalizavam essas práticas religiosas, vinculando-as ao curandeirismo, ao charlatanismo e ao baixo espiritismo e, com base nessas vinculações, interrompiam cerimônias religiosas, prendiam os seus praticantes e confiscavam os seus objetos como "provas do crime".

Nas palavras de Mãe Meninazinha de Oxum, que liderou a luta pela libertação desses objetos:

> Muitos dos nossos pais de santo, mães de santos, ialorixá, babalorixá[1], foram agredidos fisicamente, foram presos, jogados numa delegacia. E nossos bens sequestrados. Nossos bens são a nossa riqueza, o nosso ouro, o nosso sagrado, que pra nós vale muito, mais que ouro, tem muito valor. E pra polícia, não. Nós fomos taxados de bruxos, feiticeiros e não é isso, nós cultuamos orixás, que são elementos da natureza. E esse acervo lá no Museu da Polícia nos envergonha. Eu falo isso com muita tristeza, mas com fé em deus e nos orixás, como representante do candomblé e como representante dos orixás, eu vou continuar lutando. (PEREIRA, 2017, p. 51)

II

No dia 5 de maio de 1938, em torno de 200 objetos sagrados foram tombados pelo então denominado Serviço do Patrimônio Histórico (SPH) e Artístico Nacional, atual Instituto do

1 Lideranças religiosas afro-brasileiras.

Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), constituindo o primeiro tombamento etnográfico do país. Porém, novos confiscos em terreiros seguiram acontecendo. Hoje, o acervo conta com 519 artefatos, incluindo vestimentas rituais, guias, figurações religiosas, assentamentos religiosos, espadas, instrumentos musicais, entre outros objetos sagrados relacionados às religiões afro-brasileiras. Trata-se de um acervo da maior relevância, símbolo de saberes e fazeres associados às nações do candomblé e da umbanda e às suas interações com a cultura indígena e mulçumana; expressão da pluralidade étnica e cultural do país.

A partir de 1937, foi depositado em espaço denominado de Seção de Tóxicos, Entorpecentes e Mistificações, explicitando o preconceito e o modo depreciativo com que a instituição policial tratava os sagrados das religiões de matrizes afro-brasileiras. Manuseado com ignorância e desrespeito o acervo sagrado foi exposto junto a materiais de contravenção penal, para compor cenas de crime e servir em aulas práticas de treinamento policial que deixavam ver a aplicação de uma pedagogia racista. Em 1945, foi deslocado para um "museu criminal", hoje denominado de Museu da Polícia Civil do Estado do Rio de Janeiro (MPC-RJ), sendo identificados, em perspectiva racista, como bens culturalmente referentes, não à vida religiosa afro-brasileira, mas à vida policial.

III

A transferência desse acervo para o Museu da República ocorreu em 21 de setembro de 2020, após campanhas por reparação de justiça e por solicitação de lideranças de santo que protagonizaram a luta para a libertação desses objetos e que agora compartilham a gestão do acervo no museu.

A participação do grupo religioso na equipe de gestão compartilhada do Nosso Sagrado mostra-se imprescindível e é muito valorizada. Trata-se de uma experiência ancorada no conhecimento solidário e no entendimento de que os religiosos detêm saberes não acadêmicos, essenciais ao cuidado desses objetos sagrados.

IV

No Museu da República, a preservação e salvaguarda desse patrimônio cultural evidencia-se em cada objeto higienizado, fotografado e acondicionado adequadamente, com respeito aos saberes e fazeres das religiosidades afro-brasileiras, agora tratados em sentido contrário ao histórico de manejos insensíveis que sofreram na polícia.

Pesquisas em torno do acervo já identificam a procedência de alguns objetos sagrados. Aparecem os nomes das lideranças religiosas vilipendiadas e dos "homens da justiça", cujas interpretações jurisprudenciais das religiosidades afro-brasileiras fortaleceram a construção de um Brasil desigual e racista.

No Museu da República, tem se intensificado a presença de religiosos de diferentes vertentes e de historiadores, cientistas sociais, museólogos, educadores, africanistas e outros, constituindo-se uma rede profícua na produção de conhecimento sobre o acervo. Como resultado, nos últimos anos várias publicações foram lançadas, dissertações e teses defendidas, eventos culturais foram realizados, fortalecendo as iniciativas de combate ao racismo religioso e valorizando a presença e a memória do povo de Axé.



Guia. Nosso Sagrado/Museu da República
Foto: Oscar Liberal.

V

O Grupo de Gestão Compartilhada participa na organização de uma grande exposição sobre o Nosso Sagrado, que ocupará o Museu da República por no mínimo três anos. Do mesmo modo, tem-se a participação do grupo em vários eventos acadêmicos e na produção do primeiro artigo científico sobre a transferência do acervo.[2] Todos esses são exemplos incontornáveis de que o "ensino superior" nem sempre mora na academia.

O Nosso Sagrado é mesmo um vetor vigoroso no esforço de repensar um sentido contra hegemônico para a ideia de "conhecimento superior". Entre outros exemplos, a formação em Medicina no Brasil conquistou projeção social questionando o saber popular, inclusive as práticas de saúde em terreiros. A memória das perseguições aos religiosos que prescreviam plantas e ervas em consultas espirituais está presente no Nosso Sagrado. Hoje, porém, celebramos mais uma vitória do povo de Axé em benefício de toda a sociedade brasileira: no dia 20 de julho de 2023, o Conselho Nacional de Saúde reconheceu a importância das práticas tradicionais africanas na promoção da saúde.

Nos caminhos da diáspora, diversos grupos étnicos africanos, provenientes de regiões e culturas muito distintas chegaram ao Brasil e ao Rio de Janeiro. O legado cultural desses povos está em todos os domínios da vida do brasileiro; está na poesia, na filosofia, na história, na memória, na ciência, nas artes, na política, na música, na comida, na dança, no idioma e, entre tantas outras influências, está no Nosso Sagrado.

VI

A definitiva emancipação desse acervo exige o compromisso de que as suas memórias alcancem as escolas, as ruas e as instituições, para que as histórias de preconceito sejam desmascaradas e não se repitam, para que as histórias de libertação nos ajudem a reconstruir um Brasil antirracista.

Nesse diapasão, desde 2022, o projeto "Conhecendo o Nosso Sagrado" vem reunindo, mês a mês, no museu, educadores, pesquisadores e estudantes de diferentes formações, sendo enfatizada a dimensão pedagógica do acervo.

VII

Nos termos de uma reparação de justiça, os objetos sagrados estão sendo tratados como objetos de culto que merecem todo o respeito e cuidado e que ajudam a compreender outro crime, imprescritível, o crime do racismo.

Os cuidados com o acervo impõem o compromisso de valorizar o contexto sociocultural da comunidade de praticantes das religiosidades afro-brasileiras. Nessa direção, vem sendo realizada cuidadosa revisão de terminologias equivocadas e preconceituosas atribuídas pela polícia no processo de nomeação dos objetos sagrados. Junto, entre os exemplos, novas ferramentas de registro de referências culturais do acervo estão sendo reinventadas para que os seus campos de descrição possam incorporar singularidades próprias às culturas de matrizes religiosas africanas, que operam com sentidos múltiplos para um mesmo objeto ou informação.

2 OXUM; IANSÃ; VERSIANI; CHAGAS (2021).

VIII

O Nosso Sagrado não é simplesmente um conjunto de bens materiais. Esse acervo tem referência cultural em gerações de pessoas que compartilham modos de viver a religião. O respeito ao Nosso Sagrado inclui o respeito a essas pessoas. A preservação do Nosso Sagrado inclui a preservação dos direitos dessas pessoas. Toda reparação em torno do Nosso Sagrado deve envolver e dignificar essas pessoas.

Nessa clave, merecem especial atenção crítica algumas propostas de trabalho em torno do Nosso Sagrado justificadas em nome da aderência à causa, mas que acabam por servir primeiro ao próprio proponente, beneficiando apenas secundariamente – ou nem isso – a população de santo. No Museu da República, estamos atentos e rechaçamos esse movimento: só existem e são admitidas as ações radicalmente a favor do Nosso Sagrado e da luta antirracista. Todo tratamento técnico desse patrimônio museológico rejeita, não somente quaisquer práticas de cunho racista, mas também quaisquer práticas de cunho oportunista.

Silvio Almeida (2019) ensina que, quando as estruturas reproduzem relações raciais racistas, é preciso enfrentá-las construindo políticas contra dominantes. Ou seja, o combate ao racismo exige uma reorientação ideológica e política da sociedade.

É plausível dizer que o Nosso Sagrado tem influenciado as orientações antirracistas de determinadas ações públicas, do que são exemplos a própria transferência do acervo e a constituição do grupo religioso de gestão compartilhada, que efetiva uma experiência singular e concreta de democratização do conhecimento e do poder.

Em certo sentido, estas ações realizam algumas propostas de Babá Sidnei Nogueira (2020), em seu trabalho sobre o enfrentamento do racismo religioso. Ao aprofundar as relações e colaborações de construção do conhecimento a partir do respeito, da presença e do protagonismo de lideranças religiosas, abre-se o espaço para que cosmos sentidos afro diaspóricos sejam reais forças motrizes do saber e do fazer relacionado ao acervo.

IX

Particularmente importante foi a renomeação do acervo, antes batizado de "Coleção Museu da Magia Negra", denominação amplamente criticada pelas comunidades religiosas afro-brasileiras, ofensiva e difamatória, que deixa ver a carga de preconceito com que as instituições do Estado tratavam as religiosidades de matrizes africanas.

O grupo religioso de gestão do Nosso Sagrado reivindicou a mudança de nome, o que não era demanda de simples execução, posto que parte do acervo fora tombada em 1938. Mas a gravidade de manter o nome impertinente foi enfatizada em reuniões com o Ministério Público e com o Iphan, em seminários e por escrito, destacando-se que a gestão do acervo deve servir para expandir, e não falsear, conhecimentos sobre as práticas religiosas de matrizes africanas.

Assim, superar o erro de atribuir ao conjunto de objetos sagrados um nome que ofende os praticantes das religiões afro-brasileiras e que estigmatiza e criminaliza as suas práticas, tornava-se parte relevante desse movimento de justiça. Finalmente, , em 21 de março de 2023, o Iphan anunciou a decisão



Atabaque. Nosso Sagrado / Museu da República.
Foto: Oscar Liberal.

de mudança do nome do conjunto para Acervo Nosso Sagrado, conforme proposto por Mãe Meninazinha, com a concordância de todo o grupo religioso.

X

Já nos encaminhávamos para as considerações finais do breve texto aqui apresentado, quando resolvemos olhar para nós mesmos, olhar para o Grupo de Gestão Compartilhada, e nos questionar. Foi assim, que decidimos num exercício de autorreflexão, perguntar ao Pai Thiago de Ogum, Thiago Azeredo, um dos autores do presente artigo: Qual a importância das caboclas, dos caboclos, das vovós e dos pretos velhos na luta contra o racismo? As respostas e suas derivas, vieram inspiradoras. Diz Pai Thiago:

> As caboclas, os caboclos, os pretos velhos, as pretas velhas, todas as entidades que a gente trabalha na Umbanda são nossos ancestrais, pessoais e coletivos. De um ponto de vista genealógico, alguém que já esteve na minha família em algum momento no passado. Numa perspectiva mais ampla [sobre esses ancestrais], e também como povo, eles me reconhecem como pertencendo ao povo deles, eu sou alguém que está na terra, que sustenta o seu legado.

