

LUCIANA CONRADO MARTINS

A constituição da educação em museus: o funcionamento do dispositivo pedagógico museal por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de doutora em Educação.

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Martha Marandino

**São Paulo
2011**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.309 Martins, Luciana Conrado

M386c A constituição da educação em museus : o funcionamento do dispositivo pedagógico por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia / Luciana Conrado Martins; orientação Martha Marandino. São Paulo : s.n., 2011.
390 p : il., tabs.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Ensino de Ciências e Matemática) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

1. Educação em museus 2. Educação não formal 3. Sociologia da educação 4. Política cultural I. Marandino, Martha, orient.

LUCIANA CONRADO MARTINS

A constituição da educação em museus: o funcionamento do dispositivo pedagógico museal por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de doutora em Educação.

Aprovado em: / / .

Professor Doutor: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Professor Doutor: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Professor Doutor: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Professor Doutor: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Professor Doutor: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Muitos são aqueles a quem eu devo agradecimentos pelo apoio, nos seus mais diversos formatos e possibilidades, para a realização deste trabalho. A essas pessoas queridas, quero deixar registrado meu carinho e gratidão por terem me acompanhado durante essa, nem sempre muito fácil, jornada da realização de uma tese.

Muito especialmente eu agradeço à minha orientadora, Martha Marandino, pela orientação competente, por apresentar caminhos e soluções e por discutir sempre com a empolgação de alguém tão apaixonada pelo tema quanto eu. Mas, principalmente, por ser essa pessoa amiga e generosa, que torna a convivência um prazer.

Agradeço também às professoras Adriana Mortara Almeida e Alice Lopes, pelas discussões e caminhos apontados no exame de qualificação, que em muito contribuíram para as decisões tomadas para a conformação final deste trabalho.

Aos colegas do GEENF – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Não Formal e Divulgação em Ciência – agradeço muito por darem forma a esse espaço essencial de discussões e trocas intelectuais. Sem o GEENF, em suas diversas formações ao longo de oito anos de existência, minha trajetória acadêmica não teria sido até esse momento tão instigante e proveitosa como foi. Que ele exista sempre, como o fórum de idéias democraticamente partilhadas que ele é, e que continue formando os profissionais e pesquisadores da área de educação em museus.

Um agradecimento especial e carinhoso à professora Anik Meunier, por ter me recebido tão bem no Canadá e ter me aberto as portas dos serviços educativos dos museus do Québec. Também agradeço muito especialmente aos professores Michel Allard e Colette Drufesne-Tassé, pela acolhida e pelas trocas intelectualmente tão instigantes.

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelas bolsas concedidas que permitiram não só a realização deste trabalho, como o estágio doutoral na *Université du Québec à Montreal* (Canadá).

Ao Instituto Brasileiro de Museus, que disponibilizou prontamente os dados do Cadastro Nacional de Museus sobre a ação educativa museal nacional.

Aos funcionários da Faculdade de Educação da USP, agradeço pela competência e gentileza com que desenvolvem seu trabalho, sem os quais não seria possível a realização desta tese. Em especial agradeço aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação, sempre solícitos no atendimento às minhas demandas. Ao Marcelo Ribeiro meu muito obrigado por toda a ajuda na tramitação do pedido da bolsa-sanduíche. Também agradeço especialmente aos funcionários da Biblioteca, na figura do bibliotecário Agnaldo.

Para todas as “meninas” da Expomus, que agradeço na figura de Maria Ignez Mantonavi Franco. Tudo que aprendi e partilhei com vocês, fora a alegria cotidiana da convivência, é inestimável. Competência, profissionalismo e o trabalho levado com muita paixão – essas são as lições que ficam.

Aos amigos queridos da pós-graduação – Luciana Mônaco, Carlos Manoel Pires, Carla Gruzman, Adriano Oliveira, Márcia Lourenço, Natália Campos, Mauricio Salgado – o agradecimento pelas discussões que tanto acrescentaram à minha trajetória de investigação, e pela amizade e risadas, que tornaram tudo mais fácil. A Carla Gruzman em especial também, por ter sido minha “cobaia”.

Para as “meninas” Percebe: Ana Maria Navas, Djana Contier, Luciana Mônaco e Maria Paula Correia. O que dizer de vocês, “companheiras de fé e irmãs camaradas”?

Alessandra Bizerra, para você e sua família, linda e numerosa: Daniel Allain, Madá e Mimi, Miguel e Caetano, minha gratidão por terem cuidado tão bem da minha casa enquanto estive fora. Sem vocês tudo teria sido mais difícil.

Agradeço especialmente aos colegas do Instituto Butantan, pela compreensão nas ausências, logo no começo, e muito especialmente a Fan Hui e Adriana Almeida.

Para toda minha família, em especial a Raul Martins e Sonia Conrado, por terem me apoiado e me suportado nesses longos meses de dedicação e escrita. Muito obrigada também à Erika Lindner, que sempre está por perto com seu bom humor contagiante. Dora, Corisco e Felício – o pequeno delinquente. A vida com vocês é tão mais alegre!

Ao Tuto, pois sem sua presença e dedicação nada disso teria sido possível.

RESUMO

MARTINS, L. C. **A constituição da educação em museus: o funcionamento do dispositivo pedagógico museal por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia.** 2011. 390 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Este trabalho trata da especificidade da constituição da educação museal. Partindo da hipótese de que essa tipologia educacional tem características em seu funcionamento que a diferenciam de outras modalidades educacionais, e que se mantêm à revelia das diferentes tipologias institucionais, optou-se por um estudo que possibilitasse a apreensão dos seus elementos singulares. A abordagem metodológica utilizou o referencial das pesquisas qualitativas em educação, tomando-se como foco de análise as práticas estabelecidas pelos setores educativos dessas instituições. Para a coleta de dados foram selecionadas três instituições com consolidada prática educacional e que possibilitassem um olhar comparativo entre diferentes tipos de museus: o Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (SP), um museu de ciências humanas; o Museu de Astronomia e Ciências Afins do Ministério da Ciência e Tecnologia (RJ), um museu de ciência e tecnologia; e a Pinacoteca do Estado de São Paulo (SP), um museu de artes plásticas. O referencial teórico adotado como base para a análise foi o conceito de dispositivo pedagógico, do sociólogo da educação Basil Bernstein, por considerar que ele oferece a possibilidade de uma visão sistêmica sobre os mecanismos de constituição e funcionamento dos processos educacionais existentes nos museus. Também foram utilizadas as discussões sobre o papel da educação em museus empreendidas por estudiosos nacionais e internacionais que se debruçam sobre esse tema. Os resultados obtidos demonstram a existência de uma especificidade nos processos de constituição da educação em museus. Um primeiro aspecto dessa especificidade é a existência de um campo interessado na criação de políticas públicas para as instituições museais. Compreendido a partir do que Bernstein qualifica como campo recontextualizador oficial, nele atuam órgãos do Estado, em cujas políticas os museus participam por adesão, configurando uma esfera, até o momento, de pouca influência na determinação da prática educativa dessas instituições. Também externa aos museus existe uma segunda esfera de regulação constituída pelos órgãos de financiamento da ação educativa, públicos e privados. Um segundo aspecto evidenciado pelas análises é a autonomia dos educadores na proposição de seus objetivos e práticas educacionais, situação parcialmente tributária do posicionamento da educação no interior da instituição museal. Como decorrência, os educadores aparecem como produtores dos textos originais sobre educação em museus, além de responsáveis pela determinação de suas práticas educativas. Essa afirmação é sustentada pela existência de um campo intelectual da educação em museus, com forte crescimento nacional e internacional nos últimos anos, no qual os educadores têm um papel importante de conformação. Para a análise das condicionantes que atuam no contexto da prática educativa dos museus foram escolhidas três categorias analíticas: o tempo, o espaço e os discursos. A relação entre esses três elementos é determinada a partir de uma lógica própria da educação museal, mas que comporta especificidades a partir dos conteúdos/acervos de cada instituição. Por meio das análises empreendidas constatou-se que a prática instrucional dos museus estudados é fortemente marcada pelo caráter dialógico, caracterizando o que Bernstein denomina de prática instrucional indireta. Nessa prática tempo, espaço e objeto/discurso específicos são constantemente negociados a partir dos parâmetros estabelecidos pelas características do público e pelos objetivos da prática educacional de cada museu.

Unitermos: educação em museus; educação não formal, sociologia da educação, política cultural.

ABSTRACT

MARTINS, L. C. **The constitution of education in museums: the functioning of the museum pedagogical device by means of a comparative study among museums of fine arts, human sciences and science and technology.** 2011. 390 f. Dissertation (Doctorate) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

This work presents the complexities involved in museum education. The hypothesis is that this type of education has certain characteristics differentiating it from other education modalities, and that remain in absence of the institutional museum typologies. The objective of this study is to understand the singular elements of this type of education. We applied the methodological background used by qualitative research in education; the analysis focused on practices established by the educational sectors of the museums. In order to collect the data, we have selected three museums that have consolidated educational practice and enabled the comparison: The *Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo* (São Paulo), a human sciences museum; the *Museu de Astronomia e Ciências Afins do Ministério da Ciência e Tecnologia* (Rio de Janeiro), a museum devoted to science and technology; and the *Pinacoteca do Estado de São Paulo* (São Paulo), a museum of fine arts. The theoretical referential selected is the one developed by Basil Bernstein, the *pedagogical device*, which offers a systemic view of the mechanisms of the functioning and constitution of educational processes that take place in the museums. Other national and international authors were also consulted. Results show that there are specificities involved in this type of education. The first aspect is the existence of a field interested in the creation of public policies for museums. Bernstein names it an official field of recontextualisation, where the State power acts and the museums take part by adhesion, a sphere, up to present, of small influence in the determination of educative practices in these institutions. There is also an external sphere of regulation constituted by funding agencies of educational action, public and private. A second aspect evidenced by this analysis is the autonomy of educators to establish their objectives and educational practices, a situation that owes its configuration to the concept of education proposed by the museums. As a result, the educators are responsible for the production of original texts about education in museums and for the determination of their own educational practices. This situation is sustained by the existence of an intellectual field of education in museums that has become notorious nationally and internationally in recent years in part due to the work of educators. We have selected three analytical categories in order to analyze the determining factors in the context of the educational practice in the museums: time, space and discourses. The relation among these elements is determined by a museum educational logic, which presents specific practices due to the content/collection of each institution. Results show that the educational practice employed by the museums studied has a considerable dialogic content, what Bernstein refers to as indirect teaching practice. This practice, time, space and specific discourse/object are constantly negotiated by making use of parameters that are established and by taking into consideration the characteristics of the public and the educational objectives of each museum.

Keywords: museum education; non formal education; sociology of education, cultural policy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 – Modelo de aprendizagem contextual segundo Falk e Dierking (2000) p. 110
- Figura 2 – Modelo teórico da situação pedagógica engendrado por um programa educativo museal (ALLARD e LANDRY, 2009) p. 119
- Figura 3 – Relações da prática pedagógica (BERNSTEIN, 1996; DOMINGOS et al., 1986) p. 157
- Figura 4 – Funcionamento do dispositivo pedagógico (BERNSTEIN, 1996; DOMINGOS et al., 1986) p. 160
- Figura 5 – Organograma do MAE-USP, com o Serviço Técnico de Musealização em destaque. Fonte: www.mae.usp.br p. 180
- Figura 6 – Organograma do MAST com a Coordenação de Educação em Ciências em destaque pontilhado. Fonte: www.mast.br p. 213
- Figura 7 – Organograma da Pinacoteca do Estado de São Paulo. Fonte: RH Pinacoteca. p. 224
- Figura 8 – Tipologia de projetos ganhadores do Edital "Modernização de Museus" (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2010) p. 251
- Figura 9 – Tipologias de profissionais efetivos nos museus. Fonte: Cadastro Nacional de Museus (Ibram) p. 254
- Figura 10 – Distribuição de museus por região. Total de museus: 2.968. Fonte: Cadastro Nacional de Museus (Ibram) p. 270

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Ações educativas e públicos do MAE-USP em 2009-2010. MARTINS, L. C.: São Paulo, 2011	p. 181
Tabela 2 –	Ações educativas e públicos da Coordenação de Educação em Ciências do MAST em 2008-2009. MARTINS, L. C.: São Paulo, 2011	p. 201
Tabela 3 –	Linhas de pesquisa da Coordenação de Educação em Ciências do MAST em 2008-2009. MARTINS, L. C.: São Paulo, 2011	p. 210
Tabela 4 –	Ações educativas e públicos do Núcleo de Ações Educativas da Pinacoteca do Estado de São Paulo em 2008-2009. MARTINS, L. C.: São Paulo, 2011	p. 225
Tabela 5 –	Grupos de estudos sobre educação em museus. Fonte: CNPq	p. 299
Tabela 6 –	Titulação, área de formação e tema de pesquisa dos educadores do MAE-USP, Pinacoteca e MAST. MARTINS, L. C.: São Paulo, 2011	p. 301
Tabela 7 –	Artigos sobre educação em museus publicados na Revista Musas (números 1, 2 e 3). Fonte: Revista Musas.	p. 304

LISTA DE SIGLAS

APAC	Associação Pinacoteca Arte e Cultura
CECA	<i>Comittee for Education and Cultural Action</i> (Comitê Internacional para Educação e Ação Cultural)
CECIERJ	Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro
CED	Coordenação de Educação em Ciências
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DEPDI	Departamento de Difusão e Popularização da Ciência e Tecnologia
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FINEP	Financiadora de estudos e projetos
GMA	Grupo Memória da Astronomia
IBRAM	Instituto Brasileiro de Museus
ICOFOM	<i>International Committe for Museology</i> (Comitê Internacional para a Museologia)
ICOM	<i>International Council of Museums</i> (Conselho Internacional de Museus)
IMPAES	Instituto Minidi Pedroso de Arte e Educação
IPH	Instituto de Pré-história
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MAE-USP	Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo
MAST	Museu de Astronomia e Ciências Afins
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MINC	Ministério da Cultura
MINOM	Movimento Internacional para uma Nova Museologia
NHC	Núcleo de História da Ciência
OMCC	Observatório de Museus e Centros Culturais
ON	Observatório Nacional
OS	Organização Social
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento

PEPE	Programa educativo para públicos especiais
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PISC	Programa de Inclusão Sociocultural
PMAC	Projeto Memória da Astronomia no Brasil e Ciências Afins
PNC	Política Nacional de Cultura
PNM	Política Nacional de Museus
PNSM	Plano Nacional Setorial de Museus
PROAC	Programa de Ação Cultural da Secretaria de Estado da Cultura (SP)
PRONAC	Programa Nacional de Apoio à Cultura
REM	Rede de Educadores de Museus
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo
VEM	Visita Escola Museu
VEP	Programa Visita Escolar Programada
WCSC	<i>World Congress of Sciences Centres</i> – Congressos Mundiais de Centros de Ciências

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
ABSTRACT	8
Capítulo I – INTRODUÇÃO	15
I.1. OBJETIVOS.....	20
I.2. ESTRUTURA DO TRABALHO	21
Capítulo II – METODOLOGIA.....	24
II.1. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO ACERCA DA TEMÁTICA DA PESQUISA: DELIMITANDO A EDUCAÇÃO EM MUSEUS.....	27
II.2. COLETA DE DADOS.....	29
II.2.1. Entrevistas	31
II.2.2. Documentos	34
II.2.3. Observações.....	36
II.2.4. Dados quantitativos.....	36
II.2. ANÁLISE DOS DADOS.....	37
CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO NOS MUSEUS: TRAJETÓRIA DE BUSCAS, PRÁTICAS E DISCUSSÕES	38
III.1. MUSEUS, PÚBLICOS E EDUCAÇÃO: ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DA TRAJETÓRIA DE MUDANÇAS DESSA RELAÇÃO.....	40
III.2. MUSEUS, MUSEOLOGIA E EDUCAÇÃO: DEBATES DO SÉCULO XX.....	58
III.3. TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E OS SERVIÇOS EDUCATIVOS DOS MUSEUS.....	71
Capítulo IV – EM BUSCA DA COMPREENSÃO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO EM MUSEUS: DOS FRAGMENTOS TEÓRICOS AO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO.....	101
IV.1. PERSPECTIVAS ANALÍTICAS TRAZIDAS PELOS ESTUDOS TEÓRICOS SOBRE EDUCAÇÃO EM MUSEUS.....	101
IV.3. O FUNCIONAMENTO DO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO: FERRAMENTA PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO EM MUSEUS.....	145

IV.3.1. O conceito de dispositivo pedagógico.....	151
IV.3.2. Os níveis de funcionamento do dispositivo pedagógico: compreendendo o mecanismo de produção e reprodução do discurso pedagógico.....	159
Capítulo V – OS SETORES EDUCATIVOS DOS MUSEUS ESTUDADOS	169
V.1. MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (MAE-USP).....	169
V.2. MUSEU DE ASTRONOMIA E CIÊNCIAS AFINS (MAST).....	191
V.3. PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO	214
Capítulo VI – A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO EM MUSEUS: O FUNCIONAMENTO DO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO MUSEAL	243
VI. 1. A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO DOS MUSEUS.....	246
VI.1.1. As origens sociais do discurso pedagógico museal: a conformação do campo recontextualizador oficial dos museus	246
VI.1.2. A atuação do campo recontextualizador oficial na atuação dos educadores: limites para a conformação do discurso pedagógico dos museus	274
VI.1.2. O campo recontextualizador pedagógico dos museus: elementos para sua caracterização.....	296
VI.2. A PRÁTICA EDUCATIVA DOS MUSEUS VISTA A PARTIR DO NÍVEL DA REPRODUÇÃO DO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO.....	311
VI.2.1. O processo de constituição do discurso pedagógico da educação em museus.....	311
VI.2.2. A matriz temporal no museu.....	328
VI.2.3. A matriz espacial no museu	341
Capítulo VII – CONCLUSÕES	349
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	365
APÊNDICE A	387
APÊNDICE B	389

Capítulo I – INTRODUÇÃO

A educação em museus é uma prática que vem ganhando contornos cada vez mais definidos no campo educacional. Essa definição está relacionada por um lado, a uma pujante prática educacional estabelecida a partir das instituições museais, mas também devido ao crescimento do número de trabalhos acadêmicos que se debruçam sobre o tema. Esta tese tem como objetivo justamente contribuir para esse processo: ela se pretende como um passo a mais na compreensão da especificidade dessa tipologia educacional denominada educação em museus.

Sabe-se que, historicamente, os museus tinham suas missões institucionais ligadas a um sem número de atividades relacionadas à preservação das coleções sob sua guarda. Coletar, catalogar, estudar e manter objetos de interesse, vindos do mundo natural e do mundo cultural, eram algumas das atribuições que classicamente estavam sob a responsabilidade das instituições museais. Essa trajetória pode ser acompanhada pela ampla bibliografia da área que busca documentar a historicidade do fenômeno museal¹, traçando suas origens da Antiguidade Clássica, percorrendo a trajetória dos colecionistas do século XVI e XVII, com seus gabinetes de curiosidade, e desembocando na Era dos Museus, no século XIX europeu. Esse modelo de instituição, que posteriormente é trazido para as colônias européias nas Américas, consagrou o perfil dos museus enquanto locais públicos, devotados ao ensino e à produção do conhecimento, em uma clara vocação educacional.

Do século XIX até o presente muito se modificou no perfil dessas instituições. Os grandes museus ecléticos europeus geraram frutos que, espalhados pelos quatro cantos do mundo, fizeram surgir um sem número de instituições com perfis e propostas museológicas variadas. Ecomuseus, museus de comunidade, museus monográficos, museus casa, museus de arte, museus de ciência, museus de história, centros de ciência e tecnologia, zoológicos, parques botânicos, aquários, museus de criança, só para citar algumas poucas tipologias, fazem parte do que a comunidade museológica internacional consensualmente entende como museu². Mais do que a variedade

¹ Alguns exemplos dessa bibliografia são apresentados e discutidos no *Capítulo III* desta tese.

² Essa comunidade é representada pelo ICOM – *International Council of Museums* – Conselho Internacional de Museus, órgão da Unesco, que reúne os profissionais e pesquisadores da área museológica há 70 anos e tem sede em todos os continentes por meio de seus Comitês Nacionais e Organizações Afiliadas. O estatuto do Icom define os museus como: “[...] instituição permanente, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, aberta ao público e que adquire, pesquisa, conserva, comunica e expõe os testemunhos materiais e imateriais do homem e de seu ambiente para fins de estudo, educação e lazer.” (ICOM, s/d).

tipológica, entretanto, uma mudança conceitual se operou dentro dos museus, com reflexos na atuação dessas instituições e na forma como elas se relacionam com a sociedade. Essa mudança, ainda em andamento nos dias atuais, teve início na segunda metade do século XX e transferiu a principal vertente de atuação dos museus, historicamente voltada para a guarda e o estudo de seus acervos, para o público.

O movimento que deu impulso a essas transformações é conhecido no interior na comunidade museológica como movimento da Nova Museologia e teve como foco o questionamento acerca do papel e das responsabilidades das instituições culturais frente às transformações e problemas presentes na sociedade. Esse movimento representou novos paradigmas de atuação profissional, responsáveis pela potencialização tanto do acesso de um público mais diversificado aos museus, quanto do surgimento de novos modelos e iniciativas institucionais³.

Como consequência, na balança da cadeia operatória museológica (BRUNO, 1996a, 1996b; 2004), ou seja, das ações que comumente compõem o universo de práticas preservacionistas de um museu⁴, as exposições, as ações educativas e demais atividades voltadas para o público, ganharam um peso e uma relevância cada vez maiores. A esse respeito, Hooper-Greenhill (1994, p. 3, tradução nossa) afirma que:

A natureza e a gama do papel educacional dos museus mudou e cresceu dramaticamente nos anos recentes. Onde, anteriormente, a educação nos museus estava limitada a garantir a assistência para grupos restritos como escolares ou grupos adultos de turistas, o papel educacional dos museus é agora compreendido muito mais amplamente, incluindo exposições, displays, eventos e workshops. O trabalho do educador de museu se expandiu da mesma forma, e agora pode incluir trabalhar na equipe de desenvolvimento de exposições e levar a cabo estudos de público, assim como administrar e oferecer sessões educativas.

O caminhar dessas mudanças não se fez, entretanto, sem tensões e, até os dias atuais são muitas as discussões acerca de qual seria, e de que aspectos seria composto, o papel educativo dos

³ A sinalização dessas mudanças também pode ser percebida no diagnóstico das reuniões internacionais de museólogos e profissionais ligados a museus, em que foram produzidos documentos que reafirmaram essas iniciativas. Podem ser ressaltadas as Jornadas de Lurs, em 1966, onde surgiu a idéia de ecomuseus; a Mesa Redonda de Santiago do Chile, em 1977, onde foi discutido o papel social da Museologia; a Declaração de Québec, em 1984, que resultou na criação do MINON – Movimento por uma Nova Museologia; e, por fim, a Declaração de Caracas (1992), em que foi reafirmada a função sócio-educativa do museu, definindo-o como um canal de comunicação estimulador da reflexão e do pensamento crítico. Mais detalhes desse processo podem ser verificados no *Capítulo III* deste trabalho.

⁴ Para Bruno (1996a) a cadeia operatória museológica é composta de ações de Salvaguarda – compreendendo as etapas de coleta, estudo, documentação e conservação – e de Comunicação – compreendendo as etapas de exposição, educação e ação cultural.

museus. Se por um lado é o seu perfil educacional, como afirma Hooper-Greenhill (1994) que justifica os aportes financeiros, públicos e privados, recebidos pelos museus na atualidade, é fato que a coleta, o estudo e a manutenção de coleções únicas e valiosas para toda a humanidade também é tarefa primordial dessas instituições, que consome tempo e energia de um sem número de profissionais com habilidades e conhecimentos específicos muito pouco relacionados com a educação.

O que se percebe, a partir desse panorama de transformações das funções museais, é que a “nova” faceta educacional dos museus não é consensual em todas as instituições. A bibliografia pertinente corrobora essa percepção afirmando que os paradigmas dessas mudanças – que transformou essas instituições de depósitos de pesquisa de poucos para locais nos quais exposições e ações educativas buscam promover interpretações e interações diversas do público com seu patrimônio cultural e natural – não foram absorvidos de forma homogênea, trazendo efeitos diferenciados conforme a tipologia da instituição, sua trajetória histórica, conformação profissional, características do público freqüentador e inserção social (ARAÚJO e BRUNO, 1995; BRUNO, 1995; GARCÍA BLANCO, 1999; SEPULVEDA, 1998; MARTINS, 2000, 2006; ROBERTS, 1997). Fato é que a educação não existe incondicionalmente dentro de um museu, sendo antes de tudo uma opção institucional, que pode ser mais ou menos valorizada conforme as concepções acerca de qual papel a instituição deseja desempenhar frente à sociedade. Se institucionalmente existe uma preocupação com a comunicação com públicos diversos, voltada a garantir a eficiência desse processo, as ações educacionais, juntamente com as exposições, serão valorizadas. O contrário também é possível e verificado pela bibliografia da área (VALENTE, 1995).

Parte dos questionamentos levantados por esta tese tangenciam a situação descrita e retomam e ampliam algumas das indagações propostas durante as investigações realizadas durante o meu mestrado, acerca do papel da educação dentro das instituições museológicas (MARTINS, 2006). Se por um lado a necessidade de um viés educativo nos museus já não é mais contestada e os museus são hoje vistos, e se vêem, enquanto instituições educacionais, por outro não se sabe a amplitude que a educação assume nessas instituições. Qual é o papel da educação frente às demais funções institucionais? Que processos educacionais são colocados em prática – tanto internos quanto externos – e com que objetivos? Que profissionais estão envolvidos na concepção, planejamento e execução desses processos? Quais os parâmetros que guiam as escolhas realizadas? Que tipo de público participa das ações? Essas e outras questões, relacionadas à definição da amplitude e do funcionamento do papel educacional de um museu, estão na base dos objetivos deste trabalho de doutorado.

Compreender essa especificidade passa também pelo entendimento do estágio de desenvolvimento desse campo de estudos. Studart, Almeida e Valente (2003), ao se debruçarem sobre a prática da investigação nos museus, afirmam o importante papel desempenhado pelas pesquisas de público, historicamente realizadas pelas equipes internas de educadores de museus a partir da segunda metade do século XX, na conformação inicial dessa área de conhecimento. Essas pesquisas, voltadas inicialmente à mensuração de aprendizados do público visando à melhoria da capacidade comunicativa das exposições, foram, com o passar dos anos, estabelecendo novos patamares de investigação voltados à compreensão das expectativas e conhecimentos prévios dos visitantes. Essa modificação na forma de entender o público, e o próprio processo educacional dentro dos museus, levou ao estabelecimento de novas metodologias de pesquisa que passaram, como apontado por Hooper-Greenhill (1994), de um viés quantitativo para um qualitativo.

Uma nova abordagem para as pesquisas de audiência nos museus vêm sendo estabelecida e está sendo promovida em parte por aqueles que desejam democratizar o museu e, em outra parte, pelas mudanças culturais estabelecidas através do pós-modernismo e do pós-colonialismo. Parte dessa mudança conceitual pode ser percebida pela modificação nos conceitos de educação e aprendizagem. (HOOPER-GREENHILL, 1994, p.11, tradução nossa).

Essas mudanças conceituais têm contribuído para a compreensão da educação enquanto um processo, mais do que um produto dentro dos museus (STUDART, 2004b). Da mesma forma a aprendizagem não é mais vista enquanto um acúmulo desenfreado de novos conceitos em uma mente pronta para recebê-los, mas como uma negociação, entre o que o visitante já sabe e o que os seus interesses pessoais e expectativas o levam a aprender de novo. Essas modificações podem ser compreendidas não só dentro das instituições museais, mas como parte de um movimento mais amplo de transformação das teorias e das práticas educacionais a partir de meadas do século XX (GADOTTI, 2005; HOOPER-GREENHILL, 1994; HEIN, 1998). Fato é que os paradigmas que conformavam as práticas e as teorias educacionais até esse momento foram modificados por conta de transformações sociais e acadêmicas que implicaram em uma remodelação das relações de ensino-aprendizagem na esfera escolar (CAZELLI et al., 2002). Os museus não ficaram imunes a essas modificações e a influência dos novos paradigmas construtivistas de educação se fizeram sentir, de uma maneira ou de outra, na maior parte das instituições museais, conformando novas práticas educacionais e influenciando as próprias concepções de aprendizagem

desenvolvidas nesses espaços⁵. Mais do que impor verdades abstratas, muitas instituições museais partiram para uma premissa negociada de educação, na qual o conhecimento acerca dos saberes e expectativas do público é condição fundamental.

Nessa nova perspectiva educacional têm sido geradas inúmeras novas linhas de investigação (CAZELLI et al., 2003), realizadas por diferentes atores, como universidades e grupos de pesquisas independentes, contribuindo para a expansão e a consolidação dessa área de estudos (BIZERRA, 2009; MARANDINO, 2003a; SEIBEL-MACHADO, 2009). A compreensão do impacto dessas influências teóricas nas práticas educacionais museais também se configura como parte dos questionamentos da presente pesquisa a respeito da especificidade da educação museal. Fato é que essas, e outras influências teóricas, vêm marcando a prática educativa museal contemporânea, resultando no crescimento dos serviços educativos, em número e influência institucional. Entender em que medida se deu o impacto dessas transformações, e quais as conseqüências para as práticas educativas, para o público visitante e para a equipe interna do museu, fazem parte do entendimento de que tipo de educação é praticada nessas instituições.

É possível, a partir dessa breve exposição, perceber que a área de educação e museus vem cada vez mais se ampliando e fortalecendo. Seja pelas modificações dos paradigmas teóricos, seja por transformações sociais e institucionais, os museus não podem hoje se eximir de seu papel educacional contemporâneo. Entretanto, e apesar desse notório fortalecimento da área, existem questionamentos não respondidos sobre a especificidade do funcionamento e das características da educação museal. Os museus, em sua imensa variedade de tipologias de acervos e conformações institucionais comportam um sem fim de práticas educativas voltadas para públicos e objetivos diversos. O que, então, caracteriza, diferencia e singulariza a educação praticada em um universo tão multifacetado? É possível afirmar a existência de uma singularidade educacional denominada educação em museus? Frente a outras práticas educacionais, como a educação escolar, essa singularidade pode ser evidenciada e caracterizada?

Considera-se que, frente às mudanças que a educação em museus vem passando no último século, faz-se necessário contribuir para a sistematização da especificidade dessa tipologia educacional, visando o maior fortalecimento e a consolidação desse campo de estudos práticas.

Para isso o presente trabalho propõe a compreensão da especificidade da constituição da educação museal a partir da análise das ações educacionais de diferentes perfis institucionais: museus de ciência e tecnologia, museus de ciências humanas e museus de artes plásticas. Como hipótese inicial de pesquisa, considera-se a existência de uma especificidade educacional dos

⁵ No *Capítulo III* são apresentadas e discutidas algumas das tendências pedagógicas que influenciaram as práticas educacionais museais.

museus que, a revelia da diversidade de instituições museais e prática educacionais, podem estabelecer-se a partir de uma perspectiva processual comum. Considera-se que as três tipologias de museus selecionadas, apesar de não abarcarem a totalidade de modelos de instituições museais existentes no mundo contemporâneo, são representativas dos modelos que historicamente conformaram essas instituições (ABT, 2006; BRUNO, 1995; LOPES, 1997; MCMANUS, 1992; SCHAER, 1993; SCHWARCZ, 2001, 2005; VALENTE, 2003) e poderão fornecer um panorama acerca da especificidade da educação museal.

Para a efetivação da pesquisa almejada, delimitou-se o olhar sobre a educação dos museus às práticas estabelecidas pelos setores educativos dessas instituições. A justificativa para essa escolha se encontra nas já citadas mudanças que alteraram o ambiente museal, a partir da segunda metade do século XX em direção a uma atuação mais voltada para a sociedade. Nesse processo os setores educativos se tornaram os responsáveis pelas práticas educacionais institucionalizadas dessas instituições. Optou-se, portanto, pela análise das práticas educacionais estabelecidas por esses setores, e das relações sociais a ela inerentes, como forma de subsidiar, em confronto com a bibliografia pertinente, uma maior compreensão e delimitação desse campo de estudos e práticas. A metodologia de pesquisa empregada foi oriunda da pesquisa qualitativa em educação e será melhor explicitada no *Capítulo II* desta tese.

1.1. OBJETIVOS

A partir dos questionamentos levantados foram elaborados os objetivos dessa investigação. É importante salientar que, a princípio, esses objetivos eram bastante amplos, pretendendo, inclusive uma contribuição para uma epistemologia da área de educação em museus. Frente a realidade encontrada em campo, e aos referenciais teóricos adotados, algumas mudanças e adequações foram efetivadas, circunscrevendo os limites analíticos da investigação aos seguintes objetivos:

- Identificar, analisar e compreender os princípios, objetivos e métodos que regem a atuação educacional de museus de ciências e tecnologia, ciências humanas e artes plásticas.
- Estabelecer critérios que possibilitem a comparação entre as atuações educativas dessas distintas tipologias de instituição.
- Consolidar parâmetros voltados para a compreensão da especificidade da educação em museus.

De maneira mais geral o projeto pretende:

- Identificar, a partir do estudo comparativo da educação praticada pelos setores educativos de museus de ciências e tecnologia, ciências humanas e artes plásticas, os elementos constituintes de seu funcionamento visando o maior fortalecimento e a consolidação desse campo de estudos.

1.2. ESTRUTURA DO TRABALHO

Como primeiro passo para a compreensão da especificidade da educação museal, no *Capítulo II* desta tese são apresentados os desafios e as opções metodológicas adotadas. A justificativa pela metodologia de pesquisa qualitativa e a inserção deste trabalho no âmbito das investigações da área educacional são elementos importantes para a compreensão dos caminhos adotados na construção do objeto de estudo. Os métodos de coleta de dados utilizados foram: entrevistas junto aos educadores responsáveis pela concepção das ações educativas, leitura de documentos produzidos pela equipe de educação do museu e instituições relacionadas e observações das práticas educativas institucionais.

A seguir propõem-se um olhar acurado sobre as transformações que historicamente contribuíram para o crescimento da importância da educação nos museus. Dessa forma, no *Capítulo III – Educação nos museus: trajetória de buscas, práticas e discussões*, são apresentados elementos históricos que propiciam a compreensão de como os museus iniciaram e consolidaram sua trajetória educacional. Construído a partir de autores que estudam a história dos museus a narrativa centra-se, em um primeiro momento, nos movimentos de mudança que alteraram a percepção social sobre as relações entre as instituições museais, seus públicos e a educação. A narrativa tem continuidade com a apresentação, no segundo tópico, *Museus, Museologia e Educação: debates do século XX*, das discussões, que no campo dos profissionais de museus e da Museologia, ajudaram a conformar uma nova percepção para a utilidade pública das instituições museais. O último foco deste capítulo é uma apresentação das principais tendências pedagógica que, no bojo das transformações das funções públicas dos museus, influenciaram a forma como a educação passou a ser pensada e praticada nesses espaços.

Com a ampliação da função educacional dos museus durante, principalmente, o século XX um novo campo de estudos e reflexões começou também a se consolidar. O objetivo do

Capítulo IV é justamente apresentar algumas das principais possibilidades analíticas para a compreensão da especificidade da educação em museus, a partir dos trabalhos empreendidos pelos estudiosos da área. Para isso, foi realizada uma vasta busca bibliográfica em periódicos, teses e dissertações sobre o tema da educação em museus. Nessa busca privilegiaram-se obras que tivessem entre seus objetivos a compreensão da especificidade dos processos educacionais museais à revelia de sua tipologia institucional. Considera-se que na busca pela definição dos aspectos que compõem e singularizam a educação museal, esses autores propõem reflexões que auxiliam na conformação do panorama conceitual que embasa a problematização deste trabalho. É importante ressaltar que também se optou pela apresentação das idéias desses autores por serem eles referenciais utilizados não só pela área acadêmica de educação em museus, como por educadores de museus brasileiros que produzem academicamente (SEIBEL-MACHADO, 2009). Dessa forma, pretende-se atingir uma maior delimitação da problemática de pesquisa em foco, assim como das opções teóricas e metodológicas adotadas.

A continuidade deste capítulo foca justamente nessas opções. Parte dos desafios desta tese centra-se na perspectiva de estabelecer conexões entre as teorias da área de educação e os trabalhos de educação em museus. A primeira aposta, nesse sentido, foi a utilização das teorias da área de estudos de currículo escolar. Para isso, foram trazidos e discutidos alguns autores que, utilizando as teorias de currículo, buscam entender os aspectos constitutivos da educação em museus. A partir das discussões dos limites da utilização das teorias de currículo para a compreensão da educação em museus, optou-se pela utilização de um referencial teórico robusto, que possibilitasse a estruturação de uma análise das ações educacionais dos museus em foco a partir de sua especificidade pedagógica. Garantir que essa análise trouxesse à luz a dinâmica educacional própria dos museus é, em última instância, dar voz a essa especificidade educativa, valorizando-a frente às outras dinâmicas presentes na instituição museal. Dessa forma, foi selecionado o trabalho teórico do sociólogo da educação Basil Bernstein (1996; 1998). A referência de Bernstein surge como uma opção adequada para o embasamento do objeto de estudo desta tese, na medida em que proporciona uma estrutura teórica que permite a análise dos elementos constitutivos de qualquer relação educacional (BERNSTEIN, 1998, p. 35).

A partir do estudo da teoria de Bernstein foi selecionado o conceito de dispositivo pedagógico, por considerar-se que ele possibilita a compreensão do funcionamento das ações educacionais institucionalizadas, da composição de sua conformação inicial até sua realização final. Essa preocupação, cerne desta investigação, justifica-se também pela sua realização dentro de um programa de Pós-Graduação em Educação, auxiliando na consolidação de um espaço próprio para as investigações acerca da educação museal dentro dessa área.

Após a apresentação do complexo teórico de Bernstein e da perspectiva de sua utilização neste trabalho, são apresentados no *Capítulo V* os setores educativos dos museus estudados. Cada um dos setores é enfocado separadamente, bem como uma breve narrativa de sua constituição histórica. A seguir são descritas as atividades realizadas, seus objetivos e públicos alvo.

No *Capítulo VI* a análise das ações e das relações constituintes da educação em museus é realizada sob a luz do conceito de dispositivo pedagógico de Bernstein. São abordados os elementos que compõem a relação dos setores educativos museais com instâncias externas à instituição – tanto no nível governamental, quanto fora dele. A seguir é analisada a atuação dos educadores no campo intelectual da educação em museus frente ao panorama de crescimento, historicamente situado, desse campo no Brasil. Internamente, os setores educativos são analisados quanto a sua forma de funcionamento nas tomadas de decisão, objetivos educacionais e estabelecimento das práticas educacionais e relação com as demais instâncias decisórias institucionais. Além disso, é analisada a relação dos educadores com os públicos, seja por meio das ações educacionais, seja por meio dos processos de avaliação. Discute-se, ao longo deste *Capítulo*, os limites e as possibilidades da utilização dos conceitos de Bernstein, chegando-se à conclusão de sua pertinência para a compreensão de processos educacionais extra-escolares, como aqueles presentes nos museus. Essa possibilidade é retomada no *Capítulo VII*, no qual também são discutidas as conclusões a respeito da especificidade dos processos educacionais museais apontadas ao longo da tese.

Capítulo II – METODOLOGIA

Historicamente as pesquisas quantitativas estão na base da conformação das investigações realizada nos ambientes museais (HEIN, 1998; STUDART, ALMEIDA e VALENTE, 2003). De acordo com Studart, Almeida e Valente (2003) as pesquisas de público foram inicialmente realizadas pelos setores educativos dos museus e tinham na melhoria da eficiência das exposições a sua principal preocupação. É a partir das modificações paradigmáticas que transformaram a compreensão dos processos educacionais a partir, principalmente, da segunda metade do século XX⁶, que os enfoques da pesquisa em museus passaram para abordagens mais qualitativas.

Hooper-Greenhill (1994), defensora da chamada perspectiva crítica da educação em museus, afirma que as pesquisas realizadas sob o ponto de vista da metodologia quantitativa são historicamente mais presentes nessas instituições, mas que atualmente esse enfoque vem sendo modificado. Essa autora ressalta que a presença de estudos preocupados em caracterizar de forma mais aprofundada o perfil e a frequência dos públicos nos museus ingleses tinham, em geral, uma abordagem funcionalista, no qual “cada indivíduo é participante de um grupo e cada grupo participa do funcionamento eficiente da máquina social.” (HOOPER-GREENHILL, 1994, p. 10, tradução nossa). Para essa autora esse tipo de investigação, marcadamente positivista, influenciou de forma contundente a pesquisa social norte-americana como um todo, com impactos relevantes nas investigações realizadas nos museus.

Esse enfoque foi modificado ao longo do século XX e, atualmente, os ventos modernizantes que sopram nas instituições museais têm transformado as abordagens investigativas em direção a aportes mais culturais, com ênfase em tendências pós-modernistas e pós-colonialistas. Hooper-Greenhill cita estudos em museus ingleses que têm se preocupado em compreender a percepção de públicos historicamente desprivilegiados nessas instituições, como grupos etnicamente ou culturalmente minoritários.

Para essa autora, na contemporaneidade, existem duas abordagens principais nas pesquisa em educação em museus, influenciadas cada qual por diferentes tendências pedagógicas. Uma primeira abordagem, denominada de positivista ou realista, compreende o conhecimento como exterior aquele que aprende, um corpo de saberes absolutos que existe por ser observável e mensurável. Essa tendência se traduz em abordagens de pesquisa que buscam medir a eficiência dos produtos museais – exposições e ações educativas – pela quantidade de

⁶ Sobre essas modificações e sua influência das tendências pedagógicas dos museus, ver o *Capítulo III*.

conhecimento “adquirido” pelos visitantes. A educação é vista, assim, como um produto, pronto e acabado a ser absorvido pelos educandos.

A segunda abordagem, de caráter construtivista, compreende o conhecimento como algo construído a partir da interação do educando com o ambiente social. A educação é vista como um processo, no qual o educando interage a partir de seus conhecimentos e expectativas prévias. As abordagens de pesquisa derivadas dessa concepção são mais sociológicas e de caráter qualitativo, pois tentam captar os processos derivados das interações sociais dos vários sujeitos participantes no ato educacional. Dessa forma, para Hooper-Greenhill (1994) as pesquisas qualitativas são consideradas hoje metodologicamente mais adequadas para a compreensão da educação em museus, na medida em que o próprio entendimento do que seja a educação assumiu uma dimensão processual, tanto nas instituições museais, como em outros espaços.

Outro aspecto importante ressaltado pelos estudiosos do campo da educação em museus é trazido por Paulette McManus (2000), pesquisadora do *Natural History Museum* (Inglaterra). Para essa autora o foco das pesquisas em educação de museus tem sido prioritariamente dado ao público em prejuízo da análise dos processos de produção das ações comunicacionais e educacionais. Para essa autora os processos de concepção e execução das exposições e ações educativas possuem o que ela denomina de uma dinâmica singular, capaz de se traduzir, em última instância em um repertório de “boas experiências”. Essas “boas experiências”, segundo McManus (2000, p. 184, tradução nossa) são, no geral, relegadas ao âmbito da prática do dia-a-dia e os conhecimentos acumulados pelas equipes de profissionais dos museus se perdem nas demandas do cotidiano. Da mesma forma os problemas que ocorrem nas exposições são confinados ao “andar” onde estão, “onde podem confundir os visitantes por anos” e se expandirem para outras áreas do trabalho. Para McManus faltam pesquisas que se debrucem sobre a elaboração dos processos comunicacionais dos museus, principalmente sobre o comportamento das equipes envolvidas e sua influência no produto final.

Hooper-Greenhill (1994), nesse mesmo sentido, aponta a necessidade do desenvolvimento de investigações de caráter sociológico, que se preocupem em desvendar aspectos mais amplos das relações dos museus com a sociedade em geral. Para essa autora,

[...] a teoria educacional precisa ser complementada pelas teorias sociológicas e filosóficas se quisermos desenvolver e articular a amplitude desses temas. O conceito de ‘pedagogia crítica’, o qual analisa a educação em escolas e

universidades de uma perspectiva cultural, tem, eu penso, o potencial para ser utilizada nos museus. (Hooper-Greenhill, 1994, p. 10, tradução nossa).

É justamente a partir da referência dessa segunda abordagem educacional que a pesquisa realizada para esta tese se fundou. Ao buscar compreender a constituição da educação em museus a perspectiva conceitual funda-se, basicamente, no desvelar dos processos sociais que caracterizam a educação praticada nos museus. Nesse sentido, essa pesquisa é tributária de estudos que, ao buscarem compreender a educação em museus, optaram pela abordagem qualitativa de pesquisa (ALENCAR, 1997; BIZERRA, 2009; CAZELLI, 1992; CONTIER, 2009; FREIRE, 1992; GARCIA, 2006; MARANDINO, 2001; MARTINS, 2006; NAVAS, 2008; VALENTE, 1995, entre outros). Tendo como objetivo a compreensão da especificidade da constituição da educação praticada nos museus, o presente trabalho centra-se na investigação dos processos sociais que constituem essa educação, tendo como foco, primordialmente, a visão dos profissionais envolvidos na concepção e realização das prática educacionais dos museus.

Um dos estudos citado se destaca pela sua estreita relação temática e de abordagem investigativa com o presente trabalho. Martha Marandino, investigadora de educação em espaços não formais, professora da Universidade de São Paulo e orientadora desta tese, estudou em seu doutorado o processo de concepção e execução de exposições de temática biológica, a partir da visão dos profissionais envolvidos nessa atividade. Utilizando a abordagem de pesquisa qualitativa em educação a autora focou o entendimento das forças em jogo no processo de concepção das exposições que apresentam a Biologia. A autora ressalta que, para isso, utilizou primeiramente o referencial da transposição didática, de Yves Chevallard (1991), e de transposição museográfica, de Davallon (1989). Posteriormente a problemática de pesquisa foi ampliada para a análise da constituição do discurso expositivo, utilizando para isso o referencial de Bernstein (1996).

Esta transição teve como principal fundamento a idéia de que tal processo de produção se dá num contexto de negociação entre os diferentes saberes e atores com seus discursos. Com base no trabalho de Bernstein (1996) sobre a construção do discurso pedagógico, desenvolvido no âmbito da sociologia da educação, a pesquisa procurou entender os processos, atores e saberes que participam da construção do discurso expositivo, procurando identificar distâncias e aproximações deste com o discurso científico e o pedagógico. (MARANDINO, 2001, p. 18).

O trabalho de Marandino constitui-se como uma referência na medida em que, ao focar o processo de produção das exposições museais por meio do referencial de Bernstein,

traz elementos para a compreensão de como se dão os processos sociais no interior dessa instituição. De acordo com a autora o enfoque desse “processo de produção inclui desde a elaboração do produto [exposição] até a sua apropriação por aqueles que interagem com ele.” (MARANDINO, 2001, p. 18).

No presente trabalho o foco está justamente na compreensão dos processos sociais que constituem a educação em museus, da sua concepção interna, passando pelos processos externos e internos de financiamento, até a estruturação das atividades para o público destinatário. Para isso o trabalho busca penetrar nos meandros da realidade institucional da educação museal a partir, principalmente, dos depoimentos dos educadores das instituições. A pesquisa é tributária, nesse sentido, da literatura específica da área de educação em museus, e da área de educação escolar, consideradas pertinentes para o desenvolvimento do problema enfocado. São utilizados os referenciais teóricos da área de estudos curriculares aplicados à educação em museus e, posteriormente, o conceito de dispositivo pedagógico cunhado por Bernstein (1996; 1998).

Os referenciais da pesquisa qualitativa em educação (ALVES-MAZZOTTI, 1999; BOGDAN e BIKLEN, 1994; COHEN, MANION e MORRISON, 2007; RODRÍGUEZ GOMÉZ, GIL FLORES, GARCÍA JIMÉNEZ, 1999; LÜDKE e ANDRÉ, 1986) são utilizados como subsídio metodológico para a coleta de dados e estruturação da pesquisa, visando a compreensão dos processos educacionais em jogo no ambiente museal, bem como para a identificação dos agentes que participam desses processos. A abordagem qualitativa, nesse sentido, é particularmente eficaz, na medida em que permite, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) a compreensão dos processos educacionais, mais do que seu produtos finais. De acordo com esses autores a pesquisa qualitativa em educação permite a ênfase nos significados dados aos seus atos pelos sujeitos envolvidos nas situações estudadas. É justamente a partir da fala dos educadores de museus e de suas concepções sobre sua prática profissional que são realizadas as análises aqui empreendidas. A seguir estão apontados os principais elementos metodológicos utilizados para a coleta de dados desta tese.

II.1. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO ACERCA DA TEMÁTICA DA PESQUISA: DELIMITANDO A EDUCAÇÃO EM MUSEUS

O levantamento bibliográfico sobre educação em museus trouxe à tona a ausência de uma teorização que explicasse as especificidades desse campo de atuação. O objetivo, a princípio, era

encontrar uma bibliografia que refletisse acerca da especificidade dos processos educacionais museais. Dessa forma, optou-se por um levantamento do estado da arte sobre o tema da educação em museus, buscando, primeiramente, identificar a existência, ou não, da discussão acerca da especificidade da educação em museus e, em segundo lugar, identificar os principais autores e linhas de pensamento que buscam estruturar essa área. Além disso, era necessário realizar esse mesmo movimento de busca dentro de cada tipologia museal específica relacionada à estruturação da hipótese de pesquisa inicial: museus de artes plásticas, museus de ciência e tecnologia e museus de ciências humanas.

Devido ao acúmulo de leituras já realizado desde o mestrado, foi factível o estabelecimento de algumas correntes teóricas já reconhecidas no campo de investigação da educação em museus nacional e internacional. Esse estabelecimento também foi corroborado pela participação em congressos e seminários nacionais e internacionais da área, destacando-se os encontros nacionais e internacionais promovidos pelo Comitê de Educação e Ação Cultural do Conselho Internacional de Museus (CECA-ICOM/Unesco) e os Congressos Mundiais de Centros de Ciências (WCSC), específicos da área de museus de ciências e tecnologia.

Visando a ampliação e consolidação dessa percepção, foi realizado um amplo levantamento de artigos acadêmicos a partir de periódicos nacionais e internacionais de Museologia, educação em museus e áreas de educação específicas (educação em ciência, educação em ciências humanas e educação em artes plásticas). O levantamento foi feito tanto por meio de busca por palavras chaves⁷ em bases de periódicos nacionais⁸ e internacionais⁹; como por busca em revistas específicas de renome nas áreas pretendidas¹⁰.

Devido ao foco dessa pesquisa estar prioritariamente voltada aos museus nacionais e devido ao número restrito de publicações nacionais encontradas, optou-se também por uma busca a partir dos periódicos e anais de congressos publicados pelas associações de pesquisa em educação, artes, história e ciências no Brasil. Foi realizada uma consulta à lista de sociedades associadas à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), e a partir das sociedades

⁷ As palavras chave utilizadas foram: pedagogia; educação; museu; arte, ciência e história – tanto em inglês como em português.

⁸ Scielo e Periódicos Capes.

⁹ MUSE; Eric/CSA e Web Wilson.

¹⁰ A partir dessa busca, realizada em publicações dos últimos cinco anos, foram encontrados artigos de interesse para esta pesquisa nos seguintes periódicos: *Adult Education Quarterly*; *Art Education*; *Cultural Studies* os *Science Education*; *Configurations*; *Curator*; *Discourse: studies in the cultural politics of education*; *Educational Forum*; *Educational Reseracher*; *Educational Theory*; *International Journal of Art & Design Education*; *Journal of Aesthetic Education*; *Journal of Art and Design Education*; *Journal of Museum Education*; *Journal of Science Education and Technology*; *Museum, Management and Curatorship*; *Public et Musées*; *Science Activities*; *Studies in Art Education*, *The Canadian Historical Review* (**internacionais**). *Cadernos Cedex*; *Educação em Revista*; *Educar-UFPR*; *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*; *Revista Brasileira de Ciências do Solo*; *Revista Brasileira de Educação* (**nacionais**).

de interesse selecionadas¹¹, foi realizado um levantamento de artigos em suas publicações. Também foi realizado um levantamento nas associações de educação em ciências e história¹² que, apesar de não serem associadas à SBPC, constituem-se como importantes fontes de investigações e debates para as áreas específicas.

Os resultados dos levantamentos, realizados em periódicos e a partir das publicações das associações, mostraram-se decepcionantes. No que se refere aos periódicos foram encontrados 37 artigos de interesse, ou seja, artigos que se debruçassem sobre a especificidade da educação em museus em geral e/ou a partir de uma tipologia museal específica. Desses, 14 eram sobre museus de artes plásticas, 10 sobre museus de ciência e tecnologia e apenas cinco sobre museus de ciências humanas. A grande totalidade dos artigos encontrados que tratavam do tema da educação em museus eram descritivos, analíticos ou não, das práticas educativas encontradas nessas instituições e não foram considerados na contagem de artigos final.

Já os resultados dos levantamentos realizados nas publicações das sociedades de pesquisa específicas foram ainda mais escassos, já que nenhum trabalho foi encontrado. Todos os artigos e trabalhos encontrados por esse levantamento foram incorporados, na medida do possível, ao escopo teórico da presente investigação, sendo utilizados principalmente como subsídio às análises das tipologias específicas de museus, em confronto com os dados coletados em campo.

II.2. COLETA DE DADOS

No projeto inicial do presente trabalho foi proposto, como forma de delimitar a especificidade de educação museal, uma investigação baseada no estudo de diferentes tipologias de museus, a saber: museus de ciências e tecnologia, museus de ciências humanas e museus de artes plásticas. Essas tipologias foram selecionadas a partir daquelas apontadas pela bibliografia pertinente como representativos das áreas de saber historicamente constituídas nos museus (ABT, 2006; BENNETT, 1995; BRUNO, 1995; LOPES 1997; MENESES, 1994; SCHAER, 1993; SCHWARCZ, 2001; VALENTE, 2008, entre outros). Considerou-se que essa gama tipológica

¹¹ Sociedade Científica de Estudos de Arte (CESA); Associação Nacional em Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS); Associação Nacional de História (ANPUH).

¹² Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) e o Encontro Nacional de Ensino de História que, apesar de não se constituir enquanto uma associação é derivado do Grupo de Trabalho de Ensino de História da ANPUH. Não foi encontrada nenhuma associação de pesquisa em educação em artes

traria uma diversidade capaz de oferecer um substrato de práticas e conceitos representativos do mundo museal, histórica e tipologicamente situado¹³.

Além do critério histórico tinha-se como preocupação a percepção, por meio da referência empírica, do que se considerava ser um panorama de crescimento da educação em museus estabelecido nacionalmente principalmente a partir da última década. Dessa forma buscou-se o estabelecimento de critérios de coletas que permitissem captar esse cenário. Para a seleção das instituições investigadas foram levados em conta os seguintes critérios:

1) *Existência de ação educacional dentro do museu* – considerou-se como critério definidor dessa existência a presença institucional de um departamento/seção/grupo de pessoas responsáveis pela educação, desenvolvendo atividades contínuas para o público de visitantes por cinco anos ou mais. Após uma seleção inicial de museus, foi procedida à seleção final com base no critério seguinte.

2) *Existência de investigação acadêmica em educação museal feita pela equipe* – a partir da listagem inicial, foi realizada uma investigação direcionada a partir de nomes de autores e/ou instituições em periódicos e anais de congresso das áreas de Museologia, educação em museus e áreas de educação específicas, conforme explicitado no item anterior deste *Capítulo*. Esse levantamento foi complementado com a busca de outras publicações de cada autor (dissertações, teses e livros).

A partir dos critérios elencados, foram selecionadas três¹⁴ instituições nacionais de referência para a educação em museus no Brasil: a Pinacoteca do Estado de São Paulo (museu de artes plásticas), o Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (museu de ciências humanas) e o Museu de Astronomia e Ciências Afins (museu de ciências e tecnologia).

É muito importante salientar que as três instituições são referenciais para a área de educação em museus nacional. Seus educadores são produtores de conhecimento sobre o tema da educação em museus, com participação nos fóruns e associações profissionais específicas, além dos congressos da área. Nesse sentido, esses museus são bastante diferenciados em termos qualitativos de outras instituições museais nacionais. De acordo com levantamento do Instituto Brasileiro de Museus, para o Cadastro Nacional de Museus, apenas 24,9% das instituições

¹³ Para maiores detalhes da constituição histórica dos museus, do ponto de vista de suas práticas educacionais, ver o *Capítulo III* desta tese.

¹⁴ A princípio considerou-se a possibilidade de seleção de dois museus de cada tipologia. Entretanto, após o início da coleta de dados percebeu-se o enorme volume de ações realizadas por cada instituição e optou-se pela manutenção de apenas um representante de cada tipologia. Segundo Alves-Mazzotti (1999), se por um lado o cientista deve estruturar procedimentos que aumentem a confiabilidade da investigação, por outro ele não deve “engessar” a pesquisa, mantendo-se suficientemente aberto à percepção da diversidade presente nas tramas sociais.

museais possuem ação educativa. Ou seja, grande parte das instituições nacionais não possuem autodeclaradamente esse tipo de atuação específica.

A validade da investigação realizada reside, justamente, na percepção do funcionamento da ação educacional naquelas instituições nas quais esse tipo de ação acontece com excelência. Parte-se, como apontado na introdução desta tese, de uma perspectiva de que os museus são instituições educacionais e que a educação acontece nesses espaços de uma forma diferenciada de outras tipologias e/ou espaços educacionais. O estudo dos museus apontados configura-se, dessa forma, como “casos exemplares”, tanto pelo nível de estruturação temporal e institucional de suas ações, quanto pela importância de suas práticas em termos de produção acadêmica no campo educacional museal. Maiores detalhes sobre a amplitude da atuação dos setores educativos estudados serão relatadas e analisadas ao longo desta tese.

Nas instituições escolhidas procedeu-se à coleta de dados por meio de três métodos distintos e complementares de pesquisa: a entrevista, a leitura de documentos impressos e a observação. A seguir, serão apresentados esses métodos, bem como as principais questões decorrentes de sua utilização.

II.2.1. Entrevistas

As entrevistas foram o principal método de coleta de dados desta investigação. Seu objetivo foi o de desvelar os meandros das concepções e funcionamento das práticas educacionais dos museus, fornecendo elementos para a configuração da especificidade dessa tipologia educacional. Dessa forma, os sujeitos alvo das entrevistas foram as pessoas, dentro das instituições museológicas, responsáveis pela concepção e realização das práticas educacionais. A bibliografia pertinente (SEIBEL-MACHADO, 2009) bem como o conhecimento da realidade institucional dos museus, levam à constatação de que, nos museus nacionais, essa função é desempenhada por um departamento/setor de educação, que conta com a presença de uma ou mais pessoas, responsáveis pelo desenvolvimento das ações educacionais.

Para realização das entrevistas foram concebidos dois instrumentos: uma planilha de detalhamento das ações educativas¹⁵ e um questionário semi-estruturado¹⁶. É importante ressaltar que ambos os instrumentos foram previamente testados com vistas a seu aprimoramento e eventual correção de falhas, conforme recomendado por Rodríguez Gómez, Gil Flores e

¹⁵ Apêndice A.

¹⁶ Apêndice B.

García Jiménez (1999). Para isso foi realizado um pré-teste do instrumento inicialmente concebido para a orientação da entrevista: o questionário. Contou-se, na realização do pré-teste, com a colaboração da coordenadora de Educação do Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz (Fundação Oswaldo Cruz-RJ), que fez o papel de um coordenador de educação entrevistado. Durante a realização do pré-teste verificou-se a necessidade de criação do segundo instrumento, a planilha de detalhamento das ações educativas. Devido ao enorme volume de ações realizadas por cada museu era necessário um instrumento que ajudasse na sistematização dos principais aspectos de cada ação, permitindo que durante a realização da entrevista, essas ações pudessem ser detalhadas com maior acuidade.

O questionário criado para a entrevista, junto aos coordenadores da ação educativa dos museus, constitui-se como elemento essencial para a estruturação da tipologia de dados coletados para o trabalho. Dividido em cinco partes, o questionário levantou informações sobre os aspectos considerados fundamentais para a compreensão dos elementos constituidores da educação dos museus. Nesse sentido, ele traça, primeiramente, o perfil do entrevistado, levantando informações a respeito de sua formação e trajetória profissional, objetivando, com isso desvendar, além das motivações pessoais, o impacto das escolhas profissionais e da formação para o desempenho das atuais funções de educador de museus. O segundo tópico de questionamentos diz respeito à identidade educativa dos museus e busca descobrir como o profissional entrevistado compreende a instituição museal em sua totalidade. Os dois tópicos seguintes – concepção, planejamento e realização da ação educativa – estão relacionados ao levantamento dos aspectos e características do funcionamento práticos daquilo que o entrevistado considera que são as ações educacionais do museu. O próximo item é voltado à compreensão da proposta conceitual que embasa as ações e pretende desvendar suas bases teóricas, bem como as origens da conceituação escolhida. Por fim, o último item está voltado à compreensão dos processos de avaliação das ações. Buscou-se nesse item descobrir também o grau de participação dos públicos do museu nos processos educacionais institucionais.

É importante ressaltar que a entrevista foi realizada de forma semi-estruturada, tendo o questionário como um guia das questões a serem abordadas, e não como um regulador rígido ao qual não se podia escapar. Priorizou-se o que Rodríguez Gómez, Gil Flores e García Jiménez (1999) denominam de fluidez e o que Ludke e André (1986) apontam como uma atmosfera de influência recíproca. Bogdan e Biklen (1994, p. 135) chegam a alertar que “quando o entrevistador controla o conteúdo de uma forma demasiado rígida, quando o sujeito não consegue contar a sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras, a

entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo.”. O cuidado, portanto, foi o de, tendo o questionário como guia, estabelecer uma atmosfera que permitisse a percepção das concepções dos entrevistados sobre os assuntos abordados.

A utilização do mesmo questionário com todos os depoentes permitiu também uma posterior análise comparativa entre as respostas obtidas (BOGDAN e BIKLEN, 1994), tanto dentro da mesma instituição, quanto entre instituições diferentes. Dessa forma, foi possível a obtenção do panorama comparativo da educação em museus objetivada nesta tese.

A realização das entrevistas foi feita em etapas devido a sua extensão, algumas vezes no mesmo dia, algumas vezes em dias diferentes, sempre utilizando um gravador digital para a captação. Também foi utilizado um bloco de notas para anotação dos aspectos mais relevantes e que mereceriam maior aprofundamento com aquele entrevistado específico, ou com os demais entrevistados, em sessões posteriores.

Foram entrevistados dois profissionais em cada um dos museus. Para a escolha dos profissionais entrevistados priorizou-se aqueles diretamente envolvidos na concepção das ações educativas da instituição. Foram, portanto, entrevistados, em todos os três museus, o chefe/coordenador da seção/departamento de educação e mais um profissional a ele subordinado, mas diretamente envolvido na concepção das ações.

Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e sistematizadas a partir dos tópicos de interesse da pesquisa, como forma de facilitar a análise. A princípio era intenção, após a transcrição, devolver o material para a revisão, permitindo, dessa forma, ajustes e correções por parte do entrevistado. Essa intenção revelou-se, entretanto, de difícil realização. As entrevistas, todas de quatro ou mais horas de duração, resultaram em transcrições de 50 páginas em média. Das três primeiras entrevistas enviadas para revisão dos depoentes, apenas uma obteve resposta em tempo hábil para a utilização na investigação. Optou-se, visando o bom andamento da pesquisa, pela supressão dessa etapa e pela utilização de siglas na identificação dos depoentes. Salienta-se que todos os entrevistados concordaram com a utilização de suas falas como material de investigação desta pesquisa.

No Museu de Arqueologia e Etnologia da USP foram entrevistadas duas profissionais, ambas com doutorado na área de educação e comunicação em museus. Uma é docente e acumula o cargo de chefe da Divisão de Difusão Cultural (*MAE-USP – educador 1*), na qual se situa o Serviço Técnico de Musealização, responsável pela ação educativa. A outra entrevistada é educadora da instituição (*MAE-USP – educador 2*).

No Museu de Astronomia e Ciências Afins todos os depoentes também possuem doutorado na área de educação em museus, e são funcionários públicos da carreira de

tecnólogo do Ministério da Ciência e Tecnologia, órgão ao qual o Museu é vinculado. Um dos entrevistados (*MAST – educador 1*) é chefe da Coordenadoria de Educação em Ciências, responsável pelas ações educativas da instituição. A outra entrevistada é educadora da instituição (*MAST – educador 2*).

Na Pinacoteca do Estado de São Paulo foram também entrevistadas duas profissionais, ambas com mestrado. A primeira entrevistada é chefe do Núcleo de Ação Educativa (*PINA – educador 1*), local das ações educativas institucionais. A segunda entrevistada (*PINA – educador 2*) é coordenadora do Programa de Inclusão Sociocultural (PISC) e educadora da instituição.

Todos os educadores entrevistados são responsáveis pela concepção e realização das ações educativas educacionais. Os dados foram coletados em diferentes etapas, ao longo dos anos de 2008 a 2010. Por conta disso as ações educativas, detalhadas principalmente no *Capítulo V* desta tese, estão estabelecidas a partir do que foi verificado em cada uma das etapas de campo como ações estabelecidas institucionalmente. Ficaram de fora as ações episódicas e eventuais que não fazem parte da programação educacional contínua dos museus.

Quanto às planilhas de detalhamento das ações educativas, se mostraram úteis para a sistematização dos dados práticos concernentes ao funcionamento das ações educativas. Cada ação foi detalhada em uma planilha diferente, de forma a facilitar a organização e posterior análise dos dados. É importante ressaltar que as planilhas começaram a ser preenchidas antes mesmo da realização das entrevistas, com informações coletadas na Internet e/ou a partir dos relatórios anuais de atividades fornecidos pelas instituições estudadas. O conhecimento prévio da estrutura geral das ações foi de grande auxílio no momento de realização das entrevistas, já que permitiam o aprofundamento de dúvidas e de aspectos operacionais e conceituais de cada ação específica.

II.2.2. Documentos

Os documentos submetidos à seleção e leitura, no escopo desta investigação, foram produzidos tanto pela área educacional dos museus estudados, quanto pela direção das instituições. Buscou-se, dessa forma, estabelecer dois patamares diferenciados de contraposição de dados a partir do interior dos museus.

Um primeiro patamar é oferecido pelos próprios educadores, por meio de sua produção acadêmica: teses, dissertações, monografias, artigos e comunicações em encontros da área. Essa

produção foi incorporada como dado tanto descritivo quanto analítico ao longo da tese. É importante ressaltar que não foi utilizada somente a produção acadêmica dos educadores entrevistados, mas também dos educadores não entrevistados que fazem, ou fizeram, parte do setor educativo do museu específico. Essa produção está referendada no texto da mesma forma que as demais referências bibliográficas.

Um segundo patamar de produção documental diz respeito ao que Bogdan e Biklen (1994) denominam de documentos oficiais. Por meio dessa produção pode-se ter acesso à “perspectiva oficial”, bem como às várias maneiras pela qual a instituição se comunica. Dentro desse patamar foram coletados e analisados os documentos oficiais provenientes dos setores educativos estudados e os documentos oficiais provenientes de outros setores do museu, notadamente de sua direção.

Nos setores educativos o principal interesse da investigação estava na obtenção de materiais que permitissem um cruzamento e/ou complementação com as entrevistas realizadas. Nesse sentido tinha-se como foco a compreensão dos processos de concepção educacional dos museus. Um primeiro documento solicitado à coordenação de todos os setores educativos foi a política e/ou plano educacional do museu, ou seja, um documento escrito que trouxesse explicitadas as bases conceituais e programáticas da educação ali praticada. Nenhum dos museus estudados possui esse tipo de consolidação documental. Na medida do possível foram obtidos relatórios e planos de atuação.

Nos setores educativos foram ainda coletados e analisados os *materiais didáticos*, produzidos para os públicos, como guias de visitação, cartilhas e jogos. Foram também analisados os *materiais impressos de divulgação* específicos dos setores educativos.

No que se refere aos documentos oficiais provenientes de outros setores dos museus foram, em todos os casos, priorizados os documentos da direção da instituição com relação e/ou relevância direta para a ação dos setores educativos. Dessa forma foram primeiramente analisados os sites institucionais. Também foram analisados relatórios de prestação de contas das diretorias e planos plurianuais, na medida em que se encontravam disponíveis publicamente. Em todos os casos foram encontrados documentos dessa natureza que, ao serem analisados, foram confrontados com as informações fornecidas pelos setores educativos institucionais.

Além dos documentos oficiais provenientes das instituições estudadas foram coletados e analisados materiais documentais produzidos por instâncias externas aos museus. Esses materiais assumiram relevância durante o desenrolar da investigação, por se constituírem parte essencial das relações sociais estabelecidas entre os setores educativos dos museus e outras instituições.

Todos os materiais citados estão devidamente referendados ao longo do texto desta tese.

II.2.3. Observações

As observações das práticas educacionais dos museus estudados foram realizadas quando necessário ao andamento das pesquisas. Seu objetivo era o esclarecimento de questões e métodos que não puderam ser totalmente elucidados no momento das entrevistas ou por meio da leitura da produção acadêmica dos educadores ou, ainda, por meio da análise dos materiais produzidos pelos educadores dos museus. Dessa forma, foram realizadas observações de atividades de visita de grupos nos três museus estudados. Ocorreu apenas a observação de uma visita em cada museu. No caso da Pinacoteca do Estado os educadores foram avisados da presença da pesquisadora. Nos outros dois museus isso não ocorreu. Considera-se que em ambos os casos não houve interferência significativa na atuação do educador e/ou comportamento do grupo devido à presença da pesquisadora.

Os dados coletados nas observações foram compilados, durante a realização das mesmas, em cadernos de campo que se constituíram, posteriormente, como material analítico.

Ressalta-se que a realização de poucas observações deveu-se, principalmente, a uma dificuldade logística. Como será visto no *Capítulo V* deste trabalho, o número de atividades realizadas pelos setores educativos dos museus estudados é considerável, constituindo-se uma impossibilidade a realização de observações em todas elas durante o período de coleta de dados do doutorado. Além de muitas, as ações são bastante diversificadas, tanto no que se refere à estrutura e metodologia empregada, quanto em seus tempos de duração. Esse fato levou a uma decisão que, a partir do escopo teórico adotado, priorizou a análise dos processos de concepção das ações educacionais, mais do que de sua realização.

II.2.4. Dados quantitativos

Como dito no início deste capítulo a metodologia empregada nesta tese é oriunda dos estudos qualitativos de educação, especialmente de educação em museus. Entretanto, é importante ressaltar que foram também utilizados dados quantitativos provenientes do Cadastro Nacional de Museus, do Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), do Ministério da Cultura (MinC) para a consolidação da análise aqui realizada. O Cadastro Nacional de Museus foi criado em 2006, pelo antigo Departamento de Museus e Centros Culturais

(DEMU) do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) com objetivo de diagnosticar e tornar pública as características dos museus brasileiros. Para os fins desta tese foi solicitado ao Ibram os dados relativos aos serviços educativos dos museus nacionais. Disponibilizados em Excel os dados brutos, relativos a 2.819 museus, foram posteriormente tratados estatisticamente por meio do software SPSS Data Editor para Windows versão 10.0.

Esses dados foram utilizados ao longo do trabalho na medida em que foram considerados pertinentes para as análises empreendidas.

II.2. ANÁLISE DOS DADOS

Frente às estratégias de coleta de dados consideradas para este trabalho – entrevistas, levantamento e leitura de documentos e observações, além dos dados quantitativos – foi possível a obtenção de informações com características basicamente textuais e descritivas. Esses dados foram cruzados com a bibliografia pertinente, que abarcou temas como a constituição histórica da educação em museus e suas atuais configurações, além do já citado referencial sobre autores que dentro dessa área buscam compreender a constituição da educação praticada nos museus.

A partir do referencial estabelecido pela sociologia da educação, em especial o trabalho de Basil Bernstein, pode-se construir uma estrutura analítica que enfocou prioritariamente as relações das instituições museais, notadamente de seus setores educativos, com instâncias sociais externas. Internamente aos setores educacionais foram priorizados os processos de concepção das práticas educacionais pelos seus educadores, bem como as relações dessas práticas com os diversos públicos.

Ressalta-se que mais do que apontar as diferenças entre as três instituições estudadas o que se procurou foi a percepção de processos comuns, na medida em que um dos objetivos deste trabalho é justamente delimitar a existência de uma prática educacional denominada educação em museus. Obviamente foram encontrados processos e atuações diferentes que foram discutidos e analisados ao longo do trabalho.

CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO NOS MUSEUS: TRAJETÓRIA DE BUSCAS, PRÁTICAS E DISCUSSÕES

O objetivo deste capítulo é trazer alguns elementos históricos que auxiliem na compreensão de como os museus iniciaram sua trajetória educacional. Não se pretende uma história da educação em museus, ou mesmo dos setores educativos dessas instituições, porque se considera que uma narrativa nesses moldes extrapolaria em muito os objetivos deste trabalho. O que se pretende aqui, de forma bem mais modesta, é o estabelecimento de alguns parâmetros comuns, entre os possíveis leitores, da trajetória (que histórica por ser temporal), dos museus enquanto instituições educativas (VAYNE, 1982). Como apontado no capítulo introdutório a percepção dos museus enquanto instituições educacionais não é absolutamente tranqüila nos próprios meios museais. Instituição cultural, de lazer, de pesquisa, de guarda patrimonial, muitas são as funções possíveis, inclusive a educacional. Mas essa é, ou parece ser, sempre minoritária, contestada, debatida.

A esse respeito, duas excelentes análises, propostas por estudiosas da área, se fazem necessárias. A primeira é de Maria Esther Valente, educadora de museu, além de pesquisadora, em sua tese de doutorado sobre a historicidade dos museus científicos brasileiros. Para ela a percepção dos profissionais de museus do que essa instituição deve ou não fazer e representar junto à sociedade é clivada por concepções e interesses diversos – de ordem política, econômica e cultural – que estão em jogo em cada sociedade. Nesse sentido, a educação é vista como um dos “aspectos polêmicos” da instituição museal, por ser derivada de um movimento interno aos museus em que as funções de coleta e pesquisa, que historicamente constituíram essas instituições, se contrapõem aquelas, mais recentemente valorizadas, de atuação junto aos diferentes públicos. Essa nova perspectiva de atuação, gera o que a autora denomina de um “desconforto no cotidiano institucional”.

Muitos são os casos em que não se reconhece, por exemplo, a educação como um conceito amplo, sendo visto, de maneira geral, pelo ponto de vista do senso comum. Nessa ótica é reconhecida como exclusivamente vinculada ao ensino e à escola, que por sua vez, também é vista como hierarquicamente desvalorizada. Ainda na mesma perspectiva, a falta de conhecimento da origem dos museus e de sua história e, portanto de sua

natureza, despreza a função educativa na formação de pesquisadores e técnicos em diferentes disciplinas, papel relevante nos museus do século XIX e XX, onde muitas especialidades foram forjadas. Entretanto, não seria demais dizer que esse processo nunca deixou de ocorrer. (VALENTE, 2008, p. 30).

A vinculação da educação nos museus com as escolas também é uma hipótese abordada pela pesquisadora e educadora de museu, Maria Iloni Seibel-Machado (2009), para o desprestígio dessas práticas nesse ambiente. Como consequência do processo de “escolarização dos museus” (LOPES, 1988) estaria a profunda separação entre os pesquisadores/curadores, responsáveis pelo cuidado e geração de conhecimentos a partir das coleções, e os educadores, responsáveis pela “lida” com o público. Sendo vistos e se vendo como tradutores, mediadores, do saber do especialista para o saber do leigo, os educadores ficariam sempre na posição subalterna de “receber” o conhecimento para “traduzi-lo” para o público.

Ao corroborar com essas análises considerou-se necessário seu esclarecimento: como a educação nos museus se configurou dessa forma? É possível perceber os elementos que delimitaram esse terreno, caracterizando sua conformação? A resposta a esses questionamentos, sendo necessária, entretanto, não é fácil. A multiplicidade de instituições, realidades sócio-culturais e histórico institucional, entre outros fatores, parece impedir uma visão geral do fenômeno. A parte dessa diversidade, os muitos séculos de história da instituição museu e de sua consequente filiação educacional, tornam a tarefa ainda mais árdua¹⁷. Optou-se, dessa forma, por alguns recortes, considerados mais esclarecedores dos meandros dessa história.

O primeiro recorte está voltado para a relação entre museus e públicos. A configuração dessa ligação ao longo do tempo está diretamente vinculada com a caracterização dos museus enquanto instituições educacionais. Buscou-se, dessa forma, estabelecer alguns elos entre as origens dessas instituições, o estudo de coleções e a inserção dos públicos nesses espaços. O segundo recorte, derivado do primeiro, diz respeito às discussões da área museológica sobre a mudança no perfil de atuação dos museus: dos objetos de coleção para os públicos. Como e

¹⁷ O processo de constituição dos museus é tema de inúmeros estudos nacionais e internacionais, nas mais diferentes perspectivas e temáticas. Alguns exemplos são os estudos que buscam estabelecer as grandes linhas cronológicas do fenômeno de surgimento e estruturação dos museus (ALEXANDER e ALEXANDER, 2008; BAZIN, 1967; WITTLIN, 1949); análises de caráter mais sociológico da evolução histórica dos museus (BENNETT, 1995; HOOPER-GREENHILL, 1992); estudos que se debruçam sobre a historicidade de uma tipologia de museus (VALENTE, 2008); ou de uma instituição específica (MURRIELLO, 2006); e ainda estudos que buscam compreender o processo de conformação das ciências a partir dessas instituições (LOPES, 1997; SCHWARCZ, 2005).

porque se deram essas mudanças são questionamentos levantados nesse momento. Por fim, o terceiro recorte busca analisar as relações entre a estruturação dos setores educativos dos museus e as bases teóricas educacionais por eles adotadas. A partir desse panorama espera-se, além de prover elementos para a compreensão do fenômeno aqui estudado, delimitar uma primeira aproximação analítica da constituição do que se denomina educação em museus.

III.1. MUSEUS, PÚBLICOS E EDUCAÇÃO: ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DA TRAJETÓRIA DE MUDANÇAS DESSA RELAÇÃO

Tratar da trajetória dos museus do ponto de vista da educação é, principalmente voltar o olhar para a relação dessa instituição com os seus públicos ao longo do tempo. Uma primeira observação a ser feita, portanto, é que essa relação não é estática e muda segundo o que cada época, e cada sociedade, entende como educação, como museu e como público. É possível afirmar, entretanto, que os museus sempre tiveram uma interface educacional na medida em que são instituições intrinsecamente ligadas à coleta, ao estudo e à divulgação de coleções. O interesse deste texto é perceber como essas diversas ações foram se estruturando em relação aos públicos frequentadores, e como a função educacional, atualmente presente nos museus, surgiu como consequência dessas modificações.

Comumente, quando se fala da relação museu e público parte-se de um período em que os museus começaram a se tornar instituições públicas. Dessa forma é bastante comum que os autores se remetam à criação do *Ashmole Museum*, na Inglaterra, em 1683 ou do *Musée du Louvre*, na França, em 1793. A instituição inglesa por ser considerado o primeiro museu público do mundo, mesmo que de acesso restrito, e a instituição francesa por ser o primeiro museu que, movido pelos ideais revolucionários de 1779, permitia o acesso da população em geral às obras de arte colecionadas pela nobreza deposta.

O historiador da arte Jeffrey Abt (2006) aponta, entretanto, que “museu” e “público” são palavras que não necessariamente possuíam anteriormente as associações que são realizadas na atualidade, e que sua confluência na expressão “museu público” é fruto de um processo em curso por mais de duzentos anos. Por essa razão ele antecede a discussão remetendo-a à criação de coleções, e de seus processo de armazenamento e exposição, durante a antiguidade clássica.

Apesar de muitos relatos sobre a história dos museus traçarem a origem etimológica da palavra “museu” ao culto realizado em homenagem às musas ou ao *Mouseion* de

Alexandria, criado cerca de 280 a.C., Abt (2006, p. 115, tradução nossa) afirma que “a associação de ‘museu’ com a coleção e o estudo sistemático de evidências” começa com a viagem de Aristóteles à ilha de Lesbos nos anos 340 a.C. De acordo com esse autor nessa peregrinação Aristóteles, e seu aluno Theophrastus, começaram uma coleção de espécimes botânicos para fins de estudo no seu Lyceum, onde, entre outros assuntos, eram estudadas sistematicamente a história e os espécimes naturais. Foi um aluno do Lyceum que posteriormente foi convidado por Ptolomeu I Soter para a concepção do *Mouseion* de Alexandria. Entretanto, de acordo com Abt, não existem evidência de que o *Mouseion*, além da biblioteca e do centro de estudos, também abrigasse coleções de espécimes botânicas e zoológicas¹⁸.

É somente com o advento da Idade Moderna, e as viagens para o Novo Mundo e Oriente, que os europeus começaram a formar coleções de objetos do mundo natural e produzidos pelos seres humanos – as *naturalia* e as *artificialia* – para fins de estudo sistemático. Os escritos de Aristóteles eram utilizados como referência para o estudo de evidências que, no final do século XVI, incluíam “arranjos sistemáticos em gabinetes, caixas, armários e outras mobílias especializadas, muitas vezes em salas especialmente arranjadas nas casas e locais de trabalho de amadores e estudiosos” (ABT, 2006, p. 119). Se durante algum tempo foram conhecidos por nomes variados¹⁹ rapidamente a denominação “museu” se impôs como alternativa mais usada e aceita para a atividade de colecionar, expor, descrever e estudar os objetos.

A partir desse período se evidencia a relação mais estreita entre formação de coleções para fins de exposição e atividades educacionais, como estudo e pesquisa desses objetos. Outro aspecto importante dessa faceta “educacional” diz respeito à publicização desses objetos expostos. Era comum que os proprietários recebessem outros estudiosos, alguns vindos de locais distantes, interessados em conhecer a coleção. Abt (2006) cita o exemplo de Ulisse Aldrovandi, professora da Universidade de Bologna, que mantinha um livro de assinaturas para registro de todos os visitantes ilustres de sua coleção. Esse livro chegou a

¹⁸ De acordo com Abt (2006), o mesmo não acontecia com Pérgamo, cidade na qual o soberano, Attalus I Soter, também fundou um centro de estudos para rivalizar com o de Alexandria. Attalus possuía uma vasta coleção de esculturas e pinturas, oriundas das terras por ele conquistadas, que era exibida em praças e edifícios públicos, além de galerias fechadas freqüentadas por estudiosos e artistas. Abt alerta para o uso ao mesmo tempo devocional e de “veneração cultural” desses objetos, evidenciando um momento de transição entre o uso feito pelos gregos e o que seria estabelecido posteriormente pelos romanos. Abt (2006, p. 117) informa que os romanos “institucionalizaram a assimilação da estatuária e de outros objetos preciosos gregos na sua vida cotidiana e de cultura visual”. Esses objetos eram expostos em locais públicos e recebiam a atenção de determinados funcionários governamentais para sua manutenção, já que representavam a pujança do estado romano sobre outra civilização.

¹⁹ Abt (2006) cita : *pandechion, studiolo, gabinetto, Wunderkammer, galleria, Kunstkammer e Kunstschränk*.

contabilizar 1.600 registros entre 1566 e 1605. As visitas realizadas nessas coleções privadas, normalmente dentro do ambiente doméstico, eram “guiadas” pelos seus proprietários.

Obviamente o contato desses visitantes com as coleções não era sistemático, já que elas não eram públicas. A visitação era restrita à pessoas conhecidas pelos proprietários e devia seguir uma lógica de prestígio dos convidados ou de interesse em trocas de conhecimento com o proprietários dos objetos. Esse era o caso do *studiolo* de Francisco I Médici no qual estavam expostos objetos de *naturalia* e *artificialia*, em uma disposição que se harmonizava com a decoração e as pinturas que enfeitavam as paredes. O *studiolo* era situado no *Palazzo Vecchio*, casa e sede do governo florentino, e era utilizado para a recepção de visitantes governamentais. Abt ressalta que apesar dos espaços de exposição das coleções serem freqüentemente localizados dentro da casa dos estudiosos e colecionadores, a presença de visitantes transformava a exposição em um verdadeiro *mouseion* “um local para o discurso de aprendizado na presença de objetos” (ABT, 2006, p. 122, tradução nossa), como parte da lógica de trocas de conhecimento renascentista.

Parte importante da relação do “público” com as coleções se dá pela maneira como elas foram concebidas e, conseqüentemente, expostas. A esse respeito existem alguns estudos, como o de Hooper-Greenhill (1992), sobre as coleções de museus e suas relações com o conceito de *epistème* renascentista, clássica e moderna de Foucault. A autora busca entender as conexões entre a formação e exibição de coleções e a forma de pensamento dominante no período. Seu argumento se sustenta, por exemplo, no fato de que as coleções formadas durante o século XVI eram estruturadas em função de princípios de raridade e novidade, mas também de harmonia e circularidade, conforme a representação de mundo que imperava nessa época.

O *studiolo* de Francesco I de Médici era estruturado como um local do centro do qual o príncipe podia simbolicamente reclamar domínio sobre a totalidade do mundo natural e artificial. O museu de Giganti e Calceolari era constituído através de harmonias circulares que relacionavam símbolos naturais e artificiais para o jogo da semelhança e da similitude. Os jardins e as grutas da renascença italiana forneciam uma experiência de circulação a qual os espaços internos e externos, água e terra, poderiam juntos apresentar um ‘*theatrum mundi*’. [...] gabinete e jardim estavam articulados para conectar arte e natureza. O espaço circular, polissêmico, das coleções da Renascença eram constituídos e se constituíam pela fluidez e multiplicidade permitido pela *epistème* renascentista. (Hooper-Greenhill, 1992, p. 140, tradução nossa).

Mais tarde, durante o século XVII, com a mudança na forma de pensamento dos colecionadores, os objetos começaram a ser arranjados seguindo princípios mais taxonômicos. O desenvolvimento de formas expositivas em séries similares tornou-se, a partir daí, uma prioridade. É fato amplamente registrado pela bibliografia que a formação de coleções especializadas suportou e ajudou a desenvolver o interesse de muitos estudiosos pela história natural – no caso de coleções de espécimes zoológicas, botânicas e minerais – pela antropologia e história – no caso de coleções de antiguidades e de objetos “exóticos” provenientes de países distantes – e pelas artes – no caso de coleções de pinturas e esculturas (BENNETT, 1995; GARCÍA BLANCO, 1999; JORDANOVA, 1989; LOPES, 1997, entre outros). Pode-se afirmar, portanto, que o início da era das coleções especializadas está relacionado, a partir de seu crescimento e maior estruturação, com o desenvolvimento de instituições especializadas. Colecionar, estudar e expor coleções – mesmo que para um público seletivo – começaram a se tornar atividades relacionadas entre os membros da elite intelectual européia do século XVII. Obviamente esses interesses não eram uniformes, e a forma como as coleções eram expostas e utilizadas variavam de acordo com cada proprietário.

De acordo com Abt (2006), a ampliação da perspectiva pública dessas coleções começa a se modificar com a abertura e a organização de algumas delas para a recepção de um público mais amplo. Esse foi o caso da coleção dos Médicis, que com a transferência para as salas do pavimento superior do edifício Uffizi, começou a ser utilizado para a recepção da elite florentina e de dignitários estrangeiros. Ao *studiolo* inicial se uniram as coleções de pintura, esculturas e instrumentos científicos armazenadas pela família. Também no final do século XVI e início do XVII a coleção de Rudolf II, imperador da dinastia dos Habsburgos, ocupava uma ala inteira de seu palácio, totalmente separada dos aposentos íntimos. Essa coleção, organizada em diversas salas, continha pinturas, esculturas e outros objetos criados por artistas e artesões reais, era utilizada para realização de tours com outros monarcas, dignitários estrangeiros e embaixadores em visita. Em ambos os casos as coleções foram separadas do ambiente íntimo e familiar, que imperava nos primeiros gabinetes, e se tornaram símbolos de poder exibidos pelos monarcas para seus visitantes. Elas eram parte da “reputação pública” de seus donos.

A relação entre governo e coleções se fortaleceu cada vez mais com o passar dos anos e foi crucial para o desenvolvimento de seu caráter público e educacional. Outro fator importante para esse desenvolvimento também se deu pela relação estabelecida, a partir da segunda metade do século XVII, das coleções com as universidades. Como dito anteriormente, um dos paradigmas para a compreensão de como se deu o início da relação

entre museus e públicos foi a fundação do *Ashmole Museum*, em 1683, em Oxford, na Inglaterra. A origem desse Museu está na coleção particular de Elias Ashmole, erudito e colecionador, interessado em história, genealogia, numismática, botânica, astrologia e alquimia. Do seu espólio fazia parte a coleção de raridades formada por John Tradescant, naturalista e guarda dos jardins reais, que havia sido legada à Ashmole em testamento. A coleção de Tradescant era composta de inúmeros espécimes do mundo natural, além de objetos “artificiais” e já era aberta ao público, inclusive de crianças, até sua morte em 1662. A partir de 1649, quando perdeu seu emprego de guarda, devido à Revolução Inglesa que depôs Charles I, Tradescant passou a cobrar uma taxa de admissão de 6 pences para a visita (ABT, 2006).

De acordo com Schaer (1993) a doação de Ashmole veio de encontro ao desejo da Universidade de Oxford em fundar um novo curso de história natural, no qual as coleções desempenhariam um papel essencial. “Mesmo se a coleção Tradescant ainda faz parte da antiga cultura da curiosidade, o novo estabelecimento consagra a experiência sensível como um recurso essencial do conhecimento e da instrução; e o museu é a forma organizada da experiência” (SCHAER, 1993, p. 33, tradução nossa). Para isso, é construído um novo edifício, com laboratório equipados para pesquisa experimental e salas para uso do público no estudo da história natural. A coleção, segundo Ovenell (1986²⁰ *apud* ABT, 2006) era destinada a “iluminar” os estudos ali realizados.

O marco representado pelo *Ashmole Museum*, na utilização de coleções de objetos para o ensino e a pesquisa, traz uma nova função para essa nascente instituição: a de participação na instrução pública. Vale ressaltar que essa função só era possível porque, segundo Schaer (1993) o Museu era aberto ao público de estudiosos, em horários previamente determinados – precedente até então inédito para as coleções existentes. Ovenell (1986²¹ *apud* ABT, 2006), entretanto, aponta que o *Ashmole Museum* era aberto durante o ano todo, exceto domingos e feriados, mediante o pagamento de uma taxa. Os visitantes deveriam ser acompanhados, uma pessoa por vez, pelo zelador ou seu assistente. Relatos de viajantes do século XVIII atestam que esse procedimento de controle, se existiu, não durou muito tempo. O estudioso alemão Zacharias Conrad escreve, em 1710, um testemunho escandalizado sobre a multidão de pessoas do campo que enchiam as salas, tocando e manipulando os objetos, e que até mulheres eram permitidas no Museu (ABT, 2006).

²⁰ OVENELL, R. F. *The Ashmolean Museum*. Oxford [Oxfordshire]: Clarendon Press; New York: Oxford University Press, 1986.

²¹ *Ibid.*

A partir desse fato outras coleções são abertas e a visitação com fins de instrução pública toma corpo em outros estados europeus. Na própria Inglaterra é importante a abertura do *British Museum*, por meio de ato do Parlamento, em 1753. A origem dessa instituição está na coleção de Hans Sloane, médico e naturalista, que colecionava objetos do mundo natural proveniente de suas viagens e da compras de coleções de outros naturalistas, além de medalhas, moedas e antiguidades mediterrâneas e do Oriente próximo, livros e manuscritos sobre medicina e história natural. Os objetos foram doados para o governo inglês sob a condição de que fosse providenciado um local adequado para a sua guarda e manutenção, além de um comitê de administração para geri-los.

O acesso público ao *British Museum* se dava mediante a inscrição em uma lista de espera e somente grupos de no máximo cinco pessoas eram admitidos por vez. O Museu também era utilizado por um crescente número de investigadores interessados em suas coleções e que, buscando maior suporte às suas pesquisas, faziam constantes apelos ao Parlamento por melhores condições de estudo (MILLER, 1974²² *apud* ABT, 2006, p. 127). O que pode ser depreendido de ambos os casos – *Ashmole Museum* e *British Museum* – é que paulatinamente o acesso as coleções privadas, reais ou não²³, foram sendo abertas ao público, por motivos que combinavam a ostentação do poderio governamental e a promoção do acesso à estudiosos para fins de pesquisa (MCCLELLAN, 2003).

Valente (2003) compreende que o progressivo processo de abertura de museus e bibliotecas públicas, iniciado no final do século XVII europeu e que se estende durante todo o século XVIII deve ser visto como parte de uma estratégia de pressão de estudiosos amadores, médicos e cientistas pelo acesso às coleções pertencentes aos reis e nobres²⁴. Esse processo não só contribuiu para a abertura de novas instituições como para a valorização dos objetos de coleções enquanto objetos científicos. “[...] os novos objetos em função dessa demanda tiveram seu valor aumentado e adquiriram um significado que foi determinado pelo desenvolvimento do conhecimento histórico e científico em torno do estudo das coleções [...]” (VALENTE, 2003, p. 27).

²² MILLER, E. *The noble cabinet: a history of the British Museum*. Athens, OH: Ohio University Press, 1974.

²³ Outros exemplos de abertura de coleções para a visitação pública podem ser verificados nos casos da coleção dos Médicis, abertos para a visitação pública no edifício Uffizi, a partir de 1743, e a coleção de objetos do mundo natural, esculturas e livros do príncipe Frederick II, que se transformou no Museu Fridericianum de Kassel (Alemanha), em 1779.

²⁴ Schaer (1993) cita o movimento que desde meadas do século XVIII conclamava a disponibilização pública das coleções artísticas reais. Um dos documentos citados é redigido por Saint-Yenne, em 1747, apresentando reflexões sobre o estado de conservação das coleções reais, mantidas em quartos escuros em Versailles, e sobre a necessidade de colocá-las à disposição, principalmente dos artistas, que a partir delas poderiam aprender a respeito dos grandes mestres das artes.

A utilização das coleções dos recém abertos museus para fins de estudo e pesquisa, iniciada nesse período, trouxe um caráter particular, e até então inédito, para essas instituições. Parte da evolução desse processo configurou os museus como recursos para o ensino e a investigação científica, fazendo com que muitos deles passassem, com os anos, a adquirirem o contorno de instituições de pesquisa voltadas para a produção de conhecimento científico em suas áreas específicas. Como conseqüência está a contribuição inequívoca dessas instituições nos séculos seguintes na conformação das disciplinas científicas modernas como a História, a Geologia, a Paleontologia, a Biologia e a Antropologia (LOPES, 1997; 2009; VAN PRAËT, 1995).

As relações entre as coleções e a produção de conhecimento podem ser percebidas, por exemplo, na forma como os objetos eram expostos para o público. Nesse período eles eram exibidos em sua totalidade, a partir de critérios científicos advindos dos campos de conhecimento em formação: história natural, artes, antropologia, arqueologia e história. Os pesquisadores, principalmente de história natural, tinham como meta fazer um inventário completo das riquezas naturais do planeta. A partir de metade do século XVIII essa perspectiva ganha ares de ciência com a introdução da classificação sistemática, proposta por J.B. Lamarck em 1790, e as exposições se tornam “[...] verdadeiras bibliotecas de objetos enfileirados segundo as novas regras da sistemática” (VAN PRAËT, 1995, p. 58). Essa perspectiva expositiva irá mudar nos séculos seguintes, a partir de transformações oriundas da própria mudança das nascentes disciplinas científicas²⁵.

É também a partir da relação com a nascente pesquisa científica, principalmente em história natural, que se estruturam os primeiros museus latino-americanos e brasileiros (LOPES, 1997; 2003; LOPES e MURRIELLO, 2005). A partir do final do século XVIII as primeiras instituições serão inauguradas na região, seguindo, conforme assinalado por Lopes (2003) os modelos do *Muséum d’Histoire Naturelle*. Criado no bojo da Revolução Francesa de 1789 o *Muséum* traduzia a essência dos ideais revolucionários de provimento de locais destinados à educação pública, reunindo o *Jardin des Plantes* – local criado pelo rei em 1635 para o cultivo de plantas medicinais – e o *Cabinet d’histoire naturelle* – local no qual as plantas eram estudadas. No *Muséum* os cursos eram de livre freqüência, estabelecidos a partir de 12 especialidades distintas e ministrados na língua popular, o francês (LAISSUS, 1995). A criação desse gênero de instituição inspira-se, ainda segundo Lopes (2003), no ideário proposto por Lapepède, seguidor do diretor do *Muséum*, Georges Buffon.

²⁵ Para maiores detalhes sobre as transformações das exposições nos museus a partir da evolução nas áreas científicas, ver Van Praët (1995) e Lopes (1997).

Em oposição ao Observatório, à Academia de Ciências e à Sociedade de Agricultura – todas instituições do Antigo Regime – o Muséum emergiu como o sítio privilegiado de instrução pública, seguindo os preceitos estabelecidos por Lacepède [...]. ‘Toda a hipótese enumerativa e descritiva’ deveria ser evitada em favor de um ensino baseado na exibição das amostras da natureza, insistia Lacepède, convidando o público a tocar e a manipular os objetos da natureza úteis às manufaturas. (LOPES, 2003, p. 64)

A criação dos primeiros estabelecimentos museais na América Latina está vinculado à um projeto das elites nacionais, estabelecido ao longo do século XIX, em que se mesclam perspectivas científicas, educacionais e de projetos nacionais. Levado a cabo por governos nacionais a partir do empenho de grupos de cientistas de renome, os museus latino-americanos trazem a referência do museu parisiense, no que tange aos aspectos educacionais e científicos, como fonte de inspiração. Nesse sentido, e por conta de contingências históricas e institucionais, muitos deles se vincularão às também nascentes universidades. Esse é o caso do *Museo Nacional* do México, criado no âmbito da *Real y Pontificia Universidad de México*, por decreto do primeiro presidente da República em 1825. Suas coleções originais eram formadas por antiguidades abrigadas na Universidade e pelos objetos dos Gabinetes de Historia Natural de Jose Longinos Martinez. O *Museo Nacional* manteve ao longo de sua história uma estreita vinculação com o estabelecimento universitário e com seus objetivos de “servir ao ensino” (LOPES, 2003, p. 67).

Outros casos similares, citados por Lopes, de universidades abrigando os primeiros museus nacionais na América Latina, são o da Universidade São Carlos, na Guatemala e o da Universidade São Felipe, no Chile. No Brasil a autora salienta que, apesar do primeiro estabelecimento museológico, o Museu Nacional, antigo Museu Real, criado em 1818 no Rio de Janeiro, não estar vinculado a nenhuma universidade, sua história está ligada aos cursos de ensino superior existentes na Corte. Partícipes de um projeto de nação os museus latino-americanos foram concebidos dentro do espírito educacional que embalava as instituições museológicas de todo o mundo no período.

Um dos marcos mais importantes da progressiva abertura e inserção da questão educacional nos museus é o também francês *Musée du Louvre*. Na entrada da chamada “Era dos museus” (SCHWARCZ, 2001), o século XIX, o Louvre representou a institucionalização de um projeto de nação, em um esforço de modernização da sociedade, no qual o museu passa a ser considerado como um lugar do saber e da invenção artística, de progresso do conhecimento e das artes, no qual o público poderia formar seu gosto por meio da admiração

das exposições. “Perseguindo o ideal democrático do século anterior, o museu do século XIX pretendia ser um espaço pedagógico de vulgarização, de difusão e de aculturação inserido num esforço geral de modernização da sociedade” (SEPULVEDA, 2001, 2002, p. 21).

O *Louvre* teve sua abertura oficial em agosto de 1793, quando uma seleção dos tesouros artísticos confiscados à monarquia durante a Revolução de 1789 foi exposta em suas galerias para a apreciação de toda população. É, inclusive, reputada ao Louvre a criação de um dos primeiros serviços de recepção de público (BENOIST, 1971). Sobre a frequência ao estabelecimento, McClellan (1999, p.12, tradução nossa) faz a seguinte observação: “homens e mulheres elegantes e mundanos roçavam seus ombros com artistas e gente simples do campo, alguns orgulhosos de estarem ali, outros na esperança de aprender, e alguns contentes de serem vistos”. Além dos “populares” o museu recebia os artistas que estudavam e faziam cópias das famosas coleções. Schaer (1993), a esse respeito, comenta que os copistas eram tão onipresentes no Louvre que um regulamento de 1865 estabelecia que um quadro não podia ser copiado ao mesmo tempo por mais do que três artistas. A frequência incluía artistas em formação, mulheres, que na época não podiam frequentar a Escola de Belas Artes, e copistas profissionais, formando um grupo tão numeroso que muitas vezes impedia a perfeita visualização das obras.

Os ideais democratizantes aplicados durante a Revolução Francesa fomentaram, por um lado, a abertura de mais museus pela Europa e pelas Américas e, por outro, a preocupação com o viés educativo das instituições. A mudança nos sistemas governamentais europeus e, mais tarde, norte e latino-americanos teve seu papel nesse processo. Outro aspecto importante para compreender esse período é a mudança nos hábitos e costumes da população alavancados por profundas transformações no modo de produção econômica. A chamada Revolução Industrial, iniciada no final do século XVIII, trazia para a pauta do dia a formação de quadros para a nascente indústria, além de um discurso de exaltação ao conhecimento técnico e científico e às maravilhas da modernidade trazidas pela indústria. Era necessário que todos fossem informados dos progressos da ciência e da indústria, bem como dos avanços tecnológicos que mudavam a vida das pessoas, e os museus eram parte desse esforço de instrução coletiva.