Vale destacar a relação ancestral e familiar e de duplo acolhimento: nós acolhemos eles e eles nos acolhem, "eles gostam da gente e querem vir ter com a gente". Logo em seguida Pai Thiago nos diz:

> O sentido deles na luta antirracista é a sua existência, no primeiro momento, a sua própria existência. O fato dessas divindades, que pra nós são importantes, são divindades que somos nós, que somos os muitos, os diversos, as pessoas, os comuns, os pretos, as pretas, os indígenas, a sua existência é importante. Eles não estão dentro do nosso culto para fazer o combate antirracista, mas as condições de possibilidades da gente manter esse culto é o combate antirracista. É o nosso convívio; são aqueles que vêm ter conosco e não são os doutores e as doutoras e os figurões que têm livre circulação na nossa sociedade. Eles são os comuns, como nós.

Eis aqui um ponto de extrema relevância: a existência das divindades, dos seres de transcendência, constitui em si mesma uma forma de luta antirracista. Em outras palavras: a existência e a r(e)existência das religiões de matrizes afro-brasileiras são manifestações antirracistas objetivas.

XI

A conversa autorreflexiva com Pai Thiago foi longa e inspiradora. O pequeno espaço de que dispomos aqui nesta publicação não nos autoriza a reproduzi-la. No entanto, gostaríamos de destacar ainda, o seguinte comentário do Pai Pequeno do Templo do Sol e da Lua, a respeito de diferentes perspectivas em relação à Umbanda (uma perspectiva interna e outra externa):

> Desde dentro as entidades espirituais são simplesmente meu mestre, minha mestra, minha vovó, que me acolhe, me aconselha, que luta comigo, que tem comigo uma relação de solidariedade e cuidado. Mas, desde fora é possível fazer essa leitura [sociológica e psicológica], porque é uma aliança espiritual simbólica ou arquetípica com grupos de pessoas, seres, existências, que são historicamente perseguidos, marginalizados, que pertencem e exibem marcas de pertencimento a grupos racializados, que sofreram às suas

épocas e sofrem hoje os seus descendentes o processo de perseguição e racismo. Grupos racializados ou vinculados a saberes moldados em gramáticas racializadas.

Mãe Meninazinha de Oxum repete que é preciso recontar a História do Brasil a partir dos objetos sagrados. Entre os passos, a criação de um curso de extensão sobre o Nosso Sagrado tem mobilizado o Grupo de Gestão Compartilhada. Ademais, por solicitação da sacerdotisa, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro instituiu o dia 21 de setembro como o "Dia Estadual da Libertação do Acervo Sagrado".

O racismo insiste e o Nosso Sagrado resiste. As memórias desse acervo são memórias do povo de Axé e são instrumentos de salvaguarda e luta pelo direito de existir e professar a sua fé, a sua inteligência e os seus saberes.

Referências Bibliográficas:

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 faiá". 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.

O que os museus e a Bienal de São Paulo compartilham a partir de seus educativos permanentes?

Elaine Fontana
Mestra em Estética e História da Arte pela USP

CONSTELAÇÕES

As dinâmicas das instituições convergem para inúmeras inter-relações, muitas delas não expressas neste texto, que é composto por anotações de trabalho, percepções das obras, conversas com pessoas, incluindo visitantes, curadores e educadores, e muitas leituras de conteúdos da exposição. A proposta seria apresentar algumas materialidades, mesmo que o texto não contenha instrumentos de avaliação e verificação voltados para o público.

As interações e metamorfoses que ocorrem entre bienais e museus de arte resultam em modelos e dinâmicas internas complexas, influenciadas pelos intercâmbios que ambas instituições emprestam uma à outra. Ocorre entre a Bienal e os Museus de arte uma espécie de metamorfose subjacente, emprestando o termo cunhado pelo escritor italiano Emanuele Coccia, do ponto de vista do movimento e da absorção e retração, resistências e afinidades que adicionam o aspecto político dessa relação e que atravessam a superfície com as pessoas que se relacionam com elas. Ele define a metamorfose como uma teoria da continuidade da vida entre os corpos. Obriga um ser vivo a chocar o outro em si, sem jamais poder ser inteiramente ele mesmo e também sem poder confundir-se ou fundir-se inteiramente no outro.

A mesma ideia é pensada pelo escritor brasileiro Antônio Bispo dos Santos, que, ao preferir a palavra confluência, conclui: "Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e os outros rios, ele se fortalece".

Nessa metamorfose, destaca-se um aspecto de continuidade excêntrica, como um casulo "forma que todo ser vivo mantém com ele mesmo e que o conduz a modificar radicalmente seu corpo e identidade". As instituições estão rigidamente estruturadas por uma forma que é mantida por ela mesma, pela cultura da instituição, mas também são modeladas e remodeladas por

pessoas em diferentes momentos e que podem alterar o seu corpo e identidade. Essa perspectiva de mudança ocorre a partir do contexto ao que chamamos de contemporâneo, tempo que em princípio parece se relacionar exclusivamente ao presente, ainda que de modo menos tangível, conflui com outros tempos.

O processo criativo que ocorre tanto nos museus quanto nas bienais é tensionado por mudanças, influenciado por diferentes períodos, indivíduos e contextos, moldando um conjunto de ideias permeadas por conflitos, frequentemente divergentes das próprias convicções institucionais e daquilo que, em tempos passados, era considerado uma virtude da instituição. Essas instituições absorvem uma energia pulsante que se conecta com o futuro e o passado, abraçando tanto o que está à sua volta como o que está além delas.

As bienais, caracterizadas por exposições temporárias com duração média de três meses, passam por metamorfoses a cada dois anos, ou a cada ano quando há itinerâncias e exposições temporárias, não apenas através das exposições, mas também por meio das equipes e visitantes que introduzem novas perspectivas. Por outro lado, os museus adotam dinâmicas de longa duração, também com o empenho de colaboradores e acervos do museu.

Enquanto as bienais têm a liberdade de visualizar cenários inovadores, incorporando lições de seu passado recente ou distante, os museus não se veem compelidos a transformar radicalmente cada exposição subsequente. A bienal também não é obrigada a propor mudanças drásticas a cada edição, mas sua singularidade reside no desafio que seus novos corpos curatoriais enfrentam para criar a partir do presente, mesmo que levem em consideração um tempo não linear, como aparece nas curadorias da 30ª Bienal, nos conceitos de constelação e do atlas Mnemosyne e na 35ª Bienal de tempo espiralar.

As mudanças de rota são inúmeras, impulsionadas para engajar maior número de pessoas ou para fortalecer um debate mais politizado ou artístico com a sociedade[1].

Enquanto os museus podem aderir a um ritmo contínuo, mantendo consistentemente a mesma equipe de curadoria em todas as exposições, as bienais enfrentam uma demanda mais dinâmica. Elas se renovam por meio da contribuição de diferentes perspectivas curatoriais a cada edição, mas ambas podem ter como desafio dar sentido ao que apresenta.

EDUCATIVO PERMANENTE

É amplamente reconhecido que o desejo de estabelecer uma abordagem educativa que pudesse perdurar no tempo, como ocorre com os museus, somada às experiências mais efêmeras da Bienal já existia anos antes dela ocorrer de fato. Há muito se confirma a sua natureza e missão educacional.

No entanto, foi na 29ª edição da Bienal (2010), sob a curadoria de Agnaldo Farias e Moacir dos Anjos, com curadoria educativa de Stela Barbieri, que essa ideia se materializou e se mantém até os dias de hoje de forma ininterrupta. Foi há 13 anos que se alcançou um educativo capaz de manter uma equipe contínua,

1 Bienais organizam um grupo de ideias para o que se denomina arte contemporânea, há muitas outras formas de entender e expressar arte do presente (contemporâneo).



Fonte: registro de Elaine Fontana, 2010. O programa de educação continuada incluiu estudos de longa duração durante a 29ª Bienal, inclusive com outras instituições de arte.

ainda que recebesse uma nova equipe curatorial e educacional temporária a cada mostra.

O que muda com a equipe permanente, que passa a organizar uma rotina de pesquisa e consolidação de experiências como a dos museus?

A presença de uma equipe permanente responsável pela organização de uma rotina de pesquisa e reflexão de experiências, de maneira análoga aos museus, traz uma série de mudanças complexas. Uma das transformações mais notáveis é a capacidade de integrar-se com o conteúdo institucional existente, utilizando o acervo de aprendizados como base para aprofundamento, enquanto simultaneamente renova esse acúmulo a cada exposição.

Stela Barbieri, a curadora encarregada de liderar essa continuidade, teve recursos como artista e professora para agregar ao campo educacional da Bienal (2010-2015), que até 2010, tinha experiências diversificadas em modelos de educação também usados em museus, sendo muitas delas relacionadas ao ensino da arte. Ela infundiu uma sensibilidade artística e práticas poéticas de forma contínua orientando abordagens com arte contemporânea que podem servir como uma metodologia de trabalho, pois são facilmente identificadas nas publicações educativas da época[2].

PARA COMPARTILHAR

Na publicação educativa da 30ª Bienal[3] Stela comenta que "O Educativo trabalha com campos poéticos, tensionando-os, tornando-os visíveis, ativando o espaço de criação." E o curador da exposição, Luis Pérez-Oramas compartilha de uma visão semelhante, compondo uma perspectiva também filosófica. Oramas em conversa com o Educativo e a partir do título da exposição "Na iminência das poéticas" interroga: Como as imagens falam? Como falamos as imagens? O que é o visível que não cabe na linguagem? Qual é a palavra que não tem forma, que não tem imagem? ..."As palavras e as coisas existem em mundos que não são inteiramente coincidentes...".

2 http://fbsp.org.br/publicacoes

3 https://imgs.fbsp.org.br/files/30bienal_livreto.pdf



© Leo Eloy / Fundação Bienal de São Paulo[4]

foto do ateliê de luzes - ateliê não convencional, com paredes pretas, como uma câmera escura fotográfica, onde visitantes em grupo realizavam experiências luminosas e efêmeras.

A dimensão poética nesta exposição leva a sua determinação política, desviando-se e desencaixando as imagens de seus regimes de representação. Isso torna a abordagem das obras diferente a partir desse contexto, influenciando na maneira como se conduz uma conversa/silêncio sobre elas."

Durante esse período, foi desenvolvido um modelo de ateliê que transcendeu os materiais artísticos convencionais de ateliê e sala de aula. As práticas não se limitaram a esses materiais, uma vez que as inspirações derivam dos elementos concebidos com base nas obras expostas. Além disso, explorou-se o potencial de investigação prática na arte por meio desses elementos. Dessa forma, espaços como tanques de areia ou uma câmera escura puderam proporcionar experiências estéticas que duravam apenas aquele instante.

Os ateliês da 32ª Bienal, que virá a seguir, trazem um enfoque adicional, combinando oficinas e cozinha para compartilhar saberes e colocá-los em prática. A preparação de uma receita culinária proposta por participantes de cursos ou da exposição ocorreu em numerosas ocasiões.

AÇÕES QUE EMERGEM A PARTIR DO CONTATO CONTÍNUO COM EQUIPES E EXPOSIÇÕES

Entre os anos de 2011, 2013 e 2020[5], ocorreram exposições temporárias que fugiram do ciclo bienal tradicional, inclusive em meio à pandemia global da Covid-19 (Exposição Vento). A primeira dessas exposições, denominada "Em Nome dos Artistas", de curadoria de Gunnar Kvaran, destacou obras da prestigiada Coleção Astrup Fearnley,

4 "O Arquivo Bienal (Arquivo Histórico Wanda Svevo) que cedeu a imagem é mantido por profissionais da instituição, responsáveis por organizar documentos de todas as exposições, incluindo imagens, documentos e textos curatoriais. Funcionando de forma dinâmica, oferece acesso público aos materiais e mantém um sistema de arquivamento abrangente que envolve equipes temporárias e permanentes, contribuindo para a preservação da memória institucional."

5 A 34a Bienal teve a duração de dois anos, envolvendo uma colaboração contínua com a comunidade escolar e cultural, através da publicação educativa "Primeiros Ensaios":



Fonte: registro de Elaine Fontana, 2011

que abriga criações de renomados artistas como Cindy Sherman, Jeff Koons e Damien Hirst.

A segunda exposição, intitulada "30x Bienal" de Paulo Venâncio Filho, celebrou o trigésimo aniversário da Bienal de São Paulo e apresentou obras icônicas de artistas brasileiros que participaram de edições anteriores do evento.

Curiosamente, essas duas primeiras exposições, que à primeira vista pareciam históricas e intocadas, tornaram-se um campo de criação para a equipe educativa da Bienal, que desenvolveu várias visitas e ateliês com um viés político.

No âmbito da exposição "Em Nome dos Artistas" (2011), Mayara M., em sua segunda exposição na Fundação Bienal, propôs uma "visita tematica" com ateliê com modelo vivo com foco nas relações entre o erótico e o político na obra de Jeff Koons.

Essas ações, conduzidas pelos educadores e divulgadas nos canais de mídia da Bienal, ocorreram pela primeira vez naquele ano, baseadas no interesse do visitante e na pesquisa do propositor. É uma iniciativa que considera educadores porta-vozes de suas atividades. Anteriormente, era comum que a atenção se centrasse somente em figuras já conhecidas em âmbito cultural fora da rotina da exposição.

Na 31ª Bienal, intitulada "Como... coisas que não existem", enfatizou-se a colaboração em rede entre artistas e grupos sociais organizados, que trabalhavam em projetos coletivos, afastando-se da ideia de uma "grande obra de arte autônoma". O conflito político e o ativismo se tornaram inseparáveis da prática artística dos criadores, resultando em mudanças significativas na exposição de arte e, consequentemente, na abordagem da mediação e do ensino artístico. Essa dinâmica promove uma nova relação entre arte e política, renunciando ao intérprete e a um objeto validado pelo sistema da arte, em favor de novas formas de compartilhamento e necessidades entre os coletivos formados durante a Bienal.

Já na 32ª - "Incerteza viva"[6], as discussões sobre cosmologia e antirracismo

6 Curadoria de Jochen Volz e cocuradores Gabi Ngcobo, Júlia Rebouças, Lars Bang Larsen e Sofía Olascoaga.



Fonte: Catálogo Incerteza Viva, ,2016, p.287

foram aprofundadas, enriquecendo os debates nas edições subsequentes. Os fungos e micélios, um assunto dessa edição, reflete a ideia de rede, não apenas na forma convencional, mas também na comunicação entre as árvores, semelhante à configuração da internet. Essa analogia destaca como diferentes elementos interagem por conectividade ou interferência, resultando em atualizações sistêmicas. Uma referência como esta pode ampliar os agenciamentos que dão corpo às relações estabelecidas em uma constelação de vivência educacional.

Num contexto mais atual, a 33ª Bienal - Afinidades afetivas (2018), com o educativo permanente funcionando plenamente e uma equipe de consultores e membros internos novamente renovada, foi criado o exercício "Convite à Atenção", não se tinha em princípio um conteúdo a ser compartilhado, nem uma prática poética a mediar a relação obra e público, mas a prática da atenção. São protocolos de contato com trabalhos de arte, de qualquer natureza. O que é arte para você? Não importa se está qualificada para o "mundo da arte".

O autor Jan Masschelein, citado na publicação educativa, consolida a ideia a partir das seguintes acepções: "'entender' ou 'educar o olhar' não no sentido de educare (ensinar), mas de e-ducere, como conduzir para fora, dirigir-se para fora, levar para fora..." O processo de educar o olhar não significa adquirir uma visão crítica ou liberada, mas sim libertar nossa visão".

Se estabelece uma relação dialética entre o mirar e o objeto que mira, favorecendo a autotransformação com uma espécie de liberdade prática. A prática da atenção não busca necessariamente ensinar algo que está ausente ou eliminar desigualdades existentes. [7]

7 http://33.bienal.org.br/pt/convite-a-atencao

CIRCULARIDADE

A Bienal recria cursos de longa duração com professores, programas de visitas, modos de apreciação estética e enfatiza a acessibilidade, entre outros exemplos notáveis, tendo os museus como referência.

Para a 33ª Bienal um dos seus programas se inspirou na agenda do Museu Lasar Segall (MLS), voltada para bebês, mães no puerpério e crianças pequenas. Essa inspiração se reflete tanto na criação de um espaço reservado e mais silencioso no terceiro pavimento, quanto na programação daquele ano. O Museu Lasar Segall, um museu público brasileiro, ganhou reconhecimento internacional por sua abordagem educativa e cultural direcionada a bebês e crianças pequenas. Esse reconhecimento veio através de sua classificação como uma das cinco melhores práticas pelo Comitê para Educação e Ação Cultural (CECA) do Conselho Internacional de Museus (ICOM) em 2014.

Na programação pública da 33ª Bienal, essa influência é evidente na maneira como ela oferece uma experiência relaxada e livre para as crianças. Isso é visível na ocupação do pavimento térreo, onde as crianças tiveram a liberdade de engatinhar e brincar com objetos comuns, em espaço reservado a elas. Esse enfoque é guiado pela consideração de que o museu é um espaço público e, portanto, os bebês têm o mesmo direito de aproveitá-lo como qualquer outro visitante.

Outra abordagem notável é o uso da Vídeo Libras, uma ferramenta que já foi empregada em exposições como na 30ffi Bienal. Essa abordagem é incorporada logo na entrada da exposição, junto com o texto curatorial. Essa decisão foi embasada em pesquisas conduzidas no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP), que tem um histórico extenso de envolvimento com a comunidade surda.

Na 34ª Bienal, destaca-se a presença das salas dos educadores, integradas à exposição, reconfigurando o modelo dos museus. O espaço desempenha papéis diversos, como uma sala de ensaio ou um espaço para diálogos espontâneos, a área de Educação (anteriormente chamada Educativo Bienal) em linha com a perspectiva a partir do escritor Èdouard Glissant[8], ensina sobre a experiência da opacidade para a relação com os públicos.

As complexas relações entre bienais e museus, bem como a metamorfose subjacente que experimentam, demonstram a vitalidade da relação entre essas instituições. A educação permanente, um pilar da Bienal, tem se mostrado uma força motriz para a continuidade e a criação de perspectivas na educação em cenários artísticos contemporâneos.

Por meio de compartilhamento, colaboração e diálogo contínuo com equipes, visitantes e exposições, a experiência foi enriquecida, moldando novas formas de interação e compreensão do que pode ser a arte contemporânea, ou repensando a categoria restrita que envolve a arte contemporânea institucionalizada. Ações que surgem do contato contínuo com visitantes, equipes e exposições levaram a uma maior flexibilidade e adaptabilidade na mediação artística e em suas implicações na esfera política da vida.

8 http://34.bienal.org.br/agenda/9165



Foto Elaine Fontana, 2016. Prática do "Convite à atenção" com participante de um curso. Parque do Ibirapuera.

Por fim, à medida que essas instituições continuam a colaborar e compartilhar experiências, mantendo diálogos externos a ela e revisões contínuas, podem se tornar instituições que praticam cada vez mais a acessibilidade e a contra colonialidade, ainda que institucionalmente sejam tradicionais. Esse processo de transformação e adaptação constante as tornam relevantes em um cenário cultural em constante mutação, abrindo portas para um público mais diversificado e promovendo uma verdadeira inclusão, incorporando políticas da diferença e sabedorias que estão fora do próprio sistema da arte.

Agradecimento

Dedico este texto especialmente às mulheres que me abriram o caminho para o Museu Lasar Segall e a Bienal de São Paulo: Anny Lima (2004), Denise Grinspum (2006), Stela Barbieri (2011) e Dora Corrêa (2016).

Bibliografia

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.



Imagem 1: Salão Nobre do Museu do Ipiranga, com destaque para a pintura “Independência ou Morte!” e os recursos de acessibilidade da exposição. Fotografia digital, José Rosael, 2022.

Ações de curadoria: a atuação da equipe de educação no projeto "Novo Museu do Ipiranga"

Denise Cristina Carminatti Peixoto
Mestra em Arqueologia, Educadora do Museu do Ipiranga (MI-USP)

Isabela Ribeiro de Arruda
Bacharel e Licenciada em História, Educadora do Museu do Ipiranga (MI-USP)

O Museu Paulista, mais conhecido como Museu do Ipiranga (MI -USP), foi o primeiro museu criado no Estado de São Paulo, Brasil. O edifício que ocupa foi construído no final do século XIX como um monumento para celebrar a memória de Pedro I, primeiro imperador brasileiro, e marcar o local onde a independência do país teria sido proclamada, em 1822. Construído entre 1885 e 1890, o monumento foi aberto ao público como Museu de História Natural em 1895, e ao longo das décadas a foi se transformando paulatinamente com mudanças e transferências de acervo, mas sem perder um lugar significativo no imaginário social como um dos museus mais conhecidos e visitados da cidade.

Em agosto de 2013, o edifício do Museu foi interditado ao público devido ao deslocamento do forro de algumas de suas salas, dentre elas o Salão Nobre - onde se encontra sua obra mais conhecida, a pintura "Independência ou Morte!", de Pedro Américo. Neste momento, suas exposições foram fechadas à visitação para que obras de restauração, modernização e adequações para acessibilidade pudessem ser realizadas. Iniciava-se então um longo processo de reformulação que se estendeu por nove anos, até a reabertura do edifício nas comemorações do bicentenário da independência, em 7 de setembro de 2022. Para tanto era necessário o estabelecimento de várias frentes de trabalho (arquitetura, curadoria, expografia, obtenção de recursos, entre outras). Desta forma, iniciaram-se as discussões das propostas curatoriais que orientariam a formulação do discurso expositivo, bem como a definição dos acervos a serem mobilizados nas novas exposições e as diretrizes para a expografia. Cabe ressaltar que em ambos projetos - arquitetônico e expositivo – a garantia de acesso qualificado foi uma das premissas fundamentais e, nesse sentido, a participação

da equipe de educação trouxe contribuições fundamentais sobretudo para a planificação das exposições. Para além das ações de mediação realizadas durante o período de fechamento, assunto já discutido em outras oportunidades (ABELEIRA; ARRUDA: 2018), este artigo pretende apresentar a atuação desta equipe nas ações diretamente ligadas à reabertura do Museu em relação ao projeto arquitetônico e ao projeto expográfico[1].