O estudioso Tony Bennett analisa criticamente esse esforço educacional e o vê como parte de uma série de políticas governamentais voltadas à acomodação e aculturação das classes populares ao modo de vida burguês e à docilidade no trabalho. Os museus, de acordo com Bennett foram parte importante desse processo e já durante o século XVIII podem ser considerados como instituições que ajudavam a divulgar e a estruturar as formas dominantes

de poder. Aos propósitos socializantes dessas instituições se somava uma nova forma de conceber o conhecimento, em uma transformação, apontada por Foucault, da *epistême* clássica para a moderna (BENNETT, 1995; HOOPER-GREENHILL, 1992). Sobre esse assunto, Bennett (1995, p. 33, tradução nossa) afirma que “a reordenação das coisas feita pelos museus precisa ser vista como um evento simultaneamente epistêmico e governamental”. Para esse autor o visitante de museus do século XIX era encorajado a aceitar e internalizar as “lições de civilidade” não só pelo que era exposto nos museus, mas pela forma como essa exposição era organizada.

Paralela e vagarosamente os governantes europeus começaram a incorporar a noção de que instituições culturais deveriam ser incentivadas com financiamento público, na medida em que elas poderiam significativamente contribuir para a educação e a “civilização” da população. Dessa forma, os museus iam paulatinamente deixando de ser espaços de legitimação do poder governamental, ou de determinados estratos das elites econômicas, para se tornarem locais de instrução pública na ideologia dominante. De acordo com Hooper-Greenhill, no início do século XIX, (1991, p. 15, tradução nossa) “os museus eram percebidos como uma solução racional para a necessidade de prover oportunidades de auto-educação para as classes médias e trabalhadoras”. Essa vertente educacional se dava principalmente na visita às coleções, mas incluía também demonstrações, palestras e cursos, como os ministrados pela equipe de cientistas do *Muséum d'histoire naturelle* e Paris (SCHAER, 1993).

Valente (2003), entretanto, problematiza o uso educativo dessas instituições e sua real abertura às classes populares. Para essa autora os parâmetros de prestígio pela posse de coleções valiosas e relação com o *status quo* governamental faz dos museus uma das “instituições hegemônicas” do século XIX, juntamente com a Igreja Católica Romana, as universidades e as sociedades acadêmicas. Como prova ela cita os regulamentos de frequência dos museus de arte que, de tão restritos, permitiam a entrada do público apenas aos domingos. O restante dos dias era aberto somente para artistas e estudiosos. “Na realidade, a função social da instituição foi a de integrar a burguesia que aspirava alcançar a aristocracia. Muito raro seria permitida a entrada das classes médias e baixas nesses templos da grande arte.” (VALENTE, 2003, p. 33). Entretanto, essa mesma autora distingue a existência de duas tipologias educacionais distintas: a dos museus voltados à difusão da cultura clássica para as classes abastadas e a dos museus preocupados com a instrução popular.

Um exemplo desse segundo caso é o *South Kensington Museum*, futuro *Victoria and Albert Museum*. Fundado por iniciativa do governo inglês, foi implantado em 1852 com os

objetos provenientes da Grande Exposição de 1851. Seu acervo é basicamente composto de objetos de artes decorativas e, por conta dessa especificidade, sempre esteve muito próximo da produção artesanal, manufatureira e industrial. Seu diferencial está ligado à preocupação explícita com a formação e o aprimoramento de seus públicos, principalmente os trabalhadores da indústria (GRINDER e MCCOY, 1998). Para isso, desenvolvia uma série de ações, como horários de abertura flexíveis e renovação constante das exposições, como parte de um plano governamental de formação de quadros para o trabalho em artes decorativas²⁶.

Um dos aspectos mais contundentes da repercussão dessas preocupações educacionais nos museus foi a criação, pela primeira vez dentro dessas instituições, dos chamados setores educativos. Essa criação não é facilmente perceptível, na medida em que não compõem um movimento único por parte dessas instituições. Pelo contrário, o que é possível perceber na bibliografia disponível são processos singulares de maior abertura institucional e preocupação educativa que vão aos poucos estruturando um panorama no qual os museus parecem responder à demanda, por parte dos governantes e da sociedade, da educação de seus públicos.

De maneira geral o objetivo inicial desses setores era a recepção do público escolar já que as preocupações com a instrução pública desembocaram, na Europa, em projetos governamentais em que a escolarização obrigatória tinha como complemento “natural” as visitas a museus. García Blanco (1999) ressalta que nesse período foi de extrema importância a influência dos museus ingleses, que ao desenvolverem diversas ações voltadas para o público escolar, contribuíram para a conformação do que seriam mais tarde considerados os setores educativos museais.

O trabalho desenvolvido por Hooper-Greenhill (1991), sobre as origens dos serviços educativos dos museus ingleses, dá algumas pistas sobre os princípios dessa influência. De acordo com essa autora, durante o século XIX e início do século XX, a educação foi a principal função dos museus na Inglaterra. “Entendia-se o museu ideal como sendo ‘a escola avançada de auto-instrução’ e o lugar onde os professores deveriam ‘naturalmente ir em busca de assistência’” (HOOPER-GREENHILL, 1991, p. 25, tradução nossa). Os museus eram também considerados como os locais onde as diferentes classes sociais podiam “conviver harmoniosamente em público” (HOOPER-GREENHILL, 1991, p. 14, tradução nossa). O

²⁶ Sobre a relação do *Victoria and Albert* com o planejamento da educação técnica na Inglaterra ver: DENIS, R. C. Teaching by Example: Education and the Formation of South Kensington’s Museums. In: V&A. **A grand design.** History of Victoria and Albert Museum. Disponível em: http://www.vam.ac.uk/vastatic/microsites/1159_grand_design/index.php. Acesso em: 10 nov. 2010.

aspecto “civilizador” da instituição museal era parceiro e, de certa maneira, justificava, sua função educacional.

O governo inglês teve influência nesse direcionamento, na medida em que incentivou por meio de relatórios e decretos, o relacionamento das escolas com essas instituições, principalmente a partir do final da Primeira Guerra Mundial. Ao mesmo tempo, os museus foram convocados a tomarem parte no esforço educacional nacional por meio da criação dos setores educativos e de atividades específicas para o público escolar, como as visitas monitoradas, as demonstrações, os cursos de formação para professores e a montagem de kits de objetos para empréstimo para escolas.

O surgimento dos primeiros museus norte-americanos também se configurou como um dos fatores de influência na forma como a educação passou a ser compreendida dentro dos museus. A esse respeito Abt (2006) aposta na natureza diferenciada da democracia nos EUA, e do seu sistema econômico e legal, como princípios diretivos do desenvolvimento de uma relação singular entre os públicos e as coleções nos museus. O aspecto mais contundente dessa característica se dá pela capacidade de associativismo civil que gerou um movimento de fundação de museus particulares sem precedentes em outros países. Muitas das principais fortunas locais, em um período de forte crescimento econômico no final do século XIX, começaram a adquirir coleções e a fundar instituições museais seguindo os modelos europeus. Impulsionados pela Exposição do Centenário de 1876, na Philadelphia, que evidenciou a baixa qualidade dos produtos industriais do país em comparação aos europeus, os industriais e homens de negócios começaram a investir simultaneamente em escolas de formação para a formação de trabalhadores qualificados e museus de artes plásticas e decorativas com explícitos fins educacionais. O objetivo dessas novas instituições estava em promover a instrução pública em diversos aspectos: inculcação de valores morais, transmissão de sentimentos patrióticos para imigrantes recém chegados e a formação de trabalhadores para a indústria. Mais do que colecionar as belas artes ou promover o estudo científico os museus foram criadas dentro do espírito pragmático, característico do fazer norte-americano desde os tempos coloniais, que via no potencial educacional dessas instituições uma utilidade explícita ao projeto de construção de uma nova nação.

“Pragmático, igualitário, instrutivo e entretenedor eram as palavras que melhor descreviam os fundamentos filosóficos dos museus de arte na América.” (ZELLER, 1989, p. 13, tradução nossa). Apesar de se referir aos museus de arte, a frase também é adequada às demais tipologias museais fundadas a partir do final do século XIX em solo norte-americano. Como modelo de instituição para o país o já citado *South Kensington Museum*, de Londres

(Inglaterra), com sua explícita carga educacional, foi utilizado em detrimento de outros, e às vezes mais consagrados, moldes institucionais, como o *Louvre* (França) ou a *National Gallery*, também em Londres.

O público adulto em busca de auto-instrução para o trabalho na indústria e na manufatura era um dos principais alvos das ações educacionais dos museus norte-americanos. Essas incluíam o empréstimo de reproduções para artesões e bibliotecas de referência, como feitos no *Detroit Museum of Art*. Outra faceta do trabalho educativo dos museus norte-americanos se dava pelas campanhas pela disseminação do “bom gosto e da beleza” (ZELLER, 1989) promovidas por vários museus de artes durante o início do século XX, e que buscavam fomentar, por meio de exposições didáticas, campanhas de embelezamento das cidades, das casas e dos móveis domésticos.

Com o passar dos anos os museus norte-americanos passaram a diversificar suas ações educacionais, em busca de um contato mais estreito com seus públicos. Esse foi o caso do *Cleveland Museum of Art* que, em 1915, antes mesmo da abertura de seu edifício ao público, contratou um assistente de educação para “estabelecer contato formal com escolas e grupos comunitários de Cleveland” (ZELLER, 1989, p. 28, tradução nossa). O *Boston Museum of Fine Arts* havia contratado seu primeiro docente (*docent*) em 1907, como forma de “tornar suas coleções mais acessíveis para as pessoas” (ZELLER, 1989, p. 28, tradução nossa), prática que foi seguida por várias outras instituições nos anos seguintes.

As preocupações educacionais dos museus e dos governantes também deu impulso à transformações na própria forma de expor as coleções. Um exemplo pode ser dado pelos museus de história natural, nos quais as relações entre públicos e exposições foram se modificando conforme ocorriam transformações no campo científico. No final do século XIX a publicação do trabalho de Charles Darwin, sobre a evolução dos seres vivos, representou uma quebra no paradigma lamarquista e repercutiu nessa tipologia de museu modificando a forma como os objetos eram expostos. Se antes os objetos eram exibidos à exaustão, em verdadeiras bibliotecas de espécimes, a mudança no pensamento científico vigente fez com que houvessem seleções. Os objetos agora deveriam contar uma história, evidenciando a cadeia da natureza na evolução das espécies (VAN PRAËT, 1995). Também, a partir desse período, começaram a ser montados dioramas nos museus de história natural – cenários onde objetos da coleção podiam ser visualizados em seu “ambiente natural” – evidenciado as preocupações recentemente adquiridas de pesquisa em ecologia e biogeografia.

Paralelamente a essas novas formas expositivas, nasce o conceito de reserva técnica, na qual ficavam armazenados os objetos que não estavam em exposição ou que eram

utilizados apenas para fins científicos. Surge assim a dissociação entre coleção de estudo e coleção de exposição e o objeto preservado adquire novos e, às vezes conflitantes, significados²⁷. Como resultado a comunicação com o público foi facilitada já que não era mais necessário ser cientista para compreender os arranjos expositivos elaborados nos museus. Cartazes explicativos e etiquetas também passaram a compor as exposições, facilitando a compreensão do público leigo e os objetivos de instrução popular perseguidos pelos museus do período.

Outro aspecto importante da modificação nas formas de expor pode ser percebido pelo exemplo do *Deutsches Museum*, criado na Alemanha em 1903. Sua perspectiva era de ser um museu no qual as pessoas pudessem aprender por meio da interação física com os objetos e aparatos em exposição. Sob inspiração das exposições universais o *Deutsches Museum* procurava engajar seus públicos no maravilhamento pelas descobertas e modificações trazidos pelos avanços da ciência e tecnologia (BENNETT, 1995; RYDELL, 2006). Suas exposições possuíam, entre outras atrações, um planetário com projeções, uma mina de extração de minérios com carrinhos que se moviam e laboratórios.

O *Deutsches Museum* e, mais tarde, o *Palais de la Découverte*, em Paris, na França, são exemplos de instituições que modificaram a forma como os públicos eram tratados nas exposições. Por meio de seus aparatos interativos os visitantes podiam experimentar e tocar objetos de forma ativa, fugindo da postura habitualmente contemplativa que se esperava das pessoas nesses espaços. Essas instituições serviram de modelo para inúmeros museus de temática científica que foram inaugurados ao redor do globo entre o final do século XIX e o início do século XX, no qual o paradigma da interatividade nas exposições se desenvolveu e fortaleceu. Sob essa influência outros museus, além dos de ciência e tecnologia, buscaram novas formas de se relacionarem de maneira mais efetiva com seus públicos, tanto nas exposições como no desenvolvimento de novas ações educacionais e criação de serviços educativos. Inicia-se assim uma perspectiva de atuação mais voltada às necessidades de todo o tipo de público, bem como uma importância cada vez maior à educação nessas instituições.

O início do século XX viu a instituição museu se multiplicar e se consolidar pelo mundo. Novas tipologias museais vieram se unir aos já consagrados museus de arte, de ciências e de história. Além dos nascentes centros de ciências, com suas exposições interativas, começam a surgir os chamados museus etnográficos, com preocupações voltadas

²⁷ As discussões sobre o status do objeto musealizado gera instigantes discussões que não estão inseridas no âmbito de preocupações deste trabalho. Para maiores detalhes ver Gurian (1999); Lima e Carvalho (2005) e Vergo (1989).

à preservação de objetos das classes trabalhadoras – agrícolas e urbanas – e de sociedades não industrializadas, fora do eixo europeu e norte-americano. Alguns desses museus, como os museus ao ar livre, abertos na Europa do norte, utilizavam a reconstrução de vilas e do modo de vida dos trabalhadores como forma de atrair e envolver os visitantes no conteúdo exposto.

No Brasil do início do século XX, apesar dos poucos trabalhos disponíveis, é possível saber da atuação educacional pioneira do Museu Nacional do Rio de Janeiro. Esse pioneirismo está relacionado, de acordo com Lopes (2009), com o que ela denomina de “articulação contraditória” entre a pesquisa científica, a comunicação e a educação que, iniciada em finais do século XIX, trouxe destaque à atuação educacional dessas instituições. Surgidas no Brasil no início do século XIX, justamente com o Museu Nacional (1818), os museus tiveram um papel importante na institucionalização da pesquisa científica, notadamente em História Natural, no País. Essa atuação, que se estendeu até meadas do século XX (GASPAR, 1993), era marcada por uma vertente educacional para públicos especializados de cientistas que incluía formação por meio de estágios de aperfeiçoamento e cursos.

Sobre a atuação educacional para os públicos de não cientistas, Lopes (2006; 2009) destaca a importância de Bertha Maria Júlia Lutz (1894-1976), cientista, feminista e pioneira da educação em museus no Brasil. Cientista do Museu Nacional na década de 1930, Bertha Lutz era, nesse período, a única profissional especializada em museus no País. A convite da Associação Americana de Museus ela realizou, em 1932, uma viagem de estudos de dois meses e meio aos museus dos Estados Unidos. Seu relatório de viagem *O papel educativo dos museus americanos*, publicado pelo Museu Nacional em 1933, apontava a importância das transformações nos museus existentes visando sua acessibilidade aos diversos públicos. Incorporando o ideal do “novo museu”, o “museu moderno”, Bertha Lutz conclamava essas instituições a saírem de sua inércia e não servirem apenas como depósito de objetos, mas como local para o “alargamento dos horizontes do conhecimento humano”. O impacto desse relatório resultou na criação de um Serviço Educativo no Museu Nacional que, sob a direção de Roquette Pinto, buscava uma maior ampliação do relacionamento da instituição com diferentes tipos de público.

A ampliação no número de instituições prenuncia o aparecimento das primeiras organizações de classe reunindo os profissionais de museus, no início do século XX. Buscando fortalecer e delimitar a área, esses profissionais estabelecem os primeiros cursos de

formação juntamente com a fundação de periódicos temáticos²⁸, buscando fomentar as discussões em torno da instituição dessa área específica. A museologia, enquanto área de estudos mais consolidada, irá se desenvolver com mais força apenas no período pós Segunda Guerra Mundial, incentivada pela criação do Conselho Internacional de Museus²⁹ alguns anos mais cedo, em 1946.

Como é possível notar, a expansão e a consolidação da instituição museu não se fez sem dilemas, crises e debates. Existem muitas críticas, por exemplo, devido a sua forte relação com os governos e com o *status quo* vigente em detrimento de parcelas mais numerosas e menos privilegiadas economicamente da população. Apesar dos esforços de algumas instituições em prol da educação popular e de ampliação da perspectiva de diálogo com os diferentes públicos, presentes desde o final do século XIX, muitos museus irão permanecer com um caráter elitista e hermético a não especialistas, principalmente durante a primeira metade do século XX. Schaer (1993), a esse respeito, aponta uma “confusão museológica” que caracterizou o fato de que muitos museus ficaram apegados às práticas mais tradicionais do fazer museológico que as distanciavam de uma comunicação mais efetiva com seus visitantes.

É justamente o debate em torno das funções da instituição museológica que irá caracterizar a trajetória dessas instituições ao longo do século XX. Como se apontou anteriormente, a função educacional dos museus foi sendo modificada conforme a instituição consolidava sua estrutura. Dos primórdios, nascidos sob o signo da curiosidade, os museus se transformaram em instituições voltadas à coleção e, principalmente, ao estudo, do mundo natural, cultural e artístico. Nesses espaços, consagrados à nascente pesquisa científica, e às “belas artes”, o público era de estudiosos e eruditos interessados em descobrir o funcionamento da natureza e dos seres humanos, ou de artistas, interessados em conhecer e estudar os grandes mestres. A educação era, nesse sentido, a descoberta de novos conhecimentos e a promoção de formação para futuros estudiosos, ou a cópia das pinturas e esculturas para formação de novos artistas. A essa vocação inicial, uniu-se o uso dos museus para a promoção da “instrução pública”. Fundar novos museus e abrir as coleções para a visita de uma parcela mais ampla da população tornou-se parte da missão “civilizadora” dessas instituições. Artes, ciências, história, antropologia – as disciplinas científicas eram agora convocadas para a educação popular. Essa utilização do museu como espaço de

²⁸ Para um levantamento mais detalhado ver Valente (2006).

²⁹ O Icom foi fundado em 1946 e tem sua sede em Paris (França) e representações em todos os continentes por meio de seus Comitês Nacionais e Organizações Afiliadas.

socialização do conhecimento trouxe novas formas de expor as coleções, buscando um contato mais direto com os públicos freqüentadores. A missão educacional – sem dúvida parte do projeto nacionalista em voga no período – tinha sua ressonância nos museus e provocava modificações no interior dessas instituições.

Obviamente essa história não é tão linear como descrita neste último parágrafo. Em muitos momentos existiram acalorados debates sobre a utilidade ou não das visitas aos museus para a instrução popular. Muitos diretores e curadores de coleções não se sentiam preparados para a recepção de um público de não especialistas e, em alguns casos, chegavam a duvidar da eficácia dessas visitas para fins instrucionais. Esse foi o caso relatado por Hooper-Greenhill (1991), no âmbito da *Museums Association* da Inglaterra. Ao discutir a recepção de escolares pelos museus, um dos membros da *Museums Association*, Lankester afirma:

Eu desejo mais uma vez enfaticamente afirmar minha convicção de que a instrução e o interesse oferecido pelas coleções nos museus não é de uma natureza especialmente adequada para as mentes infantis. Eu duvido muito se as crianças devam ser levadas a qualquer museu, exceto como um prêmio, e isso apenas para visitas muito curtas. (LANKESTER citado por SMYTHE, 1966, p.4 *apud* HOOPER-GREENHILL, 1991, p. 28).

A resposta de seu colega, também transcrita pela mesma autora, assume uma posição contrária, enfatizando a crença no papel educacional dos museus, principalmente no que se refere às visitas escolares. Esse debate deixa entrever uma avaliação amplamente referendada pela bibliografia da área: de que a inserção da questão educacional nos museus, no seu sentido contemporâneo de estabelecimento de relações pedagógicas entre os museus e os públicos de não cientistas, não se fez sem resistências e, nas palavras de Hooper-Greenhill (1991, p.33), “atitudes contraditória e oportunidades perdidas”.

Como apontado no início deste capítulo: a educação é um dos aspectos polêmicos das funções educativas desempenhadas pela instituição museal. Isso porque, ao mesmo tempo em que a trajetória histórica dos museus os insere dentro de um contexto de produção do conhecimento, com um forte viés instrucional, essa mesma trajetória parece atualmente colocar a função de educação para leigos em uma posição inferior dentro da instituição, tanto em termos de status da atividade, quanto de poder dos profissionais com ela envolvidos.

Considera-se que parte da compreensão da trajetória ocupada pela educação dentro dos museus está relacionada com as discussões empreendidas pela comunidade museológica acerca do status da instituição museal. Essas discussões aconteceram no âmbito das associações profissionais e de classe fundadas pela Europa, e mais tarde em outras partes do

mundo, a partir do início do século XX. A seguir serão relatados alguns desses debates, considerados relevantes para o escopo deste trabalho, na medida em que contribuíram para a inserção da temática educacional no ambiente museal.

III.2. MUSEUS, MUSEOLOGIA E EDUCAÇÃO: DEBATES DO SÉCULO XX

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

Um dos aspectos mais relevantes dessa discussão é abordado por Valente (2008), ao debater as diversas definições propostas para a palavra “museu”, que se deram no interior da comunidade museológica. Sua análise parte da documentação gerada pelo Icom (Conselho Internacional de Museus), órgão ligado à Unesco que congrega os profissionais, pesquisadores e instituições da área museológica em todo o mundo. Fundado em 1946, o Icom inicia uma série de ações e programas visando o fortalecimento da profissão dos trabalhadores de museus, a estruturação das práticas institucionais e a consolidação da área museológica. De acordo com a autora, o órgão adotava uma definição de museu que legitimava “toda instituição permanente que conserva e apresenta coleções de objetos de caráter cultural ou científico, para fins de estudo, educação e de deleite” (ICOM, 1947, article 3 *apud* VALENTE, 2008, p. 23). O que pode ser considerado como uma definição abrangente deixava transparecer as controvérsias que pairavam sobre a questão. Essas controvérsias espelhavam, em grande medida, os embates que, dentro da comunidade museológica, opunham os partidários das diferentes funções dos museus.

A historicidade do fenômeno, aqui analisada, não deixa dúvidas sobre a pertinência das discussões: é a função de coleta e estudo de coleções ou a função social de educação e comunicação que deve ser a tônica dessa instituição? Essa questão, até os dias atuais não foi respondida e é alvo de inúmeros debates dentro da comunidade. A tendência a uma maior consideração pelas atividades de pesquisa em detrimento das atividades de extroversão e comunicação com os públicos de não cientistas podem ser percebidos em muitas instituições, principalmente aquelas ligadas às universidades e centros de pesquisa, como comprovam os estudos realizados por Almeida (2001) e Lourenço (2005) sobre os museus universitários, além do meu estudo de mestrado (MARTINS, 2006) sobre a relação de um museu universitário com o público escolar.

Continuando a análise das definições de museu ao longo de século XX, Valente destaca o pensamento de Eliseeff e Poli que, na década de 1970 trouxeram para o universo

museal a perspectiva de “funções múltiplas”, relacionadas ao interesse pelo patrimônio natural e cultural, e de compreensão do museu como meio de comunicação, que utiliza a “linguagem verbal, de objetos e de fenômenos demonstráveis”. Percebe-se, por um lado, a abertura para novas perspectivas de atuação – nas funções múltiplas – e de uma aproximação dos museus das discussões sobre comunicação, relacionando-o a outros elementos culturais do século XX, como a televisão e demais mídias. De acordo com Valente essa abordagem múltipla do fenômeno museal, que irá se consolidar com o passar dos anos na medida em que os museus se tornam objeto de estudo das mais diferentes disciplinas, revela uma busca pela identidade institucional.

Museus existem por toda parte, de todos os tamanhos, com diferentes temáticas e perspectivas variadas, de perfis mais ou menos acadêmicos e com missões distintas. A diversidade de modelos museológicos acirra o debate entre profissionais de diferentes áreas disciplinares, aflorando questões que mantêm as discussões abertas tornando cada vez mais difícil a tentativa de enquadrar a instituição em um padrão. (VALENTE, 2008, p. 33).

A busca por essa identidade institucional se referencia também na definição de museu proposta pelo Icom que, de acordo com Valente, ainda é a mais consensual e abrangente. Em 1974 a definição da entidade foi modificada, adquirindo os seguintes moldes:

O museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, aberta ao público, que realiza pesquisas relativas aos testemunhos materiais do homem e de seu meio ambiente, os adquire, os conserva, os comunica e especialmente, os exhibe para fins de estudo, educação e deleite. (MAIRESSE e DESVALLÉES, 2007, p. 52).

Em 1998 foi criado um grupo de trabalho interno do Icom para a discussão e reformulação dos principais documentos do órgão. A definição de museu foi um dos documentos discutidos e reformulados. Após aprovação no âmbito da assembleia geral da entidade, em 1998, em Seul, na Coreia do Sul, ficou definido como museu, “uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa, divulga e expõe, para fins de estudo, educação e lazer, testemunhos materiais e imateriais dos povos e seu meio ambiente.” (ICOM, 2006, p.6). De acordo com Desvallées e Mairesse (2010) a comparação entre a antiga e a atual definição reflete a perda de status da pesquisa em relação a outras funções museais. Se antes ela era considerada como o “motor” das demais atividades, na versão atual ela é apenas mais uma das

funções executadas. Considera-se, entretanto, que apesar das modificações a definição atual comporta uma multiplicidade de funções que geram diferentes enfoques institucionais para o museu. Instituições com caráter mais educacional e comunicacional, como ecomuseus e museus de sociedade, convivem lado a lado com aquelas mais voltadas para a pesquisa científica e a guarda de coleções. A dimensão do lazer adquire também um aspecto relevante nessa definição, trazendo à tona o caráter de instituição cultural e midiática, fruto de intensas discussões na área nas últimas décadas³⁰.

Outro aspecto derivado dessa definição é a multiplicidade de instituições que são consensualmente consideradas, pela comunidade internacional representada no Icom, como museus. Esse é o caso dos jardins botânicos, zoológicos, aquários, planetários, galerias de arte, centros de ciência e centros culturais, definidos como museus conforme as funções que desempenhem em relação à guarda e preservação do patrimônio material e imaterial.

As discussões a respeito das funções a serem desempenhadas pela instituição, implicadas na definição de “museu”, também são tributárias em grande medida dos debates empreendidos nas reuniões da comunidade museológica profissional ao longo do século XX. Muitas das preocupações sobre a transformação do papel do público nos museus foram registradas nos documentos produzidos nessas reuniões. A função educativa dessas instituições ganhou corpo e isso é visível nas temáticas e nas discussões eleitas pelos profissionais e estudiosos da área.

Uma das primeiras reuniões acerca da temática educacional nos museus a acontecer em âmbito internacional foi o Seminário internacional da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), “O papel dos museus na educação”. Realizado no *Brooklyn Museum* nos Estados Unidos, em 1952, o Seminário reuniu especialistas e profissionais de 25 países, durante um mês, e teve como objetivo possibilitar o conhecimento e o aperfeiçoamento de métodos para a educação de jovens e adultos nos museus. Os participantes foram indicados pelos estados membros da Unesco, com ênfase em profissionais de museus cujas responsabilidades envolvessem a área educacional e membros de instituições de educação (ALLAN, 1953).

Mais do que um fórum de discussões esse Seminário foi organizado visando a divulgação do papel educacional dos museus, a partir das experiências realizadas até aquele momento nos Estados Unidos. Naquele momento os Estado Unidos e, em especial, o

³⁰ Essas discussões procuram distinguir os museus de outros espaços de lazer contemporâneos, como os parques temáticos e de diversões, que muitas vezes utilizam mecanismos de comunicação similares aos empregados nos museus, como as exposições. Lazer e turismo se encontram associados ao mundo dos museus nessas discussões. Para uma abordagem de algumas das questões que movem esse tema ver ICOM (2009).

Brooklyn Museum, eram considerado pelos membros da comunidade museológica internacional, entre os quais o Icom, o país no qual as atividades educacionais em museus melhor se desenvolviam (ALLAN, 1953). Dessa forma foi organizado um estágio de imersão das experiências realizadas em diversos museus locais visando não só a divulgação de novas práticas educacionais, como o municiamento dos participantes com argumentos sobre a importância do papel educacional dessas instituições. Após o término do período de estudos os participantes deveriam voltar para seus países de origem e aplicar os conhecimentos adquiridos.

Allan, indicado como diretor do Seminário pela Unesco, aponta que os resultados foram satisfatórios ou em suas palavras, “ a semente germinou, é um fato” (ALLAN, 1953, p. 217). Como estratégia de consolidação e divulgação dos resultados alcançados foram realizados, nos diversos países participantes, encontros, publicações e seminários regionais. Outro resultado importante foi o número especial da revista *Museum*, publicada no ano seguinte, com artigos de participantes do Seminário convidados a abordar e aprofundar os temas discutidos durante o encontro.

De maneira geral percebe-se que o Seminário teve um forte enfoque no estudo e na proposição de técnicas e estratégias educativas para os museus. Nesse sentido as visitas realizadas aos museus norte-americanos foram utilizadas como recurso preferencial a serem posteriormente adequados nos países de origem. A qualificação dos profissionais do setor de educação em museus; a melhoria da relação com o público escolar, principalmente por meio da formação dos professores; a utilização dos museus enquanto centros comunitários, enfatizando o atendimento de públicos “inadaptados”, como “cegos, surdos, doentes ou débeis” (ALLAN, 1953, p. 213); e a afirmação do uso dos objetos das coleções como a base do trabalho educativo dos museus, também foram temas discutidos entre os participantes.

A análise de Seibel-Machado (2009) sobre o Seminário é bastante instigante. Para essa autora essas reuniões, realizadas em grande parte pelos membros do recém fundado Icom, sob os auspícios da Unesco, eram espaços sob o qual os museus norte-americanos exerciam grande influência. Isso se devia à importância dada dentro desses órgãos, ao papel educativo dos museus e ao fato de que as experiências norte-americanas mostravam uma vitalidade e uma “capacidade de articular, promover, discutir e divulgar suas experiências nesse campo.” (SEIBEL-MACHADO, 2009, p. 36). Para essa autora as discussões evidenciaram uma postura educacional acrítica e tecnicista dos organizadores e participantes, na medida em que se preocupavam mais com o desenvolvimento de estratégias educacionais, com ênfase em

equipamentos, recursos e materiais em detrimento de uma análise da inserção sócio-cultural e econômica das instituições e de suas possibilidades.

Embora o Seminário tenha representado um significativo avanço na discussão e na prática educativa dos museus este exerceu ao mesmo tempo, uma função homogeneizadora e universalizadora do papel da educação que interessava às forças político/econômicas dominantes, qual seja: direcionar e adequar o potencial educativo do museu e da escola às necessidades e exigências de modernização da sociedade preconizada pelo sistema capitalista em expansão. (SEIBEL-MACHADO, 2009, p. 30)

Sem dúvida a influência positiva para a implantação e o desenvolvimento de setores educativos nos museus de vários países, inclusive do Brasil, pode ser atribuído ao impacto do Seminário. Sua perspectiva, entretanto, não era de transformação de pressupostos e sua ênfase no desenvolvimento de relações mais estruturadas com o público escolar reflete uma continuidade nas ações que já vinham sendo desenvolvidas nas instituições museais desde o final do século XIX. Por outro lado, ao reafirmar o papel educacional das instituições museais, o Seminário trouxe a possibilidade de crescimento estruturado desses setores e deu mais um passo em direção da mudança no foco de atuação dos museus.

Como dito anteriormente o Seminário gerou uma série de impactos nos países participantes. No Brasil isso pôde ser percebido com a realização do “Seminário Regional da Unesco sobre a Função Educativa dos Museus”. Realizado no Rio de Janeiro em 1958, esse seminário é tributário de uma linha de reuniões regionais que abriu a possibilidade de reflexão museológica e educacional a partir de olhares não europeus e norte-americanos (CÂNDIDO, 2000).

De acordo com Toral (1995), que esteve presente durante o encontro, a preocupação central dos participantes do Seminário estava centrada na definição do *status* epistemológico da Museologia. Como consequência, conceitos-chave da área, tais como museu, museografia/museologia e a relação dos seres humanos com os objetos colecionados pelos museus, foram debatidos. A tônica dessas discussões centrou-se, como salienta o próprio título do encontro, na função educativa dos museus e no equilíbrio dessa com as demais funções museais. Nesse sentido, a educação foi referendada como uma função que pode trazer muito benefícios aos museus, mas que não deve tomar o lugar de outras funções igualmente importantes, como “conservação física, investigação científica, deleite, etc.”.

Ainda dentro da perspectiva educacional, apontou-se a especificidade do trabalho do responsável pela educação no interior do museu, denominado de “pedagogo do museu”

(ARAÚJO e BRUNO, 1995). Esse profissional deveria ser um especialista que, ajudado ou não por um corpo de pedagogos especializados, responsabilizar-se-ia pelas “atividades didáticas: visitas guiadas e outras atividades internas ou externas”. Na impossibilidade de contratação de um profissional especializado, o próprio conservador³¹ deveria desempenhar essa função.

As exposições, definidas como o meio de comunicação específico dos museus, foram tipologizadas a partir de uma preocupação com a compreensão pública de seus conteúdos. A tipologia criada teve como eixo norteador os diferentes níveis de interesse e conhecimento dos públicos visitantes de museus. Desta forma, diferenciaram-se exposições ecológicas, sistemáticas, polivalentes, especializadas e explicativas. Mais do que impor determinados pontos de vista, recomendou-se a montagem de exposições didáticas e propositivas, tendo em vista a diferenciação dos diversos acervos institucionais. Nesse sentido, o documento salienta a diversidade institucional existente sob a denominação museu, e apresenta recomendações para a promoção do valor didático de cada tipologia, incluindo, lugares naturais; lugares de interesse cultural e monumentos históricos; museus ao ar livre; parques botânicos e zoológicos; museus de arte e arte aplicada; museus históricos, etnológico e artes populares, museus de ciências naturais; e museus científicos e técnicos.

O Seminário fez diversas recomendações à Unesco, grande parte delas centrada na ampliação de quadros e serviços educacionais dentro dos museus. Percebe-se, na discussão empreendida, a tentativa de legitimar a educação como função institucional específica, existente em pé de igualdade com as já tradicionais atividades de coleta, conservação e pesquisa. O aspecto educacional também aparece fortemente atrelado às exposições, e os “pedagogos do museu” surgem como colaboradores preferenciais para as incentivadas “apresentações didáticas”. A dinamização do museu por meio desse tipo de ação – expositiva e de educação – foi enfatizada, juntamente com o potencial dessas instituições para agirem como propulsoras de ações sociais transformadoras. Seibel-Machado também avalia que (2009, p. 34), “o Seminário Regional, realizado nos mesmos parâmetros que o Seminário Internacional, alavancou o processo de modernização dos museus latino-americanos e promoveu a sua inserção na organização de museus de caráter mundial que estava se

³¹ Nota-se que a nomenclatura dos cargos e funções no interior dos museus varia segundo o país. Na França, e no Canadá francês, por exemplo, utiliza-se “conservador” para definir o responsável pelas atividades museológicas na instituição. Existe, dessa forma, o conservador responsável pela documentação museológica, conservador responsável pela pesquisa e até conservador responsável pela educação. Como referência para a discussão sobre nomenclatura museológica ver a publicação “Terminologia museológica. Proyecto permanente de investigación” (ICOFOM, ICOFOM LAM, 2000).

constituindo.”. Esse Seminário lançou as bases para o aprofundamento das discussões encetadas uma década mais tarde no Chile.

Marco transformador desse período, a “Mesa Redonda de Santiago do Chile sobre o Papel do Museu na América Latina” é considerada por Mensch (1999 *apud* CÂNDIDO, 2000) a mais original e importante contribuição da América Latina para o pensamento museológico contemporâneo. Realizada no ano de 1972, a Mesa Redonda teve sua importância atrelada à proposição do uso social do patrimônio, bem como à definição do conceito de museu integral³². No documento resultante da Mesa Redonda estão esboçadas as preocupações com o papel da cultura como força motriz das transformações sociais e a necessidade de estruturação de práticas de intervenção social a partir dos museus. É nesse encontro também que se coloca um novo paradigma de atuação para as instituições museológicas. Em oposição as tradicionais tarefas de formação e conservação das coleções, cunha-se o conceito de patrimônio global/integral a ser gerenciado por um museu ativo no interesse das comunidades locais (VARINE, 1995).

O documento final da Mesa-Redonda parte de um diagnóstico da situação social e econômica da América Latina, em que pesam o desequilíbrio econômico e de desenvolvimento material entre os países, a urbanização desenfreada e não planejada e uma crise econômica e social endêmica. Os museus, frente a esse cenário, têm uma missão de transformação social visando à melhoria das condições de vida das pessoas nos denominados países de terceiro mundo. Unidos dessa missão, ao mesmo tempo civilizadora e modernizadora, os museus devem voltar-se ao engajamento ativo das comunidades por meio de suas ações, principalmente as de educação.

[...] a tomada de consciência pelos museus, da situação atual, e das diferentes soluções que se podem vislumbrar para melhorá-las, é uma condição essencial para sua integração à vida da sociedade. Desta maneira, consideram que os museus podem e **devem desempenhar um papel decisivo na educação da comunidade**. (ARAUJO e BRUNO, 1995, p. 20, negrito nosso).

Para atender às novas demandas de engajamento social o museu deve estabelecer uma plataforma de comunicação modernizada entre o visitante e o objeto exposto, de forma a

³² A definição de museu inserida no documento síntese da Mesa-Redonda é de que são instituições “a serviço da sociedade, da qual é parte integrante e que possui nele mesmo os elementos que lhe permitem participar na formação da consciência das comunidades a que ele serve; que ele pode contribuir para o engajamento destas comunidades na ação, situando suas atividades em um quadro histórico que permita esclarecer os problemas atuais, isto é, ligando o passado ao presente, engajando-se nas mudanças de estrutura em curso e provocando outras mudanças no interior de suas respectivas realidades nacionais.” (ARAUJO e BRUNO, 1995, p. 21).

promover o máximo de acesso às coleções. A educação também é pensada na perspectiva de fomento às necessárias mudanças e os museus são considerados “agentes incomparáveis da educação permanente da comunidade”. Para isso a Mesa-Redonda recomenda a organização de serviços educativos naquelas instituições que ainda não o possuem, de forma a garantir suas funções educacionais de forma regular. Esses serviços, e suas práticas, deverão ser integrados à política nacional de ensino e, além das visitas à instituição, deverão ser produzidos, em grande número, materiais impressos e audiovisuais para ampla distribuição, principalmente junto ao público escolar. Também deverão ser estabelecidos programas de formação de professores em todos os níveis de ensino, além de incentivar-se a montagem de exposições e coleta de acervo sobre o patrimônio local em todas as escolas.

Visando a instalação de museus comunitários, com enfoque mais voltado às questões e problemáticas locais, a Mesa-Redonda foi um marco também no que se refere à ampliação e fortalecimento da função educativa dos museus. Apesar de ainda estreitamente ligada ao atendimento escolar, os serviços educativos são conclamados, a partir do documento síntese, a atuarem como agentes de transformação social.

O grande avanço conceitual representado pela Mesa Redonda não deve ser visto, entretanto, como balizador das práticas então encontradas nos museus dos diversos países participantes. No comentário sobre o documento final do encontro, Varine-Bohan (1995) afirma que, a exceção de algumas experiências com museus comunitários no Brasil e no México, pouco ou nenhum foi o impacto de Santiago na América Latina. No restante do mundo, esse impacto deu-se tardiamente, a partir dos anos 1980.

Ainda sobre a importância desse encontro, Varine (1995) considera Santiago o marco fundador da Nova Museologia, juntamente com o colóquio “Museu e meio ambiente” (França, 1972). A Nova Museologia é compreendida como uma corrente de pensamentos e práticas que renovou o cenário museológico internacional a partir dos anos 1970. Suas premissas, desenhadas e discutidas desde o início do século XX, ampliam a compreensão de patrimônio e público, além de reconfigurar o papel a ser desempenhado pelos museus. O público passa a abranger não só os visitantes da instituição, mas toda a sociedade na qual o museu se encontra inserido; o patrimônio é ampliado em relação às coleções, passando a englobar todas as referências patrimoniais – naturais e culturais – presentes no território daquela sociedade específica; o museu, por sua vez, deverá ter um papel ativo no desenvolvimento das sociedades e na preservação de seu patrimônio, esteja ele dentro ou fora da instituição (VARINE, 1969). A Nova Museologia, dessa forma, amplia a perspectiva de

atuação dos museus exortando-os a extrapolar seus muros, por meio de ações de comunicação e educação, em direção à sociedade e de encontro a seus públicos.

Mais do que uma ruptura, entretanto, a Nova Museologia não deve ser encarada como uma outra Museologia, e sim como um movimento de renovação (CANDIDO, 2000). Dentro desta renovação Cândido (2000) destaca a importância de algumas transformações conceituais, como a transferência da base da organização das instituições museológicas das coleções para as funções, além da introdução de um novo aparato conceitual baseado na idéia de um museu integrado. Essas novas perspectivas de atuação irão desembocar, em 1984, na publicação da Declaração de Québec, documento fundador do MINOM – Movimento Internacional para uma Nova Museologia.

No documento de Québec o papel social dos museus é mais uma vez reafirmado. Os museus são conclamados a envolver a população em suas ações, que por sua vez, devem ser catalisadoras de transformações sociais. Os testemunhos materiais e imateriais anteriormente colecionados, agora servem de estímulo ao debate e à proposição de questionamentos sobre a ordem social. Como decorrência dessa nova forma de atuação, as estruturas museais passam por modificações radicais gerando novos modelos organizacionais, tais como os museus comunitários, os museus de vizinhança e os ecomuseus (CLAIR, 1974, 1976; ÉVRARD, 1992; NOUENNE, 1978; RIVIÈRE, 1992; VARINE, 1972). Apesar de não representar um grande avanço conceitual em relação a Santiago, já que grande parte das proposições foram retomadas, a Declaração de Québec pode ser considerada um momento de avaliação das modificações concretas ocorridas no cenário museal desde 1972.

A educação não aparece de forma específica na Declaração, entretanto, sua presença é mais evidente do que nunca. Se nos documentos anteriores a educação foi ganhando peso e importância, com a Nova Museologia o papel dos educadores e da função educativa dos museus se ampliou e ganhou status frente às demais atividades exercidas pela instituição. Isso porque o público, e suas necessidades, passaram a ser o foco das instituições museais, mais do que as coleções ou a pesquisa. Nesse cenário, as práticas de educação adquiriram um grande grau de importância, fazendo com que nos anos seguintes a função dos profissionais por elas responsáveis se expandisse além do papel de visitas guiadas para escolares e passasse, em muitas instituições, a englobar uma série de atividades relacionadas com o público, como concepção de exposições, treinamento de professores, estudos de público, ações comunitárias, administração do trabalho de voluntários e captação de recursos (ROBERTS, 1997).

Em 1992, novas e importantes reflexões são registradas, dessa vez em Caracas, no âmbito do Seminário “A missão dos museus na América Latina hoje: novos desafios”. Nesse

encontro foram avaliadas as mudanças ocorridas e os desafios enfrentados pelos museus desde 1958, quando do Seminário no Rio de Janeiro. Mais uma vez reafirmou-se o compromisso social dos museus, dessa vez frente a um cenário consolidado de abertura das instituições museológicas ao seu entorno. Os museus foram definidos como parceiros no desenvolvimento das comunidades, sendo as funções de comunicação e educação fundamentais para a ocorrência desse processo.

A função comunicativa dos museus foi um dos maiores destaque da reunião de Caracas. Apontou-se a necessidade do estabelecimento de um processo comunicacional de mão dupla, ou seja, em que o diálogo entre museus e públicos fosse estimulado, visando o fortalecimento da identidade cultural, da integração dos povos latino-americanos e da preservação do patrimônio cultural e natural. Nesse sentido, a educação nos museus apareceu como uma ferramenta para o desenvolvimento das comunidades além de outros aspectos, como listado no trecho a seguir:

Que o museu é um importante instrumento no processo de educação permanente do indivíduo, contribuindo para o desenvolvimento de sua inteligência e capacidade crítica e cognitiva, assim como para o desenvolvimento da comunidade, fortalecendo sua identidade, consciência crítica e auto-estima, e enriquecendo a qualidade de vida individual e coletiva. (BRUNO e ARAÚJO, 1995, p. 40).

Os museus são, dessa forma, convocados à participação efetiva no processo de educação dos indivíduos, visando à transformação das sociedades. A identidade dessa instituição de muitos séculos é colocada à prova frente aos problemas sociais que se evidenciaram ao longo do século XX: miséria, analfabetismo, doenças e guerras são assumidos enquanto problemas comuns e toda humanidade, inclusive os museus, são convocados à sua resolução. Até mesmo os temas tradicionais devem ser substituídos ou transformados para alcançarem um patamar comum de compreensão e de incentivo à transformação. Segundo o texto da Conferência de Caracas a atuação dos museus deve se pautar pelos seguintes parâmetros:

Que o museu oriente seu discurso para o presente, enfocando o significados dos objetos na cultura e na sociedade contemporânea e não somente em como e por que se constituíram em produtos culturais no passado; neste sentido o processo interessa mais do que o produto; [...]
Que se desenvolvam investigações mais profundas e amplas sobre a comunidade em que está inserido o museu, buscando nela a fonte de conhecimento para a compreensão de seu processo cultural e social, envolvendo-a nos processos e atividades museológicas, desde as

investigações e coleta dos elementos significativos em seu contexto, até sua preservação e exposição;
 [...] propondo-se os museus como espaço e de reflexão crítica da realidade contemporânea [...]
 Que se busque sua forma de ação integral e social por meio de uma linguagem aberta, democrática e participativa que possibilite o desenvolvimento e o enriquecimento do indivíduo e da comunidade.
 (BRUNO e ARAÚJO, 1995, p. 40).

Como é possível perceber, o compromisso político e ideológico implícito em todos os documentos apresentados – Rio, Santiago e Québec – encontra sua expressão mais audaz em Caracas, na medida em que este estabelece um novo paradigma de atuação social para os museus. Nesse processo os conceitos-chave giram em torno da importância assumida pelo público e pelo papel das ações de comunicação e educação, que devem estar sintonizadas no engajamento dos públicos para o bem comum.

É evidente que a busca por um “modelo” de museu se torna mais complexa a partir da publicação desses documentos, e do envolvimento de parte da comunidade museológica nesses debates. O “uso” dos museus como ferramenta de transformação social parece querer deixar para trás as tradicionais funções de coleta, pesquisa e preservação de coleções. Em um mundo transformado, e transtornado de problemas, instituições voltadas aos objetos parecem anacrônicas e até mesmo a própria noção de patrimônio adquire novos significados mais abrangentes e socialmente engajados³³.

Tentativas de consenso podem ser percebidas na recente publicação do Comitê Internacional para a Museologia do Icom (*International Committee for Museology – Icofom*), organização voltada ao desenvolvimento do campo disciplinar teórico da museologia. Denominada de “Conceitos chave da museologia”, a publicação foi distribuída no decorrer da última Conferência Geral do Icom, em Shanghai, no ano de 2010. Sua intenção era prenunciar o futuro lançamento do “Dicionário de Museologia”, obra “monumental” que tratará do “processo de desenvolvimento da nossa compreensão sobre a prática e a teoria dos museus e do trabalho que ali se leva a cabo diariamente” (DESVALLÉS e MAIRESSE, 2010, p. 7). A intenção declarada dos autores é conseguir, em meio à diversidade de museus e maneiras de administrá-lo presentes no mundo atual, apresentar detalhadamente os conceitos contemporâneos da museologia, de forma a definir e explicar a instituição museu, bem como

³³ Uma das mais notáveis transformações propostas pelos debates museológicos da segunda metade do século XX é de patrimônio imaterial. Modos de vida; tradições culturais, artísticas e laborais são compreendidos e valorizados enquanto patrimônio em prol, principalmente de comunidades não letradas. As formas de coleta e guarda desse patrimônio tem sido alvo de inúmeros debates da comunidade museológica (ICOM, 2004b).

sua prática. Os “Conceitos chave da museologia” são, portanto, uma prévia de 21 verbetes³⁴ do futuro “Dicionário de Museologia”. Mais do que uma definição estanque e sintética para cada item, os autores procuraram historiar a evolução de cada termo e sua importância atual. Nesse sentido, a perspectiva editorial escolhida para a publicação deixa transparecer as discussões ocorridas no meio museal ao longo do século XX. Nota-se também, de maneira bastante ilustrativa das transformações ocorridas nas instituições museológicas, que a maior parte dos verbetes nos “Conceitos chave da museologia” abordam aspectos relativos às funções comunicacionais e educacionais do museu, mais do que às funções de coleta, pesquisa e salvaguarda.

Como é possível perceber, desde o final do século XIX se desenha uma tendência em que diferentes tipologias institucionais, com distintos graus de abertura e diálogo com os públicos, convivem. À imensa diversidade de museus se somam fatores como a história institucional, as características do acervo, a concepção administrativa, o grau de profissionalização dos funcionários, a localização, a inserção sócio-cultural da instituição, e as não menos importantes, fontes de financiamento³⁵. Todos esses itens convergem na condução dos rumos institucionais e na inserção dos debates produzidos no âmbito dos profissionais de museus e órgão de fomento à cultura. Soma-se a esse panorama o imenso crescimento do número de museus em todo o planeta. O caso da China é particularmente emblemático, com a auto-declarada presença de dois mil museus³⁶.

Nesse panorama, algumas instituições notabilizaram-se pela perseguição aos pressupostos de maior abertura em direção ao público, baseada em uma forte atuação extramuros, estabelecendo suas ações a partir de uma matriz educacional voltada ao desenvolvimento social por meio da preservação do patrimônio. Outras já adotaram esses pressupostos de maneira mais genérica, transformando suas exposições para torná-las mais palatáveis e inteligíveis ao público leigo, seja por meio de um redirecionamento museográfico, seja por meio de ações de mediação educacionais específicas. Isso sem falar das inúmeras experiências digitais que proliferaram nos últimos anos. Os museus em plataforma Internet, CD-Rom e outras mídias digitais trazem uma nova possibilidade de

³⁴ São eles: arquitetura, coleção, comunicação, educação, ética, exposição, gestão, instituição, investigação, mediação, museal, musealização, museu, museografia, museologia, objeto, patrimônio, preservação, profissão, público e sociedade.

³⁵ Vale ressaltar que o fator econômico é um forte aliado na incorporação do uso social dos museus. Instituições culturais sem um discurso auto-referente efetivo têm pouca ou nenhuma chance de captar recursos em um mundo onde as opções de lazer cultural são inúmeras e acessíveis à média da população mundial. Nesse sentido, o apelo educacional dos museus é um forte fator de atração de verbas governamentais.

³⁶ Disponível em <<http://www.chinamuseums.com/>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

experimentação dos limites da relação entre coleções, museus e públicos (ICOM, 2004a; ICOM 2008).

É inegável, entretanto, que as discussões teóricas da Museologia proporcionaram um redirecionamento da função social dos museus e que, em maior ou menor grau, todas as instituições tiveram que se posicionar em relação a essas mudanças conceituais. Ressalta-se que para uma parcela significativa de profissionais de museu, principalmente aqueles vinculados às atividades de extroversão, a principal justificativa para a existência dessas instituições no mundo atual é a sua capacidade de proporcionar uma experiência educacional significativa para o visitante em relação ao seu patrimônio. Se para muitos, e principalmente no senso comum, a educação em museus ainda está relacionada com a recepção de escolares para visitas guiadas à exposições, para a maior parte dos profissionais que atuam e pesquisam essa dimensão da prática museal a educação perpassa a essência da instituição (ALLARD e LEFEBVRE, 1997; HEIN, 1998; HOOPER-GREENHILL, 1994; ROBERTS, 1997, entre muitos outros).

A partir dessa perspectiva o museu é encarado como uma ferramenta, um recurso, educacional voltado à transformação das mentes de seus públicos. Essa transformação pode visar objetivos diversos, mas sempre pressupõe um grau de aprendizado de conteúdos, sejam eles conceituais, atitudinais, procedimentais, emocionais (COLL et al., 2000). Ao ser encarado enquanto um local de possibilidades educativas, o museu também traz embutida uma dimensão de ensino de conteúdos – de diferentes espécies e profundidades – para seus públicos. Essa percepção das possibilidades didáticas da educação em museus é amplamente corroborada pelas pesquisas na área que se debruçam sobre o aprendizado dos públicos nessas instituições. As pessoas não só vão aos museus em busca de novos conhecimentos como conseguem encontrá-los em suas visitas a esses locais (BIZERRA, 2009; FALK, 2001; FALK e DIERKING, 2000, 2002; FALK e STORKSDIECK, 2005; GARCIA, 2006; SÁPIRAS, 2007; entre outros).

O que a literatura também tem mostrado é que tanto os aprendizados possíveis, como a forma como eles ocorrem trazem diferenças marcantes em relação à educação praticada em outros ambientes. O tempo e o espaço são alguns dos aspectos que parecem diferenciar a educação em museus da educação praticada em ambientes formais, como as escolas (VAN-PRÄET e POU CET, 1992; MARANDINO et al., 2003). Outro aspecto de diferenciação, perceptível na bibliografia da área, é o contato com as coleções, diferenciado conforme a tipologia de museu. Nesse sentido, museus de arte, e o contato com objetos artísticos, proporcionariam uma experiência educacional distinta dos museus de história, ou de biologia.

Essa hipótese é justamente um dos motores que levaram à redação deste trabalho e, nesse sentido, considera-se importante elucidar alguns aspectos educacionais das tipologias de museus aqui escolhidas. Para isso serão apresentadas a seguir discussões empreendidas por pesquisadores da área de educação em museus sobre as tendências pedagógicas encontradas em museus de artes plásticas, museus de ciências humanas e museus de ciência e tecnologia. Considera-se que a discussão da influência dessas tendências sobre as práticas de educação em museus possa trazer elementos elucidativos sobre aspectos da especificidade da educação em museus.

III.3. TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E OS SERVIÇOS EDUCATIVOS DOS MUSEUS

Considera-se que as transformações que transferiram o foco dos museus das coleções para os públicos, impulsionando a criação dos setores educacionais nessas instituições, não podem ser compreendidas sem uma percepção mais ampliada das tendências pedagógicas que ajudaram a conformar, de maneira mais ampla, o próprio campo educacional. De maneira geral, pode-se dizer que as tendências pedagógicas são fruto do aparecimento do ensino como atividade intencional e planejada, ocorrida em paralelo com o desenvolvimento das sociedades e da produção científica nos diversos campos do conhecimento (LIBÂNEO, 1991). O surgimento do ensino, não está obviamente, restrito ao espaço escolar, e pode ser historicamente verificado, conforme anteriormente explicitado, enquanto atividade intencional também no espaço museal. Dessa forma, se considera que as tendências pedagógicas propiciaram um importante impacto na maneira como a educação passou a ser vista dentro dos museus. Visando a melhor compreensão desse impacto serão expostas a seguir algumas das tendências pedagógicas que influenciaram o desenvolvimento educacional dos museus de ciências humanas, museus de ciências exatas e biológicas e museus de artes plásticas.

De acordo com o exposto anteriormente, pode-se delimitar temporalmente o surgimento de setores educativos nos museus ao final do século XIX. É nesse momento também que, movidos por um impulso de modernização da sociedade, acontece a expansão do ensino público na América do Norte e na Europa, estabelecendo a escolarização gratuita, universal e não religiosa (ARANHA, 1996). Como consequência dessa expansão, uma série de teorias e métodos de ensino começam a surgir, visando a máxima otimização do recém

criado sistema educacional. A partir do no final do século XIX, Libâneo (1991) relata o surgimento de novas tendências pedagógicas que buscavam uma compreensão diferenciada do processo educacional. Denominadas de Pedagogias Renovadas, essas tendências vêm se contrapor às Pedagogias Tradicionais, até então hegemônicas no meio educacional.

As Pedagogias Renovadas partem de uma concepção educacional na qual o educando tem um papel ativo, na medida em que sua atuação é considerada fundamental para que ocorra a aprendizagem. Diferentemente das pedagogias tradicionais, na qual o ensino é centrado na figura do professor e o aluno é encarado como um recipiente vazio, receptor passivo dos conhecimentos, as pedagogias renovadas entendem o educando como o sujeito da aprendizagem, capaz de buscar por si mesmo seus conhecimentos e experiências. Libâneo destaca dentro das Pedagogias Renovadas, a existência de várias correntes: a progressista, cuja inspiração são as idéias do educador norte-americano John Dewey; a não-diretiva, inspirada no psicólogo, também norte-americano, Carl Rogers; a ativista-espiritualista, de origem católica; a culturalista, de origem alemã e com a base assentada sobre a assertiva da educação como fato cultural; a piagetiana, baseada nos trabalhos do biólogo inglês Jean Piaget; e a montessoriana, com origem na pedagogia criada pela educadora italiana Maria Montessori. “Todas, de alguma forma, estão ligadas ao movimento da pedagogia ativa que surge no final do século XIX como contraposição à pedagogia tradicional.” (LIBÂNEO, 1991, p. 65). Essas teorias foram decisivas, em muitos aspectos, para justificar o uso educacional dos museus e de suas coleções.

O caso da “lição das coisas” é bastante ilustrativo dessa afirmação. Amplamente debatida pela bibliografia pedagógica, a lição das coisas tem na sua origem as teorias educacionais de Rousseau, Pestalozzi e Fröbel sobre ensino intuitivo. Esses pensadores foram, de acordo ainda com Libâneo, os percussores das Pedagogias Renovadas que despontaram no cenário educacional no final do século XIX.

A base do ensino intuitivo é a crença na natureza espontânea do aprendizado e na vivência do concreto e do real. É a partir da experiência intuitiva, orientada pelo professor, que o educando irá aprender, respeitando o fluxo natural do seu próprio desenvolvimento. Seu objetivo centra-se no desenvolvimento dos seguintes aspectos: “senso de observação, análise dos objetos e fenômenos da natureza e a capacidade da linguagem, através da qual se expressa em palavras o resultado da observação.” (LIBÂNEO, 1991, p. 60).

A lição das coisas é o método pelo qual o ensino intuitivo foi vulgarizado e sua pretensão foi substituir o ensino abstrato e pouco utilitário praticado até então por um método “moderno”. De acordo com Valdemarin (2004, p. 2), o método intuitivo e a lição das coisas

eram considerados pelos seus idealizadores como “um poderoso instrumento pedagógico, capaz de modernizar o ensino e, principalmente formar estudantes mais adequados às transformações políticas e econômicas, em curso nas décadas finais do século XIX”.

O foco da lição das coisas é o aprendizado dos sentidos e a educação do gosto por meio da observação e do contato com os objetos. Valdemarin, em seu estudo sobre os manuais de ensino do século XIX, aponta que os fundamentos do método são baseados nas seguintes premissas:

[...] o ato de conhecer tem início nas operações dos sentidos sobre o mundo exterior, a partir das quais são produzidas sensações e percepções sobre fatos e objetos que constituem a matéria-prima das idéias. As idéias assim adquiridas são armazenadas na memória e examinadas pelo raciocínio, a fim de produzir o julgamento. (VALDEMARIN, 2000, p. 76).

Consoante com esses princípios epistemológicos, o ensino se inicia por meio da observação – de objetos e fatos concretos – por meio dos sentidos individuais, o principal instrumento da aprendizagem. A partir da observação são produzidas e expressadas as idéias, resultado final do processo de reflexão individual orientado pelo educador. O método de ensino prevê passeios, conversas, visitas à exposições e o trabalho direto com objetos. Os educandos são incentivados a formarem coleções de insetos, herbários e outros objetos destinados a desenvolver o potencial de observação e o aprendizado via os sentidos. Devido ao uso de objetos e à ênfase nos processos de observação e raciocínio, seus propositores o consideravam um método concreto, racional e ativo, bem de acordo com os princípios positivistas desenvolvidos no período.

Um exemplo bastante ilustrativo de como as teorias e práticas do ensino intuitivo e da lição das coisas influenciaram o mundo dos museus é fornecido pela autora Eilean Hooper-Greenhill (1991). Ela descreve o caso da Inglaterra, onde a expansão e o maior aceite das Pedagogias Renovadas, no final do século XIX e início do XX, incentivou a adoção de programas sistemáticos de visitas escolares a museus por parte das autoridades educacionais do país. Apesar das visitas escolares existirem nessas instituições desde a criação dos primeiros museus, essas eram conduzidas pelos professores e não tinham um valor educacional muito claro. Como foi visto na primeira parte deste capítulo, também existiram debates em torno da necessidade dessas visitas por parte da própria comunidade museológica inglesa. Não era óbvio para os profissionais de museus se essas instituições deveriam cumprir um papel educacional para o público leigo. É somente a partir da adaptação do código educacional, ocorrida em 1895 por esforços e influência da equipe do *Manchester*

Art Museum, que as visitas escolares passaram a serem consideradas atividades educacionais. Como conseqüência houve um aumento significativo nos números dessas visitas de cunho educacional. Pressionados pelo aumento das visitas escolares, que procuravam instituições nas quais o contato com diferentes tipos de objetos fosse facilitado, os museus começaram a se organizar para a recepção dessa parcela do público. Surgem assim os primeiros serviços educativos organizados nas instituições museais na Inglaterra.

Outra faceta da influência da lição das coisas nos museus ingleses se deu pela organização de kits de objetos para empréstimo às escolas. Hooper-Greenhill (1991) mais uma vez atesta a primazia das instituições museais britânicas nesse aspecto ao apontar que o serviço de empréstimo de objetos do *Victoria and Albert Museum* funcionava desde 1864. Mas, a autora também destaca a importância do serviço de empréstimos do *Liverpool Museum*, criado em 1884. À frente dessa criação estava Henry Higgins, primeiro diretor da *Museum Association* inglesa e ex-aluno de Pestalozzi, um dos criadores do método intuitivo de lição das coisas. Por meio de uma parceria estabelecida com sessenta e quatro escolas da região de Liverpool Higgins fazia chegar aos professores as caixas com os espécimes que eram utilizadas, com muito sucesso segundo as avaliações realizadas, para as aulas. O modelo foi posteriormente seguido por vários outros museus ingleses, como o *Sheffield Museum*. Hooper-Greenhill (1991) ressalta que o grande sucesso alcançado pela iniciativa se devia também ao fato de que os kits eram selecionados segundo os desejos e as expectativas dos professores e as necessidades ditadas pelo programa escolar.

Esses dois exemplos, visitas escolares e kits para empréstimo, são bastante sintomáticos da forma como começaram a se estruturar os serviços educativos das instituições museais. As necessidades educacionais que imperavam no final do século XIX – expansão do sistema de escolarização formal e modernização dos métodos e temáticas de ensino – resultaram na formatação de novas teorias pedagógicas que incentivavam a relação das escolas com os museus. Essas relações, que começaram de forma incipiente e pouco organizada, foram paulatinamente se estruturando em ações específicas.

É importante ressaltar que a partir do levantamento de dados realizado para o presente trabalho, percebeu-se que a relação com o público escolar ainda se constitui como uma das vertentes de atuação mais importantes – e mais visíveis – dos atuais setores educativos. Esse fato não se dá por acaso: a origem desses setores está intimamente vinculada a esse tipo de ação. Os educadores começaram a ser contratados para atender a demanda escolar e esse fato, em certa medida, estruturou o tipo de ação a ser executada. Lopes (1988, p. 46), em seu estudo sobre a relação dos museus de geociências brasileiros com as escolas aponta esse fato

de forma crítica, salientando o papel das Pedagogias Renovadas, que no Brasil ficaram conhecidas genericamente pela denominação de Movimento da Escola Nova³⁷, nesse processo.

Nessa época [a década de 1940, no Brasil] a preocupação pedagógica adentra explicitamente nos museus, influenciando-os no sentido de que passem a priorizar o apoio à escola e constituam-se em canais também para o ensino mais prático e menos acadêmico dos cursos superiores. Nesse contexto perdem terreno as funções dos museus de disseminação de conhecimentos para públicos amplos, independentemente da escola, apoio esse que às vezes chega a propor a subordinação da escola ao museu. O Serviço Educativo que se cria no caso, no Museu Nacional, volta-se, cada vez mais para a produção de material didático, de empréstimo para escolas. Na sua preocupação de colaborar com materiais que permitam uma “fixação” dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, particularmente no ensino de ciências naturais Leontsinis (1959, p. 12) chega a propor que o ideal seria que algumas escolas fizessem uma “inversão no currículo”, de modo que fosse possível atender um maior número de escolas com exposições circulantes do museu.

A autora traz o exemplo do Museu Nacional, no qual a estruturação da Divisão de Educação, na época em que a direção estava sob o comando de Roquette Pinto (1926-1935), tinha como missão a assistência ao ensino formal. Mais tarde, em 1946, Sussekind de Mendonça, chefe da recém criada Seção de Extensão Cultural do Museu Nacional do Rio de Janeiro, escreve uma monografia de grande influência nos museus nacionais. Nesse trabalho Sussekind, utilizando os princípios da Escola Nova, afirma a importância educacional dos museus para a educação escolar e prega a transformação de seu interior para a melhoria da qualidade do ensino formal.

Outro movimento nacional de adaptação dos museus ao público escolar foi a criação dos museus histórico-pedagógicos paulistas entre as décadas de 1950 a 1970. O movimento, capitaneado pelo museólogo paulista Vinício Stein Campos, diretor do Serviço de Museus Históricos do Estado de São Paulo, resultou na criação de setenta e nove museus pelo interior do Estado (MISAN, 2008). Uma das justificativas mais contundentes para a criação desse conjunto de museus foi justamente a possibilidade de utilização pedagógica de seus acervos e exposições pelos escolares. Segundo a estudiosa do tema, Simona Misan (2008), o modelo pedagógico que inspirou Stein Campos foi o do Museu Imperial de Petrópolis, que nas décadas de 1940 e 1950 congregava os principais expoentes da Pedagogia Renovada no

³⁷ Como já foi dito, as Pedagogias Renovadas são formadas por várias correntes distintas voltadas ao desenvolvimento de um método “moderno” de ensino. Libâneo (1994) ressalta que o chamado Movimento da Escola Nova, no Brasil, pautou-se na corrente progressivista das Pedagogias Renovadas, baseada nas teorias do educador estadunidense John Dewey.

Brasil. Ela relata que logo após a criação do Museu Imperial, por decreto presidencial de Getúlio Vargas, em 1940, foi realizado um seminário no edifício da futura instituição para a discussão da função educacional dos museus. Desse evento participaram os principais representantes do Movimento da Escola Nova no Brasil³⁸.

Nas discussões promovidas na época no campo da educação [...] pode-se constatar que o Museu Imperial foi uma referência importante no período, pois não deixou de abrigar e promover o ideário proposto pelos escolanovistas quanto à função educadora dos museus na sociedade. [...] Durante décadas, os efeitos da influência das diretrizes dos educadores escolanovistas continuaram fortemente presentes nas atividades do museu. Como exemplo, podemos citar a realização de sessões de cinema educativo, dirigidas aos escolares da época. (MISAN, 2008, p.190).

Pode-se inferir, a partir do exposto, que a lição das coisas, no bojo das Pedagogias Renovadas, constitui-se como uma importante influência para o início da estruturação dos setores educativos nos museus europeus e norte-americanos e, mais tarde, brasileiros. As ações para público escolar e o uso de objetos como referência para o ensino nessas instituições foi amplamente disseminado levando à configuração de serviços educativos nos quais o atendimento ao público escolar se tornou uma prioridade. Mais uma vez, criticamente, Lopes analisa as conseqüências desse processo e alerta para os perigos da escolarização dos museus. Para essa autora, “esse processo, decorrente da visão de museus enquanto órgãos complementares do ensino escolar, confunde o campo de ação cultural dos museus, reduzindo-os a instituições que são utilizadas apenas para a ilustração dos conhecimentos ministrados pela escola.” (LOPES, 1988, p. 54). Esse alerta, apesar de suas mais de duas décadas de existência, ainda não surtiu efeito na medida em que se percebem muitas instituições, nacionais e internacionais, com práticas educacionais escolarizadas. Reforçando esse caráter está a procura do público escolar em “complementar” e/ou “ilustrar” os conteúdos escolares com as visitas aos museus (MARTINS, 2006).

Além do aspecto do uso educativo dos museus pelo público escolar, considera-se que outra conseqüência das Pedagogias Renovadas nos museus é a utilização da Metodologia da Educação Patrimonial. A Educação Patrimonial é uma incorporação da metodologia e do termo inglês *Heritage Education*. Trata-se de um método de trabalho pedagógico, nascido na Inglaterra e nos Estados Unidos na década de 1970. O método era originalmente concebido

³⁸ Entre os escolanovistas e simpatizantes, alguns são destacados por Misan como preocupados com o papel educacional dos museus. São eles: Fernando de Azevedo, Jonathas Serrano, Everardo Backheuser, Francisco Venâncio Filho, e os já citados Roquette Pinto e Edgar Sussekind.

para a formação de professores no uso de objetos patrimoniais no ensino escolar (DURBIN, MORRIS, WILKINSON, 1993).

A Educação Patrimonial foi inicialmente divulgada no Brasil na década de 1980, pela então diretora do Museu Imperial de Petrópolis, Maria de Lourdes Parreiras Horta. Segundo Carneiro (2009), a primeira publicação da autora sobre o tema saiu logo após a realização do seminário “Uso educacional de museus e monumentos”, realizado no início da década de 1980 em Petrópolis. A partir do questionamento proposto durante o seminário: “como e por que levar a criança a se interessar pela história?”, a autora propõe o uso do objeto patrimonial como fonte primária do ensino.

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

O método consiste em quatro etapas, assim denominadas: 1) *Observação*, tendo como objetivos a identificação do objeto e o desenvolvimento da percepção visual e simbólica; 2) *Registro*, com os objetivos de fixação do conhecimento percebido, aprofundamento da observação, análise crítica e desenvolvimento da memória, pensamento lógico, intuitivo e operacional; 3) *Exploração*, voltada ao desenvolvimento das capacidades de análise e julgamento crítico, interpretação das evidências e significados; e 4) *Apropriação*, com objetivo de promover o envolvimento afetivo, internalização, desenvolvimento da capacidade de auto-expressão, apropriação, participação criativa e valorização do bem cultural. Carneiro (2009) aponta a estreita filiação entre essas etapas e os cinco estágios de desenvolvimento cognitivo dos seres humanos, segundo Jean Piaget.

A partir do exposto é possível perceber a notável aproximação entre a Metodologia da Educação Patrimonial e a “lição das coisas”. O uso do concreto como base do ensino, a primazia dos sentidos na descoberta do mundo e o respeito ao ritmo do educando são alguns dos aspectos comuns que ajudam a configurar a Educação Patrimonial enquanto herdeira dos ideais das Pedagogias Renovadas. Ressalta-se que partir da divulgação da Metodologia da Educação Patrimonial, na década de 1980, o seu uso foi amplamente disseminado por meio das práticas dos setores educativos no Brasil, principalmente em museus de ciências humanas,

como os de história, arqueologia e etnologia, mas também em outras tipologias museais, como os museus de ciências naturais (MARTINS, 2006). O Museu de Arqueologia e Etnologia, estudado neste trabalho é um exemplo dessa utilização (CARNEIRO, 2009).

Mas, as Pedagogias Renovadas não são a única tendência pedagógica a auxiliar na conformação das práticas dos serviços educativos dos museus. É impossível falar de tendências pedagógicas nos museus e não citar o papel desempenhado pelas Pedagogias Tradicionais na estruturação educacional dessas instituições. De acordo com Libâneo (1991, p. 63) as Pedagogias Tradicionais podem ser caracterizadas pelos seguintes aspectos:

[...] concepções de educação onde prepondera a ação de agentes externos na formação do aluno, o primado do objeto de conhecimento, a transmissão do saber constituído na tradição e nas grandes verdades acumuladas pela humanidade e uma concepção de ensino como impressão de imagens propiciadas ora pela palavra do professor ora pela observação sensorial.

Libâneo afirma que as pedagogias tradicionais partem de uma concepção de conhecimento externo ao sujeito, que deve ser nele “depositada” pelo professor. A relação de ensino-aprendizagem é unidirecional, cabendo ao professor interpretar e expor a matéria. Ao aluno resta o papel de recepção passiva e assimilação de um modelo ideal de formação designado pelo mestre. No geral esse modelo tinha como fim a inserção da criança no mundo produtivo da sociedade capitalista, considerada por princípio a sociedade ideal.

De acordo com Silva (2002) muitos dos primeiros teóricos das correntes tradicionais estavam preocupados em prescrever um método eficiente para a educação das massas recém-alçadas à vida escolar. Seu contexto de nascimento estava ligado à institucionalização da educação escolar para a maioria da população no início do século XX nos Estados Unidos. Para as autoridades administrativas do novo sistema escolar era premente a organização do ensino dentro de moldes racionais e eficientes. Para isso questões básicas – como ensinar? Para quê ensinar? – precisavam ser respondidas.

Nesse contexto surgem teóricos como Bobbit, preocupados com a racionalização do processo de ensino, visando a máxima “produtividade” dos alunos, a partir de objetivos claros e precisos. Sua inspiração era obviamente taylorista, em uma nítida comparação da escola com a fábrica eficiente e produtiva (SILVA, 2002). O impacto das idéias de Bobbit teve sua consolidação definitiva com a publicação dos primeiros trabalhos de Ralph Tyler em 1949. Tyler apontava em sua obra que o ensino é uma questão de aprimoramento técnico, no qual os objetivos comportamentais assumem um papel preponderante.

Com ampla divulgação mundial essas teorias também impactaram o mundo dos museus e dos recém criados serviços educativos. Se as Pedagogias Renovadas representaram, como foi visto, a justificativa para o uso educacional dos museus e para a criação dos primeiros serviços educativos nessas instituições, as Pedagogias Tradicionais forneceram a base conceitual sob a qual muitas das atividades, criadas por esses mesmos serviços educativos, foram planejadas. Nesse sentido, é importante ressaltar que para Silva (2002) os teóricos das Pedagogias Tradicionais e das Pedagogias Renovadas partilham inúmeros pontos em comum, sendo o principal deles a ausência de crítica sobre as finalidades da educação e sobre os arranjos educacionais existentes³⁹.

Apesar de historicamente o surgimento da educação em museus, de forma mais estruturada, estar associada com formatos pedagógicos mais progressistas, seu relacionamento com as Pedagogias Tradicionais foi, e ainda é, um fator essencial para sua compreensão. Ao analisar as formas de comunicação em museus de ciências, Cazelli e outros autores (2002) apontam a influência das pedagogias tradicionais nos museus científicos de primeira e segunda geração (McManus, 1992), nos quais as exposições assumem uma perspectiva pouco dialógica com o público.

Observa-se uma aproximação entre a comunicação que ocorre nesses museus de primeira e segunda geração e a que ocorre na escola tradicional. Em ambas as instituições, essa comunicação é reflexo da tendência pedagógica tradicional. Tal influência apresenta-se tanto em relação à forma autoritária da exposição do conhecimento quanto ao papel passivo dos visitantes. Da mesma forma que, até o final da década de 1950, a tradição no ensino de ciências era enciclopédica [...] também nos museus enfatizava-se a contemplação das coleções. Nos dois casos, a passividade é a chave do processo educativo: na escola, diante da exposição oral do professor, e nos museus, diante de objetos históricos, protegidos por caixas de vidro expostas em filas intermináveis. (CAZELLI et al., 2002, p.212).

Da mesma forma que as exposições científicas enfatizavam uma perspectiva transmissiva em sua comunicação, pode-se afirmar que o modelo seguido pelos nascentes serviços educativos pouco fugia a esse paradigma. A transmissão de conhecimentos a respeito dos fatos da ciência e da técnica, dos grandes feitos da humanidade ou das escolas artísticas, marca profundamente os objetivos, mesmo que não explícitos, dos serviços educativos de museus. Essa perspectiva de atuação está ligada à própria concepção de museu enquanto local da verdade, bastante comum no século XIX por conta da influência positivista, no qual as

³⁹ De acordo com Silva (2002) para as teorias tradicionais a escolarização tinha como fim a inserção da criança no mundo produtivo da sociedade capitalista, considerada por princípio a sociedade ideal, e a escola era organizada de forma a dar conta desses fins.

exposições são reflexo da “verdadeira” estrutura da ciência, da história e da arte (HEIN, 1998). Nesse sentido o conhecimento, entendido como algo externo e superior ao sujeito que aprende, deve ser repassado por meio de atividades específicas. O modelo de aprendizagem por sua vez, parte da perspectiva do recipiente vazio (*empty vessel*), na qual o sujeito que aprende nada tem a acrescentar ao processo educacional, aceitando passivamente os conteúdos que lhe são impostos.

George Hein (1998; HEIN e ALEXANDER, 1998), ao elaborar um detalhado panorama da influência das teorias educacionais no mundo dos museus, no que se refere aos seus aspectos epistemológicos (teoria do conhecimento), pedagógicos (teoria de ensino) e de aprendizado, delimita duas tendências pedagógicas museais estabelecidas a partir da influência das Pedagogias Tradicionais: a didática expositiva e a resposta estimulada (mais conhecidos no Brasil como behaviorismo). De acordo com Hein essas tendências ainda podem ser percebidas em inúmeras exposições e ações educativas atuais, vinculadas a uma perspectiva realista de conhecimento, que concebe o aprendizado como um processo transmissivo, em que o conhecimento existe fora do educando e deve ser absorvido por ele.

De acordo com Hein e Alexander (1998) a didática expositiva tem uma grande influência nos museus de temática histórica, onde é possível percebê-la naquelas exposições de temas seqüenciais organizados cronologicamente. Em museus de ciências naturais essa tendência é perceptível nas exposições onde as coleções são classificadas, registradas, estocadas e expostas por gênero e espécie. Além disso, informações dispostas de maneira organizada, arranjadas do mais simples para o mais complexo, também caracterizam essa abordagem na qual o conteúdo a ser aprendido determina os objetivos pedagógicos.

A tendência denominada “resposta estimulada”, por sua vez, tem uma aproximação conceitual com a didática expositiva, mas rejeita a noção de um corpo de conhecimentos que pode ser controlado. “A ênfase está no método. Na sala de aula o comportamento apropriado é recompensado” (HEIN e ALEXANDER, 1998, p.33, tradução nossa). Essa tendência é perceptível nas exposições que utilizam aparatos interativos tipo apertar o botão⁴⁰. É ainda possível percebê-la nas exposições que reforçam comportamentos corretos e negam os incorretos.

Além dos exemplos citados por Hein, são notórios os relatos das “visitas crocodilos” nos quais os alunos em fila indiana observam passivamente os objetos expostos, sob a tutela de um professor ou guia encarregado da explicação. Apesar de parecerem “coisas do passado”

⁴⁰ No original: *pushing button*.

elementos das Pedagogias Tradicionais ainda são bastante presente em inúmeros setores educativos de museus atuais. Percebe-se que, apesar de não serem absorvidos em sua totalidade e se mesclarem com elementos de pedagogias mais contemporâneas, vários dos pressupostos das Pedagogias Tradicionais ainda encontram espaço tanto nas escolas como nos museus (LIBÂNEO, 1994; MARTINS, 2006).

É somente a partir da década de 1960 e das significativas mudanças ocorridas no universo museal, com o já citado advento da Nova Museologia, que os museus passam a questionar a forma como suas ações educativas vinham sendo estruturadas. No que se refere aos museus de ciências humanas outras perspectivas pedagógicas podem ser percebidas a partir da literatura da área. Principalmente após a década de 1960 os museus de história, antropologia, arqueologia e etnologia passaram a questionar, e a serem questionados, sobre o seu papel na construção da memória e das narrativas histórico-culturais acerca de grupos socialmente marginalizados. É a partir daí que surgem discussões sobre o papel educacional dos museus na construção das narrativas históricas.

Muitas dessas discussões podem ser compreendidas a partir da influência exercida pelas teorias críticas da educação, disseminadas também a partir da década de 1960 no meio educacional, no bojo das transformações que colocaram em cheque as formas tradicionais de pensar a sociedade. Diferentemente das tendências pedagógicas tradicionais, que não questionavam a situação social e escolar vigente, as teorias críticas partiam do pressuposto de questionamento dessas premissas. Esse questionamento se desdobrou em uma série de estudos críticos da situação escolar em curso, na Europa e nos Estados Unidos e, posteriormente na América Latina (LOPES e MACEDO, 2002).

De maneira geral pode-se afirmar que as teorias críticas estão focadas na questão de poder envolvida na determinação dos conhecimentos escolares: quem seleciona o conhecimento a ser ensinado e porque o seleciona? Quais as contingências políticas, econômicas, sociais e culturais que determinam essa seleção? Em que medida essa seleção singulariza as identidades e reforça as desigualdades sociais? Mais do que saber como ensinar os diversos conteúdos, questionamento central presente das teorias tradicionais, as teorias críticas “estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder” (SILVA, 2002, p.17).

De acordo com Moreira e Silva (1995), um dos temas centrais de debate dos teóricos críticos da educação são as relações entre conhecimento escolar e cultura. A grande modificação das teorias críticas em relação às tradicionais nesse quesito passa, justamente, pelo questionamento do próprio conceito de cultura. Enquanto nas teorias tradicionais existe

uma herança cultural da humanidade, estática e atemporal, que deve ser passada aos aprendizes, nas teorias críticas essa herança é questionada, tanto no que se refere à sua forma de transmissão, quanto ao seu conteúdo.

A estudiosa Marisa Vorraber Costa (2002) localiza a transformação no conceito de cultura como parte de um processo político, em curso após a Segunda Guerra Mundial, no qual as questões culturais passaram a ter um peso cada vez maior. Segundo essa autora até esse período predominavam as visões de cultura arnoldianas – baseadas no postulado teórico de Mathew Arnold. Para Arnold a cultura é caracterizada como um corpo de conhecimento formado por tudo aquilo de melhor que o mundo ocidental “pensou e disse”.

Embutida nessa visão, ainda prevalecente em pleno século XX, está uma suposição elitista e hierárquica de que existiria uma ‘cultura verdadeira’ e, oposta a ela, uma ‘outra cultura’, a do povo, das pessoas comuns. Na visão arnoldiana, a cultura adjetivada como popular era sinônimo de desordem social e política, ao passo que ‘cultura’, grafada no singular e sem adjetivos, seria o mesmo que harmonia e beleza – algo a ser cultivado para enfrentar a barbárie. Somente essa suposta verdadeira cultura poderia redimir o espírito e suprimir a anarquia instaurada pela classe trabalhadora emergente. (COSTA, 2002, p. 135).

Costa ainda afirma que a partir das idéias de Arnold foi forjada na Inglaterra, na primeira metade do século XX, uma das mais influentes análises culturais do ocidente, cujo objetivo era justamente impedir um suposto “declínio cultural” da humanidade causado pelo progresso tecnológico, pela ascensão dos trabalhadores a melhores patamares de vida material e pela cultura de massa. A crítica a essas concepções elitistas de cultura vai ocorrer a partir da segunda metade do século XX tendo como foco a evidenciação do caráter político em torno da construção das diversas concepções de cultura. Para os estudiosos do nascente campo dos Estudos Culturais o conceito de cultura é considerado um terreno de enfrentamento no qual os grupos subordinados lutam pela sua independência em relação à imposição de visões e significados dos grupos dominantes.

Na concepção crítica não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada [...]. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos. (MOREIRA e SILVA, 1995, p. 27).

A partir dessa nova concepção a educação passa a ser campo de contestação e de luta política, e a prática educacional passa de mero reproduzidor de uma cultura dominante para produtor

de cultura, já que será a partir do embate político de diferentes visões de cultura que se estruturará aquilo que será transmitido aos educandos. É na seleção cultural dos conteúdos, por exemplo, que se garante, ou não, a permanência/contestação dos privilégios de classe. Como aponta Sacristán, ao refletir sobre a prática da seleção cultural de conteúdos do currículo educacional escolar:

Deve-se ter presente, seja qual for a opção curricular que em cada caso se adote, que todos esses componentes culturais transformados em conteúdos do currículo oferecem desiguais oportunidades de conexão entre a experiência escolar e a extra-escolar nos alunos precedentes de diferentes meios sociais. (...) Não é fácil, portanto, pensar na possibilidade de um núcleo de conteúdos curriculares obrigatórios para todos, frente aos quais os indivíduos tenham iguais oportunidades de êxito escolar. (SACRISTÁN, 1998, p.61)

Essas discussões entram o universo dos museus e, apesar de não terem sido localizados estudos que abordem diretamente as relações entre os setores educativos e as tendências pedagógicas trazidas pelos Estudos Culturais, são perceptíveis suas influências nos museus de ciências humanas, principalmente nas discussões sobre herança cultural, multiculturalismo e participação popular nos museus (CORSANE, 2005; LUMLEY, 2005; MEUNIER e SOULIER, 2010). A bibliografia sobre o tema, principalmente a partir da década de 1990, é bastante significativa e traz como norte a ênfase na importância da participação popular em todos os estágios e atividades da cadeia operatória museológica, não só nas práticas museológicas propriamente ditas, como nos processos de tomada de decisão que configuram essas práticas e as conectam em um todo coerente (CORSANE, 2005).

A ampliação das possibilidades de participação de todo tipo de público nas esferas decisórias dos museus traz em sua base uma noção ampliada de cultura, na qual diferentes manifestações culturais, principalmente aquelas oriundas de camadas menos favorecidas economicamente da população, passam a dividir espaço com a denominada “alta cultura”, historicamente alvo da preservação museológica (VALENTE, 2003). Modelos para a compreensão dos diferentes níveis dessa participação popular podem ser vistos em Meunier e Soulier (2010) e Corsane (2005), cujas proposições e análises são guiadas por um forte princípio de participação dos diferentes públicos na decisão do que deve ou não ser preservado e exposto pelos museus. Discussões sobre multiculturalismo, pluralismo e diversidade cultural entram com força no universo museológico trazendo novos desafios para as instituições que devem, dessa forma criar novas práticas que respondam às demandas da sociedade e dos debates da arena intelectual de referência (PIETERSE, 2005).

Outro aspecto das influências “democratizantes” no universo museal pode ser verificado nos debates sobre a participação pública na ciência, nos movimentos Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e de controvérsia científica, que buscam trazer para a arena de discussões as formas como a ciência e a tecnologia são divulgadas e disponibilizadas para as populações. Nos museus essas questões surgem por meio da existência de formas de comunicação e educação que apresentam a ciência não como um produto “pronto e acabado”, mas como uma arena de debates nos quais diferentes posições podem ser tomadas. O incentivo à participação dos públicos nessa “tomada de decisão” também é alvo de estudos e práticas recentes nos museus de ciência e tecnologia (CAMERON, 2005; CONTIER, 2009; MACDONALD e SILVERSTONE, 1992; MINTZ, 2005; PEDRETTI, 2004).

Pelo exposto é possível perceber que essas proposições vão encontrar eco tanto nos museus de ciências humanas – museus de antropologia, etnologia e história – como nos museus de ciência e tecnologia. Em menor intensidade essas discussões também vão aparecer nos museus de arte. As ações educativas e os demais programas públicos dos museus são os motores que irão permitir a ampliação das perspectivas culturais e a inserção de novas instâncias decisórias – de caráter mais popular – no interior dessas instituições. Esse é o caso relatado por Patricia Davison (2005) sobre a exposição *Miscast: Negotiating Khoisan History and Material Culture* no *South African Museum* na Cidade do Cabo, na África do Sul. Tradicionalmente voltado à exibição de objetos e artefatos de antigas civilizações do sudeste africano, expostos a partir de parâmetros classificatórios característico das ciências naturais do início do século XX, o *South African Museum* inovou ao apresentar as relações entre dois grupos étnicos, os *Bushmen* e os *Hottentots*, não fixados em um tempo passado e longínquo, mas no tempo presente, crivados de controvérsias e problemas trazidos pela sua história contemporânea. Vítimas de genocídios e discriminações relacionados com a recente história sul-africana, os descendentes dos grupos retratados na exposição contestaram a autoridade do curador em representá-los. A reação desses grupos é sintetizada no comentário da autoria de um de seus representantes, transcrito pela autora: “Mostrar essas coisas aqui é tão ruim quanto as pessoas que fizeram isso há muito tempo atrás. É a continuação das coisas ruins”. A autora complementa que “ironicamente, isso era diametralmente oposto à missão estabelecida pelo museu” (DAVISON, 2005, p. 192). A partir das controvérsias geradas pela exposição foram estabelecidos grupos de discussão com representantes dos grupos retratados e os curadores da exposição, caracterizando um processo de diálogo no qual conhecer o outro – e suas motivações – era o principal objetivo.

[...] as relações de poder permanecem no centro dos debates críticos sobre as práticas museológicas, mas que os próprios museus são espaços públicos que podem ser usados para contestar e negociar essas relações. Não existe uma voz singular autêntica – exposições, como outros artefatos, são abertas à imaginação e à interpretação. (DAVISON, 2005, p. 193).

O exemplo trazido por Davison pode ser encontrado em inúmeras outras instituições contemporâneas ao redor do globo (KAPLAN, 1995), evidenciando o quanto a perspectiva dialógica, de construção coletiva de significados, assumiu um espaço próprio nas instituições museológicas contemporâneas. Debates complexos e às vezes dolorosos sobre a representatividade do patrimônio de grupos minoritários ou oprimidos, a repatriação de objetos de comunidades tradicionais, acervos temáticos de guerras e genocídios, são alvo de processos educacionais contínuos em muitos museus atuais (GESCHIER, 2005; PHILLIPS, 2006). Percebe-se nessas ações não só a influência das discussões trazidas pelas teorias críticas da educação e pelas novas concepções de cultura, como a própria pressão exercida pelos diferentes públicos – marginalizados ou não – em busca de seus direitos de representação na memória e história preservada pelos museus⁴¹.

A construção de narrativas não-hegêmicas é justamente um dos grandes alvos de algumas instituições fundadas no último quartel do século XX e início do XXI, como o *Musée du Quai Branly* (Paris, França), dedicado ao diálogo entre as diferentes culturas que compõem a nação francesa; o *National Museum of American Indian* (Washington, EUA), inteiramente voltado aos nativos norte-americanos, ou o *Musée de Civilization du Québec* (Québec, Canadá) baseado em uma perspectiva inter-disciplinar de apresentação da multiplicidade cultural da província do Québec. Esses poucos exemplos trazem de forma contundente a possibilidade de construção coletiva e partilhada das narrativas patrimoniais de povos historicamente marginalizados, na medida em que todos eles trabalham na perspectiva de atuação conjunta com minorias étnico-culturais visando essa construção. A perspectiva dialógica se dá por meio de ações nas quais os educadores, os curadores e os públicos atuam de forma conjunta, estabelecendo canais mais ou menos participativos conforme a instituição (MEUNIER e SOULIER, 2010). Nesse sentido, os processos educacionais são estabelecidos

⁴¹ Enquanto instituições hegemônicas (VALENTE, 2003) os museus podem tanto prestar-se à manutenção dos privilégios das classes economicamente favorecidas – papel que exerceram historicamente e ainda exercem nos dias atuais – ou subverterem essa lógica em prol de uma ampliação de seu impacto comunicacional. Essa discussão não deve, entretanto, ser feita de forma ingênua, opondo museus dialógicos àqueles menos abertos. No mundo atual, no qual os museus competem por visitantes – e conseqüente financiamento – com outras formas de lazer, a procura pelas melhores estratégias de comunicação com os públicos passa por uma necessária flexibilização dos formatos expositivos e educacionais dessas instituições. Entre o diálogo educacionalmente construtivo e o espetáculo, muitas vezes criticado, das exposições *blockbuster*, muitas são as opções que em virtude, ou não, de necessidades financeiras, os museus atuais podem conviver.

não só em virtude do público visitante, espontâneo ou agendado, por meio das ações educativas regulares, mas também em virtude dos públicos com os quais os museus desejam estabelecer um diálogo específico, e para o qual também são estruturadas ações educativas específicas.

Essa virada em direção a uma maior participação pública e perspectiva dialógica também é encontrada em museus de arte. Ao analisar a preparação e a qualificação dos educadores em museus de arte nos Estados Unidos, Ebitz (2005, p. 152) aponta a transição do modelo pedagógico do que ele denomina *empty vessel* (vaso vazio) – de comunicação e educação unidirecional e transmissiva, tributário das Pedagogias Tradicionais – para uma pedagogia dialogada, “no qual o educando está engajado em um processo pessoal e social de descobrimento e construção de sentidos”. De acordo com esse autor essa transformação ocorre a partir do último quarto do século XX em virtude do crescimento do número de visitantes e da já apontada necessidade de financiamento. “Novas e mais diversas audiências têm expectativas diferenciadas – e algumas vezes demandas – de para quê os museus de arte dever servir em suas vidas” (EBITZ, 2005, p. 151).

No que se refere às ações educacionais Meyer (2005) justifica essa transformação a partir da existência de uma verdadeira “virada cultural” nos setores educativos dos museus de artes plásticas. Essa virada aconteceu a partir dos anos 1970 em grande parte devido ao impacto das teorias pós-modernas, e dos já citados Estudos Culturais, no campo da história da arte e da educação, com conseqüentes influências na forma como os educadores dos museus passaram a enxergar o papel do público nessas instituições.

No que se refere ao campo educacional as teorias pós-modernas, também denominadas de teorias educacionais pós-críticas (SILVA, 2002), trazem algumas discussões importantes para a compreensão da transformação do olhar dos educadores dentro das instituições museais. Uma delas refere-se ao questionamento da noção de conhecimento: nas teorias pós-críticas o significado não é mais produzido *a priori*, mas sim determinado cultural e socialmente. Para as teorias pós-críticas, examinar as relações envolvidas na produção do conhecimento passa pela caracterização dessas relações como campo de significação, indeterminadas e conectadas com relações de poder.

Outra questão fundamental para a compreensão dos impactos das teorias pós-críticas nas práticas educacionais, de acordo com Silva (2002), baseia-se nas discussões de Foucault sobre o conceito de verdade. Para Foucault não existe uma verdade que corresponda a uma realidade verificável, paradigma-base da construção dos conhecimentos educacionais contemporâneos. Para Foucault o mais importante não é o estabelecimento de uma suposta

verdade e sim “o processo pelo qual algo é considerado verdade. A questão não é, pois, a de saber se algo é verdadeiro, mas, sim, de saber por que esse algo se tornou verdadeiro” (SILVA, 2002, p.124).

Também são importantes as críticas dessa mesma vertente teórica à noção de sujeito. Nas teorias pós-modernas o sujeito é sempre o resultado dos dispositivos que o constroem, ou seja, o sujeito é “o simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social” (SILVA, 2002, p.120). Para os estudiosos dessa vertente essa noção de sujeito irá implicar em um olhar muito mais fragmentado sobre a tessitura social, já que os significados embutidos nas relações sociais não são pré-estabelecidos e sim cultural e socialmente produzidos.

Os questionamentos pós-modernos a respeito da noção de sujeito, verdade e conhecimento – só para citar algumas das problemáticas trazidas por essa vertente para o campo da educação – são, de acordo com Meyer (2005, p. 359) tributárias da construção de um novo posicionamento educacional nos museus de artes plásticas que “transfere a construção de sentidos do objeto e do artista para quem interpreta”. Esse processo de abertura, entretanto, não se deu de forma tranqüila nessa tipologia de museus. Muitos dos embates entre as distintas correntes teóricas e posicionamentos em relação à prática educacional nos museus de arte podem ser melhor compreendidos a partir da contribuição de Terry Zeller (1989), professor de estudos de museus e educação em museus na *Northern Illinois University*, nos Estados Unidos. Em um texto sobre os fundamentos históricos e filosóficos da educação em museus de arte nos Estados Unidos, Zeller ressalta quatro tendências teóricas que estruturaram as práticas educacionais dessas instituições, e que ainda hoje podem ser percebidas em diversos setores educativos. Apesar de se referir à realidade norte-americana, considera-se que sua análise traga elementos de interesse para este trabalho.

A primeira tendência apontada por Zeller é denominada de “filosofia estética” ou de “apreciação da arte”, e sua base está centrada na promoção do contato sensorial com a obra de arte por meio de sua contemplação. De acordo com essa corrente a obra de arte prescinde de uma mediação educacional que proporcione a conexão do público com seus significados. Muitos seguidores dessa visão, como Benjamin Ives Gilman do *Boston Museum of Fine Arts*, percebiam a educação como algo prejudicial a essa conexão, chegando a afirmar que o uso de uma estratégia mais “educacional” nos museus interferiria na capacidade da obra de arte de impressionar os públicos visitantes. Gilman afirmava que “o propósito estético, o objetivo da arte, é possibilitar as capacidades; o propósito didático, o objetivo da educação, é modificá-las. Onde a esfera da educação se inicia, a esfera da arte termina.” (*apud* ZELLER, 1989, p. 30, tradução nossa).

A “filosofia estética” centra-se na compreensão de que a obra de arte “fala por si mesma” e que o papel do educador é de ser um orientador do público, não interferindo, com sua própria compreensão, no significado das obras. O museu, nessa perspectiva, não é compreendido como um recurso educacional e sim como um local de preservação e exibição dos maiores tesouros artísticos da humanidade, no qual o público entrará em contato com os melhores padrões estéticos e de beleza proporcionado pelas obras de arte aí preservadas. O educador deve, portanto, permitir a livre apreciação estética e contemplação por parte do público.

Outro aspecto importante da “filosofia estética” é o reconhecimento do potencial expressivo e emocional da obra de arte. Mais do que ensinar as características de um determinado movimento artístico ou de um estilo específico a educação em museus deve proporcionar a “suprema alegria da arte” por meio do conhecimento das qualidades formais e expressivas das obras.

Com tal conhecimento os visitantes dos museus podem não apenas encontrar uma relação compreensiva entre certas cores, perceberem a beleza da linha e reconhecerem nas partes um único todo, mas aprenderão também a aplicarem esses princípios na vida, desse modo desenvolvendo o verdadeiro senso de proporção relativa ao meio. (ZELLER, 1989, p. 50, tradução nossa).

Tendo como foco principal ensinar o visitante a “ver” a obra de arte, a livre expressão artística, por meio da prática de ateliês, não é bem vista dentro dessa corrente. De acordo com Thomas Munro do *Cleveland Museum of Art*, um dos mais influentes pensadores dessa corrente o olhar seletivo e comparativo é a principal ferramenta da educação nos museus, sendo função do educador prover o mínimo de informações sobre a história, o artista ou o período e focar-se no ensino do olhar, ajudando o público a perceber visualmente as obras de arte, e a desenvolver o poder de percepção dos detalhes e das qualidades sutis da forma e de sua organização em uma obra unificada. Nesse sentido, a livre expressão artística e a criatividade por meio da produção de obras em ateliê não devem ser incentivadas no interior dos museus, pois desviariam a atenção dos públicos do contato direto com as obras, principal objetivo dessa corrente de atuação.

Zeller (1989) afirma que até os dias atuais a “filosofia estética” é bastante presente nos setores educativos, ainda que apareça mesclada com outras correntes teóricas e práticas educacionais. A primazia da percepção dos “sentidos” da obra de arte e sua capacidade de se fazer comunicar espontaneamente são perspectivas educacionais encontradas em muitos

museus de arte, inclusive brasileiros, justificando em certa medida a pouca importância dada historicamente à organização de setores educativos nessas instituições. Do ponto de vista pedagógico é possível perceber uma forte relação entre a “filosofia estética” e tendências pedagógicas mais tradicionais. O primado da arte “falando por si só” pressupõe uma ausência de diálogo com o público que deve, passivamente, aceitar os significados “emanados” pela obra.

Essa perspectiva pouco “engajada” faz com que, a partir dos anos 1920, a “filosofia estética” comece a ser criticada por seu caráter elitista e pouco comprometido educacionalmente. As críticas recebidas apontam o hermetismo da linguagem utilizada levando a uma baixa compreensão do público sobre as obras. Uma das conseqüências dessa situação foi o surgimento de novas correntes teóricas que buscavam incrementar os possíveis aprendizados dos públicos de museus⁴².

Zeller (1989) destaca duas dessas correntes: a “filosofia da história da arte” e a “filosofia interdisciplinar/humanidades”. Para esse autor, ambas apresentam características similares em sua perspectiva de atuação, sendo as diferenças devidas às ênfases propostas por cada instituição. Ela cita, dessa forma, o trabalho desenvolvido pelo *Toledo Museum of Art*, pelo *Cleveland Museum of Art* e pelo *Milwaukee Art Museum* que promoviam concertos musicais, sessões de filmes, peças de teatro e apresentações artísticas diversas como forma de não somente atrair o público para o museu, como para incentivá-lo a conhecer e desfrutar os diversos formatos artísticos.

Outras instituições, como o *Detroit Museum*, *Brooklyn Museum* e o *Metropolitan Museum of Art* enfatizavam o ensino de outras disciplinas – como a história, a etnologia e a história natural – por meio das obras de arte. O objetivo desses trabalhos girava em torno da promoção do aprendizado do público escolar e infanto-juvenil, em uma prática explicitamente educacional. O uso dos museus, e das obras de arte, para o ensino de outros assuntos buscava

⁴² Nesse período a Associação Americana de Museus (*American Association of Museums*) inicia uma série de projetos de investigação em busca de uma melhor compreensão sobre o potencial da educação nos museus. Parte desses esforços, como visto anteriormente, eram devidos ao status diferenciado da educação dentro dos museus norte-americanos, resultando, posteriormente, na realização de reuniões internacionais sobre o papel educativo dessas instituições. Dentro desse processo de crescimento da importância da educação nos museus, surgem novas tendências pedagógicas que entendiam a educação de forma mais ampliada, as Pedagogias Renovadas, na qual se destaca, por sua influência no mundo museal, a educação compreensiva concebida por John Dewey. Segundo Hein (2006), para Dewey os museus eram locais de aprendizado nos quais os visitantes podiam entrar em contato com objetos contextualizados, encontrando significados entre eles e suas experiências prévias. A promoção da reflexão e do questionamento deveria ser para Dewey também uma tarefa para os museus. Para mais detalhes da maneira como Dewey via as possibilidades educacionais dos museus ver Hein (2006).

dar uma utilidade para os acervos que extrapolava a “arte pela arte” pregada pela “filosofia estética”.