Em primeiro lugar, é importante sublinhar as vinculações institucionais do museu. Durante o período em que esteve fechado, o museu passou a se reconhecer como Museu do Ipiranga, nome pelo qual é popularmente conhecido. Porém, formalmente seu nome é Museu Paulista (MP) da Universidade de São Paulo (USP), universidade à qual está vinculado desde 1963. Consequentemente, seu quadro de funcionários é formado por servidores públicos vinculados à USP. A equipe pedagógica, por sua vez, é formada por apenas duas educadores, Denise Peixoto (desde 2001) e Isabela Ribeiro de Arruda (desde 2012), responsáveis por este relato. Ademais, durante o período de fechamento ocorreu uma alteração institucional significativa, que levou à dissolução do antigo Serviço de Atividades Educativas (2001-2021) e à sua fusão com outras áreas técnicas, criando a Seção de Educação, Museografia e Ação Cultural - sem que fosse aumentado, no entanto, o número de profissionais na equipe.

Retomando o processo de reabertura, podemos começar discutindo o projeto de restauração, reforma e expansão do edifício do Museu. Logo no início, a equipe, especialmente a educadora Denise Peixoto, que tornou-se uma referência na instituição quando se trata desse tema, colocou como premissa central a questão da acessibilidade. Além de atender aos requisitos técnicos mínimos estabelecidos pelas normas em vigor para circulação, sinalização e melhoria dos espaços, nosso objetivo sempre foi ampliar essa perspectiva para proporcionar uma experiência sem barreiras e integrada ao máximo com todos os serviços e espaços do Museu, garantindo igualdade de direitos para todos os públicos[2]. No âmbito do projeto, também foram incorporadas áreas de atendimento de alta qualidade para receber grupos, incluindo a criação de dois ateliês que podem ser subdivididos, permitindo atender simultaneamente até 80 pessoas. Além disso, introduzimos os Educalabs, espaços de convivência com propostas educativas que podem ser realizadas com ou sem a presença de um mediador, e áreas de conforto para o público.

1 Para mais informações a respeito do projeto de reabertura do Museu do Ipiranga, ver: FERRONI et al., 2020.

2 O trabalho desenvolvido organizou-se a partir da experiência de mais de 20 anos de implantação de projetos de ampliação de acesso no Museu Paulista, de maneira que seria insuficiente enumerar aqui todas as referências acadêmicas, institucionais e políticas que fundamentaram esse trabalho. Ainda assim, consideramos relevante o apontamento de alguns trabalhos com os quais podemos estabelecer relações em termos referenciais: AIDAR: 2002; CARDOSO; SILVA: 2018; MENESES: 2000; MIRANDA: 2015; entre outros. O histórico de desenvolvimento dos pressupostos de trabalho da equipe de educação podem ser aprofundados, adicionalmente, em ARRUDA, PEIXOTO: 2022.

Paralelamente, o plano educativo proposto pela equipe foi bastante amplo, diverso e, por que não dizer, audacioso, considerando que o MP conta apenas com duas educadoras em sua equipe funcional. Assim, para que a projeto fosse desenvolvido foi contratada uma equipe composta por seis assistentes que atuaram nas diferentes frentes estabelecidas pelas educadoras. A execução das propostas aconteceu entre 2020 e 2022 e parte delas estão descritas, ainda que de maneira sintética, neste artigo. Entre outros objetivos, pretende-se compartilhar a complexidade do processo de trabalho realizado, demonstrar o potencial extremamente diversificado das áreas educativas dos museus e, por fim, reafirmar a importância dos educadores na construção de propostas que amplificam as interfaces comunicacionais, educacionais e de acessibilidade das instituições museológicas.

1.ESCUTAS GRUPOS SOCIAIS

A partir da definição das linhas gerais das propostas curatoriais, as quais se desdobraram em 11 exposições de longa duração e 1 exposição temporária distribuídas em aproximadamente 5.500m², deu-se início ao processo de escutas de diferentes grupos sociais. O intuito era conhecer as referências a respeito de instituições museológicas em geral, as expectativas em torno da reabertura do Museu do Ipiranga e a recepção de alguns temas que seriam apresentados pelas exposições.

Com as restrições impostas pela pandemia de Covid-19, a proposta foi reformulada e readequada para ser desenvolvida por meio de encontros virtuais. Assim, 20 perfis foram definidos e realizados 45 encontros mediados por empresa especializada em facilitação de processos, buscando propiciar um espaço de fala seguro, sem possíveis interferências que a simples presença de um profissional da interna equipe poderia gerar. Os grupos foram formados a partir de diferentes estratégias (com a presença de articuladores ou por chamadas públicas) e pudemos contar com a participação dos seguintes perfis: guias de turismo, professores, pessoas com autismo, pessoas com deficiência visual, pessoas com deficiência auditiva, pessoas com deficiência intelectual, adolescentes, crianças, indígenas, participantes do movimento negro, participantes de movimentos culturais, trabalhadores da obra do Museu, pessoas LGBTQIA+, participantes de movimentos por moradia, imigrantes e refugiados, monarquistas, responsáveis por crianças de 0 a 5 anos, responsáveis por crianças de 6 a 12 anos, usuários de serviços de saúde mental e membros da associação comercial do bairro.

2. ESTRUTURA TEÓRICA DO PLANO EDUCATIVO

A definição de um plano educativo requer a organização de referenciais teóricos e práticos que o estruture e oriente. Partindo da extensa bibliografia já disponível no campo da educação em museus e dos estudos que relacionam ensino de história e museus, eixos conceituais foram sistematizados em consonância com a experiência das propostas já desenvolvidas pela área educativa do Museu. Outra contribuição extremamente relevante para a configuração dessa estrutura foram as nuvens de palavras obtidas com a pesquisa realizada com educadores e museus. Além da tabulação de questionários enviados,



Imagem 2: Reprodução ampliada de moeda brasileira de 320 réis da época do Império. Fotografia digital, Thamara Nunes e Luísa Barcelli, 2022.

dois encontros com esses profissionais trouxeram percepções e proposições sobre pontos relevantes para o estabelecimento do plano educativo.

3. FORMAÇÃO E TREINAMENTO DE PROFESSORES E FUTURAS EQUIPES

A relação dos Museus com os públicos escolares é centenária e é inegável o potencial educativo das exposições. Para tanto, foram elaborados materiais e realizados processos formativos em que professores de escolas públicas foram convidados a participar não apenas para conhecer as propostas curatoriais, como discutir maneiras de aproximar os alunos dos temas tratados nos espaços expositivos. Além disso, foram realizadas formações com as equipes que iniciaram a operação do Museu a partir de setembro de 2022, em especial vinculadas à bilheteria e segurança.

4. JOGOS EDUCATIVOS

Museus também são espaços de ludicidade. Neste universo, os jogos têm enorme potencial de envolver o visitante com questões, temas, acervos e promover interação entre aqueles que estão jogando, dentro ou fora da exposição. O plano educativo incluiu o desenvolvimento de novas propostas, em consonância com as novas exposições. Caixa tátil, jogos de cartas, quebra-cabeças, jogos de tabuleiro e passatempos estão entre os materiais concebidos para a fase inicial da atuação da equipe. Esse material poderá ser mobilizado pelos educadores em mediação, mas também estarão disponíveis em um espaço de convivência chamado Educalab, localizado no Piso Jardim do edifício, onde os visitantes poderão acessá-los livremente e ainda terão contato com publicações e outros materiais que nele estarão disponíveis.

5. PESQUISA DE PÚBLICO

Desde os anos iniciais do então Serviço de Atividades Educativas, pesquisas de público foram concebidas e aplicadas em diferentes contextos. Nesse novo momento institucional, muitas delas subsidiaram escolhas curatoriais de maneira que entendemos que as mesmas devem se expandir institucionalmente e não ficarem circunscritas à área educativa, embora seja parte constitutiva de suas linhas de ação. Infelizmente, inúmeros fatores (em especial, o contexto da pandemia de COVID-19) não permitiram que uma proposta de grande envergadura fizesse parte do processo de reabertura do Museu, mas foi possível consolidar um questioná-

rio que poderá ser aplicado de maneira consistente ao longo dos anos. Ele é bastante abrangente, cobrindo desde dados de perfil até sutilezas da fruição de espaços e exposições, tanto na modalidade digital, quanto na impressa, favorecendo diferentes usos do mesmo material e sendo passível de adequações de acordo com o objetivo desejado. Para a consolidação dessa proposta, ensaios de uso do mesmo foram realizados e os dados obtidos tabulados em 2023.

6. PLANEJAMENTO E GERENCIAMENTO DAS EQUIPES DO EDUCATIVO

As linhas de atuação da área educativa, bem como a abrangência de suas ações, pressupõe um número significativo de profissionais envolvidos com as inúmeras demandas. Isso requer um planejamento acurado e o estabelecimento de um modelo gerencial que, além de suprir as necessidades institucionais, favoreça uma relação profícua com os públicos e promova um bom engajamento da equipe. Dessa maneira, na fase de planejamento das exposições, também foram elaboradas propostas de organização das frentes de trabalho, a simulação de propostas de escalas, planilhas de registros de materiais utilizados em mediações ou de objetos a serem emprestados da reserva técnica didática, entre outros instrumentos gerais.



Imagem 3: Detalhe de reprodução ampliada de moeda brasileira de 320 réis da época do Império. Fotografia digital, Thamara Nunes e Luísa Barcelli, 2022.

7. PUBLICAÇÕES E MATERIAIS EDUCATIVOS

Os primeiros materiais concebidos foram dirigidos a dois perfis de público: professores e crianças de 4 a 12 anos, quando em visitas espontâneas. Para os professores foi elaborado um conjunto de oito cadernos. Sete tratam os conteúdos das exposições e um apresenta os objetivos do material, suas principais características e possibilidades de uso. Além das questões conceituais, foram feitas articulações com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é o documento de referência para o ensino formal nas escolas brasileiras. Esse material, além da versão impressa para distribuição gratuita, está disponível para download no site do Museu[3]. Além disso, também foram produzidos materiais virtuais a respeito das novas exposições, da história do Museu e dos modos de trabalho da instituição. Para crianças acompanhadas de suas famílias, foram propostos livretos com dois percursos que exploram as exposições, com jogos e estímulo à observação e interação. As publicações se somarão a um conjunto de objetos que poderão ser emprestados durante a visita ao Museu.

8. RECURSOS MULTIMÍDIAS

A proposta curatorial previu a inserção de mais de 50 recursos multimídias nos espaços expositivos, com o objetivo de apresentar, aprofundar ou contrapor as temáticas das exposições. Na etapa inicial, a equipe fez um grande levantamento sobre como esse tipo de recurso está disponível em diferentes museus, seus alcances e limitações. Posteriormente, iniciou um longo e meticuloso



Imagem 4: Jarra de plástico com formato de abacaxi. Fotografia digital, Hélio Nobre e José Rosael, 2022.

processo, com reuniões em que participavam curadores, educadores e profissionais contratados para criar o design e adequar os conteúdos a esse tipo de recurso.

O educativo contribuiu tanto com a revisão de conteúdo e adequação de linguagem, quanto nas definições de formato e usabilidade. Além disso, reviu todas as audiodescrições propostas.