Henry Taylor, diretor do *Metropolitan Museum of Art*, a esse respeito, indicou as modificações que deveriam ser feitas nas áreas expositivas em busca de uma visão mais contextualizada das obras de arte por meio de etiquetas e textos simples e compreensíveis para o leigo. Para ele todas as atividades do museu deveriam ter um propósito educacional, explicitado da seguinte forma:

Os museus podem fazer isso [...] ajudando as pessoas a desenvolverem um gosto pessoal em um mundo no qual a proliferação das formas de arte e do excesso visual criado pela propaganda e por outras mídias ameaçam os padrões de excelência em direção a uma aceitação acrítica do lugar comum. Mais importante, entretanto, os museus de arte como uma ‘coleção de referências visuais da história cultural’ servindo para transmitir conhecimento sobre os eventos, personalidades, práticas, pensamentos e valores do passado. Essa é a função de documento da história que Taylor acreditava ser a justificativa do museu enquanto instituição pública. (ZELLER, 1989, p. 61, tradução nossa).

A ênfase das correntes “filosofia da história da arte” e “filosofia interdisciplinar/humanidades” estava, portanto, na educação nos valores humanísticos via o aprendizado do passado, utilizando-se para isso as obras de arte expostas nos museus. Se a “filosofia estética” pregava a interferência mínima na relação dos públicos com as obras as outras duas correntes primavam por essa relação educacional, na medida em que acreditavam que a obra de arte não “falava por si mesma” e necessitava ser contextualizada para a compreensão de seus significados. Nesse sentido, o trabalho educativo era fortemente privilegiado por meio de sessões de mediação com os educadores: as visitas guiadas.

Outra perspectiva de atuação da “filosofia da história da arte” e da “filosofia interdisciplinar/humanidades” era o incentivo à espontaneidade e à criatividade do público infantil. Essa vertente, desenvolvida pelo *Cincinnati Art Museum* no final da década de 1930 encorajava a “originalidade, espontaneidade e frescor, em vez de ensinar a técnica correta [...] como forma de estimular o desenvolvimento do senso inato da criança para a arte” (ZELLER, 1989, p. 63, tradução nossa). O objetivo final era o “uso social” do museu e de suas coleções, estimulando os sentimentos e percepções infantis de forma a estimular uma melhor adaptabilidade ao meio no qual a criança se encontrava inserida.

Percebe-se nessas duas tendências teóricas, até pela historicidade do fenômeno de seu surgimento no mundo museal, uma estreita relação com as Pedagogias Renovadas. Sua ênfase na contextualização das obras, no diálogo como forma de construção de significados e na

espontaneidade da manifestação artística individual evidenciam as já comentadas características dessas Pedagogias. O foco, mais do que a obra de arte, passa com essas novas tendências pedagógicas, a enfatizar a compreensão do público sobre essas mesmas obras, trazendo a tona, de forma mais evidente, o potencial educacional da instituição museal.

De acordo com Zeller a “filosofia da história da arte” e a “filosofia interdisciplinar/humanidades”, assim como a “filosofia estética”, são tendências pedagógicas que podem ser encontradas até os dias atuais nos museus de arte como referência para a construção das práticas educacionais. Da mesma forma, a última tendência relatada por esse autor, a “filosofia educacional social”, encontra adeptos nos dias atuais. Sua referência, mais do que o aprendizado da arte, a apreciação estética ou a contextualização dos conceitos e técnicas artísticas, está na promoção da transformação social.

Enquanto as filosofias de apreciação artística/estética e artística-históricas, em menor grau as filosofias humanísticas/interdisciplinares, são centradas nas artes, a filosofia educacional social é centrada nas pessoas. [...] Não é somente arte pela arte, mas arte como instrumento para a melhoria da qualidade de vida, que é a primeira preocupação de todos aqueles que apóiam a filosofia social para a educação em museus. (ZELLER, 1989, p. 66, tradução nossa).

O surgimento dessa tendência nos Estados Unidos está relacionada com o engajamento dos museus nos esforços de guerra, durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), quando as instituições museais promoviam sessões de concertos patrióticos, entre outras atividades voltadas à manutenção da moral do país em guerra. Mas, mesmo antes disso, instituições como o *Toledo Museum of Art* estavam engajadas no desenvolvimento de bons cidadãos. A arte deveria ser utilizada para o desenvolvimento da indústria e das artes para o benefício da sociedade como um todo. O foco, entretanto, era centrado nas crianças e na promoção da percepção individual sobre as obras artísticas. Para isso eram desenvolvidas inúmeras atividades em educação infantil, tanto para pré-escolares como para famílias.

Outro aspecto dessa filosofia pode ser verificado nas tendências de educação popular, principalmente para o público adulto, advogadas por algumas personalidades museais norte-americanas. Esse foi o caso das iniciativas tomadas por Francis Henry Taylor, diretor do *Metropolitan Museum of Art* durante a década de 1940, que implementou programas específicos para trabalhadores sindicalizados, como exposições itinerantes com temas sindicais, visitas guiadas para trabalhadores, programas musicais, debates e palestras relacionando o tema arte e sindicalismo. Outro exemplo da “filosofia educacional social” são

os trabalhos pela cultura da paz realizados pelos setores educativos de vários museus norte-americanos após o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Posteriormente inúmeros museus se engajaram, por meio de suas atividades educacionais e expositivas, no movimento pelos Direitos Civis, durante as décadas de 1960 e 1970.

O discurso da “utilidade social” dos museus e de seus acervos, presente na “filosofia educacional social”, encontra pontos de similitude com alguns aspectos que, mais tarde, farão parte do escopo das novas museologias. Entretanto, mais do que a transformação social pregada pela Nova Museologia na década de 1960, a “filosofia educacional social” procura atender a demandas específicas da sociedade, em busca de uma maior apreciação/utilização de seus acervos pelo público. Pelo que se deduz dos exemplos citados por Zeller (1989) a “filosofia educacional social” tem o compromisso de ajudar, muito mais do que de transformar a realidade social.

As quatro filosofias apresentadas por Zeller não representam, obviamente, a totalidade das tendências pedagógicas presentes nos museus de arte ao redor do mundo, mas contribuem para evidenciação de aspectos que, segundo as características institucionais, irão compor o direcionamento de suas atividades educativas.

A originalidade da coleção de cada museu, as circunstâncias peculiares do servir a comunidade, as mudanças no clima intelectual, nos desenvolvimentos sócio-econômicos e na equipe, são todos fatores que diferenciam os museus de arte e a maneira como cada um irá aplicar sua filosofia educacional particular. Olhando a educação em museus de arte pode-se falar de inclinação ou orientação filosófica, mais do que pureza ideológica. (ZELLER, 1989, p. 79, tradução nossa).

Percebe-se, entretanto, que apesar das diferentes concepções aqui expostas, a educação em museus de arte trilhou caminho semelhante à educação em museus de ciências humanas, em direção a uma maior abertura para o público. A própria transformação na concepção de público, de “recipiente vazio” para sujeito com conhecimentos e expectativas prévias, pode ser percebida na passagem da “filosofia estética” para as “filosofia da história da arte” e “interdisciplinar/humanidades” e, mais tarde, “filosofia social”. Como apontado anteriormente, Mayer (2005) atribui essa transformação na postura dos serviços educativos à influência das teorias pós-modernas e pós-críticas nos campos de estudos da história arte e da educação em museus. Para essa autora, essa transformação reflete o quanto os visitantes – com seus hábitos, representações e expectativas pessoais – foram se tornando importantes para os educadores de museus ao longo do século XX. Essa idéia levou, no início da década

de 1990, a uma percepção bastante ampliada das necessidades decorrentes da “alfabetização visual”.

O papel do educador era funcionar como um etnógrafo que tem a tarefa de interpretar as culturas dos visitantes e dos especialistas uma para a outra. Os educadores de museus queriam empoderar os visitantes enquanto agentes livres, não dependentes dos bocados de informação especializada, pra poderem navegar pelo estranho e labiríntico mundo dos museus. (MAYER, 2005, p. 365, tradução nossa).

Mesmo que, como alerta Mayer, as práticas educacionais dos museus não tenham se transformado tão rapidamente quanto as tendências teóricas se impuseram, suas conseqüências geraram uma transformação nos hábitos educacionais museais. O discurso do especialista não é mais a única voz ouvida nesses espaços, nos quais as necessidades do público passam também a ser consideradas, na medida em que encontram nos educadores de museus seus principais defensores (ROBERTS, 1997; STUDART et al., 2003).

Essa mesma trajetória de transformação, e de “empoderamento” dos públicos, também pode ser percebida nos museus de ciências e tecnologia. Se em um primeiro momento Cazelli e outros autores (2002) apontam, como citado anteriormente, a influência dos paradigmas advindos das pedagogias tradicionais na concepção das exposições e ações educacionais dos museus de ciências e tecnologia, em um segundo momento os autores enfatizam a mudança em direção a preceitos pedagógicos mais inovadores nessas instituições.

Seguindo a periodização proposta por McManus (1992), os autores apontam uma tendência de renovação pedagógica a partir dos museus de segunda geração, os chamados museus de ciência e indústria. São exemplos de museus de segunda geração os já citados *Deutsches Museum* (Alemanha) e *Palais de la Découverte* (França), além do *Conservatoire des Arts et Métiers* (França) e o *Franklin Institute* (EUA), todos fundados no início do século XX. O elo em comum entra essas instituições, no início de seu funcionamento, era a utilização de aparatos interativos em suas exposições, além de uma explícita preocupação educacional. Os aparatos utilizados eram do tipo *push-botton* (apertar botões para obter uma resposta correta) que buscavam demonstrar, a partir da interação com o público, os últimos desenvolvimentos tecnológicos e suas bases científicas.

Cazzelli e outros autores (2002) afirmam que a presença dos aparatos interativos nos primeiros museus de ciências e indústria pode ser tributada à influência exercida pelas Pedagogias Renovadas, na medida em que essas instituições enfatizavam a ação do visitante visando o aprendizado, em oposição à passividade da geração museal anterior, na qual os

objetos eram expostos enfileirados. Além da influência das Pedagogias Renovadas, em especial o movimento escolanovista, os museus científicos de segunda geração são apontados por esses autores como tributários das pedagogias tecnicistas.

De acordo com Libâneo (1994) as pedagogias tecnicistas se desenvolveram no Brasil a partir da década de 1950 e têm uma estreita relação com as orientações educacionais impostas às escolas públicas pela ditadura militar, instaurada no país a partir do ano 1965. Seu interesse principal está na racionalização do ensino, em consonância com as pedagogias tradicionais de Bobbit e Tyler, sofrendo também uma grande influência das teorias de aprendizagem behavioristas e das abordagens sistêmicas de ensino. Sua prática é altamente esquematizada, visando a otimização dos resultados positivos, e inclui a confecção de manuais e esquemas didáticos pelas instâncias dirigentes que são entregues já prontos para o docente. Em termos de conteúdos sua ênfase é no ensino das tecnologias, em consonância com o momento de intenso desenvolvimento industrial vivido por diversos países, inclusive o Brasil, nesse período.

Cazelli e outros autores (2002) afirmam que a presença do tecnicismo educacional nas instituições museais é possível de ser verificada nos museus de segunda geração justamente na utilização dos aparatos interativos do tipo *push-botton*. Esses aparatos, ao proporem uma “interatividade com passos programados”, a serem seguidos pelos públicos visitantes, ao mesmo tempo em que sinalizam com luzes ou sons a obtenção das respostas corretas, trazem uma perspectiva explicitamente comportamental e sistematizada de interação educacional.

A possibilidade de uma tecnologia do comportamento humano a partir do entendimento da interação entre o organismo e o ambiente, proporciona a construção de aparatos nos quais a ciência é concebida como um conhecimento acabado, acessível ao público por meio de uma interação limitada. (CAZELLI et al., 2002, p. 213).

Apesar das fortes críticas sofridas por esse tipo de interação educacional os museus de segunda geração têm o mérito de inserir, pela primeira vez nesses espaços, a discussão de temas científicos a partir das conseqüências e implicações sociais acarretadas pelos usos da ciência e da tecnologia. Os museus de ciência e tecnologia, nesse aspecto, são tributários de novas perspectivas educacionais que iniciavam sua trajetória no universo específico da educação em ciências a partir, principalmente, da década de 1950. De acordo com os autores, esse é um momento marcante pra a compreensão da influência da educação em ciências no mundo, por conta do impacto causado na sociedade norte-americana pelo lançamento da nave russa Sputnik, em 1957. A Sputnik causou uma verdadeira “corrida” em busca de uma melhor

formação científica para a população e os museus fizeram parte desse esforço educacional (CAZELLI, VALENTE e ALVES, 2003). É nesse período também que surgem os primeiros museus de terceira geração, voltados à demonstração de fenômenos e conceitos científicos. Essa geração de museus tem como principal característica a utilização de aparatos interativos que buscam garantir uma interação mais efetiva do que os simples toques da geração de museus anterior.

De acordo com Cazelli e outros autores (2002) os museus de ciências de terceira geração trazem de forma efetiva o papel da ação do sujeito na sua própria aprendizagem. Essa perspectiva encontrava-se em consonância com as mais modernas teorias de aprendizagem desenvolvidas no período. A esse respeito Hein e Alexander (1998) destacam as tendências denominadas “educação pela descoberta” e “construtivista”, como inspirações que vem encontrando grande ressonância dentro do mundo museológico desde esse período.

Na educação pela descoberta, o aprendizado dá-se de maneira ativa por parte do educando, favorecendo posicionamentos do tipo “descobrir por si mesmo” e “aprender fazendo”, os quais, no universo museológico, podem ser facilmente aplicados na perspectiva metodológica do aprender com os objetos. Hein e Alexander apontam que várias exposições foram desenhadas para favorecer a interação, de modo a estimular o visitante na descoberta e compreensão de novos conhecimentos. É o caso das exposições científicas nas quais o público é levado a refazer experimentos famosos ou, das exposições históricas, nas quais são simulados eventos cujos resultados são planejados e discutidos inicialmente. Nesse tipo de exposição etiquetas e painéis propõem questionamentos para o público, caracterizando níveis distintos de possibilidade de aprendizado.

De acordo com Cazelli e outros autores (2002) é justamente dentro dessa perspectiva pedagógica que se encaixa grande parte dos museus de ciências de terceira geração, também conhecidos pela denominação de centros de ciências. Esses autores citam como exemplo a fala de Frank Oppenheimer, criador do primeiro centro de ciência dentro dessa perspectiva, o *Exploratorium*, nos Estados Unidos. Para Oppenheimer (1968⁴³, p. 207 apud CAZELLI et al., 2002), “é quase impossível aprender como alguma coisa funciona a menos que se possa repetir cada passo de sua operação com liberdade.” E por conta disso o *Exploratorium* possuía uma série de laboratórios e aparatos nos quais os visitantes podiam reproduzir as experiências de cientistas famosos, dentro da perspectiva do que Hein e Alexander (1998) denominam de aprendizado pela descoberta.

⁴³ OPPENHEIMER, F. A rationale for a science museum. *Curator*, v. 1, n. 3, 1968, p. 206-209.

Outra característica dos centros interativos de ciências se constituía como uma resposta às críticas sobre a interatividade proporcionada pelos aparatos do tipo *push-botton*. Nos museus de ciências de terceira geração os aparatos permitem diferentes tipos de interação, já que muitos deles trazem a possibilidade de múltiplas respostas, de acordo com o caminho e as opções feitas pelo visitante, que podem assim ter maior liberdade e controle sobre os fenômenos propostos. Essa perspectiva de maior diálogo com os visitantes, e de uma postura menos impositiva e mais questionadora por parte dos criadores das exposições e ações educacionais, reflete, de acordo com Cazelli e outros autores, a influência das chamadas teorias construtivistas de educação.

Sobre o construtivismo, Hein e Alexander (1998) apontam que sua origem nos trabalhos de Piaget, que demonstrou como o meio influencia a forma pela qual a mente interpreta as sensações. Por um processo denominado acomodação, os psicólogos do desenvolvimento explicam como novas assimilações, para acontecerem, modificam as estruturas já existentes na mente. Essa acomodação, por sua vez, incrementa a capacidade de aprendizado do indivíduo.

Outra contribuição de Piaget às teorias de aprendizagem refere-se aos níveis de compreensão existentes em cada uma das idades. Piaget demonstrou que o sistema de pensamento de uma criança é diferente de um adolescente, obrigando os educadores a elaborarem estratégias específicas para cada faixa etária. Essa elaboração permitiu, em última instância, a compreensão da existência de diferentes preferências cognitivas e estilos de aprendizagem: as chamadas inteligências múltiplas. “A teoria das múltiplas inteligências de Howard Gardner⁴⁴ (1985) representa, até os dias atuais, o mais intenso esforço na intenção de expandir as formas que os educadores utilizam para alcançar os educandos” (HEIN e ALEXANDER, 1998, p.38). As teorias de Gardner possibilitam, segundo Hein, a expansão da aprendizagem para além do pensamento lógico-matemático. O uso combinado de atividades físicas e mentais é visto, segundo o autor, como uma interessante possibilidade de estímulo ao aprendizado tendo como base as teorias construtivistas.

Situações de aprendizado construtivistas requerem que os educandos usem suas mãos e mentes para interagir com o mundo: manipular, experimentar, chegar a conclusões, aumentar seu entendimento sobre o fenômeno no qual está engajado. O construtivismo também postula que as conclusões alcançadas pelo educando não são válidas somente como verdades e leis

⁴⁴ GARDNER, H. **Frames of mind**: the theory of multiple intelligences. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1985.

extrínsecas, mas sim como um conhecimento válido dentro de sua experiência. (HEIN e ALEXANDER, 1998, p.37, tradução nossa).

Hein e Alexander indicam que, muitos museus hoje em dia buscam proporcionar esse tipo de experiência para seus visitantes, conectando distintas capacidades e explorando diferentes pontos de vista, com pouco controle sobre o aprendizado esperado. Uma possibilidade citada como exemplo são as salas de descoberta, recintos onde o visitante pode explorar diversos objetos e materiais, freqüentemente com ajuda de um guia, até chegar a conclusões específicas ou aprendizados particulares. O trabalho realizado nesses recintos é potencializado por todo o circuito expositivo, onde etiquetas, painéis e objetos manipuláveis relacionam os questionamentos previamente explorados.

Esse é justamente o caso nos museus de ciências de terceira geração, nos quais, segundo Cazelli e outros autores (2002, p. 214) “observa-se a adoção de alguns consensos estabelecidos pelas formas de construtivismo propostas para as escolas, entre elas a mudança conceitual das concepções alternativas dos estudantes para as científicas, utilizando questões exploratórias nos comandos de instruções dos aparatos.”. É importante ressaltar que os centros interativos de ciências repercutiram de forma muito contundente no panorama museológico internacional (BEETLESTONE et al., 1998) e nacional (CONTIER, 2009; VALENTE, 2003; 2008), sendo seu crescimento e expansão devido à um fascínio, tanto dos públicos, quanto dos profissionais da área, pela interação sensorial promovida pelos aparatos. A manipulação física de objetos e experimentos passou a ser utilizada como estratégia de atração comunicacional e educacional em inúmeras instituições, não só de ciências e tecnologia, como de artes plásticas e ciências humanas.

No que se refere à influência de tendências mais críticas os museus de ciência, Cazelli e outros (2002) apontam a perspectiva de uma “quarta geração” de museus e centros de ciências centrada na perspectiva da negociação entre o visitante e o objeto do conhecimento científico. De acordo com os autores, essa negociação se dá pela transposição adequada do conhecimento científico para um conhecimento mediado, que seja capaz de estabelecer uma comunicação em diferentes níveis, a partir de uma abordagem multidisciplinar, utilizando distintas linguagens “não apenas como simples ilustração, mas também com a preocupação de integrar conteúdo, demonstração e interação com o público, tornando as exposições acessíveis aos visitantes, de forma que eles dêem significado aos temas apresentados” (CAZELLI et al., 2002, p. 216). Outro aspecto importante a ser levado em consideração na “quarta geração” de museus de ciência e tecnologia é a questão da interatividade. Para os autores, mais do que

simplesmente propor o aprendizado de conceitos científicos estanques por meio, por exemplo, da repetição de experimentos famosos, a interatividade deve ser aberta. Ou seja, as respostas devem ser modificadas conforme o tipo de interação estabelecida entre o visitante e o aparato. “Para dar chance a que os visitante testem suas hipóteses, um bom experimento interativo personaliza a experiência de cada visitante e atende às individualidades de interesse e de conhecimento prévio.” (CAZELLI et al., 2002, p. 217). Por fim, um último aspecto presente nos museus de ciências de quarta geração é justamente o da abordagem social e cultural da ciência. Para Cazelli e outros a presença de temas controversos da ciência dentro dos museus traz a possibilidade não só da compreensão de temas científicos importantes para o cotidiano das pessoas, como abre um canal para a tomada de posições sobre assuntos de relevância social.

Muitos são os autores que atualmente têm se debruçado sobre esses temas na tentativa de propor uma maior possibilidade de diálogo entre ciência e públicos de não cientistas a partir dos museus e centros de ciências. Contier (2009) aponta nesse contexto a importância, das discussões sobre controvérsias científicas, comunicação pública da ciência e do movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) dentro dos museus. Como balizas desses debates estão a perspectiva de uma comunicação da ciência não apenas a partir de conceitos e conclusões finalizadas, como é o caso nos museus de terceira geração, mas de uma ciência que a evidencie como um processo humano em construção no qual cabem erros e versões controversas. Outro aspecto importante dessa comunicação recai na discussão das implicações éticas, políticas, econômicas e ambientais do desenvolvimento científico e tecnológico que, ao impactarem a vida das sociedades, devem ser discutidas pelo conjunto dos cidadãos. A apresentação das questões culturais, políticas e econômicas que perpassam a pesquisa científica também são uma forma de estabelecer um canal de diálogo mais frutífero entre a sociedade e os processos e descobertas científicas.

Para muitos autores os museus são locais privilegiados para esse tipo de abordagem, na medida em que podem trazer à tona, por meio de diversos tipos de ações de comunicação e educação, temas científicos polêmicos, contribuindo, dessa forma, para o maior diálogo entre a ciência e a sociedade. Um exemplo dessas possibilidades é apresentado por Pedretti (2004) ao aborda a existência do que ela denomina de exposições críticas. A autora afirma essas exposições ao se basearem na perspectiva de CTS trazem a possibilidade de uma maior aprendizagem de temas científicos, na medida em que os relacionam com suas implicações

políticas e sociais⁴⁵. A autora cita o exemplo de duas exposições canadenses: *Mine Games* (Jogos da mina), do *Science World Museum* (Vancouver, Canada) e *A question of truth: races, bias and science* (Uma questão de verdade: raças, vieses e ciência), do *Ontário Science Centre* (Toronto, Canada).

Em *Mine Games* a exposição trata da construção de uma mina em uma cidade imaginária. Por meio de simulações e aparatos interativos os visitantes, que representam os papéis dos vários interessados e participantes (trabalhadores, sindicatos, ambientalistas, financiadores etc.) devem decidir se a mina deve ou não ser construída. A decisão é tomada ao final da exposição, onde um mediador em um anfiteatro conduz, por meio de debates entre os vários participantes, a decisão a ser tomada. Pedretti afirma que o engajamento emocional causado pela exposição e pelo debate é parte importante dos seus resultados, em termos de apropriação dos mecanismos decisórios de temas científicos e ambientais pelos participantes. A exposição *A question of truth*, por sua vez, aborda o funcionamento da ciência e como os fatores políticos e sociais afetam as ações dos cientistas, ao tratar de questões como raça, preconceito e descobertas científicas ao longo da história. Ao evidenciar como a ciência pode ser utilizada para fins políticos e como justificativa para a dominação de determinados grupos culturais e/ou étnicos, a exposição também causava reações apaixonadas nos seus visitantes.

Para Pedretti (2004) ambas as experiências evidenciam o importante papel dos museus e centros de ciências na comunicação e promoção do debate de temas controversos da ciência. Essa postura ao mesmo tempo desconstrói a imagem de saber irrefutável da produção científica e permite uma maior aproximação dos públicos dos museus a esses temas. Em última instância, espera-se que esse tipo de comunicação reverta em uma maior participação pública nas decisões sobre temas de ciência e tecnologia.

Outros autores que abordam o papel dos museus de ciência e tecnologia no estabelecimento do diálogo entre os públicos e os temas científicos são Bennett (1998), Delicado (2007) e Mintz (2005). Todos eles advogam uma modificação dos referenciais das ações comunicacionais e educacionais dos museus em direção a uma maior presença de temas controversos, que possibilitem a ampliação da participação dos públicos nas questões de ciência e tecnologia.

⁴⁵ A autora também apresenta no artigo uma categorização das exposições científicas: as *exposições experimentais*, cujo objetivo é que o público interaja com os fenômenos científicos; as *exposições pedagógicas*, voltadas ao aprendizado de conceitos da ciência; e as *exposições críticas*, que ao trazerem os aspectos políticos e sociais da ciência e da tecnologia, permitem uma interação diferenciada que promove o aprendizado significativo nos visitantes. Para Pedretti (2004) as exposições críticas ao estimularem o debate, por meio de uma apresentação mais pessoal e humanizada da ciência, para além da mera exposição de princípios e teorias, fazem os públicos se envolverem intelectual e emocionalmente com as questões apresentadas.

A partir do exposto neste capítulo é possível perceber algumas questões importantes para o estabelecimento do panorama analítico do presente trabalho. A primeira delas diz respeito à historicidade do processo de transformação das instituições museológicas: dos gabinetes de curiosidade aos centros interativos de ciências, muitas foram as mudanças pelas quais passaram essas instituições. O mais evidente aspecto dessas modificações se deveu à paulatina transformação no foco dos museus, de instituições de pesquisa e guarda de coleções para instituições de divulgação do conhecimento. Essas mudanças se deram em meio a muitos debates e controvérsias e, de maneira geral, atingiram todos os museus existentes. Como resultado modificações se deram na sempre presente vertente educacional dessas instituições: os museus precisavam educar mais pessoas, e esse público era de não especialistas. Surge daí a figura do educador de museus, responsável pela mediação educacional dos conteúdos dos museus para o público leigo. Como primeiro foco desse profissional estavam as escolas.

As ações educativas criadas pelos educadores de museus ao longo dos anos adquiriram características específicas, moldadas não só pelas tipologias institucionais e de acervos, como também pelas demandas da sociedade na qual o museu se encontra inserido. Além desses, outro aspecto primordial para compreender a conformação dessas ações, são as tendências pedagógicas que as influenciaram. São esses aspectos que irão estruturar o que se conhece na contemporaneidade como a educação em museus. Praticada por educadores das instituições museais, organizados em setores educativos, a educação nos museus adquiriu conformações específicas em virtude de sua historicidade e influências sociais e pedagógicas. Museus de ciências humanas, museus de ciência e tecnologia e museus de artes foram adquirindo contornos específicos ao longo de suas histórias também por conta das ações educativas ali praticadas.

O olhar deste trabalho recai, portanto, nos setores responsáveis historicamente pelas ações de educação nos museus. Recebendo nomes variados conforme a instituição e o país no qual se encontra, os setores educativos são os responsáveis pelo que se consolidou chamar como as “atividades educativas” dos museus. É a partir desse local, e das práticas por ele estabelecidas, que são traçados os caminhos investigativos desta tese. Sem querer negar que a instituição museu tem no seu caráter educativo uma de suas fontes de polêmica (SEIBEL-MACHADO, 2009; VALENTE, 2009), e que esse aspecto educativo encontra-se presente em diversas das práticas e intenções museais, considera-se que a educação em museus, como vem sendo historicamente determinada pelo que se pretende uma área específica, tem nos setores educativos sua fonte de ações.

Capítulo IV – EM BUSCA DA COMPREENSÃO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO EM MUSEUS: DOS FRAGMENTOS TEÓRICOS AO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

Neste, que se pretende um capítulo de definições dos rumos teóricos deste trabalho, será realizada a apresentação dos caminhos percorridos na busca por um referencial que permitisse a análise do objeto de estudo. Do primeiro olhar sobre os estudos endógenos de educação em museus ao conceito de dispositivo pedagógico do sociólogo da educação Basil Bernstein, os passos percorridos são trazidos à tona na tentativa de evidenciar o quanto as opções feitas não chegaram a descartar totalmente os olhares anteriormente utilizados.

IV.1. PERSPECTIVAS ANALÍTICAS TRAZIDAS PELOS ESTUDOS TEÓRICOS SOBRE EDUCAÇÃO EM MUSEUS

De acordo com a bibliografia da área é a partir dos anos 1970 que a educação em museus ganha mais força do ponto de vista da pesquisa acadêmica com um aumento significativo do número de produções de artigos, revistas especializadas e grupos de pesquisa sobre o tema (BIZERRA, 2009; CAZELLI et al., 2003; HEIN, 1998; MACDONALD, 2006; SEIBEL-MACHADO, 2009). No panorama dos *museum studies*, como é conhecida internacionalmente a área que se dedica ao estudo da temática museal sob diversos ângulos (MACDONALD, 2006), a educação vem ocupando um espaço cada vez mais ampliado, auxiliando, como visto no capítulo anterior, na construção de uma nova perspectiva da relação dessas instituições com seus públicos.

Frente à temática que se coloca para o presente trabalho – a constituição da educação museal – considerou-se necessário atentar para o que se entende serem alguns dos temas balizadores dessa constituição abordados pelos próprios pesquisadores da área. Para isso foram eleitos alguns temas e pesquisas para serem aqui apresentados que, ao tratarem de

aspectos constituidores da educação nos museus, podem contribuir para a melhor definição do objeto desta pesquisa.

Antes de proceder à apresentação das principais idéias dos autores selecionados, faz-se necessário alguns comentários a respeito das características de suas reflexões. Mais do que referências para explicar a educação em museus, muitos das discussões, que serão aqui apresentadas, estão voltados à compreensão da relação do público visitante com a instituição museal. Nesse sentido, o objeto de estudo de muitos dos autores não faz distinção entre a ação educativa e as demais atividades de comunicação do museu, como as exposições. Essa perspectiva de compreensão da educação em museus parte do princípio de que o museu é uma instituição intrinsecamente educativa e que suas ações de comunicação destinadas ao público – exposições e ações educativas em geral – têm um caráter pedagógico inato. Como foi visto no *Capítulo III*, enxergar o museu como uma instituição intrinsecamente educativa não é consensual no mundo museológico, mesmo na atualidade, quando o foco de atuação das instituições museológicas se transferiu das coleções para o público.

Para o levantamento dos autores apresentados procedeu-se a uma busca bibliográfica que priorizou publicações periódicas da área de interesse nos últimos cinco anos, além de livros e teses⁴⁶. A partir dessa busca foi possível perceber a existência de teóricos que buscam definir, por meio de suas pesquisas, os contornos da especificidade da educação praticada em museus. A preocupação desses autores está voltada ao fornecimento de elementos que possibilitem a compreensão dos processos educacionais em diferentes tipos de instituições museológicas. Além disso, muitos deles buscam também delimitar os elementos e as relações que devem constar em uma boa prática educativa no museu. É importante ressaltar que também se optou pela apresentação das idéias desses autores por serem eles referenciais utilizados não só pela área acadêmica de educação em museus, como por educadores de museus brasileiros que publicam seus trabalhos (SEIBEL-MACHADO, 2009), como é o caso de vários dos educadores cujas práticas serão objeto de análise nesta tese.

Para melhor compreensão da perspectiva teórica de cada autor, optou-se por dividi-los a partir de seus questionamentos de base, ou seja, a partir dos questionamentos iniciais que os levaram à configuração de suas proposições reflexivas sobre a educação nos espaços museais. Para facilitar a compreensão desses questionamentos a estrutura de apresentação foi estabelecida da seguinte forma: primeiramente serão apresentados os autores que investigam como tema principal a aprendizagem museal. Foram selecionados para isso George Hein,

⁴⁶ Para um maior detalhamento do sistema de buscas utilizado para seleção dos artigos periódicos, livros e teses, ver o capítulo de Metodologia deste trabalho.

professor da *Lesley University* (Estados Unidos), e John Falk e sua equipe de colaboradores do *Institute for Learning Innovation* (Estados Unidos). O segundo bloco de autores tem como tema comum a compreensão da relação entre museus e escolas. São apresentados nesse item os autores Michel Van-Praët e Bruno Poucet, pesquisadores e professores do *Muséum national d'histoire naturelle* (França), além das pesquisas de Michel Allard, professor da *Université du Québec à Montreal*, e de seus colaboradores do *Groupe de recherche sur l'éducation et les musées*. Por fim, a última temática abordada, a perspectiva social de educação em museus, tem como representante principal a autora Eilean Hooper-Greenhill, professora da *Leicester University* (Inglaterra). É importante ressaltar que essa vertente temática – a perspectiva social de educação em museus – perpassa, na verdade, todos os trabalhos dos autores apresentados. Como foi dito no início é apenas uma questão de organização da apresentação e ênfase das propostas analíticas de cada um deles.

Não se pretende com essa apresentação esgotar as possibilidades analíticas existentes no campo de estudos da educação em museus. Como foi possível perceber no capítulo anterior esse é um campo no qual convivem diversas correntes teóricas e práticas. A reflexão sobre essa diversidade, como não poderia deixar de ser, também assume contornos múltiplos e, muitas vezes, de difícil apreensão. Dessa forma, as opções feitas refletem, como não poderia deixar de ser, a própria compreensão de educação em museus sob a qual se baseiam as análises realizadas ao longo deste trabalho.

IV.1.1. Autores que buscam compreender aspectos da aprendizagem museal

Um dos campos de pesquisa em educação em museus que busca teorizar acerca da especificidade dessa tipologia educacional é a área que se dedica à compreensão da aprendizagem em museus. Esse esforço dos pesquisadores da área pode ser percebido a partir do trabalho de Alessandra Bizerra (2009) que realizou, em sua tese de doutorado, um extenso levantamento das pesquisas em aprendizagem em museus, com vistas a uma melhor delimitação desse campo de estudos. A autora selecionou artigos, capítulos de livros, dissertações e teses sobre o tema em distintos bancos de dados que foram, posteriormente, categorizados em três unidades tipológicas: “Modelos Teóricos e Metodológicos”, “Especificidade de públicos” e “Mediação”. É justamente na unidade Modelos Teóricos e Metodológicos que a autora percebeu a existência de um esforço no sentido de definição de

terminologias e “caracterização dos elementos relacionados ao processo estabelecido no ambiente museal” (BIZERRA, 2009, p.35). A partir da investigação dos autores por ela apontados pôde-se perceber a existência de modelos teóricos que buscam definir quais são as premissas envolvidas para a ocorrência da aprendizagem em museus. Apesar de a maior parte dos modelos serem voltados à prescrição de padrões de eficácia para a ocorrência de determinados tipos de aprendizagem nos espaços museais – constituindo uma vertente que será aqui denominada de “modelos prescritivos” – considera-se que, por meio deles, algumas das características distintivas da educação em museus podem ser percebidas.

Um desses modelos é o proposto por George Hein (1998; HEIN e ALEXANDER, 1998), professor da *Lesley University* (Estados Unidos). A preocupação do autor é evidenciar como as teorias educacionais e as pesquisas de público realizadas nos museus podem ser utilizadas para produzirem uma experiência educacional significativa no museu, mais especificamente, uma experiência de aprendizagem. Nesse sentido, o autor elabora um detalhado panorama da influência das teorias educacionais, no que se refere aos seus aspectos epistemológicos (teorias do conhecimento), pedagógicos (teorias de ensino) e de aprendizado, no mundo dos museus.

Esse panorama serve de base para as análises empreendidas pelo autor que desvendar esse amplo leque de possibilidades pedagógicas. Para Hein (1998) o entendimento da natureza da experiência sócio-cultural-educativa proporcionada por uma visita a um museu é o resultado da interação de diversos fatores que incluem, entre outros elementos, os interesses e atitudes do visitante, suas experiências pessoais prévias, combinados com a proposta pedagógica do museu e suas características comunicacionais e de salvaguarda. Equacionar esses fatores de modo a proporcionar aprendizado é um árduo trabalho de adequação de intenções e teorias não facilmente realizável. É justamente visando esse objetivo que esse autor propõe o conceito do Museu Construtivista⁴⁷, baseado em uma lista de princípios que os museus devem seguir com vistas a incorporar uma perspectiva de construção partilhada de aprendizagem e conhecimento, tendo como inspiração as idéias de Piaget. Ao propor princípios institucionais construtivistas, Hein assume um determinado modelo de museu, no qual a função educativa e de aprendizagem são os nortes fundamentais.

O primeiro elemento do Museu Construtivista proposto por Hein (1998) está relacionado ao estabelecimento de conexões com aquilo que já é familiar para o visitante. Esse tipo de associação deve levar em consideração, o edifício do museu, a orientação do

⁴⁷ No original: *constructivist museum*.

visitante e o acesso conceitual. No que se refere ao edifício do museu (associação com o lugar⁴⁸), Hein enfatiza sua importância, na medida em que esse é o primeiro aspecto com o qual o visitante entra em contato ao chegar ao museu.

Tradicionalmente os museus foram impondo estruturas, muitas vezes no estilo neoclássico (refletindo o período em que foram construídos), mais recentemente em vários estilos modernos, mas normalmente grande, impressionantes e talvez um pouco austeros comparado com o entorno com as quais a maior parte dos visitantes está acostumado. A intenção da arquitetura é normalmente fazer um grande marco, para ilustrar a imensa qualidade do museu e a importância de seu conteúdo. Infelizmente, essa não é necessariamente a imagem mais acessível para muitos visitantes potenciais. (HEIN, 1998, p.157, tradução nossa).

A importância dada à impressão causada pelo edifício do museu no visitante é ressaltada pela utilização de referências como Olds⁴⁹ (1990, apud HEIN, 1998, tradução nossa). Olds aponta quais necessidades do visitante devem ser satisfeitas para que ocorra aprendizado no museu: liberdade de movimento, conforto ambiental, capacidade de compreensão (sentir-se competente para compreender determinados conteúdos) e controle (sentir-se seguro no ambiente). Baseado nessas premissas, Hein (1998, p.160) sugere que os edifícios passem por uma “diminuição da escala e provimento de tamanhos humanos e arredores familiares”. Apesar de saber que na maior parte dos museus o edifício não comporta mudanças drásticas, o autor enfatiza a necessidade de oferecer ao público um entorno mais reconhecível, onde ele possa se sentir confortável, relaxado e disposto ao aprendizado.

O segundo aspecto das conexões necessárias com aquilo que já é familiar para o visitante, deriva do primeiro e relaciona-se ao provimento de conforto relacionado ao ambiente interno do museu. Esse aspecto deve ser ressaltado na medida em que o visitante aumentará seu potencial de aprendizado quanto mais reconhecível e confortável para ele for o ambiente interno. Para isso é necessário que a equipe esteja ciente das “necessidades que o visitante traz consigo para o museu” (HEIN, 1998, p.160, tradução nossa), que devem, em seus aspectos materiais práticos, ser atendidas prontamente para um melhor engajamento em programas educacionais. Sinalização adequada (painéis, etiquetas, pôsteres, mapas) e equipe bem treinada são os requisitos que devem ser atendidos em direção ao Museu Construtivista.

O terceiro aspecto do estabelecimento de conexões com o que já é familiar para o visitante diz respeito ao acesso conceitual ao museu. Para isso, Hein propõe a inserção de

⁴⁸ No original: *association with place*.

⁴⁹ OLDS, A. R. Sending them home alive. **Journal of Museum Education**, n.15, v.1, p.10-12, 1990.

objetos familiares em meio às exposições, como forma do público, por exemplo, estabelecer relações passado/presente ou forma/função. Em última instância essa inserção pode acontecer no nível das coleções museais propriamente ditas, por meio do desenvolvimento de projetos que incluam a seleção e a produção de novas coleções pelo público. “A equipe do museu precisa considerar as conexões pessoais que os visitantes podem fazer com as formas de apresentação e as formas de pensar sobre as exposições” (HEIN, 1998, p.163, tradução nossa), estruturando melhor as relações entre os conteúdos das exposições e as maneiras pelas quais os visitantes constroem sentidos.

Após a reflexão acerca do estabelecimento de conexões com o que já é familiar para o visitante, Hein constrói um segundo degrau de caracterização do Museu Construtivista apoiado na noção das diferentes modalidades de aprendizagem. Utilizando a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner⁵⁰, Hein prescreve a necessidade da equipe do museu desenhar exposições e atividades que explorem as múltiplas inteligências por meio de diferentes possibilidades interações físicas e mentais, de forma a estabelecer conexões entre o aprendiz e aquilo que deve ser aprendido. Para isso o museu deve trabalhar com o conceito de “design universal” que, levado às suas últimas conseqüências, permite o acesso irrestrito de qualquer tipo de público aos conteúdos do museu. Outra ação recomendável ao Museu Construtivista inclui a utilização de peças de teatro e/ou atividades que utilizem técnicas teatrais visando a inserção do visitante nos conteúdos expostos. Hein afirma ser esse tipo de atividade capaz de estabelecer conexões entre objetos e pessoas, favorecendo a expansão da imaginação e a associação de significados aos objetos expostos.

O terceiro ponto característico do Museu Construtivista está relacionado com a disponibilização de recursos complementares que auxiliem a compreensão da exposição pelo público, possibilitando oportunidades para expansão e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos. Esse é o caso de museus que utilizam bases multimídia computadorizadas, salas de descoberta com livros sobre o tema da exposição, reservas técnicas visitáveis e outros recursos de aprofundamento.

A característica seguinte, sugerida para o Museu Construtivista, está relacionado com a construção de parcerias institucionais. Hein recomenda a estruturação de colaborações entre o museu e bibliotecas, entre o museu e outros museus e entre o museu e outras instituições educacionais, como as escolas, “para construir abordagens particularmente apropriadas para uma larga gama de visitantes” (HEIN, 1998, p.171, tradução nossa).

⁵⁰ GARDNER, H. **Frames of mind**: the theory of multiples intelligences. New York: Basic Books, 1985.

A questão do tempo também é abordada dentro do modelo de Museu Construtivista. Para o autor é necessário que a equipe do museu trabalhe com estratégias que aumentem o tempo que o visitante passa na exposição, já que as pesquisas demonstram que o visitante que permanece no museu mais tempo tem uma experiência mais rica e significativa. Da mesma forma, o Museu Construtivista deve propiciar oportunidades para a ocorrência de aprendizado em grupo, já que muitas pesquisas da área educacional vêm demonstrando a importância das interações sociais para a efetivação de aprendizado.

O Museu Construtivista não apenas aceita a possibilidade de aprendizado socialmente mediado, ele assegura a ocorrência de interação social, conformando espaços, construindo exposições e organizando programas para deliberadamente capitalizar o aprendizado enquanto atividade social. (HEIN, 1998, p.174, tradução nossa).

Outra característica a ser cultivada pelo Museu Construtivista está relacionada com a aplicação das teorias de níveis de desenvolvimento cognitivo que, de acordo com Hein, devem servir de base à criação das ações públicas dos museus. Nesse sentido, o autor recomenda a construção de ações com diferentes níveis de compreensão para os distintos públicos ou, até mesmo, ações separadas conforme o público. Outra perspectiva de atuação é a elaboração de ações acessíveis a todos os públicos, por meio, por exemplo, da escolha de vocabulário apropriado. De acordo com Hein, o engajamento do público com diferentes características e níveis cognitivos não é fácil e o sucesso dessas ações irá depender da qualidade da apresentação, das circunstâncias locais, dos materiais utilizados e das expectativas e disposições do público em se engajar em um determinado método de apresentação.

Assim como a adequação do museu aos níveis cognitivos do público é necessário, o Museu Construtivista também deve dar especial atenção à promoção do desafio intelectual. Baseado em pesquisas de aprendizagem dentro da concepção construtivista, Hein aponta que tipo de questionamento a equipe do museu deve constantemente se fazer: “Isto irá desafiar nossos visitantes e, ao mesmo tempo, dar a eles um contexto familiar o suficiente para que eles superem o desafio? Novamente a resposta a essa questão não reside em princípios teóricos, mas em resultados empíricos baseados na tentativa constante de diversos componentes expositivos com os visitantes.” (HEIN, 1998, p.176, tradução nossa).

Por fim, o Museu Construtivista deve, para ser efetivado, trabalhar com duas perspectivas conjuntas. A primeira parte do pressuposto de que, mais do que exibir verdades, as exposições devem construir significados conjuntos com seus públicos. Essa perspectiva é

realizável na medida em que os visitantes são engajados nos processos de concepção de exposições, seja por meio da seleção de acervos, seja por meio da coleta de dados. Já a segunda perspectiva é baseada na ênfase às pesquisas de público, como forma de melhor compreender o processo de construção de significados pelo visitante.

Partindo de uma teoria exógena ao mundo da educação em museus – o construtivismo – Hein propõe uma dinâmica de atuação do museu em direção à construção de um diálogo com o público visando o aprendizado. Sua perspectiva volta-se à adaptação dos pressupostos construtivistas ao ambiente museal. Dessa forma, sua proposta de Museu Construtivista busca promover o engajamento do público evidenciado aquilo que lhe é familiar; propor ações utilizando diferentes modalidades de aprendizagem, os níveis de desenvolvimento cognitivo e a promoção de desafio intelectual; além de promover parcerias institucionais e desenvolver recursos complementares às ações de comunicação e educação. A consequência é uma verdadeira ressignificação do relacionamento do museu com seus públicos. Edifício, entorno e a própria exposição se transformam em elementos passíveis de serem modificados pelos parâmetros construtivistas do modelo. Da mesma forma o tempo – elusivo e auto-determinado – é apontado como um fator a ser modificado com vistas a aumentar a permanência do visitante na instituição. Objetos e acervo também são considerados, na medida em que podem ter seus significados modificados frente aos parâmetros de inclusão e negociação propostos pelo modelo.

Os elementos apontados pelo autor se direcionam à conformação de um museu participativo e engajado na geração de significados a partir das expectativas e conhecimentos prévios de seus públicos. Um museu que busca dialogicamente estabelecer suas propostas de exposições e ações educacionais a elas relacionadas, de forma a proporcionar aprendizados que o público considere interessantes. Apesar de não apontado pelo autor, uma perspectiva de atuação institucional dessa natureza pressupõe o engajamento de toda a equipe do museu, seja ela voltada, ou não, às ações de comunicação e educação. Em uma instituição museal pensada a partir dessas premissas a educação ocupa um papel preponderante frente às demais ações da cadeia operatória museológica (BRUNO, 1996).

A perspectiva de compreensão de atuação institucional museológica de Hein encontra respaldo nas idéias de John Falk e seus colaboradores (FALK, 2001; FALK e DIERKING, 2000, 2002; FALK e STORKSDIECK, 2005), pesquisadores do *Institute for Learning Innovation* (Estados Unidos), entidade sem fins lucrativos voltada ao estudo dos ambientes não formais de educação. Esses autores são responsáveis por um dos modelos que buscam teorizar acerca da aprendizagem em museus. Denominado Modelo de Aprendizagem

Contextual⁵¹ a proposta de Falk e colaboradores, mais do que uma definição de aprendizado, está voltada à sistematização do entendimento e à organização da complexidade do processo de aprendizagem em museus. Construído a partir dos resultados de pesquisas realizadas com o público em museus, zoológicos e centros de ciência, sua singularidade está ancorada na importância dada ao contexto específico no processo de aprendizagem. De acordo com os autores, o fato desse processo ocorrer em um museu torna-o único. Conseqüentemente, aprender em um museu no Rio de Janeiro ou em outro na cidade de São Paulo faz toda a diferença. “Aprender é um diálogo entre o indivíduo e seu meio através do tempo. Aprender pode ser compreendido como um esforço, contextualmente dirigido, de construção de sentido com vistas a sobreviver e prosperar no mundo.” (FALK e STORKSDIECK, 2005, p.121, tradução nossa).

A idéia de aprendizado proposta por Falk e seu grupo, ao mesmo tempo em que busca definir as chaves para sua ocorrência, relativiza o quão profundo esse aprendizado pode ser. Dessa forma, o modelo descarta a possibilidade de controle absoluto do conteúdo do aprendizado, demonstrando o papel de fatores, tais como: os conhecimentos e expectativas prévias do visitante, o desenrolar da visita e os acontecimentos após a visita, na construção do tipo de conhecimento que o visitante levará consigo da exposição⁵².

Com vistas ao estabelecimento de um padrão verificável pelas pesquisas, os autores determinam a ocorrência do processo de aprendizagem a partir da interação de três contextos: o contexto pessoal, o contexto sócio-cultural e o contexto físico, segundo o modelo reproduzido na Figura 1.

⁵¹ No original: *Contextual Model of Learning*.

⁵² Falk aponta que, segundo pesquisas, os visitantes podem aprender ou não conteúdos específicos. Caracteristicamente a aprendizagem se dá por duas vias: aprendizagem de idéias globais e aprendizagem de fatos e conceitos muito específicos e idiossincráticos.

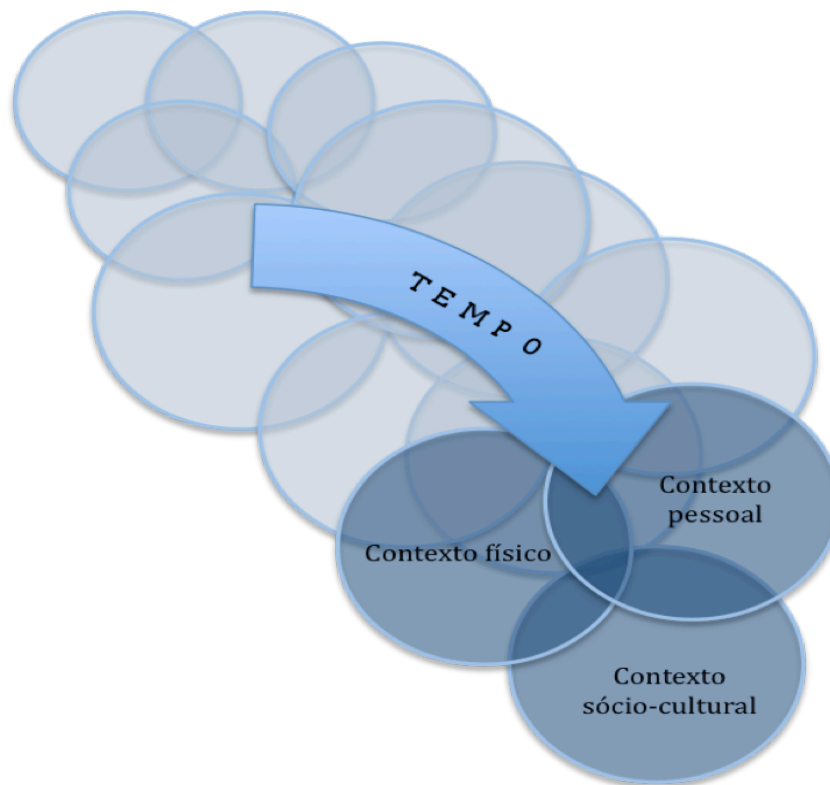


Figura 1 – Modelo de aprendizagem contextual segundo Falk e Dierking (2000)

Cada um desses contextos contém uma série de fatores, determinados a partir das investigações realizadas pelo grupo pesquisadores do *Institute for Learning Innovation*, como influenciadores da aprendizagem em museus.

O número total de fatores que direta ou indiretamente influenciam a aprendizagem em museus chega, provavelmente, a centenas, se não milhares. Alguns desses fatores são visíveis e foram sumarizados previamente (FALK e DIERKING, 2000), outros não são aparentes ou não foram percebidos por nós como importantes. (FALK e STORKSDIECK, 2005, p.122, tradução nossa).

Para Bizerra (2009), o Modelo Contextual proposto por Falk e sua equipe pode ser visto como uma variação das idéias sobre aprendizagem situada (LAVE e WANGER⁵³, 1991 *apud* BIZERRA, 2009, p.43), nas quais “a aprendizagem é resultado da atividade humana e dependente do contexto e dos aspectos culturais em que ocorre”. Essa análise decorre do fato de que para Falk o elemento chave para a compreensão da aprendizagem é a sua “situabilidade”, ou seja, o contexto de sua ocorrência.

⁵³ LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimated peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

O contexto denominado “pessoal” é determinado pela somatória da carga genética individual e de todas as experiências vividas por cada indivíduo. Dessa forma, o primeiro fator atuante em uma visita ao museu, relacionado a esse contexto, são as “motivações e expectativas” pessoais. As “motivações e expectativas” são determinadas de acordo com o interesse de cada visitante (o que, na bibliografia pertinente é chamado de agenda pessoal⁵⁴) que, se satisfeitas, atuam positivamente sobre o aprendizado possível nesses espaços. De acordo com os pesquisadores, as exposições têm mais sucesso em seus objetivos comunicacionais na medida em que conseguem reforçar as motivações individuais: se essas motivações são direcionadas positivamente para o aprendizado, ele poderá ocorrer. Ou não ocorrerá, caso o visitante considere aprender apenas uma obrigação enfadonha.

O segundo fator atuante no “contexto pessoal” são os “conhecimentos e experiências prévias”. De acordo com Falk e colaboradores, esse fator tem um papel importante no processo de aprendizagem, pois ele é o filtro que seleciona o que vai, ou não, ser aprendido. “Na medida em que dois visitantes nunca possuirão as mesmas experiências e conhecimentos prévios, o aprendizado em museus é sempre altamente pessoal e único” (FALK e STORKSDIECK, 2005, p. 123, tradução nossa).

O terceiro aspecto que atua no âmbito do “contexto pessoal” são os chamados “interesses prévios”, que determinam o que e quando aprender. Eles são os responsáveis pela decisão de ir ou não ao museu, que tipo de museu visitar e se o visitante se interessa ou não em aprender o que está exposto.

Por fim, o último fator delimitador desse contexto é a “escolha e controle”. Esse, de acordo com os autores, é o aspecto mais crucial atuante no “contexto pessoal” em um museu, pois faz referência à capacidade de cada indivíduo em controlar o que e quando aprender. Em um museu esse fator é preponderante, já que a livre escolha é exercida cotidianamente pelos seus visitantes em diferentes aspectos de seu relacionamento com a instituição. Para os autores, levar em consideração a capacidade de escolha e controle do público, o aprendizado por livre escolha (*free-choice learning*) na concepção das atividades de comunicação/educação de uma instituição museal, é essencial.

De acordo com os autores, é necessário enxergar todos os fatores atuantes no “contexto pessoal” de maneira mutuamente influenciável. Dentro dessa perspectiva, os conhecimentos e experiências prévias de cada visitante atuarão de maneira direta sobre sua agenda pessoal, e assim conseqüentemente.

⁵⁴No original: *personal agenda*.

O segundo contexto presente no Modelo de Aprendizagem Contextual, é chamado pelos autores de “contexto sócio-cultural”. O primeiro fator atuante do contexto sócio-cultural é chamado de “mediação social dentro do grupo” e diz respeito ao tipo de relação humana estabelecida em uma visita ao museu. Ou seja, para esses autores é importante considerar se a visita ao museu é feita em grupos ou individualmente. As pesquisas mostram que a visita em grupos favorece o aprendizado por meio da interação entre os visitantes. “Os museus criam ambientes únicos para o aprendizado colaborativo. Essas trocas colaborativas influenciam a natureza e a qualidade dos resultados da aprendizagem.” (FALK e STORKSDIECK, 2005, p. 124, tradução nossa).

O segundo fator de influência no “contexto sócio-cultural” é denominado de “mediação facilitada por outros”. Esse fator é determinado pelas mediações formais realizadas por guias, professores ou educadores de museus. Essas mediações têm um enorme potencial facilitador do aprendizado, pois podem ser responsáveis pelo incremento (ou não) de experiências positivas em um museu. É importante ressaltar, nesse sentido, que dentro do contexto de estudos da educação em museus a mediação humana têm sido considerada crucial, em muitos aspectos, para a ocorrência de aproveitamento educacional por parte dos públicos nos museus (GARCIA, 2006; GRINDER e MCCOY, 1985; MARTINS, 2006; ROBERTS, 1997; SÁPIRAS, 2007).

O terceiro contexto apresentado pelos autores como determinante da visita aos museus é o “contexto físico”. Nesse contexto, um primeiro fator de influência indicado pelos autores é a “compreensão prévia da mensagem conceitual”⁵⁵ da exposição pelo público. Pesquisas têm demonstrado a importância, para o visitante, de ter, organizadas previamente, as grandes idéias e a mensagem conceitual que será vista durante a visita. “Oferecer previamente esses organizadores conceituais aumenta a habilidade das pessoas de construir significados a partir das experiências, provendo andaimes conceituais onde pendurar as idéias encontradas.” (FALK e STORKSDIECK, 2005, p. 125, tradução nossa). O segundo fator de influência no contexto físico é a “arquitetura” do museu. Questões como temperatura, dimensões e cores influenciam, mesmo que de maneira subconsciente, a visita. O terceiro fator desse contexto é derivado da “arquitetura” e está relacionado com a “orientação” dos visitantes. As pesquisas evidenciam que a orientação está relacionada com a capacidade do visitante em se sentir seguro e confortável no espaço. Quando as pessoas se sentem orientadas elas tendem a relaxar e, conseqüentemente, aprendem mais e melhor. Da mesma forma o fator “design” também é

⁵⁵ No original: *advance organizers*.

um elemento influenciador na experiência museal do visitante, na medida em que um bom design na apresentação dos conteúdos e objetos pode facilitar ou comprometer a aprendizagem. Por fim, o último fator do “contexto físico” são as “experiências e eventos de reforços subseqüentes fora do museu”. A partir de um conceito de aprendizagem contínuo e relacional os autores apontam a natureza incompleta do aprendizado museal, evidenciando a necessidade de que, para que esse aprendizado seja completado, são necessários eventos e experiências posteriores que reforcem o que foi aprendido.

Na realidade, o conhecimento e a experiência obtidos em um museu são incompletos; eles requerem contextos permissíveis para se completarem. Muitas vezes, estes contextos permissíveis ocorrem fora dos muros do museu, semanas, meses e até anos depois. Estes eventos de reforço subseqüentes e experiências fora do museu são fundamentais para o aprendizado dos museus tanto quanto os eventos que acontecem durante as visitas. (FALK e STORKSDIECK, 2005, p. 125, tradução nossa).

O entendimento da natureza da experiência educativa proporcionada por uma visita a um museu é o resultado, de acordo com Falk e colaboradores, da interação de diversos fatores relacionados aos contextos físico, social e pessoal da visita. Ao equacionar esses diversos fatores em um modelo passível de demonstrar o processo de aprendizado específico dos museus, os autores trazem à tona as características que fazem da educação em museus única frente a outros tipos de educação.

O Modelo de Aprendizagem Contextual, de John Falk e colaboradores, traz uma perspectiva de compreensão do processo de aprendizagem museal similar ao modelo de Museu Construtivista de George Hein. Para esses autores o significado da visita a um museu está estreitamente relacionado ao seu aspecto educacional, mais precisamente à possibilidade de aprendizado decorrente dessa visita. Ambos partem de uma visão dialógica do processo de aprendizagem, na qual as decisões a respeito do que deve ser, ou não, ensinado nos museus são partilhadas. Nessa perspectiva, a aprendizagem é vista como um processo, mais do que como um produto, na qual diversos fatores podem atuar (BIZERRA, 2009). Fatores pessoais como formação, hábitos e metas de vida influenciam de maneira determinante o que acontecerá em uma visita. Os chamados conhecimentos prévios têm uma forte atuação sobre como o visitante se comportará, assim como que expectativas ele irá ter em relação ao museu. O fato de ir ou não em grupo, assim como a disposição espacial do museu e as informações disponíveis são outros dos aspectos ressaltados como importantes para a compreensão do comportamento do visitante em uma exposição e uma possível aprendizagem dela decorrente.

Enquanto Hein aponta como o museu deve se preparar para aperfeiçoar o processo de aprendizagem decorrentes da visita à instituição, Falk e colaboradores optam por demonstrar os elementos envolvidos nesse processo.

Para esses autores, o museu não deve ter uma relação autoritária com seus públicos, impondo conhecimentos e visões de mundo partilhadas apenas pelos especialistas em suas coleções. As visões de mundo e conhecimentos gerados por meio das pesquisas e estudos sobre as coleções devem ser negociadas com os visitantes, de forma que os significados construídos, em exposições e ações educativas, sejam partilhados entre público e curadores, e não decididos apenas pelo segundo grupo. Mais do que impor conceitos e verdades abstratas, os museus devem preocupar-se em trazer contribuições que tenham significado real na vida das pessoas, estabelecendo conexões entre o conhecimento científico/erudito gerado em suas pesquisas e o senso-comum da população. Sem partir para uma banalização dos conteúdos expositivos, os museus podem, assim, abrir espaço para ouvir seus públicos. A compreensão do visitante como um sujeito participativo, portanto, é um aspecto essencial que perpassa as pesquisas aqui apresentadas.

IV.1.2. Autores que buscam compreender a relação entre museus e escolas

Uma segunda tipologia de modelos para a compreensão da especificidade da educação museal deriva de estudos sobre a relação museu-escola. A pesquisa sobre a relação entre museus e escolas tem um longo histórico, que data da presença maciça de estudantes e professores nos museus ao longo do século XX (ALLARD e BOUCHER, 1991). Segundo Sepúlveda (1998), os objetivos dessas pesquisas são muitos e englobam desde a aquisição de saberes pelos estudantes, à elaboração de modelos didáticos e à avaliação de práticas experimentais de educação. No que se refere à elaboração de modelos didáticos, a intenção dos autores está normalmente relacionada à melhoria do aproveitamento didático da visita pelos estudantes.

Nessa categoria se inscreve o modelo teórico proposto por Van-Praët e Poucet (1992), que busca delimitar os aspectos diferenciadores da educação museal em relação à educação escolar. A reflexão desses autores, pesquisadores e professores do *Muséum*

nationale d'histoire naturelle (França)⁵⁶, parte do princípio da necessidade de mobilização de uma parceria entre museus e escolas para que a “saída escolar ao museu” aconteça de maneira proveitosa. Sua justificativa está ancorada na necessidade de preparação do grupo escolar para a compreensão da especificidade da educação museal.

Todos os estudos mostram a necessidade de uma preparação da saída escolar ao museu, para melhorar sua eficácia. Se podem existir experiências de visita ruins com preparação, não podem existir boas sem preparação do professor e do grupo de alunos que os acompanha. Cada vez mais os museus desenvolvem esse espírito, formações que não se contentam em fornecer ao professor os elementos descritivos dessa ou daquela exposição [...]. Eles buscam formar professores na pedagogia particular do museu [...]. (VAN-PRAËT e POUCKET, 1992, s/p, tradução nossa, grifo nosso).

Essa “pedagogia particular do museu” parte de algumas caracterizações a respeito do seu processo interno de constituição. Dessa forma, os museus delimitam seus discursos expositivos e de “ação cultural e pedagógica”⁵⁷ a partir da realização de pesquisas que possibilitam a compreensão das representações e conceitos trazidos para o público. Esse tipo de pesquisa permite não só a especificação dos discursos segundo as diversas categorias de público, como também segundo os diversos níveis de escolarização. Outro aspecto importante, apontado pelos autores, dos elementos fornecidos pelas pesquisas de público é a capacidade de auferir o grau e as características dos conhecimentos prévios dos visitantes. Os discursos de comunicação/educação podem, dessa forma, serem produzidos em uma perspectiva negociada da informação.

Em virtude dessas premissas, a pedagogia particular do museu é definida pelos autores a partir de três elementos: tempo, espaço e objeto. O elemento tempo, apontado como definidor em toda relação pedagógica, adquire características únicas no contexto museal. Sua brevidade é marcada não só pela curta duração da visita – uma ou duas horas ao longo da vida, para a maior parte das pessoas – como pela curta duração do tempo do visitante em contato com um objeto/display expositivo específico – apenas alguns minutos. Essa característica do tempo museal, em contraste com o tempo escolar, cotidiano e ao longo de muitos anos, deve ser levada em consideração pela equipe no momento da montagem dos discursos e ações do museu. No que se refere aos conteúdos específicos, eles deverão ser comunicados ao visitante de uma forma rápida e eficaz.

⁵⁶ Michel Van-Praët e Bruno Poucet participaram da remodelação da exposição de longa duração do Museu de História Natural de Paris, nos anos 1980.

⁵⁷ No original: *action culturelle et pédagogique*, corresponde aos serviços de ação educativa nacionais.

Dependendo do estilo de comunicação/educação adotado pelo museu essa tarefa pode revestir-se de grandes dificuldades. Um exemplo deixa entrever essa problemática: no caso de uma exposição sobre o conceito da evolução, como compreendido pelas ciências naturais, a exposição dos processos evolutivos das espécies se coloca como virtualmente impossível devido à disparidade temporal. Dessa forma, o público entrará em contato, na maior parte das vezes, apenas com os resultados finais da evolução, em total dissonância com o próprio desenvolvimento do fazer científico na área, já que a “ciência evoluiu do inventário e análise dos objetos naturais em direção ao estudo dos processos que os regem” (VAN-PRAËT e POU CET, 1992, s/p, tradução nossa).

O segundo elemento a definir a pedagogia particular do museu é o espaço, o “lugar museu”. Mais uma vez estabelecendo sua comparação a partir do universo escolar, Van-Praët e Poucet salientam a fluidez do espaço museal em relação ao “fechamento” do espaço escolar. No museu o visitante comparece por vontade própria para realizar as atividades que deseja executar. Esse fato coloca nas mãos da equipe interna a necessidade de cativar esse visitante, propondo um percurso expositivo que estimule seu interesse. Os diversos elementos que compõem o circuito expositivo – luz, cores, mobiliário e objetos – devem ser considerados de forma a proporcionar um circuito que comunique as questões previamente determinadas pela equipe. “A exposição é um trajeto, um percurso físico, na qual os temas e os objetos, ou a estrutura do espaço, dão senso a cada um dos módulos e dos temas expostos” (VAN-PRAËT e POU CET, 1992, s/p, tradução nossa).

Por fim, o terceiro elemento definidor eleito por Van-Praët e Poucet para a caracterização da pedagogia particular do museu é a presença de objetos autênticos. Os autores salientam que, historicamente, a presença de objetos autênticos era uma característica educacional tanto de museus quanto de escolas. A “lição das coisas”, presente nas escolas e museus europeus desde o Renascimento⁵⁸, pregava o uso de objetos para o ensino e tiveram um papel importante até anos recentes no ambiente escolar. Apesar de atualmente não estarem mais presentes na escola, Van-Praët e Poucet confirmam sua necessidade e apontam o museu como o local onde professores poderão aprender a lidar pedagogicamente com os objetos. Nesse sentido, seria função da instituição museal “favorecer o acesso aos objetos, dotando-os de sentido, aprender a ver” (VAN-PRAËT e POU CET, 1992, s/p, tradução nossa).

⁵⁸ O período conhecido como Renascimento é delimitado temporalmente do final do século XIII até o século XVII, e diz respeito ao continente europeu.

O papel dos museus como facilitadores do contato com os objetos autênticos é, segundo os autores, o grande definidor da especificidade dessa instituição. O trabalho da equipe deve, portanto, priorizar o equilíbrio entre as funções de salvaguarda e comunicação dos objetos de forma a permitir que o público se sensibilize, se aproprie através dos cinco sentidos e compreenda o objeto dos pontos de vista social, técnico, histórico, artístico e científico. Esses objetivos se relacionam, em última instância, com as diferentes possibilidades de leitura presentes em cada objeto: é essa diversidade de sentidos que, ao serem trazidos à tona pelos educadores de museus⁵⁹, podem se constituir em “recursos de prazer estético, de deleite, assim como de observação científica” (VAN-PRAËT e POU CET, 1992, s/p, tradução nossa).

Van-Praët e Poucet exortam as instituições museológicas a romperem com suas práticas históricas e alcançarem novos vãos. Suas hipóteses são calcadas na assertiva de que o contato com os objetos e suas diferentes possibilidades narrativas pode levar o público ao aperfeiçoamento de seus sentidos de observação e raciocínio. Baseados na compreensão das características da pedagogia particular do museu, *tempo, espaço e objeto* podem ser abordados por meio de novas ações comunicacionais, de forma a estabelecer narrativas espetaculares e emotivas. O fato de ser uma instituição mais maleável do que a escola – do ponto de vista de suas características intrínsecas – permitiria aos museus experimentar novas abordagens e ações, ampliando sua capacidade educacional para todos os públicos, inclusive o escolar.

A preocupação sobre as relações educativas entre museus e escolas também levou o Grupo de Pesquisa sobre a Educação e os Museus (GREM), sediado na *Université du Québec à Montréal* (Canadá), e dirigido até o ano de 2010 pelo professor Michel Allard⁶⁰, a propor um modelo teórico para a compreensão da educação museal. Para desenvolvê-lo os pesquisadores do GREM se apoiaram no conceito de modelo sistêmico da relação pedagógica desenvolvido por Legendre⁶¹ (1983 apud LAROU CHE e ALLARD, 1997).

O modelo sistêmico está estruturado a partir de três elementos – sujeito, agente e objeto – interligados a partir de três relações pedagógicas que se desenvolvem em um determinado meio. A primeira relação apresentada a partir do modelo é a relação de aprendizagem, que liga o sujeito ao objeto e diz respeito aquilo que o sujeito é capaz de aprender a respeito de um objeto; a relação de ensino é a segunda e liga o sujeito ao agente.

⁵⁹ No original: *animateurs*.

⁶⁰ O professor Michel Allard fundou o GREM em 1981. Atualmente esse professor se encontra aposentado, sendo o GREM dirigido pela professora Anik Meunier.

⁶¹ LEGENDRE, Renald. **L'éducation totale**. Montréal: Ville-Marie, 1983.

Ela diz respeito às estratégias que o agente elabora para que o sujeito aprenda. Por fim existe a relação didática, que liga o objeto ao agente e diz respeito à seleção de conhecimento a ser ensinado. Quanto aos elementos presentes no modelo, o meio é o local no qual se desenrola o evento. Pode ser a escola, o museu, ou qualquer outro local de educação. O primeiro elemento propriamente dito é o sujeito, a pessoa ou o grupo de pessoas a quem o processo diz respeito (alunos, aprendizes). O segundo elemento é aquele que intervém em prol do sujeito: o agente, normalmente um professor ou educador. O terceiro elemento é o objeto, o conteúdo a ser ensinado. Todos os elementos se encontram mutuamente conectados por meio das relações de aprendizagem, de ensino e didática, compondo um sistema.

Segundo Larouche e Allard (1997), a vantagem do modelo sistêmico está em permitir colocar em evidência as características de um programa educacional, seja ele desenvolvido em meio formal – como as escolas – ou informal – como museus. Para sua utilização em meio informal, entretanto, os autores apontam a necessidade de uma adaptação. Nesse sentido, algumas características intrínsecas do modelo devem ser levadas em consideração. A primeira delas está relacionada ao reconhecimento da influência do meio sobre o objeto de aprendizagem. Os autores afirmam que no modelo de Legendre as peculiaridades do meio, a forma como ele funciona, ditam como o conteúdo de ensino será ordenado. A segunda característica é o contato direto do aprendiz com o objeto, o que, segundo Larouche e Allard é uma das características da educação em museus. Como consequência desse contato direto, o modelo permitiria também a percepção do eventual papel ativo do aprendiz no meio ambiente educacional. Quanto às lacunas do modelo, os autores apontam ausências importantes, como a interação entre os aprendizes, elemento importante para a compreensão dos processos de aprendizado, segundo as teorias sócio-construtivistas (BIZERRA, 2009). Outra lacuna é a ausência de menção aos recursos didáticos eventualmente utilizados pelos educadores e o papel que eles desempenhariam nas relações didáticas e de ensino. Por fim, é notada também a ausência das conexões entre o meio específico – escola, museu – e as demais instâncias sociais.

A partir dessa discussão, os autores propõem a utilização do modelo de Legendre para a elaboração de um supramodelo da pedagogia museal. Sua clareza e concisão são os atributos que, juntamente com “a relação direta que se estabelece entre o sujeito e o objeto assim como a influência do meio sobre a totalidade dos elementos” (LAROUCHE e ALLARD, 1997, p.367, tradução nossa), fazem desse um modelo adequado para a compreensão da situação pedagógica do museu.

A adaptação proposta por Allard, e demais pesquisadores do GREM, ao modelo sistêmico de Legendre resultou no “Modelo teórico da situação pedagógica engendrado por um programa educativo museal”. Esse modelo também é compreendido por três elementos, relacionados em um meio: o museu. Os elementos – visitante (sujeito); intérprete⁶² (agente); temática (objeto) – estabelecem, relações bi-direcionais e mútuas de apropriação (visitante/temática), de suporte (visitante/intérprete) e de transposição (temática/agente). O esquema exposto na Figura 2 permite uma melhor visualização do modelo.

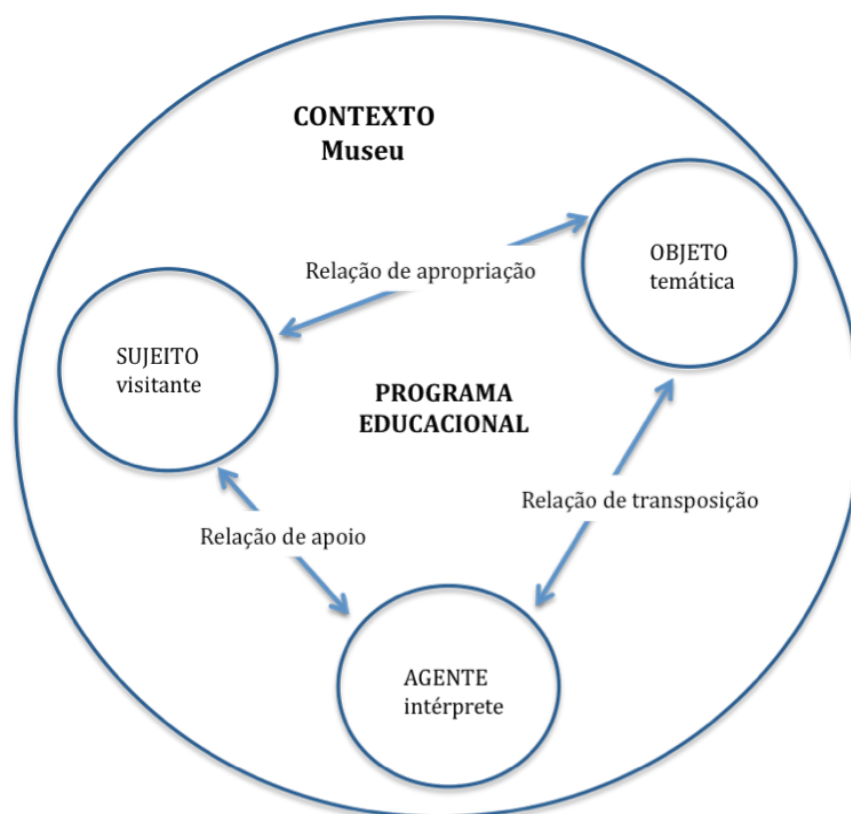


Figura 2 – Modelo teórico da situação pedagógica engendrado por um programa educativo museal (Allard e Landry, 2009)

O primeiro desses elementos é o visitante, que segundo Allard e colaboradores (2006) é o definidor das relações existentes na instituição museal, na medida em que se constitui como o alvo das ações de educação/comunicação do museu. Segundo levantamento realizado a partir das pesquisas do GREM (ALLARD et al., 2006, tradução nossa), os visitantes são normalmente considerados a partir de suas faixas etárias e seus agrupamentos sociais. Dentre essas pesquisas, muitas delas buscam definir as razões e as

⁶² No original: *intervenant*. De acordo com Allard e colaboradores (2006) esse elemento também é conhecido como agente de educação museal.

expectativas do público na visita aos museus, obtendo respostas variadas segundo o perfil do público.

Outra linha de pesquisas bastante popular, entre os pesquisadores do GREM, é voltada para a definição dos ganhos do visitante, que abarcam benefícios de ordem cognitiva, mas também afetivos, estéticos e sociais. Os benefícios de ordem cognitiva estão relacionados com os saberes conceituais, com os saberes da prática (saber-fazer) e com os saberes da ação (saber-agir). No que se refere aos saberes conceituais, os ganhos dos visitantes podem se relacionar com a aquisição de novos conhecimentos, o reforço de conhecimentos já existentes ou o desenvolvimento de novos conceitos. Apoiadas em uma perspectiva sócio-construtivista as pesquisas do GREM partem do princípio de que todos os eventuais ganhos são estruturados a partir de saberes prévios já existentes. Já no que se refere aos ganhos de ordem afetiva, as pesquisas do GREM demonstram que, mais do que estabelecer uma polarização entre sentimentos negativos e positivos, o visitante busca ampliar seu julgamento frente a uma determinada obra ou objeto. “Ele refina seu olhar, varia os ângulos; logo, ele vê melhor as obras” (ALLARD et al., 2006, p.16, tradução nossa).

O elemento seguinte do “Modelo teórico da situação pedagógica engendrado por um programa educativo museal” é o intérprete. Ele corresponde aos membros do pessoal do museu responsáveis pela concepção, implantação, publicização e realização do programa educativo. De acordo com as pesquisas realizadas pelo GREM (ALLARD et al., 2006) o interventor recebeu bem menos atenção que o público visitante no interesse dos investigadores da educação em museus. Entretanto, é possível perceber através das pesquisas realizadas, que os interventores ocupam uma função bem mais importante do que a de simples guias. As investigações já comprovaram a percepção da importância desses agentes tanto na estruturação das atividades educativas, quanto na medição com o público visitante.

Já o terceiro elemento do modelo, a temática, diz respeito aos objetos e conteúdos presentes no museu, traduzidos pelos objetivos de comunicação e pelos elementos museográficos. No que se refere às pesquisas realizadas pelo GREM, a temática das exposições museais não se constituiu como um assunto de investigação.

Quanto às relações presentes no “Modelo teórico da situação pedagógica engendrado por um programa educativo museal”, a relação de suporte é a que define a ligação entre o agente de educação e o sujeito visitante. Suas características são descritas no texto a seguir:

Ela se traduz pelas estratégias e os meios planejados pelo agente de educação para transmitir de uma maneira interessante e estimulante, ao sujeito-visitante, um conteúdo já selecionado (relação de mediação). O agente deve adaptar o conteúdo levando em conta os interesses, os gostos e as capacidades intelectuais do sujeito-visitante se ele quiser provocar sua aprendizagem, suscitar seu interesse ou estimular sua curiosidade [...]. (LAROUCHE e ALLARD, 1997, p.372, tradução nossa).

Mais do que provocar aprendizado, entretanto, a relação de suporte deve voltar-se ao desenvolvimento do visitante. Nesse sentido, o estudo dessa temática deu origem a inúmeros trabalhos de pesquisa no GREM preocupados com o aprimoramento da relação de suporte, principalmente no que se refere ao estabelecimento de parcerias entre museus e escolas. Como consequência, foi desenvolvido um modelo didático suscetível de harmonizar as relações entre essas duas instituições, compreendendo três fases: uma primeira fase de preparação, uma segunda fase de desenvolvimento e uma terceira e última fase de avaliação⁶³. Allard e colaboradores (2006) afirmam ser essa proposta didática – preparação, desenvolvimento e continuação – passível de ser adaptada a qualquer tipo de visita, inclusive do público espontâneo, na medida em que a ida ao museu pode ser considerada como um evento que se inscreve em uma continuidade e não um fato isolado na vida do visitante.

Outro aspecto importante da relação de suporte diz respeito à tipologia de atividades propostas pelos serviços educativos dos museus. Allard e colaboradores (2006) apontam serem essas atividades as mais variadas possíveis, englobando das tradicionais visitas guiadas até o desenvolvimento de programas específicos na Internet.

[...] o resultado é que nenhuma atividade parece superior à outra, com a condição de que seja adaptada às circunstâncias e aos grupos de visitantes. É necessário que elas sejam numerosas e variadas e que cada atividade comporte variantes ou alternativas que o agente possa utilizar. (ALLARD et al., 2006, p.18, tradução nossa).

Já a relação de apropriação, estabelece a ligação entre o visitante e a temática do museu, podendo ser de ordem cognitiva, afetiva, estética e social. Essas diferentes dimensões do conhecimento, apesar de poderem ser estudadas isoladamente, não se manifestam em separado, devendo ser encaradas em uma perspectiva holística. Segundo os autores, essa maneira de conceber o conhecimento traz consequências à própria

⁶³ O modelo didático proposto pelo GREM foi utilizado como aporte analítico para o desenvolvimento do meu trabalho de mestrado (MARTINS, 2006).

conceituação de aprendizado, extrapolando sua definição ligada apenas aos conhecimentos conceituais. Como apontado anteriormente, no item a respeito do visitante, a relação de apropriação pode estimular a aquisição de novos tipos de conhecimento, assim como se relacionar com os conhecimentos prévios do visitante.

De acordo com Allard e colaboradores (2006), apesar de muitas pesquisas investigarem a relação de apropriação entre o visitante e a temática do museu, poucas são aquelas que se dedicam ao caminho inverso: a influência do visitante sobre a definição da temática das exposições e ações educativas do museu. Os autores apontam que esse campo de pesquisas, entretanto, parece estar se consolidando, seguindo os rumos das próprias reflexões da área museológica nessa mesma direção⁶⁴.

A terceira relação presente no “Modelo teórico da situação pedagógica engendrado por um programa educativo museal” é a relação de transposição, e se define como “a adaptação pelo educador, para o visitante, da temática do museu ou da exposição” (ALLARD et al., 2006, p.19, tradução nossa). Esse conceito, oriundo de Chevallard (1991), permite uma melhor percepção dos processos de transformação dos saberes nos museus (MARANDINO, 2006). Algumas das pesquisas realizadas pelo GREM acerca desse tema estão relacionadas com a investigação dos conceitos de interpretação e do conceito de vulgarização. No escopo dessas pesquisas foi também considerado, enquanto questão de investigação, o papel desempenhado pelos educadores nos processos de concepção e montagem das ações educacionais e expositivas da instituição museológica.

Criado inicialmente para subsidiar a compreensão da relação entre museus e escolas o “Modelo teórico da situação pedagógica engendrado por um programa educativo museal” foi aprimorado, pelas investigações realizadas no GREM, e alcançou o status de um modelo geral para a compreensão das relações pedagógicas no interior do museu. Seu mérito reside justamente no olhar sobre a especificidade da ação educativa museal, mais do que a compreensão das relações comunicacionais gerais desenvolvidas na instituição. Por outro lado, sua simplicidade acaba por desconsiderar alguns matizes importantes, e já apontados pela literatura, presentes no interior das relações descritas pelo Modelo. Esse é o caso das relações entre o museu e outras instituições culturais, como as entidades mantenedoras e os órgãos governamentais. Da mesma forma, pode-se destacar a ausência das relações de formação existentes dentro e fora do museu e que influenciam as práticas que os agentes de educação estabelecem junto ao público. Esses debates foram apontados

⁶⁴ Sobre a influência do público na definição dos temas das exposições, serão empreendidas discussões mais aprofundadas ao final deste capítulo.

em alguns textos do grupo (LAROCHE e ALLARD, 1997; ALLARD e LEFEBVRE, 1997), mas não foram aprofundados posteriormente na consolidação do Modelo. Vale ressaltar que o modelo proposto por Van-Praët e Poucet, anteriormente descritos, não trazem a dimensão relacional entre os elementos, bem como dos elementos com dimensões externas ao museu.

Os modelos propostos por Van-Praët e Poucet e por Allard e colaboradores trazem para o debate acerca da especificidade da educação museal um olhar de caráter sistêmico. O esforço dos autores está justamente na denominação dos elementos e, no caso de Allard, das relações presentes no contato educacional do público com os museus. Os autores consideram que a caracterização dos elementos em jogo na relação do visitante com o museu pode levar a uma melhor compreensão e efetivação de sua vertente educacional.

Considera-se que a perspectiva conceitual que guiou a conformação dos dois trabalhos está inserida em uma lógica conceitual semelhante a das primeiras teorizações apresentadas, dos autores John Falk e George Hein. Todos eles partem do princípio de um museu dialógico, no qual os significados devem, em alguma medida, serem construídos juntamente com os visitantes, visando um aproveitamento educacional da visita. Essa é a mesma lógica que irá guiar os trabalhos dos autores a seguir apresentados.

IV.1.3. Autores que buscam compreender a educação em museus a partir de uma perspectiva social de educação

Considera-se, no presente trabalho, que os aspectos que configuram a especificidade da educação museal são necessariamente múltiplos e complexos, envolvendo não somente as relações internas à instituição museológica, como as relações do museu, e de seus agentes, com as diversas instâncias sociais de interesse. Nesse sentido, faz-se importante a apresentação de uma última vertente de estudos que buscam compreender essa especificidade, tendo como foco de análise inicial as relações do museu com a sociedade. Dentro dessa perspectiva de compreensão está o trabalho desenvolvido pela professora da *Leicester University* (Inglaterra), Eilean Hooper-Greenhill. Sua reflexão tem como foco a compreensão dos processos de comunicação, interpretação e educação no museu.

A premissa na qual se baseia Hooper-Greenhill advém da própria historicidade do fenômeno museal: a mudança de paradigma de atuação das instituições museológicas do século XIX europeu para os museus do século XXI. A autora afirma ser essa mudança o

ponto de partida para uma redefinição do papel dessas instituições frente à sociedade, principalmente no que se refere à sua capacidade de produzir significados relevantes para o público por meio de uma atuação educacional engajada socialmente. Dessa forma, sua reflexão busca consolidar uma teorização sobre os processos educativos do museu – compreendidos amplamente também enquanto processos de comunicação – a partir de uma visão holística, tanto institucional, quanto teórica. O resultado é denominado de “pedagogia crítica do museu”, e abarca teorias advindas dos campos da comunicação, da educação, da sociologia e da filosofia. “Uma pedagogia crítica do museu é uma perspectiva educacional que revê e desenvolve seus métodos, estratégias e recursos visando a excelência educacional e o trabalho de democratização do museu” (HOOPER-GREENHILL, 1994a, p. 4, tradução nossa).

A reflexão de Hooper-Greenhill parte do esforço de compreensão das principais influências teóricas, advindas do campo da educação, que têm marcado o mundo dos museus. Salientando a ausência de consenso acerca de qual a melhor abordagem educativa a ser empregada nos espaços museais, a autora destaca duas correntes teórico-práticas principais, que vêm impactando os profissionais atuantes nessa área:

a) a primeira, positivista, ou realista, que compreende epistemologicamente o conhecimento como exterior ao aprendiz, como um corpo de conhecimento absoluto nele mesmo que é definido na medida em que pode ser observado, mensurado e objetivado; b) a segunda, construtivista, que compreende o conhecimento como algo construído a partir da interação do aprendiz com o ambiente social e, nesse caso, a subjetividade é parte dessa construção. (HOOPER-GREENHILL, 1994, p. 4, tradução nossa).

Nesse sentido, a comunicação/educação é delimitada, segundo Hooper-Greenhill a partir de duas abordagens distintas: a abordagem transmissiva e a abordagem cultural. Fundamentando-se em uma revisão teórica das duas perspectivas, a autora afirma que o modelo transmissor é o mais familiar para o público dos museus já que foi, até recentemente, a tendência dominante nas pesquisas sobre comunicação na América do Norte. Baseado no paradigma das pesquisas behavioristas e comportamentais de aprendizado, na qual:

[...] a comunicação é entendida como a transmissão linear e funcional, de um corpo de objetivos de conhecimento externos, de um comunicador versado para um receptor-estudante. [...] O modelo transmissivo vê a comunicação como um processo de conferir informação e enviar mensagens, transmitindo idéias através do espaço de uma fonte de informação versada para um receptor passivo. (HOOPER-GREENHILL, 1994a, p. 6, tradução nossa).

Dessa forma, ao ser aplicado nos museus, o modelo transmissor implica em um tipo de comunicação linear, em que pesquisa de público, consulta de audiência e avaliação não fazem parte do processo. Essa perspectiva comunicacional, de acordo com Hooper-Greenhill, é característica do que ela denomina museu modernista, instituição emblemática da Idade Moderna européia. O museu modernista baseia seu processo de comunicação em uma concepção de conhecimento, de público e de educação oriundas desse período e tributárias do positivismo. Nessa perspectiva o conhecimento é produzido pelos curadoras/pesquisadores da instituição e deve ser transmitido ao público, que nada sabe sobre o assunto e que o recebe passivamente. Além disso, o público deve ter um determinado tipo de comportamento, estruturado a partir da disposição dos objetos e da organização do espaço expositivo.

A pedagogia do museu modernista era baseada em uma compreensão dos objetos como locais de construção de conhecimento e sentido; uma visão de conhecimento unificado, objetivo e transferível; uma perspectiva didática de transmissão do mestre para o aprendiz; e um conceito de museu e audiências enquanto esferas separadas, com a adição do museu como um local de aprendizagem mantido separado da cultura popular de cada dia. (HOOPER-GREENHILL, 2000, p. 126, tradução nossa).

No museu modernista os objetos são apresentados de forma ordenada, seguindo os critérios científicos do campo disciplinar específico e acompanhados de informações técnicas, que pressupõem um determinado nível de conhecimento da disciplina para sua compreensão. A concepção de ciência presente nesse tipo de museu tem como base os métodos das ciências naturais, classificatórios e enciclopedistas, que marcaram o desenvolvimento dos campos científicos durante o século XIX. Dessa forma, a experiência do visitante é regulada a partir daquilo que o curador considera adequado para ser comunicado e, conseqüentemente, aprendido.

O espaço idealizado do museu modernista era positivista, racional, avaliativo, distante e mantido separado do mundo real. Ao visitante era dado o status de observador neutro, andando de forma ordenada pelas galerias, também ordenadas, bem iluminadas e preparadas para a aquisição de conhecimento – o conhecimento que pode ser construído dos objetos que, uma vez arranjados adequadamente no espaço neutro, falavam por si mesmos. (HOOPER-GREENHILL, 2000, p. 130, tradução nossa).

Para a conformação desse discurso expositivo uma numerosa equipe deve atuar. Profissionais especializados em diversas áreas – decoradores, eletricitas, editores, pesquisadores – além do próprio conjunto de curadores, são submetidos a um intenso

esquema de produção, com prazos e orçamentos previamente definidos. Hooper-Greenhill afirma, entretanto, que poucos ou nenhum desses profissionais, em um museu modernista, têm formação e/ou experiência como comunicadores e que em muitos deles, educadores não são convidados a participar da equipe de concepção das exposições, ou mesmo nem constam de seus quadros.

O modelo transmissor de comunicação derivado desse arranjo pressupõe três níveis distintos de controle. O primeiro diz respeito ao controle do assunto que será aprendido, assunto esse que deverá estar apto a ser compreendido cognitivamente. As informações devem ser expostas de uma forma que possibilite sua entrada, sem maiores interpretações, na mente do visitante, que as aceitará como verdade. O segundo nível está relacionado ao controle do corpo visando a correta absorção da informação. O corpo é visto, dessa forma, como um suporte que, se bem direcionado por galerias e displays, facilitará a transferência da informação autoritariamente fornecida. Por fim, o terceiro nível de controle, é o uso da informação, que deverá visar à melhoria do comportamento social dos indivíduos. Dessa forma, é excluído aos museus modernistas fornecerem informações que possam servir às questões subjetivas do indivíduo, devendo, antes sim, proporcionar conteúdos voltados ao desenvolvimento da civilidade e da inserção social.

A esse tipo de museu, ainda presente nos dias atuais, se contrapõem o que Hooper-Greenhill chamou pós-museu. Oriundo de discussões empreendidas a partir da segunda metade do século XX, o pós-museu parte do princípio da negociação de saberes e significados entre a instituição e o público. Parte de sua origem se deve ao que a autora denomina “virada cultural”, derivada de vários campos das Ciências Humanas e com forte impacto nas áreas de comunicação e educação, trazendo discussões acerca da construção de significados, da diversidade de interpretações e seu poder na conformação da sociedade, como visto no capítulo anterior. A perspectiva educacional do pós-museu é, segundo a autora, baseada na abordagem cultural de comunicação.

A abordagem cultural tem em sua origem o paradigma construtivista de aprendizado e é a mais presente hoje nos estudos culturais britânicos, despertando grande interesse dentro da comunidade museológica. Nessa perspectiva comunicacional, a realidade é moldada em um processo de negociação contínua entre as experiências, crenças e valores prévios do indivíduo que, dentro da estrutura das comunidades, constroem seus próprios sentidos e significados. Na aplicação dessa abordagem nos museus, a autora afirma a correlação possível entre a prática museal e o público, para além da mera contemplação passiva.

O processo de desenvolvimento de uma exposição não pode ser limitado aos produtores dentro do museu. O público pode trabalhar, em conjunto com o pessoal do museu, na sugestão de idéias, para decidir que objetos expor, e como dispô-los. Essas decisões podem ser compartilhadas por meio da participação mútua, e através de vínculos estabelecidos com a comunidade. (HOOPER-GREENHILL, 1994a, p.17, tradução nossa).

Baseada em dois estudos⁶⁵, realizados sob a perspectiva qualitativa de investigação, a autora pesquisou como as concepções e estratégias educacionais dos museus são percebidas pelo público visitante. No que se refere à complexidade do papel educacional dos museus estudados, Hooper-Greenhill (1994a) considera três aspectos: a educação, a comunicação e a interpretação. Nos dizeres dessa autora, todos devem estar relacionados, proporcionando uma perspectiva holística do potencial educacional dos museus. A interpretação, entendida como um processo necessário para a construção de sentido por parte do visitante em relação ao objeto exposto, é analisada sob os parâmetros da hermenêutica. Dessa forma, a construção de sentido vai depender dos conhecimentos, crenças e valores prévios de cada visitante. “Nós vemos de acordo com o que nós sabemos, e nós construímos sentidos e significados de acordo com o que nós podemos ver” (1994a, p.14, tradução nossa). Os estudos analisados pela autora demonstram, portanto, que o público vê o museu a partir de sua própria perspectiva, escolhendo o que (ou não) visitar e examinando o significado da visita através do seu olhar pessoal.

Nesse sentido, a autora reforça a importância da perspectiva histórica e da inserção social dos sujeitos na construção do conhecimento e afirma que a audiência dos museus é ativa sendo que, a comunicação possível nesses espaços deve partir dessa premissa. Essa é a base que determina a pedagogia crítica, defendida pela autora como a teoria mais adequada para a prática pedagógica em museus. Para isso é necessário que a experiência museal seja construída de modo a possibilitar um real acesso do público. A equipe de profissionais do museu deve, nessa perspectiva de atuação, assumir o papel de facilitadora da comunicação, mais do que decodificadora de verdades.

A tarefa para os comunicadores – ou no museu, curadores, educadores e expógrafos – é promover experiências que convidem o visitante à construção de sentidos por meio da atuação e extensão de suas já existentes estratégias interpretativas e repertórios, usando seu conhecimento prévio e seus estilos de aprendizagem preferidos. (HOOPER-GREENHILL, 2000, p. 139, tradução nossa).

⁶⁵ Os estudos foram realizados em museus ingleses com grupos culturais oriundos de minorias étnicas daquele país.

A desmistificação da autoridade curatorial pressupõe um constante trabalho de diálogo com os diversos grupos culturais junto aos quais o museu pretende atuar. A ação educativa, dentro do escopo conceitual da pedagogia crítica proposto por Hooper-Greenhill, ganha no pós-museu uma amplitude que transcende a tímida fatia de ação a ela reservada no museu modernista. O discurso, autoritário por ser único, do museu modernista, ganha a polifonia, que se pretende democrática, dos diálogos possíveis no pós-museu.

O convite à participação comunitária, e à construção do discurso polifônico, leva em consideração questionamentos acerca do que e como o conhecimento deve ser exposto. O discurso do especialista ainda permanece importante no pós-museu, mas a ele são integrados os discursos comunitários, construídos a partir das experiências cotidianas dos indivíduos. O resultado será um discurso comunicacional com apelo direto à imaginação e aos sentimentos dos visitantes, possibilitando reais mudanças de atitudes frente à construção de novas conexões e significados.

As maneiras pelas quais os objetos são selecionados, agrupados, e o que se escreve ou se fala deles, tem efeitos políticos. Esses efeitos não advêm dos objetos *per se*, mas do uso feito desses objetos e das construções interpretativas que podem abrir ou fechar possibilidades históricas, sociais e culturais. Fazendo culturas marginais visíveis e legitimando a diferença, a pedagogia do museu torna-se uma pedagogia crítica. (HOOPER-GREENHILL, 2000, p. 148, tradução nossa).

No entender de Hooper-Greenhill, portanto, são as possíveis relações entre discurso expositivo e comunidade que estabelecem as bases da pedagogia do museu. O que é dito e como é dito pelo museu determina as respostas do público visitante, assim como o comportamento dele esperado. A pedagogia do museu é assim, definida pelo estilo de comunicação voltado à exposição de determinados conteúdos para um determinado público. No museu modernista a pedagogia é transmissiva, baseada na demonstração de “como os objetos podem ser conhecidos e usados na produção do conhecimento” (HOOPER-GREENHILL, 2000, p. 5, tradução nossa). Passeando pelas fileiras de objetos disciplinarmente arranjados de forma a fazer o conhecimento visível, o “público em geral” irá apreender os conteúdos, resultado em um “óbvio” ganho para a sociedade. Já no pós-museu a pedagogia é crítica, baseada na “oferta de diferentes experiências de aprendizado que levem em consideração na natureza ativa do processo pessoal de aprendizagem” (HOOPER-GREENHILL, 2000, p. 6, tradução nossa). O público tem aqui um papel determinante, tanto

na escolha dos conteúdos quanto na forma pelas quais esses conteúdos serão expostos. Essa inserção pública será condicionada pela realização de pesquisas de visitantes.

Em seus estudos Hooper-Greenhill busca compreender a especificidade do papel social das instituições museais. Sua linha teórica parte da premissa de que esse papel é definido a partir de uma inequívoca vocação educacional: os museus só justificam sua existência no mundo atual devido à sua capacidade de educar suas audiências (1994). Essa educação não deve, na visão da autora, ser autoritária, baseada em um paradigma transmissivo, e sim dialogada, baseada em um paradigma crítico. Utilizando teorias vindas do mundo da comunicação e da educação, a autora traça as bases de um modelo prescritivo de educação museal. Assim como George Hein e John Falk ela busca não só definir o específico da comunicação/educação museal, como também aprimorá-lo. O distintivo de sua teoria é a tentativa de, mais do que estabelecer os elementos de uma teoria para a compreensão da educação em museus, situar as relações entre esses diversos elementos e desses com a sociedade. Dessa forma, a tríade comunicação, interpretação e educação funcionam como ferramentas teóricas que possibilitam à autora um olhar sobre os aspectos relacionais da educação museal, desvelando as opções políticas tomadas pelas instituições. A proposta dessa autora dialoga com os demais modelos aqui citados, na medida em que todos se inscrevem em um paradigma educacional voltado a uma concepção dialogada de museu e de educação museal.

Como apontado no *Capítulo III* do presente trabalho, essa perspectiva de atuação museológica, engajada em sua missão educacional por meio do diálogo com a sociedade, é historicamente determinada. Foi somente a partir da segunda metade do século XX que os museus passaram seu foco de atuação do cuidado e estudo das coleções para a comunicação com seus públicos. Nesse período, as ciências humanas estavam abandonando o paradigma positivista em direção a uma perspectiva crítica de construção do conhecimento, e a Museologia também fez parte desse movimento. A influência dessas transformações no pensamento contemporâneo sobre a educação em museus é patente nos autores aqui apresentados. Um museu significativo, para esse grupo teórico, é aquele que permite aos diversos estratos sociais interessados participarem na definição do que deve ser preservado pela instituição. A criação de significados partilhados assume aqui sua vertente mais engajada, na medida em que pressupõe uma real colaboração entre a sociedade e a equipe do museu na busca de um conhecimento comum.

No que se refere ao problema de pesquisa deste trabalho – a constituição da educação museal – a bibliografia aqui apresentada procurou destacar alguns dos principais autores que

atualmente se preocupam em determinar e caracterizar os elementos que compõem essa modalidade educacional, como ela se processa e, ainda, quais são os princípios que deveriam regê-la. Como fenômeno social complexo, a educação em museus pressupõe uma diversidade de ações e correntes teóricas em permanente inter-relação na conformação de sua especificidade (RIBEIRO, 2001). Considera-se que os autores apresentados, partindo do pressuposto de que a atividade educacional em museus é particular, tentam desvendar as características dessas ações em busca de seus princípios constitutivos. Para isso, partem de distintos questionamentos de base: a forma como se aprende – ou se deve aprender – nos museus; a relação entre os museus e as escolas e a relação dos museus com a sociedade; evidenciando a diversidade de contribuições e olhares existentes a respeito desse tema.

Se os questionamentos de base são distintos as vertentes teóricas nas quais esses questionamentos se apóiam, entretanto, são semelhantes. Essa similitude é perceptível, principalmente, nas concepções de aprendizagem e conhecimento que embasam as discussões. De maneira geral, é possível afirmar que para esse grupo a aprendizagem está inscrita em uma perspectiva sócio-construtivista, que compreende a aquisição de novos conhecimentos a partir da negociação de saberes e expectativas prévias do indivíduo e de sua interação social (BIZERRA, 2009). Já do ponto de vista das teorias do conhecimento, os autores partem de uma concepção de conhecimento socialmente construído, na qual os significados são partilhados. Essas são as bases teóricas que, advindas do mundo da Educação, conformam distintos olhares sobre a constituição da prática educacional dos museus.

Também é importante salientar que os autores apresentados têm suas análises e conclusões de pesquisa amplamente baseados nos chamados estudos de público nos museus. De acordo com Hein os estudos de público (*visitors studies*) tem um importante crescimento a partir da década de 1960, principalmente em sua vertente qualitativa. É somente quando os profissionais de museus passam a mudar a perspectiva de relacionamento com o público, no sentido de ampliar o perfil de visitantes e proporcionar uma experiência cultural mais significativa, que os estudos de público vão ser melhor desenvolvidos. Se em um primeiro momento os estudos de público vão ser direcionados para a melhoria das exposições em um segundo momento vão se debruçar sobre a compreensão dos públicos visitantes. Entender a perspectiva do visitante, suas motivações e seu olhar sobre a instituição museológica, passam a ser os novos focos de pesquisa, na busca por uma interação ampliada com o público.

São esses estudos que vão, de acordo com Studart e colaboradoras (2003), servir de base para o desenvolvimento de muitas das diferentes perspectivas teóricas da educação em

museus. Os autores aqui citados são exemplos de estudiosos que baseiam suas teorizações nos resultados proporcionados por essas pesquisas.

A partir do exposto é possível perceber a diversidade de contribuições que a atual área de educação em museus apresenta. Apesar de não estarem aqui presentes todas as perspectivas teóricas existentes nesse universo, a parcela apresentada permite perceber como os pesquisadores vêm elaborando seus conhecimentos sobre a educação em museus. Dessa forma, além da já muitas vezes citada preocupação com os públicos – sua perspectiva, sua forma de aprender, suas motivações e expectativas – os trabalhos se caracterizam por também desvelar alguns dos elementos em jogo na educação em museus. Um primeiro aspecto que emerge é o tempo da educação em museus, sempre restrito e episódico, mesmo no caso das visitas escolares. Nunca o tempo é contínuo e seriado, como o tempo escolar, mesmo quando as atividades educacionais previstas se adaptam à faixa etária dos visitantes, em uma perspectiva, mais uma vez, de consideração pela especificidade dos públicos.

Outro aspecto relevante é a forma como o conhecimento é “formatado” nos museus, ou “transposto” como sugere Michel Allard e outros autores (2001) a partir de Chevallard (1991). Nesse item se evidencia a presença da exposição – meio de comunicação por excelência dos museus. É a partir da mídia expositiva, com seus aparatos, formatos, cores, sons e movimentos – tudo em escala tridimensional – que se estruturam a maior parte das ações educativas dos museus. Conseqüentemente é a partir da relação dos públicos com as exposições, e das atividades educativas daí realizadas, que irão se estruturar grande parte das pesquisas aqui apresentadas. O conhecimento nos museus está em grande parte “exposto”, exibido por meio de aparatos e objetos musealizados. Surge, a partir dessa constatação, o elemento “espaço”, local no qual ocorrerão as ações educativas. O espaço é no museu suporte de conhecimento, pois “ensina” a partir de sua disposição expográfica. Mas é também espaço da ação, da atividade educacional que nele ocorre, seja esse espaço expositivo ou não. Ambos devem, de acordo com os autores aqui discutidos, serem imbuídos de uma perspectiva dialógica, não autoritária e de fácil apreensão para o público. As caracterizações do espaço aqui propostas trazem, inclusive, a dimensão do conforto físico, característica fundamental para o “bem estar” dos públicos.

Já o elemento conhecimento assume múltiplos formatos, além do espacial. Em um primeiro momento vem travestido de exposição – na qual ganham destaque os objetos musealizados. Mas também aparece nas inúmeras outras ações educacionais, adquirindo os mais diferentes formatos: materiais impressos, jogos, visitas monitoradas – todos são ações nas quais o conhecimento é elemento fundamental de composição. Em qualquer formato,

entretanto, ele deverá ser dialógico, negociado e discutido com o público. Para essa negociação acontecer mais um elemento da educação museal se impõem: o educador do museu. É ele, com o nome de guia, mediador, monitor, animador e, as vezes, educador, o responsável pelo contato educacional do conhecimento/objeto/exposição/atividade educacional com o público. Contato esse que, mais uma vez, deverá se dar de forma dialogada, negociada, democrática.

Ao enumerar esses elementos constituidores da educação em museus, apontados pelos autores ao longo deste capítulo, deve-se considerar satisfeito? Frente às teorias apresentadas, a pergunta inicial deste trabalho foi respondida? A resposta é “em parte”, e o que motiva a continuidade da pesquisa são as questões geradas a partir das respostas obtidas. Se por um lado sabe-se que tempo, espaço, objetos/conhecimentos e educadores tem características próprias na educação praticada nos museus, e às vezes diferenciadas de outras modalidades educacionais, por outro fica-se sem saber quais são os processos que a levam a ser dessa maneira. Isso porque se acredita que mais do que elementos estanques gerando um produto final – o aprendizado de determinados conteúdos por parte dos públicos – a educação constitui-se também de processos. Processos de tomadas de decisões que definem o que vai ser ensinado, para quem, como e com que intenções. Nesse sentido, os questionamentos gerados dizem respeito às lacunas sobre como as relações sociais constituintes do processo educacional interferem, moldam e articulam a educação praticada nos museus. Surgem daí questionamentos sobre quais os processos decisórios por trás da escolha das ações educacionais nos museus? Qual a inferência dos educadores nessa decisão? Quem decide qual conhecimento será veiculado nas ações educativas dos museus?

É a partir desses questionamentos que se justificam os caminhos teóricos percorridos. Muitos das novas questões levantadas são tributárias das discussões empreendidas pelas teorias críticas da educação, em voga a partir dos anos 1960. Como foi visto no *Capítulo III*, as teorias críticas trazem como perspectiva teórica a discussão de temas como a ideologia e o poder que, presentes na sociedade, penetram as formas de organização e controle da esfera educacional, trazendo conseqüências profundas aos sujeitos que participam dos processos educativos institucionalizados (APPLE, 2006; FORQUIN, 1993; GOODSON, 1995). Um dos eixos mais contundentes de pesquisas das teorias críticas de educação são os estudos de currículo. Apesar de ser um conceito estreitamente relacionado à educação escolar a idéia de currículo parece, por seu princípio constitutivo, uma excelente opção para a compreensão das dimensões processuais e ideológicas, além das dimensões prescritivas que contemplam técnicas, objetivos e parâmetros para a educação escolar. Foi justamente a perspectiva da

aliança dessas duas dimensões – processual e prescritiva – que motivou o olhar para esse universo. Os questionamentos surgidos – e não respondidos – a partir das teorias endógenas da área de educação em museus parecem ter nos estudos curriculares uma possibilidade concreta de resolução.

IV.2. NOVOS OLHARES PARA A EDUCAÇÃO EM MUSEUS: A PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CURRICULARES

O currículo vem se constituindo como objeto de estudo por todos aqueles que buscam compreender e organizar o processo educativo dentro da esfera escolar. Inicialmente a perspectiva dos estudos curriculares estava associada com a prescrição dos melhores métodos e, principalmente, conteúdos a serem ensinados na escola. Sob o auspício das teorias críticas, os estudos de currículo ganham, além dessas características iniciais, novas dimensões associadas ao questionamento do porquê ensinar determinados conteúdos por meio de determinadas técnicas. A partir da década de 1960 iniciou-se na área educacional um frutífero debate sobre como determinadas ideologias, perpetuadas por meio do processo de escolarização, favoreciam alguns estratos sociais – no geral, economicamente superiores – em detrimento de outros estratos menos privilegiados. Como consequência a escola, e o processo educacional por ela condicionado, não eram mais vistos como isentos ideologicamente, como a princípio poderia parecer. Mais do que uma questão de melhores técnicas e métodos, o ensino e a escolha do currículo escolar pareciam estar relacionados com a manutenção, ou não, das desigualdades sociais.

Os questionamentos propostos pelas teorias críticas não ficaram restritos apenas ao campo da educação escolar. As questões levantadas por esse novo e original campo de estudos (GOODSON, 1995) motivaram discussões as mais diversas em distintos campos educacionais, inclusive na área de educação em museus. Nos dizeres de Julia Rose (2006, p. 75) “a noção de currículo se arrisca a conjurar imagens de modelos mecânicos de práticas de educação formal, mas currículo também se refere a aproximações para a análise reflexiva dos caminhos sempre mutantes dos visitantes e trabalhadores de museus conhecerem o mundo.”. É justamente partindo dessa possibilidade – de expansão das fronteiras de conhecimento sobre esse objeto de estudo – foi que se optou em trazer algumas das análises sobre a educação em museus realizadas a partir das teorias curriculares.

O uso das teorias curriculares para a compreensão da educação museal ainda é incipiente, e praticamente restrito, pelo que se pode levantar, a um reduzido número de autores anglo-saxões, especialmente norte-americanos. Muitas das referências encontradas têm como objetivo, a partir das análises empreendidas, o aprimoramento dos processos educativos dos museus, dentro de uma tendência que se pode dizer aliada dos primeiros teóricos dos estudos curriculares⁶⁶.

Esse é o caso de Elizabeth Vallance (1995, 2004, 2006), professora de arte-educação da Escola de Educação da *Indiana University* (Estados Unidos) e ex-diretora de educação do *Saint Louis Art Museum*, cuja pesquisa tem utilizado modelos teóricos de currículo para descrever os propósitos dos programas de museus e avaliar seus resultados.

Com uma ampla experiência em educação em museus de arte, Vallance parte da afirmação da existência de um “currículo público” em todos os recursos informativos existentes fora da escola: periódicos impressos, televisão e, obviamente, os museus. Vallance caracteriza o “currículo público” a partir de dois aspectos:

Primeiro, ele é uma estrutura informal e randômica de conhecimento, expressa em imagens e disponível (gratuitamente, no caso do meu próprio museu) a todos que entrem no edifício. Segundo, os ‘estudantes’ são o público em geral, pessoas de todas as idades e de origens imensamente variadas, que vem voluntariamente, na maior parte das vezes, e que ‘estudam’ esses ‘textos’ em um milhão de imprevisíveis – e desconhecidos para a equipe – maneiras. (VALLANCE, 1995, p.4, tradução nossa).

Para ela, o que justifica o “público”, utilizado em sua definição, é o fato de que o conhecimento disponibilizado no museu, e em outras fontes de informação fora da escola, é auto-selecionável por aqueles que por essa informação se interessam, tornando-a mais disponível e maleável do que as formas educativas tradicionais. A partir dessa caracterização inicial, Vallance busca desvendar os aspectos que compõem a educação em museus, utilizando para isso modelos clássicos de currículo. Sua intenção é prescritiva, voltada ao estabelecimento de um modelo ideal de educação em museus. Para isso, os modelos curriculares escolhidos são utilizados como ferramentas de análise para compreensão do que, por que e como os museus ensinam, visando, em última instância, a proposição de um modelo considerado pela autora como o mais adequado. Vale ressaltar que, todos os modelos eleitos por Vallance são tributários das denominadas teorias tradicionais de currículo (SILVA, 2002).

⁶⁶ Esses primeiros teóricos estão, em sua maior parte, associados com as chamadas tendências pedagógicas tradicionais, vistas no *Capítulo III* desta tese. Como também foi visto as tendências pedagógicas tradicionais são bastante presentes em diversas facetas das ações educativas museais.

O primeiro modelo trabalhado por Vallance foi desenvolvido por Joseph Schwab (1969⁶⁷ apud VALLANCE, 2004), cuja preocupação estava voltada ao estabelecimento de uma linguagem curricular. Dessa forma ele propôs os chamados quatro lugares comuns da educação, capazes de decodificar todo tipo de encontro/evento/aula de caráter educacional: “assunto”, “professor”, “estudantes” e “meio”. Esses quatro lugares comuns seriam capazes de juntos descreverem o meio ambiente escolar e seus propósitos, relativizando-se o peso dado a cada um de acordo com o ambiente e a prática educacional em foco.

Vallance, em sua reflexão acerca da aplicabilidade desse modelo, busca o enquadramento direto dos quatro lugares comuns ao contexto educativo dos museus. Dessa forma, o lugar comum “assunto” é descrito como uma seleção feita a partir das coleções do museu que, no entender da autora, é “gratificante tanto para os educadores quanto para o público” (2004, p. 345, tradução nossa). Da mesma forma o “meio” é definido como o edifício institucional propriamente dito.

Já o conceito de ensinar, derivado do lugar comum “professor”, é considerado mais complexo, na medida em que a figura do professor propriamente dita não existe nos museus. No caso dos museus, a autora considera que essa figura pode ser “substituída” tanto pelos educadores de museus, curadores, guias, intérpretes, etc., como pelos recursos educacionais inanimados presentes no museu, como os áudio-guias, etiquetas e textos educativos, aparatos interativos ou mesmo pela própria disposição dos objetos dentro de uma exposição, já que essa seleção também pressupõe o trabalho de educadores/professores. Todos esses aspectos e pessoas estão envolvidos na estruturação do “currículo público” dos museus disponibilizado para os visitantes.

A autora ressalta que, diferentemente da escola, no museu os educadores não tem o controle do processo de ensino, nem mesmo das características e interesses de cada visitante. “Os programas dos museus são desenhados para ‘estudantes’ desconhecidos e mutantes que estão trabalhando a partir de seus próprios interesses, engajados em conversas, do que buscando oportunidades de aprendizado estruturadas” (2004, p. 345, tradução nossa). Ou seja, o modelo de lugares comuns de Schwab não é totalmente adequado para descrever as características da educação em museus, já que o conceito de “professor” nos museus é amplo o suficiente para incluir o próprio público que, por sua vez, não se encaixa na controlada descrição dos estudantes divididos por séries de uma escola.

O segundo modelo curricular explorado por Vallance foi desenvolvido pelo educador Ralph Tyler⁶⁸, publicado em 1946. Esse modelo⁶⁹ é baseado na idéia de organização e

⁶⁷ SCHWAB, J. J. The practical: a language for curriculum. In: **School review** 78, n.1, 1969, p.1-23.

⁶⁸ TYLER, R. **Basics principles of curriculum and instruction**. Chicago: University of Chicago Press, 1946.

desenvolvimento sintetizado em quatro itens: *objetivos de aprendizagem*, que devem ser claramente definidos e estabelecidos; *atividades de aprendizagem*, visando alcançar esses objetivos; *organização dessas atividades*, o ensino; e *avaliação*, visando apreender se os objetivos iniciais foram alcançados.

Na aplicação do modelo de Tyler ao museu, Vallance encontra uma série de dificuldades na medida em que no museu os objetivos, os métodos e a avaliação não são inter-relacionados da maneira como podem ser em uma instituição escolar. Na estruturação de uma exposição, por exemplo, a equipe responsável raramente trabalha em termos de objetivos de “aprendizagem” para o público, e sim em termos do que se gostaria que o público soubesse sobre aquela coleção. No mesmo sentido, a avaliação não visa, na maior parte dos museus, saber se os objetivos de aprendizagem foram alcançados pelo público, mesmo porque avaliações formais não fazem parte da estrutura educacional de um museu.

O terceiro modelo estudado por Vallance propõe algumas alternativas a essa questão. Oriundo das conceituações de Dwayne Huebner, o modelo traz cinco itens capazes de ajudar na compreensão de eventos educacionais. Esse modelo, chamado de modelo dos cinco princípios por Huebner (1966⁷⁰ apud VALLANCE, 2004, p.348), são apontados em um texto mais recente de Vallance como o “melhor fundamentado e menos distorcido modelo curricular aplicável à educação em museus” (2006, p.136, tradução nossa). Os três primeiros princípios propostos por Huebner são extremamente contundentes no universo escolar e dizem respeito aos aspectos técnico, político e científico. O aspecto técnico está relacionado à mensuração de objetivos de aprendizagem, o político à relevância político-social daquela instituição educacional (no caso, as escolas) e o científico ao estudo da natureza do aprendido nesse espaço. Vallance vai afirmar que as duas últimas dimensões propostas por Huebner, a ética e a estética, não são realizadas pela educação escolar em toda sua amplitude, já que “não podem ser mensuradas em testes, retorno de eleições escolares ou publicações de pesquisas de como os estudantes aprendem” (VALLANCE, 2006, p.137, tradução nossa).

Para Vallance os cinco princípios de Huebner, que ela prefere denominar “qualidades do meio ambiente de aprendizagem”, podem ser amplamente encontrados nos museus. Esse é o caso das qualidades política e ética, fortemente presentes em inúmeras exposições e ações de museus, notadamente aquelas voltadas à inserção dos não-públicos nessas instituições. A dimensão técnica, por sua vez, tem sua perspectiva ampliada dentro do museu na medida em que não é

⁶⁹ O modelo de Tyler se constitui como um paradigma para a educação nos Estados Unidos e mesmo no Brasil, segundo Silva (2002).

⁷⁰ HUEBNER, D. Curricular language and classroom meanings. In: MACDONALD, J.B.; LEEPER, R.R. (Ed.). **Language and meaning**. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development, 1966, p. 8-26.

estruturada a partir de testes mensuráveis com o público e sim a partir da percepção da equipe do museu acerca do sucesso, ou não, dos programas propostos⁷¹. Já a dimensão científica tem se mostrado cada vez mais robusta com o desenvolvimento em anos recentes de pesquisas acerca de como os visitantes aprendem dentro dos museus. Por fim, é a qualidade estética a mais valorizada por Vallance como característica do universo dos museus, na medida em que, para a autora, essa é uma perspectiva intrinsecamente presente em toda a ação museal.

Vallance finaliza seu texto mais recente (2006) propondo enfaticamente que os cinco princípios/qualidades sugeridos por Huebner sejam aplicadas pelos educadores de museus em todo planejamento de atividades, como motivadores e auxiliares na descrição desses programas para todo tipo de público. Visando a implementação prática do que ela denomina “Modelo das Qualidades” a autora sugere, além da aplicação do modelo na estruturação de cada programa, ações de avaliação em diversas instâncias (questionários, grupos focais, reuniões de equipe para avaliações internas, etc) para verificação do sucesso e impacto de cada uma das dimensões junto ao público.

Vallance também propõe uma segunda perspectiva de compreensão e prescrição para a educação em museus, denominada de “Modelo narrativo” (*storyline model*). Baseado nos conceitos advindos das teorias de aprendizado sociocultural (ELLENBOGEN⁷², 2003 apud VALLANCE, 2004) esse modelo não é, de acordo com a autora, estruturado a partir de uma proposta de currículo escolar e sim na idéia de “conexões com as histórias que os visitantes criam em suas experiências e mais tarde refletem em suas visitas aos museus” (VALLANCE, 2004, p.352, tradução nossa). A partir de pesquisas que exploram o caráter narrativo das conexões de aprendizado estabelecidas pelos visitantes antes, durante e depois de suas passagens pelos museus, Vallance propõe um currículo de museu visto como uma história criada pelos educadores e experimentada de maneiras diferentes por cada visitante.

Tendo como objetivo a compreensão da complexidade da experiência de aprendizagem nos museus, o “Modelo narrativo” está estruturado em três etapas denominadas: propósito, engajamento e reflexão, em um paralelismo com a estrutura narrativa de uma história (introdução, desenvolvimento e conclusão). A justificativa da utilização desse modelo para a compreensão da aprendizagem nos museus é apresentada nos seguintes termos:

⁷¹ Acerca desse item existe uma forte controvérsia, já que a literatura específica da área de avaliação de público em museus é bastante ampla, especialmente no mundo anglo-saxão (HEIN, 1998; STUART et al., 2003).

⁷² ELLENBOGEN, E. (Ed.) Sociocultural perspectives on museum learning [special issue]. In: **Journal of Museum Education**, v.28, n.1, 2003.

Porque muito da experiência museal depende da construção de sentidos feita pelo próprio visitante através da criação de histórias particulares, a consonância da estória que o museu pretende contar (a maioria contada através de métodos de ensino indiretos) e a estória ‘experimentada’ pelo visitante, torna-se significativa como uma forma de descrever o currículo do museu. (VALLANCE, 2004, p.353, tradução nossa).

Na descrição dos itens que compõem o modelo narrativo a autora integra os conceitos trabalhados nos modelos curriculares anteriormente discutidos. Dessa forma, o “propósito” diz respeito tanto às razões da equipe para construir um programa, quanto do público para dele participar. Devem fazer parte da estrutura desse item o conceito de objetivos proposto por Tyler, assim como os cinco princípios de Huebner, com a intenção de definir a estória que será “contada” e a estória que será “ouvida”.

O próximo item, “engajamento”, está condicionado pela relação entre o que os visitantes fazem e o que a equipe do museu deseja que eles façam. Essa relação é permeada, de acordo com Vallance, pelas especificidades de comportamento e interesses de cada visitante, assim como pelas oportunidades de aprendizado ofertadas pela instituição.

O último item do modelo curricular narrativo, denominado de “reflexão”, também diz respeito à relação entre equipe e visitantes, na medida em que a equipe é a responsável por avaliar a efetividade do programa e o visitante a lembrar, ou não, da visita realizada. Da mesma forma que os outros itens, esse também se relaciona com os modelos curriculares anteriormente discutidos, em termos de verificação de objetivos cumpridos e/ou efetividade dos aspectos éticos, políticos ou estéticos, por exemplo.

Mais do que ser uma acomodação das teorias clássicas de currículo, consideradas pela autora como adequadas à descrição da educação museal, o último modelo apresentado pretende “capturar a natureza do aprendizado dos museus”, dando ênfase ao papel decisivo do público nos processos educacionais dessas instituições. Na visão de Vallance os modelos e as teorias clássicas de educação e currículo são uma ferramenta valiosa para que as histórias contadas pelos museus engajem os visitantes e produzam avaliações que tornem as narrativas cada vez melhores, ao mesmo tempo em que oferecem um vocabulário e uma sintaxe que sirvam para guiar e avaliar esse processo.

As reflexões de Vallance acerca da utilidade das teorias clássicas/tradicionais de currículo como forma de compreender a natureza do aprendizado dos museus encontra paralelo em outros autores da área, tais como Soren (1992) e Beer e Marsh (1988). Esses autores buscam compreender as características da educação em museu, em especial a forma como se dá o aprendizado nessas instituições, utilizando para isso teorias tradicionais de currículo.

No caso de Barbara Soren, professora da *Waterloo University* (Canadá), o foco está no desenvolvimento de estratégias para a produção de currículos no museu. Para essa autora o currículo de um museu deve voltar-se ao planejamento para esclarecer aos visitantes aspectos particulares da instituição. Para isso, a autora utiliza os quatro lugares comuns propostos por Schwab (1973⁷³, 1983⁷⁴ apud SOREN, 1992) – “assunto”, “professor”, “estudantes” e “meio” – na análise da produção de uma exposição temporária na *Art Gallery of Ontario*, intitulada “Pontos de vista: aproximações à arte contemporânea”. Sua reflexão busca compreender como se dá a produção do currículo em um contexto de museu, considerando os aportes de Schwab:

O currículo de lugares comuns de Schwab pode servir como um recurso para refletir sobre como os trabalhadores do museu planejam para os visitantes enquanto aprendizes [estudantes] através de professores ou ferramentas de ensino interativas, no meio ambiente que eles desenvolvem e produzem. (SOREN, 1992, p.92, tradução nossa).

Para essa autora a estruturação do currículo do museu está relacionada ao processo de confecção de uma exposição, do qual participam, e têm seu papel analisado, os educadores do museu. O objetivo da exposição “Pontos de vista” era promover uma aproximação qualitativa do público com obras de arte contemporâneas, normalmente consideradas herméticas e de difícil compreensão pelo público comum. Para apresentá-las, e melhor avaliar as reações do público, os educadores da exposição dividiram os trabalhos em duas fases: uma mais tradicional, acompanhada somente de etiquetas sucintas, e outra mais interativa, com uso de ferramentas interpretativas, em suportes variados, com intuito de estender o tempo de permanência do visitante e ajudá-lo a pensar em alguns aspectos, selecionados pelos educadores, das obras de arte.

Sua discussão a respeito do assunto e dos objetivos educacionais propostos pela equipe de “Pontos de vista” leva a conclusões acerca da natureza do aprendizado nos museus. Para ela a educação nesses espaços está relacionada à “experiência de visita pessoalmente significativa” ou “*Edutainment*”⁷⁵. Esse tipo de visita relaciona aspectos de lazer com aprendizado, levando o público a escolher livremente locais com essas características em detrimento de outros. Essa conclusão é corroborada com a avaliação do comportamento dos visitantes em “Pontos de Vista”. Na fase 1 da exposição, de caráter mais tradicional, os visitantes faziam um percurso rápido, prestando pouca atenção às obras expostas. Ou seja, sem a presença de uma abordagem

⁷³ SCHWAB, J. The practical 3: translation of curriculum. In: **School Review** 81, n.4, 1973, p.501-522.

⁷⁴ SCHWAB, J. The practical 4: something for curriculum professors to do. In: **Curriculum Inquiry** 13, n.3, 1983, p. 239-265.

⁷⁵ Sem tradução para o português, é uma palavra fruto da junção de “education” (educação) com “entertainment” (entretenimento, lazer).

educacional – que Schwab denomina ensinar – é difícil para o visitante, sem experiência com trabalhos artísticos, ser esclarecido sobre o assunto da exposição e, conseqüentemente, aprender sobre seus conteúdos.

Outro aspecto importante, mencionado pela autora em sua análise do processo de produção curricular de “Pontos de Vista”, diz respeito ao papel dos educadores, frente aos outros membros da equipe do museu, durante as tomadas de decisão. Curadores e pesquisadores, responsáveis pelos conteúdos da exposição, criticaram o que consideravam um uso excessivo de “facilitadores” na fase 2 da exposição, considerados simplistas e que, em alguma medida, competiam com as obras. Para esses profissionais, facilitadores humanos seriam mais adequados, pois promoveriam o engajamento necessário, fazendo com que o visitante descobrisse pessoalmente informações significativas sobre a exposição, além de promover a aproximação física e mental do visitante com os objetos apresentados.

A análise de Soren parte da premissa de que o museu é uma instituição curricular cabendo, portanto, construir uma reflexão sobre como o seu currículo é construído. Como para essa autora o currículo do museu é estruturado a partir da exposição, a análise toma um rumo diferenciado de Vallance. Para Vallance o currículo engloba a exposição e as ações educativas realizadas com intuito de torná-la palatável. Também, diferentemente de Vallance, Soren faz uma análise não prescritiva, e não busca implementar um modelo ideal para a estruturação da educação em museus e sim um modelo analítico para a compreensão dessa educação. Sua análise utiliza as teorias curriculares como suporte para a compreensão dos processos educacionais em curso nos museus.

A contribuição de Soren para o entendimento da educação praticada nos museu é, nesse sentido, semelhante a de Beer e Marsh (1988), cuja reflexão tem como objetivo “contribuir para a conexão conceitual entre a educação escolar e a não escolar usando um modelo curricular escolar como impulso para o estudo do currículo em uma instituição educacional não escolar, o museu” (BEER e MARSH, 1998, p.223, tradução nossa). Sua justificativa é apresentada a partir da argumentação de que a educação não-escolar deve ser parceira da educação escolar, necessitando para isso ser investigada, descrita e definida sistematicamente a partir de seus próprios elementos e relações. Essa investigação deve ser, por sua vez, capaz de gerar modelos heurísticos que permitam a estruturação dos elementos e perspectivas dos currículos não-escolares, relacionando-os aos modelos curriculares escolares, visando um entendimento holístico do meio educacional como um todo.

Nessa perspectiva, de contribuir conceitualmente para a relação entre a educação escolar e a não-escolar, Beer e Marsh desenvolveram uma investigação qualitativa envolvendo entrevistas

com a equipe (diretores, curadores e curadores educativos⁷⁶) e observações do público nas exposições, em cinco museus de ciência e tecnologia, três museus de arte e duas casas históricas. Para a coleta de dados, os autores levaram em consideração apenas o que denominaram aspectos não escolares do museu. Dessa forma, ficaram de fora todas as atividades consideradas “escolarizadas”, tais como: palestras, cursos, visitas a escolas⁷⁷, restando, pelo que foi inferido, as ações relacionadas diretamente com a presença do público nas exposições.

Como sua premissa estava baseada na utilização de um modelo curricular escolar que pudesse trazer um tipo específico de contribuição conceitual, os autores optaram por um modelo curricular descritivo e não prescritivo. Dessa forma foi selecionado o modelo proposto por Goodlad, Klein e Tye (1979⁷⁸ apud BEER e MARSH, 1998). Esse modelo, segundo Beer e Marsh, contem os elementos necessários à descrição de um currículo⁷⁹.

A partir da coleta de dados, direcionada pelo modelo de Goodlad, Klein e Tye, os autores apontam sete aspectos característicos do currículo do museu:

1. Que os visitantes experimentam dois terços dos aparatos do museu por menos de 30 segundos ou não os experimentam, e que a equipe do museu superestima o tempo que os visitantes irão gastar nos aparatos.
2. Que os visitantes preferem tocar ou manipular objetos a ler etiquetas, textos e instruções.
3. Que objetos e assuntos têm uma relação tão próxima que muitas vezes é difícil distinguir suas relações com outras variáveis, especialmente espaço.
4. Que visitantes não interagem com outros grupos ou com outros visitantes solitários.
5. Que visitantes e equipe do museu tem uma variedade de objetivos para além da aquisição de conhecimentos a partir da experiência no museu e que visitantes com esse tipo de objetivo se comportam da mesma maneira que visitantes com outros tipos de objetivos.
6. Que visitantes ocasionalmente agem como professores para outros visitantes, expandindo interpretações ou oferecendo explicações alternativas para os aparatos.
7. Que nem a equipe do museu, nem os visitantes, estão muito interessados em avaliar os aparatos ou o conhecimento que eles podem ter deles adquirido. (BEER e MARSH, 1998, p. 233, tradução nossa).

⁷⁶ No original: *educational curators*, no sentido de profissionais responsáveis pela concepção educacional do museu.

⁷⁷ No original: *classroom visits*. São programas do tipo “O museu vai à escola”, envolvendo palestras e demonstrações com kits de objetos, realizadas pela equipe de educadores de um museu dentro de uma sala de aula escolar.

⁷⁸ GOODLAD, J. I.; KLEIN, M. F.; TYE, K.A. **Curriculum inquiry**. New York: McGraw-Hill, 1979.

⁷⁹ O modelo curricular de Goodlad, Klein e Tye é composto de nove elementos descritivos: metas e objetivos, materiais, conteúdos, atividades de aprendizagem, estratégias, avaliação agrupamento, tempo e espaço; cinco perspectivas: ideal, formal, instrucional, operacional e experimental; e dez fatores qualitativos: descrição, tomada de decisão, princípios, prioridades, atitudes, apropriação, abrangência, individualização, barreiras e facilitadores.

Os aspectos levantados levam os autores a duas conclusões: a primeira, de que nos museus o público não é essencial, já que grande parte das percepções dos visitantes é diferente da percepção da equipe do museu⁸⁰. A segunda conclusão aponta para a complexidade do que eles denominam “currículo dos museus”, na medida em que o modelo proposto por Goodlad, Klein e Tye parece não dar conta de descrever as relações entre os diversos elementos presentes nesse “currículo”.

Como forma de solucionar essas questões, Beer e Marsh propõem um modelo curricular, adaptado do modelo inicialmente escolhido, na intenção de chegar a um “dispositivo heurístico” que permita a descrição de diferentes configurações curriculares: museais ou escolares. Os elementos descritivos, oriundos do modelo original com pequenas modificações⁸¹, foram agrupados formando um novo modelo que permite a descrição de diferentes configurações curriculares a partir de três variáveis: relações entre os elementos, a influência relativa de cada elemento e se os elementos estão sob o controle da instituição ou de seu público.

A partir do modelo proposto, os autores chegam a uma descrição curricular dos museus em termos bastante sucintos. As variáveis “materiais” e “conteúdos” são as que possuem maior influência no currículo dos museus, juntamente com “espaço”. Muitas vezes essas três variáveis não podem ser percebidas separadamente e ambas têm grande importância, tanto para a equipe como para o público. Já as variáveis “atividades” e “estratégias de apresentação”⁸² não são tão próximas, evidenciando que nem sempre a equipe consegue prever quais atividades serão realizadas pelo público na exposição com o objetivo de adquirir conhecimento. A variável “tempo”, por sua vez, aparece estreitamente relacionada com “atividade”, com forte ênfase sobre os visitantes. As variáveis “metas”, “agrupamento” e “avaliação” têm pouca influência no currículo do museu, sendo que “agrupamento” está sob o controle dos visitantes. Por fim, a variável “objetivos”⁸³ não aparece no currículo do museu.

O modelo de currículo proposto pelos autores Beer e Marsh pretende ser um instrumento que permita a descrição de distintos arranjos curriculares, escolares ou não, enfatizando a relação entre as variáveis. Sua vantagem, de acordo com seus conceitores, reside no fato de ser um

⁸⁰ Para os autores isso se deve ao fato de que muitas das exposições de museus são feitas para impressionar especialistas, doadores ou outros profissionais de museus, em detrimento do público visitante.

⁸¹ Os elementos descritivos do modelo adaptado de Beer e Marsh são: metas, objetivos, materiais, conteúdo, atividades, estratégias de apresentação, avaliação, agrupamento, tempo e espaço.

⁸² No modelo de Beer e Marsh, “atividades” se refere à “experiências que resultam em conhecimento ganho” e “estratégias de apresentação” a “seleção e arranjo de outros elementos que resultam em conhecimento ganho” (BEER e MARSH, 1998, p.235, tradução nossa).

⁸³ Existe uma diferença entre metas e objetivos no modelo dos autores. “Metas” são “os resultados gerais que a instituição e seu público esperam conseguir” e “objetivos” são “os resultados de aprendizagem específicos esperados pela instituição, seu público, ou ambos” (BEER e MARSH, 1998, p.235, tradução nossa).

modelo flexível, permitindo que as variáveis sejam arranjadas conforme suas inter-relações e suas relações com a equipe e o público da instituição, e possibilitando comparações de distintos arranjos curriculares. Outra vantagem é o fato de que a ênfase está no currículo propriamente dito, mais do que no local no qual ocorre a ação educacional. Dessa forma, o modelo permitiria uma comparação “universal”, fazendo com que as escolas pudessem perceber mais claramente as diferenças entre seu currículo e o dos museus. O modelo também seria vantajoso por permitir que “vários currículos possam ser descritos de acordo com suas próprias características, sem referência ao currículo das escolas” (BEER e MARSH, 1998, p. 239, tradução nossa), contribuindo, em última instância, para a integração dos diversos contextos educacionais em um paradigma de educação para todos.

A partir dos autores aqui expostos é possível perceber que a área de estudos de currículo traz contribuições efetivas para a compreensão da educação em museus. Por meio das teorias curriculares é possível, por exemplo, delimitar os elementos que fazem parte dessa modalidade educacional. No caso de Elizabeth Vallance (1995, 2004, 2006) a intenção é, mais do que descrever esses elementos, propor um modelo prescritivo capaz de melhorar a qualidade educacional dessas instituições. A autora analisa, para isso, quatro modelos curriculares, inscritos no paradigma das teorias tradicionais de currículo, e acaba optando pelo “Modelo das qualidades” de Huebner (1966⁸⁴ apud VALLANCE, 2004) em relação com a perspectiva narrativa (*storyline model*) de Ellenbogen (2003⁸⁵ apud VALLANCE, 2004). Ao combinar esses dois modelos Vallance (2006) afirma ser capaz não só de evidenciar a natureza do aprendizado dos museus, como de propor uma modelagem capaz de extrair as melhores qualidades dessa aprendizagem, respeitando, para isso, o papel do público nessa relação. Para ela o público tem uma voz dentro do museu, na medida em que decide o ritmo e o conteúdo de seu aprendizado, construindo uma história própria, derivada da história exposta no museu. A utilização das teorias curriculares aplicadas à educação em museus revela, portanto, um processo de construção partilhada de significados entre público e curadoria.

Barbara Soren (1992), na mesma medida que Vallance (1995, 2004, 2006), parte de uma perspectiva tradicional de currículo, derivada de Schwab (1973⁸⁶, 1983⁸⁷ apud SOREN, 1992), para proposição de um modelo de produção de um currículo museal. Dessa forma, os quatro

⁸⁴ HUEBNER, D. Curricular language and classroom meanings. In: MACDONALD, J.B.; LEEPER, R.R. (Ed.). **Language and meaning**. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development, 1966, p. 8-26.

⁸⁵ ELLENBOGEN, E. (Ed.) Sociocultural perspectives on museum learning [special issue]. In: **Journal of Museum Education**, v.28, n.1, 2003.

⁸⁶ SCHWAB, J. The practical 3: translation of curriculum. In: **School Review** 81, n.4, 1973, p.501-522.

⁸⁷ SCHWAB, J. The practical 4: something for curriculum professors to do. In: **Curriculum Inquiry** 13, n.3, 1983, p. 239-265.

“lugares comuns” de Schwab são utilizados pela autora para compreensão do processo “curricular” de concepção, montagem e utilização pública de uma exposição. Suas afirmações finais referem-se à importância da utilização das teorias curriculares para compreensão e melhor divulgação das práticas e processos internos da instituição museal. De seu ponto de vista essa vertente analítica auxiliaria na percepção dos museus enquanto “locais curriculares”, passíveis, portanto de contribuir para a melhoria educação pública. As especificidades da instituição museal, ao serem analisadas a partir dos termos apontados pela teoria curricular de Schwab (“assunto”, “professor”, “estudantes” e “meio”), poderiam ser melhor compreendidas por outras instituições educacionais, como a escolas, com conseqüente maior valorização e eventual utilização de suas melhores práticas⁸⁸.

Beer e Marsh (1998) também partilham da mesma convicção de Soren, ao proporem uma reflexão dos processos internos do museu do ponto de vista das teorias curriculares, visando sua melhor apreensão no universo educacional escolar. A contribuição desses autores é voltada para a proposição de um modelo heurístico capaz de relacionar os elementos e perspectivas da educação escolar e não escolar, de forma a estabelecer uma compreensão mais holística do meio educacional. O modelo curricular escolhido para adaptação ao universo museal é o de Goodlad, Klein e Tye (1979⁸⁹ apud BEER e MARSH, 1998), que também partilha, juntamente com os modelos escolhidos pelos autores anteriormente citados, uma perspectiva tradicional de teoria curricular.

Esse breve apanhado de autores mostra o potencial das teorias curriculares na compreensão dos elementos que compõem a educação em museus. Nesse sentido, suas análises trazem aspectos importantes para a percepção de como essa educação se processa, encontrando paralelos com a perspectiva analítica de autores da própria área de educação em museus, como George Hein, John Falk e Eilean Hooper-Greenhill. O tempo, o espaço, o comportamento e as expectativas do público, o objeto – todos são elementos trazidos na utilização das teorias curriculares e que apresentam características similares naqueles descritos pelos autores da área de educação em museus. Da mesma forma, as preocupações prescritivas, voltadas ao aperfeiçoamento da prática pedagógica museal, encontram similitudes nos dois grupos de autores, sendo a necessidade da prática educacional dialógica o tema reiterado inúmeras vezes.

Entretanto, para os fins deste trabalho, sentiu-se a necessidade de um maior aprofundamento de questões que os autores aqui apresentados não abordam. Os processos que levam, por exemplo, à escolha de determinadas ações educativas em detrimento de outras, ou de

⁸⁸ Essa “troca” de boas práticas entre instituições educacionais é denominada pela autora de *cross-breeze*.

⁸⁹ GOODLAD, J. I.; KLEIN, M. F.; TYE, K.A. **Curriculum inquiry**. New York: McGraw-Hill, 1979.

determinados temas e conteúdos; ou como a área educacional se relaciona com as demais áreas do museu e com instituições externas; ou ainda, como é feito o financiamento das atividades educativas dentro de um museu. Essas e outras questões parecem não ser respondidas pela forma como esses autores utilizam as teorias curriculares e, ao mesmo tempo, se configuram importantes para a compreensão da constituição educativa dos museus. A partir dessa constatação se fez necessário avançar no estudo dessas teorias, em direção a perspectivas mais críticas, ou mesmo pós-críticas da educação que parecem poder, a princípio, responder a esses questionamentos, na medida em que trabalham com as análises das relações entre poder, educação e conhecimento. Nesse momento, o leque se ampliou e, entre as muitas possibilidades de embasamento conceitual, as teorias do sociólogo da educação Basil Bernstein se destacaram. Com uma teorização robusta, efetivada ao longo de mais de cinco décadas de produção acadêmica, Basil Bernstein é um teórico cujo trabalho permite compreender melhor as possibilidades, limitações e seletividades de diferentes formas de práticas pedagógicas. No item seguinte serão apresentadas partes de suas reflexões consideradas pertinentes para os propósitos desta pesquisa.

IV.3. O FUNCIONAMENTO DO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO: FERRAMENTA PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO EM MUSEUS

O conceito de dispositivo pedagógico é parte integrante da obra do sociólogo inglês Basil Bernstein, e tem sua origem nos estudos desse autor sobre a reprodução dos mecanismos de poder e controle via processos educacionais. O interesse na utilização desse conceito vem das possibilidades analíticas aí encontradas: ao propor uma “gramática do discurso pedagógico” para explicitar o funcionamento do dispositivo pedagógico, Bernstein (1996; 1998) criou uma estrutura que traduz o funcionamento das agências educacionais em seus níveis macro e micro. A proposta do presente estudo é, portanto, utilizando a estrutura teórica estabelecida por esse autor, elucidar aspectos da constituição e do funcionamento da **educação nos museus** a partir da compreensão do processo de produção e reprodução do discurso pedagógico dessas instituições, contribuindo para a caracterização do que se considera ser um dispositivo pedagógico específico. Para melhor entendimento e justificativa dessa proposta analítica serão, a seguir, situadas as origens bem como os principais conceitos que embasam o referencial escolhido.

As preocupações teóricas de Bernstein estão inseridas em um movimento intelectual mais amplo de renovação, temática, epistemológica e metodológica da pesquisa em educação, ocorrido

a partir dos anos 1970 em países da Europa e nos Estados Unidos⁹⁰. Esse movimento teve forte influência da epistemologia marxista (MOREIRA e SILVA, 1995) e do pensamento estruturalista de Durkheim, e trouxe novas perspectivas de compreensão do funcionamento das sociedades e de suas práticas educacionais. De maneira geral, pode-se afirmar que dentro dessa vertente a educação é vista como portadora das relações de poder presentes na sociedade e as relações pedagógicas, seja entre pais e filhos, seja entre professores e alunos, são entendidas como condutoras de padrões de dominação sociais historicamente constituídos, em um processo de reprodução das desigualdades sociais. Identificados conceitualmente com as chamadas teorias da reprodução, o conjunto de trabalhos surgidos sob essa influência veio a ser conhecido como teorias críticas da educação, e suas pesquisas centram-se na compreensão e revelação dos mecanismos de construção – sociais, históricos e econômicos – que condicionam a educação e o currículo escolar (FORQUIN, 1989).

Como parte desse movimento mais amplo, surge na Inglaterra também a partir dos anos 1970, a chamada Nova Sociologia da Educação (NSE), com uma perspectiva de compreensão dos processos educacionais a partir da elucidação dos mecanismos específicos de estruturação e circulação dos saberes escolares. De acordo com Forquin (1989, p. 76), em seu amplo estudo sobre a natureza do conhecimento escolar, pode-se situar a NSE a partir do encontro de dois movimentos específicos:

[...] de um lado, as transformações no campo institucional e intelectual da sociologia da educação, que levaram esta a interessar-se cada vez mais pelos processos organizacionais e pelas interações sociais que se desenrolam no contexto dos estabelecimentos escolares e das salas de aula; de outro lado, o desenvolvimento de uma reflexão sobre os conteúdos e as estruturas do currículo num contexto de mudanças sócio-culturais e de inovações pedagógicas.

Como resultado desse encontro de tendências Forquin afirma que os teóricos da Nova Sociologia da Educação têm como preocupação principal compreender como se selecionam, se estruturam, circulam e se legitimam os saberes e os conteúdos presentes nos currículos das instituições escolares⁹¹. Esse processo, que ocorre no âmbito educacional, se traduz em formas de

⁹⁰ Esse processo de renovação da pesquisa em educação é amplo e complexo e não se encontra entre os objetivos deste trabalho relatá-lo. Para maiores informações ver: Apple (1994; 2006); Forquin (1993); Moreira e Silva (1994); Sadovnik (1995), entre outros.

⁹¹ A idéia de que o currículo escolar é um *constructo* social é extremamente cara aos teóricos da NSE. Nesse sentido Forquin (1981, p.107) aponta que para a NSE “[...] os saberes escolares são ‘construções sociais’, configurações simbólicas que não encontram uma consistência e uma credibilidade senão na medida em que correspondem aos interesses ou aos preconceitos de certos grupos sociais detentores do poder”.

poder e controle social dos comportamentos individuais que, por sua vez, refletem as formas de poder e controle dominantes na sociedade global.

Situado entre os teóricos da NSE, Basil Bernstein desenvolveu seus estudos buscando compreender as relações entre classe social de origem e o sucesso e/ou fracasso da escolarização. Seus primeiros estudos se inserem no campo da sociolinguística e procuram estabelecer as bases sociais da construção dos códigos comunicacionais em ambiente familiar, dando origem à denominada teoria dos códigos (DOMINGOS et al., 1986). A partir daí sua teorização se expande para a compreensão dos denominados dispositivos pedagógicos, buscando traçar como os códigos sociolinguísticos são elaborados e transmitidos por meio dos sistemas educacionais institucionalizados. Ao destrinchar a gramática de elaboração e transmissão dos códigos – em ambiente familiar e institucional – Bernstein desenvolve um complexo teórico capaz de elucidar o funcionamento dos processos educacionais do seu nível interpessoal (micro) até o seu nível interinstitucional e mesmo governamental (macro). A esse respeito, o próprio autor aponta:

Por trás da pesquisa está uma tentativa para criar uma linguagem que permita a integração dos níveis macro e micro de análise e a recuperação do macro a partir do micro, em um contexto de mudança. Poder-se-ia dizer que o projeto constitui uma tentativa contínua para compreender algo a respeito das regras, das práticas e das agências que regulam a criação, distribuição, reprodução e mudança de consciência, mediante princípios de comunicação através dos quais uma dada distribuição de poder e categorias culturais dominantes são legitimadas e reproduzidas. Em suma, uma tentativa para compreender a natureza do controle simbólico. (BERNSTEIN, 1996, p. 159)

Um maior esclarecimento dos caminhos percorridos pelo autor na elaboração de seu conjunto teórico pode ser obtido a partir de suas polêmicas com os teóricos reprodutivistas. Do ponto de vista de Bernstein as denominadas teorias reprodutivistas da educação, “são incapazes de proporcionar princípios fortes de descrição das instâncias pedagógicas, dos seus discursos e de suas práticas pedagógicas” (BERNSTEIN, 1998, p.36, tradução nossa).

Bernstein vê como o objeto primeiro de análise das teorias reprodutivistas as classes sociais. A partir de uma constatação das diferenças de classe e das relações de poder dela oriundas, é lançado um olhar para a esfera pedagógica que relaciona o posicionamento do indivíduo na sociedade e suas possibilidades de comunicação dentro da esfera pedagógica legítima.

[...] as relações de classe produzem um viés na cultura, atuam seletivamente sobre a apropriação das características e relações de cultura, tendo em vista o propósito de legitimação e reprodução das relações de classe. A educação é uma

concentração crucial desse viés e seu amplificador. (BERNSTEIN, 1996, p.233).

Essa perspectiva estabelece a educação como portadora das relações de poder presentes na sociedade. As relações pedagógicas em qualquer instância, seja entre pais e filhos, seja entre professores e alunos, são conseqüentemente vistas como condutoras de padrões de dominação sociais historicamente constituídos. No entender das teorias reprodutivistas, a autoridade pedagógica é estabelecida através de padrões de comunicação forjados na esfera pedagógica, que reproduz, em seu interior, os interesses dos grupos sociais dominantes.

Em primeiro lugar, a comunicação pedagógica se inclina a favor dos interesses do grupo ou grupos dominantes e, em segundo, produz-se um viés (no sentido de desvalorização, de erro perceptivo) da cultura e consciência dos grupos subordinados. Fundamentalmente, a teoria da reprodução é uma teoria do duplo viés da comunicação pedagógica e de sua má interpretação. (BERNSTEIN, 1996, p.236).

O duplo viés de dominação funciona, portanto, na medida em que reproduz e perpetua as mensagens de dominação: por um lado, trazendo a lógica do grupo dominante a toda situação concreta ocorrida no ambiente pedagógico (as falas, os valores, os rituais) e, por outro, subvalorizando a cultura do grupo dominado, distorcendo seus códigos de comunicação em favor do grupo dominante.

Sem negar a verdade inequívoca da base conceitual das teorias reprodutivistas, Bernstein aponta a ausência, nesses estudos, de uma explicação sistemática dos princípios de transmissão e aquisição escolares. O próprio conceito de *habitus*, cunhado pelo sociólogo Pierre Bourdieu, serve à Bernstein como exemplo dessa afirmação⁹². Dentro da proposição de Bourdieu, o conceito de *habitus* permite referenciar as realizações de determinadas classes sociais. Mas, na medida em que as classes são contingenciadas historicamente Bernstein afirma ser necessário definir a estrutura de “fundo”, capaz de descrever as diferentes modalidades de transmissão do *habitus*. Portanto, no entender de Bernstein, o conceito carece de um modelo estrutural que permitiria a descrição dos aspectos específicos de sua “constituição especializada” (BERNSTEIN, 1996, p.238). O exemplo do *habitus* estende-se a outros aportes teóricos reprodutivistas, na medida em que as preocupações de seus estudiosos estão voltadas para a compreensão de como as relações de poder externas são transportadas para o interior da relação pedagógica.

⁹² Domingos e outras (1986, p. 348) definem o conceito de *habitus*, segundo Bourdieu, como uma “formação durável, produto da interiorização dos princípios de um arbítrio cultural, capaz de se perpetuar depois de ter cessado a ação pedagógica e, por isso, de perpetuar nas práticas os princípios do arbítrio que foi interiorizado. O trabalho pedagógico de inculcação tem que ser suficientemente demorado para produzir um *habitus*.”

Não existe nenhuma forma com base em tais conceitos, pela qual se possa gerar uma descrição empírica de qualquer agência específica de reprodução cultural. [...] É como se o discurso especializado da educação fosse apenas uma voz através da qual outras vozes falam (classe, gênero, religião raça, região). É como se o discurso pedagógico fosse ele próprio não mais do que um condutor para relações de poder externas a ele; um condutor cuja forma não tem qualquer consequência para aquilo que é conduzido. (BERNSTEIN, 1996, p.231).

A falta de explicações sobre as estrutura que rege os processos de transmissão, aquisição e avaliação escolares faz com que não seja possível, a partir das teorias reprodutivistas, perceber como de fato acontece a manutenção das desigualdades sociais via escolarização. “Elas estão preocupadas apenas em compreender como relações externas de poder são *transportadas* pelo sistema, elas não estão preocupadas com a descrição do transportador, apenas com um diagnóstico de sua patologia” (BERNSTEIN, 1996, p. 238, *itálico do autor*). A esse respeito, Sadovnik (1995) aponta a ausência, nos estudos dos teóricos da chamada sociologia crítica do currículo, de uma perspectiva teórica que permita o estudo dialético da relação entre as esferas subjetivas e objetivas da educação. Citando Lawton (1980⁹³ *apud* Sadovnik, 1995, p. 6, tradução nossa), é apontado que

Alguns recentes sociólogos especializados em sociologia do currículo gostariam que nós acreditássemos que o controle sobre o currículo é simplesmente uma questão de hegemonia burguesa. Eles assumem que em uma sociedade capitalista a totalidade da superestrutura cultural, incluindo a educação, é um reflexo do grupo dominante, isto é, da burguesia ou da classe capitalista dominante. Para esse grupo de estudiosos a educação é assumida como sendo totalmente influenciada socialmente. Mas eu estou sugerindo que a questão do controle da educação é muito mais complicada do que isso.

A lacuna dos teóricos reprodutivistas diz respeito, portanto, aos princípios descritivos dos processos pedagógicos que perpetuam as desigualdades sociais. É justamente essa a preocupação que move a teorização de Bernstein: a proposição de um modelo capaz de descrever as regras subjacentes à configuração da forma especializado de relação social que é realizada pelo dispositivo pedagógico. Sua reflexão parte do pressuposto de que a relação pedagógica está presente em qualquer tipo de relação social que, envolvendo a comunicação de conteúdos específicos, subentenda a existência de uma hierarquização entre os sujeitos dela participantes⁹⁴.

⁹³ LAWTON, D. **The politics of the school curriculum**. London, Routledge & Kegan Paul, 1980.

⁹⁴ Para Bernstein a relação de comunicação pedagógica está baseada em uma perspectiva de produção, transmissão e aquisição de conteúdos específicos. Como exemplo de relação pedagógica capaz de ser compreendida a partir de seu modelo analítico estão a relação entre o médico e o paciente ou entre pais e filhos.

Como resultado de seus estudos, Bernstein formatou, ao longo de mais de 50 anos de investigações⁹⁵, um corpus teórico passível de ser utilizado em diferentes contextos de análise, na medida em que possibilita a descrição das práticas de organização, das práticas discursivas e das práticas de transmissão inerentes a qualquer tipo de ação pedagógica. Outra característica importante de sua proposição é que ela permite evidenciar o processo pelo qual se produz a aquisição seletiva – de comportamentos, práticas e discursos – pelos diferentes sujeitos participantes da relação. Sua proposição do conceito de dispositivo pedagógico não é, portanto, restrita ao universo escolar, tendo uma amplitude capaz de explicar como acontecem as interações pedagógicas e o processo de especialização dos sujeitos a ela vinculados, bem como os contextos organizacionais que dão suporte a essas interações e sua relação com instâncias externas. Nas palavras do próprio Bernstein (1998, p. 35, grifo nosso), sua teoria deve fornecer modelos “capazes de descrever as práticas de organização, as práticas discursivas e de transmissão constitutivas de toda aquisição pedagógica”.

A escolha para a utilização das teorias de Bernstein para a compreensão da especificidade da educação museal encontra, a partir do exposto, dois fortes argumentos. O primeiro deles, como já foi dito, diz respeito a amplitude de sua teorização que, extrapolando o universo escolar, permite ser utilizada para a compreensão e delimitação dos elementos constitutivos de distintos contextos educacionais. Como exemplo da versatilidade de sua teorização cita-se o trabalho de Marandino (2001, 2005) no qual a autora propõe a utilização do conceito de recontextualização de Bernstein para a compreensão do processo de constituição do discurso expositivo, compreendido enquanto um discurso pedagógico⁹⁶.

Um segundo argumento para a utilização das teorias bernsteinianas neste trabalho diz respeito a necessidade de uma compreensão da especificidade da educação museal para além da descrição das atividades desenvolvidas nos museus ou dos melhores métodos educacionais a serem empregados nesses espaços. Entende-se que a educação museal, enquanto fenômeno social complexo, deva ser compreendida a partir não só da descrição de suas práticas, mas também pelo entendimento das relações sociais que a elas dão suporte e que atuam na conformação de sua especificidade. Faz-se necessário, portanto, a utilização de um referencial que possibilite o olhar para essas relações sociais constituintes das práticas educacionais dos museus, tanto em seus níveis macro – das relações extra-institucionais – quanto micro – das relações entre agentes,

⁹⁵ Para melhor compreensão da dimensão da influência da obra de Bernstein em diversos campos do conhecimento educacional ver Power (2001); Sadovnik (1995).

⁹⁶ Marandino (2005, p. 177) afirma serem os saberes do discurso expositivo constituídos a partir “do diálogo, considerando as relações de poder presentes nas interações entre os diferentes discursos e saberes envolvidos” e que esse discurso “se comporta de forma semelhante ao pedagógico segundo Bernstein, pois desloca outros discursos a partir de seus princípios e objetivos, assumindo as características do discurso recontextualizador”.

práticas e discursos. Nesse sentido, a teorização de Bernstein, cujo foco está na compreensão do aspecto relacional da comunicação pedagógica, garante uma dimensão analítica da dinâmica dos processos sociais conformadores da situação pedagógica das instituições museais.

Devido à amplitude teórica de Bernstein optou-se pela utilização de uma parcela de sua teoria que busca explicar os princípios que regem a organização e o funcionamento do **dispositivo pedagógico**. É a partir desse conceito, e das regras de seu funcionamento, que foi elaborada a análise aqui empreendida. A seguir serão apresentados os principais aspectos que compõem o conceito, bem como as regras de seu funcionamento.

IV.3.1. O conceito de dispositivo pedagógico

Para a construção do conceito de dispositivo pedagógico Bernstein partiu da idéia de dispositivo lingüístico. Como apontado anteriormente, o início da trajetória acadêmica de Bernstein é marcado pelos estudos em sociolingüística, a partir dos quais procura compreender as relações entre os condicionantes sociais da linguagem e a educação (DOMINGOS et al, 1986; SANTOS, 2003). A realização desses primeiros estudos gerou a denominada teoria dos códigos, estabelecendo paralelo entre códigos educacionais e códigos lingüísticos, e entre dispositivo lingüístico e dispositivo pedagógico.

Para Bernstein o dispositivo lingüístico tem o papel de regular as regras que regem as diferentes formas do falar e do escrever. Esse dispositivo é adquirido pelos seres humanos por meio de dois processos inter-relacionados: um deles inato/subjetivo e o outro como consequência das interações sociais e do contexto. A partir desses pressupostos Bernstein inicia um questionamento acerca da neutralidade do dispositivo lingüístico, buscando entender se a neutralidade, ou não neutralidade, de suas regras de constituição e funcionamento determinariam, de alguma forma, seu conteúdo. Sendo esse um debate amplo da lingüística, e não interessando ao autor aprofundá-lo, Bernstein afirma que,

[...] as regras do dispositivo lingüístico não estão livres de ideologia, pois elas refletem a importância outorgada ao potencial significativo dos grupos dominantes. Desde esse ponto de vista é possível que a relativa estabilidade das regras tenha sua origem nos interesses dos grupos dominantes. A linguagem e a fala devem ser consideradas como um sistema de sistemas dialeticamente inter-relacionados. (BERNSTEIN, 1998, p.57, tradução nossa)

Ou seja, para Bernstein o dispositivo lingüístico não é livre de ideologias, e suas regras de constituição refletem a base social da distribuição de poder. Como consequência, tanto o condutor (transmissor/ sistema de regras constituidoras do dispositivo), quanto o conduzido (mensagem/ sistema de regras que varia segundo o contexto) são ideologicamente determinados. Um exemplo dessa afirmação é o sistema de classificação da linguagem, que por ser preponderantemente masculino, reforçaria a dominação do gênero masculino sobre o feminino.

É a partir dessa compreensão do funcionamento do dispositivo lingüístico que Bernstein forja a concepção de dispositivo pedagógico. Para o autor o papel do dispositivo pedagógico é regular os processos de produção, reprodução e transmissão culturais dentro da esfera educacional, atuando, dessa forma, na especialização das consciências. Ou seja, o dispositivo regula as relações de poder e os princípios controle entre os diversos agentes que participam do processo de transformação e aquisição do conhecimento no âmbito educacional.

Assim como o dispositivo lingüístico, o dispositivo pedagógico também funciona a partir de um conjunto de regras próprias. Essas regras variam segundo o contexto, mas são relativamente estáveis em sua estrutura intrínseca. Como no caso do dispositivo lingüístico, elas também sofrem influências ideológicas diversas podendo, assim, gerar uma imensa variedade de resultados comunicativos distintos. Entretanto, diferentemente do dispositivo lingüístico, o dispositivo pedagógico traz em si o potencial de subversão, oriundo das próprias formas de comunicação por ele geradas⁹⁷.

É importante compreender que, segundo Bernstein, o papel do dispositivo pedagógico é regular a comunicação pedagógica. Dessa forma, a seleção da cultura que se processo no interior do sistema educacional, e que tem um papel na especialização dos comportamentos e da consciência dos sujeitos⁹⁸, é regulada pelo dispositivo pedagógico segundo suas regras internas de funcionamento. Ou seja, “entre o poder e o conhecimento e entre o conhecimento e as formas de consciência está sempre o aparelho pedagógico que, através das regras que o constituem, controla essas relações e, assim, garante a especialização das formas de consciência” (DOMINGOS et al, 1986, p. 286).

⁹⁷ O potencial inerente de subversão do dispositivo é um aspecto fundamental para a compreensão do conceito, assim como da noção de sujeito em Bernstein (ILLERA, 1995). Essa discussão será aprofundado posteriormente ao longo deste texto.

⁹⁸ Segundo o complexo teórico criado por Bernstein, o dispositivo pedagógico determina a especialização das consciências, sendo um dos ganhos de sua teorização a possibilidade da explicitação das relações entre macro e micro na esfera educacional (SADOVNIK, 1995). Ou seja, entre as relações de classe e os comportamentos dos sujeitos.

A estrutura criada por Bernstein para a concepção do dispositivo pedagógico, prevê seu funcionamento a partir de um conjunto de três regras relacionadas entre si. Elas são denominadas de: *regras distributivas*, *regras recontextualizadoras* e *regras de avaliação*. Existe um relacionamento hierárquico entre elas no qual as regras distributivas regulam as recontextualizadoras que, por sua vez, regulam as regras de avaliação, constituindo o que Bernstein denomina de gramática interna do discurso pedagógico.

As regras distributivas regulam a relação fundamental entre poder, grupos sociais, formas de consciência e prática e suas reproduções e produções. As regras contextualizadoras regulam a constituição do discurso pedagógico específico. As regras de avaliação são constituídas na [e regulam a] prática pedagógica. (BERNSTEIN, 1996, p.254).

As *regras distributivas* funcionam na especialização das formas de conhecimento, nas formas de consciência e nas práticas dos diferentes grupos sociais envolvidos no processo educacional. Elas regulam a distribuição de significados e, conseqüentemente, de diferentes conhecimentos e práticas dentro do dispositivo, representando o controle sobre quem pode pensar, quem pode transmitir, o que se pode transmitir, a quem e em quais condições dentro da esfera pedagógica.

A premissa para a compreensão das regras distributivas é a existência de dois tipos de conhecimento: o conhecimento pensável, mundano e o impensável, esotérico. Essa divisão corresponde a uma separação entre dois grupos básicos de conhecimentos presente em todas as sociedades. Um exemplo é aquele existente em sociedades não literatas, nas quais o conhecimento dito impensável é controlado pelo sistema religioso, seus agentes e suas práticas. Na atualidade, segundo Bernstein, o controle do impensável está nos níveis superiores do sistema educacional, no qual o conhecimento é primeiramente concebido, produzido. Já o pensável está a cargo dos níveis fundamental e médio de escolarização, no qual o conhecimento é mais reproduzido do que produzido. Para esse autor a relação entre esses dois conhecimentos é condicionada cultural e historicamente em cada sociedade.

A relação entre os dois tipos de conhecimento – pensável e impensável – nos sistemas educacionais ocidentais atuais cria uma vinculação especial entre o mundo material e imaterial, na qual o significado não está diretamente relacionado ao contexto. Ou seja, é possível criar-se um conhecimento para além da materialidade do mundo cotidiano. Essa situação de não vinculação entre o material e o imaterial cria uma ruptura entre os dois tipos de conhecimento, que o autor denomina “vazio discursivo potencial”.

Esse vazio ou espaço pode converter-se (não sempre) em um lugar de possibilidades alternativas, de realizações alternativas da relação entre o material e o imaterial. [...] Proponho que esse vazio ou espaço potencial é o lugar do impensável, e não cabe dúvida que esse lugar pode ser, ao mesmo tempo, benéfico e perigoso. Esse vazio é o ponto de encontro da ordem e da desordem, da coerência e da incoerência. É o lugar crucial do ainda não pensado. (BERNSTEIN, 1998, p.60, tradução nossa).

As relações de poder tentam, justamente, regular a realização desse potencial, já que o potencial do vazio discursivo é o elemento capaz de alterar a ordem estabelecida pelas próprias relações de poder. Ou seja, o vazio pode estabelecer relações alternativas das já existentes entre o mundo do possível e do impossível, do pensável e do impensável, subvertendo a ordem estabelecida pelas relações de poder vigentes dentro do sistema educacional. Essa “lacuna discursiva potencial” é o local das possibilidades alternativas, das relações alternativas, da subversão do próprio sistema.

Este espaço, o local do impensável, simultaneamente benéfico e perigoso, é o ponto de encontro entre a ordem e a desordem, entre a coerência e a incoerência; é o local crucial do ‘o que está ainda para ser pensado’ e, num importante sentido, esta é uma potencialidade da própria língua. A realização deste potencial é regulada pela distribuição de poder, através das ordenações sociais que cria, mantém e legitima. (DOMINGOS et al., 1986, p. 287)

Na linguagem dos códigos⁹⁹ é possível afirmar que o impensável é constituído pelas orientações elaboradas, ou códigos elaborados¹⁰⁰, já que os significados que geram extrapolam, transcendem, a base material e temporal locais. Os novos significados gerados pelos códigos elaborados geram a possibilidade de uma nova ordem, uma nova coerência.

O papel da regras distributivas é, portanto, o de regular quem tem acesso a esse lugar de criação de novos significados e, desse modo, controlar a produção de conhecimento a as possibilidades alternativas. Controla, dessa forma, tanto o impensável, quanto quem o pode

⁹⁹ Dispositivo de posicionamento cultural determinado, o código pedagógico é definido por Bernstein como um “regulador de propensões, identidades e práticas, na medida em que essas se formam em instâncias oficiais e locais de ação pedagógica” (BERNSTEIN, 1996, p.14). O código é adquirido pelos sujeitos através das formas de comunicação geradas, distribuídas, reproduzidas e legitimadas pelas relações de classe. Ao mesmo tempo em que adquirem os códigos assim formatados, os sujeitos são também por eles “posicionados”, ou seja, estabelecem uma relação específica com outros sujeitos e com si mesmo baseada nesse princípio. Dessa forma, o código é o regulador que posiciona o sujeito a respeito das formas dominantes e dominadas de comunicação, e das relações entre elas.

¹⁰⁰ De acordo com Bernstein (1996, p.36), “quanto mais complexa a divisão social do trabalho, quanto menos específica e local a relação entre um agente e sua base material, mais indireta será a relação entre significados e uma base material específica, e maior a probabilidade de uma orientação vinculada a um código elaborado”. Domingos e outras (1986, p. 343) definem o código elaborado como caracterizado “por uma ordem de significação universalista, cujos princípios e operações são tornados explícitos e que, estando desligada do contexto, dá ao falante possibilidade de distanciamento e, portanto, de reflexividade; os falantes de um código elaborado tendem a estar cientes das diferenças individuais e a ter papéis menos formalizados”.

pensar, institucionalizando e demarcando a diferença entre os espaços e os agentes de produção e os de reprodução do discurso pedagógico. As regras distributivas criam, assim, uma forte ou fraca classificação – princípio de separação entre as categorias do dispositivo (agências, agentes e discursos) criado pela distribuição de poder em uma dada sociedade – entre os níveis de produção e reprodução do discurso educacional.

O segundo patamar de regras que regulam o dispositivo pedagógico é denominado de *regras recontextualizadoras*. Elas são as responsáveis pela constituição do discurso pedagógico, fixando os limites interiores e exteriores do que é considerado um discurso legítimo. Bernstein afirma que o discurso pedagógico é ante de tudo um princípio que regula a apropriação de outros discursos a fim de submetê-los ao processo de transmissão e aquisição seletivas, em um processo de recontextualização. Ao sair de seu local de criação original para o contexto pedagógico o discurso é transformado. Essa transformação acontece justamente no espaço vazio deixado pelo discurso ao ser deslocado: esse espaço dá margem para uma atuação ideológica dos sujeitos que transformam o discurso original em um novo discurso. De um discurso real, não mediado, ele se transforma em um discurso mediado, imaginário. “O discurso pedagógico está constituído por um *princípio recontextualizador* que se apropria, recoloca, recentra e relaciona seletivamente outros discursos para estabelecer sua própria ordem” (BERNSTEIN, 1998, p.63, tradução nossa, itálico nosso).

O *princípio recontextualizador* atua na conformação do discurso pedagógico embutindo um discurso da competência (discurso regulador) em um discurso de ordem social (discurso instrucional), sendo que o último sempre domina o primeiro¹⁰¹. O discurso instrucional diz respeito ao conteúdo de destrezas técnicas oriundos do discurso original. É o discurso da competência, que transmite competências e suas relações mútuas. Já o discurso regulador é aquele que cria as regras de comportamento e ordem social embutidas no discurso pedagógico. O discurso regulador tem a primazia sobre o discurso instrucional: é ele que define as regras de funcionamento que conformarão o discurso técnico original à lógica da relação pedagógica.

Para esclarecer melhor o funcionamento do *princípio recontextualizador* Bernstein utiliza um exemplo vindo da Física. Existe a Física enquanto campo de produção de conhecimento científico e existe a Física enquanto disciplina escolar. A disciplina Física já é, ela própria, um discurso recontextualizado, pois é o resultado de princípios de

¹⁰¹ Essa característica distintiva do discurso pedagógico é representada graficamente pela combinação: DI/DR, onde a barra representa que um está embutido no outro. Essa representação gráfica é importante para a compreensão dos diagramas que serão reproduzidos ao longo deste texto.

recontextualização que selecionaram conhecimentos no campo da produção original, que foram refocados para serem utilizados no campo de reprodução do discurso (no caso, a escola de ensino médio). Essa recontextualização é realizada levando-se em consideração os princípios de classificação (relação da Física com outras disciplinas) e enquadramento (seqüenciamento e ritmo) escolares. Ou seja, a Física é submetida à processos de seleção e refocagem que não são relacionados com sua lógica de produção original e que obedecem somente à lógica de reprodução do discurso pedagógico, a lógica da recontextualização intrínseca ao discurso pedagógico.

Esse processo acontece submetendo-se a Física à seleção do princípio regulador, que “proporciona as regras de ordem interna do discurso da instrução” (BERNSTEIN, 1998, p.65, tradução nossa). Além disso, o discurso regulador também é o responsável pela recontextualização da teoria de instrução. De acordo com Bernstein a tendência geral é perceber esses dois discursos – o regulador e o instrucional – como discursos separados, ou mesmo discursos ideologicamente penetrados. Entretanto, o autor afirma que esses dois discursos são embutidos um no outro “o qual produz um único e inseparável texto embutido” (BERNSTEIN, 1996, p. 265). Ou seja, na gramática do discurso pedagógico a competência está na ordem e a ordem na competência.

Um terceiro e último nível hierárquico que regula o dispositivo pedagógico são as *regras de avaliação*, ou as regras da prática pedagógica. Nelas o autor explicita a forma como é realizado o discurso pedagógico atuando na conformação da prática pedagógica. Bernstein inicia essa explicação por um primeiro nível de atuação, mais abstrato, no qual o discurso pedagógico especializa o tempo, o texto e o espaço, bem como as condições para sua inter-relação, conforme apontado na Figura 3. Essa atuação traz conseqüências profundas para os sujeitos, marcando-os cognitivamente, social e culturalmente.

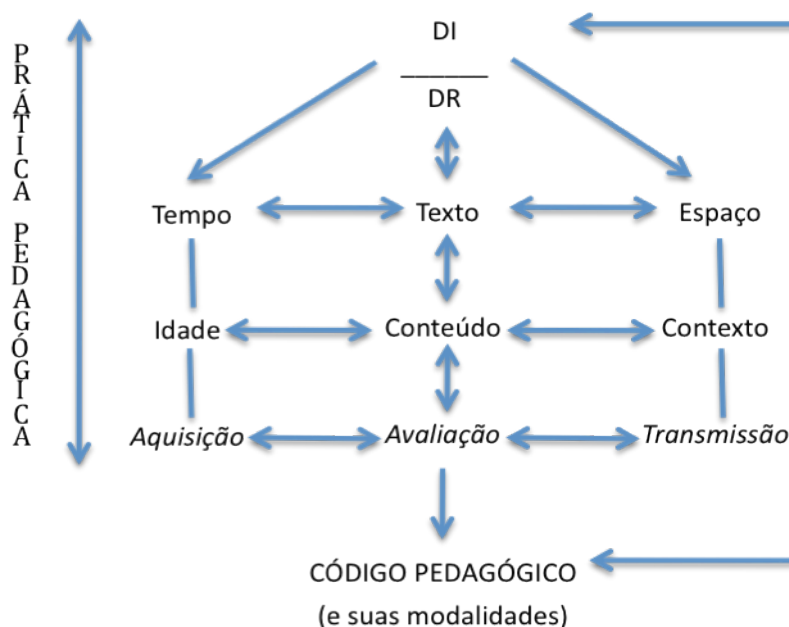


Figura 3 – Relações da prática pedagógica (BERNSTEIN, 1996; DOMINGOS et al., 1986)

No que se refere à especialização do tempo, essa atuação faz-se presente pela divisão arbitrária do tempo empreendida pelo discurso pedagógico. Cada discurso pedagógico específico submete o tempo a uma divisão específica que, nas escolas, se traduz pela seriação etária, pelo controle na progressão e, conseqüentemente, na aquisição. Quanto ao espaço, o discurso pedagógico demarca o espaço específico e legítimo da aquisição/transmissão pedagógica. Ele também organiza esse espaço e sua ordem específica, no qual residem valores simbólicos. Da mesma forma o discurso pedagógico regula o texto pedagógico, ou seja, ele regula o processo de recontextualização do conhecimento para sua transmissão. Nesse processo ele cria novas posições dentro do conhecimento e novas formas de relações sociais.

Em um nível mais básico de abstração pode-se dizer que o princípio de recontextualização produz uma idade específica (tempo), um contexto específico (espaço) e um conteúdo específico (texto). Esse conteúdo é apropriado para ser transmitido para uma idade específica em um local específico de transmissão pedagógica, ou seja o texto sempre é transformado em um conteúdo próprio para uma idade determinada¹⁰².

¹⁰² Domingos e outras (1986) apontam que a seqüenciação do ensino e o período de vida apropriado para a frequência aquele tempo pedagógico específico (a idade que o aluno deve frequentar determinada série) varia conforme o contexto histórico de cada sociedade.

Existe ainda um segundo nível de relações dentro da prática pedagógica que estabelece as conexões entre aquisição e idade (cada idade tem aquisições que lhe são próprias); entre transmissão e contexto (a transmissão depende do contexto local); e entre avaliação e conteúdo (os adquirentes são avaliados conforme seu posicionamento relativamente ao conteúdo legítimo).

Conforme apontado inicialmente, as regras de funcionamento do dispositivo pedagógico são relacionadas hierarquicamente. Dessa forma, as regras distributivas regulam as de recontextualização que, por sua vez, regulam as de avaliação, sendo essas últimas as responsáveis pela constituição da prática pedagógica. Nessa prática a avaliação desempenha um papel crucial na relação entre aquisição e transmissão. É ela quem regula a distribuição de poder no processo, assegurando o princípio de classificação, ou de distribuição de poder, de uma dada sociedade seja reproduzido, na medida em que estabelece as condições e os princípios de distribuição de legitimidade entre discursos e sujeitos. Isso quer dizer que a avaliação demarca aqueles discursos que são considerados legítimos de serem transmitidos, ao mesmo tempo em que posiciona os sujeitos que podem legitimamente enunciá-los e adquiri-los.

Marca as fronteiras que caracterizam um sujeito e dá-lhe uma voz. A avaliação é, na essência, aquilo para que o dispositivo pedagógico serve – celebrar a distribuição do poder, através da demarcação, isolamentos e deslocamentos dos discursos e através da formalização da gramática de sua reprodução, dentro das limitações e exclusões de uma cultura específica de discurso. (DOMINGOS et al., 1986, p. 292).

Ou seja, é por meio da avaliação que as relações de poder são explicitadas. A avaliação, condensando a gramática do discurso pedagógico e sua prática, pode ser orientada para privilegiar a lógica da transmissão ou privilegiar as competências do adquirente (lógica da aquisição). Regulando a relação entre transmissão e aquisição, a avaliação regula a *realização* do discurso pedagógico, a prática pedagógica.

Como dito anteriormente o objetivo do dispositivo é “proporcionar uma regra simbólica geral para a consciência” dos sujeitos (BERNSTEIN, 1998, p.66, tradução nossa). Sua atuação se dá por meio das regras distributivas, responsáveis pela distribuição de poder; das regras de recontextualização, responsáveis pela transformação do conhecimento que será transmitido aos sujeitos; e pelas regras de avaliação, por meio das quais os sujeitos são diferencialmente posicionados, adquirindo uma consciência específica. Ou seja, ao serem especializados pelo dispositivo os sujeitos assumem papéis específicos que, no âmbito da

relação pedagógica, se traduzem como produtores, reprodutores e adquirentes. Cada um desses papéis refere-se a um nível hierárquico do dispositivo: um primeiro campo de criação, voltado à produção do discurso e no qual atuam as regras distributivas; um segundo campo de transmissão, voltado à recontextualização do discurso e no qual atuam as regras recontextualizadoras; e, por fim, um terceiro campo, de reprodução, voltado à aquisição do discurso e no qual atuam as regras avaliadoras.

Segundo Domingos e outras (1986), as fronteiras internas e externas de cada nível do dispositivo são determinadas pelo contexto histórico e ideológico de cada sociedade. Entretanto, mesmo com esse diferencial, é sempre função do dispositivo atuar como instrumento simbólico de posicionamento dos sujeitos pedagógicos e de regulação de suas consciências. Essa função do dispositivo não é, todavia, determinante absoluto da consciência dos sujeitos pedagógicos. O processo de especialização das consciências via dispositivo pedagógico traz em si o germe da subversão, na medida em que permite que o impensável esteja ao alcance dos sujeitos fora da esfera criadora dos discursos¹⁰³. Nessa mesma perspectiva, a própria distribuição de poder, que se expressa por meio do dispositivo, configura um campo de batalha, no qual os distintos grupos lutam pelo controle do processo de produção, transmissão e aquisição e, conseqüentemente, pelo controle simbólico. É possível afirmar, a partir dessas constatações, que o modelo de dispositivo pedagógico proposto por Bernstein não é estático e pode variar segundo o contexto, a ideologia, as forças e os agentes em jogo. Essa possibilidade fica mais clara com a compreensão da forma de atuação do dispositivo, que será tratada com mais profundidade a seguir.

IV.3.2. Os níveis de funcionamento do dispositivo pedagógico: compreendendo o mecanismo de produção e reprodução do discurso pedagógico

Com o objetivo de explicitar as relações que conformam o conceito de dispositivo pedagógico, Bernstein propõe a distinção de três contextos fundamentais dos sistemas educacionais. Para melhor visualização da dinâmica na relação entre os três contextos pode-se observar a figura 4, a seguir exposta.

¹⁰³ Para uma discussão aprofundada sobre o sujeito pedagógico em Bernstein ver Illera (1995).

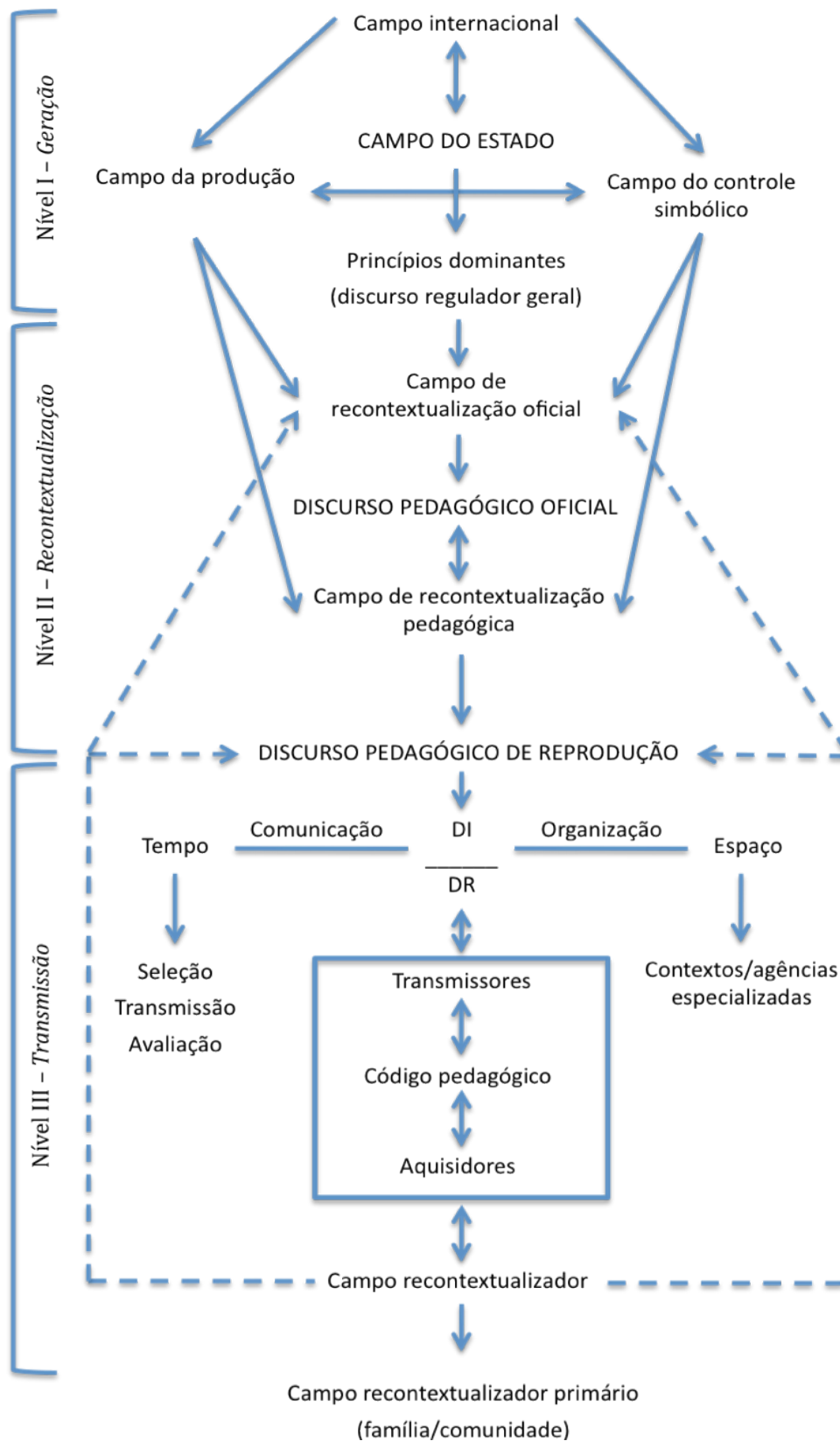


Figura 4 – Funcionamento do dispositivo pedagógico (BERNSTEIN, 1996; DOMINGOS et al., 1986)

O primeiro dos contextos formadores do dispositivo, o *contexto primário*, é responsável pela produção inicial do texto pedagógico por meio de um processo denominado contextualização primária. Para a criação do texto pedagógico novas idéias são criadas e modificadas para serem posteriormente posicionadas, criando o *campo intelectual* do sistema educacional. Esse contexto é, portanto, um contexto de *produção* do discurso e das práticas educacionais. O contexto secundário, por sua vez, está relacionado à “reprodução seletiva do discurso educacional” (BERNSTEIN, 1996, p. 269), formando o *campo da reprodução* que, no caso da educação escolar, refere-se aos níveis superior, médio, fundamental e infantil. Por fim, conectando esses dois contextos fundamentais, está o *contexto recontextualizador*. Nele, a função das posições, agentes e práticas é a de regular a circulação de textos entre o contexto primário e o secundário.

No que se refere à realização do dispositivo pedagógico propriamente dito os três contextos atuam da seguinte forma. A criação do texto pedagógico é guiada pelo que Bernstein denomina de *princípios dominantes da sociedade*, gerados dentro do contexto primário. Os princípios dominantes são os responsáveis pela criação de uma arena de contestação, conflito e dilema, especificando os princípios básicos da ordem, da relação e da identidade, estabelecendo suas fronteiras exteriores e, em alguns casos, seus limites interiores. A regulação dos princípios dominantes atua sobre a conformação do *discurso regulador geral*, e se dá pela distribuição do poder e pelos princípios de controle atuantes no Estado, expressando, portanto, a relação entre os vários partidos e grupos de interesse que compõem essa esfera.

Os princípios dominantes possibilitam ainda as relações sociais entre os *recursos físicos* (campo da produção) e os *recursos discursivos* (campo do controle simbólico). São os princípios dominantes que irão, por meio do discurso regulador geral, limitar e subordinar os discursos reguladores específicos (como o da educação, por exemplo). Isso quer dizer que, sendo o discurso pedagógico formado pelo DI/DR, com dominância do regulador, os princípios dominantes da sociedade se fazem aí presentes.

Outro aspecto do contexto primário se dá pela presença do *campo internacional*, que demonstra a influência das posições políticas e pedagógicas desse campo na constituição dos princípios dominantes do Estado e para o campo de recontextualização oficial.

Apesar de sofrer uma forte influência dos princípios dominantes, o discurso pedagógico não é apenas seu produto mecânico e direto. Para sua conformação final contribuirá o processo de recontextualização. Como apontado anteriormente, o processo de recontextualização dos textos pedagógicos obedece a um princípio de funcionamento

denominado *princípio recontextualizador*, no qual atuam, de acordo com as regras distributivas, *agentes recontextualizadores* imbuídos ideologicamente. Os agentes atuantes no campo recontextualizador são os responsáveis pela seleção e modificação dos textos que compõem o discurso pedagógico. Essa transformação a que é submetido o texto ocorre a partir de três processos interligados: um primeiro, que abarca a mudança da posição do texto em relação aos textos, práticas e situações originais; um segundo, no qual o texto é modificado por um “processo de seleção, simplificação, condensação e elaboração” (BERNSTEIN, 1986, p. 270); e um terceiro processo de reposicionamento e refocalização do texto. A passagem do texto de um campo de produção discursiva para o campo de reprodução discursiva não ocorre, portanto, sem uma transformação do próprio texto. Essa transformação é regulada pelo *princípio de descontextualização* que garante que o texto será modificado na medida em que é deslocado/relocado.

O campo recontextualizador é composto de dois subconjuntos. Existe um *campo recontextualizador pedagógico oficial* que inclui “os departamentos especializados e as subagências do Estado, as autoridades educacionais locais, juntamente com suas pesquisas e sistemas de inspeção” (BERNSTEIN, 1996, p. 270). Existe também um *campo recontextualizador pedagógico*, mais amplo, que inclui as universidades e faculdades de educação, públicas e privadas, e as pesquisas por elas realizadas; os meios midiáticos especializados de educação (jornais, revistas, etc), as editoras e seus consultores; e pode-se estender também a campos não especializados no discurso educacional mas que exercem influência sobre o Estado. Os agentes, discursos e práticas desses dois subcampos estão interessados na passagem dos textos pedagógico de um contexto de produção discursiva para um contexto de reprodução discursiva.

A atividade principal desses campos de recontextualização é a de proporcionar o que e o como do discurso pedagógico. O que refere-se às recontextualizações realizadas a partir dos campos de conhecimentos específicos, sendo que Bernstein distingue três: os campos intelectuais (História, Física, Química, Biologia, Letras etc.); os campos expressivos (Artes) e os campos manuais (artesanato, marcenaria etc.). Já o como refere-se às teorias das ciências humanas e sociais, usualmente a Psicologia. Dessa forma, na atuação do campo recontextualizador, os discursos vindos de campos de produção do conhecimento distintos são agrupados a partir de uma lógica diferenciada, a lógica pedagógica. O mesmo, entretanto, não

acontece com os agentes, já que, raramente, os produtores do conhecimento original são os seus agentes recontextualizadores¹⁰⁴.

É importante considerar que a concepção de campo recontextualizador proposta por Bernstein traz em seu cerne a questão da disputa ideológica entre os agentes. São as disposições ideológicas dos agentes, histórica e contextualmente determinadas, que vão estabelecer a estrutura dos discursos submetidos aos processos de recontextualização.

Essa disputa ideológica inerente ao modelo cria uma série de conflitos potenciais, no qual se destaca a dinâmica em que o campo oficial tenta debilitar a independência do campo pedagógico em relação à construção do discurso pedagógico e seus contextos oficiais. É justamente na tensão existente entre os dois campos que irá residir a autonomia do campo educacional, construída conforme o grau de independência do campo recontextualizador pedagógico em relação ao oficial. Portanto, pode-se afirmar que se as *regras distributivas* traduzem os princípios dominantes na sociedade, princípios esses que refletem as relações de poder produzidas no campo da produção econômica, as *regras de recontextualização* traduzem a autonomia da educação em relação a esses mesmos princípios dominantes. Obviamente essa autonomia é condicionada ao já referido grau de subordinação de uma esfera sobre a outra.

Um terceiro nível de interações proporcionado pela dinâmica de funcionamento do dispositivo é dado pela *reprodução* do discurso pedagógico, a realização de sua gramática. Dentro de um contexto educacional, as regras que constituem a gramática do discurso pedagógico são realizadas por meio da *prática pedagógica*. Como dito anteriormente essas são as denominadas regras de avaliação, cujo funcionamento é condicionado pelas regras distributivas e de recontextualização.

O contexto de reprodução do discurso pedagógico é, dentro da lógica de Bernstein, implícita e explicitamente penetrado por uma matriz temporal e por uma matriz espacial, conforme ilustrado pelas figuras 3 e 4. A matriz temporal é a responsável pela regulação das relações de transmissão e aquisição – ou seja, pelas *relações de comunicação* que se estabelecem entre adquirentes e transmissores. A matriz espacial, por sua vez, é responsável pela regulação das relações entre os distintos locais de reprodução, ou seja, ela se refere às *práticas de organização*. Ambas as matrizes – temporal e espacial – são determinadas, em maior ou menor medida, pelos discursos instrucional e regulador. Como consequência, no

¹⁰⁴ Outro aspecto importante desse processo aponta que o que refere-se às categorias, relações e conteúdos a serem transmitidos, referenciado-se no princípio de classificação dos discursos; já o como relacionando-se à forma como essas categorias, princípios e discursos são transmitidos, diz respeito ao enquadramento dos discursos.

nível da prática pedagógica, “um dado DI/DR cria práticas comunicativas (tempo) e prática organizacionais (espaço) específicas para constituir o código a ser adquirido” (BERNSTEIN, 1996, p. 279).

Para a compreensão do funcionamento do contexto de reprodução do discurso pedagógico, Domingos e outras (1986) sugerem uma organização a partir da divisão das realizações do discurso instrucional específico e do discurso regulador específico para a conformação da prática pedagógica.

O discurso instrucional específico (DIE) regula a produção e a reprodução das competências especializadas durante a prática pedagógica. Para isso ele pressupõe teorias que controlam como esse processo de produção e reprodução acontecem no contexto educacional. Sendo assim o DIE comporta dois blocos de teorias instrucionais: um primeiro que regula aquilo que será transmitido – o conteúdo específico recontextualizado – e um segundo que regula como será a transmissão e aquisição desse conteúdo – as teorias de transmissão e aquisição, também recontextualizadas. O DIE regula assim, “as práticas instrucionais que permitem o desenvolvimento das competências e a organização de sua aquisição” (DOMINGOS et al., 1986, p. 306). Ou seja, o DIE posiciona os sujeitos – adquirentes e transmissores – em relação às essas práticas e aos seus significados, conformado as *relações sociais* entre eles. Essas relações sociais, por sua vez, são reguladas por dois tipos de regras: as regras de hierarquia – relativas às relações de poder entre adquirentes e transmissores – e as regras discursivas – relativas à seleção, seqüência, ritmagem e critérios de avaliação do processo de transmissão-aquisição. São as variações nessas regras que determinam as modalidades de prática pedagógica ou modalidades de instrução¹⁰⁵.

As práticas instrucionais também são constituídas por um tempo institucional específico, cuja organização também é dada pelo DIE. É um determinado tempo institucional que regula a forma de comunicação entre adquirentes e transmissores, separando temporalmente os adquirentes em níveis, regulando sua progressão e segmentando os períodos de aprendizagem de acordo com uma lógica etária. Também é por meio da dimensão temporal que se dá a seleção e a distribuição de conteúdos específicos para cada idade. Ao regular os conteúdos, a matriz temporal também determina a seqüência, a ritmagem e os

¹⁰⁵ Para melhor compreensão do conceito, Domingos e outras fornecem três modalidades de práticas pedagógicas instrucionais possíveis, resultantes das modalidades de DIE: a prática instrucional didática – cujo processo instrucional é altamente regulado pelo transmissor, de acordo com a lógica das teorias behavioristas –; a prática instrucional indireta – cujo processo é centrado no adquirente, dentro de uma lógica que privilegia o conhecimento prévio e os ritmos individuais –; e uma terceira modalidade que conjuga uma teoria de aquisição indireta com uma teoria de transmissão direta, redundando em uma pedagogia denominada pelas autoras como “mascarada”, na qual “a única mudança nas relações de poder da instrução é o apelo retórico à cooperação, continuando a aquisição a ser regulada por regras discursivas explícitas” (DOMINGOS et al., 1986, p. 307).

critérios de avaliação de uma determinada prática instrucional. Dessa forma, “[...] ao produzir o princípio de seleção da recontextualização do discurso no tempo e o princípio da seleção da ritmagem da transmissão, [a dimensão tempo] funciona como *regulador crucial do controle sobre a comunicação na relação pedagógica*” (DOMINGOS et al., 1986, p. 308, itálico das autoras).

Mas a dimensão temporal não se refere somente ao aspecto instrucional da prática pedagógica. Ela se refere também ao aspecto regulador dessa prática, na medida em que controla a comunicação entre adquirentes e transmissores. Como apontado anteriormente, o discurso regulador específico (DRE) diz respeito à regulação moral do dispositivo pedagógico. É ele quem normatiza e determina os comportamentos dos sujeitos, regulando a socialização dos valores, normas, práticas e motivações, por meio de relações de comunicação. Nesse sentido o DRE tem uma dimensão espacial – relativa à relação entre e dentro dos locais de reprodução; e uma dimensão temporal – relativa à relação entre adquirentes e transmissores, entre adquirentes e entre transmissores.

A dimensão espacial é regulada pelo princípio de organização inerente ao discurso regulador. É esse princípio que estabelece as relações espaciais dentro da agência pedagógica e dessa com outros contextos, marcando os espaços de acordo com a hierarquia, com o discurso e com a função, criando as regras de seu reconhecimento e de sua realização. Dessa forma o espaço pode ter demarcações claras – regras, práticas e disposições ritualizadas, que explicitam muito bem as fronteiras – localização e postura – de adquirentes e transmissores. Ou o espaço pode ter demarcações menos claras, e as ritualizações entre os sujeitos podem ser mais participativas. Da mesma forma, as relações da agência pedagógica específica com outras – como as relações das escolas com as famílias dos adquirentes – podem ser mais ou menos distantes.

Já a dimensão temporal do DRE considera três patamares de relações. O primeiro deles diz respeito às relações de poder e controle entre transmissores. Essas relações podem ser basear mais ou menos na manutenção das hierarquias e controle sobre as práticas. Em uma agência educacional muito estratificada essas relações tendem a ser mais hierarquizadas e as práticas dos sujeitos mais isoladas. Contrariamente, em uma agência menos estratificada as relações de comunicação entre transmissores são mais fluidas. Da mesma forma, em um segundo patamar, as relações entre adquirentes pode ser altamente hierarquizada, com divisões marcadas entre gêneros, idade e/ou capacidades (e conseqüentemente de transmissão diferenciadas para esses diversos agrupamentos). Ou essas relações podem ser menos explícitas, celebrando uma ritualização mais cooperativa entre os adquirentes. Por fim, existe

um terceiro patamar, de relações entre adquirentes e transmissores. Se essa relação é altamente hierarquizada o adquirente tem pouco controle sobre como acontece a transmissão. Da mesma forma, se essa relação é mais fluida, o adquirente pode ter um controle maior sobre como esse processo acontece.

São justamente as possibilidades relacionais entre o DIE e o DRE que conformam a prática pedagógica. Essa prática, entretanto, não é isenta de conflitos, dilemas e contradições que se fazem presentes nas realizações do discurso pedagógico oficial, como consequência da distribuição de poder que posiciona essas mesmas realizações. Nesse sentido, Bernstein aponta cinco aspectos que se configuram enquanto fontes de conflitos potenciais do modelo de funcionamento do dispositivo pedagógico:

1. Os próprios princípios dominantes se referem a uma arena de conflito, em vez de a um conjunto estável de relações.
2. Há uma fonte potencial ou real de conflito, resistência e inércia entre os agentes políticos e administrativos do campo de recontextualização oficial.
3. Há uma fonte potencial ou real de conflito, resistência e inércia entre as posições no interior do campo recontextualizador pedagógico e entre ele e o campo recontextualizador oficial.
4. Há uma fonte potencial ou real de conflito, resistência e inércia entre o contexto cultural primário do adquirente (família/comunidade, relação no grupo de colegas) e as práticas e os princípios recontextualizadores da escola.
5. Os transmissores podem ser ver incapazes ou pouco dispostos a reproduzir o código de transmissão esperado. (BERNSTEIN, 1986, p. 280).

Todos esses conflitos potenciais apontam, por um lado, para a complexidade das relações que compõem o modelo e, por outro, para o seu inerente potencial de mudança e dinamismo. É factível afirmar, portanto, que o modelo de dispositivo pedagógico proposto por Bernstein “cria uma arena de luta para o controle sobre suas próprias realizações”, na qual “as orientações em direção a ordens alternativas de significados e os princípios sobre os quais repousam esses significados são, eles próprios, tornados disponíveis pelo dispositivo” (BERNSTEIN, 1986, p. 288). Nesse sentido, ao mesmo tempo em que é o “governador simbólico das consciências”, o dispositivo pedagógico constitui-se o meio de sua própria transformação, já que sua realização é carregada de conflitos, dilemas e clivagens geradas pelas relações de poder que determinam e posicionam aquelas realizações.

Esse panorama de disputas entre agentes, agências e contextos que compõem o dispositivo aponta para uma configuração na qual se destaca a “impressionante similitude” da ordenação interna entre os diferentes dispositivos pedagógicos. Para Bernstein, o conjunto de regras distributivas, recontextualizadoras e avaliadores compõem um ordenamento da prática

pedagógica, que é comum a qualquer sistema educacional. Ou seja, o “dispositivo pedagógico é a gramática fundamental de qualquer discurso pedagógico”. O autor ainda salienta que, apesar de ter restringido sua análise à realização do dispositivo pedagógico europeu, é importante o teste da capacidade da aplicação da proposição a discursos pedagógicos diferentes. Nesse sentido ele aponta a premente necessidade de submissão do modelo à contextos educacionais não-oficiais – ou seja, aqueles contextos não regulados pelo discurso pedagógico formal escolarizado (BERNSTEIN, 1986, p.287).

Como afirmado inicialmente, é justamente essa a perspectiva que move o presente trabalho: a compreensão da constituição da educação em museus a partir da utilização do conceito de dispositivo pedagógico. Considera-se que frente à diversidade de práticas, agentes e processos encontrados em campo ao longo da pesquisa realizada para esta tese, o complexo teórico proposto por Bernstein configure a base para a compreensão dos elementos constituintes dessa modalidade educacional – partindo-se do pressuposto de que existe uma singularidade denominada educação em museus e de que essa educação tem características distintivas em relação a outras práticas educacionais.

Ao propor um conceito de dispositivo pedagógico baseado em um conjunto de regras hierárquicas distributivas, recontextualizadoras e avaliativas, Bernstein traz à tona os distintos elementos constitutivos da conformação dos discursos e das práticas pedagógicas, além dos parâmetros que regem a relação entre esses elementos. Esse referencial serve aqui de base à compreensão dos elementos constitutivos – e, portanto, específicos – dos discursos e das práticas educativas dos museus. Considera-se que o conceito de dispositivo pedagógico propicie, em última instância, a compreensão da gramática fundamental do discurso e das práticas pedagógicas do museu, trazendo à tona a relação entre os seus diversos elementos constituintes. As possibilidades e limites dessa utilização serão discutidas ao longo da tese.

Entretanto, como também foi apontado ao longo deste texto, a constituição de dispositivo pedagógico proposta por Bernstein não é isenta de conflitos, dilemas e clivagens. Aliás, é justamente esse o aspecto característico de sua obra, enquanto tributário das discussões empreendidas pelos teóricos reprodutivistas e pela própria Nova Sociologia da Educação. Sua proposta teórica, partindo da idéia de que o dispositivo é condutor de cultura, em sua produções, reproduções e inter-relações, aponta para a constituição intrinsecamente dinâmica e conflitiva desse elemento. Nesse sentido, o conceito de discurso pedagógico enquanto um discurso que embute competência na ordem e ordem na competência, evidencia o caráter socialmente construído do dispositivo. Nele, as regras do conhecimento específico, ou instrucionais, são submetidas ao controle regulativo – da sociedade e de suas regras. Essa

perspectiva de constituição do conceito traz para a análise uma série de questionamentos sobre os processos e as dinâmicas de constituição do discurso e das práticas pedagógicas que permitem sua compreensão de um ponto de vista mais amplo, evidenciado as relações entre o dispositivo em foco e as forças sociais em jogo. A escolha por esse modelo teórico baseou-se também na aposta em uma visualização crítica sobre o processo de constituição da educação museal. Portanto, a escolha pela utilização do referencial teórico de Bernstein para a compreensão do presente objeto de estudo também partiu de uma aposta da existência nos museus de um processo educacional que pudesse ser compreendido do ponto de vista de sua dinâmica de relações com outras instâncias sociais.