9. RECURSOS MULTISSENSORIAIS

A acessibilidade física e comunicacional foi adotada como premissa para a definição das novas exposições, como já apontado anteriormente. Além de recursos de audiodescrição, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e textos em tinta e braille, foi definido que todas as exposições teriam recursos táteis

3 Disponível em https://museudoipiranga.org.br/educativo/publicos-escolares/

disponíveis para todos os visitantes - e este provavelmente possa ser encarado como o principal fator de inovação deste projeto e que pode contribuir significativamente para a ampliação do entendimento do alcance das áreas de educação em museus brasileiros.

Em um universo de 4.000 objetos expostos em 43 salas e 11 exposições, foram incorporados integralmente 351 itens táteis nas mais diferentes materialidades: plantas táteis situacionais de cada espaço, objetos originais, maquetes, dioramas, imagens em serigrafia visuo-tátil, telas em alto relevo, dispositivos olfativos, entre outros. A definição desses itens seguiu as diretrizes técnico-curatoriais e apoiou-se na experiência de muitos anos da área educativa e em referenciais estabelecidos por propostas desenvolvidas em outras instituições e que apresentam resultados consistentes na sua eficácia. Entendemos, portanto, que tornar o acervo tátil parte do discurso curatorial, integrando-o à narrativa conceitual, favorece o compartilhamento da experiência de visitação entre visitantes com ou sem deficiência em criar barreiras ou segmentações de público[4].

10. ROTEIROS DE VISITAS EDUCATIVAS

O plano educativo previa a contratação de equipe para atuarem junto aos diferentes perfis de público. Esses profissionais passariam por processos formativos e participariam do planejamento de ações educativas para os visitantes. Tendo em vista a grande quantidade de exposições e eixos temáticos que precisariam ser apropriados pelos educadores, entendeu-se que seria profícuo elaborar roteiros de visita para o público escolar e roteiros para o público espontâneo. Assim, ao utilizar as propostas, os profissionais teriam a oportunidade de se familiarizar com as exposições e planejar novas ações.

11. WEB APLICATIVO/AUDIOGUIA

Uma das estratégias para aproximar os visitantes dos temas das exposições foi o desenvolvimento de roteiros para visitas autoguiadas. Foram elaborados 3 roteiros sobre as exposições de longa duração que buscam oferecer diferentes possibilidades de percurso pelos espaços. Além disso, foram elaboradas versões que incluem audiodescrição dos recursos multissensoriais, Libras e tradução para o inglês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida, o trabalho descrito foi um esforço de colaboração que envolveu a coordenação da equipe com dezenas de profissionais e empresas contratadas durante o projeto. No entanto, é importante ressaltar a contribuição essencial da equipe de educação, que foi possível devido a um significativo esforço anterior em discussões institucionais sobre a importância de incorporar e se aproximar de uma perspectiva sensível em relação ao público, uma característica distintiva dessa mesma equipe.

4 O desenvolvimento de recursos multissensoriais apoiou-se em parte na experiência de criação de uma Reserva Técnica Didática, que começou a ser constituída em 2001. Esta iniciativa, por sua vez, esteve relacionada aos apontamentos indicados em HIRATA: 1989, a respeito da utilização de objetos como vetores de discussão em ações educativas em museus.

Com a conclusão do projeto, entretanto, nos deparamos com diversos desafios. A instituição está atualmente passando por uma fase delicada de transição do projeto para a implementação de suas operações, e até o momento, não conseguimos formar uma equipe que possa dar continuidade às ações iniciadas durante o projeto de reabertura, dado que todos os profissionais contratados para atuar durante o projeto tiveram seus contratos interrompidos conforme o projeto de reabertura foi se encerrando. Portanto, especialmente após os desafios enfrentados por todas as equipes de educação ao longo da pandemia, reconhecemos a necessidade de manter uma postura proativa em relação às demandas dos públicos, amplos e diversos, em uma instituição com mais de um século de história como é o caso do Museu do Ipiranga.

Agradecimentos

A atuação da equipe contratada para o projeto de reabertura do Museu, coordenada por Vanessa Costa Ribeiro e composta ao longo do projeto por diferentes profissionais (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 Gonçalez e Thamara Nunes), foi fundamental para que o trabalho educativo pudesse se articular às demais frentes do projeto expositivo. Agradecemos sinceramente a dedicação de todos ao longo deste período. Adicionalmente, agradecemos aos mais de 300 participantes do processo de escutas, rodas de conversa e consultas técnicas realizadas ao longo do projeto. Por fim, agradecemos o apoio institucional da Divisão de Acervo e Curadoria, que tem mantido a premissa de participação da equipe de educação nos projetos institucionais - o que possibilitou, inclusive, a obtenção de recursos para a realização deste trabalho.

Referências Bibliográficas

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 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. Disponível em: 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.

Educação Museal e Cibercultura: mapeando históricos e tendências

Júlia Mayer de Araujo
Museóloga e educadora no Museu do Amanhã

Nicolas Januario dos Santos
Museólogo, Museu do Pontal

A Organização Mundial da Saúde (OMS) oficializou o término da pandemia de Covid-19 em 5 de maio de 2023, em Genebra, Suíça. Ainda está em andamento a criação de uma bibliografia mais detalhada que explora os efeitos de curto, médio e longo prazo desse evento no cenário dos museus tanto no Brasil quanto no mundo. Um exemplo notável é o programa de Museologia Bacharelado na UNIRIO, onde foram introduzidas as primeiras exposições curriculares totalmente online, assim como a implementação e análise das tecnologias digitais nos museus. Este texto é baseado em trabalhos de conclusão de curso dos dois autores, representando um dos primeiros esforços em discutir a relação entre Educação Museal e a pandemia de Covid-19.

Para refletir sobre a Cibercultura e sua relação com a Educação Museal, identifica-se a importância do ciberespaço e suas potencialidades na comunicação de seu objeto no que tange a interação entre um museu e um visitante, assim como das respectivas práticas educativas. Ao apresentar o conceito da Cibercultura, Pierre Levy (1999) identifica que a cibercultura é formada por comunidades virtuais que compõem uma rede digital presente dentro do ciberespaço, onde apresenta estilos de relacionamentos quase independentes dos lugares geográficos através de um fluxo de comunicação assíncrona.

Diante desse pensamento, entende-se que a Cibercultura proporciona novas dinâmicas, contextos comunicacionais e de produção de conhecimento que influenciam no cotidiano das práticas educativas online em espaços de educação formais e não-formais, incluindo museus, espaços esses, que por definição, também são espaços de educação. Com o avanço das tecnologias digitais em rede (TDR), a contemporaneidade vem sendo marcada por esse intenso de-

senvolvimento das tecnologias de informação e comunicação em nosso cotidiano, reconfigurando as nossas relações socioculturais (MARTI; COSTA, 2021). A Educação Museal Online (EMO), conceito proposto por Frieda Marti (2021), corresponde à Educação Museal no contexto da cibercultura, e inspirada na abordagem didático-pedagógica da educação online (MARTI; COSTA, 2020).

Logo, o uso da tecnologia digital em contexto virtual permite experiências onlines como interações e diálogos focados na produção de um conhecimento coletivo e multidirecional, além de proporcionar experiências que não são possíveis no sentido material, complementando projetos que antes poderiam ser limitados pelo espaço geolocalizado do Museu. Convém lembrar que, nem todas as ações de educação museal na internet podem ser denominadas práticas de EMO e que as atividades de Educação Museal Online também podem ser realizadas dentro do museu geolocalizado. Segundo Marti e Santos (2019), a Educação Museal Online consiste em um "novo modo de *fazerpensar* ações educativas museais na/com a cibercultura", que advém das principais transformações comunicacionais e educacionais geradas pelo rápido e intenso desenvolvimento das (TDR) na contemporaneidade.

Localizamos poucos registros referentes à realização, antes do início da pandemia, desse tipo de atividade de modo online nos museus brasileiros. Marti (2021b) registra em sua tese a implementação, por parte da Seção de Assistência ao Ensino (SAE) do Museu Nacional (MN), de uma atividade de "mediação museal ao vivo", também denominada "live de mediação museal online". Segundo Marti (2021b, p.193), "a ideia era realizar lives no Facebook em que seriam feitas mediações museais síncronas, possibilitando assim a participação ativa dos seguidores na escolha do seu tema por meio de uma enquete na página da SAE". No contexto do Museu Nacional, a primeira live de mediação museal online foi realizada em abril de 2018 e o espaço selecionado foi o 'Jardim das Princesas', área do museu que estava indisponível à visitação pública. A pesquisadora destaca a participação síncrona e assíncrona dos seguidores por meio de comentários diversos e afirma que essa ação mostrou que aquele podia ser um caminho novo e promissor para possibilitar que os públicos acessassem e participassem de ações educativas que até aquele momento eram exclusivamente realizadas presencialmente.

Em março de 2020 começaram as primeiras medidas de segurança de restrições à circulação por conta do início da pandemia de Covid-19. Em abril, de acordo com uma pesquisa realizada pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM, 2020) com 1600 museus e seus profissionais, 94,7% dos museus do mundo estavam de portas fechadas para visitas ao público. Ainda de acordo com a mesma pesquisa, o fechamento forçoso impulsionou as atividades digitais a serem realizadas no âmbito dos museus, que aumentaram ou iniciaram suas ações depois dessas medidas para ao menos 15% de seus participantes. As atividades em redes sociais aumentaram ou iniciaram para ao menos 47,49% dos entrevistados. Ao mesmo tempo, houve um aumento de demissões de muitos trabalhadores museais, principalmente os que trabalhavam diretamente com o público, como os educadores (ALMEIDA *et al.*, 2021).

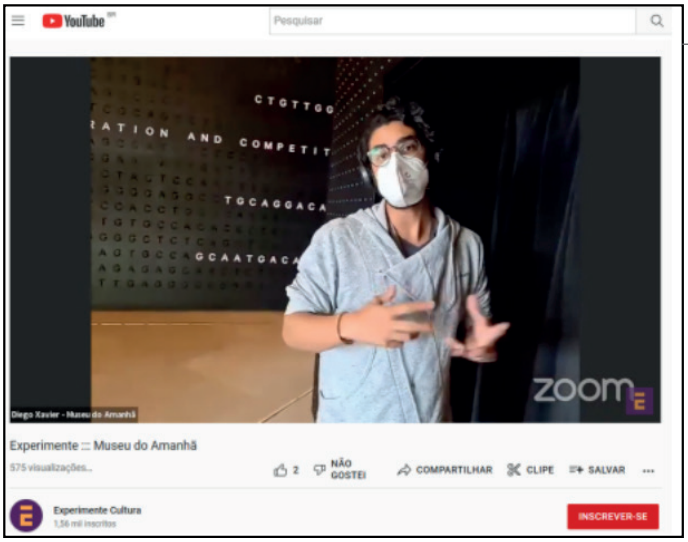


Figura 1: Durante a pandemia, o Museu do Amanhã deu início a seu programa interativo de visitas mediadas digitais denominadas ''Tele-visitas'', a imagem mostra um educador conversando com os espectadores ao vivo que acompanhavam a visita à distância.