Capítulo V – OS SETORES EDUCATIVOS DOS MUSEUS ESTUDADOS

Com vistas à melhor compreensão do universo de pesquisa deste trabalho serão apresentados neste capítulo os setores educativos dos museus estudados. Essa apresentação buscará traçar o histórico da constituição desses setores nos respectivos museus, bem como as principais características atuais. Para a construção desse capítulo foram utilizados os depoimentos dos educadores entrevistados, na medida em que eles apontam não só as características atuais desses setores, como também o processo histórico de sua constituição. Também foram utilizados, como referência, textos produzidos pelos educadores dos setores educativos, nos quais são feitas reflexões sobre sua prática atual e passada, bibliografia geral da área de educação em museus, além do material documental produzido pelos museus estudados, incluindo seus sites institucionais. Os dados aqui apresentados foram coletados entre os anos de 2008 e 2010, em diferentes momentos, conforme descrito no capítulo metodológico desta tese.

V.1. MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (MAE-USP)

O Museu de Arqueologia e Etnologia da USP tem sua origem na fusão, em 1989, de quatro diferentes acervos de Arqueologia e Etnologia pertencentes à Universidade de São Paulo¹⁰⁶: o Instituto de Pré-História (IPH), o antigo Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE), o acervo Plínio Ayrosa, do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e o acervo arqueológico e etnográfico do Museu Paulista. Essa fusão representou não só a união física dos objetos dos acervos, como também a junção das equipes das diferentes instituições e distintos métodos de trabalho. No que se refere ao serviço educativo foram reunidas as equipes do antigo MAE e do IPH, instituições participantes da fusão que possuíam serviços educativos consolidados.

¹⁰⁶ Segundo Bruno (1995, p. 228) a fusão foi recomendada “em função da semelhança das atuações técnico-científicas das instituições envolvidas e da perspectiva de crescimento profissional para todos os docentes e técnicos vinculados aos antigos grupos.”. Para maiores detalhes desse processo de fusão institucional ver Bruno (1995).

Considera-se importante fornecer um breve panorama do histórico de atuação educacional dessas duas instituições, pois se acredita que elas constituem a base do que, mais tarde, se tornou a ação educacional do atual Museu de Arqueologia e Etnologia da USP. Essa tarefa, apesar de não ser simples, é facilitada pela bibliografia produzida por estudiosos da área museológica e pelos próprios educadores das instituições, nas quais, além de apresentarem as atividades realizadas pelo IPH e pelo antigo MAE, refletem sobre as opções teóricas e metodológicas adotadas. Também se revela fundamental nessa tarefa a tese de doutorado de Carla Gilbertoni Carneiro (2009), atual educadora do MAE-USP. Ao fazer um estudo sobre ações educacionais em Arqueologia preventiva, Carneiro traçou um histórico das práticas educacionais do antigo MAE e do Instituto de Pré-História, como forma de refletir sobre as atuais perspectivas educativas em Arqueologia no Brasil.

A partir dessas fontes é possível saber que o Instituto de Pré-História iniciou seu trabalho educacional sistemático em 1978 (BRUNO, 1984). Antes desse período existiam ações educacionais isoladas, como as visitas conduzidas pelo próprio criador e diretor da instituição, Paulo Duarte. De acordo com a pesquisadora Aureli Alves Alcântara (2007), essas visitas eram realizadas para grupos organizados, inclusive escolares, e tinham por ênfase a popularização científica da Arqueologia.

O foco no “aproveitamento público da Arqueologia” fazia com que os objetos preservados na instituição fossem vistos por Paulo Duarte como sinônimo da “qualidade de vida, pesquisa, ensino, erudito e popular, antigo e moderno e, acima de tudo, preservação da informação (BRUNO, 1991 *apud* ALCÂNTARA, 2007, p. 268). Dessa forma, a ênfase institucional voltou-se, desde seu início, muito fortemente para a comunicação dos resultados das pesquisas arqueológicas para o público de não cientistas. Mesmo após a saída compulsória de Paulo Duarte da universidade¹⁰⁷ as ações de comunicação e educação ganharam ênfase, principalmente após a contratação de uma museóloga para esse fim. Maria Cristina de Oliveira Bruno, museóloga contratada pelo então diretor da instituição, o professor José Affonso de Moraes Bueno Passos, entrou em 1978 e no período até 1983 dedicou-se à estruturação de três programas comunicacionais e educacionais para o Instituto: um programa de mostras expositivas de longa duração na sede do IPH, na Cidade Universitária (São Paulo – Brasil), um serviço educativo museológico e um programa de mostras expositivas itinerantes. Como resultado, já no início da década de 1980, Bruno (1984, p. 48, grifo nosso) afirmava a proposta museológica do IPH nos seguintes termos: “[...] utilizar o museus como

¹⁰⁷ Para maiores detalhes da vida e atividade acadêmica de Paulo Duarte à frente da área de Pré-história da Universidade de São Paulo ver Alcântara (2007).

canal de transmissão do conhecimento oriundo das pesquisas arqueológicas, realizadas pelo IPH, a partir de uma visão geral sobre a Pré-História e com a finalidade de contribuir com a educação.”.

Como base para a estruturação da ação educacional sistematizada, iniciada a partir da década de 1980, foi realizada uma pesquisa de perfil de público, que utilizou como fonte de dados os livros de assinatura de visitantes durante dois anos (1980 e 1981). Essa investigação inicial permitiu a percepção de que o público escolar era o principal freqüentador da instituição. A partir desse fato, a pesquisadora responsável chegou a seguinte conclusão: “[...] o Museu do IPH deve voltar sua atenção, de forma decisiva, para os estudantes e colocar entre suas principais metas a colaboração ao ensino formal, mesmo que potencialmente a ação museológica continue a ser destinada a todo tipo de público.” (BRUNO, 1984, p. 211).

A partir dessas premissas montou-se uma prática educacional voltada para os seguintes objetivos: o ensino da Pré-História, com ênfase para a Pré-História brasileira e paulista; apresentação da importância da Arqueologia para o estudo do período pré-histórico; estabelecimento de relações entre a vida pré-histórica e a contemporânea como forma de estabelecer laços entre o visitante e os objetos; o ensino da visita a museus como forma de prática cultural, com ênfase especial na leitura de objetos; e o incentivo do público a uma participação ativa na preservação do patrimônio. Todos esses objetivos tinham como norte principal a comunicação das pesquisas arqueológicas realizadas pela instituição, dentro do espírito de um museu universitário voltado à pesquisa, ensino e extensão¹⁰⁸. O público prioritário escolhido para essas ações foi o escolar.

O serviço educativo museológico foi concretizado, a princípio, a partir de uma dinâmica de visitas monitoradas à exposição que, centrada nas expectativas do visitante, buscavam proporcionar uma experiência agradável no contato com os objetos patrimoniais. Como método durante a visita eram empregadas perguntas que buscavam incentivar a “participação de todos” (BRUNO, 1984, p. 251). O roteiro era adaptado segundo a faixa etária, o nível intelectual, o interesse e a proposta da escola visitante. Os alunos eram ora conduzidos em grupo, ora incentivados a explorar individualmente a exposição.

Paralelamente à estruturação da visita monitorada às exposições foi realizada uma avaliação do grau de fruição e interesse do público escolar, em especial os alunos, sobre aspectos da exposição de longa duração “27 anos de preservação, pesquisa e ensino”. Em

¹⁰⁸ As ações de extensão são, dentro da Universidade de São Paulo, aquelas que buscam “estender à sociedade serviços indissociáveis das atividades de ensino e de pesquisa” (SÃO PAULO, 1988). Os quatro museus estatutários da USP são considerados órgãos de integração e têm na extensão universitária uma de suas principais funções.

cartaz no IPH a partir do ano de 1978, essa exposição foi resultado de um intenso trabalho entre os pesquisadores lotados na instituição e tinha como meta “apresentar a trajetória do Instituto d Pré-História, através das pesquisas arqueológicas realizadas e, assim, expor os vestígios pré-históricos encontrados” (BRUNO, 1984, p. 56). Esse trabalho de avaliação se desenvolveu em três frentes¹⁰⁹ e foi voltado para a compreensão do que o público, notadamente o escolar, havia apreendido da exposição e da visita ao IPH.

Como resultado esse trabalho de avaliação evidenciou a existência de concepções equivocadas sobre Pré-História e Arqueologia, por parte da população freqüentadora do museu, em especial o público escolar. Essa foi uma das justificativas para a implantação de uma série de ações, além da visita monitorada, tendo como foco esse público específico. Nesse sentido, a equipe do IPH considerava importante expandir o trabalho de divulgação da Pré-História para as escolas que não pudessem ir ao Museu (BRUNO, 1984; BRUNO e VASCONCELLOS, 1989). Como apontado, uma das principais preocupações era justamente o fornecimento de informações acuradas sobre a Pré-História brasileira para o público escolar, pois o diagnóstico realizado junto aos professores que freqüentavam a instituições alertava para essa urgente necessidade (BRUNO, 1984, p. 277). Nasce assim o projeto “O Museu vai à escola”, iniciado em 1982, que consistia em uma série de cursos sobre as temáticas da Pré-História brasileira que, levados às escolas, preparavam os alunos para a visita ao IPH.

Um segundo projeto foi o de “Formação de Professores”, também voltado ao público escolar, e visando justamente atacar a problemática da má formação dos docentes sobre as temáticas da Pré-História nacional e do processo de hominização. A partir desse projeto foi realizado o curso de extensão universitária “A utilização pedagógica do Museu de Pré-História Paulo Duarte”, além do “Projeto de integração museu-escola” que buscava formar os alunos do CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) sobre as possibilidades pedagógicas dos museus.

Para o público em geral foram realizadas uma série de exposições itinerantes em escolas e espaços de afluência pública (bibliotecas, estações de metrô, clubes etc.). O objetivo era, mais uma vez, a divulgação dos conceitos de Pré-História e os perigos da deterioração desse patrimônio¹¹⁰.

¹⁰⁹ São elas: o contato direto entre a educadora e o público; o livro de assinaturas e sugestões e a resposta à questionários de perguntas abertas (esse último aplicado somente junto aos estudantes de grupos escolares organizados em visita ao IPH).

¹¹⁰ As ações de divulgação sobre os riscos de desaparecimento do patrimônio arqueológico nacional, principalmente os sambaquis, realizadas pelo IPH, sob a direção de Paulo Duarte, foram pioneiras desse gênero no Brasil (ALCÂNTARA, 2007).

O perfil de atuação educacional do IPH, basicamente voltado ao público escolar, explica-se em parte pelas referências teóricas eleitas para sustentá-lo. De acordo com Bruno (1984), museóloga responsável pela concepção inicial das ações de educação sistematizadas do IPH, as discussões em voga no cenário internacional durante as décadas de 1970 e 1980 apontavam para a necessidade ampliação dos públicos dos museus, principalmente em direção a população infanto-juvenil. Como consequência dessas leituras, e da observação de casos práticos nacionais, fica claro para essa autora que “a função específica do serviço educativo museológico é possibilitar uma aproximação maior entre o objeto do museu e o público infanto-juvenil” (BRUNO, 1984, p. 234). Essa aproximação, entretanto, não deverá acontecer do ponto de vista da “animação cultural”, na qual, segundo a autora, as atividades são desenvolvidas de forma esporádica e sem estar ligadas necessariamente ao conhecimento científico ou aos objetos patrimoniais. No seu entender é justamente essa missão educacional dos museus, e em especial de um museu universitário, junto ao público escolar: propiciar um contato qualificado com os objetos patrimoniais e com o conhecimento científico gerado a partir desse acervo. O objetivo final da ação educacional no museu deve ser,

Contribuir para a formação do indivíduo, através do despertar da sensibilidade, do espírito crítico e da consciência nacional e cultural. [...] abolir os preconceitos, incentivar a pesquisa, mostrar várias possibilidades profissionais, incitar o questionamento e a participação, e propagar a preservação do patrimônio. (BRUNO, 1984, p. 234)

Em artigo posterior, Bruno e Vasconcellos (1989) refinam e delimitam as bases teóricas da ação educativa desenvolvida pelo IPH. Eles se colocam como tributários da Pedagogia do Despertar, criada pela pedagoga francesa Francine Best, e da metodologia da Educação Patrimonial. Carneiro, ao analisar essas escolhas afirma que seus pontos fortes são:

[...] o olhar é preparado para uma observação mais atenta uma vez que, no museu, [o] ensino é centrado no objeto; o educador leva em consideração o conhecimento prévio do visitante e é a partir desse referencial que conduz a visita; o enfoque é muito maior no visitante que no educador, que nesse caso tem a principal função de induzir o que o próprio visitante é capaz de observar sem ‘despejar’ informações; embora o objetivo da visita não seja saturar o visitante de novos conteúdos, é importante a transmissão de conceitos-chaves para a fruição da exposição. Um elemento muito importante no decorrer da visita é que o educador tem que recorrer a outros meios de diálogo com o visitante que permitam a diferenciação do museu do universo escolar. (CARNEIRO, 2009, p. 51)

A análise de Carneiro é ilustrativa, assim como as opções metodológicas que levaram Bruno e Vasconcellos a formatarem o serviço de ação educativo do IPH com foco no público escolar, do que mais tarde viria a se configurar como o serviço de ação educativa do MAE-USP. Mas, antes de analisar a nova configuração educacional do MAE-USP, vale a pena um olhar sobre a ação educacional do antigo MAE, essa também referencial para a constituição educativa da nova instituição. O antigo MAE iniciou suas ações educacionais sob a coordenação da docente Elaine Veloso Faria Hirata, no projeto “Integração museu-escola-comunidade”, parceria do antigo MAE com a CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas). Iniciado em 1981 o projeto tinha como objetivos, além da integração entre o Museu e as escolas, a ampliação da dimensão do acervo tridimensional do Museu como fonte para a História e a Antropologia. O projeto conseguiu a liberação remunerada de professores da rede estadual de ensino público para que participassem da iniciativa. Esses profissionais receberam uma formação que abrangeu leitura de textos, aulas, manuseio de peças do acervo e conhecimento sobre ações educativas do MAE e de outras instituições não-formais de educação.

Essa iniciativa abrangia uma série de atividades que aconteceram no período entre 1981 e 1982 (HIRATA, 1985). A primeira delas denominada “A escola no Museu” consistia em uma série de visitas monitoradas para escolares realizadas pelos professores anteriormente formados pelo museu. Essas visitas eram realizadas com alunos entre 06 e 18 anos, oriundos de escolas públicas estaduais do interior e da capital do Estado de São Paulo. A estrutura de visitação seguia uma lógica programada em três etapas: um primeiro momento de acolhimento e manuseio de artefatos arqueológicos, um segundo momento de observação livre do acervo exposto e um terceiro momento de expressão individual, que também servia como avaliação do trabalho educativo realizado, no qual o visitante era convidado a realizar uma obra em argila, desenho ou ainda, por meio de jogos.

A partir desse primeiro trabalho e da verificação de algumas deficiências, iniciou-se um ação junto aos professores que traziam seus alunos ao Museu. Essa ação era intitulada de “Visita para o professor” e visava envolver esse profissional de forma mais efetiva no planejamento e na utilização dessa visita em sala de aula. A “Visita para o professor” conjugava a discussão de estratégias didáticas para uso na escola com observações da própria visita realizada pelos alunos.

Também visando o público escolar foi realizada uma ação de inserção do patrimônio arqueológico no ambiente escolar, intitulada “O Museu na escola”. Essa ação consistia na organização de uma série de mostras expositivas do acervo da instituição nas escolas. Essas

exposições eram organizadas pelos próprios alunos após a realização de uma visita técnica ao antigo MAE, na qual eles entravam em contato, por meio de apresentações e discussões, com conceitos de Museologia.

Outro desdobramento da parceria com a CENP foi a realização do projeto “O Museu e a comunidade: os pais”, que visava o estreitamento de laços com o público em geral, especialmente o denominado público familiar (ELLENBOGEN et al., 2003; BIZERRA, 2009). Essa iniciativa também era baseada no primado do objeto patrimonial arqueológico como fonte para o conhecimento do passado e dos modos de vidas de outras populações.

Esses projetos, desenvolvidos ao longo de dois anos, resultaram na sistematização de um Serviço Educativo na instituição com a contratação de uma equipe técnica de educadoras para constituir-lo. As ações piloto foram estruturadas em um planejamento de maior amplitude denominado “Projetos Integrados de Atendimento a Alunos/Professores/Comunidade”, que incluía uma série de ações: "Visitas orientadas de longa duração, "Museu vai à escola, à noite", “Museu e comunidade: funcionários”, "Museu e memória: idosos vão ao Museu", "LAPOP (Laboratório Pedagógico de Orientação ao Professor)" e o “Trabalho contínuo Escola – Museu”, em conjunto com a Escola de Aplicação da USP.

De acordo com Carneiro (2009) as ações educacionais do antigo MAE eram baseadas nos trabalhos acerca da aprendizagem, de Jean Piaget, e na perspectiva educacional voltada para a afetividade e o desenvolvimento integral do ser humano, de Henri Wallon. Carneiro ainda destaca o uso de autores nacionais como referências para o trabalho pedagógico do antigo MAE, como Moacir Gadotti, Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão.

A premissa fundamental e direcionadora de toda a programação no Museu é a convicção que cabe a esta instituição propiciar experiências inovadoras de aprendizagem, de forma a alargar o espaço destinado ao livre questionamento por parte dos estudantes, suscitando o aparecimento de idéias novas; promover o contato não só com a cultura material enquanto documento histórico-antropológico, mas despertar a sensibilidade para formas de expressão plástica diversificadas; em resumo, o Museu deve criar condições adequadas e estimulantes para o exercício da potencialidade do indivíduo, usando da linguagem que lhe é própria, e que está expressa no seu acervo. (HIRATA et al., 1989¹¹¹, p. 15 apud CARNEIRO, 2009, p. 54).

Além das ações desenvolvidas na sede do antigo MAE as educadoras da instituição foram pioneiras no desenvolvimento de ações educacionais no âmbito de projetos de Arqueologia preventiva (também conhecida como Arqueologia de salvamento, podendo ser

¹¹¹ HIRATA et al. Arqueologia, educação e museu: o objeto enquanto instrumentalização do conhecimento. **Dédalo**. São Paulo, n. 27, 1989, p. 11-46.

realizada mediante contrato). Segundo Martins (2000, p. 33) a Arqueologia preventiva “tem, a princípio, os mesmos objetivos que a Arqueologia acadêmica. Ambas almejam, basicamente, compreender o passado da humanidade, utilizando para isso vestígios materiais restantes dos agrupamentos humanos”. O diferencial da Arqueologia preventiva reside no resgate do patrimônio arqueológico ameaçado por alguma iniciativa civil – desde grandes obras e escavações mineralógicas até a depredação e o vandalismo. Caracterizando esse tipo de ação, realizada em muitas ocasiões mediante contrato de prestação de serviços do arqueólogo com uma instituição privada, Caldarelli e Santos (1999-2000, p. 54) afirmam que, “o arqueólogo que trabalha por contrato tem como principal responsabilidade elaborar pareceres para a tomada de decisão sobre o futuro dos recursos arqueológicos de sua área geográfica de trabalho, ou seja, sobre o objeto de estudo da Arqueologia brasileira.”.

A importância do trabalho de Arqueologia preventiva reside, portanto, na preservação dos vestígios arqueológicos que estejam submetidos a algum tipo de ameaça. A legislação que regula o subsolo brasileiro atualmente contempla, principalmente em iniciativas de engenharia e construção civil, a obrigatoriedade da realização de prospecção arqueológica como parte do Estudo de Impacto Ambiental¹¹² e, se for o caso, a efetivação do salvamento arqueológico. Paralelamente a legislação também obriga a realização de “Programas de Educação Patrimonial”¹¹³ com as comunidades diretamente atingidas pela iniciativa. Essa obrigatoriedade, entretanto, não existia na década de 1980, sendo as ações de resgate do patrimônio arqueológico ameaçado poucas e isoladas (ALCÂNTARA, 2007). É nesse sentido que o projeto de salvamento dos vestígios arqueológicos da cidade de Iguape (São Paulo – Brasil) pode ser considerado pioneiro. Em paralelo ao programa de salvamento arqueológico levado a cabo pela equipe de arqueólogos do antigo MAE e desenvolvido em parceria com o Museu Regional de Iguape, a Prefeitura Municipal, e com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), foi desenvolvido um programa de educação.

O centro do qual se irradiaram as ações educacionais para a população de Iguape foi o Museu Regional. Com vistas a desenhar uma estratégia de aproximação com as pessoas da cidade, os educadores do antigo MAE conceberam e aplicaram um diagnóstico sobre “a visão existente sobre esse tipo de instituição, do conhecimento sobre os vestígios arqueológicos e

¹¹² Resolução CONAMA 001, de 23 de janeiro de 1986, que dispõe sobre as responsabilidades e diretrizes para a Avaliação de Impacto Ambiental.

¹¹³ Apesar de controverso (CARNEIRO, 2009) esse é o termo exato utilizado na Portaria IPHAN nº. 230, de 17 de dezembro de 2002, que instaura os procedimentos a serem adotados nos projetos de Arqueologia relacionados aos Estudos de Impacto Ambiental.

dos primitivos habitantes da região” (SCATAMACCHIA et al., 1988, p. 16). O diagnóstico evidenciou a ausência de noções corretas sobre Arqueologia e Pré-História, além de um grande desinteresse sobre o assunto por parte da população. A partir do diagnóstico foram executadas duas ações: uma exposição que visava desenvolver a consciência dos habitantes locais sobre a importância da preservação do patrimônio arqueológico e uma segunda ação, de incentivo à utilização desse patrimônio como recurso didático pelas escolas municipais.

Também como consequência do desenvolvimento desse projeto educacional e das pesquisas arqueológicas realizadas na região pela equipe do MAE, o Museu Regional de Iguape se tornou um centro de difusão do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP. Os centros de difusão do MAE-USP são iniciativas conjuntas da instituição com prefeituras do interior do Estado de São Paulo, visando, segundo o site da instituição, a preservação do patrimônio arqueológico e a descentralização das atividades de extensão¹¹⁴ do Museu (MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2010).

Essa experiência, apesar de episódica, é ilustrativa dos objetivos da ação educacional do antigo MAE: desenvolver projetos pedagógicos que possibilitem a utilização do patrimônio arqueológico tridimensional como fonte didática. Para isso o centro da ação educacional se desenrolava em torno das características físicas e contextuais do patrimônio musealizado. Nesse sentido sua metodologia estava muito próxima à educação patrimonial proposta pelos educadores do Instituto de Pré-História. Outro aspecto semelhante era o foco no público escolar, alvo primeiro das ações desenvolvidas rotineiramente pelo Serviço Educativo do antigo MAE.

Essas semelhanças, entretanto, não resultaram, após a fusão das instituições, em uma prática educacional única. Como dito inicialmente, a partir da fusão ocorrida em 1989, o serviço educativo do MAE-USP passou a ser integrado pelos profissionais do antigo MAE e do Instituto de Pré-História. Essa reunião de pessoas e distintas práticas profissionais não se deu sem atritos. Bruno (1995, p. 260), a esse respeito aponta que,

[...] essas [...] ‘partes’ que compuseram o novo MAE, chegaram à fusão trazendo seus próprios problemas. Por um lado ligados à falta de pesquisadores para diversos setores do acervo e com pouca familiaridade com a docência e, por outro lado, as discrepantes concepções sobre os discursos expositivos e estratégias pedagógicas, somadas às distintas organizações das coleções. [...] Nesse quadro, o fato de trabalharem com

¹¹⁴ Além do Museu Regional de Iguape o MAE-USP também tem parceria com a Prefeitura Municipal de Piraju (São Paulo) para a manutenção do Centro Regional de Pesquisas Arqueológicas Mário Neme.

Arqueologia e Etnologia em Museu passa a ser um mero detalhe, pois o fizeram por meio de distintos processos, gerando experiências institucionais e tradições profissionais absolutamente diferentes.

De acordo ainda com essa autora um dos fatores que propiciou a integração mais efetiva dos diversos estratos da nova instituição foi o processo de concepção e execução da nova exposição de longa duração, intitulada “Formas de humanidade”. A exposição além de representar a consolidação da face comunicacional da instituição e a retomada do relacionamento com seus públicos, também se constituiu enquanto espaço privilegiado para a atuação educacional do Museu.

Inaugurada em dezembro de 1995 a exposição buscou evidenciar “[...] as várias formas que a humanidade vem dando, ao longo do tempo, às diferentes matérias-primas e às manifestações sócio-culturais” (BRUNO, 1996, p. 55). Para isso ela foi dividida em três setores, que apresentavam um perfil sintético de cada um dos grupos culturais que haviam produzido as expressões materiais ali presentes: Brasil indígena (pré-histórico e contemporâneo), África e Mediterrâneo e Médio Oriente na Antiguidade. Segundo Bruno o processo de trabalho que se estabeleceu para a execução da exposição foi tributário das próprias barreiras e conflitos vividos pela instituição no momento da fusão. Nesse sentido a exposição, se traz a essência dos acervos existentes na nova instituição, também é considerada pela autora um espaço no qual essa relação conflituosa encontra sua tradução. Vale ressaltar que o espaço físico do MAE-USP após a fusão era, e continua sendo, bastante precário, o que sem dúvida contribuiu para que o processo de acomodação fosse ainda mais complexo¹¹⁵.

Carneiro (2009), por sua vez, aponta como marco para a rearticulação e integração institucionais do novo MAE-USP a promulgação do regimento do Museu, em 1995. Com ele foi criada a Divisão de Difusão Cultural e, subordinado à ela, o Serviço Técnico de Musealização, responsável pelas ações de expografia e educação. Além disso, foi criada uma estrutura de programas educacionais para o Serviço Técnico de Musealização, que vigora até os dias atuais (Tabela 1). Para essa autora se os vários perfis profissionais integrados à nova instituição nem sempre conviveram em harmonia, hoje em dia “o MAE já conseguiu criar

¹¹⁵ Após a fusão o MAE-USP ficou abrigado provisoriamente no Bloco D do Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo, juntamente com o Instituto de Estudos Brasileiros. Em 1993 os estudantes retomaram o edifício para seu uso original de moradia estudantil e o MAE-USP teve sua mudança para o antigo edifício do Fundo de Construção da Universidade de São Paulo antecipada. O fato do edifício não estar adaptado para a recepção do acervo e da equipe de docentes e técnicos do Museu nunca foi totalmente resolvido. Fato é que o MAE-USP está alocado em uma edificação que não é adequada às funções museológicas que ele deve desempenhar.

uma nova identidade”, herdando “muitas das experiências e reflexões das instituições que os constituíram” (CARNEIRO, 2009, p. 59).

No caso da ação educativa esse processo, apesar de não ter sido fácil, como atestam o desligamento e a transferência de profissionais do setor educativo para outros setores da instituição, resultou na criação de uma série de programas específicos, muitos dos quais subsistem até os dias atuais. Ou seja, apesar das dificuldades iniciais em se encontrar um denominador comum, do ponto de vista das concepções e práticas educativas que o novo MAE deveria encampar, depois que esse denominador foi encontrado ele permaneceu estável até a atualidade, conforme mostrado na Tabela 1.

No que se refere ao corpo de profissionais, após a fusão, o novo MAE passou a contar com cinco educadores contratados em tempo integral, número bastante considerável frente à outros museus da cidade de São Paulo no mesmo período. Todos os educadores com graduação em História. Desses, três continuam na instituição, mas apenas um ainda na função de educador. Um se transferiu para o Laboratório de Arqueologia do Serviço Técnico de Curadoria, da Divisão Científica; outro se tornou docente da instituição na própria Divisão de Difusão Cultural. Outro aspecto importante da equipe inicial é o fato de três deles terem completado seus estudos de pós-graduação no nível de doutorado, no estudo de temas correlatos à educação em museus.

Atualmente a equipe de educadores do MAE é composta de apenas duas profissionais. É importante ressaltar que o MAE é um museu pertencente à Universidade de São Paulo e, como tal, obedece ao regulamento de contratações da mesma. Por conta disso os educadores são funcionários de nível técnico superior, função para a qual é necessária a conclusão do nível superior de escolarização, contratados em regime de CLT. As educadoras são parte do Serviço Técnico de Musealização da Divisão de Difusão Cultural, conforme demonstrado na Figura 5. Ressalta-se que as implicações dessa configuração funcional, bem como o papel desempenhado na atualidade pelos educadores do MAE-USP no âmbito da instituição serão discutidos no capítulo analítico desta tese.

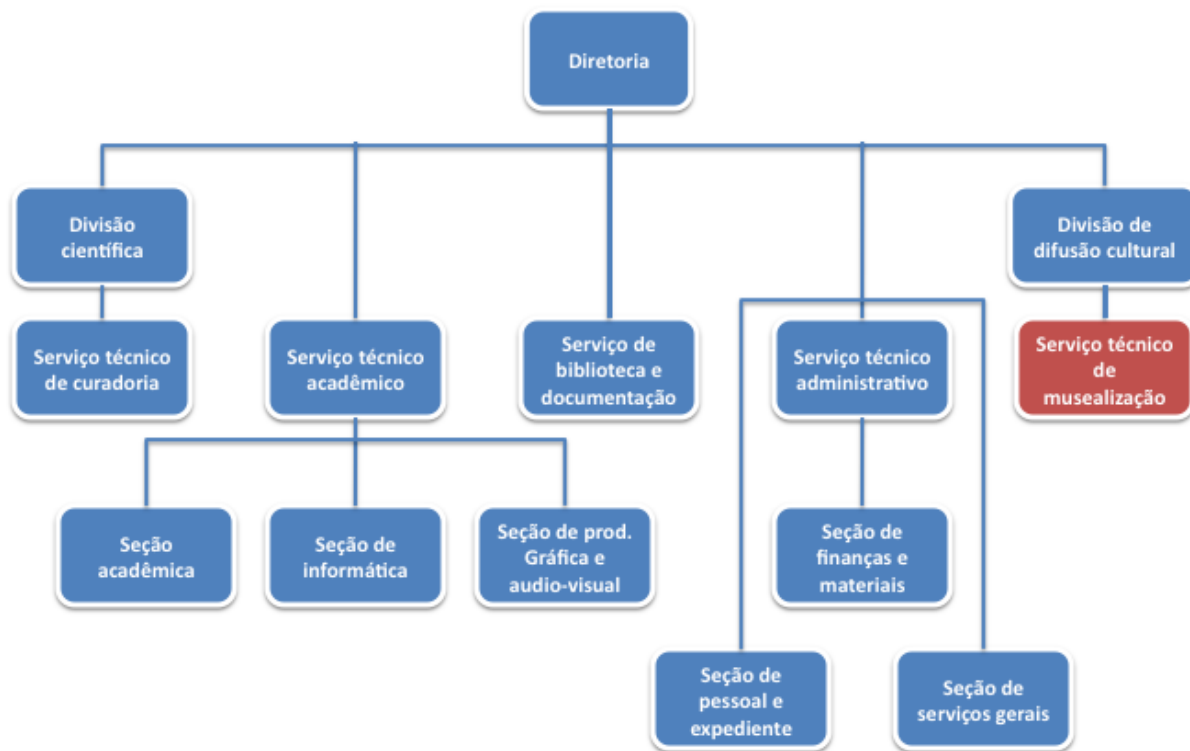


Figura 5 – Organograma do MAE-USP, com o Serviço Técnico de Musealização em destaque. Fonte: www.mae.usp.br

Conforme já apontado, muitas das ações educacionais atualmente desenvolvidas pelo MAE-USP foram concebidas pela equipe nos anos iniciais após a fusão. Esse é o caso das ações educativas voltadas para o público escolar, organizadas em virtude da abertura da exposição de longa duração “Formas de Humanidade”, em 1995. Na tabela a seguir estão esquematizadas as ações educacionais realizadas atualmente pelos educadores do Serviço Técnico de Musealização do MAE-USP.

AÇÕES EDUCATIVAS DO MAE-USP (2009/2010)		
PROGRAMA	PÚBLICO VISADO	ATIVIDADE
Programa de ação educativa junto às exposições	Escolar – professores	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Orientação para professores para conhecerem e utilizarem a exposição “Formas de Humanidade” ➤ Orientação para professores conhecerem e utilizarem os kits pedagógicos pra empréstimo ➤ Orientação para professores conhecerem e utilizarem a valise pedagógica “Origens do Homem” ➤ Workshops e atividades da sala “Paulo Freire”
	Escolar – alunos e professores (grupos organizados)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Visita monitorada às exposições ➤ Visita livre às exposições
Programa de projetos especiais	Terceira idade	➤ Oficina da Memória “Arqueologia e terceira Idade”
	Público de baixa renda – terceira idade	➤ Oficina da memória para a comunidade São Remo (comunidade de baixa renda localizada ao lado do MAE)
	Público de baixa renda – público infantil	➤ Ação educativa junto à Escola de educação infantil da comunidade São Remo
	Público com necessidades especiais	➤ Desenvolvimento do “Kit” Multissensorial para Deficientes Visuais
Programa de recursos pedagógicos e museográficos	Público escolar	➤ Kits pedagógicos para empréstimo: “Kit de objetos arqueológicos e etnográficos”, “Valise pedagógica Origens do homem”, “Kit de objetos infantis indígenas” e “Kit multissensorial – o MAE e o público especial”
		➤ Valise pedagógica “Origens do homem”
		➤ Materiais didáticos da série “Guia temático para professores”.
		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Elaboração de novas edições de materiais didáticos impressos para o público escolar - série “Guia temático para professores” ➤ Elaboração de kits didáticos tridimensionais para empréstimo para professores: “Kit de objetos arqueológicos e etnográficos”, “Valise pedagógica Origens do homem”, “Kit de objetos infantis indígenas” e “Kit multissensorial – o MAE e o público especial”
Programa de formação	Alunos de graduação, prioritariamente da USP	➤ Estágios

Tabela 1 - Ações educativas e públicos do MAE-USP em 2009-2010. MARTINS, L.C.: São Paulo, 2011.

Como é possível perceber pelos dados da tabela, o foco das ações educacionais do MAE-USP está, ainda hoje, voltado às instituições escolares. De acordo com Carneiro (2009) esse público específico representa, na atualidade, mais de 90% da visita atual do Museu. A trajetória de dedicação aos públicos escolares pode ser verificada em publicações realizadas pelos educadores do MAE-USP nos quais debatem os usos e as possibilidades pedagógicas

dos museus pelas escolas (ALMEIDA e VASCONCELLOS, 2004; ALMEIDA, 1996) e o papel dos educadores de museu frente a esse público (ALMEIDA, 1997), ou ainda, em uma pesquisa mais aprofundada sobre a relação do público escolar com as instituições museológicas de caráter científico (ALMEIDA, 1995). Nesse sentido, as atividades atualmente desenvolvidas para esse público no MAE-USP são decorrentes de anos de reflexões que geraram um conhecimento específico de como o visitante escolar deve ser recebidos em um museu de ciências humanas. Para o desenvolvimento de suas atividades educacionais o MAE-USP conta, além das áreas expositivas, com a sala “Paulo Freire” e o salão de atividades educacionais.

A seguir estão brevemente resumidas as características principais de cada uma das atividades.

1. Programa de ação educativa junto às exposições

Esse programa volta-se ao atendimento educacional para a fruição da exposição de longa duração do MAE-USP. É o programa mais consolidado, na medida em que “herda” a estrutura de atendimento anteriormente existente nos serviços educativos das instituições formadoras do MAE-USP. O público prioritário das ações desenvolvidas nesse programa é o escolar, mas o atendimento também pode ser realizado com outras tipologias de grupos organizados (ONGs, escoteiros, clubes etc.), mediante agendamento prévio.

- Orientação para professores para conhecerem e utilizarem a exposição “Formas de Humanidade” – esse trabalho se iniciou a partir da abertura da exposição de longa duração “Formas de Humanidade”. Consiste em um encontro de duração de três horas, que ocorre primeiramente nas salas de aula do MAE-USP e, posteriormente, no espaço expositivo. O encontro tem como objetivo a formação do professor de ensino fundamental e médio para uso pedagógico da exposição de longa duração da instituição. A participação no curso é um pré-requisito para o agendamento da visita monitorada à exposição. A recepção e monitoramento dos grupos agendados é um serviço realizado pelos próprios monitores do MAE-USP¹¹⁶. A princípio a atividade era oferecida mais de uma vez por semana, em diferentes horários, como forma de suprir a demanda. Com a demanda estabilizada ela passou a ocorrer três vezes ao mês.

¹¹⁶ Cada professor pode agendar o máximo de duas turmas (por volta de 80 alunos) por ano.

- *Orientação para professores conhecerem e utilizarem os kits pedagógicos para empréstimo* – os kits pedagógicos são maletas com réplicas de objetos arqueológicos e etnográficos, cujo empréstimo é oferecido à professores de ensino fundamental e médio. Atualmente existem três kits de objetos para empréstimo: o “Kit de objetos arqueológicos e etnográficos”, o “Kit de objetos infantis indígenas” e o “Kit multissensorial – o MAE e o público especial”. Para solicitar o empréstimo de um dos kits o professor deve se submeter à um curso de formação. De acordo com Judith Elazari (2003), educadora da instituição, a Orientação para Professores e outros interessados em emprestar esse material didático consta das seguintes etapas: apresentação geral; apresentação dos objetivos do recurso educacional; discussão de conceitos-chave para aprofundamento na utilização do Kit; exercícios relacionados a cada uma das diferentes linguagens que compõe o material e avaliação do curso.
- *Orientação para professores conhecerem e utilizarem a valise pedagógica “Origens do Homem”* – a valise pedagógica é um material originário do *Muséum national d’Histoire naturelle* (Paris/França). Consiste de uma caixa de madeira com gavetas com propostas lúdico-educacionais acerca do trabalho do arqueólogo e do processo de hominização. Durante a orientação são apresentados os conteúdos da maleta, discutidos os conceitos chaves e conteúdos específicos que embasam cada gaveta e realizados exercícios sobre seu uso. A participação na orientação é condicionante para o empréstimo da maleta, que podem utilizá-la por um período de 15 dias.
- *Workshops e atividades da sala “Paulo Freire”* – a sala “Paulo Freire” foi concebida como um recurso didático e de formação para o educador/professor. Seu objetivo é propiciar uma maior integração entre o trabalho realizado em sala de aula e as possibilidades didáticas existentes a partir da ação educativa do Museu de Arqueologia e Etnologia. A sala comporta, para isso, três vertentes de ação. Uma primeira voltada à realização de palestras, cursos e workshops da grade institucional (orientações para visita à exposição “Formas de Humanidade” e para uso dos kits, por exemplo), além de eventos programados mensalmente pelas educadoras do Serviço Técnico de Musealização. A segunda vertente de ações é voltada para a consulta bibliográfica no acervo da sala, que consiste em materiais sobre: educação em museus, Museologia, patrimônio cultural, educação patrimonial, os temas da exposição “Formas de Humanidade” e as atividades educativas de museus nacionais e

internacionais. O terceiro eixo de ações desenvolvido na sala é o apoio pedagógico ao professor, que consiste em reuniões individualizadas entre os educadores da instituição e os professores para o preparo da visita ao MAE. Esse apoio pedagógico possibilita, por exemplo, que o professor prepare, juntamente com o educador do Museu, um roteiro de visita à exposição adequado às suas necessidades pedagógicas específicas.

- *Visita livre às exposições* – são as visitas de escolas e demais grupos organizados à exposição “Formas de Humanidade” que ocorrem com agendamento prévio, mas sem a presença do educador do Museu. Para essas visitas não há limite no número de alunos participantes e o professor não é obrigado a participar da Orientação. Os horários para agendamento das visitas são: de 10h às 12h e de 15h às 17h, de terça-feira à sexta-feira e aos finais de semana.
- *Visita monitorada às exposições* – são as visitas realizadas com a presença de um monitor do Museu de Arqueologia e Etnologia para orientá-la, normalmente um estagiário remunerado. Elas acontecem em apenas um dos módulos da exposição, previamente selecionado pelo professor ao fazer o agendamento. Sua dinâmica prevê três momentos. Um primeiro momento destinado ao acolhimento, no qual o educador procura estabelecer os primeiros vínculos com o grupo, entender quais as expectativas e nível de compreensão sobre os conteúdos que serão tratados durante a visita. Além disso, é feita uma atividade de sensibilização e compreensão do objeto arqueológico e/ou etnográfico com peças do acervo que podem ser manipuladas. O segundo momento, da visita propriamente dita, é voltado à discussão das temáticas abordadas pela exposição estimulada a partir da observação dos objetos expostos. A finalização, último momento da visita, é voltada para a realização de uma atividade, que pode ser um desenho ou um texto sobre o que mais apreciou/chamou atenção durante a visita. O destaque da metodologia de visita é o uso de questionamentos e discussões que fomentem a participação do público e construção partilhada de conceitos e significados, além da observação de objetos. Inicialmente o eixo norteador dos questionamentos eram as temáticas de diversidade, temporalidade e territorialidade (ALMEIDA e VASCONCELLOS, 2004). Atualmente o foco principal é a questão da diversidade cultural em seu aspecto mais amplo. Os horários para agendamento são restritos, pois a capacidade de atendimento, tanto física, quanto de recursos humanos

do Museu, é limitada. Dessa forma, existem apenas dois horários de visitas monitoradas por dia, excluindo a segunda-feira quando o Museu fecha a exposição para manutenção.

2. Programa de projetos especiais

O Programa de projetos especiais contempla ações voltadas para o que se denomina, no âmbito do MAE-USP, de “públicos diferenciados”. São públicos que, por conta de suas características específicas, necessitam de um atendimento singular, diferente do atendimento normalmente prestado aos grupos escolares e demais grupos organizados que procuram as atividades do Museu. Diferentemente também do Programa de ação educativa junto às exposições o Programa de projetos especiais necessita ser viabilizado anualmente, na medida em que as ações vão sendo criadas pela equipe. Sua realização depende das possibilidades institucionais e de financiamento presentes na instituição.

- *Oficina da Memória “Arqueologia e terceira Idade”* – esse projeto tem como público alvo pessoas da terceira idade e acontece desde 1996 no MAE-USP, sendo que, a cada ano, detalhes de sua estrutura e modo de funcionamento podem ser revistos e alterados. A estrutura geralmente contempla a realização de um curso de extensão universitária¹¹⁷, que acontece no âmbito do programa Universidade Aberta à Terceira Idade, da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da USP em parceria com o Museu de Arqueologia e Etnologia. Durante o curso/oficina são discutidos temas sobre Arqueologia, Etnologia, Museologia e memória, são realizadas visitas à exposição “Formas de Humanidade” e é feita uma apresentação de objetos pessoais/biográficos pelos participantes. Como finalização é proposta a realização de uma exposição temporária a partir da seleção de objetos realizada pelos participantes.

Esse projeto também acontece sob demandas de grupos organizados específicos de terceira idade. Para isso a equipe educacional do Museu entra em contato com a coordenação do grupo, ou vice-versa, para a adequação do projeto às necessidades e possibilidades particulares do grupo em questão. Isso aconteceu com a Comunidade São Domingos e com a comunidade São Remo¹¹⁸. O trabalho com a

¹¹⁷ Os cursos de extensão universitária da Universidade de São Paulo são aqueles de *latu sensu* e englobam cursos de especialização, de aperfeiçoamento, de atualização e de difusão. O curso da Oficina de memória e Arqueologia é de difusão.

¹¹⁸ A São Remo é uma favela localizada ao lado do Museu de Arqueologia e Etnologia e com a qual são desenvolvidos alguns projetos educacionais do Museu, via contato com a Associação de Moradores do local.

comunidade São Remo foi iniciado em 2006 e 2010 foi o ano de sua finalização. Para fechamento do projeto planejou-se a produção de um livreto contando sua trajetória e resultados.

- *Ação educativa junto à Escola de educação infantil da comunidade São Remo* – essa ação educativa tem como objetivo trabalhar questões de memória, História e patrimônio em relação com a realidade das crianças em fase de alfabetização da favela São Remo. De acordo com site da instituição esse projeto é “voltado para a comunidade vizinha à sede central do MAE, tem como objetivo retrabalhar a questão da preservação patrimonial entendida na perspectiva individual/coletiva, procurando discutir a própria realidade comunitária.”. Os trabalhos se desenvolvem de forma diferenciada conforme o grupo de crianças, o responsável pelo projeto dentro da equipe educativa e as formas de patrocínio encontradas. Dessa maneira a temporalidade, a temática e os objetivos podem ser transformados a cada ano. Em alguns casos a responsabilidade pelo andamento cotidiano do projeto está nas mãos de estagiários, supervisionados pela equipe de educadores do Museu. A dinâmica do projeto prevê encontros, de periodicidade variada, com as crianças na sede da Associação de Moradores da Favela do Jardim São Remo, juntamente com visitas à sede do Museu.
- *Desenvolvimento do “Kit” Multissensorial para Deficientes Visuais* – voltado para pessoas com baixa visão e cegos, o kit foi planejado tendo como referência os kits anteriormente fabricados, de Objetos Arqueológicos e Etnográficos e de Objetos Infantis Indígenas. Durante a coleta de dados para esta tese a execução do kit havia sido finalizada e ele entraria, posteriormente, em fase de testes. Para o desenvolvimento do kit, contou-se com a consultoria de Amanda Tojal, educadora da Pinacoteca do Estado de São Paulo especializada no trabalho educativo em museus de arte com esse tipo de público.

3. Programa de recursos pedagógicos e museográficos

Esse programa volta-se para o desenvolvimento de materiais didáticos e instrucionais para a ação educacional do Museu. Os materiais têm formatos e objetivos variados, conforme a listagem a seguir:

- Guias temáticos para professores – são cadernos impressos voltados para professores de ensino fundamental e médio. Seu objetivo é ser um suporte à visita educativa às exposições do MAE-USP. Os guias são compostos de um texto conceitual sobre o assunto trabalhado (de autoria variada, conforme o guia, podendo ser escrito pelo próprio educador com a consultoria de um especialista no assunto, ou apenas pelo especialista), fichas com sugestões de atividades educativas para professores e alunos realizarem antes, durante e depois da visita ao Museu e pranchas com imagens de alguns objetos presentes na exposição. Cinco guias temáticos abordam temas tratados na exposição de longa duração “Formas de Humanidade”: “Origens e expansão das sociedades indígenas”; “Manifestações sócio culturais indígenas”; “África: culturas e sociedades”; “Mediterrâneo I: Grécia e Roma” e “Mediterrâneo II e Médio Oriente: Egito e Mesopotâmia”. Existe também o guia temático relacionado à exposição temporária “Brasil 50 mil anos: uma viagem ao passado Pré-Colonial”. Cada guia contém uma ficha de avaliação sobre o uso do material pelo professor, além do quanto satisfatória foi essa utilização. Essa avaliação deve ser preenchida pelo professor e enviada pelo correio aos educadores do Museu. De acordo com o educador entrevistado, a devolução das fichas é praticamente inexistente. Os guias temáticos são vendidos na loja do Museu a todos os interessados.
- Kits didáticos tridimensionais para empréstimo para professores – De acordo com Judith Elazari (2003), educadora da instituição, os kits para empréstimo visam, entre outros objetivos, a preparação dos alunos para as visitas às exposições do MAE. Dessa forma as temáticas abordadas buscam trabalhar com questões como a diversidade cultural, o respeito à diferença, o objeto material como recurso didático para a compreensão das sociedades passadas e presentes e o papel dos museus enquanto locais educativos. Como explicado anteriormente, os kits são emprestados aos professores, após a participação na “Orientação para professores conhecerem e utilizarem os kits pedagógicos para empréstimo”, por períodos de 15 dias consecutivos. Atualmente existem três tipos de kits: o “Kit de objetos arqueológicos e etnográficos”, o “Kit de objetos infantis indígenas” e o “Kit multissensorial – o MAE e o público especial”, sendo que esse último ainda não foi disponibilizado para o público e se encontra em fase de testes.

O “Kit de objetos arqueológicos e etnográficos” é composto de objetos, painéis explicativos sobre a produção, o contexto dessa produção e o uso dos objetos e

sugestões de atividades pedagógicas. O “Kit de objetos infantis indígenas”, além dos próprios objetos infantis indígenas (apito Kayabi, pião Kayabi, boneca Karajá, arco e flecha Nambikuara, ralador Enawene-Nawe e cesto cargueiro Panará), contém um texto científico, de autoria da etnóloga Nobue Myazaki, com a contextualização dos objetos citados e ilustrações; painéis fotográficos tratando as temáticas Brincadeiras, Contato, Modelagem da boneca Karajá e Crianças; pranchas com mapas e ilustrações sobre o cotidiano de diferentes grupos indígenas; um vídeo, em formato VHS, intitulado “PEJU KATY KYRIMGU'I - Venham todas as crianças, um recorte sobre o cotidiano de crianças na aldeia Guarani Krukutu, São Paulo, SP”; sugestões de atividades pedagógicas e sugestões bibliográficas.

Não existe uma avaliação sobre o uso desses materiais em sala de aula.

- *Valise pedagógica “Origens do homem”* – como explicado anteriormente, a Valise pedagógica é um material originário do *Muséum national d’Histoire Naturelle*, e sua confecção no Brasil foi resultado de uma parceria do MAE-USP com o Centro de Difusão Cultural e Científica da USP (São Carlos/SP) e o *Muséum*. Consiste de uma caixa de madeira com gavetas com propostas lúdico-educacionais acerca do trabalho do arqueólogo e do processo de hominização. A perspectiva é que a cada gaveta aberta seja possível fazer a discussão de um dos temas. As gavetas trazem desde propostas de mini-exposições até sugestões de atividades de pesquisa para se fazer com os alunos. Da mesma forma que os kits, a Valise é emprestada ao professor durante 15 dias consecutivos, após sua participação na “Orientação para professores”.

4. Programa de formação

- *Estágios* – o programa de estágio do MAE é anterior à fusão das instituições. Tanto o IPH, quanto o antigo MAE promoviam programas de estágio junto à ação educativa para alunos da Licenciatura e do Bacharelado em Ciências Humanas. Atualmente o programa contempla estágios remunerados e não remunerados, ambos com a carga horária de 10 horas semanais. Os estágios não remunerados são voltados prioritariamente para alunos dos cursos de História e Ciências Sociais. Esses estágios estão normalmente vinculados à obrigatoriedade de cumprimento de carga de estágios regulamentar para a obtenção do diploma de licenciado.

Os estágios remunerados fazem parte dos programas de estágio da Universidade de São Paulo. No período de coleta de dados para esta tese existiam estagiários remunerados vinculados ao Programa Aprender com Cultura e Extensão da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da USP, que distribui bolsas de estágio em diversos órgãos da universidade a partir de critérios sócio-econômicos. Por conta desse critério, os alunos selecionados para estágio no MAE são provenientes de diferentes cursos da Universidade. A duração da bolsa é de um ano, renovável por mais um ano.

Ambos os grupos de estagiários participam do processo de formação proposto pela equipe educativa do MAE-USP, com a diferença que, no caso dos estagiários remunerados, após a formação, eles começam a atuar nos diversos programas do educativo. O processo de formação tem a duração mínima de quatro meses, e envolvem leituras, discussões de textos e acompanhamento das atividades. As leituras durante o processo de formação incluem textos sobre Arqueologia, Antropologia, Etnologia, Educação e Educação em museus. Alguns autores referenciais são abordados, como Pedro Paulo Funari (Arqueologia e patrimônio), Roberto Cardoso (Antropologia), Paulo Freire (Educação), Maria de Lourdes Parreiras Horta (educação patrimonial), Martha Marandino e Eileen Hopper-Greenhill (ambas de educação em museus). Não existe uma apostila de textos fixos, e muitos textos são incorporados ao longo do processo de formação que continua, no formato de leituras, após os meses iniciais.

Além dos programas regulares voltados para os diversos públicos o educativo do MAE-USP agrega duas outras importantes vertentes de atuação institucional. A primeira delas se refere aos processos de concepção de exposições. Essa atuação teve lugar já na concepção da exposição de longa duração “Formas de Humanidade” e se estendeu a diversas outras exposições temporárias realizadas pelos docentes da instituição. É importante ressaltar que a realização de exposições não se constitui enquanto um programa institucional no MAE-USP. É antes sim uma iniciativa tomada individualmente por cada docente do Museu, tanto da Divisão Científica quanto da Divisão Cultural, que se interesse em fazê-lo, conforme apontado no depoimento a seguir.

Não tem uma política de comunicação aqui no Museu. [...] fica meio a partir das iniciativas individuais. No geral as iniciativas individuais vêm até a Divisão de Difusão Cultural, para tentar congregar aqui

um conjunto de iniciativas. E às vezes não. Às vezes a pessoa coordena, ela mesma. (MAE-USP – educador 1)

A participação dos educadores do corpo técnico do Museu é, nesse contexto, condicionada por convites dos docentes responsáveis pelo projeto. Ressalta-se que, no ano de 2010, o Museu iniciou o processo de renovação de sua exposição de longa duração e os educadores da instituição foram chamados a colaborar no projeto. A previsão de inauguração é o ano de 2011.

A segunda vertente institucional que conta com a participação dos educadores são os projetos de pesquisa desenvolvidos pela Divisão Científica do Museu. Segundo seu regimento (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1997) o MAE-USP tem como finalidade a promoção de atividades de ensino, pesquisa e extensão em Arqueologia, Etnologia e Museologia. Nesse sentido são desenvolvidas linhas de pesquisa pelos professores da instituição. Em algumas dessas linhas de pesquisa existe o engajamento dos educadores da instituição. A forma como a educação participa desses projetos pode ser melhor percebida a partir do depoimento da educadora do MAE, transcrito a seguir:

Geralmente a entrada do projeto no Museu é via pesquisador ou arqueólogo, etnólogo ou até na área da Museologia mesmo, e aí a equipe técnica [os educadores] é ou não convidada. Às vezes é convidada a participar, integrar a equipe, para desenvolver os trabalhos. Então não é um trabalho somente educativo, é um projeto de pesquisa arqueológica e que tem esse viés educativo também. (MAE-USP – educador 2).

Como dito anteriormente existem docentes na Divisão Científica, responsáveis pelas pesquisas acadêmicas em Arqueologia e Etnologia, e na Divisão Cultural, responsáveis pelas pesquisas acadêmicas em Museologia (CURY, 2007). O engajamento dos educadores se dá na medida em que são convidados a participar desses projetos. Esse engajamento, após o convite, é institucionalizado, fazendo parte do rol de ações desempenhadas pelo educador no âmbito do seu trabalho na instituição. Atualmente existem dois projetos de pesquisa acadêmica em Arqueologia em andamento na instituição no qual um dos educadores da DDC participa.

- Desenvolvimento de ações educacionais no âmbito do “Projeto Amazônia Central”, coordenado pelo Prof. Dr. Eduardo Góes Neves, com financiamento da FAPESP.
- Desenvolvimento do Programa de Educação Patrimonial no âmbito do “Projeto Arqueologia e Gestão do Patrimônio Cultural do Parque Estadual do Rio Negro –

Setores Norte e Sul”, coordenado pelo Prof. Dr. Eduardo Góes Neves, com promoção do Ministério da Ciência e Tecnologia e financiamento da Caixa Econômica Federal.

Essa perspectiva de atuação permite não só a viabilização do trabalho educacional propriamente dito como a geração de conhecimento sobre a própria prática. Configura-se assim uma situação na qual os educadores são também produtores de conhecimento em educação em museus. As implicações dessa afirmação, bem como a análise mais detalhada do processo de geração de conhecimento na área de educação em museus, serão retomadas no *Capítulo VI* desta tese.

Por fim, no que se refere às ações de avaliação, a equipe educativa do MAE-USP coleta dados sobre a satisfação do público escolar na visita monitorada à exposição de longa duração. Esses dados são coletados tanto junto ao professor, por meio de uma ficha a ser preenchida, quanto aos alunos, por meio de uma atividade de finalização da visita. O monitor responsável pela visita também preenche uma ficha de avaliação sobre o aproveitamento do grupo visitante. Também são coletados dados de avaliação em outras atividades voltadas para os diversos públicos que participam dos cursos e atividades de formação. Esses dados, entretanto, não foram até o momento sistematizados e analisados. Isso, de acordo com a equipe da educação, se deve à ausência de pessoal especializado que possa realizar essa tarefa, na medida em que se considera que alguém externo à equipe deva assumi-la. Dessa forma a avaliação que se realiza é de caráter assistemático, se baseando somente nas impressões dos próprios educadores sobre a reação do público durante o desenrolar das atividades.

V.2. MUSEU DE ASTRONOMIA E CIÊNCIAS AFINS (MAST)

A história da criação da Coordenação de Educação em Ciências do MAST e do próprio Museu de Astronomia e Ciências Afins estão estreitamente vinculadas ao surgimento dos primeiros museus de ciência e tecnologia brasileiros, com caráter dinâmico (VALENTE, CAZELLI e ALVES, 2005), na década de 1980. Dentro do contexto de redemocratização do país, após o término da ditadura militar existente desde 1964, o surgimento dessa tipologia de museus no Brasil também estava vinculado à perspectiva de uma maior participação da população nos rumos e decisões políticas em diversos âmbitos, inclusive o científico. Uma problemática que se impunha a essa participação era o baixo nível da chamada “alfabetização

científica”¹¹⁹ da população brasileira. Pesquisas realizadas durante a década de 1980 no Brasil demonstravam o baixo nível de compreensão de temas de ciência e tecnologia entre a maior parte da população, o que resultaria em uma também baixa participação no debate dos chamados temas científicos controversos, como por exemplo: energia nuclear, pesquisas genéticas, clonagem, uso de células-tronco, entre outros possíveis temas de impacto.

Os museus de ciência dinâmicos nacionais são criados dentro desse contexto, enquadrando-se enquanto espaços de educação não-formal, vindo de encontro à demanda de provimento de uma maior educação científica para a população. Nas palavras de Valente, Cazelli e Alves (2005, p. 189), “seus propósitos iam além da preservação de artefatos marcantes para a história da ciência e da investigação sobre eles; concentravam-se em torno da difusão de princípios científicos e tecnológicos, a fim de induzir os jovens às carreiras pertinentes a essas áreas.” Surgem, dentro dessa concepção, instituições no Estado de São Paulo, como a Estação Ciência (na cidade de São Paulo) e o Centro de Divulgação Científica e Cultural (na cidade de São Carlos), ambos vinculados à Universidade de São Paulo, além do Museu Dinâmico de Ciências (na cidade de Campinas), vinculado à Universidade Estadual de Campinas e à Prefeitura dessa cidade. Também surge, no Estado da Bahia, o Museu de Ciência e Tecnologia da Universidade do Estado da Bahia e, no Estado do Rio de Janeiro, o Espaço Ciência Viva, de caráter independente, e o Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST). Valente, Cazelli e Alves (2005) ressaltam que o processo de criação dessas instituições em solo nacional também era um reflexo das modificações no foco de atuação dos museus – em direção aos seus públicos – a partir da segunda metade do século XX, descrito com maiores detalhes no capítulo III desta tese.

Inicialmente vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e, atualmente, ao Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), o MAST teve desde sua concepção uma clara vocação educacional. Nas palavras da educadora da instituição, Sibeles Cazelli (1992, p. 110):

O MAST estruturou-se com base no tripé preservação da memória científica, investigação em história da ciência e divulgação científica. A intenção era construir um museu que não só preservasse a memória, mas que também servisse como instrumento de formação dotado de recursos pedagógicos que familiarizassem o público com a atividade científica. O compromisso era com a difusão e a popularização da ciência e seus métodos, de modo a

¹¹⁹ Segundo Cazelli e Franco (2001, p.13) o termo alfabetismo científico é definido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) como “ser capaz de combinar o conhecimento científico com a habilidade de tirar conclusões baseadas em evidências de modo a compreender e ajudar a tomar decisões sobre o mundo natural e as mudanças nele provocadas pela atividade humana”.

despertar vocações, estimulando o pensamento crítico e favorecendo a compreensão do papel da ciência e da tecnologia na vida social.

Essa base inicial foi fruto dos esforços capitaneados pelo Grupo Memória da Astronomia (GMA), criado em 1981 pelo CNPq no Observatório Nacional (ON). O GMA era composto de pesquisadores do Observatório Nacional preocupados com preservação do patrimônio científico da Astronomia e ciências afins no Brasil. Esse patrimônio encontrava-se, sob forma de um rico acervo tri-dimensional de objetos científicos, sob a guarda do próprio ON. De acordo com Cazelli (1992), que em sua pesquisa de mestrado debruça-se sobre o processo de criação do MAST, a partir da criação do Grupo iniciam-se uma série de contatos com instituições e pesquisadores da área de museus, patrimônio e história da ciência e da técnica, com intuito de fomentar a discussão sobre as características e perfil da nova instituição que seria responsável não só pela guarda do acervo existente no ON, como pela pesquisa em história da ciência e pela difusão de conhecimento científico para o público de não-especialistas. Esses contatos evoluem e consolidam a transformação do GMA no Projeto Memória da Astronomia no Brasil e Ciências Afins (PMAC), voltado à “preservação da memória da cultura científica nacional, à pesquisa em história da ciência, à difusão e popularização do conhecimento científico e de seu método” (CAZELLI, 1992, p. 74).

Em dezembro de 1982 o PMAC inaugura a exposição comemorativa do centenário da passagem de Vênus pelo Disco Solar e abre, pela primeira vez, o campus do Observatório Nacional, no bairro de São Cristovão, na cidade do Rio de Janeiro, à visitação pública. A partir desse fato a irreversibilidade da criação de um museu se consolida. O PMAC trabalha então na estruturação de um plano museológico no qual estivessem explicitados os objetivos e as bases conceituais da futura instituição. Destaca-se nesse plano a perspectiva de um museu não só voltado à preservação física do acervo científico nacional, como também à geração de conhecimento científico sobre esse acervo e à difusão e popularização da ciência, “com propósito de despertar vocações para a atividade de pesquisa, estimular o pensamento crítico e favorecer a compreensão do papel destacado da ciência e tecnologia na vida nacional” (OBSERVATÓRIO NACIONAL – PMAC, 1983¹²⁰, p.3 apud CAZELLI, 1992, p. 76). Os modelos de museus e centros interativos de ciências, como o *Palais de la Découverte* (Paris/França) e o *Exploratorium* (San Francisco/ EUA), eram utilizados como exemplos a serem seguidos pelos membros do PMAC.

¹²⁰ OBSERVATÓRIO NACIONAL – PMAC. Museu de ciência: proposta de criação. Rio de Janeiro, 1983.

O MAST ele foi criado em 1985, que foi quando começou o “boom” da criação de museus de ciências aqui no Brasil. Nessa época, a concepção de museu e até mesmo o que se esperava que um museu de ciência pudesse fazer, estava muito atrelado ao aspecto cognitivo mesmo, afinidade de conteúdo. Por exemplo, o grande referencial na metade da década de 80, de museus de ciência, era o Exploratorium de San Francisco. Um conjunto de aparatos incríveis e mirabolantes, muito baseados na quebra de expectativas, na interatividade física. E o MAST passou por esses modelos. (MAST – educador 1).

De acordo ainda com Cazelli (1992) é em 1984 que as tratativas para a constituição de um museu interativo de ciências avançam mais rapidamente. Naquele ano é criado o Núcleo de História da Ciência (NHC), vinculado diretamente à presidência do CNPq, com a função de realizar pesquisas sobre a história da ciência, principalmente no Brasil, e criar o Museu de Astronomia e Ciências Afins. Nesse projeto seriam colaboradores o Observatório Nacional e demais institutos do CNPq. O NHC ocupou alguns dos edifícios históricos do campus do ON e trabalhou para a abertura do Museu, que foi inaugurado em março de 1985.

Além do objetivo educacional e de divulgação da ciência e da tecnologia para o público, o plano museológico do MAST previa também a preservação da memória científica nacional e a guarda do acervo de instrumentos científicos anteriormente pertencentes ao ON, além da geração de conhecimento sobre esse acervo e sobre a história da ciência. Para isso sua estrutura foi dividida em setores, cada qual responsável pelo desenvolvimento de um conjunto de ações específicas.

No caso das ações de divulgação Cazelli (1992) destaca o projeto do Parque da Ciência como o passo inicial para a estruturação do relacionamento da instituição com seus públicos. De acordo com essa autora, os princípios que nortearam a criação do Parque da Ciência serviram de sustentação para as futuras ações voltadas para o público no MAST. Considera-se importante, portanto, trazer as considerações dessa autora sobre esses princípios, com vistas a melhor situar a configuração da ação educacional do MAST.

As premissas que embasaram a criação do Parque da Ciência estavam inseridas no projeto museológico concebido pela equipe do Projeto Memória da Astronomia no Brasil e Ciências Afins (PMAC). Sua ênfase estava no ensino de conceitos científicos, por meio de aparatos interativos, com foco no público escolar do ensino fundamental. Nesse sentido, sua perspectiva era ser um apoio ao ensino de ciências realizado na escola e, por conta disso, tinha uma conexão explícita com os conteúdos curriculares escolares, principalmente de Física. O Parque consistia de 15 brinquedos a céu aberto no campus do MAST que tinham como

objetivo estimular a curiosidade das crianças sobre os princípios físicos de seu funcionamento.

De acordo com a metodologia do parque, se o questionamento ocorresse, entrariam em cena os monitores para converter o interesse despertado na utilização dos equipamentos em aprendizado sobre os seus mecanismos de funcionamento. Também tentariam despertar o interesse sobre as teorias que existem para explicar os fenômenos experimentados pelas crianças. Na realidade, esses personagens funcionariam como provocadores, somente explicando algo quando solicitados e em linguagem a mais próxima possível daquela usada pela criança. Caso não ocorresse nenhum questionamento, as crianças simplesmente se divertiriam. (CAZELLI, 1992, p. 87).

É importante ressaltar que para a concepção do Parque da Ciência participaram na equipe diferentes profissionais, professores de física e membros das secretarias municipal e estadual de ensino do Rio de Janeiro. Consolidava-se assim, uma perspectiva interdisciplinar entre ciências, Educação e Museologia na relação do MAST com seus públicos, além de uma concepção não escolarizada de educação. Mais do que propor uma “aula” fora da escola os profissionais envolvidos estavam muito conscientes dos limites e das vantagens educacionais que uma visita ao Museu, e ao Parque da Ciência em especial, poderia suscitar. A meta era oferecer uma oportunidade de aprendizado que levasse em conta os interesses e expectativas do público, além de seus conhecimentos prévios, sem confundir a função pedagógica do espaço com aquelas desenvolvidas pelas escolas.

Visando o contato mais qualificado com o público escolar iniciou-se, a partir da experiência de recepção no Parque da Ciência, a sistematização de encontros prévios individuais com os professores que agendavam suas turmas para visita. O objetivo dos encontros era fazer com que os professores preparassem os alunos para a visita, e posteriormente explorassem os temas em sala de aula; estabelecessem um roteiro para a sua turma e recebessem o material pedagógico preparado pela equipe educativa. Com o passar do tempo a sistemática de encontros individuais foi substituída por reuniões mensais de preparação, voltadas para grupos de professores interessados em conhecer o Museu. As reuniões mensais criavam a oportunidade de discussão coletiva da proposta pedagógica do Parque da Ciência e do roteiro da visita, além de dividir com os professores não só as potencialidades educacionais do museu, mas também suas limitações. Configurava-se assim, à semelhança de outros setores educativos de museus nacionais e internacionais, uma forte conexão entre a tipologia de atividades propostas e o público escolar. Esse relacionamento preferencial com o público escolar, como apontado anteriormente, era uma das metas

presentes no próprio projeto de implantação do Museu e será cada vez mais estruturado pela equipe de educação do MAST.

Outra atividade mobilizadora para a estruturação das ações educacionais do MAST foi o *Evento comemorativo da passagem do cometa Halley*, em 1985/86. Foram montados esquemas de observação noturna do cometa com os equipamentos do campus do MAST, além de uma exposição abordando os efeitos da sua passagem anterior, em 1910, na cidade do Rio de Janeiro. O número de visitantes superou todas as expectativas, já que o Evento contou com ampla repercussão midiática. A afluência do público não escolar foi marcante e se tornou uma das metas dos educadores da instituição, que desejava se projetar como opção de lazer, cultura e educação na Zona Norte carioca, a ampliação dessa tipologia de visitantes. Nesse mesmo período a equipe de divulgação e educação do MAST, imbuída da missão de “disseminar informações [científicas], ainda que as mais simples, entre o público não iniciado” (CAZELLI, 1992, p. 93), instala barracas nas praias cariocas inaugurando o programa “O Museu vai à Praia”. Nessas barracas monitores e aparatos demonstrativos e interativos buscavam explicar alguns dos fenômenos científicos presentes no ambiente praiano: luz, calor, ondas, etc. O programa “O Museu vai à Praia” era parte de um conjunto de ações, iniciadas no verão de 1987, com o nome de “É tempo de verão” que tinha como meta transformar o MAST em um pólo de dinamização cultural e científica no Rio de Janeiro. Muitas das ações inseridas no “É tempo de verão”, como o “Brincando com a Ciência” existem até a atualidade no Museu. Nesse mesmo ano iniciaram-se outras ações propostas pelos educadores, como as mostras de cinema no horário do almoço e aos finais de semana, os cursos de extensão com temática astronômica para o público de não cientistas, o Programa de Observação do Céu nas cúpulas do campus e a implantação do Laboratório Didático de Ciências, uma exposição com 30 aparatos explicativos de princípios da Física.

Por conseguinte, durante o período de 1985-1988, o Museu de Astronomia e Ciências Afins configurou-se como um museu de ciência e técnica no sentido mais amplo, com ênfase bastante acentuada nas ações educativas dirigidas ao público e à sensibilização para a ciência. Logo o contorno que se destacou foi o do museu dinâmico voltado principalmente para o público infanto-juvenil escolar, embora estivesse também nos seus propósitos conformar o perfil de uma instituição científica voltada para a produção de conhecimento no campo da história da ciência e da tecnologia. (CAZELLI, 1992, p. 100).

Nessa afirmação Cazelli deixa transparecer algumas das tensões constitutivas da equipe inicial do MAST. Tendo em sua missão explicitada a vocação educacional, de

produção de conhecimento sobre a História da Ciência e de cuidados e pesquisa sobre o acervo de instrumentos científicos provenientes do Observatório Nacional, as equipes responsáveis, além de exercerem suas funções, estavam preocupadas em garantir seu “espaço” em termos de importância e visibilidade no interior da instituição. A presença de educadores na equipe inicial do Museu foi importante para a constituição de uma forte perspectiva institucional voltado para a educação/divulgação em ciências. Entretanto, os questionamentos internos eram presentes, na medida em que o grupo inicial que idealizou a instituição era oriundo da História da Ciência (Grupo Memória da Astronomia, mais tarde Núcleo de História da Ciência). Outros questionamentos eram provenientes do próprio CNPq, órgão mantenedor do MAST e em cuja estrutura o Museu constava como órgão de pesquisa. Nesse sentido as ações educacionais extramuros e de grande impacto, como o Evento Halley, serviam para ajudar a institucionalizar o Museu dentro de uma perspectiva de educação/divulgação.

Porque a gente queria ter um museu extramuro, a gente tinha que se fazer presente na sociedade e ao mesmo tempo nós tínhamos aquela crise de identidade. Porque nós éramos um instituto de pesquisa dentro do CNPQ e sempre fomos questionados por isso: como um museu dentro do CNPQ? Tivemos várias crises e ameaçaram de fechar inúmeras vezes. Então a gente tinha que fazer grandes eventos, a gente tinha que sair, e era tudo extramuro, era tudo realmente público. Porque se a gente não se fizesse presente essa instituição não ia se instituir. (MAST – educador 2)

A partir de 1990, depois de um período conturbado política e institucionalmente, o Museu passa a contar com um novo Plano diretor para o quadriênio seguinte (até 1994). O foco principal do Plano era a integração do acervo histórico institucional ao discurso expositivo e de educação do Museu. Essa meta surgia como solução para o que Cazelli (1992) diagnosticou como uma situação de fragmentação institucional, na qual os três grupos que compunham a instituição não partilhavam objetivos comuns. Existia uma necessidade, até aquele momento não alcançada, de harmonização entre os objetivos de divulgação da ciência com a perspectiva histórica presente desde a fundação da instituição. Dessa forma o Plano diretor aprovado pelo Conselho Técnico Científico do Museu propunha-se a,

[...] conservar e estudar o acervo de instrumentos científicos e de documentos textuais e iconográficos sob sua guarda; a identificar e complementar a educação científica do público escolar; bem como desenvolver atividades culturais voltadas para o estímulo à compreensão da

natureza e das relações entre sociedade, ciência e técnica. (MUSEU DE ASTRONOMIA E CIÊNCIAS AFINS, 1990¹²¹ apud CAZELLI, 1992, p. 102).

Para isso foi concebido o mote de uma exposição de longa duração denominada “Quatro cantos de origem”, voltado para temas atuais das ciências e tendo como fio condutor a Astronomia. Mais uma vez o conceito baseava-se na idéia de prover conhecimento científico palatável para o público de não especialistas. A exposição foi prevista para ser montada em módulos, inaugurados sucessivamente conforme o ritmo de concepção e produção. O primeiro módulo foi aberto à visitação pública no edifício principal em junho de 1995. Nesse mesmo período “[...] instala-se a reserva técnica de instrumentos em algumas salas do prédio sede que é incorporada ao circuito de visitação do museu como reserva técnica visitável. A partir daí, amplia suas áreas de exposição permanente procurando contextualizar parte de sua coleção em espaços temáticos [...]” (GRANATO, 2006).

No que se refere à Coordenação de Educação em Ciências (CED), onde estão lotados os educadores da instituição desde a aprovação de seu regimento interno em 2006 (Figura 6), a participação na concepção da exposição “Quatro cantos de origem” não foi substancial. De acordo com o depoimento dos educadores, esse trabalho foi majoritariamente desenvolvido pelos profissionais da instituição diretamente ligados à história da ciência (lotados na Coordenação de História da Ciência) e ao acervo (lotados na Coordenação de Museologia). Nesse mesmo período, entretanto, é importante ressaltar que a equipe da CED realizou uma série de exposições de forma independente. São elas a já citada “Laboratório de ciências” (CAZELLI et al., 1997; CAZELLI et al., 1996), além da exposição de longa duração “Ciclos astronômicos e a vida na Terra” e a exposição “Estações do ano: a Terra em movimento”. A inserção da concepção dessas exposições no âmbito da CED será posteriormente analisada nesta tese. De qualquer forma é importante ressaltar que, para os educadores do MAST, a concepção e produção de exposições é considerada uma atividade educativa desenvolvida institucionalmente.

O que se percebe a partir desse relato é que, apesar da intenção apontada pelo Plano Diretor de 1990-94, a integração entre as áreas de história da ciência, preservação dos acervos e educação não aconteceu. Ao invés disso os educadores ganharam autonomia, com a proposição de exposições de cunho educacional explícito, a diversificação e consolidação de

¹²¹ MUSEU DE ASTRONOMIA E CIÊNCIAS AFINS. **Plano Diretor 1990-94**. Rio de Janeiro, setembro 1990, p. 1 (mimeo.).

outras ações educacionais (Tabela 2) e a instalação de linhas de pesquisa em educação não formal por meio da obtenção de financiamento em agências de fomento (Tabela 3).

No âmbito da relação com as escolas, entre 1990 e 1992 o Museu viveu uma grave crise institucional¹²² que resultou no corte drástico de verbas de custeio e na demissão de membros da equipe, notadamente os estagiários responsáveis pelos atendimentos às escolas durante as visitas. O serviço de atendimento às escolas passou a ser desempenhado por funcionários administrativos da instituição e, no caso do ensino médio, pelos técnicos da casa. As reuniões preparatórias com os professores continuaram, agora denominadas de reuniões de roteiro, não sendo obrigatórias para o agendamento das turmas visitantes. Ao material utilizado nas reuniões acrescentou-se um vídeo de apresentação do Museu.

No que se refere à constituição inicial da equipe de educação ressalta-se a presença de professores oriundos das escolas. Já no que se refere às disciplinas de origem, existiam três físicos, dois biólogos, um arquiteto e um historiador, todos contratados entre o período imediatamente anterior à abertura do Museu e o ano de 1988, em diferentes regimes funcionais. Destaca-se que mesmo os professores vindos do ambiente escolar foram selecionados por apresentarem uma atuação diferenciada em sala de aula, já que a idéia era a proposição de um museu dinâmico, distante dos moldes tradicionais de ensino. Em depoimento para esta tese a educadora do MAST, na época professora de Biologia no ensino médio, conta como foi o processo de entrada no Museu.

Em 1983 eu participava de todos os movimentos sindicais, das grandes greves aqui do Rio, do sindicato das escolas públicas, eu era da direção da parte cultural. Eu fazia cursos sobre Gramsci com a professora Maria Helena Silveira, que era uma professora de literatura, mas também muito engajada no movimento de esquerda, e que dava esse curso lá no sindicato dos professores. Um dia a Maria Helena Silveira, que era ligada ao Partido Comunista, chegou para mim e disse: “Eu tenho um amigo, João Carlos Vitor Garcia, que é um pesquisador na área de história da ciência, no Observatório, e ele me falou de uma idéia de criar um museu mais dinâmico no Observatório Nacional, e queria a participação de professores que tivessem cabeças mais abertas, porque tem um projeto chamado Parque da Ciência, e precisa fazer a parte pedagógica desse parque” (MAST – educador 2).

¹²² Essa crise está relacionada às medidas administrativas tomadas em âmbito federal durante o governo do presidente da República Fernando Collor de Mello (1990-1992).

O diferencial educacional do MAST explicita-se, portanto, não somente na missão institucional de divulgação da ciência para o público em geral, como na contratação de um corpo funcional de educadores para absorver e realizar essa missão.

Outro aspecto importante na estruturação da instituição diz respeito à sua vinculação enquanto órgão de pesquisa do CNPq. Esse fato criou uma conexão explícita da instituição com a pesquisa e a geração de conhecimento científico. Se essa missão era evidente nos âmbitos da história da ciência e do acervo institucional, no caso da Educação foi um direcionamento intencional, motivado pela necessidade de inserção dessa área na lógica de produção de conhecimento relacionada à pesquisa científica. O depoimento da educadora do MAST deixa essa intenção clara.

Sempre houve um investimento muito grande do Museu na formação dos seus quadros. [...] nós percebemos que tínhamos que ter uma pós-graduação, e que o ideal era que fizéssemos na área de educação. [...] nessa época nós ainda estávamos no CNPq, e existia um programa chamado PTC, que era o Programa de Treinamento e Capacitação, que liberava com vencimento para qualquer pós-graduação. Quando a gente voltou, começamos a construir a questão das pesquisas. Porque até aí eram muitas ações, eram muitas atividades, mas nunca deixou de ser reflexivo. Porque nós tivemos sorte de estarmos em uma instituição de caráter de pesquisa, uma instituição em que a pesquisa é da sua natureza, não tinha como a gente não partir para isso, foi quase uma trajetória natural à gente ir para o mestrado e para o doutorado. (MAST – educador 2).

A partir do depoimento percebe-se que institucionalmente era clara a aposta na formação dos quadros e na futura implantação de linhas de pesquisa também na área de Educação não-formal. O modelo de pesquisa consagrado nos primeiros projetos solicitados às agências de fomento privilegiava a investigação sobre a própria ação. Ou seja, os projetos de pesquisa eram solicitados com intuito de gerar conhecimento sobre as ações educacionais já desenvolvidas. Ao mesmo tempo os financiamentos obtidos permitiam a instalação de novas ações, por meio de compra de equipamentos, contratação de pessoal e verba de custeio. Essa dinâmica levou à consolidação de uma série de ações educacionais ao longo de toda década de 1990 e 2001, chegando ao atual esquema de ações educacionais exposto na Tabela 2. Após a tabela segue uma breve explicação sobre cada um dos programas educacionais.

PROGRAMA	PÚBLICO VISADO	ATIVIDADE
Visita Escolar Programada	Escolar – professores	➤ Encontro de assessoria ao professor (EAP)
	Escolar – alunos e professores (grupos organizados)	➤ Trilhas Educativas: entre o MAST e a escola
Concepção de exposições	Todos os públicos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Concepção e execução de exposições <ul style="list-style-type: none"> ○ Exposição temporária “Máquinas fotográficas? Mas que máquinas?” ○ Exposição de longa duração “As estações do ano: a Terra em movimento”
Programa de inclusão social	Público de baixa renda	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Praça da Ciência Itinerante ➤ Projeto visita estimulada ➤ Projeto Tecendo Redes <p><i>Parceria do MAST com o Museu da Vida, o Jardim Botânico do RJ e a Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro.</i></p>
Programas educacionais regulares realizados nos finais de semana	Público de visitação espontânea	<p>Programa aos sábados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ciclo de palestras de astronomia ➤ CineCiência ➤ Visita orientada às exposições ➤ Planetário inflável
		<p>Programa aos domingos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Cozinhando com a Química ➤ Brincando de Matemático ➤ Observação do céu ➤ Ciência animada ➤ Faça você mesmo ➤ Contando mitos
Programas educacionais regulares	Público de visitação espontânea	Programa de observação do céu (POC)
Formação	Escolar – pós graduação	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mestrado em Museologia <p><i>Parceria com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio)</i></p>
	Escolar (nível superior) – alunos da licenciatura	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estágio supervisionado: o MAST como recurso pedagógico <p><i>Convênio com a Universidade Estadual de Campinas</i></p>

Tabela 2 - Ações educativas e públicos da Coordenação de Educação em Ciências do MAST em 2008-2009. MARTINS, L.C.: São Paulo, 2011.

1. Programa Visita Escolar Programada (VEP)

O VEP foi o Programa resultante após alguns anos de experimentações sobre o melhor modelo de relacionamento com o público escolar. Da mesma forma que outros museus o MAST recebe uma grande afluência de público escolar. A equipe de educadores, servidores públicos, do MAST é a responsável pela concepção das ações, juntamente com os bolsistas participantes da linha de pesquisa *Educação não formal e formação de professores*. A realização das ações é levada a cabo pelo corpo estagiários da CED¹²³.

- *Encontro de assessoria ao professor (EAP)* – os encontros têm como objetivo a preparação do professor para o aproveitamento pedagógico da visita ao MAST. Durante os encontros são abordadas as especificidades da educação não formal e da função social dos museus de ciência; além disso, é feita a apresentação da proposta de visita e das três possibilidades de roteiros, as trilhas educativas. Os professores são levados para uma visita às exposições e, ao final recebem alguns materiais de apoio preparados pela equipe do CED e escolhem qual trilha farão com seus alunos. Os encontros acontecem uma sexta-feira a cada mês, em dois horários (um pela manhã e outro à tarde). Os encontros são realizados pelos educadores do MAST ou pelo bolsista responsável.
- *Trilhas Educativas: entre o MAST e a escola* – as trilhas são opções de roteiros para o público escolar fazer a visita ao MAST. Atualmente existem as seguintes trilhas: Além do Planeta Terra; Ecológica e O Museu de Astronomia: uma História. Nas trilhas os alunos são levados, de acordo com o site institucional, a “aprender sobre ciência ouvindo explicações, participando de oficinas e explorando aparatos interativos” (MUSEU DE ASTRONOMIA E CIÊNCIAS AFINS, 2010). A visita é conduzida por estagiários que são orientados a “promover uma interação instigante e estimulante entre os estudantes e as exposições; ser questionador; colocar desafios; mostrar como funcionam os modelos que compõem as exposições de forma dialógica, ou seja, não diretiva” (CAZELLI e COSTA, 2008). As visitas têm duração média de 2h30min e acontecem em dois horários, de terça a sexta-feira, às 9h30 e às 14h.

¹²³ Existe uma diferença entre os bolsistas e os estagiários. Os bolsistas são vinculados aos projetos de pesquisa e recebem bolsas acadêmicas de pesquisa. Eles podem ser formados (nível de aperfeiçoamento e nível técnico) ou ainda em formação (nível de iniciação científica). Já os estagiários são contratados diretamente pelo Museu.

2. Concepção de exposições

Como já foi apontado a Coordenação de Educação em Ciências é responsável por um programa de concepção e montagem de exposições independente das outras coordenações existentes no Museu. Para a realização dessas exposições são estabelecidas parcerias e requisitados financiamentos exteriores ao Museu, via linhas de fomento de agências financiadoras, como a Faperj, ou via editais específicos do governo federal, como os editais do Ministério da Ciência e Tecnologia. Além das exposições da própria Coordenadoria, atualmente a equipe de educação está envolvida no grupo de trabalho constituído para a proposição de uma nova exposição de longa duração do MAST. No relatório de gestão do Ministério da Ciência e Tecnologia de 2009, órgão a qual o MAST se encontra atualmente subordinado enquanto órgão de pesquisa, constam as seguintes exposições no âmbito de atuação da CED.

- Exposição temporária “Máquinas fotográficas? Mas que máquinas?” – no ano de 2009 foi produzido um modelo didático para uso nessa exposição temporária.
- Exposição de longa duração “As estações do ano: a Terra em movimento” – no ano de 2009 essa exposição, que atualmente é parte da exposição de longa duração do MAST, foi inteiramente reformulada. Atualmente ela tem cerca de 35 m² e é composta de 06 painéis e aparatos interativos, além de cenografia do céu no teto da sala. Sua intenção é ser uma exposição didática sobre os principais ciclos astronômicos. Tanto sua concepção, quanto seu processo de avaliação e reestruturação foram temas de pesquisa para a equipe da CED. Os resultados acadêmicos podem ser verificados em: Gouvêa et al. (2002), Marandino et al. (2003b) e Valente et al. (2001).

3. Programas de inclusão social

Os programas de inclusão social iniciaram-se no MAST por uma inquietação dos próprios educadores em ampliar a base social de sua atuação. As pesquisas de perfil de público realizadas demonstravam que a frequência à instituição era proveniente das classes A e B, com alto índice de escolarização. É no sentido de diversificar essa audiência que o CED elaborou parcerias com outras instituições, visando elaborar projetos que possibilitem essa popularização.

- *Praça da Ciência Itinerante* – de acordo com o site do espaço Ciência Viva, instituição parceira do MAST, juntamente com o Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ), a Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro e o Espaço Universidade Federal Fluminense de Ciências, esse projeto existe desde 1993. Nesse projeto, um grupo de educadores percorre semanalmente escolas de ensino médio e de formação de professores da rede de escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro desenvolvendo oficinas de capacitação de professores e atividades de divulgação com alunos e comunidades. Esse projeto é financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj).
- *Projeto visita estimulada* – esse projeto é desenvolvido pelo MAST desde 2008. Seu objetivo é promover o acesso às exposições e ações educativas do MAST à comunidades de baixa renda do Estado do Rio de Janeiro. O Museu entra em contato com líderes dessas comunidades que, por sua vez, se responsabilizam por organizar grupos para visitar o Museu. O MAST fornece o traslado e as atividades que ocorrerão no decorrer da visita. No ano de 2009, no período de março a dezembro, foram realizadas 29 visitas, totalizando a presença de 1.043 visitantes.
- *Projeto Tecendo redes por um planeta saudável* – de acordo com o site da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro esse projeto “tem como objetivo contribuir para maior efetividade das ações de popularização da ciência e tecnologia, fortalecendo processos de construção de conhecimentos científicos em comunidades economicamente desfavorecidas.”. O projeto se desenvolve via professores de escolas públicas que atendem comunidades de baixa renda na cidade do Rio de Janeiro, e engloba a formação desses professores pelas equipes de educação dos museus, a visita dos alunos aos museus e o desenvolvimento de trabalhos em parceria em uma perspectiva de médio prazo. Atualmente o projeto é desenvolvido em parceria com o Museu da Vida, o Jardim Botânico do Rio de Janeiro e a Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro.

4. Programas educacionais regulares realizados nos finais de semana

Os programas educacionais dos finais de semana são voltados aos visitantes espontâneos e buscam promover o contato desse público com aspectos da ciência por meio de “atividades

descontraídas e interativas” (MAST, 2010). A programação é fixa, ocorrendo conforme o calendário pré-programado pelos educadores e divulgado no site do Museu. A entrada é gratuita e as atividades sempre se iniciam às 16h, sob responsabilidade dos bolsistas da CED.

Programação aos sábados:

- 1º. sábado do mês: Ciclo de palestras de astronomia – palestras com cientistas convidados pela equipe de educação. Os cientistas abordam o tema de seus estudos de maneira que o público leigo possa compreendê-los. Dura em média uma hora e ocorre no auditório do Museu.
- 2º. sábado do mês: CineCiência – mostra de filmes com temática científica geral, seguida de debate com os bolsistas da CED. Ocorre no auditório do Museu.
- 3º. sábado do mês: Visita orientada às exposições – essa visita tem como foco a reprodução do sistema solar exposta nos jardins do Museu, o conjunto arquitetônico e as diferentes lunetas presentes no campus. Dura em média 1h30 e é conduzida pelos estagiários da CED.
- 4º. e 5º. sábado do mês: Planetário inflável – apresentação de projeção na cúpula de um planetário inflável (3,2 metros de altura por 6,4 metros de diâmetro). A projeção mostra o céu de uma noite estrelada, os planetas do sistema solar, a dinâmica dos movimentos celestes e a mitologia grega associada às constelações. Cada projeção comporta até 30 pessoas.

Programação aos domingos:

- 1º. domingo do mês: Cozinhando com a Química – conduzida por um bolsista da CED essa atividade explora elementos do cotidiano na divulgação da ciência. O público ajuda na preparação de uma refeição, ao mesmo tempo em que aprende os conceitos de Química, Física e Biologia envolvidos nesse preparo.
- 2º. domingo do mês: Brincando de Matemático – atividade na qual são propostos jogos, quebra-cabeças numéricos e desafios lógicos para crianças e adultos. A atividade é conduzida por um estagiário da CED.
- 3º. domingo do mês: Ciência animada – após a apresentação e discussão de um tema científico o público é convidado a produzir um filme de animação, utilizando, a cada novo encontro, uma técnica diferente. A atividade é conduzida por um bolsista da CED.

- 4o. domingo do mês: Faça você mesmo – oficina de construção de aparatos científicos, como bússolas e relógios solares, que o público pode levar para casa após a confecção. A atividade é conduzida por um bolsista da CED.
- 5o. domingo do mês: Contando mitos – atividade de contação de histórias voltada para o público infantil. As histórias são sobre a mitologia grega e os nomes dos astros celestes, relacionando aspectos físicos dos astros, como massa, composição química, brilho, etc. A atividade é conduzida por um estagiário da CED.

5. Programas educacionais regulares

Como atividade educacional regular para o público espontâneo o MAST oferece o Programa de observação do céu (POC). Existente desde 1985 o POC é composto de três partes. A primeira é a exibição de um vídeo sobre aspectos da Astronomia e ciências afins. A segunda parte é uma apresentação multimídia sobre a prática da observação do céu (o que pode ser observado no céu daquele mês, a utilização da carta celeste e a diferença da observação dos eventos celestes a olho nu, ao telescópio e em imagens fotográficas). Essas duas primeiras partes são realizadas no auditório do Museu. A terceira parte é a da observação propriamente dita. Para a observação são utilizados os equipamentos instalados na área externa do Museu, os telescópios ópticos, que permitem a visualização de aglomerados de estrelas, nebulosas, estrelas duplas, planetas e da Lua. A atividade ocorre todas as quartas-feiras e sábados, das 17h30 às 20h, em sessões de no máximo 50 participantes. O responsável pela atividade é um astrônomo, da equipe de educação, ou um dos estagiários da CED.

6. Programas de formação

- Mestrado em Museologia e Patrimônio – curso de mestrado *strictu sensu*, desenvolvido por meio de uma parceria entre o Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e o Museu de Astronomia e Ciências Afins. Existente desde junho de 2006 o curso tem como objetivo a “formação de pesquisadores e docentes em nível universitário, no campo da Museologia e dos estudos patrimoniais.” (MUSEU DE ASTRONOMIA E CIÊNCIAS AFINS, 2010). O programa recebe a média de 15 alunos por ano e possui duas linhas de pesquisa: “Museologia e patrimônio” e “Museologia, patrimônio e desenvolvimento”. Apesar de não estar sob a responsabilidade exclusiva da CED, considera-se essa uma das atividades educativas desenvolvidas na medida em que um

dos educadores da Coordenadoria é docente no curso, juntamente com outros técnicos e pesquisadores do Museu, pertencentes a outras coordenadorias.

- *Estágio supervisionado: o MAST como recurso pedagógico* – programa de formação de alunos da licenciatura em parceria com a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O estágio envolve encontros mensais com pesquisadores da CED, visitas semanais de observação das exposições e atividades educativas e elaboração de atividades sobre o uso do MAST como ferramenta pedagógica.

7. Cursos

Os cursos são desenvolvidos pela Coordenação de Educação Ciências visando a formação de públicos específicos, notadamente professores de escola, para o uso das possibilidades pedagógicas do Museu, da temática da Astronomia e ciências afins e da divulgação da ciência. Também são público alvo dos cursos os alunos das turmas de licenciatura, visando a sensibilização dos futuros professores para os aspectos mencionados. Os cursos podem ocorrer na sede do MAST ou de forma itinerante como parte, por exemplo, do Projeto Praça da Ciência Itinerante, explicado anteriormente. No caso dos cursos itinerantes a carga horária pode ser variada, conforme a disponibilidade do público. É importante ressaltar que a grade de cursos não é fixa. Ela acontece em função de demandas variadas e do interesse dos educadores da CED.

Cursos para alunos da licenciatura

- *Educação não formal para licenciados* – curso de 16 horas voltado para licenciandos. Durante o curso são abordadas as atividades educativas do MAST e as pesquisas desenvolvidas pela CED. Esses dois eixos permitem a justificativa e o aprofundamento de estratégias para o fortalecimento da relação entre museus e escolas.
- *Astronomia como instrumento pedagógico: popularização da ciência e inclusão social* – curso de formação, com carga horária de 21 horas, para licenciandos. Aborda os projetos de inclusão social da Coordenadoria de Educação em Ciências, bem como seus fundamentos teóricos.
- *Programa de aperfeiçoamento para professores e licenciados* – cursos com carga horária de 6 horas que ocorre na sede do MAST. É voltado para o debate de

metodologias visando o ensino da Astronomia no ensino fundamental e médio a partir do uso de modelos didáticos.

- Oficina sobre educação em museus – oficina para licenciando do curso de história da UFRJ (convênio MAST e UFRJ). Na oficina, de duração de três horas, são tratados temas voltados para a utilização dos museus enquanto espaço de educação.

Cursos para professores

- Oficina de Astronomia – curso de 3 horas voltado para o debate de metodologias visando o ensino da Astronomia no ensino fundamental e médio a partir do uso de modelos didáticos. Durante o ano de 2009 esse curso ocorreu no âmbito do Projeto Praça da Ciência Itinerante, explicado anteriormente, e durante a itinerância de cursos da CED.
- Oficina Brincando com a Ciência – curso de 3 horas voltado para o debate de metodologias para o ensino de ciências no ensino fundamental e médio a partir de modelos didáticos de baixo custo. Durante o ano de 2009 esse curso ocorreu durante o Projeto Praça da Ciência Itinerante, explicado anteriormente, e no âmbito da itinerância de cursos da CED.
- Brincando com a ciência – esse curso tem carga horária de 16 horas e ocorre regularmente na sede do MAST, mediante inscrição prévia. Podem participar professores e demais interessados no tema. Trata-se de uma oficina na qual os participantes aprendem a fabricar aparatos interativos para uso no ensino de ciências.
- Formação de planetarismo – oficina voltada para a formação de pessoal para utilização do Planetário Inflável do MAST. Envolve treinamento para montagem, utilização e capacitação no domínio da apresentação básica do Planetário. Pode ter carga horária variada, conforme a disponibilidade da equipe que receberá o treinamento. Acontece no âmbito da itinerância de cursos da CED.

Como apontado anteriormente, além das denominadas ações educativas a Coordenadoria de Educação em Ciências do MAST também realiza pesquisas na área de educação não formal em ciências, sendo esse um dos objetivos historicamente estabelecidos para a instituição. De acordo com o site do Museu essas pesquisas têm os seguintes objetivos:

- Aprofundar o conhecimento sobre as implicações relativas ao entendimento público da ciência no contexto da sociedade atual;

- Fortalecer e valorizar os agentes de divulgação científica (museus e centros de ciência) como meios importantes na construção da cultura científica da sociedade;
- Explorar e analisar a relação ciência e público a partir de uma abordagem pautada na perspectiva das ciências humanas e sociais;
- Ampliar os objetos de pesquisa a partir do refinamento das discussões em torno dos meios e formas de oferecer o conhecimento científico e tecnológico aos cidadãos;
- Alargar o debate sobre as questões da interatividade e mediação na apresentação do conhecimento científico e tecnológico em diferentes instâncias de educação;
- Favorecer a consolidação de conhecimento sobre a relação ciência e público em espaços não formais de educação - museus e centros de ciência.

A partir dessas metas foram estruturadas duas grandes linhas de pesquisa. Na tabela a seguir é possível visualizar essas linhas, bem como os programas por elas desenvolvidos.

LINHA DE PESQUISA	PROJETO	AÇÃO
Divulgação científica, Educação e Avaliação	Projeto Museu e Público	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Observatório de Museus e Centros Culturais <i>Parceria com o Museu da Vida, a Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, o Departamento de Museus e Centros Culturais do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (DEMU/IPHAN)¹²⁴ e a Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE).</i> ➤ Entrevistas, palestras, publicações, textos e eventos
	Projeto Estratégias de divulgação científica em museus de ciências	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Programa de ciência e cultura itinerante <i>Parceria com a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CECIERJ</i> ➤ Implantação de um centro de ciências na baixada Fluminense <i>Parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – Unidade Nilópolis (antigo CEFETEC).</i> ➤ Programas educacionais regulares realizados nos finais de semana ➤ Programa de inclusão social <ul style="list-style-type: none"> ○ Praça da Ciência Itinerante <i>Parceria com a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CECIERJ</i> ○ Projeto Visita Estimulada ➤ Eventos de divulgação realizados no MAST ➤ Eventos externos de divulgação ➤ Entrevistas, palestras, publicações, textos e eventos
Cultura científica, comunicação e cognição	Cultura científica e linguagem	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cooperação científica com o International Committee of Museums of Science and Technology (CIMUSET-ICOM/UNESCO) ➤ Curso de Especialização em Divulgação da Ciência, da Tecnologia e da Saúde <i>Convênio com o Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz</i> ➤ Entrevistas, palestras, publicações, textos e eventos
	Educação não formal e formação de professores	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estágio supervisionado de alunos da licenciatura <i>Convênio com a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)</i> ➤ Capacitação de professores em ciências

¹²⁴ Atual Instituto Brasileiro de Museus (Ibram) do Ministério da Cultura.

		<ul style="list-style-type: none"> ○ Cursos na Praça da Ciência ○ Cursos no MAST ○ Cursos itinerantes <p>➤ Entrevistas, palestras, publicações, textos e eventos</p>
--	--	---

Tabela 2 - Linhas de pesquisa da Coordenação de Educação em Ciências do MAST em 2008-2009. MARTINS, L. C.: São Paulo, 2011.

De acordo com o relatório de avaliação de projetos da Coordenação de Educação em Ciências para o termo de Compromisso e Gestão do MAST com o Ministério da Ciência e Tecnologia (CED, 2009) a linha de pesquisa “Divulgação científica, educação e avaliação” tem como escopo a aplicação das teorias educacionais em projetos de ações educativas, como forma de avaliar empiricamente sua eficácia e eficiência. Do ponto de vista pedagógico são avaliadas primordialmente as relações de aprendizagem em ambiente não formal de educação. Partindo de um referencial específico de aprendizagem, justifica-se a importância do estudo nos seguintes termos: “a divulgação científica exige o estudo e a criação de estratégias singulares que tenham como objetivo adaptar a perspectiva educacional construtivista para o contexto dos museus de ciência.” (COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2009, p.1). A partir dessa premissa são estruturadas as atividades referentes ao “Projeto Estratégias de divulgação científica em museus de ciências”, que engloba diversas ações realizadas pela CED explicitadas na Tabela 2.

Outro aspecto relevante dessa linha de pesquisa é a obtenção de dados demográficos de perfil de público como forma de melhor subsidiar a tomada de decisões para a estruturação de políticas públicas na área de educação em ciências, por meio do “Projeto museu e público”. Esse é o caso da parceria com o Museu da Vida, o Instituto Brasileiro de Museus e a Escola Nacional de Ciências Estatísticas para a conformação do Observatório de Museus e Centros Culturais (OMCC). O OMCC gera dados estatísticos e de perfil sobre os frequentadores de museus e suas relações com essas instituições por meio de pesquisas e coleta de dados em diferentes estados do Brasil¹²⁵.

A linha de pesquisa “Cultura científica, comunicação e cognição”, por sua vez, tem o foco voltado para “o estudo empírico sobre o processo de comunicação e cognição que ocorrem em museus” (COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2009, p. 18). Com esse objetivo amplo os projetos dessa linha se desenvolvem a partir de dois eixos. O primeiro, denominado “Cultura científica e linguagem”, volta-se para a compreensão das

¹²⁵ Para maiores detalhes ver <http://www.fiocruz.br/omcc/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?tpl=home>.

formas de mediação e interação utilizadas pelos museus para comunicar a ciência, além de investigar as concepções e opiniões de educadores e públicos nos contextos de ações educacionais em museus de ciências. O segundo eixo da linha de pesquisa “Cultura científica, comunicação e cognição” se desenvolve a partir do projeto “Educação não formal e formação de professores”, voltado para a compreensão e melhor estruturação da relação entre museus e escolas. Esse projeto envolve uma série de ações dirigidas para o público escolar, como formação de professores e licenciandos e estágio para futuros professores. Os detalhes dessas ações foram explicados anteriormente neste texto.

Como é possível perceber as linhas de pesquisa têm uma estreita ligação com muitas das atividades educacionais promovidas pela instituição. Como dito anteriormente, a investigação no âmbito da Coordenação de Educação em Ciências foi estabelecida em estreita ligação com a prática educacional. Nas palavras do educador da CED:

Desde o final da década de 80 a gente passou a se preocupar em fazer pesquisa além de desenvolver as ações concretas de divulgação. No início isso foi muito difícil porque significava que eram essencialmente as mesmas pessoas que faziam as duas coisas e, durante um bom tempo, a solução que a gente encontrou foi tomar como objeto de pesquisa as próprias ações educativas. Hoje a gente já conseguiu se descolar um pouco disso. (educador 1 – MAST).

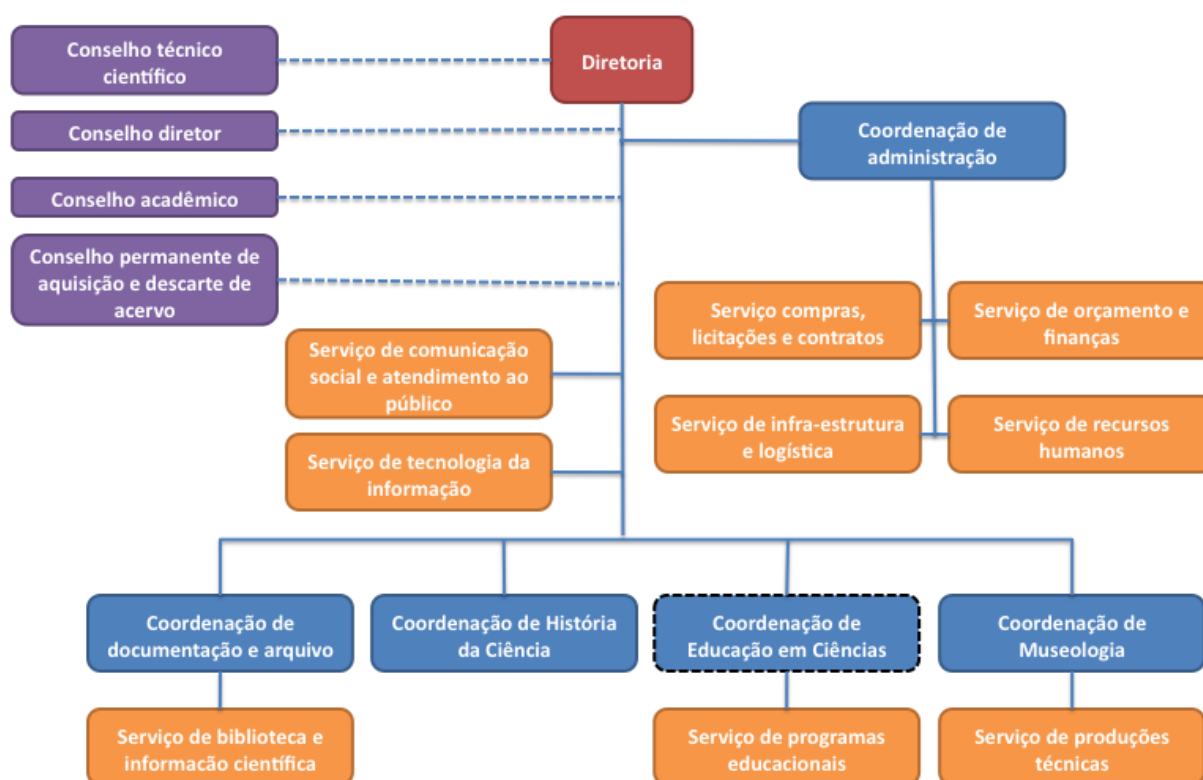


Figura 6 – Organograma do MAST com a Coordenação de Educação em Ciências em destaque pontilhado. Fonte: www.mast.br.

Da mesma forma, os processos avaliatórios das ações educacionais estão inseridos no âmbito dos projetos de pesquisa. Nesse sentido, a própria dinâmica da investigação acadêmica na área educacional traz implícita a perspectiva de avaliação, contribuindo para a melhor estruturação das ações.

Diferentemente da situação do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, exposta no tópico anterior, no MAST existem linhas de pesquisa institucionalmente estabelecidas na área de educação. No caso do MAE-USP foi visto que os educadores se inserem em linhas de pesquisa da Arqueologia e Etnologia, estabelecidas a partir da Divisão científica do Museu. Já no MAST as quatro áreas-fins da instituição têm nos seus membros produtores tanto de práticas quanto de conhecimento, específicos de cada temática. O organograma da Figura 6 revela com mais detalhes a inserção da Coordenação de Educação em Ciências na instituição.

Vale ressaltar que na configuração funcional do MAST existem cargos de pesquisadores e tecnólogos. Essas funções são equivalentes em termos salariais e de possibilidades de atuação no interior da instituição. Na Coordenação de Educação em

Ciências existem, atualmente, sete servidores públicos no cargo de tecnologistas. São eles os responsáveis pela concepção das atividades educativas e das linhas de pesquisa do Museu. Além deles, a CED conta com dez bolsistas, nos níveis de iniciação científica e estágio, que são os responsáveis pela aplicação das atividades educacionais com as escolas (visitas mediadas do VEP) e aos finais de semana (CAZELLI et al., 2008). Existem também bolsistas recém formados, em nível de aperfeiçoamento, e de mestrado e doutorado, vinculados aos projetos de pesquisa específicos.

V.3. PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO

As origens do serviço educativo da Pinacoteca do Estado, atualmente chamado de Núcleo de Ação Educativa, se confundem com a história da própria instituição. Desde seus primórdios, ligados ao Liceu de Artes e Ofícios¹²⁶, a Pinacoteca teve como proa de lança sua função educacional. No projeto de criação, de 1911, de autoria do deputado do Partido Republicano José de Freitas Valle, já aparecia entre as funções da nova instituição a formação do gosto estético das futuras gerações e a estruturação de um núcleo de aprendizado, similares aos propostos para o Liceu. Explica a autora Márcia Camargos (2007, p. 42) que,

[...] por isso, as manhãs de quinta-feira e as tardes de domingo eram reservadas aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares do Estado, cujos professores poderiam dar explicações aos alunos. A entrada era gratuita, exceto aos sábados, quando se cobrava ingresso de um mil-réis. Profissionais e amadores tinham autorização para copiar quadros da galeria em quatro dias da semana, das onze horas da manhã à uma da tarde.

As intenções pedagógicas do novo estabelecimento se expressavam, durante essa primeira fase, nas exposições de caráter didático, como a “Exposição da Arte Francesa”, realizada em 1913. Após algumas mudanças de endereço, em 1947, o Museu retornou definitivamente para o edifício de tijolos aparentes da Avenida Tiradentes, no bairro da Luz em São Paulo. Foi lá, no ano de 1950, que se inauguraram as primeiras visitas guiadas, realizadas para os públicos visitantes por artistas como Anita Malfatti, Alípio Dutra, Quirino Campofiorito e Georgina de Albuquerque. Denominada de “Conferência Passeio”, a atividade

¹²⁶ Criado em 1873 pela elite paulistana, o Liceu é uma instituição de ensino privada voltada para a formação de quadros para a indústria, a construção civil e para atuação tecnológica em geral. Atualmente o Liceu atua em três frentes: ensino médio profissionalizante e regular, por meio da Escola Técnica do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo; fábrica de medidores de gás e artigos para a construção civil, por meio da LAO-Indústria; e a preservação da memória institucional e promoção às artes, por meio de seu Centro Cultural.

tinha como objetivo proporcionar aos públicos um contato intermediado com o acervo. A partir de 1952, com o objetivo de democratização do acesso ao acervo do Museu, começou o projeto “Pinacoteca circulante”. O projeto levava uma seleção de obras consagradas para clubes, salões paroquiais e escolas do interior do estado de São Paulo e durou até 1971. Em 1965, dando continuidade a diversificação de atividades, foi inaugurado um programa de sessões cinematográficas, que contribuiu para atrair o público ao espaço durante os seus sete meses de duração com três projeções semanais.

A partir do final da década de 1960 o que era considerado uma galeria de exposições começa, devido aos esforços do poder público e de seus administradores, a sofrer transformações que irão redundar em uma atuação mais sólida do ponto de vista museológico. Nesse ano é realizada uma inspeção do Conselho Estadual da Cultura, que sugeriu uma série de recomendações visando a modernização e a profissionalização do Museu, segundo padrões de comunicação e salvaguarda condizentes com o papel de instituição pública de cultura que a Pinacoteca queria desempenhar. Nessa fase o edifício foi reformado, o regimento interno publicado, novos funcionários contratados e ações de educação sistemáticas puderam pela primeira vez ser implementadas. Essas ações englobavam visitas monitoradas e cursos, além de uma programação cultural de teatro e espetáculos musicais. Também no mesmo período se iniciou uma política de exposições temporárias com a inauguração de uma galeria específica para esse fim.

A partir de 1976, esses programas educativos iniciais se consolidam e se ampliam. O programa “Pinacoteca: aspectos de uma coleção de arte brasileira” passa a contar com palestras, audiovisuais e visitas monitoradas. É inaugurado, em 1978, o Laboratório de Desenho, sob a coordenação de Paulo Portella Filho, voltado para o público adolescente e cuja duração foi até 1988. Paralelamente continuam os cursos – de desenho com modelo vivo e de xerografia – e as apresentações artísticas no teatro de arena. A partir de 1979 as visitas monitoradas ganham novo impulso com a adequação da dinâmica de visita à cada faixa etária específica. O enfoque no público escolar passa a ser mais valorizado por meio da mediação de monitores e pela participação, no ano de 1979, do Ano Internacional da Criança, que contou com uma programação especial intitulada “A criança e o artista” sob a coordenação de Marcelo Nitsche¹²⁷.

Em 1984 foi inaugurada a atividade educativa “Oficina de artes plásticas para professores” sob a coordenação de Regina Barros Sawaya e Paulo Portella Filho, com grande

¹²⁷ Camargos (2007) informa o número de 3.356 pessoas atendidas pela monitoria em um público anula de 30.750 visitantes em 1982. Em 1983 foram atendidas pela monitoria 4.900 pessoas e 132 grupos escolares.

repercussão (CAMARGOS, 2007, p. 104). Paralelamente Paulo Portella também desenvolveu a atividade educativa “Ateliê no Parque” visando o público infanto-juvenil. A atividade envolvia pintura, colagem e fabricação de objetos com materiais recicláveis. De acordo com Chiovatto (2007, p. 189) as ações desenvolvidas nesse período primaram pela qualidade e englobavam,

[...] atividades de formação para professores, iniciativas voltadas ao fazer artístico, por meio de oficinas que promoviam diversas atividades, visitas educativas para públicos diferenciados, incluindo jovens oriundos de instituições correccionais como a antiga Febem, e conversas com os próprios funcionários da instituição a fim de aproximá-los dos contextos pelos quais eram responsáveis.

Durante a década de 1990, após a saída de Paulo Portella, as ações educacionais passaram a ser desenvolvidas na Pinacoteca de maneira menos sistematizada, sendo o foco principal da atuação a realização de visitas monitoradas para grupos organizados. Nesse período o edifício da Pinacoteca passou por uma ampla reforma física, coordenada pelo arquiteto Paulo Mendes da Rocha. A adequação dos espaços, tanto para as exposições, quanto para as áreas técnicas e de guarda de acervo, ganhou o prêmio Mies Van der Rohe para a América Latina.

Paralelamente à reforma se iniciou um período de grandes exposições internacionais com forte apelo midiático. Em 1995 inauguraram-se as primeiras delas, “Esculturas e Rodin” e “Rodin e a fotografia”, cuja montagem evidenciou a necessidade de se equipar o Museu para a recepção de grandes exposições internacionais. Elas vão se suceder nos anos seguintes sempre com grande número de visitantes, chegando a 210.500 pessoas no ano de 2001, com as exposições “Auguste Rodin: a Porta do Inferno”, “De Picasso à Barceló” e a exposição de Takeshi Fukushima (CAMARGOS, 2007). A visibilidade proporcionada pelas exposições alçou a Pinacoteca ao posto de um dos museus de arte mais reconhecidos e importantes do País. Para essa percepção pública contribuiu a implantação de novas áreas técnicas, como o ateliê de restauro e a oficina de expografia, além da aquisição sistemática de obras para o acervo.

No que se refere às ações educacionais, é a partir de 2002, com a reestruturação interna promovida pela nova direção, que o serviço educativo ganha bases profissionais. Passando para a denominação de Núcleo de Ação Educativa, a coordenação das ações coube a uma licenciada em desenho e mestre em história da arte com ampla experiência na ação

educativa de exposições artísticas. Sobre sua entrada na Pinacoteca e a situação encontrada, ela diz:

Então eu estava chegando, entendendo o que se fazia antes, como eram as pessoas. A gente não tinha nem sala. Existiam alguns educadores. No momento em que eu cheguei a única coisa que estava acontecendo eram algumas visitas educativas. Tinham acontecido algumas coisas mais interessantes antes, mas aquele núcleo tinha se dispersado. Então comecei a procurar saber quem eram as pessoas que visitavam aqui, porque que ainda estavam procurando esse serviço, mesmo da forma desarticulada como ele estava. A primeira ação foi conversar um pouco com os educadores que já estavam aqui, entender quais queriam continuar aqui. (PINA – educador 1).

O diagnóstico da situação interna levou à manutenção de quatro dos seis membros da equipe de educação existente e à constatação da necessidade de ampliação e reformulação das ações existentes – que se resumiam, de maneira geral, à visitas monitoradas às exposições.

Nesse momento inicial de re-elaboração, também era importante conhecer algumas das características do público visitante. Dessa forma, optou-se, primeiramente, pela elaboração de uma pesquisa de perfil de público. A pesquisa, intitulada “Você e o Museu”, visava uma melhor apreensão de quem eram os frequentadores e, mais importante, quem não eram os frequentadores da instituição. O objetivo final era proporcionar uma maior possibilidade de fruição para “públicos cada vez mais variados e assíduos” (CHIOVATTO, 2007, p. 189). Sobre os resultados da pesquisa algumas palavras da educadora:

A frequência era um pouco mais masculina do que feminina, padrão de museu mesmo, a maior parte dos visitantes estava fora da faixa produtiva imediata, ou era adolescente, ou depois dos 40, não morava no entorno imediato do Museu, tinha alto grau de escolaridade e perfil sócio-econômico privilegiado. [...] Essa pesquisa nos serviu para atender bem o público frequentador mas, principalmente, para ver quem não frequentava, quem não era público e começar a pensar formas de atingir esse público. (PINA – educador 1).

Além da pesquisa de perfil de público espontâneo os educadores também investigaram o perfil da frequência das escolas. Foram feitas observações das visitas monitoradas em paralelo com a análise do perfil institucional das escolas agendadas. A conclusão foi de que a frequência de escolas municipais e particulares era maior do que a frequência de escolas estaduais. Sendo a Pinacoteca um museu ligado ao Governo do Estado, considerava-se uma

atitude pertinente a estruturação de ações que incentivassem a visitação de escolas pertencentes a mesma esfera administrativa.

As duas constatações de perfil do público freqüentador – escolar e espontâneo – levaram à estruturação de dois programas educacionais específicos. O Programa de Inclusão Sócio-Cultural (PISC) é o primeiro deles. Voltado para o público em situação de vulnerabilidade social, o PISC revela suas origens na fala da educadora responsável por sua concepção:

Trabalhamos para tornar o espaço do museu um espaço um pouco mais permeável e diminuir a descontinuidade que percebemos entre o que acontece na rua e o que acontece aqui dentro. Percebemos que esse espaço é uma ilha na região, ele é um marco urbano, arquitetônico, mas ele não está integrado à paisagem humana do centro da cidade. Então as pessoas não viam, e em grande medida, não vêem, esse espaço como uma referência cultural para elas. E temos pesquisas de público de entorno que nos mostram isso. Alguns grupos entendem que o Museu existe para determinadas classes sociais, que eles não têm direito a freqüentar, e acham que não podem entrar, que serão barrados, desconhecem o que tem aqui dentro. Então no início do trabalho a idéia era tentar responder a isso, além de desenvolver trabalhos educativos em museus com grupos ligados a iniciativas da educação não-formal. (PINA – educador 2).

A partir da motivação de integração de novos públicos ao escopo de visitantes do Museu, justificada pela necessidade de garantia do acesso a essa instituição pública específica, foram criadas as ações do PISC que, em um primeiro momento voltavam-se basicamente à visitação educacional de grupos previamente contatados. Essa primeira ação foi tanto aprimorada a partir dos aprendizados advindos da prática de sua aplicação, como também pela realização de processos de avaliação sistemáticos. Atualmente o PISC congrega, além das visitas de grupos, um curso de formação de educadores sociais, um programa extramuros e um material didático próprio.

A segunda ação criada a partir da constatação do perfil do público foi o programa “Bem Vindo Professor!”, em parceria com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Esse programa tinha como filosofia de base o atendimento qualificado aos professores da rede de escolas públicas estaduais, a visita educacional dos alunos do ensino médio dessas escolas à Pinacoteca e a produção de materiais didáticos. A seguir a fala da educadora sobre as motivações para a estruturação desse programa.

É a partir da nossa percepção dessa falta de preparo [do professor] em perceber o museu como uma instituição eminentemente educativa. Dele não se sentir preparado para desenvolver ações educativas no museu. Resolvemos então focar na formação do professor do ensino médio da rede estadual para a compreensão, principalmente, das noções de arte e patrimônio, e tentar garantir ao professor uma autonomia para fazer com que a arte vire um núcleo articulador de projetos interdisciplinares na escola. Quais eram os objetivos a priori? Ampliar nos professores sua auto-percepção como agentes multiplicadores do gosto e da frequência cultural. (PINA – educador 1).

O programa estruturou-se em seus três eixos buscando dar apoio ao trabalho educacional do professor do ensino médio. Para isso, em seu primeiro ano de existência, 2003, o programa “Bem vindo professor!” estruturou um curso de formação de 32 horas no qual estavam presentes três profissionais de cada escola participante: um professor de artes plásticas, um professor de história e um coordenador pedagógico. Os professores tinham permissão da Secretaria Estadual de Educação, além de contarem com substitutos remunerados. Os conteúdos do curso de formação são descritos na fala da educadora que o concebeu:

[...] pegando a partir da arte brasileira do século XIX, obras do acervo, potencializar a compreensão dos recursos educativos do museu, o papel educativo dos museus, para eles entenderem que isso existe. O museu não é um passeio, é algo que pode ser incorporado dentro do currículo. E entender também a possibilidade de construir projetos interdisciplinares tendo a arte como foco articulador. (PINA – educador 1).

Partindo, portanto, de uma noção de incentivo à utilização das potencialidades educacionais dos museus pelo público escolar, o curso trazia também conteúdos específicos de artes. Nessa primeira edição participaram 102 escolas com 306 professores. Também foram oferecidas visitas educacionais para 88 alunos de cada escola participante, além de uma bibliografia de apoio de cinco títulos que era enviada para cada escola. A bibliografia de apoio foi extinta com o passar dos anos, pois foi considerado que a própria Secretaria de Educação já enviava uma série de livros anualmente para as escolas da rede estadual e haveria sobreposição desnecessária de materiais. Paralelamente também foram confeccionados materiais didáticos, de apoio à prática docente, de autoria da própria equipe de educação da

Pinacoteca. Atualmente em número de seis os materiais serão explicados posteriormente neste item.

No ano seguinte, 2004, o projeto “Bem vindo professor!” foi ampliado em número de ações com a realização de um Seminário específico para a discussão de seu andamento com os professores participantes. Além disso, foi desenvolvido um material voltado aos alunos, chamado “De olho na Pinacoteca”. Foi também aberta a possibilidade de visitas noturnas para os grupos participantes, que se ampliaram dos 102 originais para 177 escolas, com atendimento de 531 professores e 15.600 alunos. A carga horária do curso também foi ampliada de 32 para 40 horas, divididas em cinco encontros. A partir desse ano correu uma mudança na tipologia dos professores participantes, que passou a incluir, além do professor de história, a possibilidade de participação do professor de português.

Isso porque o professor de história subjugava o de arte. Ele não conseguia entender a arte como eixo. E é muito complicado lidar com uma pessoa assim porque o professor de arte já é normalmente subjugado na escola. O que a gente queria era reverter essa posição. Então a gente resolveu trazer um outro professor, também de humanas, mas que lida com o universo codificado, que é o de Língua Portuguesa. [...] Deu muito mais certo, porque daí ficava um de artes, um de história, um de português e um de qualquer coisa, que eram os ATPs. A gente queria, na verdade, explorar a idéia de arte em outras disciplinas. (PINA – educador 1).

Paralelamente os materiais de apoio à prática docente começaram a “caminhar” temporalmente. Nos primeiros dois anos foram sobre a arte do século XIX, no terceiro ano tratou da arte do século XX. No ano seguinte, 2006, o material desenvolvido focou na arte contemporânea a pedidos dos professores participantes. Nesse ano foram atendidos 1080 professores de 360 escolas, nos cursos de formação, e 31.780 alunos nas visitas educativas à Pinacoteca.

2006 também foi o último ano do Programa “Bem vindo professor!” que, por conta da chegada de uma nova equipe na Secretaria do Estado da Educação, devido à mudança do governo estadual paulista, não pode ser estendido. Como substituto foi criado o Programa Visita Escola Museu (VEM), que será explicado nos itens seguintes deste capítulo.

Sobre os resultados do Programa “Bem vindo professor!” a coordenadora do Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca aponta primordialmente o conhecimento adquirido pela equipe no contato com os professores. Sendo um projeto eminentemente voltado para a formação de professores – tanto do ponto de vista do conteúdo específico de artes quanto do

ponto de vista das possibilidades educacionais dos museus – o crescimento das possibilidades de diálogo, com o crescimento da carga horária da formação ao longo dos anos, foi considerado um fator de sucesso para a equipe.

Foi um estudo de caso interessante para sabermos a demanda do professor. A gente estava interessado em desenvolver um professor pensante, que pudesse construir as suas próprias ligações. E percebemos um terreno muito fértil para isso. Nas avaliações que a gente tem os professores falam: “Olha, pela primeira vez a gente se sentiu como uma pessoa que pode fazer o seu próprio currículo, que não precisa de uma diretriz. Eu consigo construir isso autonomamente.” (PINA – educador 1).

Outro ganho considerado importante, e que de certa forma aponta a metodologia de trabalho empregada na Pinacoteca do Estado, foi o papel das avaliações na construção do Projeto “Bem vindo professor!”. Durante o “Bem vindo professor!” foram realizados diversos processos de avaliação, principalmente com os professores participantes durante os cursos de formação. Esses processos geraram resultados que, ao longo dos anos, serviram de base às modificações e ajustes realizados. Essa mesma lógica se aplica a todos os outros programas educativos da Pinacoteca, notadamente o PISC e o Programa educativo para públicos especiais, o PEPE.

Ainda como consequência do “Bem vindo professor!” surgiu o encontro de formação para professores para preparação da visita a uma exposição específica. Denominada “O olhar do colecionador”, a exposição foi realizada como fruto de uma parceria da Pinacoteca com a Fundação Nemirovsky e teve como tema o período modernista brasileiro¹²⁸. O público alvo do curso de formação para essa exposição foram os professores da rede privada de ensino, que se sentiam excluídos por não poderem participar do Programa “Bem vindo professor!”, dedicado exclusivamente aos professores da rede pública estadual. O curso teve patrocínio da empresa de canetas Bic e era denominado de “Encontro para professores Bic. O olhar do colecionador – coleção Nemirovsky”. Com o patrocínio pode-se fazer um material de apoio ao professor específico da exposição.

Em 2003, um ano após o começo da reestruturação o Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca em novas bases, inicia-se a formação de uma equipe voltada ao atendimento de públicos com necessidades especiais. Sob direção de uma reconhecida profissional da área, que já havia trabalhado com esse público no Museu de Arte Contemporânea da USP, foi

¹²⁸ Atualmente a coleção Nemirovsky encontra-se cedida em comodato à Pinacoteca, sendo exposta na Estação Pinacoteca.

estruturado o PEPE, Programa educativo para públicos especiais. Para a estruturação do PEPE e o desenvolvimento de suas ações, foi necessário obter o patrocínio de uma empresa privada de cartões de crédito. Esse patrocínio foi, em 2008, substituído por outro mais amplo, que engloba uma série de ações voltadas para a ampliação do acesso à Pinacoteca à novos públicos: o programa Museu para Todos. De acordo com o site institucional, o Museu para Todos tem como objetivo "garantir acesso de diferentes públicos à Arte e ao Patrimônio, por meio de processos educativos qualificados desenvolvidos na Pinacoteca do Estado de São Paulo." (PINACOTECA DE SÃO PAULO, 2010). Seu escopo é transversal e compreende tanto a manutenção de ações já existentes, quanto o desenvolvimento de novas ações, em diversos programas, como o PISC e o PEPE.

Desde 2005 o corpo funcional da Ação Educativa da Pinacoteca do Estado é mantido por uma Organização Social de Cultura, a Associação Pinacoteca Arte e Cultura (APAC). As organizações sociais foram criadas no Estado de São Paulo em 1998 com objetivo de firmar parcerias, entre o governo do Estado e a Organização Social (OS), para o fomento e a execução de atividades relativas à área de cultura (SÃO PAULO, 1998). Em termos mais simples as OS da área cultural são instituições de caráter privado que, após sua transformação em OS, adquirem o direito de, mediante um convênio com o Governo do Estado, gerirem instituições estatais. Para isso elas recebem o repasse de verba orçamentário que seria destinado aquela área específica originalmente. A vantagem reside na possibilidade de captação de recursos via leis de fomento à cultura, como a Lei Rouanet de nível federal, e de recursos do setor privado, mediante doações e outras formas de parceria. Além disso, é possível contratar pessoal e fazer compras de equipamentos com mais agilidade do que no setor público. Adotadas enquanto solução para a administração pública, dentro de um modelo de encolhimento das instituições públicas, instituído no Estado de São Paulo a partir, principalmente, de 1995, as OS vêm enfrentando diversas críticas no que se refere à sua probidade na gestão do dinheiro público. Esse não é o caso da Pinacoteca do Estado que publica regularmente seus relatórios de gestão, inclusive financeira, no site da instituição desde 2007.

No que se refere à manutenção da Ação Educativa, a APAC mantém todos os funcionários fixos, o que engloba os coordenadores dos programas, a equipe administrativa da Ação Educativa e os educadores que atuam em contato direto com o público na exposição de longa duração. A APAC também provê uma verba mínima de custeio. Dessa forma, para a manutenção dos projetos e de suas diversas ações, é necessário a obtenção de patrocínio externo, via leis de incentivo à cultura ou parceria com empresas. Essa obtenção de verbas é

realizada pela própria coordenação da Ação Educativa. Atualmente, com a instituição da OS e de uma conseqüente estrutura administrativa, incluindo departamento jurídico e de recursos humanos, as demandas administrativas relativas à gestão financeira e de pessoal têm diminuído.

Não foi possível, no caso da Pinacoteca, obter um organograma que mostrasse os níveis hierárquicos entre os diversos departamentos do Museu, na atualidade. O mapa da estrutura organizacional, fornecido pela área de Recursos Humanos e atendimento ao público, contempla apenas o nome dos setores e suas funções/programas, sem estipular qual o relacionamento entre elas. Além disso, é uma estrutura que data do ano de 2006. De qualquer forma, considera-se importante reproduzi-lo, já que ele mostra quais os setores existentes na instituição (Figura 7).



Figura 7 – Organograma da Pinacoteca do Estado de São Paulo. Fonte: RH Pinacoteca.

O corpo funcional do Núcleo de Ação Educativa é atualmente composto pela coordenação geral e seus assistentes, pela coordenação dos programas (PISC, PEPE e Consciência Funcional) e seus assistentes e pela equipe de educadores que faz o contato direto com o público. Além disso, existe a equipe administrativa e de agendamento, estagiários e voluntários que atuam nos diversos programas. É importante salientar que a quantidade de pessoas presentes em cada programa varia conforme as possibilidades de contratação da APAC e os financiamentos obtidos no período. Esse fato vale, principalmente, para as ações relacionadas às exposições temporárias, como as visitas educativas, cujos educadores são contratados por projeto conforme a disponibilidade de patrocínio.

A seguir está desenhada uma tabela (Tabela 4) com as ações educativas desempenhadas no âmbito da Pinacoteca do Estado de São Paulo, seguida de uma breve explicação sobre cada uma delas.

PROGRAMA	PÚBLICO VISADO	ATIVIDADE
Programa Visita Escola Museu (VEM) <i>Parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo</i>	Escolar – alunos e professores (grupos organizados)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Visitas educativas à exposição de longa duração da Pinacoteca
Programa de Inclusão Sócio-cultural (PISC)	Grupos em situação de vulnerabilidade social	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Parcerias e visitas educativas à exposição de longa duração e temporárias da Pinacoteca ➤ Programa extramuros ➤ Exposição educativa “Convivência – Ação educativa extramuros da Pinacoteca do Estado de São Paulo” ➤ Material didático para educadores sociais Arte + ➤ Cursos para educadores sociais “Formação de educadores sociais”
Programa educativo para públicos especiais (PEPE)	Público com necessidades especiais	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Adaptação da exposição de longa duração do museu para os públicos com necessidades especiais ➤ Visitas educativas ➤ Materiais didáticos para públicos com necessidades especiais ➤ Curso PEPE de formação de educadores para públicos com necessidades especiais ➤ Galeria tátil de esculturas brasileiras
Museu para todos	Público em geral (espontâneo e escolar)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ações diversificadas para a ampliação do acesso à Pinacoteca
Formação	Escolar - professores	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Encontro com professores” para preparação à visita da exposição de longa duração e exposições temporárias ➤ Projeto Volkswagen: “Aprender na Pinacoteca”
	Funcionários	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Programa de consciência funcional
	Educadores	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formação de educadores para atendimento dos públicos
Visitas às exposições	Público em geral (espontâneo e escolar)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Visitas educativas à exposição de longa duração e temporárias da Pinacoteca ➤ Visitas educativas à exposição de esculturas localizada no Parque da Luz
Materiais didáticos	Escolar – alunos e professores	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Elaboração de materiais didáticos sobre a exposição de longa duração e exposições temporárias (Pranchas)
	Público de visita espontânea	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Folder de auto visita “Para saber mais”
Exposições	Público em geral (espontâneo e escolar)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participação no processo de concepção da nova exposição de longa duração (prevista para 2010). ➤ Realização de exposições educativas: “Galeria tátil” e “Convivência – Ação educativa extramuros da Pinacoteca do Estado de São Paulo”
Avaliação	Público em geral (espontâneo e escolar)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Avaliação das visitas por amostragem tripartida (docente, educador do museu, educando) ➤ Avaliação dos programas

Tabela 3 - Ações educativas e públicos do Núcleo de Ações Educativas da Pinacoteca do Estado de São Paulo em 2008-2009. MARTINS, L. C.: São Paulo, 2011.

1. Programa Visita Escola Museu (VEM)

Esse Programa é desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e compreende uma ação: as visitas educativas à exposição de longa duração da Pinacoteca. Como dito anteriormente o VEM substituiu o Programa “Bem vindo professor!” e é atualmente desenvolvido no âmbito do Programa “Cultura é currículo” da Secretaria de Educação, que envolve a visita de escolas públicas estaduais às instituições culturais do Estado¹²⁹. O programa funciona da seguinte forma: a instituição cultural disponibiliza sua agenda de recepção à Secretaria, que então marca as visitas junto às escolas. A Secretaria providencia o transporte e o lanche. Existe um material de referência concebido pela Secretaria, composto de livretos e vídeos, que é disponibilizado nas escolas para uso dos professores na preparação dos alunos para a visita. As instituições culturais, como a Pinacoteca, se responsabilizam pela recepção dos grupos. A coordenação da Ação Educativa da Pinacoteca avalia o VEM como um retrocesso em relação ao Programa “Bem vindo professor!”. A principal crítica diz respeito à ausência de contato da instituição cultural com o professor previamente à realização da visita, o que impossibilitaria sua adequada sensibilização e formação acerca das possibilidades pedagógicas de uma visita ao Museu.

2. Programa de Inclusão Sociocultural (PISC)

O PISC inclui uma série de ações educacionais que buscam promover o acesso de grupos de adultos e/ou adolescentes, em situação de vulnerabilidade social, ao acervo e ao espaço da Pinacoteca do Estado. A dinâmica do PISC inclui o estabelecimento de uma relação prévia com o grupo a ser trabalhado, que normalmente é organizado via ONG ou associação. Diferentemente dos grupos escolares, que buscam o Museu com demandas educacionais já conhecidas e amplamente discutidas pela bibliografia pertinente, os grupos atendidos pelo PISC representam uma nova situação para a equipe da Pinacoteca. Nesse sentido, foi estruturada uma metodologia de trabalho que visa, além da diversificação do perfil de visitantes do Museu, a ampliação do repertório e da noção de pertencimento cultural dos participantes dos grupos. Essa metodologia prevê uma série de encontros prévios entre os educadores da Pinacoteca e os coordenadores do grupo a ser atendido para a elaboração de objetivos comuns. Ou seja, existe uma perspectiva de adaptação da ação educativa desenvolvida às necessidades de cada grupo.

¹²⁹ Para maiores informações ver: <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/programa.aspx>.

A ação é desenvolvida de forma continuada, e não apenas em uma visita pontual. Dessa forma é estabelecida uma parceria com o grupo para que possa existir, sempre que possível, algum tipo de continuidade no projeto. Os projetos duram, em média, de seis meses a um ano, dependendo do interesse do grupo parceiro. As parcerias podem ser renovadas ou retomadas sempre que exista esse interesse e a disponibilidade dos educadores da Pinacoteca. O depoimento a seguir aponta algumas das diretrizes desse processo.

Buscamos um acesso qualificado desses grupos ao museu, não é apenas trazer ao museu. Não é absolutamente isso, mas sim inverter essa lógica. É na verdade tentar entender de que maneira essa instituição pode servir a esses grupos. E pra cada grupo vai ser uma lógica diferenciada, porque cada um tem as suas necessidades e especificidades. Então é tentar entender como o museu pode participar dos processos socioeducativos que essas pessoas estão vivenciando. (PINA – educador 2).

Os conteúdos trabalhados com os grupos, além da já referida noção de pertencimento para a inclusão da Pinacoteca enquanto referência cultural para os indivíduos participantes, se centram na leitura de imagem, mais do que em conteúdos de História da Arte ou de técnicas artísticas. Ao mesmo tempo se busca dar um significado concreto às ações, na medida em que para esses grupos a “utilidade” da visita deve ser palpável. A proposta educativa deve estar vinculada, de maneira explícita, à realidade cotidiana dos grupos e de seus objetivos. Como resultado,

[..] o desenvolvimento de uma atitude mais especulativa e reflexiva em relação às imagens, inclusive as de autoria do próprio grupo; uma maior familiaridade com o Museu, seus procedimentos e atribuições; o aumento da autoconfiança para emitir opiniões pessoais e expressar-se; a melhor compreensão a respeito de suas práticas nas instituições de origem e a geração de um vínculo afetivo com o universo da cultura exposta no Museu. (PINA – educador 2).

Para avaliação desses resultados é utilizado uma metodologia inglesa de avaliação de aprendizagem em museus, bibliotecas e arquivos, denominada *Resultados genéricos de aprendizagem*¹³⁰. Essa metodologia, que foi adaptada pela equipe do PISC para utilização no programa, busca a compreensão de aspectos mais ampliados do que tradicionalmente se entende como aprendizagem – aquisição e conhecimentos conceituais. A metodologia permite

¹³⁰ Para maiores informações ver <http://www.inspiringlearningforall.gov.uk/toolstemplates/genericlearning/>.

a aferição de aspectos ligados à “à promoção de prazer, inspiração, criatividade, aquisição de habilidades sociais, mudança de comportamento, mudança de valores e atitudes.” (educador 2- Pina). Dessa forma, é possível avaliar se o grupo passou, após a atuação do PISC, a, por exemplo, se sentir mais à vontade no Museu.

Alguns dos trabalhos do PISC são patrocinados por outras instituições. Esse foi o caso do material Arte +, patrocinado pelo IMPAES – Instituto Minidi Pedroso de Arte e Educação Social. A coordenação do PISC relata, entretanto, uma grande dificuldade na obtenção de patrocínio para suas ações, devido, principalmente, às especificidades do público atendido.

Porque quem dá patrocínio, a empresa privada, normalmente não vai querer ter seu nome vinculado a moradores de rua ou a prostitutas do Parque da Luz. O mais palatável, digamos assim, são ações com jovens e crianças em situação de vulnerabilidade. Com adulto é mais difícil. [...] E a maioria dos grupos com os quais trabalhamos tem questões financeiras, e aí implica numa visão preconceituosa, mas comum, de que é pobre porque não se esforça. [...] eu sinto que estamos envolvidos em muitos preconceitos, de diversas partes, e isso às vezes é difícil de lidar. Preconceito tanto de patrocinadores, que não vão querer ter sua marca vinculada a determinados grupos, como de pessoas da própria área que acham que estamos sendo demagogos, assistencialistas. (PINA – educador 2).

A equipe do PISC é composta da coordenadora e dois educadores, todos contratados via APAC. Além dessa equipe fixa existem estagiários e voluntários, de número variável. Eventualmente, e conforme a necessidade do PISC e as possibilidades de patrocínio, são contratados profissionais para trabalhos específicos. Atualmente são desenvolvidas no PISC as seguintes ações:

- Parcerias e visitas educativas à exposição de longa duração e temporárias da Pinacoteca – as visitas educativas acontecem no âmbito dos projetos em parceria com os grupos organizados de adolescentes e adultos em situação de vulnerabilidade social. Dependendo do grupo, e de suas necessidades, são desenvolvidas estratégias de visitação específicas.
- Programa extramuros – esse programa foi iniciado em março de 2008 com dois grupos organizados de adultos em situação de rua da região central de São Paulo: a Casa de Oração do Povo da Rua e a Casa Porto Seguro. O programa se desenvolve por meio de oficinas semanais de prática artística – utilizando a técnica de xilogravura e de criação textual – na organização social de origem dos grupos, totalizando

aproximadamente 50 encontros com cada grupo. Também são realizadas visitas mensais à Pinacoteca, “a fim de adensar os processos desenvolvidos nas oficinas” (SECRETARIA DE ESTADO DA CULTURA, [2008?]). No ano de 2009 foi realizada, como parte desse projeto, a exposição “Convivência – Ação educativa extramuros da Pinacoteca do Estado de São Paulo”. De acordo com o catálogo da exposição o projeto “trabalha com questões que ultrapassam os resultados apresentados na exposição, contemplando ainda aspectos relativos à sociabilidade, comunicação, identidade, criação de vínculos, autopercepção e autoafirmação.” (SECRETARIA DE ESTADO DA CULTURA, 2009, p. 5). O programa aconteceu com o patrocínio do Banco Real, por meio da Lei de Incentivo à Cultura do Ministério da Cultura.

- Exposição educativa “Convivência – Ação educativa extramuros da Pinacoteca do Estado de São Paulo” – Aconteceu na sede da Pinacoteca no ano de 2009, 12 meses após o início do projeto, apresentando o processo de desenvolvimento dos trabalhos da ação educativa extramuros com os dois grupos participantes. A exposição também apresentou cerca de 130 trabalhos realizados a partir do aprendizado de diferentes técnicas artísticas, pelos participantes, ao longo do ano. Foram também realizadas pequenas mostras simultâneas nas sedes dos grupos. A exposição aconteceu com o patrocínio do Banco Real, por meio da Lei de Incentivo à Cultura do Ministério da Cultura.
- Cursos para educadores sociais “Formação de educadores sociais” – o curso para a formação de educadores sociais acontece anualmente desde 2005 e tem como objetivo subsidiar os educadores sociais a elaborar, executar e avaliar projetos educativos em arte e cultura. O intuito é que os educadores possam, ao fim da formação, articular as ações desenvolvidas em suas organizações de origem com as ações desenvolvidas na Pinacoteca e em outros equipamentos culturais. Para isso cada um dos participantes deve, ao longo do curso, desenvolver um projeto aplicável a sua realidade. No ano de 2009 o curso teve carga horária de 48 horas, divididas em 16 aulas semanais, às quartas-feiras, das 14h às 17h30, no auditório da Pinacoteca, e capacitou 28 educadores sociais. O curso desse ano foi patrocinado pelo IMPAES.
- Material didático para educadores sociais Arte + – o material Arte + foi desenvolvido como consequência do curso para educadores sociais, descrito no tópico anterior. É um material impresso com foco na educação em arte e na educação patrimonial e busca apoiar esses profissionais em sua prática inclusiva por meio da arte. O material

contém um livreto abordando os seguintes temas: apresentação do histórico da Pinacoteca, do Programa de Inclusão Sociocultural e do IMPAES; texto discutindo o conceito de exclusão social; texto sobre o papel dos museus na promoção da inclusão social; texto sobre a educação não-formal e a educação em museus; texto sobre o conceito de arte, artesanato e arte nos museus; apresentação do conceito de leitura de imagem; sugestões para a sistematização de um projeto educativo; três propostas de “percursos educativos” – sugestões para o trabalho com imagens selecionadas e que constam do material em formato de pranchas. Sugere-se que o trabalho com as imagens seja feito a partir das metodologias de leitura de imagem e propostas poéticas. Ambas metodologias serão explicadas nos tópicos seguintes do descritivo de ações educacionais da Pinacoteca do Estado.

3. Programa educativo para públicos especiais (PEPE)

O PEPE tem suas origens em um dos objetivos da Ação educativa da Pinacoteca de “*garantir a ampla acessibilidade ao Museu, incluindo e transformando em frequentador públicos que habitualmente não visitam a instituição*” (Educador 1 – Pinacoteca). Seu início data de 2003, quando pode ser implantado graças ao patrocínio da empresa privada de cartões de crédito Visa. O público alvo do programa são pessoas com necessidades especiais físicas, sensoriais ou mentais. A equipe do PEPE é composta da coordenadora, sua assistente, duas educadoras e estagiários de número variável.

A seguir as ações empreendidas pelo PEPE:

- *Adaptação da exposição de longa duração do museu para o público com necessidades especiais* – foi a primeira ação desenvolvida por esse Programa. Após uma negociação com os restauradores do Museu foram liberadas uma seleção de esculturas da exposição de longa duração para toque orientado. Essa seleção faz parte dos roteiros propostos pelo PEPE para as visitas educativas dos grupos com necessidades especiais, sempre acompanhadas dos educadores do Programa.
- *Visitas educativas* – as visitas acontecem tanto à exposição de longa duração quanto às exposições temporárias da Pinacoteca. Para o agendamento da visita o grupo deve se dirigir à coordenação do próprio PEPE para o recebimento de instruções especiais. É importante saber quais são os tipos e graus de deficiência presentes no grupo para a adaptação da visita às necessidades específicas. Durante a visita são utilizados os

carrinhos de recursos multissensoriais e lúdicos, o PEPE-móvel. Nesses carrinhos encontram-se uma série de objetos especialmente concebidos pela equipe para o trabalho com diversos tipos de deficiência em um museu de artes, estimulando a percepção desse público sobre as obras do acervo. São “maquetes visuais e táteis do edifício da Pinacoteca e seus arredores, reproduções de obras bidimensionais e tridimensionais feitas em resina acrílica e borracha texturizada, extratos sonoros relativos às obras, além de objetos e jogos tridimensionais baseados nas obras originais selecionadas.” (PINACOTECA DE SÃO PAULO, 2010). Esses recursos permitem “acessibilizar” cerca de 60 obras do acervo, aí incluídas as esculturas liberadas para toque. Por conta da especificidade do tipo de interação proposta são trabalhados, com uma ênfase maior, os aspectos formais da obra com os visitantes. Os educadores do programa deixam claro que em nenhum momento é sua intenção substituir, com os recursos do PEPE-móvel, o contato com a obra de arte real.

O objetivo das visitas é garantir o acesso para deficientes ao universo da cultura e da arte. [...] A gente acredita que isso é um lugar público e deveria estar aberto para todos, de verdade. A tentativa é garantir que qualquer deficiente se sinta bem atendido, tenha um potencial de atendimento qualificado, que possa experimentar as obras, que possa criar conceitos individuais, se adonar desse universo, e se sentir participando do processo de cidadania do Estado. (PINA – educador 1).

Para se atingir esses objetivos é necessário estruturar uma visita adequada à cada necessidade especial dos visitantes. É o conceito de “educação líquida”, utilizado pelos educadores da Pinacoteca para garantir a adaptabilidade da visita aos interesses e expectativas de cada visitante.

[...] porque os objetivos do PEPE são voltados pras necessidades de cada necessidade. Então cada necessidade especial tem um objetivo, tem uma característica. O visitante não vê, a gente vai criar um sistema para que ele possa usufruir das obras na medida do que é possível pra ele, ou pro visitante que é cadeirante poder entrar e subir, e chegar perto da base e tocar em uma escultura. (PINA – educador 1).

Os educadores dessa equipe, garantidores dessa fluidez e adaptabilidade, são cada qual especializado em um tipo de deficiência. As visitas têm duração média de duas horas.

Outro aspecto importante, desenvolvido para as visitas, foi a criação de um vocabulário específico na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. A criação desse vocabulário surgiu da demanda da existência de uma educadora com necessidades especiais para atuação nas visitas educativas junto aos públicos atendidos pelo PEPE. Essa educadora, contratada e treinada durante seis meses para atuação, é surda-muda e utiliza a LIBRAS para se comunicar com os visitantes. A LIBRAS não possuía uma série de sinais necessários para a comunicação de conceitos específicos do mundo das artes plásticas. Dessa forma, foi realizado um trabalho, com ajuda da educadora, para criá-los e adaptá-los ao uso educacional pretendido.

- Elaboração de materiais didáticos para público com necessidades especiais – além da visita propriamente dita o PEPE busca oferecer materiais didáticos para os diferentes tipos de públicos atendidos. O primeiro deles, o catálogo em Braille, foi criado para atender a demanda do público cego ou com baixa visão. O catálogo é fornecido ao grupo que faz uma visita educativa pelo Programa. É importante ressaltar que ele foi concebido como um material complementar à visita ao Museu, já que sua compreensão fica prejudicada sem a vivência sensorial proporcionada pela visita ao espaço do Museu.
- Galeria tátil de esculturas brasileiras – criada em 2009 a Galeria tátil é uma exposição de longa duração da Pinacoteca voltada para o público de pessoas com deficiência visual. Ela é formada de 12 obras do acervo, selecionadas para toque, com linguagem de apoio de etiquetas e textos em dupla leitura (tinta e Braille), além de áudio-guia. A idéia da Galeria tátil é que o visitante faça seu percurso de forma autônoma, sem a necessidade de guias humanos. Para isso, existe uma sinalização especial no piso e elevadores, que permite o acesso autônomo à sala. Os funcionários da Pinacoteca (guardas e recepcionistas) também são treinados para fornecer as informações necessárias para essa tipologia de público.
- Curso PEPE de formação de educadores para públicos com necessidades especiais – é um curso para o preparo de educadores, de diferentes instituições e áreas, para a

educação inclusiva em artes. O objetivo da capacitação é a geração de “propostas de mediação inclusiva e elaboração de recursos de apoio multissensoriais para diferentes perfis de públicos com necessidades educacionais especiais” (PINACOTECA DE SÃO PAULO, 2010). O curso acontece uma vez por ano, durante três meses, um dia por semana, no auditório da Pinacoteca, para classes de 30 pessoas.

4. Museu para todos

Esse projeto é constituído por uma série de ações transversais à outros programas da Ação educativa da Pinacoteca. Seu objetivo é garantir a ampliação do acesso ao Museu para os diferentes segmentos de público. De acordo com o site da instituição, o Projeto Museu para todos “tem a intenção de garantir acesso de diferentes públicos à Arte e ao Patrimônio, por meio de processos educativos qualificados desenvolvidos na Pinacoteca do Estado de São Paulo.” (PINACOTECA DE SÃO PAULO, 2010). Para sua existência o projeto conta com o patrocínio do Banco Santander (antigo Banco Real).

Na época da coleta de dados para este trabalho o Museu para todos financiava o transporte adaptado de grupos com necessidades especiais para participação das ações do PEPE na sede da Pinacoteca. Também financiava ações de transporte de grupos para o PISC.

Como ação específica o projeto mantém um Espaço Virtual Pedagógico, dentro do site institucional da Pinacoteca. Esse espaço constitui-se como um recurso para professores de escolas estruturarem projetos pedagógicos que tenham como norte de articulação interdisciplinar a arte e o patrimônio (PINACOTECA DE SÃO PAULO, 2010). O funcionamento do Espaço Virtual Pedagógico se dá a partir de três eixos. O primeiro constitui-se em uma série de textos de referência disponíveis para serem baixados. Os textos versam sobre educação e abordam as discussões listadas a seguir:

1. “A corporificação da experiência: para que serve isso que você está me dizendo?”. Entrevista do cientista social Eduardo Duarte concedida ao arte-educador Anderson Pinheiro. O estudioso da área de epistemologia, cinema, comunicação e fotografia fala sobre educação e mediação, focando na questão da corporificação da experiência.
2. “A estética no ensino das artes visuais”, de Maria Helena Wagner Rossi. Estudo que mostra os níveis de compreensão estética de alunos do Ensino Fundamental. Critica as metodologias de leitura de imagem vigentes atualmente e propõe uma metodologia que respeite e valorize as idéias e teorias intuitivas dos alunos.

3. “A leitura que forma o mediador, forma o olhar e ajuda a ler o mundo?”, de Simone Ferreira Luizines. Discute o papel do mediador humano como aquele que abre a oportunidade de uma leitura significativas das obras presentes em museus e galerias de arte, permitindo e estimulando a construção coletiva de conhecimentos.
4. “A verdade para a obra de arte”, entrevista de Nina Velasco Cruz à Anderson Pinheiro, na qual se discute as diferentes perspectivas de leitura de uma obra artística. “A verdade para a obra não existe: o que existe são as relações constituídas pelo observador”.
5. “Educação em museus”, por Gabriela Aidar e Mila Chiovatto, educadoras da Pinacoteca. As autoras discutem o que entendem por educação em museus, arte, leitura de imagens, organização de projetos educativos e as propostas de percursos educativos da Pinacoteca. Material produzido para o livreto “Arte +” do PISC.
6. “Leitura de imagem”, por Mara Aparecida Magero Galvani. A partir do exemplo da cidade de Antonio Prado (RS), a autora propõe a utilização da leitura de imagem na escola para a leitura da cidade em que o escolar vive. O objetivo é que o estudante compreenda e preserve o patrimônio público.
7. “Mediação estética: o que temos? O que precisamos?”, de Maria Helena Wagner Rossi. A autora analisa alguns procedimentos de leitura de imagem em sala de aula e questiona o papel do professor como mediador competente.
8. “O museu e seu público no mundo ‘contaminado’”, de Alexandre Dias Ramos. O autor questiona o papel dos museus, e do relacionamento dessas instituições com seus públicos, no mundo atual, povoado de inúmeros meios de comunicação.
9. “Proposições”, de Hamilton Faria e Pedro Garcia. Os autores propõem que todos devam ser fruidores e também criadores da arte, enquanto direito de cidadania cultural. Debatem as relações entre arte, sociedade, o papel do artista e a multiculturalidade.
10. “Será que influenciou de alguma forma?”, de Anderson Pinheiro. O autor debate o papel do mediador humano em museus como alguém que, por meio da escuta do visitante, consegue transformar a visita mediada ao museu em um verdadeiro processo participativo.

Além disso, são sugeridos links para outros sites que provêm recursos para a prática educativa escolar a partir da arte e do patrimônio. O segundo eixo de atuação do site do Museu para todos são alguns dos materiais didáticos produzidos pela equipe da Ação

Educativa. Estão disponíveis alguns itens da coleção de pranchas com imagens de artistas (“Século XIX – Almeida Junior e Pedro Alexandrino”; “Século XIX – Arthur Timótheo da Costa e João Batista Castagneto”; “Século XIX – Rodolfo Bernadelli”; “Século XIX – Vistas do Brasil”; “Coleção Nemirovsky – Ismael Nery”), além do material “Arte +” do PISC.

O terceiro eixo de atuação do site do Museu para todos é o Fórum de debates. São propostos temas de debate a partir de questionamentos simples. Um exemplo é a questão: “Existe uma importância ou função didática para as esculturas (ligadas à tradição clássica) que estão nos espaços públicos da cidade de São Paulo?”. As pessoas cadastradas recebem a questão por mensagem eletrônica e devem entrar no Fórum para deixar sua opinião. Uma moderadora se encarrega de suscitar os debates e responder os questionamentos feitos.

Todos os recursos são gratuitos, sendo necessário fazer um cadastro para utilização. Apesar do projeto ser voltado para professores de escolas, educadores de espaços não formais de educação (ONG, associações, etc.) também podem se cadastrar e usufruir dos recursos disponíveis.

Como resultados a Ação Educativa da Pinacoteca pretende instaurar um canal de comunicação constante com os professores de escola, ao mesmo tempo em que promove a “oportunidade de reflexão e desenvolvimento de projetos qualificados que futuramente formarão um banco de projetos, considerados de excelência, associando a prática educativa formal aos conteúdos tratados neste espaço.” (PINACOTECA DE SÃO PAULO, 2010).

À época da coleta de dados para o presente trabalho o site do Museu para todos ainda não estava em funcionamento. O mesmo se iniciou no final de 2009, não sendo possível coletar dados sobre a avaliação dos resultados para a tese. Em uma avaliação informal sobre a participação dos professores nos debates propostos, percebeu-se um quórum de participações muito pequeno (entre 12 e 7 comentários, nos dois tópicos de discussão propostos em janeiro de 2011). Os números de vezes que os documentos disponíveis foram baixados também eram pequenos, em relação à população de professores de artes em São Paulo, por exemplo (de 20 a 50 descarregamentos, em média).

5. Formação

- *“Encontro com professores” para preparação à visita à exposições temporárias* – os encontros com professores surgiram a partir da experiência do Programa “Bem vindo professor!”, como apontado anteriormente neste capítulo. Seu objetivo é apresentar o potencial educativo das exposições temporárias e estimular o professor a utilizá-la pedagogicamente com seus alunos. Os encontros acontecem aos finais de semana,

durante períodos de quatro horas, no auditório da Pinacoteca. Os conteúdos tratados envolvem a apresentação da exposição e do contexto das obras expostas. Normalmente é contratado um consultor especialista para apresentar esses tópicos aos professores.

A seguir, é feito um exercício de leitura de imagem de alguma obra da exposição. O exercício de leitura da imagem envolve a observação da obra e sua compreensão do ponto de vista da técnica, da forma e do contexto. Seu objetivo é promover “a compreensão dos elementos formais e expressivos da imagem, que estimula a atribuição de significado à mesma.” (CHIOVATTO e AIDAR, 2007). Por fim, é realizada uma visita à exposição propriamente dita, finalizada com uma troca de impressões/discussão no auditório. Se for o caso, também é apresentado o material didático confeccionado para a exposição. A finalização é realizada com uma avaliação do grau de satisfação dos participantes.

- Projeto Volkswagen: “Aprender na Pinacoteca” – esse é um projeto especial desenvolvido em parceria com a Prefeitura de São Bernardo do Campo (SP), com o patrocínio da Fundação Volkswagen. O projeto, à época da coleta de dados para esta tese, estava iniciando. O que se pretende com o projeto é a formação de um grupo pequeno de professores que permita o estudo e avaliação, pela equipe da Pinacoteca, do impacto da formação na transformação da mentalidade pedagógica dos participantes.

Foram selecionados 25 professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de São Bernardo do Campo. Os participantes são professores coordenadores ou professores responsáveis pelo ateliê de artes¹³¹. No que se refere aos professores, os objetivos da formação incluem: a compreensão do potencial educativo dos museus; a compreensão do papel da arte e da cultura como recursos de educação sócioinclusivos; a formação de públicos para as instituições culturais com ênfase na associação das possíveis relações entre a educação formal e a educação não formal e o desenvolvimento da consciência crítica e da cidadania (VOLKSWAGEN DO BRASIL, 2010). As etapas do projeto incluem a formação dos professores, o desenvolvimento de projetos pedagógicos nas escolas, criados pelos professores, e a aplicação dos projetos sob supervisão da equipe da Pinacoteca.

¹³¹ A Prefeitura São Bernardo do Campo implantou ateliês de artes em todas as escolas da rede municipal de ensino.

A avaliação do Aprender na Pinacoteca será continuada e contará com uma supervisão externa de uma especialista em avaliação em museus. Espera-se que esse projeto gere subsídios para a adequação dos processos de formação de professores empreendidos pelo Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca.

- *Programa de consciência funcional* – esse programa é o resultado de uma parceria da área de Recursos humanos e atendimento ao público com o Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca. O objetivo é proporcionar uma formação continuada aos funcionários da instituição, principalmente aqueles que entram em contato direto com o público (limpeza, segurança, atendentes de sala e recepção). Essa formação visa apresentar a instituição aos novos funcionários e promover uma maior conscientização do papel a ser desempenhado por eles em uma instituição pública de cultura. A formação acontece em módulos temáticos que tratam dos seguintes aspectos: apresentação dos espaços, pessoas e atividades desempenhadas pelo Museu; relacionamento com o público; funcionamento da instituição; visitas a outras instituições culturais, entre outros aspectos considerados relevantes pela equipe responsável. Existe uma notória dificuldade na implantação do Programa, devido à “resistências internas e externas, administrativas etc.” (educador 1 – Pina). Mesmo assim, o Programa acontece de forma continuada em módulos que são repetidos em horários diferenciados para que todos possam comparecer.

Além da formação continuada o Programa de consciência funcional atua também na comunicação interna. Dessa forma, o Programa produz um informe sobre as exposições, quando de sua abertura, que é distribuído para todos os funcionários. O informe traz dados sobre a duração, temática, principais técnicas utilizadas e origem de cada exposição em cartaz. Outra ação de comunicação interna desenvolvida pelo Programa é a visita educativa para funcionários no início de cada grande exposição do Museu¹³², para aqueles que atuarão na exposição.

O Programa é avaliado continuamente para fins de aperfeiçoamento das práticas de formação empregadas.

¹³² Não existe definição estrita para o que é considerada uma grande exposição na Pinacoteca. Critérios como a importância do artista, se a exposição é climatizada ou se tem um grande patrocínio foram levantados pela coordenação da Ação Educativa como fatores para essa definição.

- *Formação de educadores para atendimento dos públicos nas exposições* – a equipe de educadores do Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca é composta por duas tipologias de profissionais. Os primeiros formam o corpo fixo de educadores, responsáveis pelas visitas educativas na exposição de longa duração do acervo da Pinacoteca e esculturas do Parque da Luz. A segunda equipe é formada pelos educadores contratados apenas para exposições temporárias específicas. Todos os educadores têm formação de nível superior completa, em diferentes áreas das ciências humanas (História, Sociologia, Museologia) e das artes (História das Artes, Artes Plásticas, Teatro).

O processo de formação dos educadores engloba a leitura de textos selecionados pela coordenação do Núcleo, discussão dos textos em encontros de formação e acompanhamento das visitas de outros educadores. Esse processo acontece em um tempo de uma semana a quinze dias, dependendo da disponibilidade da coordenação do Núcleo, que se encarrega de conduzir as discussões sobre os textos e fazer a orientação sobre a expectativa institucional em termos de mediação educacional. Dessas discussões participam também outros educadores que, por haverem se especializado em alguma parcela do acervo da Pinacoteca (arte do século XIX ou arte contemporânea, por exemplo), abordam esses temas, bem como as estratégias de mediação educacional adequadas para trabalhá-los com os públicos.

Os textos para as leituras de formação dos educadores versam sobre conteúdos específicos de artes, englobando teoria da História da Arte, biografias de artistas referenciais do acervo institucional e textos críticos sobre obras do acervo. Também existe um segundo bloco de textos que versa sobre Educação e mediação educacional em museus. A coordenação aponta alguns temas referenciais nessa formação, como as teorias educacionais de John Dewey e os níveis de desenvolvimento estético de Abigail Housen.

O tipo de educador desejado para o trabalho no Núcleo pode ser depreendido pelo depoimento a seguir:

No processo de seleção a gente tenta localizar essa pessoa que tenha alguma experiência mas que seja aberto ao diálogo. Eu acredito na individualidade do educador. [...] É uma pessoa com coragem e aberta para chegar ao máximo de seu potencial. Tem uma formação padrão, mas se o educador acha que na visita ele pode fazer algo diferente, tudo bem. Eu não quero um monte de robôs, eu quero que ele seja aquilo que ele é. É um pouco difícil essa modelação, porque

ela parte de uma base, mas respeita as individualidades. (PINA – educador 1).

Para o Núcleo de Ação Educativa o educador é visto e entendido como um profissional. A formação, nesse sentido, é complementar, dentro da filosofia do que se acredita ser a mediação educacional na Pinacoteca.

Além da formação direta para a atuação educacional os educadores passam, assim como outros novos funcionários do Museu, pelo Programa de consciência funcional.

6. Visitas às exposições

As visitas educativas na Pinacoteca acontecem a partir de uma estrutura básica que compreende um momento de acolhimento e apresentação da instituição e de suas regras, a leitura de imagem e uma atividade de proposta poética. Essa estrutura, que dura por volta de uma hora e trinta minutos, está baseada em alguns eixos estruturantes. O primeiro deles diz respeito a não roteirização da visita.

As visitas são percursos livres, roteiros não pré-determinados. [...] Essa idéia de roteiro pré-determinado é uma idéia ilusória. Porque dentro da prática o que você faz é construir de acordo com a resposta que o grupo dá. Se ele está super interessado em uma coisa, ok, vamos explorá-la (PINA – educador 1).

Na prática isso quer dizer que o educador responsável pela visita tem que ser um profissional muito bem formado, a ponto de se sentir seguro em lidar com os imprevistos que a não roteirização cria.

Por isso que eu acho importante a gente cada vez mais se firmar nesse profissionalismo do educador, se você coloca seu filho na faculdade você não vai querer que um estagiário dê aula para ele, você vai querer que um profissional o eduque. Porque que no museu tem que ser diferente? Tem que ser uma pessoa que é capaz de criar uma conexão que faça sentido para aquele grupo em particular. (PINA – educador 1).

Como consequência, a estrutura da visita – acolhimento, leitura de imagem e proposta poética – também é adaptável. As três atividades sempre acontecem, mas a ordem pode ser

alterada conforme a necessidade do grupo visitante. Em alguns casos específicos, como em grupos de adultos, as propostas poéticas podem não ser aplicadas.

O segundo eixo estruturante diz respeito a essa capacidade de adaptação às necessidades do público, o que, na Pinacoteca, é denominado de “educação líquida”. A aplicação desse conceito se dá primordialmente no momento da visita, na medida em que no contato não roteirizado com o público o educador pode construir um percurso e um discurso adaptados ao visitante específico. Um exemplo, dado a seguir, exemplifica essa possibilidade de atuação:

Na verdade o educador responde ao público. Muitos adultos não querem uma visita dialógica, e sim uma visita informativa, então eu faço uma visita informativa. Quando você já tiver conquistado a amizade desse grupo, você pode até lançar uma pergunta, mas não é o que eles vieram procurar, então não adianta você forçar uma coisa que o público não quer. [...] Não pode fazer uma coisa estereotípica para todos os públicos, isso não existe. A metodologia tem que ser construída a partir da resposta, é isso que é educação líquida. (PINA – educador 1).

O terceiro eixo das visitas é a estratégia das propostas poéticas, uma série de atividades didáticas utilizadas, com recursos de apoio, durante a mediação educacional. As propostas poéticas têm como objetivo tornar concreto, no sentido de corpóreo, o aprendizado de conceitos do mundo das artes plásticas musealizadas. No site da instituição elas são definidas como “[...] atividades lúdico-educativas que buscam concretizar, tornando vivenciais, conteúdos do universo da arte tratados de maneira perceptiva ou cognitiva durante a visita ao acervo.” (PINACOTECA DE SÃO PAULO, 2010).

Para o funcionamento prático das propostas poéticas os educadores levam, durante a visita educativa, uma bolsa a tiracolo com uma série de materiais didáticos. Cada conjunto de materiais diz respeito a uma proposta poética específica. Elas podem ser trabalhadas em conjunto ou separadamente, dependendo do que se queira fazer e onde o educador queira chegar com o grupo. Os educadores têm liberdade de propor novas propostas poéticas que são, após o teste de sua aplicabilidade, reunidas em um livro explicativo que serve de referência para a formação dos novos educadores.

Um exemplo de proposta poética é a atividade denominada “Jogo da curadoria”. São apresentadas uma série de imagens para o grupo, que deve propor uma exposição a partir delas. O grupo deve justificar e discutir suas escolhas para o educador. As imagens escolhidas estão relacionadas com o percurso da visita realizado (ou a ser realizado, dependendo de como o educador estruture a visita). As propostas poéticas são concebidas imaginando-se

grupos de Ensino Médio, mas muitas delas são adaptáveis ao público infantil e aos visitantes espontâneos.

Não existe um espaço específico para a aplicação da proposta poética. Ela pode acontecer em qualquer local do edifício que o educador julgue adequado e que estiver disponível para tal: nas varandas, no belvedere, no auditório ou na própria sala de exposições. No geral, se o momento da proposta poética for durante a visita, ela acontecerá no espaço expositivo, com o grupo sentado no chão. Se o momento da proposta poética for ao final da visita, ela acontecerá nos pátios internos, onde ficam alguns materiais do Núcleo de Ação Educativa. Um dos materiais são tapetes redondos, que ficam enrolados encostados nas paredes. Os educadores os desenrolam e o grupo se senta neles para a atividade. Outro material é um carrinho de recursos didáticos, que contém materiais para serem utilizados no desenvolvimento de propostas poéticas mais complexas, como a encenação de esquetes teatrais.

As visitas educativas acontecem com o público espontâneo aos finais de semana, em horários previamente anunciados, por meio de cartazes na entrada do Museu. Durante a semana são atendidos principalmente os públicos escolares, mediante agendamento prévio. Existem visitas educativas na exposição de longa duração e na exposição de esculturas do Parque da Luz. Nas exposições temporárias existem visitas educativas se a mesma contar com um corpo de educadores próprio.

As visitas educativas para o público escolar foram avaliadas em períodos determinados. A avaliação era feita de forma tripartite (educador do Museu, professor e aluno) e as informações cruzadas por amostragem. O foco era a satisfação do público.

7. Materiais didáticos

- *Elaboração de materiais didáticos sobre a exposição de longa duração e exposições temporárias* – os materiais didáticos realizados para as exposições seguem um padrão determinado. Eles têm como público alvo os professores das escolas e são compostos de duas pranchas, em material acartonado, com reproduções de obras em exposição. No verso das pranchas existem propostas educativas, que englobam propostas poéticas, possibilidades de leitura da imagem e relações interdisciplinares. Acompanha as imagens um folheto com informações didáticas para o professor. No folheto estão: orientações de como trabalhar com as reproduções das imagens em sala de aula; as abordagens possíveis do material; algumas informações contextuais sobre

as obras; uma cronologia dos artistas em paralelo com marcos da história do Brasil, de São Paulo e do mundo e um glossário.

O material é distribuído para todas as escolas públicas estaduais do Estado de São Paulo, em um total de 6 mil estabelecimentos. Os professores interessados, que solicitam diretamente ao Núcleo, recebem o kit completo dos materiais já editados.

Esses materiais não foram submetidos à nenhuma avaliação.

- *Folder de auto visita “Para saber mais”* – esse material é destinado ao público espontâneo e está disponível gratuitamente no balcão de entrada do Museu. Consiste em um folheto impresso que busca auxiliar no desenvolvimento perceptivo da leitura da imagem. Para isso ele é composto de questões que, dentro de uma determinada exposição, propõem um roteiro de visitação educativo. Esses folhetos são confeccionados para exposições temporárias que possuem patrocínio.

A origem desses folders está no processo de avaliação que foi feito com experiências “caseiras” em exposições temporárias. O conteúdo do material era concebido, impresso no próprio Núcleo e colocado à disposição do público na entrada da sala de exposições. As avaliações mostraram a receptividade dos visitantes e incentivaram a direção da Pinacoteca a financiá-los. Atualmente esse material se transformou no folder institucional das exposições temporárias.

8. Exposições

No ano de 2007 se iniciou o processo de remodelação da exposição de longa duração da Pinacoteca do Estado de São Paulo. O Núcleo de Ação Educativa foi convidado à participar das reuniões que, comandadas pelo Núcleo de Pesquisa e Crítica em História da Arte, concebem a nova exposição. A previsão de inauguração é o segundo semestre de 2011.

Além da participação na remodelação da exposição de longa duração, o Núcleo de Ação Educativa tem uma linha de exposições educativas que realizou duas mostras: a “Galeria tátil”, desenvolvida pelo PEPE e a exposição temporária “Convivência – Ação educativa extramuros da Pinacoteca do Estado de São Paulo”, desenvolvida pelo PISC.

9. Avaliação

Os programas de avaliação foram explicados ao longo da apresentação das ações.

Capítulo VI – A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO EM MUSEUS: O FUNCIONAMENTO DO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO MUSEAL

E a experiência que o visitante carrega, no caso da visitação espontânea, é uma experiência, que no final, é composta por somas de fragmentos.(educador do MAST)

E qual é a nossa grande vantagem com relação a outras instituições, ou entidades? Nós temos o objeto, nós podemos falar daquela cultura a partir da cultura material dela. Então isso é, de fato, nossa característica e nosso privilégio.(educador MAE-USP)

A utilização do conceito de dispositivo pedagógico de Basil Bernstein (1996) para a análise do objeto de estudo desta tese revelou-se tarefa, ao mesmo tempo desafiadora e instigante. Desafiadora pela própria dificuldade dos conceitos “bersteinianos”. A complexidade e a profundidade de sua escrita são notórias (SANTOS, 2003), e por vezes criticadas pelo hermetismo (SADOVNIK, 1995), o que traz um elemento de esforço não desprezível à sua utilização. O desafio também reside na trajetória de constituição do próprio objeto estudo do autor: ao se debruçar sobre questões acerca das relações entre educação e desigualdades sociais Bernstein dirigiu seu olhar prioritariamente à educação formal, no seu nível de escolarização básica. A utilização de seu complexo teórico para a análise da educação em espaços não formais de educação – os museus – requer, portanto, a averiguação e a discussão dos limites e das possibilidades dessa utilização.

Esses limites e possibilidades são, por outro lado, parte do que se constituiu enquanto motivação para a escolha desse autor. Foi no desvendar da densidade da escrita de Bernstein que se percebeu a riqueza da estrutura teórica criada. No árduo esforço da compreensão dos níveis de funcionamento do dispositivo pedagógico se revelaram novas possibilidades de entendimento do objeto de estudo desta tese: a educação em museus. O olhar lançado a partir da estrutura proposta por Bernstein permite ampliar a discussão sobre a constituição da

educação em museus para níveis além da prática cotidiana de educação dos setores educativos museais.

A partir dessa percepção surgiu uma tensão entre as evidências fornecidas pelos dados coletados e as possibilidades de análise fornecidas pelo escopo teórico. A pretensão inicial, de compreensão da “especificidade da educação em museus” teve que ser revista e adequada frente à multiplicidade de ações praticas pelas instituições museais. Diferentemente do que acontece no ambiente escolar, no qual a maior parte das ações, e pesquisas realizadas, acontecem dentro do ambiente sala de aula a partir das interações entre alunos e professores, no museu os espaços, os sujeitos e as tipologias de interações educacionais são múltiplas, tornando extremamente complexa qualquer tentativa de encontrar uma unicidade, a pretendida “especificidade da educação em museus”. Por outro lado era impossível desprezar a “riqueza” que os dados demonstravam, mesmo que isso representasse uma dificuldade de adequação à teoria de Bernstein.

A partir desse “dilema”, que na verdade nada mais é do que a dificuldade inerente ao fazer científico na área de ciências humanas (ALVES-MAZZOTTI, 1998), buscou-se uma readequação do olhar sobre o objeto de investigação. Frente à diversidade de práticas e ações descritas no *Capítulo V* desta tese colocava-se como uma necessidade a escolha de um viés analítico – um recorte – que possibilitasse a construção de uma reflexão coerente. Um olhar acurado sobre o material coletado revelou que ele é formado, em sua maior parte, pela “fala” dos educadores de museus. Isso se justifica, como já foi dito anteriormente, pelo fato de que são os educadores dos museus os responsáveis pela concepção e pela prática daquilo que é entendido como a educação em museus. Esses dados, da forma como foram coletados, possibilitam uma análise reveladora sobre como as ações educacionais são concebidas e, posteriormente, praticadas, do ponto de vista de quem as concebe e as pratica. Ou seja, por meio desses dados tem-se um olhar sobre como aquilo que é denominado de ações educativas dos museus se constitui no interior dessas instituições, quais são os processos institucionais dessa constituição e quais as relações estabelecidas com agentes externos para que a ação educacional propriamente dita aconteça.

Dentro desse caminho analítico a teoria de Bernstein mostra-se extremamente adequada. Em sua concepção de dispositivo pedagógico, e de seu funcionamento, Bernstein evidencia, entre outros aspectos, a forma como os processos educacionais se estruturam. Mais do que isso, a teoria traz a possibilidade de um olhar crítico sobre as influências sociais – o controle regulativo da esfera social – nessa estruturação. As possibilidades abertas pelo complexo teórico proposto por esse autor trouxeram a necessidade da incorporação de outros

elementos à análise inicialmente pretendida. À riqueza dos dados originais – baseada na fala dos educadores – uniu-se outras “vozes”, provenientes tanto da esfera institucional dos museus, quanto de outras instituições com as quais a educação museal mantém relações. O que se priorizou foi, a partir da “fala” dos educadores de museus, estabelecer o fio condutor do diálogo com as demais esferas de influência.

Para a construção da análise utilizou-se o como base a proposta de funcionamento do dispositivo pedagógico, conforme concebido por Bernstein. De acordo com esse autor esse funcionamento é estruturado a partir de três “momentos”: o nível da geração, o nível da recontextualização e o nível da transmissão do discurso pedagógico (Figura 4). O nível da geração traz como resultado a configuração dos *princípios dominantes da sociedade*. Esses princípios regulam a criação de uma arena de contestação, conflito e dilema que atua, em última instância, na conformação dos discursos pedagógicos. Essa conformação, entretanto, não é mecânica, pois o discurso pedagógico ainda é transformado dentro do *campo da recontextualização*, no qual atuam ainda dois subcampos: o *campo da recontextualização oficial* e o *campo da recontextualização pedagógica*. Ou seja, de acordo com a teoria proposta por Bernstein, a educação tem uma possibilidade de autonomia em relação ao estado, na medida em que ela tem um nível de controle sobre a circulação de seus textos, da produção à prática. Obviamente essa autonomia é condicionada aos próprios princípios dominantes expressos na sociedade. O que se infere, portanto, é um modelo onde os processos de produção, distribuição, reprodução e mudança do discurso pedagógico acontecem de maneira dinâmica. Nas palavras de Domingos e outras,

Na verdade, os princípios dominantes referem-se, eles próprios, a uma arena de conflitos e não a um conjunto estável de relações. Além disso, existe sempre uma fonte potencial/real de conflito, resistência e inércia entre os agentes políticos e administrativos do campo da recontextualização oficial, entre as posições *dentro* do campo de recontextualização pedagógica, entre as posições dentro destes dois campos e, ainda, entre o contexto cultural primário do aquisidor e os princípios e práticas de recontextualização da escola. Finalmente, os transmissores podem sentir-se incapazes ou relutantes em reproduzir o código de transmissão educacional esperado. Tal dinamismo fornece a possibilidade de mudança. (DOMINGOS et al., 1986, p. 303, grifo da autora).

Dessa forma, é um aspecto importante da análise aqui empreendida, considerar se eventuais mudanças e inovações nos princípios de circulação do discurso pedagógico dos museus acontece a partir da atuação dos níveis superiores ou inferiores da hierarquia social expressa no dispositivo. Nesse sentido, é do interesse desta tese considerar a relação entre os

princípios dominantes e a constituição dos agentes, posições e práticas dentro do *campo da recontextualização*, já que para Bernstein (1996) são esses princípios que criam, mantêm e alteram o *discurso pedagógico oficial*. Dessa forma, a construção analítica aqui pretendida irá priorizar dois dos momentos concebidos por Bernstein para a explicação do funcionamento do dispositivo pedagógico: um primeiro momento voltado à compreensão do funcionamento do processo de recontextualização do discurso pedagógico dentro dos museus, e um segundo momento voltado a compreensão de como essa recontextualização atua na conformação da prática educacional dos museus estudados.

VI. 1. A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO DOS MUSEUS

VI.1.1. As origens sociais do discurso pedagógico museal: a conformação do campo recontextualizador oficial dos museus

Como foi visto no *Capítulo IV*, o processo de recontextualização tem a atuação de duas esferas de transformação que conformam *o que* e *o como* do discurso pedagógico. Uma dessas esferas é o *campo da recontextualização oficial*, no qual atua o poder regulador do estado, politicamente e administrativamente. Esse campo pode ainda incorporar o serviço especializado de agentes externos ao governo, dependendo do sistema educacional em foco.

No caso dos museus as agências do estado que regulam sua prática são diferentes das que regulam a educação formal. No Brasil especificamente, a atuação cultural é oficialmente regulada a partir do Ministério da Cultura (MinC), do Governo Federal, e em menor instância, a partir das secretarias da cultura dos estados e municípios. Em 14 de janeiro de 2009 entrou em vigor no Brasil, após a sanção presidencial, a Lei 11.904, que *Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências*. O Estatuto de Museus não somente define o que é essa instituição, como estabelece sua forma de atuação no País. Nessa lei os museus são definidos como:

As instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. (BRASIL, 2009, grifo nosso).

Especificamente sobre a educação o Estatuto é bastante sintético, dizendo apenas que os museus devem “promover ações educativas, fundamentadas no respeito à diversidade cultural e na participação comunitária, contribuindo para ampliar o acesso da sociedade às manifestações culturais e ao patrimônio material e imaterial da Nação” (BRASIL, 2009). Os princípios da participação comunitária e do fomento à cultura nacional formam a base sob a qual a educação museal deve ser oficialmente praticada. Oficialmente o Estatuto de Museus é a lei que rege essa área no Brasil.

Mas, antes de discutir as implicações desse fato para a educação em museus, é importante considerar que a criação de um instrumento de regulação é algo extremamente recente – e inédito – no contexto governamental da administração cultural nacional. É a partir da gestão iniciada em 2003¹³³ que começam as transformações que levarão à criação, em 2009, do Ibram – Instituto Brasileiro de Museus, órgão responsável pela gestão dos museus federais, pela Política Nacional de Museus e pela melhoria dos serviços no setor¹³⁴. Anteriormente à criação do Ibram existia o Departamento de Museus (DEMU), vinculado ao Instituto de Patrimônio histórico e artístico nacional (Iphan). Com a expansão das atribuições do DEMU e o crescimento e fortalecimento da área museal, em 2009 foi criado o Instituto Brasileiro de Museus (Ibram).

Esses fatos foram precedidos de uma intensa movimentação na área de museus nacionais, iniciada em 2003, quando da ascensão ao poder de uma nova equipe e do início das discussões para a redação coletiva da *Política Nacional de Museus* (PNM) (BRASIL, 2003). A redação da Política Nacional de Museus contou com a participação de “entidades vinculadas à Museologia, meio universitário, profissionais da área e secretaria estaduais e municipais de cultura” (BRASIL, 2003, p.7). O texto, redigido em reuniões com esses grupos, foi divulgado eletronicamente para pessoas e entidades vinculadas à Museologia visando sua apreciação, discussão e recolhimento de sugestões. A consolidação do documento final estabeleceu sete eixos de ação que tinham, como objetivo, a revitalização das unidades museológicas do Brasil¹³⁵. São eles: *Gestão e configuração do campo museológico;*

¹³³ Gestão iniciada em 2003 até 2006, na presidência de Luis Inácio Lula da Silva. Com a reeleição de Lula em 2007 (a 2010), a equipe técnica do Ministério da Cultura foi reconduzida. Mais uma vez, em 2011 essa mesma equipe continua nos cargos, o que dá um caráter de média duração para as políticas públicas desenvolvidas na área de museus.

¹³⁴ De acordo com o site da instituição essa melhoria inclui: aumento de visitação e arrecadação dos museus, fomento de políticas de aquisição e preservação de acervos e criação de ações integradas entre os museus brasileiros (MINISTERIO DA CULTURA, 2010).

¹³⁵ O objetivo geral da Política Nacional de Museus é: “promover a valorização, a preservação e a fruição do patrimônio cultural brasileiro, considerado como um dos dispositivos de inclusão social e cidadania, por meio do desenvolvimento e da revitalização das instituições museológicas existentes e pelo fomento à criação de novos

Democratização e acesso aos bens culturais; Formação e capacitação de recursos humanos; Informatização de museus; Modernização de infra-estruturas museológicas; Financiamento e fomento para museus e Aquisição e gerenciamento de acervos culturais.

Destaca-se na conformação da Política Nacional de Museus o princípio orientador “desenvolvimento de processos educacionais para o respeito à diferença e à diversidade cultural do povo brasileiro frente aos procedimentos políticos de homogeneização decorrentes da globalização” (BRASIL, 2003, p.9), por sua relação explícita com a questão educacional. Nesse sentido é importante ressaltar que a tônica presente tanto nos princípios, quanto nos artigos da PNM, estão intimamente ligadas aos conceitos de participação popular na gestão do patrimônio, promoção do acesso ao patrimônio musealizado para todas as camadas da população, incentivo à musealização do patrimônio oriundo da diversidade cultural brasileira e à sustentabilidade dos processos museais. Todos esses aspectos traduzem um panorama museal de abertura e participação dos diversos públicos, explicitamente em consonância com os princípios pregados pela Nova Museologia em sua vertente comunitária (VARINE, 1992a; 1992b). Como dito no *Capítulo III* desta tese, esses princípios têm estreita relação com a ampliação do papel educacional desempenhado pelas instituições museológicas.

No lançamento da Política Nacional de Museus foram também efetivadas duas ações, previstas nos eixos programáticos: a criação do Cadastro Nacional de Museus (prevista no eixo *Gestão e configuração do campo museológico*) e o Programa de Formação e capacitação de Recursos Humanos em Museologia (prevista no eixo 3: *Formação e capacitação de recursos humanos*). Ambas as ações se concretizaram em programas que ao longo dos anos formaram a base da atuação governamental na área museal¹³⁶.

O princípio da PNM era sua total implantação ao longo dos quatro anos de governo. Com a continuidade da equipe nos cargos, por meio da reeleição em 2006, a Política pode ser expandida, culminando com a criação do Ibram em 2009 e do lançamento do *Plano Nacional Setorial de Museus* em 2010.

Nesse período, compreendendo as duas gestões (2003 a 2010), algumas ações desenvolvidas no âmbito da Política Nacional de Museus, merecem destaque por sua importância no que se refere à consolidação da área museal do País. A primeira, e talvez, a

processos de produção e institucionalização de memórias constitutivas da diversidade social, étnica e cultural do País.” (BRASIL, 2003, p. 8).

¹³⁶ O Cadastro de Museu se configura como uma base de dados sobre os museus nacionais, públicos e privados. De preenchimento e adesão voluntárias ele agrega dados acerca das características físicas, de acervo, de pessoal, administrativas e de financiamento dos museus. Está disponível para consulta pública em uma versão reduzida, por meio de uma plataforma de Internet. Para acesso aos dados completos é necessário entrar em contato com o Ibram, solicitando autorização. O Programa de Formação e capacitação de recursos humanos será explicado ao longo deste capítulo.

mais relevante delas são os editais de fomento e as premiações para museus. Iniciados em 2004 como parte da Política Nacional de Museus, contemplam três linhas de financiamento: *Modernização de museus*¹³⁷; *Mais museus*¹³⁸ e *Qualificação de museus para o turismo*¹³⁹, e duas linhas de premiação: *Prêmio Mário Pedrosa – Museu, memória e mídia*, para a premiação da divulgação da questão museal e patrimonial na mídia, e o *Prêmio Darcy Ribeiro*, específico para ações educacionais.

O que é importante considerar na existência dos editais e prêmios do Ibram, é que eles são parte de uma inédita política de financiamento regular para museus no Brasil. Existem duas formas de financiamento no setor cultural, ambas instituídas em 1991 com a criação do Programa Nacional de Apoio à Cultura, o Pronac (BRASIL, 1991): o Incentivo Fiscal e o Fundo Nacional de Cultura (FNC).

O Incentivo Fiscal funciona por meio da renúncia fiscal de empresas privadas para o apoio à cultura. Na esfera federal ele foi instituído por meio da chamada Lei Rouanet¹⁴⁰. Não é uma forma de financiamento direta do poder público e está sujeita às ingerências do mercado, da mídia e do marketing, já que são as próprias empresas privadas quem escolhem os projetos a serem financiados. Sua obtenção para infra-estrutura, contratação de pessoal ou verba de custeio é virtualmente impossível. A maior parte das empresas considera apenas o financiamento, via renúncia fiscal, à eventos de grande apelo midiático ou à instituições de grande porte. Museus pequenos, de cidades do interior do País e sem acervos de expressão, que constituem a maior parte das instituições museais nacionais, têm pouca ou nenhuma chance de obter esse tipo de financiamento. De qualquer forma, mesmo esse tipo de recurso teve aumento significativo nos últimos oito anos. De acordo com o documento Relatório de gestão (2003-2010) da Política Nacional de Museus, esse incremento da renúncia fiscal demonstra "que as ações empreendidas pela PNM [Política Nacional de Museus] conseguiram mostrar às empresas a importância da área museológica, o que aponta para uma nova postura de Estado na preservação e na promoção do patrimônio cultural" (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2010b, p.72).

¹³⁷ O edital de Modernização de museus visa “oferecer aporte financeiro a unidades museológicas para sua modernização, mediante apoio à aquisição de mobiliário, acervos, equipamentos, material permanente, serviços e adequação de espaços museais.” (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2010b).

¹³⁸ Voltado à abertura de novas instituições museais em cidades de até 50 mil habitantes.

¹³⁹ Qualificação das instituições museais para o turismo visando, principalmente, as cidades sede dos mega eventos esportivos previstos para 2014 (Copa do Mundo) e 2016 (Olimpíadas).

¹⁴⁰ Lei no. 8.313 de 23 de dezembro de 1991 (BRASIL, 1991), que institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura, criando o Fundo Nacional de Cultura e o mecanismo de renúncia fiscal do Imposto de Renda para apoio à área cultural. Atualmente as empresa podem financiar 100% das ações culturais dentro de um limite de 4% do imposto devido.

O Fundo Nacional de Cultura, por sua vez, é a fonte de financiamento direto e sistemático, via governo federal, para a área cultural. Até 2003 o FNC funcionava apenas para a manutenção dos museus federais ligados ao Ministério da Cultura¹⁴¹. A partir dessa data instituíram-se, via Programa Museu, Memória e Cidadania, os já mencionados editais que passaram a se constituir como a fonte de recursos possível para a maior parte das instituições museais nacionais. A gerência dessa linha de recursos está atualmente com o Ibram, podendo dela se beneficiar museus públicos e privados, sem fins lucrativos, desde que inseridos no Cadastro Nacional de Museus. Com os recursos do Fundo Nacional de Cultura também são realizados convênios e parcerias para financiamento direto de ações museais consideradas relevantes no âmbito do Ibram.

A importância da existência do Fundo Nacional de Cultura, e de sua linha específica de financiamento para museus, coloca as possibilidades de atuação das instituições museais nacionais em novos patamares. A obtenção de financiamento para a reforma de edifícios, catalogação e informatização de acervos, construção e adequação de reservas técnicas¹⁴², montagem de exposições, execução de materiais didáticos, entre muitas outras ações possíveis, faz com que os museus nacionais possam se estruturar tanto tecnicamente, quanto conceitualmente, para o cumprimento adequado de suas funções museológicas no mundo contemporâneo. No caso das ações educacionais, e também das comunicacionais, pontas de lança da atuação da instituição com seus públicos, a existência de equipamentos adequados é condição fundamental para a realização de um trabalho de qualidade.

Corroborando com essa afirmação, o que se nota, a partir de uma verificação dos projetos ganhadores de financiamento no edital “Modernização de museus” é a alta incidência de ações voltadas ao provimento de infra-estrutura básica de guarda de coleções (móveis e aparelhamento de reservas técnicas) e catalogação e informatização documental de acervos (bancos de dados), conforme explicitado no gráfico da Figura 8, sob o item *Salvaguarda*. Nessa mesma figura é possível observar a incidência dos projetos denominados de *Modernização/revitalização*, que englobam a mesma tipologia de ações de *Salvaguarda*, mas associadas, em alguns casos, com ações de *Comunicação/exposição*. Foram denominados de *Outros* os projetos cujo foco não era claro apenas pelo título¹⁴³.

¹⁴¹ No Brasil existem, atualmente, por volta de 3 mil museus. Desses, 25 são ligados diretamente à órbita federal.

¹⁴² Reserva técnica é o nome do espaço, nos museus, no qual ficam os objetos do acervo que não estão em exposição.

¹⁴³ Esse gráfico foi montado a partir dos dados disponibilizados pelo Ibram (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2010), que indicam o título, o local e a verba recebida por cada projeto ganhador.

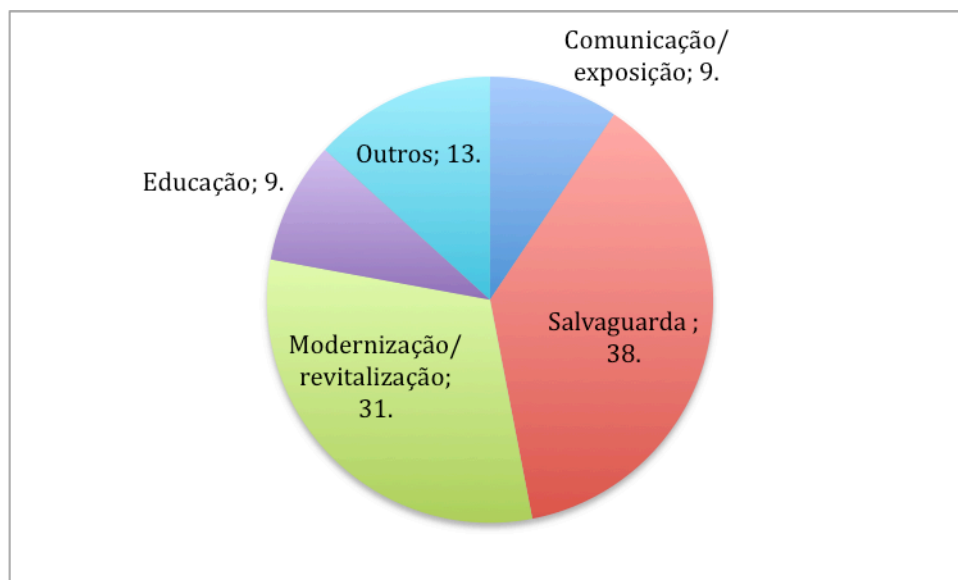


Figura 8. - Tipologia de projetos ganhadores do Edital "Modernização de Museus" (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2010)

Ainda observando-se a Figura 8 nota-se a baixa incidência de projetos de *Educação*, e mesmo de *Comunicação/exposição*, financiados, demonstrando que a necessidade imediata dos museus é a adequação técnica para o cumprimento de suas funções básicas de guarda e cuidados com seus acervos. Outro aspecto a ser levantado a partir desses dados é o baixo impacto das ações de financiamento por parte do Ibram. Na atualidade existem por volta de três mil museus no país e foram financiados pelo edital Modernização de museus o total de 181 instituições em cinco anos de duração do programa¹⁴⁴.

Apesar do impacto do Ibram no financiamento de museus ser proporcionalmente pequeno frente ao número de instituições existentes, sua importância reside na viabilização desse tipo de iniciativa. Na maior parte dos museus brasileiros os recursos são escassos e inconstantes, e as políticas, principalmente nos âmbitos municipal e estadual, aleatórias e modificadas a cada quatro anos. A ausência de políticas públicas consistentes nos estados e municípios faz com que a realidade dos museus nacionais seja extremamente precária, em termos de recursos humanos profissionalizados e de infra-estrutura. A existência dos editais federais incentiva que muitos desses pequenos museus, ao desejarem o financiamento, se estruturam na intenção de obtê-los. As condições obrigam a uma reflexão mínima acerca de suas condições físicas, de recursos humanos, de financiamento e programáticas, na medida em que, para concorrer aos editais, é necessário o preenchimento do Cadastro Nacional de Museus. Atualmente, com a promulgação da Lei do Estatuto de Museus essa reflexão e

¹⁴⁴ Também foram financiados 37 projetos, em dois anos (2008 e 2009), por meio do Edital "Mais museus" e oito projetos na única versão do edital "Qualificação de museus para o turismo", no ano de 2008.

necessidade de organização se amplia, com a obrigatoriedade dos museus financiados em se inserirem no Sistema Brasileiro de Museus.

O que é possível concluir dessa estratégia é que o Ibram, por meio de suas linhas de fomento, prioriza o financiamento de ações e instituições que estão em consonância com aquilo que é considerado importante para a consolidação da área, dentro de um contexto de políticas públicas, conforme inicialmente expresso na Política Nacional de Museus de 2003. Aquelas instituições e profissionais, desejosos de fazerem parte desse processo e de obterem os financiamentos, se adequam para atender as exigências dos editais de fomento, aderindo aos seus princípios. O processo é, dessa forma, baseado no princípio da adesão, já que os museus e suas instâncias administrativas superiores não são obrigados a aceitá-lo. A lógica de funcionamento da área cultural é, nesse sentido, inversa à existente em outras áreas da administração pública, como a Educação, na qual o financiamento via os Fundos de Desenvolvimento da Educação do Governo Federal, por exemplo, está vinculado à realização um determinado número de matrículas nas redes públicas de ensino escolar (SENA, 2008).

No que se refere às ações educativas, como foi visto na Figura 8, elas não são especificamente priorizadas pela seleção do edital. Entretanto, diferentemente de outras instituições educacionais, nos museus a educação não tem limites tão claros. Apesar de nesta tese o foco das ações estar delimitado àquelas realizadas pelos setores educativos dos museus, em muitos casos as chamadas ações de comunicação ou, ainda, ações culturais, podem ser consideradas educacionais por aqueles que as realizam, ou mesmo pela bibliografia pertinente¹⁴⁵. Esse parece ser o caso de parte dos projetos financiados pelo edital Modernização de museus. Como exemplo observa-se que os projetos inseridos na rubrica *Modernização/revitalização* trazem, em alguns casos, um viés de comunicação e/ou educação acoplado. Essa constatação apóia-se também na própria Política Nacional de Museus, cujas premissas são baseadas na democratização do acesso ao patrimônio cultural nacional, o que pressupõe ações de extroversão, com ênfase educacional.

Ainda no que se refere ao financiamento específico de ações educacionais, uma das ações do Ibram privilegia especificamente esse aspecto: o Prêmio Darcy Ribeiro, voltado ao incentivo de práticas educacionais em museus brasileiros. Esse Prêmio, cuja primeira edição foi em 2008, consagra três ações, que recebem premiações em dinheiro. Outras ações recebem menção honrosa e, a partir de 2009, também são selecionadas ações para publicação. Apesar

¹⁴⁵ Como foi visto no *Capítulo IV* desta tese, para muitos autores os museus são consideradas instituições intrinsecamente educativas, e todas suas ações devem estar direcionadas para essa missão.

de não se constituir como uma política de financiamento direto, sua existência tem a vantagem de colocar em evidência as ações educativas museais.

Além das ações de fomento financeiro, o Ibram atua hoje em outras frentes que, conjuntamente, trazem uma nova perspectiva para a área museal. Uma segunda ação que pode ser destacada é a de formação profissional na área de museus. A formação profissional para a atuação em museus sempre foi problemática no Brasil (BRASIL, 2003; BRUNO, 1999; FUNARI, 1999). No que se refere à uma formação específica como museólogo, o primeiro curso de graduação em Museologia surgiu em 1932 na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, e o segundo, 40 anos depois, na Universidade Federal da Bahia, em 1970. Durante 34 anos esses foram os dois únicos cursos específicos para a formação de museólogos, já que apenas em 2004 surgiu o terceiro, no Centro Universitário Barriga Verde, em Santa Catarina. De acordo com o Ibram (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2010), existem hoje 13 cursos de graduação em Museologia, além de duas pós-graduações *strictu sensu*, um mestrado e um doutorado¹⁴⁶.

O resultado da ausência quase total de cursos de formação para a área museológica no País, até a primeira década do século XXI, fez com que a maior parte dos profissionais atuantes nos museus nacionais prescindisse desse tipo de estudo¹⁴⁷. A realidade atual da formação profissional atuante nos museus nacionais pode ser verificada a partir dos dados do Cadastro Nacional de Museus (Figura 9). De acordo com os dados da Figura 9 é possível perceber que a presença de profissionais de origens diversificadas é a tônica nos museus nacionais. Fato é que para atuar em museus não é necessário ser museólogo, e que existem menos profissionais desse gênero do que, por exemplo, historiadores, trabalhando nos museus.

¹⁴⁶ Tanto o mestrado como o doutorado são da Pós-graduação em Museus e patrimônio, parceria da Unirio com o MAST, melhor descrito no *Capítulo V* desta tese.

¹⁴⁷ Existiram algumas tentativas isoladas de implantação de cursos de formação em Museologia, no nível de pós-graduação, no Estado de São Paulo. Ambas duraram apenas alguns anos e por problemas institucionais foram encerradas. São o Curso de Especialização da Escola de Sociologia e Política de São Paulo e o Curso de Especialização em Museologia do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP. Os dois outros cursos de especialização existentes em 2003, na Universidade Federal de Goiás e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul são atualmente cursos de graduação em Museologia.

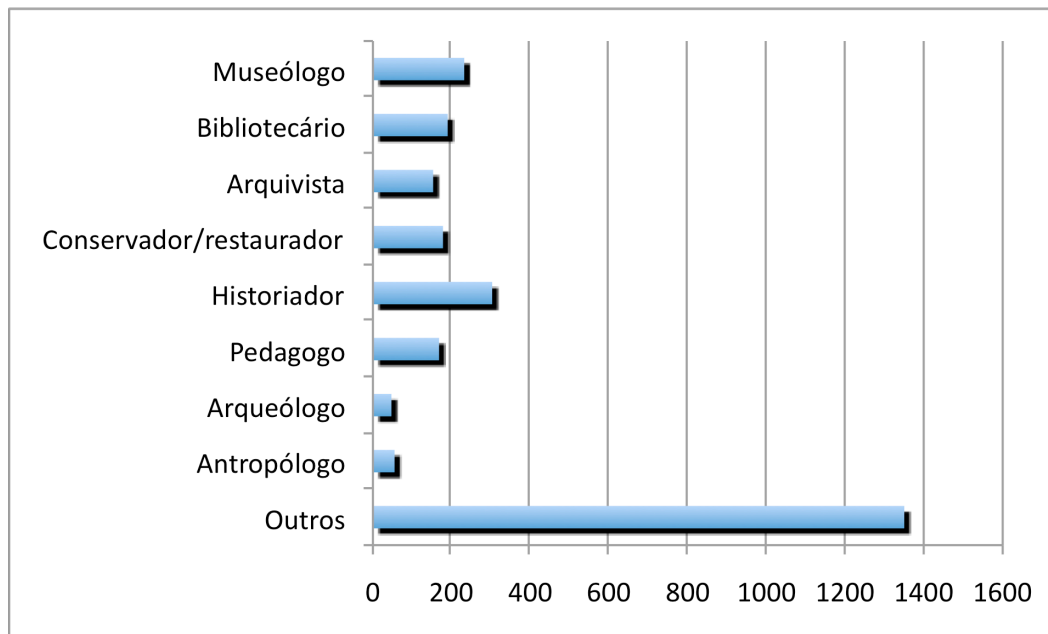


Figura 9 - Tipologias de profissionais efetivos nos museus. Fonte: Cadastro Nacional de Museus (Ibram)

Essa constatação é compatível com uma diagnosticada necessidade de formação específica na área de museus. As ações de gerenciamento de coleções, pesquisa e extroversão, bases da atuação museal, compõem na atualidade um corpus teórico e prático específico que em muito auxilia a organização da instituição (BRUNO, 1999). É nesse sentido que o Ibram estruturou o Programa de formação e capacitação em Museologia, enquanto política pública de atuação em todos os estados brasileiros, mais o Distrito Federal. O Programa constitui-se de oficinas ministradas por profissionais da área museal em diversos segmentos. O funcionamento das oficinas se dá sob demanda das instituições museais, e os profissionais que as ministram são indicados pelo próprio Ibram, ou pela instituição proponente. As ementas e os conteúdos são indicados pelo corpo técnico do Ibram. Destaca-se, para os objetivos desta tese, a ementa da oficina “Ação educativa em museus”,

Teoria e prática da ação educativa em museus. Museus, educação e patrimônio: desafios contemporâneos. Antecedentes históricos da relação entre educação e museu. Ações educativas nos museus e correntes pedagógicas. Programas museus e escolas, museus e professores, museus e comunidades. Os museus e o ensino das artes, dos ofícios e das ciências. Museu, educação e cidadania: o compromisso social. (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2010b, p. 66).

O programa da oficina espelha, em certo sentido, aquilo que o Ibram considera como adequado para atuação educacional nos museus. Destaca-se, além de um conhecimento

educacional específico dos museus, expresso na maior parte dos enunciados, uma expectativa do encontro da ação educacional dessas instituições com a promoção do acesso ao patrimônio aos diversos estratos sociais, presente no título “Museu, educação e cidadania: o compromisso social”. Obviamente que a forma como esses conteúdos serão abordados irá depender do professor ministrante.