De acordo com a pesquisa "Desafios em tempos de Covid-19" feita com públicos de museus, apresentada em "Dados para navegar em meio às incertezas: ajustar o leme rumo ao futuro" e publicada pelo ICOM Brasil, realizado com 4210 respondentes de 412 cidades em 25 estados e do Distrito Federal, antes da pandemia 37,7% visitava museus para participar da programação cultural ou de atividades educativas. Durante a pandemia, 43,0% das atividades online realizadas pelos visitantes foram iniciativas de museus e 55,2% dessas atividades foram consideradas boas experiências. Ainda de acordo com a pesquisa, as plataformas preferidas ou usadas com mais frequência pelos públicos para visitar e/ou participar de atividades virtuais promovidas por museus foram respectivamente Youtube (64,7%), o site do Museu (54,5%) e o Instagram (53,5%) (Figura 1).

Anterior à pandemia de Covid-19, houve o fechamento de museus de forma individualizada por motivos particulares, assim como tantos outros pelo Brasil e em outros países, falaram um pouco de suas experiências extramuros, geolocalizadas, mas fora das sedes administrativa; e como seus setores educativos exaustivamente trabalhavam para mostrar que os museus não são somente um espaço físico de visita, ele deve estar presente na sociedade, e ir até os públicos que por diversos motivos não podem acessá-los presencialmente. Em março de 2020[1], nos deparamos globalmente com um fechamento de portas coletivos de museus por questões de saúde pública. Com o fechamento dos

1 DECRETO Nº 46.973 DE 16 DE MARÇO DE 2020: RECONHECE A SITUAÇÃO DE EMERGÊNCIA NA SAÚDE PÚBLICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO EM RAZÃO DO CONTÁGIO E ADOTA MEDIDAS DE ENFRENTAMENTO DA PROPAGAÇÃO DECORRENTE DO NOVO CORONAVÍRUS (COVID-19); E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. <https://pge.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=MTAyMjI%2C>

museus por conta da pandemia de Covid-19, houve uma necessidade ainda maior de considerar o papel da educação na construção da presença do museu na internet (MARTINS *et al.*, 2021).

A atuação dos museus na internet ainda é muito relacionada aos setores de comunicação social. Pelo que vem sendo possível verificar, o acesso dos educadores às redes sociais digitais das instituições em que atuam é mediado pelos jornalistas e assessores de imprensa.. Assim, mesmo quando os educadores museais concebem ações educativas para as redes sociais digitais de suas instituições, estas ações tendem a se estruturar com base em um modelo unidirecional de comunicação, o que possivelmente se deve ao fato de não haver espaço para que os educadores atuem, de maneira assíncrona, como mediadores nesses espaços. Apesar do aumento do número de pesquisas em torno do tema da atuação dos museus e seus setores educativos na internet, ainda há uma resistência ao tema a ser combatida pelos próprios trabalhadores e pesquisadores das instituições museais, que muitas vezes se limitam a tratar da exclusão digital presente no contexto brasileiro ou em insistir nos riscos que a experiência museal geograficamente localizada corre frente às ações online (MARTI; COSTA, 2020).

As visitas educativas realizadas por meio do uso de plataformas online se tornaram mais frequentes durante a crise sanitária. Em um breve levantamento feito na internet é possível localizar algumas iniciativas nesse sentido que foram implementadas por museus de diferentes tipologias de acervo, sendo públicos e privados, e localizados em diferentes lugares do Brasil, como o MM Gerdau - Museu das Minas e do Metal (MM Gerdau) em Belo Horizonte (Fi-

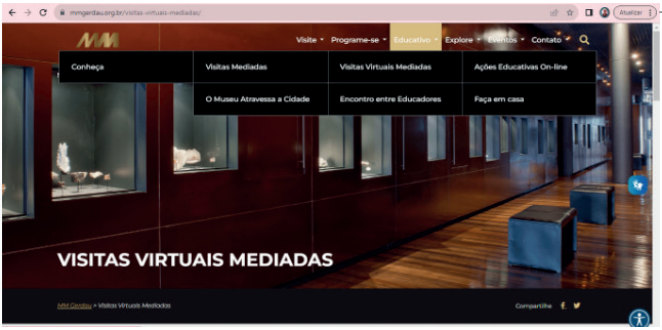


Figura 2: Em 2023, o MM Gerdau possui em seu site, na área do Educativo, a possibilidade de agendar Visitas Virtuais Mediadas e conhecer Ações Educativas Online do museu.

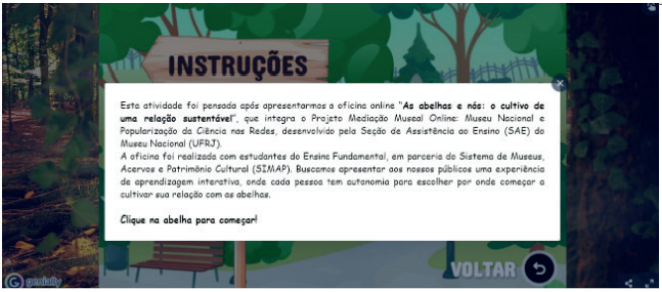


Figura 3: Captura de tela da atividade online ''As Abelhas e Nós: o cultivo de uma relação sustentável'', na plataforma Genially, desenvolvida pela Seção de Assistência ao Ensino (SAE) do Museu Nacional (UFRJ), sendo parte do projeto de mediação museal online e promoção de atividades educativas no digital em rede.

gura 2), Museu do Amanhã (MdA) no Rio de Janeiro, Museu de Arte Moderna de São Paulo - (MAM-SP) e o Museu Lasar Segall (MLS) em São Paulo, por exemplo. Essas experiências nos permitem perceber a diversidade de formatos, estratégias e de plataformas utilizadas. Há a possibilidade de visitas educativas realizadas a partir de exposições geolocalizadas, outras que partem de exposições online elaboradas a partir da "virtualização" de exposições geolocalizadas, e visitas que exploram exposições e atividades que só existem de modo online (Figura 3).

Nesse contexto, existem aquelas visitas em que os educadores se encontram no museu geolocalizado e circulam pelas exposições existentes no espaço físico da instituição, assim como também vem sendo implementadas visitas em que os educadores não necessariamente precisam estar no museu. No primeiro caso, apenas os visitantes estão distantes do museu, em suas casas e/ou escolas. Já no segundo caso, é possível que tanto visitantes, quanto educadores não estejam no espaço geolocalizado do museu. Há também ainda práticas que disponibilizam conteúdos em imagem ou vídeo em redes sociais, que os públicos podem acessar a qualquer momento e, quando possível, deixar seus comentários e tirar dúvidas de forma assíncrona.

Entendemos que graças a versatilidade e diversidade do uso de interfaces e plataformas tecnológicas na educação museal no atual panorama de museus e seus espaços virtuais, foi possível realizar a "transformação digital'' dos Museus durante a Pandemia. É possível direcionar tais razões para o aumento dos investimentos e atividades no digital em rede através dos meios de comunicação, TICs e outras plataformas utilizadas pelas instituições museais pelo mundo graças aos movimentos que digitalização dos espaços museais que haviam se iniciado no século XX. No Brasil, o acesso a museus, seja pela internet ou pessoalmente, ainda é difícil para a maioria da população, seja por questões de acessibilidade, localização ou mesmo a comunicação. Entre aqueles que sempre utilizam a internet, 38% também visitam museus, enquanto esse percentual cai para 11% entre os que nunca utilizam a internet, sendo assim, quem mais utiliza a internet também é aquele que mais visita museus presencialmente. (LEIVA; MEIRELLES, 2019 *apud* MARTI; COSTA, 2020).

Analisando um recente estudo sobre a atuação e futuro das experiências em museus online desenvolvido pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) em 2020, observou-se uma mudança relevante na utilização da Internet por museus principalmente no uso de redes sociais, onde constatou-se que 56% das instituições museais fazem uso de plataformas de comunicação para manter suas atividades de relacionamento com o público. As visitas educativas realizadas nas exposições a partir da mediação humana estão entre as ações de Educação Museal mais frequentemente promovidas pelos museus. Acredita-se que na presença do educador a comunicação acontece de maneira mais eficiente, pois este pode escutar o público e modificar seu discurso, dialogando com os valores, expectativas e conhecimentos dos visitantes e tornando a visita um momento educacionalmente significativo (MARTINS *et al*, 2013).

É notável que há a preocupação em incluir a maior parte de públicos pos-



Figura 4: Postagem de Educação Museal Online do dia 18 de agosto de 2023 no perfil da Coordenação de Educação em Ciências (COEDU) do MAST.

síveis, e como medidas de acessibilidade mais presentes, podemos perceber imagens com descrição e para pessoas surdas, com conteúdos sinalizados ou interpretados em Libras e a legendagem de conteúdo audiovisual, variando de instituição para instituição. As plataformas de teleconferência/videoconferência são fundamentais para que as visitas ocorram, mas estas podem variar de acordo com o museu e até com o desejo do grupo. Além das já citadas plataformas, chama a atenção o uso das redes sociais digitais - Instagram, Facebook e YouTube - para a realização de visitas e postagens educativas (Figura 4).

Entre as diretrizes da PNEM (IBRAM, 2018), o Eixo II - Profissionais, formação e pesquisa, em seu primeiro artigo diz que as instituições devem "promover o profissional de educação museal, incentivando o investimento na formação específica e continuada de profissionais que atuam no campo". Podemos perceber que ainda há muito a ser feito e, a participação do público, como um dado recente, ainda irá gerar diversos debates e pensamentos acerca da mediação presente no espaço museal online, seja em postagens em redes sociais em formatos de imagem ou vídeo, oficinas, mediações via mensagens em comentários ou visitas online. Para o campo da Educação Museal no Brasil, revela-se fundamental formações[2] para que seus profissionais possam trocar informações e enfrentar futuros desafios em um campo que está em constantes transformações para se consolidar e suas atividades "possam ser implementadas e terem visibilidade junto aos públicos de suas instituições" (MARTI; COSTA, 2021). Cabe ressaltar a importância da continuidade de publicações teóricas e a promoção de cursos sobre a Educação Museal, EMO e mediações virtuais, por exemplo, que podem ser utilizadas para abrir um leque discursivo sobre o papel exercido pelos museus em uma sociedade hiperconectada que possui diferentes anseios ao acessar uma rede social de espaços museais.

2 Já foram oferecidos cursos sobre a Educação Museal na Cibercultura, o primeiro desses oferecidos como curso de extensão na própria UNIRIO como divulgado em: <https://sabermuseu.museus.gov.br/curso-de-extensaoeducacao-museal-na-cibercultura-unirio/>

Referências bibliográficas

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. Disponível em: <https://pnem.museus.gov.br/wp-content/uploads/2012/08/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Educa%C3% A7%C3%A3o-Museal.pdf>. Acesso em: 10 de ago. de 2023

ICOM. Conselho Internacional de Museus. Museos, profesionales de los museos y COVID-19: resultados de la encuesta. Disponível em: <https://icom.museum/wp-content/uploads/2020/05/Informe-museos-y-COVID-19.pdf>. Acesso em: 10 de ago. de 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 Brasileiro do Conselho Internacional de Museus), 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. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/redoc/announcement/view/1107?fbclid=IwAR24S7S_LiV3B7koijso026_uIxpJXlWQ-ZNFb8aaxcJjP_KNjxmGS5gYDF0>. Acesso em: 10 de ago. de 2023

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. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/redoc/announcement/view/1107?fbclid=IwAR24S7S_LiV3B7koijso026_uIxpJXlWQ-ZNFb8aaxcJjP_KNjxmGS5gYDF0>. Acesso em: 10 de ago. de 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. P*ráticas 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.

Autoras e Autores

Marie-Clarté O'Neill Presidente do ICOM CECA (Comitê para a Educação e a Ação Cultural). Professora honorária na *École du Louvre* e no *Institut National du Patrimoine*. Iniciou a sua carreira no Ministério da Cultura Francesa com a criação de atividades educativas nos museus nacionais. Atuou com a formação de jovens conservadores no *Institut National du Patrimoine*. Directora do programa de Mestrado em Estudos de Museus da *École du Louvre*, tem proferido inúmeras conferências, ensinado e publicado em todo o mundo. Membro ativo do ICOM CECA desde os anos de 1980, foi eleita Presidenta do CECA em 2019 e reeleita em 2022.

Nicole Gesché-Koning Historiadora da Arte, arqueóloga e antropóloga. Sua carreira está dividida entre a docência na *Académie des Beaux-arts* de Bruxelas/ *Ecole Supérieure des Arts*; e o trabalho com a mediação museológica, principalmente nos *Musées Royaux d'Art* e de *Histoire de Bruxelles*. Ela também ministrou cursos de ética na conservação e restauração na *Académie des Beaux-Arts de Kinshasa (Republica Democrática do Congo)* e na *Université Francophone Senghor* em Alexandria (Egipto). No CECA foi secretária (1992-1995), presidente (1995-1998), editora da revista ICOM Education (1987-2007), intérprete em inúmeras conferências e correspondente nacional belga (2008-2017).

Silvana M. Lovay Silvana M. Lovay é Doutora em Ciências da Educação; Mestre em Museologia e Licenciada em Gestão de Instituições Educativas. Desde o ano de 2019, integra a Junta Internacional do Comitê de Educação e Ação Cultural (ICOM CECA) e coordena o *Comité Educación y Acción Cultural América Latina y el Caribe* (CECA-LAC). É Diretora da Revista Científica "EducaMuseo" do CIECS-CONICET-UNC e Tutora de Pesquisas da Universidade de Murcia. Coordena o Grupo de Investigação "Educação em museus e decolonialidade" do CECA LAC, desde 2020 até o presente. Autora de livros e de um grande número de artigos publicados em diversas revistas científicas e de divulgação na Argentina, Espanha, Brasil, Equador, Chile e Venezuela.

Vera Lúcia Mangas Possui graduação em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1984), Doutorado em Memória Social pelo Programa de Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio). Servidora pública atuando, atualmente, no Sistema Brasileiro de Museus, do Instituto Brasileiro de Museus. Presidente do Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus - ICOM Brasil.

Fernanda Castro Presidenta do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) desde 2023, é a primeira mulher a ocupar o cargo. É servidora do IBRAM, tendo ocupado o cargo comissionado de Diretora Substituta no Museu Histórico Nacional (MHN/IBRAM) em 2022. Licenciada e Bacharel em História (UFRJ), com Especialização *Lato sensu* em Ensino de História e Cultura da África e do Negro no Brasil (Universidade Cândido Mendes), possui Mestrado em Educação (UFRJ) e Doutorado em Educação (UFF). Atualmente cursa mestrado em Museologia e Patrimônio (UFRGS). Integrou a equipe que liderou a construção participativa da Política Nacional de Educação Museal (PNEM). Foi co-gestora

do Comitê para a Educação e Ação Cultural do Brasil (CECA-BR) do Conselho Internacional de Museus no Brasil (ICOM).

Andréa Fernandes Costa Graduada em História (UERJ), Mestre e Doutora em Educação (PPGEdu-UNIRIO). É docente dos Cursos de Museologia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Educadora Museal na Seção de Assistência ao Ensino (SAE) do Museu Nacional (MN/UFRJ). Atualmente é co-gestora do Comitê para a Educação e Ação Cultural do Brasil (CECA-BR), vinculado ao Conselho Internacional de Museus (ICOM), e Presidenta da Associação Brasileira de Centros e Museus de Ciências (ABCMC).

Maurício André da Silva Educador museal, arqueólogo e coordenador do Educativo do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo. Doutor (2022) e Mestre(2015) em Arqueologia pelo MAE-USP, com pesquisas na interface da museologia, arqueologia e educação no contexto Amazônico. Bacharel e Licenciado em História pela FFLCH-USP (2008). Atua com educação museal desde 2005. Atualmente é coordenador do Comitê para Educação e Ação Cultural do ICOM no Brasil (CECA-BR) em uma gestão compartilhada.

Magaly Cabral Professora de Ensino Fundamental, Pedagoga, Museóloga, Mestre em Educação. Ex-Diretora dos Museus do Primeiro Reinado, Casa de Rui Barbosa e da República. Ex-Diretora do Centro de Memória e Documentação da Fundação Casa de Rui Barbosa. Ex-Superintendente de Museus da Fundação de Artes do Estado do Rio de Janeiro. Ex-Coordenadora Regional para a América Latina e Caribe do CECA/ICOM e do DEMHIST/ICOM. Ex-Coordenadora do CECA-Brasil/ICOM. Ex-Tesoureira do Comitê Nacional Brasileiro do ICOM. Ex-Tesoureira e Presidente do Conselho Federal de Museologia.

Denise Grinspum é licenciada em Educação Artística na FAAP, São Paulo (1981). Realizou o mestrado em Artes (1991) e doutorado em Educação (2000), ambos na Universidade de São Paulo. Coordenou a área de educação do Instituto Moreira Salles (2016- 2019); foi assessora de direção dos Museus Castro Maya IBRAM no Rio de Janeiro (2012-2016), presidente do ICOM Brasil (2010-2012), gerente do Instituto Arte na Escola em São Paulo (2008- 2012) e diretora do Museu Lasar Segall – IBRAM, em São Paulo (2002-2008), onde implantou e coordenou a Área de Ação Educativa (1985-2002).

Maria Cristina Oliveira Bruno Museóloga, Professora Titular em Museologia do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, onde foi diretora de 2014 a 2018. Está integrada ao Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia/USP e coordena o Laboratório de Pesquisas em Comunicação Museológica, com as seguintes linhas de atuação - Teoria Museológica, Planejamento Museológico e Musealização da Arqueologia.

Camila Azevedo de Moraes Wichers Doutora em Museologia pela Universidade Lusófona e em Arqueologia pelo Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo. Professora de Museologia e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás.

Karlla Kamylla Passos dos Santos Graduada (UFG) e Doutora em Museologia (ULusófona), mestra em Divulgação da Ciência, Tecnologia e Saúde (Fiocruz). Bolsista de Apoio à Difusão do Conhecimento 1 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no projeto 'Acessibilidade e Inclusão nos Museus do Instituto Butantan'.

Denise Cristina Carminatti Peixoto Bacharela e licenciada (1989) em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, com especialização (2000) em Educação Ambiental pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e em Metodologia do Ensino (2001) pela mesma instituição. Mestra (2005) em Arqueologia com ênfase em Educação pelo Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE-USP). Participou da criação do Serviço Educativo do MAE-USP (1987-1996) e da criação e implantação do Serviço de Atividades Educativas do Museu Paulista-USP em 2001, cuja supervisão exerceu até 2016. Atuou como educadora responsável pelo projeto de acessibilidade do plano de exposições do Museu do Ipiranga 2022.

Márcia Fernandes Lourenço Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade de Mogi das Cruzes (1984), mestre em Ciências Biológicas (Zoologia) pela Universidade de São Paulo (1995) e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP (2017). Chefe Técnica da Seção de Atividades Educativas do Museu de Zoologia da USP. Professora aposentada de Ciências Naturais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Atua principalmente nos temas: educação em espaços formais e não-formais de educação, educação para a Ciência, alfabetização científica, educação em museus, produção de materiais educativos, desenvolvimento de programas educativos, formação de estagiários, treinamento de professores, ensino de Ciências, EJA.

Carla Gibertoni Carneiro Graduada em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP (1994). Doutora em Arqueologia, pelo Museu de Arqueologia e Etnologia da USP (2009), com pesquisa relacionada ao desenvolvimento de ações educacionais vinculadas à pesquisas arqueológicas na

região amazônica. Desde 1998 atua como educadora no MAE-USP, onde coordena ações educacionais por meio de diversas estratégias para distintos públicos. Atualmente é chefe da Divisão de Curadoria responsável pela gestão das ações de salvaguarda e comunicação da Instituição. Tem especial interesse pelas áreas de Gestão de Acervos, Educação em Museus, Educação Patrimonial, Arqueologia Pública.

Andrea Alexandra do Amaral Silva e Biella Bacharela em Artes Plásticas (1994) e licenciada em Educação Artística pela UNICAMP (1995), é especialista em Monitoria em Artes (MAC USP, 1999) e em Ensino, Arte e Cultura (ECA USP, 2000), além de doutora e mestra em Educação pela Faculdade de Educação da USP (2019 e 2012, respectivamente). É educadora no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, no qual é responsável pelos programas educativos: *Interar-te: Famílias no Museu* (desde 2006), Viva Arte! *Bem-estar Social e Saúde no Museu* (desde 2007), *Arte dá trabalho – Vivências com Arte para funcionários e prestadores de serviço no MAC USP* (desde 2023), entre outros. Ministra cursos de difusão cultural junto à Pró-reitoria de Cultura e Extensão Universitária da USP para diferentes perfis de público. É Assistente Técnica de Direção, como coordenadora do Setor Educativo, desde outubro de 2023.

Viviane Panelli Sarraf é Pós Doutora em Museologia pelo PPGMus-USP, Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, Mestre em Ciência da Informação pela ECA-USP, Especialista em Museologia pelo CEMMAE-USP e graduada em Licenciatura em Artes Plásticas pela FAAP. É coordenadora do GEPAM – Grupo de Estudo e Pesquisa de Acessibilidade em Museus, Fundadora e Consultora da Empresa Social Museus Acessíveis, Professora Colaboradora do Programa de Pós Graduação do PPGMus-USP, do Curso de Especialização em

Museologia, Cultura e Educação da PUC-SP, do Curso de Especialização em Audiodescrição da PUC-Minas.

Camila Seebregts é Bacharela em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP) e licenciada na mesma área pela Faculdade de Educação da USP. Foi bolsista no Arquivo do Instituto de Estudos Brasileiros (IEB) da USP no Projeto Literatura de Cordel. Participou do Projeto Jovem Pesquisador FAPESP "O Legado de Waldisa Russio Camargo Guarnieri" no qual desenvolveu a pesquisa "A Democratização do Acesso ao Patrimônio como Instrumento de Transformação Social: O Museu da Indústria e o seu papel da disputa da consciência de classe", atrelando suas áreas de formação, Sociologia e Antropologia, ao seu interesse de especialização e formação acadêmica-profissional, a Museologia.

Sophia de Oliveira Novaes é Artista Visual e Designer. Possui Bacharelado em Artes Visuais pela Belas Artes de São Paulo (2015-2018), com Licenciatura plena em Artes (2022), atualmente é graduanda em Arquitetura e Urbanismo pela FAU USP (2020-2025). Cursou a *Licence 3 do Diplôme d'études en Architecture* (DEEA) pela *Ecole Nationale Supérieure D'Architecture De Paris-Belleville*. Pesquisa e trabalha na área de desenho, processos de criação, cultura e território. Atualmente trabalha no Memória Votorantim.