É importante considerar que as oficinas ministradas pelo Ibram, com duração média de três dias, não suprem totalmente as necessidades dos profissionais para atuação em museus. A existência de um corpo específico de conhecimentos para essa prática faz com que os estudos e o aprimoramento tenham que se dar de forma sistemática ao longo da vida do profissional. O que se percebe, a partir dos depoimentos coletados para esta tese, é que a formação para o trabalho nos museus, especificamente nos setores educativos, é baseada no aprendizado a partir da prática, aliada à estágios e estudos acadêmicos relacionados com a atuação profissional. As questões em torno da formação para atuação nos setores educativos dos museus serão melhor exploradas nos tópicos seguintes desta análise.

Um terceiro eixo de destaque para a educação em museus, a partir da atuação da esfera estatal, é a já mencionada criação do Estatuto de Museus, promulgada como Lei no. 11.906 e sancionada pelo Presidente da República em janeiro de 2009. A Lei consolida uma série de procedimentos para a área museológica e obriga os museus, públicos e privados, a cumpri-los em um prazo de cinco anos a partir de sua promulgação. Nesse sentido, aquelas que são as atividades fins dos museus são definidas a partir das seguintes áreas: 1) Preservação, conservação, restauração e segurança; 2) Estudo, pesquisa e ação educativa; 3) Difusão e acesso; 4) Acervos, e 5) Uso de imagens e reproduções e bens culturais. Os museus devem, além de garantir o estabelecimento dessas funções, defini-las institucionalmente, bem como sua missão e objetivos, em um documento denominado de Plano Museológico.

Destacam-se ainda como diretrizes gerais do Estatuto, o respeito à diversidade cultural nacional, a preservação do patrimônio oriundo dessa diversidade, a promoção do acesso da população ao patrimônio musealizado e a utilização dos museus como pólos de geração de oportunidades de desenvolvimento e renda, tendo como foco principalmente sua utilização turística. Nota-se que dentre essas diretrizes, coloca-se um papel de destaque às ações de extroversão museal, já que será por meio delas que se fará esse contato direto com a população.

A importância da existência de um instrumento desse caráter dá uma nova dimensão a área museal nacional. Pela primeira vez os profissionais de museus dispõem de um instrumento legal de apoio às suas funções, podendo exigir, junto aos seus órgãos

mantenedores, o estabelecimento das funções museológicas de forma adequada em suas instituições. Apesar de não ter um caráter punitivo – a não ser em caso de manutenção adequada dos bens musealizados, os acervos – o Estatuto de Museus traz uma perspectiva futura de consolidação e profissionalização dessa área.

Outro aspecto importante do Estatuto é a criação do Sistema Brasileiro de Museus, com a pretensão de se constituir enquanto uma rede organizada de articulação e provimento de recursos para os museus nacionais. Sua constituição conta com a parceria com os poderes públicos locais, visando a articulação dos museus nos níveis estaduais, regionais, municipais ou distritais. As diversas instâncias de poder devem promulgar leis para sua efetivação, e as instituições participantes terão preferência na distribuição de recursos federais.

Percebe-se, a partir do exposto, que a área cultural, arena institucional na qual se posicionam os museus nacionais, está em plena efervescência no que tange à estruturação de políticas públicas oficiais. Desde o lançamento da Política Nacional de Museus até a promulgação do Estatuto de Museus, todas as ações realizadas no período de 2003 a 2010, buscam a maior estruturação da área e a maior presença do estado na efetivação das políticas públicas do setor. Nota-se a paulatina estruturação de um discurso oficial sobre a área de museus que busca regular os diversos aspectos da prática, tanto no nível institucional quanto no nível das próprias esferas de poder locais (nos níveis público – estadual, municipal e regional – e privado).

Essa regulação vem, de certa forma, ocupar um “vazio” em termos de políticas públicas oficiais para a área. Poucas são as instâncias de poder – sejam públicas ou privadas – que, ao possuírem uma instituição museal, têm políticas oficialmente definidas para elas. O histórico da área museal é mais pautado por ausências do que por presenças, unindo-se ao já conhecido “coro” de vozes que alertam sobre falta de políticas que resguardem a memória – material e imaterial – nacionais. Os museus, enquanto parte importante dessas instituições guardiãs da memória nacional, não são privilegiadas em nenhuma aspecto e partilham da ausência crônica de políticas e de investimento que pautam a área cultural no Brasil (ALMEIDA, 2001; BRUNO, 1995; VALENTE, 1995).

Os contornos assumidos por essa regulação, no âmbito federal, apontam para a construção de uma política de caráter indutivo. Se a princípio o formato era pautado pela adesão espontânea – como no caso dos primeiros editais para Modernização dos Museus, que

não exigiam nenhum tipo de contrapartida de adequação institucional¹⁴⁸ – com a promulgação do Estatuto inicia-se uma perspectiva de maior adequação dos museus às diretrizes do Ibram.

No caso da educação praticada nos museus, percebe-se um movimento de mão dupla. Ao mesmo tempo em que, como foi dito, a educação parece ser uma das propulsoras das diretrizes presentes na Política Nacional de Museus – principalmente no que se refere à participação comunitária e ao fomento à diversidade cultural – ela não aparece com funções especificamente definidas no Estatuto de Museus, nem é privilegiada de forma específica nos editais de fomento do Ibram. O que se percebe é um movimento mais amplo, de configuração dos museus enquanto instituições nos quais as premissas educacionais estão imiscuídas em todas as ações (HEIN, 1998; HOOPER-GREENHILL, 1994). Para o Ibram os museus têm funções relativas ao desenvolvimento e à integração nacionais. Temas como diversidade cultural, representação social, acessibilidade e mesmo desenvolvimento econômico fazem parte da pauta museal governamental. A educação é apontada, juntamente com outras funções museais, como um dos motores para o alcance desses objetivos.

Se a educação aparece de forma difusa nas políticas públicas do Ibram para a área museal, existem momentos em que essa própria instituição enfatiza sua importância de forma explícita. Na abertura do II Encontro Nacional da Rede de Educadores de Museus (REM), em dezembro de 2009, o presidente do Ibram, José do Nascimento Junior, afirmou a importância do incentivo à educação em museus como parte das políticas públicas da área cultural governamental. Como ação concreta dessa política ele citou o já apontado Prêmio Darcy Ribeiro, além da contratação de educadores para todos os museus federais mediante concurso público. Somado a isso foi ressaltada a importância da educação na “promoção da inclusão e do acesso de pessoas que não costumam visitar museus”, o que, dentro das políticas explicitadas pelo Ibram, é um dos objetivos mais caros ao órgão governamental. Essa percepção é compartilhada pela educadora de um dos museus estudados.

Então, o concurso do IBRAM, hoje todos os museus do IBRAM tem um museólogo e um educador. Quer dizer, isso é o reconhecimento da importância de você ter setores educativos que pensem, que elaborem suas ações, mas que avaliem, que publiquem, que constituam um corpo de uma literatura crítica, uma literatura que acrescente. (MAST – educador 2).

¹⁴⁸ As contrapartidas dos primeiros editais de Modernização de Museus eram relativas à porcentagem de investimentos.

Além da área cultural, identifica-se uma segunda área do governo que desenvolve políticas públicas para os museus: o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). A lógica de organização do MCT tem como pressuposto o fomento da ciência e do desenvolvimento tecnológico no País, com vistas à melhor distribuição de seus benefícios para a sociedade. Para isso ele gere duas agências de fomento científico – a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – distribuindo seus recursos por meio de editais específicos para cada área de atuação e conhecimento. Além das agências de fomento estão sob a responsabilidade do MCT dezenove unidades de pesquisa científica, tecnológica e de inovação, entre as quais o Museu de Astronomia e Ciências Afins, e uma série de outras entidades¹⁴⁹.

De acordo com Navas (2008) o MCT, na gestão 2003-2006, definiu 24 áreas de atuação prioritárias, entre as quais *Inclusão social*. Foi a partir dessa área que o MCT articulou um discurso de Difusão e Popularização da Ciência e Tecnologia, no qual os museus de ciências e tecnologia têm um papel relevante a cumprir. Esse papel é definido, de acordo ainda com Navas (2008), a partir de alguns documentos referenciais. O principal deles, o *Plano Plurianual 2004-2007*, que definiu o desenvolvimento de programas e ações a serem desenvolvidas pelo MCT no período, tem entre seus objetivos “popularizar o conhecimento científico e tecnológico e o ensino de ciências” (MCT, 2003 apud NAVAS, 2008, p.72). Esse objetivo foi a base para a instauração do *Programa de Difusão e Popularização do Conhecimento Científico e Tecnológico*.

O referido programa propôs focalizar aspectos como divulgação do conhecimento científico; difusão da produção nacional em C&T; alfabetização científica em espaços não- formais de ensino; apoio e fomento a eventos e olimpíadas de C&T; sistemas de informação; centros e laboratórios para o ensino de ciências; bibliotecas digitais; experiências de ensino de C&T e apoio e difusão de tecnologias. Para isso, considerou-se necessária a articulação de ações com órgãos vinculados com o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), a Secretaria de Inclusão Social (SECIS), o Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST), o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), entre outros. (NAVAS, 2008, p.72).

¹⁴⁹ São elas: o Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE); a Comissão Nacional de Energia Nuclear (CNEN); a Agência Espacial Brasileira (AEB); e quatro empresas estatais: Indústrias Nucleares Brasileiras (INB); Nuclebrás Equipamentos Pesados (Nuclep); Alcântara Cyclone Space (ACS) e Centro de Excelência em Tecnologia Eletrônica Avançada (Ceitec).

Como resultado da articulação desses diversos parceiros com outras instâncias da sociedade civil interessadas no tema, esse Programa concretizou-se, a partir de 2003, na criação do Departamento de Difusão e Popularização da Ciência e Tecnologia (DEPDI), vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inclusão Social do MCT. Com atribuições de formular políticas e implementar programas de popularização da Ciência e Tecnologia, colaborar para a melhoria do ensino de ciências e apoiar centros e museus de ciências e eventos de divulgação da ciência, o DEPDI empreendeu diversas ações, ao longo dos anos, para o cumprimento desses objetivos. Essas ações estão intimamente relacionadas ao apoio aos museus de ciências e tecnologia, e incluem os seguintes itens:

- *Semana Nacional de Ciência e Tecnologia* – iniciada em 2004, a Semana é um evento anual ao qual aderem instituições de ensino, pesquisa e divulgação, incluindo museus e centros de ciências, em todo o País. Seu objetivo é, de acordo com o site institucional, "estabelecer um mecanismo de mobilização popular em torno da importância da Ciência, da Tecnologia e suas aplicações, bem como contribuir para a popularização da ciência de forma mais integrada nacionalmente" (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2010). A cada ano o MCT divulga o tema da Semana de Ciência e Tecnologia (no ano de 2010 foi “A ciência para o desenvolvimento sustentável”) e as instituições inscrevem, espontaneamente, o seu evento para constar no calendário, que é amplamente divulgado pelo País. No ano de 2008¹⁵⁰ foram cadastrados 11 mil eventos em 450 cidades. Os museus e centros de ciências, e as entidades voltadas à popularização da ciência, têm atuado de forma consistente na organização dos eventos da Semana, contribuindo para a formação de uma rede de parcerias entre essas instituições.
- *Programa Ciência Móvel* – o programa Ciência Móvel visa promover a divulgação científica, “a cidadania e a inclusão social de crianças, jovens e adultos” (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2010). O programa financia por meio de editais (MCT/CNPq) a execução dos “caminhões da ciência”, ligados a centros e museus de ciência, que levam exposições e

¹⁵⁰ Últimos dados disponíveis no site do MCT.

atividades educativas para locais de difícil acesso no interior dos estados brasileiros¹⁵¹.

- *Lançamento de editais de apoio a museus e centros de ciências e à difusão da ciência e tecnologia* – os editais visando o apoio financeiro específico para museus e centros de ciências são a principal e mais contundente iniciativa do Governo Federal para o fortalecimento dessas instituições (NAVAS, 2008). De acordo com as informações contidas no site do MCT foram realizadas, até o momento, um edital específico pra o apoio a museus e centros de ciências¹⁵², e dois editais para difusão da ciência e tecnologia¹⁵³, no qual pesquisadores e profissionais da área podem solicitar apoio para suas iniciativas de difusão da ciência, vinculadas ou não a museus e centros de ciências.
- *Criação do Comitê de Divulgação Científica do CNPq* – o Comitê Temático de Divulgação Científica do CNPq, criado em 2004, tem como objetivo selecionar solicitações nacionais de auxílio para a pesquisa e prática na área de divulgação e popularização da ciência e tecnologia. Para esse Comitê as ações de popularização da ciência são aquelas voltadas para o público não especializado, a população em geral (NAVAS, 2008). Por meio das análise desse Comitê podem ser obtidas bolsas e auxílios para profissionais e estudantes da área, incluindo os editais lançados pelo MCT/CNPq, no âmbito, ou não, dos museus e centros de ciências¹⁵⁴.

Essas ações encontraram sua continuidade no quadriênio seguinte com a publicação do *Plano de Ação 2007-2010 Ciência Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Nacional*, que integra as ações do Programa de Aceleração do Crescimento¹⁵⁵ do Governo Federal. No Plano de Ação, que também é conhecido como o PAC da Ciência, foi consolidado como prioridade estratégica o eixo de atuação *Ciência, tecnologia e inovação para o*

¹⁵¹ Não existem informações atualizadas no site do MCT sobre a quantidade e o perfil dos "caminhões da ciência" existentes. O MCT prevê que até 2010 todos os estados da federação contem com um caminhão do Programa ciência móvel.

¹⁵² Edital MCT/SECIS/CNPq no 07/2003 – Seleção Pública de Propostas para Apoio a Museus e Centros de Ciências, no valor de oito milhões de reais. Para maiores detalhes das implicações e do impacto desse edital para os centros e museus de ciências brasileiros ver Navas (2008).

¹⁵³ Edital MCT/CNPq n.o 12/2006 – Seleção Pública de Projetos para Apoio a Projetos de Difusão e Popularização da Ciência e Tecnologia, no valor de 8 milhões e meio de reais, e Edital MCT/CNPq n.o 42 /2007 – Seleção Pública de Projetos para Apoio a Projetos de Difusão e Popularização da Ciência e Tecnologia, no valor de sete milhões de reais.

¹⁵⁴ Essa iniciativa foi extinta no início de 2008.

¹⁵⁵ O Plano de Aceleração do Crescimento, o PAC, é uma ação do Governo Federal, lançada em 2007, para a dinamização da economia nacional que integra projetos de todas as áreas ministeriais.

desenvolvimento social. Nesse eixo, cujo objetivo é “promover a popularização e o aperfeiçoamento do ensino de ciências nas escolas, bem como a produção e a difusão de tecnologias e inovações para a inclusão e o desenvolvimento social” (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2010a), se encontra o Programa *Apoio à Criação e ao Desenvolvimento de Centros e Museus de Ciência, Tecnologia e Inovação*.

Como objetivos desse programa específico para centros e museus de ciências estão o aumento e a interiorização dessas instituições, o incremento do relacionamento entre elas e o apoio para que universidades e centros de estudo se integrem como parceiros em projetos. Para o MCT os museus e centros de ciências podem e devem aumentar sua capacidade de popularização da ciência, a exemplo de países estrangeiros, além de poderem ser parceiros efetivos das escolas na melhoria do ensino de ciências. Com uma previsão orçamentária de 85 milhões de reais para quatro anos¹⁵⁶, esse Programa prevê uma série de ações envolvendo a criação de centros interativos de ciências, planetários, parques da ciência e caminhões da ciência, prioritariamente no interior do País, além do provimento de infra-estrutura de teleconferência e acessibilidade em museus e centros de ciências já instituídos. Como os dados do cumprimento das metas ainda não foram publicados, não é possível saber acerca da efetividade dessa programação.

Ainda assim é possível afirmar que, no que se refere à atuação junto aos museus e centros de ciências, o MCT tem se mostrado bastante enfático acerca da necessidade de melhorar a estruturação dessas instituições. Para o MCT os museus – especificamente os de temática científica – são considerados órgãos privilegiados para a difusão e a popularização da ciência e da tecnologia para a população de não cientistas (NAVAS, 2008). Os museus também são explicitamente considerados órgãos passíveis da promoção da inclusão social, bandeira que, juntamente com o respeito à diversidade cultural e à promoção de oportunidades de desenvolvimento, foram os temas preponderantes para a definição das políticas públicas de cultura e desenvolvimento científico do Governo Federal na gestão de 2003 a 2010. Concretamente pode-se afirmar que, apesar das diferenças temáticas entre Cultura e Ciência e Tecnologia, em termos de enunciados para a ação, ambas as esferas governamentais atuam em consonância.

Como já foi dito, para o mundo dos museus isso representou a criação de uma movimentação ímpar, na medida em que foram disponibilizadas verbas e realizadas ações no sentido de promover e consolidar a atuação desse tipo de instituição. O que se percebe

¹⁵⁶ A serem distribuídos por meio de editais, termos de parceria e convênios de cooperação.

atualmente é a construção de um discurso governamental de “utilidade pública” para os museus. Os museus são encarados, como definido no próprio Estatuto de Museus, como instituições com múltiplas funções, mas na qual se destacam,

[...] a valorização da dignidade humana e a promoção da cidadania, contemplados também na própria Constituição Federal. Além disso, são também princípios fundamentais dos museus o cumprimento de sua função social, a valorização e preservação do patrimônio cultural e ambiental, o respeito à diversidade cultural e a universalidade do acesso, e o intercâmbio institucional. (BRASIL, 2009, grifo nosso).

A partir desse texto é possível perceber que os museus são considerados hoje em dia muito mais do que simples repositórios de acervos ou locais de pesquisa de estudiosos. Como aponta o ministro da cultura (de 2008 a 2011), “dentro deste novo panorama, os museus vêm ganhando renovada importância na vida cultural e social brasileira, como processos socioculturais colocados a serviço da democracia, da sociedade e como uma ferramenta de desenvolvimento social” (FERREIRA, 2010, p. 8). A ampliação de suas funções, principalmente no que se refere ao contato com os públicos, parte em direção à construção de um perfil institucional de relevância nos serviços à sociedade. É factível afirmar que essa relevância passa pela melhor estruturação também das ações educativas.

Entretanto, como dito anteriormente, o fomento às ações educacionais aparece de forma difusa nas políticas públicas da área museal. Da mesma forma é possível afirmar que essas políticas se constituem como diretrizes de caráter geral que pouca efetividade têm no que se refere ao direcionamento dos museus e ao incentivo específico às ações educacionais. Estruturadas por meio de editais e ações, às quais as instituições aderem conforme suas possibilidades e vontades, as políticas públicas para os museus provêm um discurso regulador geral com baixo poder de influência na prática institucional. Por outro lado, percebe-se o processo de construção de um consenso sobre a utilidade social dos museus, no qual a educação tem um papel a desempenhar.

No caso dos museus estudados nesta tese percebe-se a baixa influência dessa regulação estatal que, quando existe de forma mais efetiva, aparece sobretudo no financiamento das ações. Destaca-se aí o caso do Museu de Astronomia e Ciências Afins, que teve projetos aprovados tanto no Edital de “Modernização dos Museus”, quanto nos editais do Ministério da Ciência e Tecnologia (CNPq e Finep).

O edital de Modernização dos Museus apoiou o projeto de *Infraestrutura das instalações para atividades museológicas no prédio anexo do MAST*. No final do ano de 2009

o MAST construiu um edifício anexo ao seu edifício sede, no campus do Observatório Nacional. Esse novo edifício passou a abrigar toda a administração, equipes e acervos do MAST, liberando o edifício sede, de caráter histórico, apenas para as exposições e atividades de educação. Para a construção do edifício anexo foram solicitadas verbas de diferentes fontes, inclusive do citado edital de Modernização do Ibram. A Coordenadoria de Educação em Ciências, responsável pelas ações educativas e pela pesquisa em educação do Museu, também foi beneficiada com a mudança, passando a contar com espaços mais amplos e adequados para o trabalho de sua equipe de tecnólogos, alunos bolsistas e estagiários.

A CED também teve dois projetos aprovados no âmbito dos editais do MCT. Um no edital de 2003, de “Apoio a Museus e Centros de Ciências” e um no edital de 2006, de “Apoio a Projetos de Difusão e Popularização da Ciência e Tecnologia”. Levando-se em consideração a lógica de funcionamento da Coordenadoria esses projetos representam a possibilidade de financiamento das próprias ações educativas. O que é importante considerar dentro da CED, entretanto, é que o financiamento de suas ações está muito mais relacionado com a lógica da pesquisa acadêmica, financiada via editais de fomento científico, do que com a lógica da obtenção de recursos da área cultural ou de popularização da ciência em museus do MCT.

Essa sempre foi a filosofia, geramos os nossos próprios objetos de estudo. [...] nós fizemos um projeto, para um edital do CNPq, e foi aprovado e nós tivemos os nossos primeiros bolsistas na iniciação científica. A pesquisa passou a ser uma coisa do cotidiano a partir de 1992, na educação [CED] pelo menos, com esse projeto que escrevemos. E a partir daí nós começamos a escrever os projetos para os fomentos, e a ganharmos e aumentarmos o nosso corpo de bolsistas, e também, à medida que a pesquisa começou a crescer, nós fomos conseguindo aumentar nossa cota de bolsistas. Hoje nós temos vinte e um PIBICs, divididos pelas nossas quatro coordenações. E nós temos seis aqui na educação [CED]. (MAST – educador 2).

A partir do depoimento percebe-se a como funciona o fomento às ações de educação do MAST. O depoimento seguinte reforça essa perspectiva e aponta como os projetos, depois de obtidos via editais de agências de fomento acadêmicas, passam a contar com o apoio institucional.

O coordenador da CED teve um projeto também, o “Itinerância reversa”, o primeiro dinheiro dele foi Faperj, também via edital de popularização [da ciência e tecnologia], e depois o museu passou a financiar, ficou incorporado à Coordenação de Educação. Quer dizer, o Museu que tem financiado. (MAST – educador 2).

Inseridos dentro de uma perspectiva de produção científica em educação em ciências nos museus, os educadores do MAST buscam, dessa forma, cultivar as “boas relações” desse meio. A aliança com grupos produtivos dentro de critérios acadêmicos faz parte dessa forma de atuação.

[...] essas parcerias com o departamento de educação da PUC têm dado muitos bons frutos porque eles têm uma excelência. Quer dizer, é um programa de mestrado e pós-graduação que tem nota sete. Tem um corpo de professores e pesquisadores novos, que publicam muito e publicam em A-1. [...] Então a gente cuida com carinho dessa parceria porque já são dois projetos e todos dois com apoio da Faperj. São alguns professores do departamento de educação que vêm uma importância com o espaço não formal. (MAST – educador 2).

Como apontado no *Capítulo V* desta tese, a Coordenadoria de Educação em Ciências do MAST tem linhas de pesquisa próprias voltadas à investigação da educação em museus de ciências. A lógica da obtenção de recursos, via editais de fomento científico e de popularização da ciência, ao mesmo tempo em que subsidia as ações educativas executadas pelo setor – via contratação de bolsistas e estagiários para sua execução – permite a geração de conhecimento científico sobre esse tema. Os educadores, que no MAST são funcionários públicos do quadro do MCT, são os responsáveis pela concepção e geração dos projetos de pesquisa que irão concorrer nos editais¹⁵⁷. O foco, portanto, é a utilização dos diversos editais disponíveis na área cultural, científica e de popularização da ciência, para a realização de pesquisas, geração de conhecimento e ações educacionais no MAST. Nesse sentido, é possível afirmar que os educadores, ao escreverem seus projetos para os editais, têm em mente a lógica de funcionamento das agências de fomento. Ou seja, ao mesmo tempo em que existe uma independência na proposição dos temas e enfoques da pesquisa – e, conseqüentemente, das ações – existe a necessidade de adequação aos parâmetros do edital e da própria agência de fomento.

Navas (2008) ao analisar a proposição de projetos para o *Edital de seleção pública de propostas para apoio a museus e centros de ciência* (MCT/CNPq 2003) apontou a existência de adequações, por parte dos proponentes, que não necessariamente estavam coadunadas com suas concepções de boas práticas educacionais. Nas entrevistas realizadas com profissionais

¹⁵⁷ Para concorrer aos editais todos têm uma importante produção científica na área de educação em museus, além de formação no nível de doutorado.

de museus que submeteram projetos ao Edital, ela captou discrepâncias entre os objetivos institucionais e as possibilidades de financiamentos expressas pela agência de fomento.

O desconforto expresso pelo profissional nos leva a refletir que as linhas de ação propostas e, conseqüentemente, as concepções de divulgação científica, popularização da ciência e educação científica que estão por trás delas, determinam as características e concepções dos projetos apresentados e que essas concepções não necessariamente revelam aquelas que os próprios profissionais possuem e privilegiariam. Essas reflexões trazem também alguns questionamentos sobre a forma em que hoje estão sendo negociados os significados que conceitos como divulgação científica e educação científica têm tanto para o MCT como para os museus de ciências (NAVAS, 2008, p. 102).

A partir do exposto percebe-se, por um lado, uma autonomia nas possibilidades de proposição por parte dos educadores, exercida a partir da proposição de projetos julgados interessantes dentro da ótica da ação educacional institucional. Por outro lado, percebe-se que para a obtenção dos recursos oriundos dessas instância é necessária uma adaptação dos discursos institucionais de educação.

Na Pinacoteca do Estado, por sua vez, a atuação estatal também se dá de forma singular. Diferentemente da CED do MAST, o Núcleo de Ações Educativas da Pinacoteca não realiza, enquanto ação institucional, pesquisa na área de educação em museus¹⁵⁸. Dessa forma, seus recursos não provêm de editais de fomento científico. Como dito anteriormente, a Pinacoteca é um museu pertencente ao Estado de São Paulo, mas administrado por uma Organização Social, que recebe, por meio de um convênio com a Secretaria de Estado da Cultura, uma verba anual para sua manutenção e desenvolvimento de ações. Essa verba garante o pagamento dos funcionários, mas não das ações e programas existentes.

Tem uma verba pra infra-estrutura mínima, que a gente conseguiu, com o passar do tempo, garantir. Hoje toda a equipe é funcionária da da OS. Isso é um ganho gigantesco porque, antigamente, nem isso, nem as equipes estavam seguras. Quase todos os projetos são patrocinados, ou via governo ou patrocinadores externos. Você imagine o pouco trabalho que dá. (PINA – educador 1).

No caso das ações educativas da Pinacoteca, portanto, o financiamento é realizado via verbas de fomento da área cultural. De acordo com o Balanço Financeiro da Associação dos

¹⁵⁸ A lógica da produção de conhecimento no Núcleo de Ações Educativas da Pinacoteca do Estado é iniciativa de cada educador. Tanto a coordenação do Núcleo, quanto dos Programas (PISC e PEPE) tem produção acadêmica sobre sua prática, inclusive por meio de estudos de pós-graduação.

Amigos da Pinacoteca do Estado (2010), foram recebidos no ano de 2009, além dos já citados recursos do Governo do Estado, via contrato de gestão da OS¹⁵⁹, verbas de patrocínio incentivado de projetos e verbas de patrocínio não incentivado¹⁶⁰.

Os patrocínios incentivados compuseram a fatia de 24% do orçamento total do ano fiscal de 2009. Esses patrocínios são oriundos de incentivos patrocinados pelo Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac), do Ministério da Cultura, a Lei Rouanet, que funciona mediante a renúncia fiscal do Governo Federal sobre o imposto de renda das empresas. Além do Pronac, a Pinacoteca contou com verbas do Proac, Programa de Ação Cultural da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, que funciona da mesma forma, mas com renúncia da cobrança do ICMS a ser pago ao Governo do Estado pelas empresas. Já os patrocínios não incentivados compõem apenas 0,40% das receitas da Pinacoteca.

É importante considerar que a manutenção financeira da Pinacoteca está preponderantemente nas mãos do Governo do Estado. O fato é que a Pinacoteca se constitui atualmente como o principal museu de artes plásticas da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo. Essa situação, de certa maneira privilegiada frente às demais instituições museais do Estado, deve-se a uma trajetória singular que, ao longo do século XX, capitalizou os olhares, os interesses, as políticas e as verbas estatais em torno da instituição¹⁶¹. Como apontado anteriormente, a lógica de patrocínio via renúncia fiscal por meio de programas como o Pronac e o Proac, obedece às leis empresariais de obtenção de lucros. Na medida em que são as próprias empresas quem escolhem os projetos a serem incentivados¹⁶², ganha patrocínio quem consegue agregar maior número de vantagens para a empresa patrocinadora. Em termos da lógica cultural, essas vantagens estão relacionadas, por exemplo, com a maior visibilidade e alcance de público do evento patrocinado, com conseqüente maior exposição da

¹⁵⁹ A maior parte dos recursos da instituição, 64%, provêm do convênio da OS com o Governo do Estado.

¹⁶⁰ Além dessas fontes de renda a Pinacoteca também contou com verba proveniente da venda ingressos, da comercialização de produtos de sua loja, doações, convênios, contribuições associativas e valorização dos estoques (ASSOCIAÇÃO DOS AMIGOS DA PINACOTECA DO ESTADO, 2010).

¹⁶¹ É importante apontar que com a implantação do modelo de gestão das Organizações Sociais na área da cultura muitas revitalizações promovidas pela Secretaria de Estado da Cultura têm tido lugar, principalmente nos museus, nos últimos anos. Esse é o caso dos antigos museus histórico-pedagógicos do Estado de São Paulo foram revitalizados e puderam contratar profissionais para implantação de ações, como o Museu Paulo Setúbal, em Tatuí (SP) e o Museu Histórico e Pedagógico “Índia Vanuíre”, de Tupã (SP), ambos administrados pela OS Associação Cultural de Amigos do Museu Casa de Portinari (Acam Portinari), com sede em Brodowski (SP). Maiores detalhes ver <<http://www.acamporinari.org/>>.

¹⁶² O processo de patrocínio via renúncia fiscal funciona, em linhas gerais, da seguinte forma: o candidato envia seu projeto ao órgão de fomento (Secretaria de Estado da Cultura, Ministério da Cultura, etc), que analisa a pertinência e adequação do mesmo em relação às políticas públicas da área cultural. Se aprovado, o órgão de fomento emite uma permissão para a captação de recursos junto à iniciativa privada. Cabe ao proponente do projeto a negociação com as empresas para a obtenção do patrocínio.

marca da empresa patrocinadora. No caso das próprias ações educacionais da Pinacoteca essa questão aparece de forma bastante explícita.

O PEPE [Programa educativo para públicos especiais] tem menos dificuldade de conseguir patrocínio, elas não têm dificuldade de provar que seu trabalho é necessário e socialmente relevante. Porque quem dá patrocínio, a empresa privada, normalmente não vai querer ter seu nome vinculado a moradores de rua ou a prostitutas do Parque da Luz [público atendido pelo Programa de Inclusão Sociocultural – o PISC]. [...] Mas eu sinto que estamos envolvidos em muitos preconceitos, de diversas partes, e isso às vezes é difícil de lidar. Preconceito tanto de patrocinadores, que não vão querer ter sua marca vinculada a determinados grupos, como de pessoas da própria área que acham que estamos sendo demagogos, assistencialistas. (PINA – educador 2).

O que se percebe a partir do depoimento é que a lógica que permeia o fomento cultural incentivado traz embutida uma visão da cultura enquanto produto vendável que, mesmo no interior de uma instituição consolidada como a Pinacoteca, causam descompassos entre aquilo que a instituição pretende fazer e o que é possível de ser patrocinado¹⁶³. Esse fato evidencia em que contexto se encontra a ação educativa da Pinacoteca – um contexto no qual as ações educacionais, para realização de projetos específicos, devem se adequar à lógica do patrocínio – incentivado ou não. A redação de projetos para a organização dos pedidos de verba é feito pelas próprias coordenações dos programas educacionais, que sinalizam assim, as necessidades e objetivos educacionais. Se por um lado essas necessidades e objetivos educacionais são mantidos, em termos de autonomia do que pode ser proposto pelo Núcleo de Ação Educativa à diretoria da instituição, por outro podem encontrar barreiras dentro da lógica comercial dos patrocínios incentivados.

Essa problemática tem sido “driblada” pela coordenação dos programas educacionais por meio de elaboração de parcerias não incentivadas, o patrocínio direto, com instituições de caráter não lucrativo. Esse é o caso do PISC, que obteve uma parceria com o Impaes – Instituto Minidi Pedroso de Arte e Educação, para a manutenção de sua Ação extramuros. Outro exemplo é o projeto de investigação e avaliação de professores, realizado mediante o patrocínio da Fundação Volkswagen.

¹⁶³ O texto coletivo do CECA-Brasil (CABRAL, 2006), sobre parcerias em educação e museus, trata sobre o financiamento incentivado a museus, alertando que “os projetos devem apresentar uma proposta de desenvolvimento teórico-metodológico e estar em consonância com a política institucional do museu, sem que ocorra qualquer tipo de ingerência na definição de seus pressupostos de atuação por parte do financiador”.

A partir do exposto é possível afirmar que também no caso da Pinacoteca, como no do MAST, transparece uma autonomia em relação ao discurso regulador do Estado para a área de museus, encarnada na atuação do Ibram e do MCT. Reforça essa afirmação o fato de que o Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca não solicita recursos a essas instâncias. Essa autonomia também é estabelecida em relação à própria instância de coordenação do Museu, a Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo. Na medida em que no Estado de São Paulo não existe uma política explícita para a área museal, o que se percebe é uma autonomia decisória das instituições culturais.

Entretanto, ao mesmo tempo em que existe essa autonomia, percebe-se a presença de uma regulação oriunda dos patrocínios incentivados. Ou seja, os educadores podem propor diversos projetos, adequados ao que eles consideram importantes em termos educacionais, mas esses projetos podem ou não encontrar financiadores. A autonomia é, portanto, relativa, na medida em que existem outras vozes presentes no processo de recontextualização do discurso pedagógico museal.

No caso do Museu de Arqueologia e Etnologia o contexto de inserção institucional é enquanto órgão de extensão da Universidade de São Paulo. Isso traz algumas especificidades no que se refere ao seu funcionamento e atuação. Os museus estatutários da Universidade de São Paulo, do qual o MAE faz parte, juntamente com o Museu Paulista, o Museu de Zoologia e o Museu de Arte Contemporânea, têm regimentos próprios de funcionamento. O Regimento do MAE passou a vigorar em março de 1997, determinando que o Museu cumprisse funções de pesquisa, ensino e extensão nas áreas de Arqueologia, Etnologia e Museologia, além de promover a proteção ao patrimônio arqueológico, etnográfico e museológico brasileiro e o intercâmbio com instituições afins. No que se refere à função educacional, o único item do Regimento que trata do assunto, o faz ao estipular as funções da Divisão de Difusão Cultural, no qual os educadores da instituição se encontram lotados: “à Divisão de Difusão Cultural compete: a responsabilidade pela comunicação museológica do conhecimento produzido no Museu por meio de publicações, exposições e da ação educativa que lhe for pertinente.” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1997).

Como se percebe a legislação universitária é bem pouco específica ao regular a atuação educacional do Museu. Isso permite, em certa medida, uma autonomia nos rumos decisórios institucionais. Essa autonomia, entretanto, não se aplica totalmente aos educadores

já que, dentro da forma de funcionamento das universidades nacionais os mecanismos de decisão estão nas mãos dos professores universitários¹⁶⁴.

Já no que se refere ao financiamento das ações educacionais, o depoimento a seguir ilustra os caminhos seguidos:

Uma boa parte dessas verbas a gente faz projeto e consegue fora. Os kits, por exemplo, a gente conseguiu da Vitae [Apoio à Cultura, educação e promoção social], na época que ela existia. O kit de brinquedos indígenas e o multi-sensorial a gente conseguiu do Fundo de Cultura, da Pró-reitoria [de Cultura e Extensão] da USP. [...] O Museu não desconsidera, a gente tem apoios em termos de verba, mas boa parte, tirando o cotidiano, a gente consegue via elaboração de projetos, solicitação de recursos fora. A gente já tentou editais fora, editais do CNPQ, do MINC, é que São Paulo tem certa dificuldade e a gente nunca conseguiu, nem do CNPq, nem do MinC [...]. O que a gente conseguiu foi na USP. E muitas vezes a gente esbarra em não fazer coisas por falta de financiamento. (MAE – educador 2).

A partir do depoimento alguns aspectos se clarificam. O primeiro deles é que a principal fonte de financiamentos do MAE-USP é a própria Universidade de São Paulo, por meio do Programa Fomento às Iniciativas de Cultura e Extensão da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da USP. As solicitações por verbas para esse órgão são em geral atendidas e poucas são as dificuldades enfrentadas pelos educadores do MAE-USP para a realização financeira de seus projetos. Não existem contrapartidas exigidas, a não ser em relação à prestação de contas dos gastos realizados.

A inserção das atividades educacionais museais no âmbito da extensão universitária é historicamente estabelecida dentro da Universidade. Atualmente a Pró-Reitoria de Cultura e Extensão tem uma atuação ampla e diversificada, “seja na complementação de ações de ensino e pesquisa que escapam aos desígnios imediatos de suas congêneres, seja por sua vocação para se constituir em elemento de aglutinação do conjunto da Universidade, seja ainda por ser o canal aberto de interlocução com a sociedade.” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2010). Sua ausência de definição sobre a natureza da extensão e da cultura entre as ações de ensino e pesquisa, tradicionalmente constituídas dentro da Universidade, permite que diferentes tipologias de ações sejam incentivadas, incluindo as oriundas dos museus universitários.

¹⁶⁴ Sobre as tensões decorrentes desse fato ver o próximo item desta análise.

É importante ressaltar nesse cenário que, dentro da lógica universitária e, mais especificamente, dentro da Universidade de São Paulo, a extensão é a menos prestigiada das áreas de atuação (BRUNO, RIZZI e CURY, 1999; COSTA, 1999; MORAIS e AFONSO, 1999; SARIAN, 1999). Prioritariamente, e mesmo em termos de distribuição de verbas, a pesquisa e o ensino têm preferência. Isso traz uma dificuldade intrínseca à execução de ações mais ousadas em termos financeiros por parte dos órgãos que têm atuação de extensão, como o caso dos museus universitários. O reflexo desse fato pode ser verificado no tipo de ação proposta pelos educadores pelo MAE-USP, que encontra limites nas fontes de financiamento para sua execução.

Outro aspecto ressaltado pelo depoimento da educadora do MAE-USP é o fato de que os editais do MinC e do CNPq não privilegiam ações museais provenientes do Estado de São Paulo. No que se refere ao MinC, no escopo dos editais para museus do Ibram, essa é uma argumentação procedente. Faz parte da política do Governo Federal, e do Ibram em particular, a distribuição de recursos para estados que normalmente não são privilegiados em termos de políticas públicas para a área cultural. Como base para essa argumentação está o fato que as instituições museais estão preponderantemente localizadas nas regiões Sudeste e Sul do País, conforme o gráfico reproduzido na Figura 10.

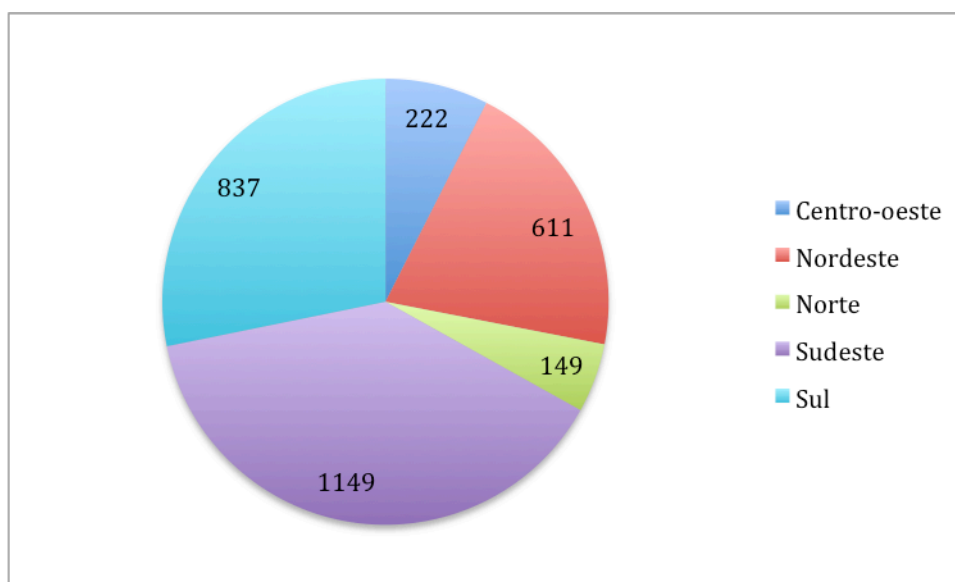


Figura 10 - Distribuição de museus por região. Total de museus: 2.968. Fonte: Cadastro Nacional de Museus (Ibram)

Explicitamente o Ibram busca privilegiar em seus editais as regiões com menores possibilidades de obtenção de financiamento, seja por não contarem com profissionais capazes de cumprirem as exigências dos editais federais de fomento, seja por não contarem

em seus estados com fontes alternativas de recursos ou, ainda, seja por historicamente não terem recebido verbas para a consolidação de suas estruturas museais (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2010b).

Já no caso da obtenção de verbas do CNPq essa argumentação não encontra ressonância. No edital específico para a obtenção de apoio para museus (Edital MCT/SECIS/CNPq n.º. 07/2003 – Seleção Pública de Propostas para Apoio a Museus e Centros de Ciências), foram privilegiados projetos da região Sudeste (por volta de 65% dos projetos aprovados) e Sul (por volta de 24% dos projetos aprovados), respectivamente, apesar de serem essas as regiões que proporcionalmente têm mais museus consolidados.

Eu não sei se tem uma questão de região, de eles acabarem financiando os museus menores, principalmente os editais federais. Você percebe que tem uma tendência a financiar projetos do Norte, Nordeste. Eu não sei, se por achar que a Universidade dá conta. [...] A gente mandou um para o CNPq, de produção de material didático, um material multimídia, com CD-Rom, falando da experiência que a gente tem com outros materiais. Então tem elementos mostrando um conhecimento bem aprofundado do tema, conhecimento do público para o qual esse material é destinado. Posso estar enganada, mas acho que tem menos a ver com o projeto e mais com uma avaliação de política pública, de direcionamento de verba. Porque a Universidade no fundo, se você for pensar, não tem uma falta de verba. (MAE – educador 2).

Muitos podem ser os fatores implicados na seleção dos projetos em cada um dos editais e, obviamente o número de projetos submetidos ao CNPq supera em muito a capacidade de financiamento desse órgão. O que se percebe é que a dificuldade de obtenção de verbas por meio de editais de fomento, principalmente federais, reforça a necessidade de obtenção de financiamento por parte do MAE-USP dentro da própria Universidade.

Agora a gente conseguiu fazer, conseguiu uma verba do Fundo de Cultura [da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão] para fazer um vídeo para o trabalho da terceira idade. Eles deram metade do valor solicitado, e aí o MAE vai complementar com a outra metade. (MAE – educador 2).

Em consonância com os outros museus apresentados, percebe-se também no MAE-USP pouca influência do Estado (MCT e Ibram), na conformação do seu discurso pedagógico. Da mesma forma que as demais instituições, a ação educativa do MAE-USP tem mecanismos próprios de manutenção, adequados à sua realidade institucional. Esses

mecanismos, no caso do MAE-USP especialmente, exercem uma pressão reduzida sobre a tipologia de projetos e ações concebidas pelos educadores, ou seja, esses profissionais têm liberdade na proposição de ações que consideram mais adequadas institucionalmente. O que se percebe, entretanto, é que, em paralelo a essa liberdade propositiva existem formas de controle oriundas das fontes financeiras. No caso do MAE-USP a Pró-Reitoria de Cultura e Extensão e o próprio Museu têm limites de financiamento que fazem com que seja necessária a solicitação de verbas externas para a execução dos projetos dos educadores.

Essas coisas mais caras têm que vir verba externa. E o que é verba externa? Pode ser da Pró-Reitoria de Cultura Extensão da USP, pode ser FAPESP, Vitae. Mas, independente disso, eu acho que é uma coisa importante, é que o serviço educativo no MAE, em termos financeiros, é privilegiado. [...] na verdade tudo que nós pedimos praticamente é obtido. [...] e temos autonomia conceitual. Ninguém fala “Não, eu não vou financiar isso porque eu não gostei da idéia.” Não existe, então o projeto tramita, vai pra um parecerista pro mérito. [...] Mas dificilmente ele diz que não gostou. (MAE – educador 1).

O que se depreende desse depoimento é que apesar da liberdade em termos de proposição das ações os educadores do MAE-USP não têm uma autonomia irrestrita, na medida em que existe um limite orçamentário à execução das ações. Ou seja, é necessário levar em consideração que para a proposição das ações os educadores devem adequar os projetos à lógica de cada agência financiadora externa, da mesma forma que o MAST com os editais de fomento e a Pinacoteca com os patrocínios.

A partir do exposto neste item algumas considerações iniciais acerca do funcionamento do campo recontextualizador oficial dos museus pode ser feita. Foram identificados como agentes do campo recontextualizador oficial, atuantes na composição do discurso pedagógico dos museus, os seguintes órgãos governamentais: o Ministério da Cultura, e mais especificamente o Instituto Brasileiro de Museus, e Ministério da Ciência e Tecnologia, com ênfase para a atuação do Departamento de Difusão e Popularização da Ciência e Tecnologia. Levantou-se a hipótese de que os textos produzidos pelos agentes alocados nesses órgãos têm baixa influência no formato do discurso pedagógico de reprodução da educação em museus. Essa possibilidade ancora-se, a princípio, na inexistência de um marco legal que obrigue os museus a se adequarem a determinados parâmetros de existência. O marco legal que vigora para a área – o Estatuto de Museus – é pautado pela política de adesão aos seus princípios.

O segundo ponto de inferência dessa hipótese parte da forma como é feito o financiamento dentro das instituições estudadas. Como foi possível perceber em nenhuma das três instituições o financiamento das ações educacionais acontece pela via dos editais de fomento do Ibram ou do MCT. Apesar de, no caso do MAST, um de seus projetos ter sido financiado pelo edital do MCT/SECIS/CNPq nº. 07/2003, a lógica de financiamento de novos programas educacionais, bem como de suas linhas de pesquisa, que provêm seus bolsistas, está condicionada prioritariamente aos fomentos acadêmicos. O MAE-USP, por sua vez, recebe verbas da própria Universidade, e o Núcleo de Ações Educativas da Pinacoteca consegue seu financiamento por meio de patrocínios diretos e incentivados.

Um terceiro elemento na constituição desse campo é a percepção de que os agentes governamentais produzem textos que buscam promover consensos sobre o papel social dos museus e sobre o tipo de relação que essas instituições devem estabelecer com os diferentes grupos sociais. Esses textos, veiculados, principalmente, por meio dos documentos escritos, estabelecem os princípios e as formas de efetivação de suas políticas públicas: no caso do Ibram, a Política Nacional de Museus e do MCT, os Planos Plurianuais e demais documentos escritos pelo órgão. A partir desses textos é possível estabelecer uma leitura na qual o incentivo ao crescimento e à consolidação da faceta pública dos museus é amplamente fomentado. O discurso da democratização do acesso aos bens culturais musealizados por um lado, e à popularização da ciência e da tecnologia em bases dialógicas, por outro, são os princípios de base que regem a estruturação das diversas ações de fomento ao setor museal por parte dos órgãos governamentais. Percebe-se, entretanto, a ausência de um discurso específico dirigido aos setores educativos dos museus ou às funções e ações por eles desenvolvidos.

Se, por um lado, no quesito governamental oficial é perceptível o baixo índice de regulação, por outro, percebe a presença de vozes “externas” na composição do campo recontextualizador oficial. Essas vozes atuam principalmente no quesito de financiamento das ações educacionais e não estão relacionadas com a regulação legal e administrativa dos museus. Em cada uma das instituições foi identificado uma atuação diferenciada, que se constitui como um parâmetro para a execução das ações educacionais. No caso do MAST atua a perspectiva acadêmica dos editais de fomento das áreas científicas; na Pinacoteca atua a lógica dos patrocínios, incentivado e direto, e no MAE-USP a influência vem da pouca verba recebida pela Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da Universidade.

A continuidade da análise aqui pretendida passa pelo aprofundamento da compreensão de como esses diversos elementos, presentes no campo recontextualizador oficial, repercutem

no interior dos museus. Mais especificamente o olhar aqui pretendido volta-se à compreensão da atuação desses elementos na conformação do discurso pedagógico de reprodução dos museus. A partir desse olhar espera-se também entender qual o papel desempenhado, nesse cenário, pelos educadores dos museus. Em que medida esses profissionais encampam o discurso proposto pelos agentes governamentais? E qual a repercussão desse discurso em suas práticas educacionais no interior dos museus? Para isso, ao longo do próximo tópico serão, primeiramente, analisados alguns aspectos pertinentes a cada museu estudado para, em seguida, serem apontados os elementos gerais da recontextualização do discurso pedagógico dos museus.

VI.1.2. A atuação do campo recontextualizador oficial na atuação dos educadores: limites para a conformação do discurso pedagógico dos museus

Um primeiro aspecto que se impõe para a compreensão da atuação do campo recontextualizador oficial na conformação do discurso pedagógico dos museus é delimitar o espaço ocupado pela educação dentro dos museus estudados. A partir da delimitação desse espaço, e de seus condicionantes, pode-se identificar quais os elementos atuantes na recontextualização do discurso pedagógico dos museus.

O Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, como descrito no *Capítulo V*, é composto por uma Divisão Científica e por uma Divisão de Difusão Cultural, na qual ficam lotados os educadores, como parte do Serviço Técnico de Musealização (Figura 5). A partir da fala dos educadores percebe-se que, no Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, a educação ocupa um espaço peculiar, condicionado pelo fato dessa ser uma instituição universitária.

Acho que sempre há uma briga, se o conhecimento tem o mesmo peso. [...] Pensando o MAE tendo Arqueologia, Etnologia e Museologia, acho que nem a própria Museologia é visto como uma área da pesquisa. Educação aqui é visto como uma área técnica, então é bem só o perfil da atuação direta com o público. (MAE-USP – educador 2).

Na visão dos educadores do MAE-USP a área educativa não possui o mesmo status da área que gera conhecimento específico sobre Arqueologia e Etnologia. Dentro da lógica de

produção científica acadêmica em Arqueologia e Etnologia, a Museologia, área que dentro do Museu engloba a Educação, não é considerada em pé de igualdade. A justificativa encontrada pela educadora entrevistada traz a perspectiva histórica de consolidação da educação em museus.

Eu acho que é uma questão histórica mesmo, porque a área de educação em museus, embora esteja muito melhor do que, há 30 anos, 20 anos, ainda não está no mesmo patamar. Talvez porque é recente a incorporação do público, de ter uma importância maior dentro dessas instituições, as pessoas ainda estão tentando entender o que é esse trabalho. Talvez também por ser uma área técnica, que tenha um peso aqui no MAE. Mas acho que é um processo histórico e que está se transformando. Acho que está num caminho de consolidação, de trabalhos acadêmicos se voltarem para entender esse universo. Se você faz um levantamento dos trabalhos que discutem essa temática acho que vem num crescente. E isso é positivo. Acho que a gente está buscando ter mais força mesmo dentro das instituições e entender melhor o trabalho que a gente faz, tanto para fora como internamente. (MAE-USP – educador 2).

Percebe-se, pela fala da educadora, sua crença de que a Educação conseguirá maior credibilidade junto à Divisão Científica a partir do momento em que sua produção em termos acadêmicos cresça, principalmente, no que se refere à produção e publicação de artigos. Essa lógica, entretanto, enfrenta barreiras hierárquicas que condicionam os educadores a uma posição subalterna em relação aos pesquisadores em Arqueologia, Etnologia e mesmo Museologia: enquanto os educadores são técnicos de nível superior, os pesquisadores são docentes. Dentro da lógica universitária nacional são os professores, e não os funcionários, aqueles que administram os rumos da universidade.

Outro aspecto levantado pelas falas da educadora é a relação entre as distintas áreas de conhecimento e seu papel dentro de um museu universitário. A lógica de produção acadêmica em Arqueologia e Etnologia não parece levar em consideração as contribuições da Museologia e da Educação, enquanto áreas específicas de conhecimento de uma instituição museal. Essa situação é recorrente nos museus universitários cujos acervos são alvo de pesquisa acadêmica sistemática. Marandino (2001) relatou essa situação no Museu de Zoologia da USP (MZUSP), a partir da coleta de dados realizada para seu trabalho de doutorado. Essa autora, ao estudar o processo de construção do discurso expositivo em museus de ciências, salienta que ao longo de sua trajetória o Museu de Zoologia da USP valorizou a pesquisa em Zoologia em detrimento das atividades de extroversão para o público

de não cientistas, por meio de exposições ou atividades educativas. Essa constatação foi corroborada pelo fato de que, à época da realização da pesquisa, a exposição do Museu encontrava-se fechada havia três anos para organização e reforma do espaço dos laboratórios de pesquisa. Outro fato importante verificado pela pesquisadora foi a constatação de que na estrutura universitária a curadoria de coleções não é reconhecida como importante na carreira de um docente. Sendo assim, entre as diversas atividades exigidas de um professor universitário (publicações, aulas, eventos etc.) a participação em atividades de extroversão museológica não tem o mesmo grau de importância.

As constatações de Marandino (2001) foram, posteriormente, corroboradas pela minha dissertação de mestrado (MARTINS, 2006), que abordou a relação do serviço educativo do Museu de Zoologia da USP com as escolas. Por meio desse trabalho comprovou-se o fato de que a educação ocupava, à época da realização da pesquisa, uma posição pouco privilegiada entre as áreas de atuação do MZUSP. Dentro de uma instituição cuja pesquisa sobre a fauna neotropical é reconhecida mundialmente pela sua importância, o serviço de educação era pouco considerado por não estar inserido dentro da dinâmica de produção científica.

Obviamente essa situação, apesar de sintomática em museus cuja trajetória os caracteriza como institutos de pesquisa mais do que como espaços de extroversão, não foi construída da noite para o dia, estando relacionada ao posicionamento dos sujeitos e de suas práticas profissionais ao longo da trajetória histórica institucional. Colabora nesse contexto o fato de que, numericamente, a Divisão de Difusão Cultural no MZUSP, da mesma forma que no MAE-USP, contava com menos docentes e técnicos do que a Divisão Científica¹⁶⁵.

A área de Museologia, como a área mais ampla, sempre puxa a Educação como parte de todo o processo. Mas se a gente for comparar a própria Museologia com a Arqueologia e a Etnologia, acho que sempre há uma briga se o conhecimento tem o mesmo peso. [...] Então no fundo a gente não é encarado como pesquisador. Não estou nem falando docente. Porque a gente faz pesquisa também, o nosso trabalho produz conhecimento. E o conhecimento que a gente produz, a gente está discutindo essas áreas básicas aqui no MAE, a gente está discutindo Arqueologia, Etnologia, então, o tipo de conhecimento que a gente gera também pode agregar o conhecimento dessas áreas. Não estou dizendo que eu estou fazendo Arqueologia,

¹⁶⁵ Na época da realização da dissertação (MARTINS, 2006) a Divisão Científica do MZUSP tinha 12 docentes na ativa, 8 aposentados e 6 colaboradores, enquanto a Divisão de Difusão Cultural: contava com um docente na ativa. Em número de técnicos especializados (de nível superior) a Divisão Científica tinha nove técnicos e a Divisão de Difusão Cultural tinha dois técnicos, um educador e um museógrafo. Já o MAE-USP conta, atualmente, na sua Divisão Científica com 15 docentes na ativa, e dois aposentados, além de 10 técnicos. Na Divisão de Difusão Cultural o MAE-USP conta com três docentes e quatro técnicos.

mas o que a pesquisa em Educação faz, também pode contribuir para a Arqueologia. Mas esse diálogo não acontece. (MAE-USP – educador 2).

A questão que se coloca a partir dessa comparação é a de que uma área relativamente recente em termos de produção acadêmica – a área de educação em museus – não tem a mesma força que uma área de conhecimento consolidada – seja a Zoologia, seja a Arqueologia ou a Etnologia. Alia-se a isso o fato de que, dentro da estrutura hierárquica universitária, na qual o MAE-USP se encontra inserido, os educadores não têm equivalência em termos de cargos, salários e poder decisório. Os anseios da educadora, expressos na fala a seguir, são sugestivos das possibilidades que uma negociação de conhecimentos em pé de igualdade poderia trazer de benefícios para ambas as áreas de conhecimento.

Eu acho que a educação no museu não é só mediação de passar o conhecimento que é produzido para o público, mas é trazer também as respostas desse público para rearticular o conhecimento que é produzido no museu. Porque na maioria das vezes a área de educação é vista como simplesmente a mediação: vamos passar, vamos decodificar o conhecimento produzido, especializado, para um grupo que não é especialista. [...] É um descompasso, em termos do que é o discurso da importância da educação, do público, da função social, e do que de fato acontece na prática, porque na prática o que prevalece ainda é a pesquisa. [...] O processo de socialização é fazer isso, entender como esse conhecimento reverbera, por meio das ações educacionais ou de outras ações, e quando volta essa resposta, como você articula com essa produção [científica] que está sendo feita. (MAE-USP – educador 1).

Nessa visão transparece uma das possibilidades que a Educação poderia ter no jogo da produção de conhecimentos: ser um elo de ligação entre os públicos – cuja relevância coloca-se atualmente como um importante foco para a atuação dos museus contemporâneos – e o conhecimento em Arqueologia e Etnologia produzido pelos docentes da casa. O diálogo estabelecido por meio das ações de educação reverberaria, dentro da lógica proposta, nos encaminhamentos da pesquisa em Arqueologia e Etnologia, em uma verdadeira ação dialógica de participação pública na ciência (NAVAS, 2008).

Como hipótese para a ampliação dessa possibilidade está a produção de conhecimento específico na área de educação em museus e Museologia. Como apontado no depoimento anterior da educadora essa é uma perspectiva real, na medida em que se percebe o paulatino aumento e consolidação desse campo de estudos específico, também apontado pela

bibliografia da área (CURY, 2005; SEIBEL-MACHADO, 2008). Ressalta-se a informação, fornecida no *Capítulo V* desta tese, de que ambas as educadoras do MAE-USP entrevistadas para esta tese possuem pós-graduação na área de educação e comunicação em museus.

A perspectiva de ampliação do papel da educação no MAE-USP, apontada pelos depoimentos apresentados, têm sua sustentação mantida pela referência acerca do papel educacional a ser desempenhado pelos museus, e que é trazida pelas educadoras.

Eu vejo que o museu está estruturado em dois pontos, um ponto é a coleção, e o outro ponto é o público. [...] Então o museu é aquela instituição que hoje ocupa um lugar no mundo para dizer para as pessoas que o patrimônio e os objetos têm um lugar especial, pra constituição de nós como cidadãos, como pessoas, aquilo que nós somos depende necessariamente de uma consciência patrimonial. [...] Então, para mim necessariamente um museu é educacional, em todos os aspectos, enquanto referência institucional, enquanto marco social, enquanto arrumação direta e específica. (MAE-USP – educador 1).

Eu considero o museu um espaço de educação. [...] isso faz parte da definição do que é um museu, e eu acho que isso é uma conquista. Acho que esse processo de abertura dos museus para o público é uma grande conquista e um dos grandes sentidos do museu é esse papel, essa vocação mesmo de educar num sentido mais amplo. Acho que existe uma grande confusão de educar no sentido escolarizado. Acho que o museu é mais que isso, é passar conhecimento, é provocar conhecimento a partir do seu acervo, das pesquisas, eu acho que é a grande função social dessa instituição. (MAE-USP – educador 2).

O papel educacional apontado pelas educadoras está embasado nas transformações históricas ocorridas no ambiente museal que, como visto no *Capítulo III* desta tese, que ampliaram o foco dessas instituições dos cuidados e estudos das coleções para a atuação junto aos seus públicos. Considera-se que essa leitura do papel dos museus no mundo contemporâneo é responsável por uma forma específica de conceber e praticar a educação nesses espaços – uma forma que, no MAE-USP, busca estabelecer elos entre os acervos constituídos pela pesquisa e a sociedade.

O contexto específico da educação no MAE-USP pode também ser decodificado a partir de um olhar sobre como o planejamento das ações é realizado internamente. De acordo com os depoimentos colhidos é possível afirmar que esse planejamento é estabelecido entre os próprios educadores.

A idéia mesmo é de pensar coisas novas. E essas coisas novas vêm por demandas que a gente percebe, necessidades do público, entradas interessantes, que a gente fala: “Ah, se tivesse um material. Que seria muito legal se a gente fizesse essa atividade desse jeito”, e aí começar a estruturar essa atividade e ver o que é necessário para que ela aconteça. [...] geralmente essas propostas elas surgem no âmbito do próprio educativo. E aí a gente passa para aqueles trâmites de orçamento, a gente conversa com a chefia da divisão, às vezes vem alguma idéia da chefia e a gente elabora e discute, vê a viabilidade, o interesse. Mas geralmente as propostas elas saem da equipe mesmo, dos educadores. (MAE-USP – educador 2).

A autonomia dos educadores é encampada pela chefia da Divisão Cultural, cujas restrições, quando existem, estão relacionadas com aspectos do chamado “interesse institucional”.

Como chefe, e falando de uma forma simplificada, eu procuro estabelecer políticas e prioridades, e organizar as programações, anuais ou bianuais. Então, na verdade, nós trabalhamos em conjunto. [...] Por exemplo, uma das educadoras há vários anos ministra um curso que é da vontade dela, de um formato especial. Ela tem essa liberdade, é lógico que [...] tem essa coisa do todo e do coletivo, ou seja, um pensamento central e cada nova iniciativa é discutida no coletivo, prevalecendo sempre uma política e o interesse maior que é institucional. (MAE-USP – educador 1).

O que foi constatado é que o caminho institucional percorrido pelos educadores na proposição de suas iniciativas passa por uma discussão inicial entre os próprios educadores, realizada a cada final de ano. A partir dessa discussão inicial é elaborada uma proposição, por escrito, das atividades a serem executadas no próximo ano, juntamente com uma previsão orçamentária de suas necessidades. A maior parte das atividades indicadas para realização é rotineira e pertence aos *Programas de ação educativa junto às exposições, de recursos pedagógicos e museográficos e de formação* (Tabela 1). Qualquer atividade nova é proposta inicialmente como parte do *Programa de projetos especiais*. Esse foi o caso, no ano da coleta de dados para esta tese, do desenvolvimento do *Kit Multissensorial para Deficientes Visuais*, atividade cuja aplicação foi iniciada em 2010.

Após a determinação interna dos educadores a proposição de atividades é encaminhada para a chefia da Divisão de Difusão Cultural que, juntamente com os demais docentes e técnicos da DDC discute a programação do ano seguinte. Como visto pelos depoimentos, a chefia da DDC pode sugerir novas atividades educacionais, mas não exerce

poder de veto às ações propostas pelos educadores. As discussões são realizadas em conjunto e em comum acordo a partir do que são os objetivos da ação educacional institucional.

Acho que o MAE tem um grande papel, dada a natureza do seu acervo, que é apresentar e discutir a questão da diversidade cultural e dar conceitos de tolerância. Acho que o nosso acervo provoca isso e acho que a equipe do Educativo o tempo inteiro quer trabalhar com essa grande questão junto ao público. Então todas as nossas atividades, aí variam com a estratégia, o formato, têm essa grande ambição que é apresentar a questão da diversidade cultural e discutir, problematizar isso. [...] As pessoas [os públicos] não param para pensar sobre isso e acho que afeta o nosso cotidiano o tempo inteiro. (MAE-USP – educador 2).

O processo de “tramitação” das ações educacionais, após as discussões internas à DDC, segue dois caminhos distintos. O primeiro, no caso de ações mais complexas, caras ou que envolvam também a Divisão Científica, é a passagem e o parecer pelas comissões que compõem o MAE-USP: a Comissão de Cultura e Extensão e a Comissão de Atividades Acadêmicas, que dão os pareceres de mérito. Após a passagem pelas comissões a proposta segue para análise no Conselho Deliberativo do Museu¹⁶⁶. Com os pareceres das comissões e do Conselho a proposta segue para a sanção da diretoria do Museu. Também existe a atuação da Comissão Técnica e Administrativa, que dá o encaminhamento burocrático a partir do parecer das demais comissões e da sanção da diretoria. Entretanto, o caminho mais comum das ações educativas do MAE-USP é a passagem e o parecer apenas pela Comissão de Cultura e Extensão, seguida da sanção da direção.

No processo de concepção das ações educacionais, portanto, prevalece o olhar dos educadores. São eles que determinam que ações serão direcionadas para que tipo de público. Nesse sentido é importante considerar os públicos como um fator a mais no direcionamento dessa concepção.

O público é muito respeitado, ele integra nosso pensamento e nossas ações. Tanto que a diversidade de público é relativamente grande. [...] Então quando eu estou fazendo para o público, estou pensando

¹⁶⁶ O Conselho Deliberativo é o órgão no qual ocorrem as discussões e são tomadas as decisões sobre o funcionamento e a política do Museu. Ele tem poder de deliberação sobre as diversas instâncias do Museu (administrativa, cultural e científica), e de proposição de diretrizes para o ensino, a pesquisa e a extensão. Compõem o Conselho: um docente de cada área do Museu (Arqueologia, Etnologia e Museologia), um docente do Conselho Universitário, um docente das Unidades afins (que, no caso do MAE-USP é a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, para as áreas de Arqueologia e Etnologia e a Escola de Comunicação e Artes para a área de Museologia), um funcionário e um aluno da pós-graduação do MAE-USP).

no público, estou preocupada com os objetivos educacionais, o que aquela exposição pode fazer de diferença para aquela pessoa. (MAE-USP – educador 1).

A partir do depoimento percebe-se a existência de uma concepção educacional atenta às necessidades do público, intrínseca ao trabalho educacional desenvolvido no MAE-USP. A seguir, alguns exemplos de adaptações realizadas no quesito tempo, conteúdo ou metodologia, de acordo com as percepções dos educadores sobre os diferentes públicos.

Agora tem uma disciplina, na graduação, de história da África. É um conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula. E aí os professores vêm procurando mais. A gente está atento, acho que a gente tem muito esse cuidado, acho que é uma reflexão mesmo desse processo de escolarização mas acho que ter esse vínculo, bem construído com o currículo. Uma vez que o público do MAE é, ainda, em sua maioria público escolar, acho que é uma parceria, construir isso junto com a escola é bem interessante. (MAE-USP – educador 2).

O trabalho com a terceira idade, já se sabe que não funciona fazer de manhã, tem que ser no período da tarde. Porque eles têm uma rotina, então eles têm geralmente mais as tardes livres, então: duas horas. Com crianças pequenas também, o tempo da atividade é mais restrito. Com o público com deficiência visual vai ser um teste [o Kit multisensorial é uma atividade recentemente concebida]. (MAE-USP – educador 2).

Como apontado no *Capítulo V*, a equipe de educação do MAE-USP não realiza avaliações sistemáticas de suas ações educacionais¹⁶⁷. Dessa forma todas as atividades são concebidas tendo como base a percepção, não sistemática, dos educadores sobre a reação dos públicos.

A partir do exposto é possível perceber que os educadores do MAE-USP têm uma grande autonomia e poder decisório sobre aquilo que é proposto como ação educativa pela instituição. Mesmo ocupando uma “posição subalterna”, no que se refere ao espaço ocupado pela Educação frente à Arqueologia e à Etnologia, não existe ingerência dos docentes da casa sobre os caminhos institucionais escolhidos pelos educadores. De certa maneira, o fato da Educação não ser considerada em “pé de igualdade”, nas palavras de uma das educadoras entrevistada, com as áreas denominadas científicas da instituição, faça com que não exista uma disputa por esse “espaço”, resultando em uma conseqüente “liberdade” de atuação.

¹⁶⁷ Os dados de avaliação são coletados, mas não sistematizados e analisados. Para maiores detalhes ver o *Capítulo V* deste trabalho.

É preciso considerar, entretanto, que essa liberdade de atuação está condicionada aos parâmetros de funcionamento e administração institucionais. Como foi visto no depoimento da coordenadora da DDC do MAE-USP existe o chamado “interesse institucional”, deixando entrever que na concepção e execução das ações educacionais atua também um patamar regulador interno. Essa regulação existe na medida em que os educadores são funcionários e não docentes e que sua autonomia, em última instância, obedece aos parâmetros impostos pelos professores.

No caso do Museu de Astronomia e Ciências Afins, por sua vez, a estrutura institucional coloca a área educacional, representada pela Coordenação de Educação em Ciências (CED), no mesmo patamar hierárquico das Coordenações de História da Ciência, Museologia e Documentação e Arquivo.

[...] o caso do MAST ele é um pouco particular, se você comparar com outros museus e centros de ciências. Aqui sempre houve um setor educativo forte. Desde que o MAST foi criado a dimensão educativa sempre foi muito forte. (MAST – educador 1).

Essa afirmação é corroborada pela própria história institucional, vista no *Capítulo V*, na qual a educação aparece conectada à missão institucional redigida na criação do Museu. Os conflitos, entretanto, existem e remetem à própria história institucional. Como já foi dito, a iniciativa de criação do MAST partiu do Grupo Memória da Astronomia, constituído por pesquisadores do Observatório Nacional interessados na preservação do patrimônio científico da Astronomia e ciências afins no Brasil. A vertente da pesquisa em história da ciência sempre foi, por conta dessa especificidade inicial, bastante relevante, tanto em termos de produção acadêmica, quanto em termos de recursos humanos envolvidos nessa produção na coordenação específica (Coordenação de História da Ciência – CHC). Apesar de a educação ter estado presente institucionalmente desde a criação do MAST, sua inserção foi conquistada tanto por meio de ações de impacto junto ao público, quanto da estruturação da pesquisa científica na área de educação em museus.

Tivemos várias crises, ameaçaram de fechar [o Museu] inúmeras vezes. Então a gente tinha que fazer grandes eventos, a gente tinha que sair, e era tudo extramuro, era tudo realmente público. Porque se a gente não se fizesse presente essa instituição não ia se instituir e, ao mesmo tempo, é por isso que a coisa da pesquisa na educação começa na década de noventa, porque antes eram os pesquisadores da área de história da ciência. (MAST – educador 2).

Esse contexto, de acordo com os depoimentos dos educadores entrevistados, trouxe uma série de disputas e embates, além de uma dificuldade de estruturação de um trabalho em conjunto entre as diversas coordenadorias. Os educadores, em seus depoimentos, levantam a presença de certo desprestígio da área educacional frente às demais áreas do Museu – principalmente a de História da ciência. Como exemplo, duas situações são apontadas. A primeira diz respeito ao já relatado projeto de construção de um edifício anexo ao MAST, com objetivo de abrigar as equipes técnicas e de pesquisa, e o acervo institucional. De acordo com os depoimentos a direção institucional não incluiu, a princípio, a CED na transferência para o novo edifício.

E aí depois, também claro, de muita conversa o diretor percebeu que não tinha sentido a educação não vir para o prédio [novo]. Se a idéia era liberar o prédio [antigo] para a exposição, que já não é um prédio construído para ser museu, é um prédio tombado, no qual ficava a administração do Observatório. Enfim, veio a educação pra cá, e quando o Ministro [da Ciência e Tecnologia] veio inaugurar o prédio, no discurso dele, o tempo todo, ele não falou a palavra museologia, patrimônio, nem história da ciência, ele só falou em divulgação e educação em ciências. (MAST – educador 2).

O depoimento revela alguns dos embates constituidores do Museu de Astronomia e Ciências Afins, evidenciando que o espaço ocupado pela educação nessa instituição é conquistado por meio de negociações e lutas, nos quais o apoio político da instância coordenadora – nesse caso o MCT – têm se revelado importante.

A segunda situação relatada, por sua vez, vem corroborar essa análise. Ela diz respeito à estruturação de indicadores de avaliação institucional específicos para a área educacional.

Nas reuniões do Conselho Diretor tudo é muito debatido, é muito empenho. É aquela presença marcando ponto o tempo inteiro, porque ele [o coordenador da CED] conseguiu, enfim, que fosse entendida a necessidade de ter indicadores específicos da nossa ação. Por que isso daqui é um museu de astronomia e ciências afins, isso é um museu que nasce com a questão da educação e da divulgação, então não tem sentido você ficar só com indicadores de produtividade acadêmica. É um instituto de pesquisa sim, mas é também um Museu. Então esse foi um ano de muitas conquistas para a educação, para sedimentação e entendimento do que a gente faz e da importância desse tipo de ação. (MAST – educador 2).

Mais uma vez o apoio do MCT à área educacional dos museus, se faz presente. A aceitação dos “indicadores educacionais” é verificada nos documentos *Termo de compromisso de gestão que entre si celebram o Ministério da Ciência e Tecnologia e o Museu de Astronomia e Ciências Afins* (MINISTÉRIO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2010b) e *Avaliação de Projetos* (MUSEU DE ASTRONOMIA E CIÊNCIAS AFINS, 2010). Nesses documentos estão presentes, entre os indicadores de produtividade da equipe do Museu, três indicadores específicos para ações da CED: CPC – Capacitação de Professores de Ciências¹⁶⁸; PCT - Popularização de Ciência e Tecnologia¹⁶⁹ e NIS – Índice de Inclusão Social¹⁷⁰. Esses indicadores, como apontado no depoimento anterior, foram construídos e inseridos por meio de uma negociação política entre a CED e as demais coordenadorias da instituição, no âmbito do Conselho Diretor do Museu.

Essa situação, de negociações por espaços no interior da instituição, vem sendo enfrentada também por meio do processo de concepção e montagem da nova exposição de longa duração. Para esse trabalho foi constituído um grupo no qual as coordenadorias são, por decisão da direção do Museu, convocadas para trabalharem em parceria. Os dois depoimentos, do coordenador da CED, transcritos a seguir, evidenciam a forma como é feita essa negociação entre os membros do grupo de trabalho da exposição de longa duração.

A Museologia, História da ciência e Educação em ciências, as três coordenações. Mas é isso, é muita negociação, e claro existe negociação, mas também existem algumas determinações. A direção determina algumas coisas, por exemplo, os instrumentos científicos do acervo do MAST devem ser organicamente incorporados à exposição. [...] Então é negociação, é interesse pessoal, é determinação superior, e essas coisas formam um caldo. (MAST – educador 1).

No caso da exposição de longa duração, não é muito fácil você conversar com um pesquisador da área de história da ciência e perguntar [...]: “Você acha que o público vai entender isso, vai se interessar por isso? Ou, supondo que você ache isso tão importante, como tornar esse tema interessante, cativante, motivante?”. É um tipo de questionamento que eles ou oferecem alguma resistência, ou se calam. Mas o grupo da Educação em Ciência está lá para isso. Para negociar isso e defender, mas é complicado. É um jogo de forças, e

¹⁶⁸ Soma entre o produto do número de professores participantes nos cursos da CED e o número de horas de duração dos cursos.

¹⁶⁹ Número de programas/eventos de popularização da ciência e tecnologia, entre os quais: palestras para o público não especializado, publicações em jornais e revistas de grande circulação, entrevistas para a imprensa sobre temas científicos, textos de divulgação científica na internet, itinerância de exposições, etc.

¹⁷⁰ Número de pessoas atendidas nas atividades de divulgação de Ciência e Tecnologia.

dependendo de quem ganha, é de um jeito ou é de outro. (MAST – educador 1).

Percebe-se, a partir do cenário apresentado, uma situação em que a educação não é aceita tranquilamente como uma função a ser encampada pelo Museu de Astronomia e Ciências Afins. Mesmo estando configurada historicamente com uma das funções fins institucionais, sua inserção, em termos de espaço e influência frente aos rumos do Museu deve ser constantemente negociada. Esse jogo de forças institucional emerge, principalmente, a partir dos processos empreendidos coletivamente, como é o caso da exposição de longa duração, e deixam claro os interesses presentes durante a estruturação de um discurso expositivo. Marandino (2001), ao estudar, a partir também das teorias de Bernstein, os processos de formulação de exposições em museus de temática biológica, aponta algumas características desse jogo.

A opção por dar voz ou não aos demais discursos para além do científico é uma decisão política e de gestão da própria instituição ou dos órgãos financiadores das exposições, das políticas governamentais de cultura e educação e dos grupos de controle. [...] Os grupos que se encontram no poder no processo de produção do discurso expositivo é que poderão controlar essa distribuição dos discursos na elaboração das exposições. (MARANDINO, 2001, p. 399).

A percepção da autora deixa entrever que o espaço obtido, ou não, pela educação é fruto de concessões realizadas pelos grupos que controlam a distribuição dos discursos específicos de cada área no processo de concepção e montagem de uma exposição (educação, história, museografia etc.). Entretanto, percebe-se que a negociação entre os diversos discursos também se dá de maneira diferenciada conforme a inserção institucional do emissor desse discurso. No caso da educação no MAST percebe-se que essa inserção foi construída a partir do já descrito processo de exteriorização das ações educacionais, por meio dos programas como o: *É tempo de verão* e o *Evento comemorativo da passagem do cometa Halley*, descritos no *Capítulo V*. Outro aspecto importante para essa inserção foi a associação, desde o princípio, entre as ações educativas e a pesquisa em educação em museus de ciências.

Aqui sempre houve um setor educativo forte, desde que o MAST foi criado, a dimensão educativa sempre foi muito forte. Já no final da década de 80, isso significa uns cinco anos depois do Museu ter sido criado, essa dimensão educativa passou a estar associada com pesquisas na área de educação em ciências. (MAST – educador 1).

É a partir desse contexto que se estrutura a atuação educacional do MAST. Essa atuação – de ações educacionais e pesquisa em educação – entretanto, não sofre a ingerência de outros setores da instituição e está sob exclusiva gerência da própria CED. Nesse sentido é a concepção de educação expressa pela equipe de educadores o principal motor dessas proposições.

Mas, é claro, a gente está interessado em divulgar a ciência para os segmentos mais diversificados da população. [...] Respeitando as especificidades de cada tipo de público. É essa a dimensão que as pesquisas que a gente tem desenvolvido aqui têm apontado. E isso faz uma grande diferença porque, ao que parece, não existe uma forma padronizada de você divulgar ciência. Isso que nos tem chamado atenção. (MAST – educador 1).

O que se depreende desses depoimentos é que a concepção atual de educação em museus de ciências do MAST está pautada dentro de uma perspectiva que mescla uma vertente propositiva, de comunicação da informação científica – denominada de divulgação da ciência – aliada a uma vertente negociada, voltada à adequação dessa divulgação aos diferentes públicos. Nesse sentido é muito enfatizada pela CED a necessidade de adequação das ações de educação às reais necessidades de cada grupo, resultando na criação de um conjunto de iniciativas educacionais voltadas para públicos diversificados – escolares ou não.

Outro aspecto que ajuda a compreender os limites das proposições educacionais da CED é a pesquisa acadêmica em educação em museus de ciências. A pesquisa serve não só de motor para novas ações, como apresentado no *Capítulo V*, como de fomento às modificações necessárias nas ações já realizadas. Essa característica aparece na fala da educadora, ao apontar as mudanças realizadas, desde a fundação do MAST, na relação com o público escolar:

Todas as nossas mudanças foram chanceladas por pesquisas desenvolvidas avaliando esse encontro com os professores e essas visitas escolares. [...] tivemos várias fases, e o importante é que todas elas foram chanceladas pelas mudanças feitas pelas pesquisas de avaliação. (MAST – educador 1).

Como exemplo dessa relação, da prática educacional com a pesquisa acadêmica em educação em museus, pode ser citado o *Projeto visita estimulada*, voltado à promoção do acesso às exposições e ações educativas do MAST à comunidades de baixa renda do Estado do Rio de Janeiro. Durante os dois anos iniciais de funcionamento o projeto contou com

financiamento da Faperj, sendo para isso caracterizado como projeto de pesquisa na área de ensino de ciências. Um dos aspectos investigado foi a avaliação do “*conceito latente de empoderamento proporcionado pela experiência de visitação ao museu.*” (MAST – educador 1), por meio da criação de indicadores, de base estatística, específicos. Sobre os resultados do projeto acadêmico o educador discorre a seguir:

Mostrou um resultado muito interessante e ao mesmo tempo muito perturbador. As pessoas dizem o seguinte, “Olha, o museu de vocês é muito legal, é muito importante, essa experiência é muito importante para a gente, mas isso tem pouco a ver com as nossas vidas”. E isso coloca algumas questões muito interessantes, entendeu? Nós devemos mudar o perfil dessas atividades para nos comunicarmos mais plenamente com essa nova parcela da sociedade? Essa pesquisa está apontando mais ou menos isso. Para esse segmento da população, ao que parece a gente precisa mudar um pouco as coisas que a gente faz. (MAST – educador 1).

Evidencia-se, a partir desse depoimento, a consonância entre os temas de pesquisa e a prática educativa estabelecida pela equipe da CED. Nesse sentido, a lógica daquilo que é considerado importante na área acadêmica de educação em museus também entra como fator para a estruturação das atividades.

E aí, se você for ver historicamente como as concepções educativas do museu foram se apresentando, você vai ver que de fato elas sempre estão atreladas a aquilo que a pesquisa mostra como o interessante, o caminho a ser buscado. (MAST – educador 1).

Outro fator presente na estruturação das atividades é revelado por meio do programa de formação de estagiários e bolsistas. Os estagiários e bolsistas são os responsáveis pela execução de grande parte das atividades educacionais realizadas no âmbito da CED, como foi visto no *Capítulo V*, enquanto aos pesquisadores cabe a orientação de seu trabalho e a realização das investigações acadêmicas.

Em cada atividade é montada uma equipe, e essa equipe   responsável pela criação das atividades específicas. E toda segunda-feira a gente faz reuniões onde os resultados dessas atividades são discutidos e a equipe de pesquisadores vai orientando. [...] Então a coisa mais normal que tem   aparecer uma atividade nova que um bolsista propõe, ele desenvolveu. E isso é  timo. E a gente viu como é importante estimular o protagonismo por parte deles. Isso acaba tendo dois resultados. Um que nos resolve um problema operacional,

nós somos poucos. E, ao mesmo tempo, é uma oportunidade aonde a gente vê um crescimento profissional muito grande deles. (MAST – educador 1).

O que se percebe, a partir do exposto, é a grande autonomia dos educadores do MAST na proposição e no gerenciamento das ações educacionais da instituição. Aos aspectos de divulgação da ciência para públicos diversos e de formação dos estagiários e bolsistas, soma-se a lógica da pesquisa acadêmica – motor fundamental para a proposição das ações educacionais nesse Museu específico. Essa lógica de funcionamento, apesar de diferenciada da encontrada no MAE-USP traz similitudes quanto ao resultado final: a decisão de como estabelecer a prática educacional do museu cabe primordialmente aos pesquisadores. São suas preocupações, em relação ao desenvolvimento da área de ensino de ciências e, principalmente, em relação ao impacto de suas ações junto aos públicos, que são estruturadas essas ações.

Obviamente, assim como no MAE-USP, os educadores do MAST também sofrem a ingerência dos mecanismos internos de regulação institucionais. O jogo de poder exposto, por exemplo, na relação das demais Coordenadorias institucionais com a Coordenadoria de Educação em Ciências estabelecem barreiras de possíveis constrangimentos para a proposição de ações educacionais. Um aspecto que evidencia esses limites pode ser estabelecido a partir do próprio número de funcionários doutores na CED.

Porque quando tem concurso é assim, três vagas, para o Museu inteiro, é uma briga. Pois nós perdemos, não só na questão de quem vai pensar nas ações, porque nós somos muito poucos pesquisadores no quadro, na verdade cinco. [...] porque a gente não dá conta de todos os cursos que nós somos do corpo docente, dos cursos de preparação e de pós-graduação, a pesquisa, [as ações]. (MAST – educador 2).

Os concursos públicos para provimento de cargos no MAST são realizados pelo Ministério da Ciência e Tecnologia. Na última versão, em 2009, não foram contratados doutores para a CED. As poucas vagas disponíveis para doutores foram distribuídas para outras coordenadorias. Para a proposição de novas ações educacionais, bem como para obtenção de fomento para as linhas de investigação em educação em ciências da CED, é necessário o título de doutor. Quanto menos doutores, menores as chances de obtenção de financiamento para as ações educacionais da instituição.

A situação da Pinacoteca do Estado de São Paulo, por sua vez, também apresenta características próprias. Nesse Museu a conformação da ação educativa, nos moldes em que atualmente se encontra, é relativamente recente, datando da mudança de direção da instituição ocorrida em 2002. Com a contratação de uma nova coordenação para o recém nominado Núcleo de Ação Educativa, foi passada a missão de estruturação do setor nos moldes descritos no depoimento da educadora que coordena o Núcleo.

[...] o diretor da Pinacoteca, quando ele me chamou, ele me falou duas coisas. A primeira era “Eu quero que você rapidamente estruture as ações educativas. E que ela, em pouco tempo, se transforme em referência”. Então, ok, vamos topiar o desafio. (PINA – educador 1).

Os detalhes dessa estruturação envolveram a obtenção de um local de trabalho adequado dentro da estrutura física do Museu, a obtenção de financiamento para a contratação de uma equipe profissionalizada e o estabelecimento de ações educacionais para diversos perfis de público, como descrito nos itens anteriores deste trabalho. Todo esse processo foi imbuído de uma determinada visão acerca do papel educacional que deve ser desempenhado pelas instituições museais, como apontado nos depoimentos a seguir.

Acredito que a função educativa de um museu não se refere apenas ao seu Núcleo de Ação Educativa, ainda que se setorize muito as coisas dentro das grandes instituições, como a Pinacoteca. Do mesmo jeito que a conservação não é só responsabilidade dos conservadores, eles são os especialistas na área, mas é responsabilidade de todos que trabalham no museu. (PINA – educador 2).

O museu tem na sua gênese um papel educativo e, portanto, todo ele deveria ser pensado a partir desse ponto de vista ou, pelo menos, compartilhando com esse ponto de vista, tendo como parte um ponto de vista educativo. [...] Mas a questão é o quanto o Museu é capaz de perceber-se e ser educativo em si. (PINA – educador 1).

Em ambos os depoimentos é salientado o potencial educacional do museu em todas as suas ações, ao mesmo tempo em que é apontada a perspectiva de uma integração educacional entre os diversos setores de atuação institucional. Essa perspectiva é consonante com o pensamento expresso pelos educadores das demais instituições estudadas, que também apontam para uma agenda institucional voltada, a partir de todas as suas ações, para uma atuação educacional. Essa percepção, baseada na potencialidade pedagógica dos museus,

apesar de amplamente referendada pela bibliografia da área, como foi apontado no *Capítulo IV*, não é aceita com facilidade fora das fronteiras dos serviços educacionais. Esse fato pode ser percebido pelo relato de como é construído e estabelecido o espaço ocupado pela educação no MAE-USP e no MAST. Na Pinacoteca a situação não é diferente e é explicitada a partir de algumas das falas das educadoras do Núcleo de Ação Educativa.

Eu acho que alguns processos poderiam ser mais participativos, pelo que a Pinacoteca representa de referência em termos de museu de arte hoje no país. Por exemplo, eu acredito que os processos curatoriais poderiam ser mais participativos tanto do ponto de vista da equipe interna quanto do público. Deveríamos ter outros tipos de mostras como exposições educativas também. (PINA – educador 2).

A percepção dos educadores da Pinacoteca é a de que a educação, a princípio, não tem um espaço para além do dia-a-dia das ações propostas pelo Núcleo. A concepção de exposições, nesse sentido, é uma ação na qual os educadores não têm, naturalmente, uma possibilidade de participação e, conseqüentemente, de influência. A questão da possibilidade de participação na montagem de exposições têm importância na medida em que essa é a forma de comunicação prioritária dos museus com seus públicos: é por meio das exposições que os visitantes entram em contato direto com o patrimônio preservado por essas instituições e é em torno delas que se estabelece a maior parte das atividades educacionais. Muitas das discussões em torno da potencialidade educacional dos museus centram-se nas possibilidades educacionais presentes em suas exposições, como nos trabalhos de Hein (1998) e Hooper-Greenhill (1991, 1992, 1994), além de vários outros autores citados ao longo desta tese. Fato é que a problemática da inclusão de educadores como parte das equipes que concebem e executam as exposições não é óbvia para a maior parte das instituições museais.

Agora a gente está em um primeiro ensaio, que é o processo de reconstrução da exposição de longa duração do acervo, que a gente pretende que seja mudada em 2010. Desde o início desse ano eles [a equipe do Núcleo de Pesquisa e Crítica em História da Arte da Pinacoteca] começaram com uma série de atividades, primeiro de avaliação interna e avaliação do público dessa exposição. Segundo, conversas com especialistas. E o que se pretende é ano que vem criar uma equipe de reflexão para repensar essa exposição. Mas acho que já houveram alguns avanços nesse sentido. Por exemplo, a gente fez uma avaliação com os educadores e com os atendentes de sala e passamos esses resultados para a pesquisa. Está sendo feita uma pesquisa com o público para ver o que eles acham da exposição. Um dos especialistas que veio falar é a Denise Grinspum, que é uma

educadora. Fizemos uma reunião dos educadores com a pessoa que está gerindo esse processo dentro do Núcleo de Pesquisa pra trocar idéias. Nós fizemos alguns ensaios de interface. (PINA – educador 1).

O relato apresentado demonstra como o Núcleo de Ação Educativa vem tentando negociar a inserção do discurso educacional entre os discursos presentes na concepção de uma exposição. Esse processo, entretanto, não é simples, envolvendo, principalmente, a abertura de espaço para as necessidades dos públicos frente ao discurso especializado da curadoria. O relato a seguir traz mais elementos para a análise desse processo.

A ação educativa entra no processo de trabalho [da abertura de uma exposição], às vezes quando a exposição está pronta, às vezes não. O que não significa que a gente participe do que eu acho que deveria participar, que é da construção da expografia da exposição. Muito raro a gente fazer isso. Não que já não aconteceu, mas não é uma dinâmica comum. Como coordenadora, o que eu faço? Converso com o diretor para que isso seja cada vez mais comum e que se configure em uma prática sistêmica. (PINA – educador 1).

Existe, portanto, a consciência por parte da coordenação do Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca que sua participação nos processos decisórios de concepção e execução de uma exposição representa um maior espaço para a ampliação da missão educacional no Museu. Esse espaço, que diz respeito a possibilidades de um maior exercício de poder, representa também a possibilidade de um maior engajamento institucional naquilo que os educadores consideram que deva ser a missão pedagógica do Museu.

A gente percebeu dois grandes eixos, que eram nossas preocupações fundamentais, e que viriam a articular todas as nossas atuações futuras: o acesso e a qualidade. [...] O acesso ultrapassa o acesso físico, ele tem uma situação de remodelar a função da instituição museológica e incorporar cada vez mais no pensamento, tanto dos seus trabalhadores, como da população, uma função social. Acesso também em termos de cognição, de significado, de potencializar um encontro significativo com os objetos e com esse prédio, e com essa referência de memória. E por outro lado também um acesso afetivo, no sentido de se apropriar afetivamente desse Museu, para não ser a cultura do outro, que não me inclui. Qualidade a mesma coisa. O que a gente está pretendendo com a palavra qualidade é qualificar a experiência no contato com a arte e a idéia de cultura. Primeiro se sentir bem vindo, ser agradável estar aqui. Ter uma conjunção equilibrada e harmônica entre as dimensões de saber e lazer. Não ter também a pretensão de criar um processo educativo que seja um massacre, mas que seja produtivo na construção do conhecimento.

Sempre respeitando a idéia do visitante como alguém único, que vai trazer sua bagagem única, que vai ter a sua posição frente à obra. (PINA – educador 1).

As palavras da educadora trazem muito fortemente a concepção de um processo educacional dialógico, compartilhado a partir das experiências e expectativas do público. Esse processo, de seu ponto de vista, não se dá somente a partir do Núcleo de Ações Educativas, mas da instituição em sua totalidade. A experiência da visitação ao museu e do possível aprendizado educacional é, desse ponto de vista, tornada acessível, em termos cognitivos, emocionais e físicos para todos os tipos de público. Essa concepção educacional é, como visto anteriormente, partilhada em seus princípios com os educadores do MAST e do MAE-USP. Também nesses museus a concepção educacional é voltada para a promoção do acesso para todos os tipos de público, em um processo dialógico no qual as expectativas desse público devem ser levadas em consideração. Mais uma vez as referências bibliográficas se impõem, evidenciando um discurso construído a partir de uma concepção de museu na qual a educação perpassa todas as ações.

No caso da Pinacoteca a estruturação das ações educativas está fortemente apoiada no trabalho em equipe. De acordo com relatos dos educadores entrevistados, existem dois caminhos para a proposição de novas ações educacionais. Um primeiro caminho é a partir daquilo que os educadores consideram importante para composição da ação educativa de um museu de artes plásticas. O processo de eleição das escolhas é feito de forma compartilhada, conforme relatado pela educadora:

Como é essa lógica atualmente: cada programa tem os desafios que quer fazer, cumprir, que percebe como necessidade, que quer discutir ou quer aprofundar. Eu, da minha parte como Núcleo, também penso em algumas ações macro. Ou, por exemplo, quando um pensa em uma coisa, outro pensa em outra e outro pensa em outra, dá pra juntar isso num guarda-chuva. Um pensamento de gestão nesse sentido, de organizar que coisas podem estar associadas ou produzirem efeitos mais amplos. (PINA – educador 1).

Nesse sentido, os coordenadores dos vários programas têm autonomia de proposição de novas ações a partir daquilo que é considerado o pensamento educacional do grupo. Outra motivação para a seleção das ações que serão realizadas são as já citadas demandas do público.

[...] eu acho bem importante, pensar o nosso planejamento a partir de demandas do público. Então, por exemplo, a Galeria Tátil, que a gente está montando para cegos, é uma resposta à uma demanda de um espaço que é possível fruir autonomamente pelos cegos. Para nós isso é um desafio profissional maravilhoso. A gente também quer fazer. Mas essa vontade se conjuga com uma demanda. (PINA – educador 1).

Ressalta-se que para a percepção das expectativas do público, bem como dos resultados obtidos por meio das ações educacionais, a Pinacoteca realiza avaliações sistemáticas em várias de suas ações educativas. Destaca-se, principalmente o uso da metodologia *Resultados genéricos de aprendizagem*, citadas no *Capítulo V*, e desenvolvida especialmente para a aferição dos resultados educacionais em museus e outros espaços não formais de educação. Por trazer uma perspectiva mais ampliada do que são esses ganhos educacionais – não restritos, por exemplo, apenas ao aprendizado conceitual – a metodologia traz aportes para a construção de indicadores específicos para a avaliação da educação praticada nos museus. De acordo com os depoimentos dos educadores da Pinacoteca os resultados obtidos por meio desse tipo de avaliação, além de subsidiar modificações na prática educacional, permitem a negociação de mais verbas junto à direção do Museu.

A hierarquia da proposição de novas ações passa por alguns estágios antes de assumir sua forma final. O primeiro é uma discussão interna a cada programa que é, anualmente, debatida com a coordenação do Núcleo. Nesse momento é negociada, principalmente, a questão da disponibilidade de recursos humanos para os projetos que a equipe deseja executar. Caso existam projetos que a equipe deseje realizar e não haja disponibilidade de profissionais para executá-lo, inicia-se uma discussão acerca da viabilidade de novas contratações. Após serem decididos os projetos a serem executados durante o ano, a coordenação do Núcleo leva o planejamento para a direção da instituição.

E aí é uma questão de patrocínio [...], é uma coisa muito superior à gente. A gente propõe, isso é submetido à direção, a direção submete à Secretaria, então tem uma hierarquia. Alguns, a maior parte deles, precisa de subsídio financeiro, então não adianta nada falar sim e não ter verba. (PINA – educador 1).

Diferentemente do MAE-USP, que recebe a maior parte dos subsídios para seus programas educacionais diretamente da Universidade, e do MAST, que requisita verbas de editais de popularização da ciência e da tecnologia e de fomento acadêmico, a Pinacoteca

depende de patrocínios diretos ou via leis de fomento. A lógica dos eventos “patrocináveis” é, portanto, aquela que a ação educacional institucional deve se submeter.

Na busca pela compreensão do funcionamento do dispositivo pedagógico museal, e a partir da situação evidenciada pela análise do processo de funcionamento interno dos três museus estudados, algumas considerações podem ser feitas. Como se afirmou no início deste tópico, o discurso pedagógico para Bernstein não é um produto direto dos princípios dominantes, atuantes no nível da geração do dispositivo. Para essa geração é necessário levar em consideração a atuação dos campos de recontextualização oficial e pedagógica. Foram identificados, como parte do *campo recontextualizador oficial dos museus* os órgãos que atuam na estruturação das políticas públicas oficiais para a área de museus: o MinC, por meio do Ibram, e o MCT¹⁷¹. Os elementos aqui analisados – sobre o funcionamento interno da concepção das práticas educativas dos museus – deixam claro que esse funcionamento prescinde da atuação dos agentes da recontextualização oficial.

Como se pôde perceber, a concepção das ações educativas museais, partindo de uma perspectiva de museu como instituição de caráter eminentemente educacional, tem nos educadores dos setores educativos os principais agentes de proposição de novas ações educacionais e de reformulação das ações já existentes. Os conceitos que embasam as ações, bem como sua forma, são de exclusiva responsabilidade dos educadores.

Essa autonomia, entretanto, está condicionada por alguns elementos reguladores internos e externos. O principal elemento regulador interno diz respeito, principalmente, ao espaço que a educação tem dentro dos museus. Fica claro, a partir da análise realizada, que a educação não é considerada – em nenhuma das instituições estudadas – como uma função prioritária. Seu terreno é permanentemente contestado pelas demais funções dos museus, principalmente aquelas relacionadas com o desenvolvimento de conteúdos conceituais específicos: Arqueologia e Etnologia no MAE-USP, História da Ciência no MAST e História da Arte na Pinacoteca. Esse embate se explicita, principalmente, nos processos de concepção e montagem das exposições.

O elemento regulador externo, por sua vez, diz respeito, principalmente, às formas de financiamento das ações educacionais. Nas três instituições os educadores têm autonomia na proposição de seus projetos, mas devem para isso obter financiamentos, na maior parte externos aos próprios museus. As instituições provêm a equipe funcional. Se isso garante a

¹⁷¹ Ressalta-se que, além desses, outros órgãos podem eventualmente atuar nesse campo, como as secretarias de cultura, educação e ciência e tecnologia dos estados e municípios, no caso de possuírem museus sob sua jurisdição.

realização de parte das ações – como as visitas educativas para grupos – impede a realização de atividades mais ousadas, como o desenvolvimento de materiais didáticos ou a realização de pesquisas de público. Para isso os educadores devem recorrer à fontes externas de financiamento que pressupõem, em todos os casos apresentados, uma excelência na atuação educacional para essa obtenção.

Destaca-se, nesse panorama, o caso do MAST, no qual a excelência acadêmica dos educadores, aliada a uma atuação educacional amplamente reconhecida traz a possibilidade de obtenção de financiamento junto às agências de fomento científico. No caso da Pinacoteca a questão perpassa a visibilidade institucional atrelada à lógica de fomento cultural patrocinado. Concorre nesse universo o fato do setor educativo institucional contribuir para essa visibilidade. Já o MAE-USP, com um trabalho consolidado de mais de 10 anos no atual formato, a facilidade do financiamento pela via universitária traduz um reconhecimento da atuação educativa institucional naquele âmbito.

A partir desse contexto surge a questão do grau de ingerência das políticas públicas na determinação da prática educacional dos museus. Percebe-se, a partir dos dados apresentados, uma estreita sintonia entre as políticas expressas pelos órgãos governamentais e a tipologia de ações educacionais desenvolvidas pelos museus estudados. Referendando essa análise estão a visão institucional e os objetivos educacionais expressos por cada um deles. Nessas assertivas se encontra também a perspectiva inclusiva e de diálogo com todos os tipos de público – expressa na diversidade de ações e públicos atendidos, relatada no *Capítulo V* – base das políticas públicas para museus do Ibram e do MCT. Ideologicamente é possível afirmar, portanto, a existência de uma sintonia entre os agentes recontextualizadores oficiais com a prática pedagógica existente nos museus. Essa sintonia ideológica se centra também no discurso acerca da “utilidade” social dos museus.

Essa afirmativa, entretanto, esconde uma problemática, pois não responde o questionamento acerca do grau de ingerência das políticas públicas na determinação da prática educacional dos museus. Em última instância não é possível afirmar se os educadores dos museus assumem esse discurso por conta de uma atuação dos agentes recontextualizadores oficiais, expressa em suas políticas institucionais e fontes de financiamento. A hipótese aqui aventada é que esse movimento parta, primordialmente, do *campo recontextualizador pedagógico dos museus*. Ou seja, a hipótese aqui adotada é a de que são os agentes atuantes no campo recontextualizador pedagógico os responsáveis pela proposição dos textos que, posteriormente serão encampados pelas agências oficiais de

controle da educação em museus. Isso porque se aventa a hipótese de que são os mesmos agentes que produzem os textos e que os recontextualizam.

Um primeiro elemento que corrobora essa hipótese é a própria “juventude” e forma de atuação do setor oficial relacionado à educação em museus. Com menos de 10 anos de existência em relação à criação de políticas públicas para o setor museal, os agentes do Estado não têm em suas mãos os instrumentos legais, administrativos e orçamentários que permitam uma real ingerência sobre a atuação das instituições museais. Seus princípios são estabelecidos a partir de políticas às quais os museus aderem conforme sua conveniência¹⁷². Entretanto, considera-se que mais do que uma questão do grau de ingerência dos agentes recontextualizadores oficiais, é a própria configuração do campo recontextualizador pedagógico dos museus que contribui para um funcionamento do dispositivo pedagógico museal baseado na autonomia dos agentes recontextualizadores pedagógicos.