Taís Costa Monteiro Freitas Graduanda em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo ECA-USP com dupla titulação, Bacharelado e Licenciatura. Cursou Conservação e Restauro de pintura no Museu de Arte Sacra de São Paulo MAS-SP, e a *Licence 3 do Diplôme National d'Art* (DNA) na *Ecole Supérieure des Beaux-Arts de Bordeaux* (EBABX). Foi bol-

sista de Iniciação Científica do Projeto Jovem Pesquisador FAPESP "O legado de Waldisa Russio" no Fundo Waldisa Russio do IEB USP. Trabalhou com conservação e restauro de obras da Coleção de Arte da Cidade no Centro Cultural de São Paulo (CCSP) e atualmente é bolsista PUB do programa de difusão do PPGMus-USP sob orientação da professora Maria Cristina Bruno.

Denise C. Studart Doutora (PhD, 2000) e Mestre (M.A., 1995) em *Museum Studies* pela *University College London*/UCL, Inglaterra, e graduação em Museologia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO (1993). Trabalha no Museu da Vida Fiocruz desde 2002. Atualmente integra a equipe do Núcleo de Estudos de Público e Avaliação em Museus/Nepam. Docente no Curso de Especialização em Divulgação e Popularização da Ciência, vinculado à Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz. Também é membro da equipe de pesquisadores do Observatório de Museus e Centros de Ciência e Tecnologia/OMCC&T.

Carla Gruzman Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2012), com Mestrado em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003) e graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1984). Atualmente coordena a Seção de Formação no Serviço de Educação do Museu da Vida Fiocruz. Também é docente no Mestrado em Divulgação da Ciência, Tecnologia e Saúde e no Curso de Especialização em Divulgação e Popularização da Ciência, ambos vinculados à Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz. É líder do Grupo de Pesquisa Educação, Museus de Ciências e seus Públicos (Fiocruz).

António Luciano Morais Melo Filho possui Doutorado em História pela Universidade Autónoma de Lisboa. É Mestre em História dos Pensamentos e da Cultura pela Universidade de Coimbra e Licenciado em História pela Univer-

sidade Estadual do Vale do Acaraú (Ceará/Brasil). Com experiência em gestão cultural e produção de eventos, dedica-se a pesquisas sobre História e Cultura das Instituições. Coordenou o Núcleo de Artes Visuais e Tradição Popular do SESC-Ceará e atuou como produtor cultural na UNILAB-Ceará. Seus projetos marcantes incluem o "Minimuseu virtual Gentes do Fundão", "Festival das Culturas da UNILAB", a "Casa do Becco" e a "Mostra SESC Cariri de Cultura".

Gabriela Aidar é graduada em História pela Universidade de São Paulo (USP), especialista em Estudos de Museus de Arte pelo Museu de Arte Contemporânea e em Museologia pelo Museu de Arqueologia e Etnologia, ambos da USP. Obteve o título de *Master of Arts in Museum Studies pela Universidade de Leicester,* no Reino Unido. É docente da disciplina de *"Inclusión y accesibilidad en museos y espacios culturales"*, da *Maestría en Museología y Gestión del Patrimonio da Universidad Nacional de Colombia*, em Bogotá. Trabalha desde 2002 no Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca de São Paulo onde coordena os Programas Educativos Inclusivos.

Milene Chiovatto é graduada em educação em artes pela Faculdade de Comunicações da Universidade Mackenzie, Mestre em Ciências da Comunicação – Sociologia da Arte pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Ministrou aulas de História da Arte, Estética e Arte Contemporânea em diversas universidades. Desenvolveu projetos educativos na XXIV Bienal de São Paulo, entre outras exposições. Ex-presidente internacional do Comitê de Educação e Ação Cultural do conselho internacional de Museus, CECA-ICOM. Coordena o Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo desde 2002.

Isabel Sanson Portella Graduação em museologia pela UNIRIO (1989-1992), Especialização em História e Arquitetura do Brasil pela PUC-RJ (1995 – 1996) Mestrado e Doutorado em Crítica e História da Arte, pela Escola de Belas-Artes/UFRJ (1998-2000) (2006-2010). Atualmente é coordenadora e curadora da Galeria do Lago Arte Contemporânea do Museu da República (IBRAM). Crítica e curadora independente desde 2005, com textos e entrevistas em várias publicações (catálogos, periódicos e livros), e elaborou textos de diversas exposições, entre elas: Intervenções Urbanas Bradesco ArtRio 2015 e 2016 e da exposição aquilo que nos une no Centro Cultural da Caixa Federal- SP. Em 2022 foi Co curadora do Projeto Decorporeidade: poéticas artísticas da deficiência selecionado no apoio às artes da DGArtes, Portugal e 2023 é coordenadora da Rede Acessibilidade em Museus – RAM.

Mario Chagas Poeta, museólogo, doutor em Ciências Sociais. Diretor do Museu da República. Professor do Departamento de Estudos e Processos Museológicos da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), professor do Programa de Pós-Graduação em Museologia (PPPG-Museu) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professor convidado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), em Lisboa (PT).

Marcus Macri Bacharel em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre e Doutor em História Comparada pelo Programa de Pós-graduação em História Comparada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGHC/UFRJ). Técnico em Assuntos Culturais e Pesquisador do Museu da República/Ibram.

Adriana M. Almeida Professora adjunta da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais. Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (1985), mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (1995) e doutora em Ciência da Informação e Documentação pela Universidade de São Paulo (2001). Tem pós-doutorado na área de Museologia, realizado no Instituto de Geociências da UNICAMP. Diretora administrativa do ICOM-Brasil.

Camilo de Mello Vasconcellos Doutor em História Social e Professor Associado em Museologia pela Universidade de São Paulo (USP). Atua como professor no Museu de Arqueologia e Etnologia da USP (MAE-USP) na área de Museologia, onde também ocupou o cargo de Educador entre 1987-2008. Atua como Professor Convidado de cursos de Pós-Graduação em Museologia da Universidade Nacional da Colômbia e da Universidade Simón Bolívar do Equador. Atualmente é vice-diretor do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP.

Mona Nascimento Museóloga, Mestra em Educação, Especialista em Políticas e Gestão Cultural e Doutoranda em Cultura e Sociedade na Universidade Federal da Bahia. Professora Substituta do Departamento de Museologia da Universidade Federal da Bahia. Membro da Rede de Educadores em Museus da Bahia e da Rede de Educadores em Museus do Brasil. Pesquisadora do Observatório da Economia da Bahia na Pesquisa Educação Museal Brasil.

Maria Helena Versiani Historiadora, doutora em História, Política e Bens Culturais, com pós-doutoramento em História. Integra o Setor de Pesquisa do Museu da República e coordena, na instituição, a documentação histórica do Acervo Nosso Sagrado. Professora convidada no Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal Fluminense (UFF). Pesquisadora do Observatório de Estudos sobre o Rio de Janeiro (UFRJ/CNPq) e do Instituto de Estudos sobre o Rio de Janeiro.

Thiago Botelho Azeredo Filho de Ogum, Pai Pequeno do Templo do Vale do Sol e da Lua. Farmacêutico, doutor em Saúde Pública, Professor Adjunto e Coordenador de Graduação da Faculdade de Farmácia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Integra o Grupo de Gestão Compartilhada do acervo Nosso Sagrado junto ao Museu da República, como representante de liderança religiosa Umbandista.

Elaine Fontana Mestra em Estética e História da Arte pela Universidade de São Paulo, especialista em Educação e Curadoria em Museus de Arte pela mesma universidade. Realiza ações como educadora, pesquisadora, gestora e colaboradora de processos de criação em diversas instituições de arte. Atuou por mais de dez anos na Fundação Bienal de São Paulo e no Museu Lasar Segall. Publicou no último ano o livro "O corpo político na instituição de arte" a partir dessa experiência.

Isabela Ribeiro de Arruda Bacharela e licenciada em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (2011), com Especialização em Gestão de Projetos Culturais pela ECA/USP (2017) e Gestão Cultural pelo Centro de Pesquisa e Formação do Sesc/SP (2015). Atuou

como educadora em diferentes museus da cidade de São Paulo e ingressou no Museu Paulista em 2012. Entre 2016 e 2021, exerceu a supervisão do Serviço de Atividades Educativas da instituição. A partir de 2021, assumiu a supervisão da Seção de Educação, Museografia e Ação Cultural.

Júlia Mayer de Araujo Pós-graduanda em Divulgação Científica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ, Museóloga formada pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, onde foi monitora da disciplina de Museologia e Educação com o projeto "A UNIRIO e a formação em Educação Museal: contribuições para a implementação da PNEM (Política Nacional de Educação Museal)" e estagiária no Laboratório de Tafonomia e Paleoecologia Aplicadas - LABTAPHO, desenvolvendo trabalho e pesquisa com o grupo GeoTales. Atualmente é educadora museal no Museu do Amanhã e membro do CECA - ICOM Brasil. Tem experiência e pesquisas na área de Divulgação Científica, Educação Museal, Educação Museal Online e Acessibilidade Cultural.

Nicolas Januario dos Santos Pós-graduando MBA Comunicação e Marketing pela Universidade de São Paulo (ECA-USP), Museólogo formado pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, foi bolsista do Programa de Iniciação à Divulgação e Popularização da Ciência pertencente ao Museu da Vida FIOCRUZ por 2 anos (2018-2020). Tem ampla experiência e interesse nas áreas de Museologia, Educação e Comunicação, com ênfase em popularização e divulgação científica em museus virtuais e espaços de educação não formais. Atualmente, integra o Programa Educacional e Social do Museu do Pontal e membro do CECA - ICOM, atua como produtor cultural e é co-fundador do Coletivo Raiz Popular (2019), o qual tem o objetivo de popularizar a ciência através de atividades educativas para escolas públicas da periferia do Rio de Janeiro.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

H673 História da educação museal no Brasil / organizadores, Maurício André da Silva, Andrea Fernandes Costa -- São Paulo: ICOM-CECA, 2024.
210 p.
ISBN: 978-85-60984-73-2.

1. Educação museal - história . 2. Museologia – Brasil. I. Silva, Maurício André da. II. Costa, Andrea Fernandes.

Ficha catalográfica elaborada por Monica da Silva Amaral - CRB/8-7681



Victor Stawiarski em visita educativa no Museu Nacional - UFRJ, c.1950
(Acervo particular)



Camilo de Mello Vasconcellos em visita educativa no MAE-USP, 1989. (Acervo MAE-USP)

Este livro apresenta a História da Educação Museal no Brasil, por meio dos olhares profissionais de diferentes gerações. Nos alegra fazermos parte dos esforços do CECA-ICOM em organizar a história desse campo em vários países. O Brasil é o segundo no mundo, e o primeiro na América Latina, a compor essa série. A escolha reflete a relevância da Educação Museal brasileira a nível regional, mas também internacional. Avançamos muito nas últimas décadas e seguimos tendo um horizonte de utopias que nos mobiliza para o fortalecimento de nossa área!

> “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.”
>
> **(Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia)**