Essa questão é amplamente debatida na tese proposta por Bernstein (1996). Para esse autor existe uma autonomia relativa do campo recontextualizador pedagógico em relação aos princípios dominantes da sociedade e ao próprio campo recontextualizador oficial. Essa autonomia permite, em última instância que os produtores dos discursos sejam os próprios agentes de sua recontextualização (DOMINGOS et al., 1986). Para o aprofundamento e melhor compreensão dessa hipótese é necessário delimitar quem são agentes recontextualizadores pedagógicos e quais seus níveis de atuação na produção e na recontextualizados dos textos pedagógicos. No item a seguir esses tópicos serão abordados.

VI.1.2. O campo recontextualizador pedagógico dos museus: elementos para sua caracterização

De acordo com Bernstein (1996) é o processo de recontextualização que, em última instância, forma o discurso pedagógico da reprodução (Figura 4). No *campo recontextualizador pedagógico* atuam os educadores das escolas e das universidades, públicas e privadas, além de institutos de pesquisa que, por meio de suas publicações especializadas, exercem influência sobre o Estado. Os agentes desse campo estão interessados na passagem do discurso pedagógico de um contexto de produção discursiva para um contexto de reprodução discursiva.

¹⁷² É importante ressaltar que a existência atual de setores governamentais preocupados com a estruturação de políticas públicas e, principalmente, financeiras, para o setor de museus é, antes de tudo um alento, à uma área historicamente ausente nos planejamentos governamentais nacionais.

É importante considerar que, para Bernstein (1996), o discurso pedagógico atua como *princípio recontextualizador*, ou seja, ele é antes de tudo um conjunto de regras que regula a incorporação de um *discurso regulativo* (discurso moral, voltado para a transmissão de valores) em um *discurso instrucional* (discurso específico de cada disciplina, ou discurso das destrezas técnicas), com predominância do primeiro sobre o segundo. Esse deslocamento do discurso instrucional pelo regulativo é o que garante a transformação do discurso disciplinar específico no discurso pedagógico, por meio da atuação dos agentes recontextualizadores. Para compreensão de como isso acontece no universo da educação em museus, é necessário delimitar quais são os elementos presentes no campo da recontextualização pedagógica dos museus.

Historicamente, como foi visto no *Capítulo III* desta tese, o fortalecimento da dimensão pública dos museus assume os contornos de uma ação educacional específica a partir, principalmente, da segunda metade do século XX. Apesar de desde o final do século XIX existirem relatos que apontam a existência de educadores nessas instituições, é somente com as transformações da sociedade e da forma de conceber a educação, que ocorreram após 1960, que os museus passam a contar com serviços educativos mais estruturados.

Valente (2008) em sua tese de doutorado, na qual estuda o processo de consolidação dos museus de temática científica e tecnológica no País, aponta a conflagração de um movimento de renovação, a partir desse período, que impacta o discurso acerca do papel social a ser desempenhado pelas instituições museais nacionais. O ambiente que levou, a partir da década de 1980, ao chamado *boom* museológico mundial, determinou a criação de um contexto nacional de crescimento das iniciativas museais, no qual contribuíram atores diversos – governamentais, da área museológica, de organismos internacionais e das próprias instituições museais. O que a autora também registra é a paulatina estruturação, mesmo que tardia, de uma produção acadêmica sobre museus no Brasil.

Atualmente, as forças identificadas por Valente (2008) adquiriram contornos mais definidos, contribuindo para a conformação, do que será aqui denominado, *campo recontextualizador pedagógico dos museus*. Um primeiro elemento presente nesse campo é relacionado com a produção acadêmica da área de educação em museus, que registrou crescimento expressivo nas duas últimas décadas. Seibel-Machado (2009), em análise da produção de teses, dissertações e monografias nacionais sobre a temática da educação em museus, chega a números que demonstram esse crescimento. De acordo com a autora, que

analisou a produção do período de 1987 a 2006, a partir de bibliografias selecionadas¹⁷³, existem alguns temas referenciais para a investigação da ação educacional dos museus brasileiros. Eles envolvem a discussão, sob diferentes ângulos, da filosofia e/ou política educacional dos museus, da avaliação de suas ações educacionais e de comunicação, da relação entre museus e escolas e dos aspectos da organização dos setores educativos. A autora relaciona o aumento do número de trabalhos acadêmicos sobre o tema da educação em museus não só com a existência de um curso de pós-graduação específico em Museologia, como foi o caso do já citado Curso de Especialização em Museologia do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP (que formou quatro turmas entre 1999 e 2004), mas, principalmente, com a inserção desse tema como um assunto de pesquisa em cursos de pós-graduação de Educação, Comunicação e Ciências.

Esse panorama apresenta uma tendência de maior consolidação com a criação do primeiro curso de pós-graduação em Museologia e Patrimônio, implantado em 2006 no nível de mestrado por meio de uma parceria entre a Unirio e o MAST. No ano de 2010 foi aprovado também o curso de doutorado nessa mesma pós-graduação. Além desse fato, a tendência de maior abertura de outros cursos de pós-graduação à temática da educação em museus, identificada por Seibel-Machado, pode ser comprovada pelos dados na Tabela 5.

¹⁷³ Foram utilizadas as bibliografias: *1972-1995 – O Ensino de Ciências no Brasil*, elaborado pelo Centro de Documentação em Ensino de Ciências (CEDOC) da Faculdade de Educação da UNICAMP, editado em 1998; a bibliografia organizada pelo CECA-Brasil, publicada na revista *Musas* em 2004, além de levantamentos nos catálogos das bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica (PUC/RJ), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO), do Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST) e do Museu da Vida (MV).

Grupo	Instituição	Temas de investigação	Início
GP Educação em Ciências em Espaços Não Formais	MAST / CED	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura científica, comunicação e cognição • Divulgação científica, educação e avaliação 	1991
GP Ensino de Física	Universidade de Caxias do Sul	<ul style="list-style-type: none"> • A interdisciplinaridade nos museus itinerantes e interativos • Aplicação de simulações computacionais no ensino de Física • Construção de kits e elaboração de roteiros para ensino de Física • Energia como tema gerador • Ensino de Astronomia • Interdisciplinaridade e ensino de ciências 	1995
GP Relações entre a natureza das ciências e a educação em ciências	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/ Faculdade de Biociências	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura, epistemologia e educação científica • Ensino e aprendizagem em ciências e matemática • Formação de professores de ciências e matemática 	2001
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Divulgação em Ciência	Universidade de São Paulo / Faculdade de Educação	<ul style="list-style-type: none"> • Práticas, ações e tendências educacionais em museus de ciência, zoológicos, jardins botânicos, aquários e outros espaços de educação não formal; • Aprendizagem em museus de ciência, zoológicos e espaços afins; • Construção do discurso expositivo; • Relação museu - escola; • Processos de mediação em museus de ciências e outros espaços de educação não formal; • Relações ciência – tecnologia – sociedade; • Políticas de popularização e divulgação da ciência; • Modelos de comunicação pública da ciência; • A Biodiversidade nas práticas educativas de museus de ciências e espaços afins. 	2002
GP Ensino de Física	Universidade Estadual de Santa Cruz	<ul style="list-style-type: none"> • Ciência, tecnologia e sociedade (CTS) • Divulgação científica • Formação de professores <p>Obs.: Atua em pesquisas sobre os processos de ensino que ocorrem em sistemas educativos formais e não formais.</p>	2002
Grupo de Estudos em Museologia, Museus e Monumentos - GREMM	Universidade Federal da Bahia	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão cultural nas cidades e nas instituições culturais • Memória, patrimônio e identidade • Museologia, cultura material e memórias étnicas • Patrimônio ambiental da Bahia <p>Obs.: o grupo promove articulações entre educação patrimonial e educação ambiental.</p>	2005
GP MUSAETEC - Grupo de pesquisa e estudos em Museologia - Arte e estética na Tecnologia, na Educação e na Ciência	Universidade Federal de Minas Gerais/ Escola de Ciência da Informação	<ul style="list-style-type: none"> • Museologia, linguagem e cognição • Museologia, informação e inteligência • Museografia/expografia, interface com a cultura, educação, filosofia, ciência e arte • Arquivos e museus de imagens em movimento: a história em som e imagem 	2006

Tabela 5 - Grupos de estudos sobre educação em museus. Fonte: CNPq

Na tabela é possível verificar o expressivo crescimento do número de grupos de pesquisa, registrados no CNPq que têm, entre seus temas de investigação e estudos, a educação em museus. Esse crescimento é particularmente relevante na década de 2001, período em que quase todos os grupos foram fundados. Percebe-se uma presença maior de grupos cuja temática é o estudo da educação em museus de ciência e tecnologia, normalmente ligados a faculdades e departamentos de Educação e/ou Ciências (nove dos 13 grupos listados). Alguns desses grupos, como é possível perceber pelos temas de pesquisa elencados, foram criados na esteira de fundação de museus de ciência e tecnologia em universidades, como é o caso do Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Física (UEMS) e do GP Educação em Ciências e Matemática (PUC/RS).

A partir dos dados da tabela, é possível constatar uma paulatina institucionalização da pesquisa sobre educação em museus no país, junto às universidades brasileiras, que soma-se ao já identificado panorama de crescimento das teses e dissertações sobre o assunto (CURY, 2005; SEIBEL-MACHADO, 2009; VALENTE, 2008). Esse crescimento não está desvinculado de uma abrangente produção acadêmica internacional sobre o tema, contribuindo para a configuração de um discurso especializado sobre a educação em museus e para a criação de um campo intelectual específico dessa temática¹⁷⁴.

Esse campo tem sua atuação demarcada nos museus estudados, como é possível perceber pelo panorama até o momento apresentado. Em todos os museus selecionados para o estudo os educadores são produtores de conhecimento sobre a educação em museus. Essa produção acontece, primeiramente, por meio de uma produção acadêmica que vincula a prática ao estudo. Na Tabela 6 é possível visualizar o grau de titulação, a área de formação e o tem de pesquisa dos educadores dos museus selecionados para esta tese.

¹⁷⁴ O conceito de campo intelectual é aqui utilizado no sentido dado por Bernstein, como “campo criado pelo contexto primário ou de produção discursiva, isto é, pelas posições, relações e práticas que surgem da produção discursiva e não da reprodução do discurso educacional e suas práticas. Os seus textos são, no presente, apenas parcialmente dependentes da circulação de fundos privados e públicos para grupos de investigação.” (DOMINGOS et al., 1986, p. 342). De acordo com Domingos et al. (1986) Bernstein utiliza o conceito de campo de Bourdieu.

Museu	Titulação dos educadores	Área de formação	Tema de pesquisa
MAE-USP	1. Mestrado	Comunicação	Concepção, montagem e avaliação de exposições
	2. Doutorado	Comunicação	Comunicação museológica
	3. Doutorado	Arqueologia	Ações educacionais em projetos de Arqueologia preventiva
	4. Mestrado	História	História social – lazer na cidade de São Paulo
Pinacoteca	1. Mestrado	Museologia	Ações educativas inclusivas em museus de arte
	2. Mestrado	Comunicação	Sociologia da arte
	3. Mestrado	Artes	Educação para público especiais em museus de arte
	4. Doutorado	Ciências da informação	Políticas públicas de educação para público especiais em museus de arte
MAST	1. Mestrado	Educação	Educação em museus interativos de ciências
	2. Doutorado	Educação	Avaliação de público de museus
	3. Mestrado	Educação	Educação em museus
	4. Doutorado	Ensino e história da ciência	História dos museus de ciência e tecnologia no Brasil
	5. Mestrado	Educação	Aprendizagem em museus de ciências
	6. Doutorado	Educação	Aprendizagem em museus de ciências
	7. Mestrado	Matemática	Mecânica celeste
	8. Doutorado	Engenharia elétrica	Modelos não lineares

Tabela 6 – Titulação, área de formação e tema de pesquisa dos educadores do MAE-USP, Pinacoteca e MAST. MARTINS, L.C.: São Paulo, 2011.

Os itens da Tabela 6 marcados em cinza sinalizam os educadores que estudaram temas relacionados com sua prática profissional nos setores educativos dos museus. Além da formação acadêmica, os educadores dos museus pesquisados têm uma expressiva produção de artigos acadêmicos e de divulgação, também sobre o tema da educação em museus. Essa produção está, no caso do MAST, vinculada à atuação das linhas de pesquisa institucionais da CED e da existência do Grupo de Pesquisa Educação em Ciências em Espaços Não Formais. Ressalta-se que parte dos educadores do MAE-USP tiveram, em períodos diferentes, participação e produção acadêmica conjunta com o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Divulgação em Ciência da Faculdade de Educação da USP.

O que se percebe, a partir desses dados, é a configuração de um campo no qual os próprios educadores dos museus estabelecem seus questionamentos e temas de investigação, buscando nos seus trabalhos acadêmicos não só a referência para a prática, mas para a própria formação. Corroborando com essa análise estão os dados coletados por Seibel-Machado

(2009) sobre o perfil dos autores dos trabalhos acadêmicos por ela estudados. Ela identifica que grande parte desses pesquisadores atua ou já atuou nos setores educativos dos museus, confirmando a hipótese de que a prática dos próprios educadores alimenta em parte a teorização desse campo intelectual.

Um segundo elemento a ser considerado na composição do campo recontextualizador dos museus, são as associações de educadores específicas da área museal. A mais institucionalizada e antiga dessas associações é a seção brasileira do Comitê Internacional para Educação e Ação Cultural do Conselho Internacional de Museus (CECA-Icom) que conta com 86 membros nacionais (CASTRO BENÍTEZ, 2010). Como já foi dito no *Capítulo III*, o Icom foi criado em 1946 como um órgão da Unesco para a promoção dos museus e organização da comunidade de profissionais e estudiosos dos museus. Sua estrutura conta com 132 comitês nacionais, representativos de cada país; 31 comitês internacionais ou temáticos; cinco alianças regionais, 18 organizações afiliadas; cinco comitês permanentes, além de grupos de trabalho. O CECA é um dos comitês internacionais do Icom, sendo sua especificidade estimular a troca de informações entre os profissionais da área de educação em museus e fortalecer o desenvolvimento dos setores educativos dessas instituições. Ele publica um boletim e uma revista chamada *ICOM Education* (Icom Educação), além de relatórios de pesquisa realizados pelos seus membros:

O número de membros do CECA-Brasil é bastante considerável, chegando a ser um das nacionalidades mais bem representadas dentro do Comitê. Esse fato demonstra uma necessidade de representação e de espaço para trocas de experiências na área educacional nacional. Nesse sentido foram organizadas no Brasil dois encontros sucessivos da representação do CECA da América Latina e Caribe, nos anos de 2004 e 2005 (ENCONTRO REGIONAL DA AMÉRICA LATINA E CARIBE, 2005; 2006). Os encontros regionais do CECA da América Latina e Caribe acontecem anualmente em diferentes países da região.

Outro aspecto importante da atuação do CECA-Brasil é a redação coletiva de textos entre seus membros (STUDART, 2004a). Todos os anos o CECA-Brasil prepara um texto coletivo a partir do tema lançado para a reunião anual do CECA. Esse texto é posteriormente apresentado oralmente durante a reunião. A redação dos textos anuais espelha em alguma medida o esforço associativo dos educadores de museus, e sua necessidade de gerar reflexões que subsidiem a prática educacional dos museus. De acordo com Denise Studart, coordenadora do CECA-Brasil em 2004, os textos “compõem uma importante reflexão dos profissionais brasileiros da área de educação em museus sobre temas fundamentais para a ação educativa e cultural nessas instituições” (STUDART, 2004a, p.17).

Além do CECA, existe atualmente no Brasil a Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais (REM), com organizações regionais nos estados do Ceará, Goiás, Mato Grosso, Pernambuco, Paraíba, Rio de Janeiro e no Distrito Federal¹⁷⁵. A REM foi criada, de acordo com seu site institucional, com o intuito de “de promover encontros sistemáticos entre educadores de museus e outras instituições afins, de modo a compartilhar idéias, refletir sobre a práxis profissional e formar um grupo de estudos na área da educação em museus.”. Não existem estatísticas disponíveis sobre o número total de membros afiliados, mas somente no Rio de Janeiro eles ultrapassam os 150 membros.

Com o objetivo de cumprir sua missão as REM regionais organizam encontros mensais para a troca de idéias entre seus membros. Esses encontros funcionam como grupos de estudo sobre a educação em museus, nos quais os participantes fazem leitura e discussão de textos, realizam visitas técnicas a setores educativos de museus e instituições afins e organizam palestras com profissionais e estudiosos da área. Além dos encontros mensais para os membros, as REM regionais realizam seminários abertos, na maior parte de frequência anual, com apresentação de trabalhos acadêmicos e trocas de experiências entre os participantes.

Além dos encontros regionais a REM nacional já organizou dois Encontros Nacionais, um em 2007 e o outro em 2009. Esses encontros tiveram ampla repercussão entre os educadores de museus, representando a oportunidade de refletir em conjunto sobre as práticas e bases conceituais da educação nesses espaços. Na publicação que resultou do encontro de 2007, a coordenadora do CECA-Brasil aponta a presença “de textos de educadores com larga experiência e de outros que estão consolidando suas primeiras descobertas e conquistas”. Para ela “esse fluxo de pensamentos e práticas torna a área cada vez mais forte, e contribui para a formação daqueles que virão a atuar como educadores de museus.” (ALMEIDA, 2010). Nesse mesmo sentido a coordenadora da REM do Rio de Janeiro analisa,

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

¹⁷⁵ De acordo com os Anais do I Encontro Nacional da REM (ENCONTRO NACIONAL DA REDE DE EDUCADORES EM MUSEUS..., 2010) as organizações regionais da REM são ligados à REM nacional, mas têm funcionamento autônomo.

pequena, sobretudo se nos limitarmos ao idioma nacional. (PEREIRA, 2010, p. 15).

Tendo como mote a profissionalização dos educadores e a consolidação do setor da educação em museus a REM, juntamente com o CECA-Brasil, têm contribuído de forma importante para a construção de um conhecimento específico sobre a educação em museus no País.

Por fim, dois últimos elementos devem ser considerados na composição do campo recontextualizador dos museus: a revista *Musas* e o Observatório de Museus e Centros Culturais (OMCC). Apesar de ambos serem iniciativas do Ibram, considera-se que eles compõem esse campo intelectual da educação em museus por proverem subsídios conceituais ao desenvolvimento das ações educativas museais. A *Musas* – Revista brasileira de museus e Museologia teve seu primeiro número lançado em 2004, a partir de uma chamada para envio de artigos. As contribuições enviadas são analisadas pelo Conselho Editorial, composto de personalidades do mundo acadêmico nacional e internacional da Museologia e História, além de um membro do próprio Ibram. Os artigos publicados não são estritamente acadêmicos, trazendo também relatos de experiência e questionamentos da área museológica em geral. Nos três números publicados percebe-se uma forte presença de artigos que tratam do tema educacional nas instituições museais, como é possível verificar na Tabela 7.

Número Musas	Autor	Instituição de vinculação	Título	Temas
1/2004	Denise Coelho Studart	CECA-Brasil	A produção intelectual do CECA-Brasil nas conferências internacionais do Comitê de Educação e Ação Cultural do ICOM de 1996 a 2004	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de textos nacionais em educação em museus. • Associação de educadores no Brasil. • CECA-Brasil
1/2004	Adriana Mortara Almeida (texto coletivo CECA-Brasil para a conferência internacional do CECA de 1996)	CECA-Brasil	Novas estratégias de comunicação em museus brasileiros	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de novas tecnologias para a comunicação em museus
1/2004	Adriana Mortara Almeida (texto coletivo CECA-Brasil para a conferência internacional do CECA de 1997)	CECA-Brasil	Avaliação da ação educativa e cultural em museus: teoria e prática	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação das práticas educativas dos museus
1/2004	Magaly Cabral (texto	CECA-Brasil	Interpretando a diversidade	<ul style="list-style-type: none"> • A diversidade

	coletivo CECA-Brasil para a conferência internacional do CECA de 1998)		natural e cultural	cultural nacional como motor para a ação educativa dos museus
1/2004	Magaly Cabral (texto coletivo CECA-Brasil para a conferência internacional do CECA de 2001)	CECA-Brasil	O educador de museus frente aos desafios econômicos e sociais da atualidade	• Acesso cultural a museus e demais instituições culturais
1/2004	Denise Coelho Studart (texto coletivo CECA-Brasil para a conferência internacional do CECA de 2002)	CECA-Brasil	Educação em museus: processo ou produto?	• Educação processual em museus • A educação como função central dos museus • Inclusão social em museus
1/2004	Denise Coelho Studart (texto coletivo CECA-Brasil para a conferência internacional do CECA de 2003)	CECA-Brasil	Conceitos que transformam o museu, suas ações e relações	• A educação como função central dos museus
1/2004	Margareth Lopes	Instituto de Geociências da Unicamp	Resta algum papel para o(a) educador(a) ou para o público nos museus?	• Questionamentos sobre o papel e atuação dos educadores nos museus
1/2004	Magaly Cabral (texto coletivo CECA-Brasil para a conferência internacional do CECA de 2004)	CECA-Brasil	Museus e o patrimônio intangível: o patrimônio intangível como veículo para a ação educacional e cultural	• Educação em museus e patrimônio imaterial
1/2004	Mário Chagas	DEMU-Iphan/Unirio	Diabruras do saci: museu, memória, educação e patrimônio	• Educação patrimonial
2/2006	Maria Margareth Lopes	Instituto de Geociências/Unicamp	Bertha Lutz e a importância das relações de Gênero, da educação e do público nas instituições museais	• História da educação nos museus
2/2006	Sibele Cazelli; Creso Franco	CDC/MAST	O perfil das escolas que promovem o acesso dos jovens a museus	• Estudos de público em museus • Relação entre museus e escolas
3/2007	Elena Fioretti; Luís Fernando Lazzarin	Museu Integrado de Roraima – MIRR/Universidade Federal de Roraima	O museu e o público jovem: imaginário de gerações	• Educação em museus • Formação de professores
3/2007	Emerson Dionisio Gomes de Oliveira	Curador independente	Arte coletiva: um problema para arte-educadores	• Educação em museus de arte • Educação a partir de

				obras de arte coletivas
3/2007	Ricardo Aquino	Museu Bispo do Rosário de Arte Contemporânea	Museu Bispo do Rosário de Arte Contemporânea: da coleção à criação	• Educação em museus de arte
3/2007	Flávia Biondo; Andréia Benetti-Moraes	Museu Zoobotânico Augusto Ruschi da Universidade de Passo Fundo (RS)	A percepção desafiando a ciência	• Relação dos públicos com um museu de zoologia. • Educação em museus de zoologia.
3/2007	Núbia Soraya de Almeida Ferreira	Museu Sacaca (AP)	Um museu vivo, chamado Sacaca	• Museus como espaço de educação informal

Tabela 7 – Artigos sobre educação em museus publicados na Revista Musas (números 1, 2 e 3).
Fonte: Revista Musas.

Dos 20 artigos publicados no primeiro número da revista, 15 eram de temática educacional. No segundo número essa proporção era de 12 artigos publicados para dois sobre educação, e no terceiro número de 13 artigos, cinco eram de temática educacional. Nota-se que grande parte dos autores está lotada em uma instituição museal, ou seja, são profissionais da área refletindo sobre a educação em museus.

O Observatório de Museus e Centros Culturais (OMCC), é uma organização que gera conhecimento sobre museus e suas relações com a sociedade. Ele existe em virtude de uma parceria entre pesquisadores da Fundação Oswaldo Cruz, o Ibram, o MAST e a Escola Nacional de Ciências Estatísticas. De acordo com uma recente publicação do OMCC, seus objetivos são:

- Contribuir para a produção de conhecimento sobre o campo museal;
- Realizar e estimular a produção periódica de dados sobre os museus e centros culturais;
- Mapear e divulgar conhecimentos, práticas, abordagens teóricas e metodológicas variadas sobre a realidade dos museus e centros culturais;
- Contribuir para a ampliação do debate e da reflexão sobre o papel dos museus e centros culturais na sociedade. (Observatório de Museus e Centros Culturais, 2008, p. 6).

Para isso o OMCC realiza pesquisas sobre o universo museal, gerando dados, principalmente de perfil estatístico sobre a relação dos museus com a sociedade. Esses dados, bem como os protocolos e os instrumentos de coleta, são divulgados por meio de suas

publicações e pelo site da organização. Sua principal pesquisa se chama Perfil-opinião e busca traçar as características do público freqüentador dos museus, as diferentes modalidades de visita a essas instituições e as formas de acesso a elas¹⁷⁶.

Os dados apresentados ao longo deste item buscam demonstrar não só o já citado crescimento e consolidação da área de educação em museus, como também a conformação de um campo intelectual no qual os próprios educadores de museus se configuram como atores principais. Essa situação pode ser percebida na forte atuação desses profissionais tanto na esfera acadêmica, com o desenvolvimento de estudos de pós-graduação, quanto no associativismo voltado à geração de uma plataforma de trocas de conhecimentos específicos para a atuação profissional.

Configura-se assim uma situação em que os educadores refletem e geram um conhecimento específico sobre sua prática educacional, utilizando-o para referendar suas escolhas. Ou seja, os educadores de museus são os responsáveis pela geração do discurso original sobre a educação em museus, pois são eles quem, em grande medida, produzem o conhecimento específico dessa área. Mas eles também são os responsáveis pela recontextualização desse discurso original em discurso de reprodução, por meio de sua prática pedagógica que, como foi visto, é baseada na autonomia dos agentes.

Essa situação é encarada, dentro da teoria de Bernstein, como uma possibilidade ainda não explorada (1996). Para esse autor os campos de recontextualização reúnem discursos pertencentes a campos que, em geral, são fortemente classificados¹⁷⁷, mas raramente reúne seus agentes¹⁷⁸. “Embora haja exceções, aqueles que produzem o discurso original, os criadores do discurso a ser recontextualizado, não são os agentes de sua recontextualização.” (BERNSTEIN, 1996, p. 277). Para esse autor, inclusive, é importante que os casos excepcionais, nos quais os produtores do discurso são também os seus recontextualizadores, sejam trazidos à tona visando uma melhor adequação do modelo de dispositivo pedagógico.

O aspecto relatado caracteriza o funcionamento do dispositivo pedagógico museal de uma maneira bastante particular. Considera-se, dessa forma, a pertinência de apontar alguns elementos que ajudem a melhor caracterizar essa peculiaridade. Esse é o caso do processo de formação dos educadores de museus, amplamente relatado pelos educadores entrevistados.

¹⁷⁶ Essa pesquisa iniciou sua coleta de dados em 2005, em 11 museus das cidades do Rio de Janeiro (RJ) e de Niterói (RJ). Em 2006 estendeu-se para mais dois museus no Rio de Janeiro (RJ), um em Santa Teresa (ES), seis em Belo Horizonte (MG), um em Porto Alegre (RS) e 12 em São Paulo (SP).

¹⁷⁷ Como explicado no *Capítulo IV*, o princípio de classificação cria a separação entre as diversas categorias do dispositivo pedagógico, devido à distribuição de poder em uma sociedade.

¹⁷⁸ Por exemplo: o campo científico da Educação e o campo científico da Biologia, no caso do discurso recontextualizado da disciplina de ciências.

A formação dos educadores é um aspecto particularmente importante para a compreensão do universo da educação em museus exatamente por ser complexa e trabalhosa. Como foi visto ao longo deste trabalho, não existe uma formação específica para se tornar um educador de museus. O mais próximo dessa perspectiva é o curso de graduação em Museologia, no qual a educação é uma entre as várias disciplinas ministradas¹⁷⁹. Nas entrevistas realizadas para esta tese, o relato sobre a sua própria formação foi enfatizado pelos educadores. O depoimento a seguir é bastante ilustrativo do tipo de formação que os educadores em museus entrevistados tiveram.

A forma mais efetiva da minha formação foi por meio dos estágios. [...] Teve um período de fazer visitas em outros museus de ver como é o trabalho educativo, isso já como funcionária do MAE. Participação em encontros variados, congressos, seminários, isso também foi durante muito tempo um investimento importante porque é onde você troca, onde você apresenta o seu trabalho, vê o trabalho de outras pessoas. [...] então eu saí da graduação e fui para o doutorado. Formação formal. Pra mim foi muito difícil isso, de não ter passado por outros cursos. [...] eu senti falta de formações intermediárias, porque foi muito na prática, em termos formais, de teorizar sobre o que eu faço, eu acabei fazendo no doutorado. E aí, acho assim, mesmo eu tendo feito aqui na arqueologia, acho que meu trabalho conseguiu discutir bastante essa minha prática profissional. [...] está muito presente essa discussão do papel da educação, da socialização desse conhecimento arqueológico, com foco na prática. (MAE-USP – educador 2).

Vale ressaltar nesse depoimento, além da formação “na prática”, por meio de estágios em setores educativos de museus, a forte relação com a vida acadêmica. Essa relação está presente tanto na efetiva participação em seminários e encontros da área, quanto na busca por uma “formação formal”, por meio da realização de uma pós-graduação. Servindo de exemplo aos argumentos do “duplo” papel dos educadores de museus – de geradores e recontextualizadores do discurso pedagógico – essa educadora fez da sua tese de doutoramento um momento de reflexão sobre a sua própria prática. Esse comportamento é corroborado pelos dois outros depoimentos transcritos a seguir.

[...] minha monografia [da especialização em Museologia] acabou sendo mais voltada à educação. Eu fiz um trabalho para a Coleção

¹⁷⁹ A esse respeito SEIBEL-MACHADO (2009) levanta questionamentos sobre o quanto a educação está efetivamente inserida nos cursos de graduação em Museologia, na medida em que praticamente não existem trabalhos de pós-graduação em educação em museus feitos por graduados em Museologia.

Brasiliiana, que era o lugar onde eu trabalhava na época, uma proposta de material para professor com seis obras da Brasiliiana, voltado ao Ensino Médio. (PINA – educador 2).

Imagine, a minha vinda para cá, a profissional que eu sou hoje, eu devo toda a minha formação aqui [no MAST]. Porque quando nós chegamos aqui, todos nós fomos professores oriundos de sala de aula, professores competentes nas nossas disciplinas, pessoas já um pouco fora da curva no sentido de que ninguém também estaria comprando esse desafio se não tivesse uma abertura para isso. [...] Mas quando eu percebi qual era o projeto desse museu, as interlocuções, na verdade abriu-se um mundo. Se eu tivesse ficado na escola, eu não teria o meu mestrado, o doutorado, não estaria reconhecida em nada. (MAST – educadora 2).

Para os educadores dos museus entrevistados a oportunidade de crescimento profissional em seu campo está associada com um desenvolvimento acadêmico que, longe de ser um “complemento” à formação, é a base para a reflexão sobre a prática educacional desenvolvida. Dentro da lógica apresentada as instituições museais, e suas práticas, se configuram como um local privilegiado para a formação dos futuros educadores de museus. Em todos os museus estudados essa prática de formação é recorrente e envolve leituras, acompanhamento da prática de estagiários mais experientes e reuniões de orientação com os educadores da casa. Sobre as conseqüências da formação dos estagiários e/ou bolsistas, os depoimentos abordam os seguintes aspectos:

A gente teve levas de estagiários muito bons, que realmente investiram nisso como formação, de escolha profissional, de aperfeiçoamento acadêmico. [...] Acho que essa é uma função do MAE, de formação, que é muito levado a sério, que dá bons resultados, tem muitos profissionais que passaram por ali, se for ver o corpo docente do Museu, tem várias pessoas que entraram como estagiário. (MAE-USP – educador 2)

[...] quando um bolsista vem pra cá, ele é avisado que vai ter, literalmente, uma dupla função. A função de pesquisa relativa ao projeto no qual ele está inserido e de ações de divulgação em ciência. E é nesse dualismo que a gente consegue oferecer pro público geral aqui do MAST uma quantidade bastante razoável de atividades de educação em ciência há muito tempo. [...] e isso também é um dos nossos objetivos, formar quadros para trabalhar com divulgação científica. (MAST – educador 1).

Percebe-se, portanto, que os educadores têm plena consciência do papel desempenhado pelas instituições museais na formação dos futuros profissionais da área. O desenvolvimento de ações nesse sentido é parte importante das atribuições dos educadores de museus, na medida em que muitos terão nos setores educativos sua primeira oportunidade de contato com um ambiente de educação não formal institucionalizado. Mais uma vez se destaca a iniciativa dos educadores de museus, atuante também na esfera da formação.

Configura-se, a partir do exposto neste tópico, várias das características da conformação do campo recontextualizador pedagógico dos museus. Nele os educadores têm uma posição de destaque, na medida em que são os responsáveis pela geração do discurso pedagógico. Sem desprezar a importante, e cada vez maior, contribuição dos estudiosos da área não necessariamente ligados à prática dos museus, é inegável que a produção de conhecimento específico sobre essa tipologia educacional encontra também na via acadêmica seguida pelos educadores, assim como nas associações e revistas da área, uma importante forma de expressão.

Essa caracterização dos atores e agentes que atuam no nível da recontextualização do discurso pedagógico dos museus explicita também algumas das relações que contribuem para a constituição do discurso pedagógico de reprodução dessas instituições. Dentro do esquema proposto por Bernstein as regras de que constituem a gramática do discurso pedagógico são realizadas por meio da prática pedagógica que, por sua vez, reproduz as regras de distribuição e de recontextualização. As regras de recontextualização, no âmbito da educação em museus, colocam nos agentes museais um grande poder decisório sobre o como e o que serão reproduzidos para os públicos dos museus, em termos de discurso pedagógico.

No tópico seguinte serão analisadas as motivações, justificativas e escolhas realizadas pelos educadores de museus na determinação do discurso pedagógico de reprodução dessas instituições, em uma perspectiva de ampliação da compreensão dos processos de constituição da educação em museus.

VI.2. A PRÁTICA EDUCATIVA DOS MUSEUS VISTA A PARTIR DO NÍVEL DA REPRODUÇÃO DO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

Bernstein afirma que o contexto de reprodução do discurso pedagógico é perpassado por uma dimensão *temporal* e uma dimensão *espacial*. A matriz temporal regula as relações de aquisição e transmissão e a matriz espacial regula as relações entre e dentro dos diferentes *locais de reprodução*. Essas duas matrizes – espacial e temporal – são, por sua vez determinadas pela relação entre o discurso instrucional e o discurso regulador, DI/DR (Figura 3). Sendo assim, é possível considerar a presença de três elementos na reprodução do discurso pedagógico: tempo, espaço e discurso (conceitual/instrucional e moral/regulador), que se interpenetram e se inter-relacionam estabelecendo as diferentes *modalidades pedagógicas*. Para a compreensão da especificidade do funcionamento do nível da reprodução do dispositivo pedagógico do museu a análise foi distribuída a partir desses três elementos constituintes: tempo, espaço e discursos.

VI.2.1. O processo de constituição do discurso pedagógico da educação em museus

O dispositivo pedagógico, na acepção de Bernstein, atua por meio das regras de realização, na estruturação do *discurso instrucional específico* e do *discurso regulador específico*. Vale ressaltar que o discurso pedagógico é antes de tudo um conjunto de regras que recontextualiza outros discursos a partir de sua lógica instrucional e reguladora.

O *discurso instrucional*, no nível da prática pedagógica, define em última instância as modalidades pedagógicas de reprodução. Isso quer dizer que é esse discurso que define *o que* é transmitido e *como* se dá o processo de transmissão e aquisição. Ou seja, atuam na composição do discurso instrucional o conhecimento específico disciplinar (das competências e destrezas) e as teorias de instrução.

A partir da fala dos educadores de museus é possível perceber quais são os limites que atuam na composição dos discursos instrucionais. Um primeiro aspecto analisado diz respeito aos limites estabelecidos a partir dos objetivos da ação educativa. No MAE-USP o foco da ação educativa está voltado à discussão diversidade cultural.

Acho que o MAE tem um grande papel, dada a natureza do seu acervo, que é apresentar e discutir a questão da diversidade cultural e dar conceitos de tolerância. Acho que o nosso acervo provoca isso e acho que o Educativo, o tempo inteiro, quer trabalhar com essa grande questão junto ao público. Então todas as nossas atividades, aí variam com a estratégia, o formato, elas têm essa grande ambição que é apresentar a questão da diversidade cultural e discutir, problematizar isso, uma vez que o nosso país, acho que a gente sofre com isso, está na nossa cara o tempo inteiro, mas a visão crítica sobre isso é muito pequena. (MAE-USP – educador 2).

Eu entendo que a nossa perspectiva educacional é na construção de um cidadão globalizado, de fato preparado para lidar com a globalização. É só você entendendo que existe uma diversidade, e que a diferença, ela não só existe mas ela é um valor, ela não é algo depreciativo, e por outro lado que é fundamental a construção de uma tolerância, por que você só vai respeitar, você só vai encarar de vez a diversidade cultural e enfrentar a diferença se você fizer um exercício de tolerância. Entender, ou buscar os motivos do outro ser da forma como ele é. Ao mesmo tempo você se entender a forma como você é na relação com o outro. (MAE-USP – educador 1).

No caso do MAE-USP, o objetivo da ação educacional está estreitamente relacionado com o discurso expresso na exposição de longa duração do Museu. Intitulada “Formas de Humanidade”, a exposição tem justamente a pretensão de expor os modos de vida e as expressões culturais de diferentes grupos humanos, a partir de um olhar não etnocêntrico. Esse discurso é construído a partir das pesquisas desenvolvidas em Arqueologia, Etnologia e Museologia.

Acho que a pesquisa também tem um grande interesse de entender o nosso país de uma maneira mais múltipla. Pesquisa em Arqueologia e Etnologia, na museologia também, quando faz propostas de comunicação, também tem como grande propósito dos seus projetos evidenciar isso. (MAE-USP – educador 2)

Estabelece-se, portanto, uma estreita relação entre o discurso produzido pela pesquisa das áreas científicas do Museu e o discurso da educação no MAE-USP.

Que é uma exposição que procura dar conta da diversidade de pesquisas do Museu e das coleções também, ela é bastante abrangente nesse sentido, acho que é uma grande vitrine mesmo do que é o MAE. (MAE-USP – educador 2)

Esse paralelo pode ser percebido, de forma bastante explícita, no material didático da série *Guias temáticos*, no qual cada volume apresenta um módulo da exposição de longa duração. Nesse sentido a educação prática no MAE-USP está baseada na compreensão dos discursos possíveis sobre a cultura material, e a pesquisa dela derivada, ali presente.

O grande diferencial é justamente aproveitar esse diferencial que é o acervo e o que é produzido em torno dele. Todo o conhecimento é estruturado em cima disso. (MAE-USP – educador 2)

[...] sobretudo para colocar na educação em museus um ato político, um ato ideológico. Além daquela coisa daquela coisa tecnicista de medir objetos, de olhar objetos, ver que material é o objeto, uma apropriação física e uma compreensão superficial. Às vezes você fica falando do objeto mas você não fala da cultura que produziu aquilo, aquele objeto, quando na verdade o que interessa é a cultura. E qual é a nossa grande vantagem com relação a outras instituições, ou entidades? Nós temos o objeto, nós podemos falar daquela cultura a partir da cultura material dela. Então isso é, de fato, nossa característica e nosso privilégio. . (MAE-USP – educador 1)

Nos depoimentos percebe-se, portanto, uma tentativa de superação do modelo metodológico oriundo da Educação Patrimonial. Ao mesmo tempo em que essa é a base que conforma a educação praticada no MAE-USP (CARNEIRO, 2009) nota-se um movimento de evolução em relação aos meros aspectos formais da cultura material, ou mesmo de apropriação direta de seu “conteúdo científico”¹⁸⁰. A questão que perpassa a ação educacional do Museu está, nesse sentido, coadunada com os movimentos de construção de narrativas polissêmicas, nas quais múltiplas vozes podem ser escutadas para essa construção e que foram melhor aprofundadas no *Capítulo III* desta tese. Essa abertura se dá pela apresentação da alteridade representada nos objetos do acervo do Museu, ligados à culturas antigas e já desaparecidas – como é o caso das civilizações mediterrâneas e do médio Oriente – ou ainda presentes – como os grupos culturais indígenas brasileiros e os grupos culturais africanos.

O preconceito é uma coisa muito presente. [...] a pessoa vem com um discurso pronto, mas nesse se depara com o diferente, que eu acho que a exposição provoca isso o tempo inteiro, os nossos materiais também, as reações muitas vezes são visões etnocêntricas mesmo,

¹⁸⁰ A metodologia da Educação Patrimonial, conforme descrito por Horta e outras (1999), contempla as etapas de Observação, Registro, Exploração e Apropriação. Para maiores detalhes ver a discussão do *Capítulo III* sobre as tendências pedagógicas em museus.

permanecem ainda as visões estereotipadas. (MAE-USP – educador 2).

O ato político e ideológico, apontado pela coordenadora da DDC em sua fala, pauta-se, portanto, na transformação dos discursos e, principalmente, das atitudes dos públicos visitantes sobre a diversidade cultural da sociedade. O acervo é, assim, utilizado como suporte para a construção desse discurso. A exposição, alinhada a essa perspectiva, é amplamente utilizada, configurando-se como a base conceitual do discurso instrucional do Museu. Ou seja, o discurso instrucional do MAE-USP tem na temática da diversidade cultural, estabelecida a partir das pesquisas arqueológicas e etnológicas sobre o acervo institucional, a base para sua conformação.

Essa “plataforma” de conteúdos educacionais leva ao questionamento das concepções de aprendizado empregadas pela equipe educacional do Museu. Como foi visto no *Capítulo IV*, existem autores que discutem a questão da aprendizagem nos museus (BIZERRA, 2009; FALK, 2001; HEIN, 1998, entre outros), buscando compreender as características desse processo no ambiente dos museus. Mais do que compreender determinados conteúdos conceituais, ligados às disciplinas específicas, o que a bibliografia tem apontado é uma concepção de aprendizagem na qual interferem múltiplos fatores – sociais, educacionais, ambientais – em uma perspectiva processual de construção de conhecimentos. Ou seja, a tipologia de aprendizados possíveis em uma visita ao museu está condicionada ao tipo de diálogo estabelecido com o visitante e às características intrínsecas e de contexto pessoal desse visitante. No caso do MAE-USP as aprendizagens pretendidas pela equipe de educação do Museu estão apontadas na fala a seguir.

Então acho que a gente tem como grande objetivo passar esses conteúdos atitudinais mesmo, de mudança, [...] e acho que as atividades educativas são direcionadas para isso. [...] De entender essa diversidade como característica da humanidade, poder lidar com isso de uma maneira tranqüila. [...] E aí entender como que o Museu pode fazer isso, [...] discutir essa função social dos museus. (MAE-USP – educador 2).

No que se refere ao aspecto metodológico – o *como* do discurso instrucional específico – existe uma clara opção por uma comunicação educacional em bases dialógicas.

O nosso trabalho é na provocação, o que eles estão observando, o que vem a partir desse contato, o que desperta, que assunto. Então

não tem um conteúdo fechado. É a partir do que esse contato provoca, do repertório que ele já tem. É lógico que se um grupo não fala nada, não é que a gente vai ficar ali no "achismo". Mas, nosso objetivo é muito mais que essa visita, que ela acabe sendo construída pela demanda do grupo do que por uma série de conteúdos que a gente tem que cumprir. Não é isso. Não estou falando que o conteúdo não seja importante, mas que ela não pode ser o foco da visita. (MAE-USP – educador 2).

Configura-se também como um “conteúdo” essencial da educação praticada no MAE-USP o conhecimento trazido pelo público – já que a proposta do setor é que, no desenrolar das atividades, os conteúdos tratados sejam selecionados a partir do que são os seus conhecimentos prévios e expectativas temáticas em relação à ação educacional. Um aspecto que ressalta essa tendência é explicitado no depoimento da educadora transcrito a seguir:

E a nossa próxima proposta que é a elaboração de um kit pra discutir as culturas africanas também vem um pouco em perceber que não tem muito material. [...] Porque é um conteúdo que a gente começou a ter uma procura maior na visitação, para esse roteiro expositivo que era um roteiro muito pouco procurado. Agora tem disciplina, na graduação, é uma disciplina de história da África. É um conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula. E aí os professores vêm procurando mais. (MAE-USP – educador 2).

Outro aspecto da tendência de buscar compreender as expectativas dos visitantes é por meio da promoção do diálogo entre os conteúdos dos educadores e dos públicos. Esse aspecto é explicitado a seguir, na descrição da metodologia empregada durante as visitas educativas.

Primeiro é nessa provocação sempre. Então a gente vai questionando, nesse questionamento, procurando que eles observem determinados detalhes e levantem hipóteses. E para isso você tem que ter, eu falo quando a gente está formando os estagiários, tem que ter um conhecimento muito grande daquilo que você está falando. Não é que o fato de você não priorizar o conteúdo que você não tenha que ter o conteúdo, pelo contrário, tem que dominar super bem o conteúdo para saber onde que você está querendo chegar. E às vezes o olhar do público vai para um elemento, não é nem um elemento chave, um dos aspectos principais que geralmente aparecem, é uma outra coisa, só que super-interessante, você tem que pegar o gancho. Então é ficar atenta, provocando mesmo, e ficar atenta nas respostas que vêm, e ir fazendo as amarrações. (MAE-USP – educador 2).

A partir do exposto, percebe-se que na concepção do *discurso instrucional* do MAE-USP, o transmissor/educador transfere ao aquisidor/visitante uma parcela do poder decisório sobre os conteúdos e o ritmo da aquisição. Ou seja, o visitante, no processo educacional do MAE-USP, tem explicitamente um papel ativo, tanto sobre a seleção e a seqüência dos conteúdos, quanto sobre seu ritmo. É a partir de seus conhecimentos prévios – o que ele já sabe sobre o assunto – e sobre suas expectativas – o que ele quer saber – que são desenhadas as ações. Os conteúdos previamente selecionados pelo educador podem, dessa forma, ser parcialmente modificados do ponto de vista de seu aprofundamento (seleção); seqüência e ritmo de abordagem; e novas relações podem ser estabelecidas entre educadores e visitantes no decorrer das atividades.

É possível afirmar, portanto, que a atuação das *regras discursivas* – que definem o grau de controle que os transmissores e aquisidores podem ter sobre o processo de aquisição/transmissão – traduz uma educação com grau de enquadramento fraco no MAE-USP. Isso quer dizer que existem diferentes possibilidades de regulagem de transmissores e aquisidores sobre a seleção de conteúdos, seqüência, ritmagem e critérios de avaliação.

Outro aspecto do discurso instrucional se dá por meio da atuação das *regras de hierarquia* – que dizem respeito às relações de poder entre os sujeitos transmissores e aquisidores / educadores e público visitante – na educação do MAE-USP, que produzem uma relação fracamente classificada entre os sujeitos. Ou seja, as fronteiras de demarcação entre educadores e visitantes são suavizadas, na medida em que eles podem partilhar a condução do processo educacional.

Essas características do discurso instrucional do MAE-USP o estabelecem, nos termos da teoria de Bernstein, como uma *prática instrucional indireta*. De acordo com Domingos e outras (1986) essa prática é caracterizada pelos seguintes elementos.

Centrada no inquérito e orientada para a descoberta e que tem as características da pedagogia invisível – o espaço é flexível, o aluno é activo, os materiais são diversificados e existe integração entre as áreas do currículo; as regras de seqüência são implícitas, a ritmagem é enfraquecida (isto é, dentro de certos limites o aluno organiza seu trabalho e segue um ritmo próprio de aprendizagem), os critérios são implícitos e a avaliação acentua as vias do conhecer (e não os estádios do conhecimento). Os alunos podem, neste caso, manejar a sua própria gramática de aquisição, sendo a modalidade de controlo do tipo pessoal. Este modelo de instrução retira as suas regras de teorias orientadas para a lógica da aquisição, que assentam sobre o desenvolvimento da criança, sobre a linguagem e sobre o comportamento (teorias de Piaget, Chomsky e da Gestalt). (DOMINGOS et al., 1986, p. 307).

No caso do MAE-USP algumas teorias e autores da área educacional são apontados como referência para a construção do trabalho educativo. Destaca-se a citação de Paulo Freire¹⁸¹, retomado inúmeras vezes ao longo da fala dos educadores entrevistados, bem como dos princípios denominados de construtivistas.

O que eu coloco como o conteúdo, essa mudança de atitude como o grande objetivo lá na frente. Para que isso aconteça a gente trabalha dentro dessa perspectiva construtivista. [O construtivismo é] Acho que partir dos repertórios pessoais, os contextos pessoais específicos, e a partir daí o conhecimento ir se formando. Tem muito a ver com o Paulo Freire, então as coisas vão se encaixando. (MAE-USP – educador 2).

O processo de aprendizagem, baseado no construtivismo e na pedagogia de Paulo Freire, traz elementos marcadamente dialógicos à estrutura educacional do MAE-USP, contribuindo para sua percepção como uma prática instrucional indireta, nos moldes propostos por Bernstein.

O caso do Museu de Astronomia e Ciência Afins apresenta nuances diferentes daquelas encontradas no MAE-USP. Fundado nos anos 1980, dentro do contexto do surgimento dos primeiros centros e museus interativos de ciências no País, o MAST foi declaradamente inspirado nos *science centers* europeus e norte-americanos, como o *Exploratorium* de *San Francisco* (EUA), que tinham na divulgação da ciência por meio de aparatos mecânicos manipuláveis sua principal característica. A Coordenação de Educação em Ciências, responsável pela criação e desenvolvimento dos programas educacionais para os públicos visitantes, atuou primordialmente na divulgação científica, principalmente de temáticas astronômicas, utilizando aparatos interativos em suas exposições. A identidade do museu, nesse sentido, é definida pelo fato de ter exposições.

Museu tem exposição, se não tiver exposição, não é um museu. Ter algo para expor e trabalhar de uma maneira explícita para expor esse produto. Para comunicar idéias sobre esse produto. Mas é claro que, os museus, eles desenvolvem a exposição de uma maneira particular. [...] Ter exposição e como essa exposição é tratada, o status que essa exposição tem dentro da instituição (MAST – educador 1).

¹⁸¹ Educador brasileiro, criador da Pedagogia da Libertação ou Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire estabelece uma profunda crítica aos sistemas educacionais vigentes onde impera o que ele denomina de *educação bancária*. Sua pedagogia é voltada à aproximação do sujeito com o objeto de conhecimento, em um processo permanente de conscientização desse sujeito acerca de seu papel social. A participação do sujeito no processo de aprendizagem é permanente e estabelecida por meio de intenso diálogo com o professor. (FREIRE, 1996).

A identidade da instituição museal definida pela presença de exposições desloca a ênfase da extroversão institucional dos acervos para o contato com o público. No MAST essa ênfase é explícita, na medida em que o trabalho educacional é centrado na divulgação da ciência para todos os tipos de visitantes.

[...] a gente está interessado em divulgar a ciência, divulgar a ciência para os segmentos mais diversificados da população. [...] respeitando as especificidades de cada tipo de público. (MAST – educador 1).

A diversidade de ações existentes educacionais no Museu (Tabela 2) é justificada, portanto, pela amplitude de públicos atendidos. As próprias características desse público estabelecem os limites dessa prática. Assim como no MAE existe também no MAST uma dimensão política, militante do papel da educação científica ali desenvolvida.

O que a gente quer é ser uma ferramenta, um recurso, um ambiente, que no final das contas ajude a empoderar a sociedade. A gente quer que o museu seja utilizado como um ambiente capaz de fazer com que as pessoas tenham mais autonomia e mais conhecimento sobre ciência. (MAST – educador 1).

Essa perspectiva se alia aos debates acerca da do enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) presente nos museus e centros de ciências a partir da segunda metade do século XX, como foi visto no *Capítulo III*. Os chamados enfoques CTS têm como objetivo justamente proporcionar à sociedade uma maior oportunidade de obtenção de informações sobre ciência e tecnologia, que permitam sua participação nos rumos decisórios das políticas científicas (CAZELLI, VALENTE e ALVES, 2003; CONTIER, 2009). De acordo com Cazelli, Valente e Alves (2003) os espaços de educação não formal, especialmente os museus e centros de ciência, têm um papel relevante a cumprir nesse processo de divulgação científica para a sociedade, na medida em que podem se constituir enquanto locais de debates para temas controversos e complexos da ciência.

No MAST essa perspectiva institucional é balizada pela realização das já citadas pesquisas na área de educação em museus. Como explicitado pelos depoimentos, é a investigação realizada pelos pesquisadores da instituição que determina em parte a criação de novas ações, como os ajustes a serem realizados para seu aprimoramento. Sobre esse assunto o coordenador da CED traz o seguinte depoimento:

[...] respeitando as especificidades de cada tipo de público. É essa a dimensão que as pesquisas que a gente tem desenvolvido aqui têm apontado. E isso faz uma senhora diferença porque, ao que parece, não existe uma forma padronizada de você divulgar ciência. Isso que é o que tem nos chamado atenção. (MAST – educador 1).

Sobre a forma como a pesquisa em educação em museus influencia as práticas educacionais da CED, esse exemplo da década de 1980 é bastante ilustrativo.

Se você for ver historicamente como as concepções educativas do museu foram se apresentando, você vai ver que elas sempre estão atreladas aquilo que a pesquisa em educação em ciência mostra como o interessante. [...] Por exemplo, a primeira grande exposição do Museu, permanente, foi o Laboratório Didático de Ciências. E ele estava fortemente pautado nos estudos de concepções alternativas. Tanto é que a idéia era fazer um espaço realmente fragmentado, era um conjunto de aparatos que não conversavam muito entre si, mas havia um perfil ideal nos aparatos, que era basicamente a busca pela ocorrência do inesperado, uma abordagem fenomenológica, isolar esses fenômenos um de cada vez nos aparatos. E isso estava muito centrado nos estudos de concepções alternativas. (MAST – educador 1).

As pesquisas da área de educação em ciências são, portanto, utilizadas pela CED como base para os “experimentos” educacionais institucionais. A partir daquelas que são as discussões e tendências pedagógicas da área educacional são realizadas atividades no âmbito museal com diversas tipologias de público.

Hoje, por exemplo, a gente já desfocou um pouco da questão da aprendizagem, embora ela continue sendo valorizada. A gente está muito preocupado com questões de percepção pública da ciência, mudanças de atitude, mas, eu acho que é aquilo que eu já te falei na primeira fala da entrevista, essas coisas elas não promovem substituições completas, não entra um aporte e sai o anterior. Você enriquece e passa a tentar superar problemas do anterior com um aporte mais complexo. (MAST – educador 1).

Os enfoques mais recentes da pesquisa, e da prática educacional do MAST, estão, portanto, coadunados com as perspectivas de compreensão pública da ciência, a partir do enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Como foi visto no *Capítulo III*, esse enfoque está relacionado com uma divulgação científica mais dialogada e que também leve em consideração as expectativas e conhecimentos prévios dos públicos.

Quando você aborda um tema aonde as pessoas têm facilidade em encontrar laços de familiaridade, você consegue estabelecer uma comunicação. Por outro lado, quando o tema é um tema onde, apesar da importância, relevância, pertinência, diz pouco ao cotidiano das pessoas, isso se torna mais difícil. (MAST – educador 1).

O estabelecimento do diálogo tem, entretanto, alguns limites, estipulados a partir daqueles que são considerados os objetivos educacionais da CED.

E o que a gente usa também em termos das concepções educacionais são coisas muito gerais. Eventualmente a gente se aproxima de uma maneira mais específica de alguma delas, como foi a de concepções alternativas e de modelos mentais [...]. Às vezes a gente trabalha com popularização, no sentido de que você pensa muito no que o outro quer ouvir, na necessidade do outro, mas tem vezes que a gente também assume uma postura muito de divulgação no strictu sensu, no sentido: eu acho que a população tem que saber esse assunto, sinto muito, mas é muito importante. E a gente chega e faz, entendeu? Então, na verdade, a gente migra entre essas diversas concepções. Mas todos os movimentos têm um olhar construtivista. De fato isso já está internalizado. (MAST – educador 1).

Da mesma forma que no MAE, os limites do diálogo, e da partilha de poder com o público/adquirente na construção dos processos educacionais, são estabelecidos a partir dos objetivos educacionais estabelecidos pela missão pedagógica encampada pela CED. Evidencia-se aí a tensão contínua entre o processo educacional que se pretende dialogado e os conteúdos que devem ser trabalhados para o cumprimento dos objetivos pedagogicamente estabelecidos. A presença de estratégias de controle, por exemplo, na escolha dos temas a serem trabalhados, ou na tipologia de ação educacional a ser empregada, é parte da dinâmica da CED, na medida em que o público não interfere nessas escolhas. O diálogo com os públicos, nesse sentido, se estabelece por meio das avaliações das ações e por meio da estratégia utilizada durante sua execução que, nas palavras do coordenador da CED, são de caráter construtivista.

Quanto à decisão sobre os conteúdos científicos a serem tratados pelas ações educacionais, diferentemente do que se poderia imaginar, a Astronomia não é a única disciplina utilizada. No MAST a construção de narrativas sobre os assuntos está relacionada com a exploração de temas científicos em geral. Questionados sobre quais os temas

priorizados nas ações educacionais e como esses temas são definidos, o coordenador da CED respondeu da seguinte forma.

As ciências em geral, porque há, por exemplo, atividades educativas que o tema é definido pelo acontecimento específico do dia, por exemplo, o cine-ciência. O cine-ciência é pautado pela discussão de temas científicos a partir do filme, dependendo do filme que é escolhido aparecem os temas mais diversos. Outra também que é induzida, matemática dentro dos museus de ciência também não é muito comum, então a gente acha importante. Outras acontecem de uma maneira muito espontânea, por exemplo, aqui no MAST, tudo o que tem a ver com astronomia é imediato. O conjunto arquitetônico aqui, você respira astronomia. [...] E outras atividades, elas surgem em função do perfil da equipe que você tem no momento, se, daqui a pouco a gente recebe alguém de geografia, é razoável que essa pessoa queira fazer uma atividade na área de geografia e vai ser estimulada, vai ser apoiada para fazer isso. A idéia é [...] estar abordando diferentes temas com diferentes recursos. (MAST – educador 1).

Percebe-se que, diferentemente do MAE-USP, na qual a pesquisa sobre os acervos institucionais é a base de escolha dos temas, e mesmo do objetivo educacional da ação educativa voltada para a diversidade cultural, no MAST não existe essa relação explícita. O motor que move a escolha dos temas vem da área da educação em ciências, daquilo que é apontado como uma tendência pedagógica relevante, mas também daqueles conteúdos científicos que são considerados importantes pelos educadores para serem divulgados no Museu.

E de fato a gente acha que não seria obrigatório que, todas as atividades educativas aqui do Museu, necessariamente, devem ter ligação com as temáticas, com os objetos do Museu. Às vezes sim, às vezes não, isso não é uma preocupação. [...] eu acho que se você se propõe a divulgar ciência, seja lá qual for o aspecto dela, o conteúdo, tem um papel relevante. [...] Eu posso num museu ter uma exposição relativamente muito conteudista e isso pode ser compensado numa outra área do museu com um aporte mais voltado para percepção pública, para relação de CTS, ou então numa só exposição você pode tentar abarcar tudo, mas eu acho que se deve buscar o equilíbrio, por mais que isso seja difícil. (MAST – educador 1).

Tendo como foco principal a divulgação da ciência, e não o acervo institucional, as ações educacionais do MAST, que incluem a confecção de exposições, exploram, com bastante liberdade, os mais diversos assuntos científicos considerados pertinentes pelos

educadores da instituição. A preocupação com os públicos específicos mais uma vez é explicitada como um fator, também presente na escolha das temáticas.

A gente foi vendo alguns temas que eram pedras no sapato do professor. Padrões de tempo, ciclos astronômicos básicos, dia e noite, ano, fases da lua, eclipses, mares. Com o tempo a gente foi vendo que não adianta, pura e simplesmente, ficar falando de astronomia de ponta. [...] O que eu quero dizer é que a ciência básica ela ainda tem um papel muito importante para divulgação de ciência no Brasil. Então a grande motivação dessa sala [exposição Os ciclos astronômicos e a vida na Terra] foi isso, a gente perceber que esse tema era um tema mal abordado pelos livros didáticos, [...] a gente percebeu que se fizessemos uma exposição pautada nesse tema a gente estaria prestando um grande serviço pra a comunidade escolar, e de fato, é o que se mostrou. (MAST – educador 1).

Outros públicos, e suas necessidades temáticas também são levados em consideração. O que se depreende dos depoimentos, entretanto, é que a escolha dos temas pode se dar a partir de diferentes motivações.

Em princípio não há nenhuma temática na área de ciências que a gente não possa utilizar. O que vai ser de fato determinante é muito mais a questão da forma. Será que a gente consegue trazer esse tema para o museu? Será que as pessoas que trabalham aqui, agora têm competência, a gente consegue dar conta de fazer? Porque no final, a gente fala adaptação, mas no final você acaba criando mesmo um outro conhecimento e tem vezes que a gente percebe que a coisa é muito complicada e [...] as pessoas que estão aqui, no momento, não dão conta disso. Então, no final, a gente acaba atuando com muito pragmatismo. As coisas são definidas por processos históricos verdadeiros, por demandas, necessidades. [...] Mas em última instância o aval vem do público. (MAST – educador 1).

A equipe de educação do MAST tem, nesse sentido, possibilidades de contratação de profissionais necessários, via projetos de pesquisa, para a geração do conteúdos específico de ciências necessário à realização das ações.

Depois que o Douglas [físico] entrou em oitenta e oito, que ficou o Ronaldo, que é uma pessoa de biologia, mas que tem um conhecimento das ciências como um todo [...]. O astrônomo era sempre nessa situação, ou um contrato ou uma bolsa PCI. Esses bolsistas a gente tem sempre alguém das licenciaturas de física, química, matemática, porque claro, isso junto com o astrônomo que

sempre faz um pouco de física também, então sempre com essas áreas para poder pensar com eles esses conteúdos. (MAST – educador 2).

As práticas educacionais – o *como* fazer – são determinadas no MAST pelas diferenças do perfil etário, social ou econômico dos visitantes, conforme apontado na Tabela 2. A multiplicidade de ações existentes torna, na visão do educador, mais fluidos os limites da especificidade educacional dos museus.

Então, hoje, eu acho que você vê um aumento muito grande da variedade de recursos educacionais que estão sendo oferecidos. Eu acho que hoje você vê museus que usam teatro, atividades tipo shows de ciência, são atividades que se complementam às exposições, são palestras pautadas no tema da exposição. [...] Museu também pode ter um pouco de cinema, teatro. [...] O adjetivo interativo, durante algum tempo era basicamente circunscrito a museus, a exposição interativa. Hoje tem teatro interativo, todo mundo quer fazer algo que seja interativo. Então, de fato, essas coisas estão se misturando, e eu acho isso bom, entende. (MAST – educador 1).

Nas palavras do coordenador da CED, em última instância o aval vem do público. Ou seja, se na percepção dos educadores da instituição, ou das avaliações sistemáticas realizadas, se as ações educacionais não funcionarem da maneira desejada, serão realizadas modificações. Entretanto, pelo que foi exposto, percebe-se que a prática, assim como os conteúdos explicitados nas ações, são definidos conforme a lógica estabelecida pelos educadores da instituição a partir daquilo que é por eles considerado relevante. Ou seja, apesar do público ter o seu papel como um fator a mais na configuração dos limites do discurso pedagógico, estabelecendo uma prática instrucional indireta, sua participação é efetivada apenas por meio da percepção dos educadores e das avaliações sistemáticas realizadas nas ações educativas ligadas aos projetos de pesquisa. Essa questão voltará a ser discutida posteriormente, quando o assunto da avaliação será tratado com maior detalhamento.

Essa perspectiva educacional encontra ressonância, como já foi visto, também nas práticas estabelecidas pelo Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo. Os objetivos da ação educacional da Pinacoteca estão voltados à promoção do acesso de qualidade ao acervo aos públicos visitantes.

A gente traçou uma série de objetivos. Esses objetivos se mantêm, mas eles se alargaram. A gente definiu isso em 2002 e você pode imaginar

o quanto de diferença isso tem agora. O primeiro é desenvolver ações de educação em arte a partir das obras do acervo. A gente já não faz só mais obras do acervo, a gente tem também exposições temporárias envolvidas dentro da nossa coordenação. Depois, promover a qualidade da experiência do público no contato com as obras do acervo da Pinacoteca e com as próprias ações de cultura. Então a gente quer qualificar essa experiência a ponto dela se tornar referencial na vida do indivíduo e a ponto de potencializar uma modificação do olhar, e da percepção, e da reflexão sobre imagem. Não sobre arte, mas sobre o mundo. E garantir a ampla acessibilidade ao Museu. Ou seja, modificar o perfil de público no sentido de garantir uma diversidade da frequência. E como a gente é extremamente pretensiosa: incluir e transformar em freqüentes públicos não habitualmente freqüentadores. (PINA – educador 1).

A partir desses três objetivos foi criada uma grande diversidade de ações para diferentes tipologias de público, como explicitado no *Capítulo V* (Tabela 4). Percebe-se já de início o importante papel desempenhado pelo público na estruturação das atividades educacionais desse Museu. Assim como o MAE-USP e o MAST, a Pinacoteca estrutura suas ações a partir dessa premissa.

No que se refere à escolha do *que* da ação educativa, ou seja, à escolha dos temas específicos que serão abordados, a atuação dos educadores da Pinacoteca é semelhante à dos profissionais do MAE-USP. Isso quer dizer que a seleção dos temas a serem tratados nas ações é realizada a partir do acervo institucional exposto em sua mostra de longa duração. Também são utilizados os acervos das exposições temporárias. Esses acervos estão, entretanto, inseridos na lógica discursiva das exposições que, como foi visto anteriormente, conta com pouca ou nenhuma participação do Núcleo de Ação Educativa em sua concepção.

A gente sempre trabalha com a idéia de que o ato educativo, principalmente de visitas, ou de fazer um folder, é uma curadoria também. Uma curadoria educativa. É uma idéia que vem sendo tratada de forma bastante sistêmica, no sentido de pensar que quando você seleciona as obras e tece um discurso sobre elas, isso é uma curadoria. E, portanto, quando o educativo seleciona a obra X, e pula Y e K, e estabelece relações entre, isso é um processo curatorial também, que tem como fundo um interesse educativo. Independente da curadoria existe uma segunda curadoria, que é uma curadoria educativa, que re-divide, seleciona as obras e reconstrói um discurso que pode ser outro. Também na visita a gente deixa claro qual é o pensamento curatorial. (PINA – educador 1).

A proposição da "curadoria educativa" permite aos educadores maior liberdade de ação frente aos desígnios da curadoria, expressos no discurso expositivo. O foco na acessibilidade do acervo faz com que as possibilidades de leitura educativa das obras expostas sejam múltiplas.

Para o grande público, muitas vezes, a idéia do curador é invisível. [...] É muito complicado quando o curador entende a exposição como um livro, ou uma tese, uma idéia a ser depreendida, porque nem sempre isso está visível para o público, e nem sempre interessa para o público. E eu acho que toda ação precisa de respaldo político, no sentido que nos está autorizado explorar outras possibilidades de relação que não necessariamente da curadoria. [...] A gente se apropria desse discurso [da curadoria] conforme a necessidade, as possibilidades, as respostas do público ou, por exemplo, nos nossos materiais para professor, o que é o interesse pedagógico pro nível dele, por um lado, ou o que é o interesse desse público médio, espontâneo que ninguém sabe quem é. (PINA – educador 1).

Além da questão política, expressa na fala da educadora, que mais uma vez enfatiza de forma contundente a autonomia dos educadores na proposição de suas ações, o que se depreende são as múltiplas possibilidades de interpretação do acervo, cada qual adequada a uma tipologia de público.

Então é nesse sentido que eu acredito nessa possibilidade de construir a visita, que é uma das coisas que está nesse texto que eu falo lá de um termo que é educação líquida, que vai se modelando segundo o público, um recipiente, que é uma metáfora. (PINA – educador 1)

Em termos metodológicos o conceito de *educação líquida* traduz as possibilidades de interação do educador com as expectativas e conhecimentos prévios do público. Sua estrutura, já analisada em outros momentos deste trabalho, centra-se no conceito da adaptabilidade do educador frente às necessidades do público. Os momentos de uma visita ao Museu são adequados a essa lógica.

A metodologia tem que ser construída a partir da resposta, é isso que é educação líquida. Como você conduz, o que você dá, a quantidade de informação e pergunta, e atividade, e apresentação institucional, e parecer pessoal, que você coloca na tua visita é em resposta ao que o público quer, não é algo pré organizado, é algo que se organiza no processo de construção. (PINA – educador 1).

As possibilidades de atuação do educador nesse diálogo com os públicos pressupõem uma formação bem estabelecida, tanto de conteúdos quanto de métodos educacionais.

É difícil, mas por isso que os educadores têm que ser formados, por isso que a gente faz eles acompanharem várias coisas com educadores da casa que já tem um traquejo de fazer isso. Por isso que a gente insiste em trabalhar com eles Abigail Housen. Porque você não vai falar de movimento surrealista para uma criança de seis anos. Não tem sentido. Por isso quando a gente fala que os núcleos de articulação e de pensamento das ações da gente partem desse pressuposto de qualificar essa experiência, eu tenho que respeitar o que é essa demanda, porque se não eu estou desqualificando essa experiência, ao invés de qualificar. Por mais informação e por mais ilustrado que eu seja, isso não importa. Não é o que o outro quer receber. (PINA – educador 1).

A autora Abigail Housen (1999 apud ROSSI, 2006) trabalha com o conceito de níveis de percepção/desenvolvimento estético, que podem ser desenvolvidos, em uma escala progressiva, a partir de uma interação de cunho educacional com as obras de arte¹⁸². Longe de uma perspectiva advinda da filosofia estética (ZELLER, 1989) o trabalho de Housen centra-se na possibilidade de aprender a apreciar uma obra de arte, por meio da chamada “compreensão estética”. Para conduzir o grupo o educador precisa, portanto, compreender em que “nível de desenvolvimento estético” ele se encontra e, dialogando com as possibilidades presentes nesse nível, conduzi-lo, se esse for seu interesse, para outros patamares de compreensão da obra. A visita, para isso, é composta de três momentos: a apresentação da instituição e das regras de comportamento no espaço do Museu, a atividade de leitura da obra de arte – baseada nos níveis de compreensão estética – e as propostas poéticas. Sobre as propostas poéticas o depoimento da coordenadora do Núcleo de Ação Educativa é bastante explicativo.

[...] um mecanismo, não de desenvolvimento técnico, mas de desenvolvimento perceptivo e cognitivo, que é de uma outra ordem, que não necessariamente se baseia em uma aprendizagem técnica ou na realização de algo técnico em termos de arte, linguagem artística. [...] As propostas poéticas são atividades, não necessariamente produtivas no sentido de objetos, não necessariamente originam algo concreto, pode ser uma performance, pode ser um som, não importa. São dois objetivos específicos: um, dar concretude ao aprendizado cognitivo ou perceptivo, e outro, torná-lo vivencial, literalmente fazê-lo passar pelo corpo.

¹⁸² As habilidades para a compreensão estética são acumuladas à medida que o público evolui ao longo dos estágios, que são denominados de narrativo, construtivo, classificativo, interpretativo e re-criativo.

As propostas se constituem, como explicado no *Capítulo V*, como uma série de atividades práticas utilizadas pelos educadores durante as visitas educativas com os grupos organizados. Elas abordam diferentes temáticas relacionadas ao universo artístico, algumas vezes em relação direta com uma obra de arte específica, outras vezes explorando temáticas do mercado da arte, ou das relações entre os artistas e seus públicos etc. Assim como o restante das atividades ela é adaptada conforme o perfil e os interesses de cada grupo visitante.

Muitos adultos não querem uma visita dialógica, e sim uma visita informativa, então eu faço uma visita informativa. Quando você já tiver conquistado a amizade desse grupo, você pode até lançar uma pergunta, mas não é o que eles vieram procurar, então não adianta você “enfiar goela abaixo” uma coisa que o público não quer. Tem uns [educadores] que fazem isso, a gente conversa. Não pode fazer uma coisa estereotípica para todos os públicos, isso não existe. A tua metodologia tem que ser construída a partir da resposta, é isso que é educação líquida. (PINA – educador 1).

O contexto apresentado leva a uma percepção dos museus estudados como locais nos quais as realizações educacionais são negociadas entre os sujeitos participantes: adquirentes/visitantes e transmissores/educadores. Baseados em distintas teorias de instrução, todas com um viés dialógico, os educadores decidem quais as melhores estratégias a serem utilizadas e temas a serem abordados com os diferentes grupos. Surge daí a grande diversidade de ações executadas pelos setores educativos – cada ação traz especificidades que visam à melhor efetivação dos objetivos das ações.

Os objetivos educacionais, por sua vez, trazem elementos que espelham a especificidade da educação praticada nos espaços museais. No caso do MAE-USP e da Pinacoteca a ênfase recai sobre o acervo e as possibilidades de leitura a partir daí praticadas. O contato com o patrimônio musealizado é, para os educadores dessas instituições, o diferencial educacional proporcionado pelos museus. Esse contato, entretanto, não é “instintivo” ou “emocional”, como pregado pela corrente da filosofia estética (ZELLER, 1989). Ou seja, o objeto exposto não “fala por si mesmo”. Para esses educadores o papel da ação educativa é justamente proporcionar ferramentas para o público interpretar esses objetos. Essa interpretação tem um viés, no caso do MAE-USP, voltado à percepção da diversidade cultural humana e, no caso da Pinacoteca, à ampliação do repertório conceitual relacionado ao mundo das artes visuais.

No caso do MAST a especificidade da educação museal recai sobre a presença das exposições. Sendo um museu de temática científica no qual o acervo, apesar de existente, não é utilizado pela ação educacional de forma sistemática, sua ênfase está nas exposições interativas que buscam comunicar temas científicos. O trabalho educativo centra-se, portanto, na popularização da ciência. A escolha dos temas científicos obedece a diferentes critérios que vão das especificidades dos públicos – por exemplo, o público escolar e a temática dos ciclos astronômicos e a vida na Terra – ao interesse dos educadores e às temáticas eventuais – como a Semana de Ciência e Tecnologia. Os objetivos educacionais estão centrados na compreensão, em diversos níveis, dos temas científicos expostos. Ou seja, espera-se que os públicos tanto aprendam conteúdos científicos como saibam usá-los no seu cotidiano (perspectiva de “empoderamento” da sociedade), em outras palavras, que as exposições e ações educacionais realizem uma boa comunicação.

A prática instrucional dos museus estudados, pelo exposto, traz característica de uma prática instrucional indireta nos moldes propostos por Bernstein. As estratégias didáticas utilizados pelos educadores são maleáveis conforme as características dos públicos e, nesse sentido, elas trazem a possibilidade de uma maior interação entre eles. O viés dialógico é pregado como a perspectiva mais adequada no trabalho com os visitantes, o que também contribui para essa maleabilidade no posicionamento dos sujeitos.

Os elementos apresentados até o momento trazem principalmente aspectos da constituição do *discurso instrucional específico* (o *que* e o *como* da educação nos museus) e, em menor instância, do *discurso regulador específico* (relações entre adquirentes e transmissores). A seguir serão apresentadas as análises sobre a matriz temporal e a matriz espacial nos museus, como elementos importantes para a compreensão da constituição do discurso pedagógico dos museus.

VI.2.2. A matriz temporal no museu

A matriz temporal em Bernstein está configurada para além do mero tempo cronológico. O tempo do dispositivo pedagógico é antes de tudo um tempo institucional e constitui-se como fator determinante para a constituição das práticas instrucionais. Esse tempo relaciona-se com o discurso instrucional, e em menor medida com o discurso regulador, estabelecendo a dinâmica das práticas de comunicação entre adquirentes e

transmissores, entre transmissores e entre adquirentes. Ou seja, ele regula, em última instância, o processo comunicacional da transmissão-aquisição pedagógica.

A perspectiva de analítica oferecida por Bernstein encontra respaldo em discussões sobre a especificidade da matriz temporal no universo dos museus. Como foi visto no *Capítulo IV*, Van Praët e Poucet (1992), ao delimitarem os aspectos diferenciadores da educação museal em relação à educação escolar, apontam a existência de uma “pedagogia particular dos museus”. Essa pedagogia particular é definida pelos autores a partir de três elementos: o tempo, o espaço e o objeto. Tomando como foco apenas o elemento tempo, verifica-se que na compreensão de Van Praët e Poucet, esse elemento é apontado como definidor em toda relação pedagógica estabelecida no ambiente museal, na medida em que nesse contexto ele adquire características únicas. Sua brevidade é marcada não só pela curta duração da visita – uma ou duas horas ao longo da vida, para a maior parte das pessoas – como pela curta duração do tempo do visitante em contato com um objeto/display expositivo específico – apenas alguns minutos. Essa característica do tempo museal, em contraste com o tempo escolar, cotidiano e ao longo de muitos anos, é uma das características definidores desse contexto educacional.

Frente à constatação do tempo restrito de uma visita, alguns autores, também tratados mais detalhadamente no *Capítulo IV*, trazem discussões sobre o impacto desse fato para a aprendizagem nos museus. Para George Hein e John Falk, o tempo da aprendizagem nesses espaços deve ser tratado de forma diferenciada. Para Hein (1998), autor engajado na concepção do Museu Construtivista – *Constructivist Museum* – o tempo é fator fundamental para a promoção do aprendizado nos museus. No modelo proposto por ele é necessário que a equipe do museu trabalhe com estratégias que aumentem o tempo que o visitante passa na exposição, já que as pesquisas demonstram que o público que permanece no museu mais tempo tem uma visita mais rica e potencialmente educativa. Já para Falk e Storksdieck (2005, p.121, tradução nossa), “aprender é um diálogo entre o indivíduo e seu meio através do tempo”. O tempo passado na exposição do museu é, nesse caso, apontado como um dos aspectos relevantes para a promoção de conexões que levem à aprendizado de conteúdos. Esse tempo, entretanto, nunca é longo, o que dificulta, em última instância, a percepção do quão determinante foi a visita para o aprendizado de um conteúdo específico.

Anne-Laure Bourdaleix-Manin (2006, p.51, tradução nossa) trata o tempo do museu e, mais especificamente, o da exposição, como uma “ruptura temporal que oferece ao público um discurso organizado, no qual o tempo foi estruturado e materializado de maneira a facilitar a compreensão do que é apresentado”. Para essa autora, que realiza estudos sobre a percepção

do público sobre o tempo da exposição, ao entrar no museu o visitante é impactado por uma nova forma de organização espacial imersiva que estimula os sentidos de uma forma inédita. Seu argumento é construído a partir da compreensão da exposição como uma forma de comunicação diferenciada que desestabiliza e rompe com as formas comunicacionais cotidianas, permitindo a construção de sentido para o visitante de uma maneira única.

A pesquisa empírica da autora busca evidenciar as relações entre o tempo vivido pelas pessoas e o tempo cronológico presente nos conteúdos das exposições estudadas. O objetivo central é saber quais as relações de diferentes grupos etários (estudantes jovens, adultos ativos, e adultos aposentados) com as “ferramentas temporais” datação e cronologia, presentes nas exposições. Para isso ela fez um estudo semi qualitativo, com o público freqüentador de três diferentes museus francofônicos¹⁸³. Os resultados prévios apresentados, ainda não totalmente analisados, apontam para uma conexão entre a percepção do tempo, a compreensão/apreciação do conteúdo da exposição e a idade do visitante. Os visitantes, principalmente os mais velhos, têm uma maior percepção da importância da temporalidade da exposição. Para Bourdailleix-Manin (2006, p.57) essa percepção é a base das estruturas expositivas mais recorrentes e deve ser compreendida pelo visitante para que ele possa “se imiscuir no tempo e no espaço da exposição”.

A partir dos dados apresentados a autora constrói uma reflexão sobre o tempo dos públicos e o tempo do museu, que para ela é específico e diferenciado. Ela levanta a hipótese de que os públicos vêm ao museu em busca da desestabilização temporal causada pela imersão em uma ambiente no qual o fluxo temporal cotidiano se interrompe, criando uma forte percepção de descontinuidade no nível da experiência individual. A exposição proporcionaria uma experiência libertadora do fluxo da vida, um “parênteses temporal” na expressão da autora, que permitiria a reflexão acerca das temáticas aí desenvolvidas. Essa percepção se dá de maneira diferenciada conforme a faixa etária dos indivíduos. A visão de Bourdailleix-Manin, nesse sentido, se conecta também com a dimensão espacial dos museus, baseada na especificidade da experiência do contato com as exposições e seus objetos.

A diversidade de visões, aqui apresentadas, acerca da matriz temporal no âmbito da experiência museal traduz, de certa maneira, a importância que esse elemento adquire dentro desse universo específico. Seu papel é o de atuar enquanto elemento regulador na comunicação pedagógica no museu. É a concepção de tempo atuante nessa comunicação que, em última instância, regula a quantidade de momentos que o público estará envolvido em uma

¹⁸³ *Musée de Civilisation du Québec* (Canadá), *Musée du Louvre* (França) e *Centre d’Histoire de Montréal* (Canadá).

determinada atividade daquela instituição. Também é essa mesma concepção que determina as relações entre tempo, conteúdo e tipologia de sujeitos, conformando o ritmo possível de ação pedagógica. Ou seja, no nível da prática educativa, é uma determinada concepção de tempo que regula qual atividade será apropriada para que determinada tipologia de público aprenda determinados conteúdos. Nesse sentido, um primeiro aspecto que emerge, de forma contundente, da fala dos educadores é a efemeridade do tempo da experiência educativa museal.

No caso do museu uma característica é o fato de promover encontros/visitas muito pontuais. A continuidade do contato com os públicos atendidos pelos educativos pode acontecer, mas não costuma ser a regra. Isso singulariza muito a experiência, porque os processos têm que acontecer muito rapidamente, num espaço muito curto de tempo. (PINA – educador 2)

Ninguém te garante que aquele aluno vai voltar no museu, talvez você nem lembre dele. Então nós temos que atuar, numa qualidade especial, naquela uma hora e meia que você tem que fazer uma coisa com começo, meio e fim e que toque as pessoas de uma maneira especial. (MAE – educador 1)

O fato de ser não cumulativo. O fato de ser imediato. Não cumulativo quer dizer que no mais das vezes você acompanha o grupo uma vez, você nunca mais vai ver esse grupo. Pra mim é muito claro, porque eu sou professora também, então tem essa diferença muito visível. Quando você entra numa sala de aula o professor tem ali o tempo de um semestre, no mínimo, pra criar empatia com o grupo, pra reconhecer as lideranças desse grupo, pra criar métodos e sistemas educativos que contemplem a especificidade daquela personalidade de grupo que se forma na sala de aula, pra ir acumulando conhecimento pra chegar no final de semestre com um corpo de conhecimento articulado. Tudo isso eu tenho que fazer em uma hora e meia quando é no museu! E, além do mais, tem que ser prazeroso. [...] O espaço de educação tem que acontecer com a lógica do lazer, então ela tem que ser saber, lazer, congregados. (PINA – educador 1)

Essa efemeridade traz especificidades na regulação do discurso pedagógico a ser reproduzido. Os públicos, denominados dentro da teoria de Bernstein de *aquisidores*, têm um domínio muito mais efetivo sobre o seu tempo e sobre o tipo de experiência que será estabelecida nesse período de visitação.

Eu trabalho meses numa exposição, o público tem duas horas na exposição, ou quatro se ele voltar. Então o educador tem que na verdade refazer muito do seu próprio processo, na relação com o objeto, mas de uma forma estruturada, de forma que você permita que o público, num espaço menor de tempo tenha o mínimo daquela experiência de aprendizagem. (MAE – educador 1)

De acordo com o depoimento percebe-se que a lógica do trabalho educativo museal baseia-se no estabelecimento de uma “agenda” para o “tempo efêmero” da visita. Em última instância o educador, ao propor atividades pedagógicas no âmbito museal, tenta estabelecer estratégias que permitam a apreensão de certos objetivos educacionais por ele desejados. É uma negociação entre o tempo do público e os propósitos educacionais museais – que sempre pressupõem algum grau de aprendizado e, portanto, de aquisição de conteúdos¹⁸⁴. Esse tipo de negociação fica especialmente claro no caso das visitas educativas, realizadas com público escolar e espontâneo nos museus estudados.

A nossa visita dura 2 horas, em um dos módulos da exposição [Formas de humanidade]. Então tem todo um trabalho, primeiro de preparação, de conversas, entender um pouco qual é a preparação do grupo, qual é a expectativa do grupo, como eles têm os conceitos chaves que a exposição aborda, trabalhados ou não trabalhados. [...] E por isso que a gente faz a opção de trabalhar um módulo. Restringe um pouco mas pelo menos é um módulo, que fazer isso na exposição inteira também todo mundo vai sair daqui morto. E eu acredito que, fazendo dessa forma você começa a ter sacadas mesmo, olhar aquela vitrina, a composição dela, os artefatos, de uma maneira diferenciada mesmo, mais atenta. E aí, se ele for visitar o outro módulo sozinho, ele já vai olhar diferente. É lógico que não é numa visita, mas é um processo de formação do olhar mesmo, num espaço expositivo. Acho que o nosso trabalho foca bastante nisso também, além dos assuntos específicos, mas preocupando em ir formando esse público de museu. (MAE – educador 2)

A visita dura 1h30. Não é uma visita longa, é uma visita curta. Se é para público espontâneo que quer uma apresentação, ela ainda é menor, 1h15. Porque tem uma parte complexa, que aqui é necessário, que é como se comportar no museu, porque você não pode correr, gritar [...]. Então tem uma parte que é uma apresentação institucional, uma conscientização, do que é o Museu, uma parte mais introdutória. Tem uma parte mais de apreciação de obra, leitura,

¹⁸⁴ Trabalha-se aqui com a perspectiva de conteúdos que não são somente conceituais, mas também atitudinais e comportamentais (COLL et al., 2000). Para uma discussão sobre conteúdos trabalhados em museus ver minha dissertação de mestrado (MARTINS, 2006), na qual são discutidas algumas possibilidades de apreensão de conteúdos em visitas educativas em museus.

contextualização, mais dialógicas. E tem uma parte de proposta poética, e o educador vai fazendo conforme a sua lógica de construção está acontecendo com aquele grupo. (PINA – educador 1).

A matriz temporal do museu atua, portanto, sobre a maneira como os conteúdos serão estabelecidos e para que tipo de público, em uma atividade educativa. Essa matriz, no caso dos museus estudados, se traduz em um tempo fragmentado, inserido dentro da lógica subjetiva dos interesses de cada visitante. É essa lógica subjetiva que vai, em última instância, definir a quantidade de tempo que cada visitante dedicará às ações educacionais. A regulação do visitante é, por sua vez, “negociada” com a temporalidade prevista pelos educadores para a duração de cada ação.

Nesse sentido, um aspecto importante a ser considerado para a compreensão do funcionamento da matriz temporal nos museus são as tipologias de públicos atendidas pelos serviços educativos. Como é possível perceber, a partir do descritivo do *Capítulo V*, para cada tipologia de público existe uma ação educacional específica.

A esse respeito Studart, Almeida e Valente (2003) alertam para os perigos da homogeneização do público que freqüentam as instituições culturais e apontam a necessidade da maior compreensão das características do perfil do que elas denominam “públicos” de museu. Para essas autoras o público só pode ser determinado conjuntamente se partilharem hábitos culturais comuns, já que as pessoas têm comportamentos e expectativas diferentes em relação ao consumo cultural. No caso dos museus elas fazem a seguinte diferenciação:

[...] quando tratamos de *público de museus* seria importante utilizar o termo no plural – *públicos* – e só tratar no singular quando representar um grupo com comportamentos ou idéias semelhantes. Outra possibilidade é agregar ao termo público uma característica que o diferencia do resto, como por exemplo, *público escolar*, *público de famílias*, *público especial* etc. (STUDART et al., 2003, p. 132)

Para as autoras os visitantes dos museus podem ser categorizados de distintas formas, dependendo do tipo de olhar que se queira dar à questão. Existem categorizações pelo tipo de museu que se freqüenta – público de museu de arte, público de museu de ciências etc. – pelo tipo de grupo a que se está relacionado socialmente o ato da visita – ida com o grupo escolar, com o grupo familiar etc. – ou ainda, se o público veio por conta própria, o chamado público espontâneo ou autônomo. As autoras também apresentam as categorias criadas por Roger

Miles (1986¹⁸⁵ *apud* STUDART et al., 2003, p.133) que estabelece três distinções: público visitante, para os freqüentadores habituais de museus; público potencial, aqueles que o museu pretende atingir por meio de suas ações; e público alvo, seleção dentro do público potencial a qual se pretende atingir por meio de um programa específico.

No caso dos museus estudados constataram-se similitudes nas tipologias de público adotadas por cada instituição. No Museu de Astronomia e Ciências Afins os públicos são, a princípio, separados entre *público escolar* e *público visitante*. Na categoria público escolar, que no ano de 2009 contabilizou 12.597 pessoas, estão incluídos alunos e professores que vêm conhecer a instituição e/ou participar de suas atividades em visita escolar organizada. Já na categoria público visitante, que no ano de 2009 contabilizou 14.204 pessoas, estão incluídas todas as pessoas que freqüentam o museu espontaneamente, sozinhas ou em grupos não escolares, incluindo aí os grupos familiares.

Na Pinacoteca do Estado de São Paulo foram consultados os relatórios de 2009 da Associação Pinacoteca Arte e Cultura, entidade que administra a Organização Social de Cultura Pinacoteca do Estado. Esses documentos revelam que o público é contabilizado de maneira geral pela instituição como *público visitante*, que totalizou, no ano de 2009, 427.232 pessoas.

Já no caso do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP foi consultado o Anuário Estatístico da Universidade de São Paulo do ano de 2009. Nesse documento os públicos do MAE são categorizados em *visitantes*, compreendendo 38.207 pessoas; e *grupos escolares*, compreendendo 139 grupos.

O que se depreende dessa categorização é a singularização dos públicos escolares frente aos demais grupos freqüentadores dos museus. Como foi visto no *Capítulo III*, a perspectiva histórica de surgimento dos setores educativos museais está bastante relacionada ao atendimento aos grupos escolares. Nos três museus estudados esse público ocupa uma posição importante no que se refere à atuação dos serviços educativos (Tabelas 1, 2 e 4) e, no caso do MAE-USP, pode-se dizer, prioritária.

É importante perceber, entretanto, que além das categorizações gerais realizadas por cada instituição, os serviços educativos também possuem categorias complementares estabelecidas a partir do público alvo de cada tipologia de atividade educativa oferecida. No MAST, a Coordenação de Educação em Ciências (CED), dentro do âmbito *público escolar*, particulariza as categorias específicas *professores* e *alunos da licenciatura*, compostas pelos

¹⁸⁵ MILES, R. Museum audiences. **The International Journal of Museum, Management and Curatorship**, v.5, 1986, p.73-80.

freqüentadores dos cursos de formação continuada. Os professores também são público-alvo da ação *Encontro de Assessoria ao Professor*, parte integrante da atividade *Visita Escolar Programada*. Já os *alunos da licenciatura*, participam dos programas de formação de futuros professores que inclui cursos e estágio junto à CED. Outra categoria é a dos *estagiários* e *bolsistas*, alunos de graduação e pós-graduação que atuam junto à CED, tanto na execução das atividades educativas, como nos programas de pesquisa. Por fim, existe a categoria *público de baixa renda*, que engloba pessoas de comunidades carentes que participam do Projeto de Visita Estimulada e o *público em geral* ou *espontâneo*, que freqüenta as exposições planejadas e executadas pela CED e participa das atividades de divulgação científica aos finais de semana.

Na Pinacoteca o Programa de Ação Educativa também trabalha com categorias de públicos específicas relacionadas aos programas desenvolvidos. Dessa forma, existe o público *educadores*, composto pelos professores e educadores participantes dos cursos de formação da Pinacoteca. Existe também o *público com necessidades especiais*, atendido pelo PEPE, e o público denominado *grupos em situação de vulnerabilidade social*, atendidos pelo PISC. Além desses existe o *público de visita espontânea*, para o qual é realizado o material didático *Para saber mais* e o público de *funcionários*, atendidos pelo *Programa de consciência funcional*.

O Serviço Técnico de Musealização do MAE, por sua vez, categoriza seus públicos entre *público escolar* e *público não escolar*, conforme o tipo de atividade oferecida. Dentro do público escolar existem ações específicas para os *professores*, como os cursos de orientação, e ações para os *grupos escolares*, como as visitas educativas. Já na categoria público não escolar existe o *público de terceira idade*, atendido pelas *Oficinas de memória*, e o *público de baixa renda*, da Favela São Remo, atendido por diversas atividades educativas específicas. Também existe o público *estagiários*, atendido pelos programas de formação do Museu. Recentemente foi incorporado o *público com necessidades especiais*, que será atendido pelo *Kit multisensorial*.

O que se percebe é uma demarcação tipológica de público que leva em consideração os mais diferentes critérios. O critério do contexto social da visita categoriza o público escolar e o público espontâneo. Segue o critério de faixas etárias, que engloba o público de terceira idade. Existe também o público categorizado por sua profissão/ocupação, como funcionários, estagiários, educadores e professores. Os demais públicos são agregados a partir de suas características intrínsecas, como público de baixa renda, ou em situação de vulnerabilidade social e público com necessidades especiais.

O trabalho com a terceira idade, já se sabe que não funciona fazer de manhã, tem que ser no período da tarde. Porque eles têm a rotina, eles têm geralmente mais as tardes livres, essa coisa de cuidar da casa, funciona muito melhor à tarde, não é o período todo da tarde, duas horas. Com crianças pequenas também, o tempo da atividade é mais restrito. [...] Atividade de férias que é essa coisa mais lúdica, também é um tempo mais rápido e dosando, a coisa mais da brincadeira. Então acho que dependendo muito do objetivo da atividade e do público. (MAE – educador 2)

De acordo com a teorização proposta por Bernstein (1996) a seleção dos conteúdos e sua distribuição por idades são estabelecidas pelos princípios de classificação presentes no discurso instrucional específico. Isso quer dizer que a matriz temporal dos museus é determinada pelos princípios subjacentes ao discurso instrucional específico dessas instituições. Dessa forma, uma classificação temporal forte (C+) cria uma estratificação dos adquirentes/públicos por anos/faixas etárias. Já uma classificação temporal fraca (C-) cria estratos mistos em termos etários. Como foi visto, diferentemente do ambiente escolar, no qual os critérios temporais separam os adquirentes em turmas divididas por faixas etárias, as atividades educativas do museu podem congregiar diferentes perfis etários em uma mesma situação educacional. Esse é o caso, por exemplo, das visitas educativas para público espontâneo que podem reunir adultos e crianças.

A matriz temporal em Bernstein é implícita ao discurso pedagógico e, além de separar os adquirentes por faixas etárias, também regula a forma de comunicação entre adquirentes e transmissores, estabelecendo a seqüência, o ritmo e os critérios de avaliação. Como já foi apontado ao longo deste trabalho, a relação dos públicos com as ações educacionais dos museus estudados é, em grande parte, estabelecida a partir das avaliações. São elas que, em última instância, subsidiam os educadores nas tomadas de decisões sobre as atividades e as temáticas educacionais adotadas. No universo museal existem diferentes formas de avaliação, adequadas aos distintos setores institucionais. No caso das ações educacionais são recorrentes os chamados estudos de público ou avaliação de público (DIAMOND, 1999). De acordo com Judy Diamond, pesquisadora norte-americana com ampla experiência em avaliação em museus de história natural, as avaliações de público se iniciam nos museus ingleses, de forma assistemática, nos anos 1920 e 1930. Essas avaliações tinham como objetivo responder questões sobre a efetividade das exposições e demais programas públicos dos museus, além de trazer elementos sobre o quanto as pessoas aprendiam nos locais não formais de educação.

De acordo com Studart, Almeida e Valente (2003) é a partir dos anos 1970 que se amplia o interesse da comunidade museológica para a realização de avaliações e investigações em museus. Segundo as autoras, é somente quando os profissionais de museus mudam a perspectiva de relacionamento com o público, no sentido de ampliar o perfil de visitantes e proporcionar uma experiência cultural mais significativa, que os estudos de público vão ser melhor desenvolvidos.

Essas autoras apontam que na década de 1970 o objetivo das pesquisas de público era o de avaliar o potencial pedagógico das exposições. “Os estudos, de forma geral, não consideravam a complexidade do processo de aprendizagem no espaço particular do museu ou as características individuais do visitante, e estavam mais preocupados com o interesse dos elaboradores da exposição” (STUDART, ALMEIDA e VALENTE, 2003, p.135).

É a partir da década de 1980 que os estudos de público sofrem uma guinada conceitual, que redireciona o foco das pesquisas das exposições para o visitante.

As pesquisas passam então a recolher dados relativos às experiências dos visitantes nas diferentes atividades do museu, em lugar de medir unicamente o êxito da exposição. A percepção do interesse dos visitantes possibilitou, a partir daí, estruturar programas mais contextualizados, por meio de abordagens temáticas de assuntos particularmente significativos, com perspectivas voltadas para a realidade dos visitantes.” (STUDART, ALMEIDA e VALENTE, 2003, p.135).

Nesse sentido, é interessante perceber como o paradigma da avaliação de exposições e pesquisa de público nos museus têm se deslocado de tendências mais quantitativas para o desenho de estudos mais antropológicos ou qualitativos (HOOPER-GREENHILL, 1994; JACOBI e COPPEY, 1996; MACMANUS, 1992). Essas novas tendências de pesquisa e investigação vão voltar sua atenção para as diferentes tipologias de públicos. Entender a perspectiva do visitante, suas motivações e seu olhar sobre a instituição museológica, passam a ser os novos focos de pesquisa, na busca por uma interação ampliada com o público.

Essa nova tendência pode ser verificada no uso, por exemplo, da metodologia *Generical Learning Outcomes* (GLO) pela equipe do Programa de Inclusão Sociocultural da Pinacoteca do Estado. Por ter sido criada especificamente para uso em espaços não formais de educação, especialmente museus, bibliotecas e arquivos, a metodologia amplia a noção de aprendizagem para além dos aprendizados conceituais.

A Eilean [Hooper-Greenhill] tem uma definição de aprendizado que eu acho muito boa, que é justamente quando ela escreve sobre o Generic Learning Outcomes, que é como o próprio nome diz, genérica: “O aprendizado é um processo de engajamento ativo com a experiência. É o que as pessoas fazem quando querem entender o mundo, fazer sentido. Pode envolver o aumento ou aprofundamento de habilidades, conhecimento, compreensão, valores, sentimentos, atitudes e capacidade de reflexão. O aprendizado efetivo conduz a mudança e ao desenvolvimento e ao desejo de aprender mais.” Quer dizer, se a gente entender aprendizado dessa maneira, quando nos referimos à aquisição e manejo de conhecimentos vivenciais e emocionais, faz mais sentido. (PINA – educador 2).

Para a utilização dos GLO em suas atividades a equipe do PISC fez uma adaptação do projeto inglês, criando os seguintes indicadores: aquisição de conhecimento e compreensão relacionados ao conhecimento formalizado; aquisição de habilidades; mudança de valores, atitudes e sentimentos; promoção de prazer, inspiração e criatividade; e mudança de comportamento.

Para nós essas categorias têm servido bem de base de análise, porque concordamos que todas essas instâncias acontecem em uma visita ao museu. Tudo isso pode ser percebido por meio de avaliação e faz parte do aprendizado no museu. (PINA – educador 2).

Realizada por meio de questionários com os públicos atendidos, observação e relatórios dos educadores, a avaliação por meio dos GLO traz elementos que auxiliam na tomadas de decisões para a melhoria do programa, além de fornecer subsídios para a compreensão de como os públicos se relacionam com a instituição museal e suas atividades educacionais.

No caso do MAST, as avaliações estão relacionadas à compreensão da efetividade dos processos educacionais estabelecidos por meio de suas exposições e ações educacionais, bem como às possibilidades de interação do público com essas ações.

Por exemplo, essa sala das Estações, talvez não tenha havido aqui no museu uma outra exposição que tenha sido mais formalmente avaliada. E esses resultados, essas pesquisas, apontam modificações que devem ser feitas, então nessa atual versão a gente mudou muita coisa pautados no resultado das pesquisas. A gente vai até o público, a gente estuda o público interagindo com os aparatos, com a exposição, observa, as pessoas respondem questionário, as pessoas são entrevistadas e no final a gente tem um quadro, olha isso é bom

mas tem esse problema, tem esse, tem aquele outro, então, troca isso, fecha. (MAST – educador 1).

Inseridas dentro da lógica de produção científica estabelecida pela CED, parte das avaliações realizadas por essa Coordenadoria estão coadunadas com os questionamentos pertinentes à área de educação em ciências.

Se você for ver historicamente como as concepções educativas do museu foram se apresentando, você vai ver que elas sempre estão atreladas aquilo que a pesquisa mostra como o interessante, o caminho a ser buscado. (MAST – educador 1).

Nesse sentido elas se encaixam no conceito que Korn (1989¹⁸⁶ *apud* STUDART, ALMEIDA e VALENTE, 2003, p. 136) denomina de investigação. De acordo com esse autor, dentro das pesquisas de público existem dois ramos: a avaliação e a investigação. A avaliação “pode ser definida pelo levantamento sistemático de dados e informações sobre atividades e resultados de exposições ou programas públicos, útil para a adoção de decisões sobre a continuidade ou melhoria dos programas e tem caráter de intervenção” (STUDART, ALMEIDA e VALENTE, 2003, p. 136). Já a investigação tem como objetivo a geração de conhecimento, o contraste de hipóteses e a elaboração de teorias para o campo em foco.

De forma geral, diz-se que a avaliação surge da necessidade de informação para empreender uma ação específica a curto prazo, enquanto a investigação se volta para a necessidade de estabelecer padrões e saber mais sobre a experiência do museu, tanto em aspectos do público visitante quanto institucionais, com o intuito de elaborar um marco conceitual. (STUDART, ALMEIDA e VALENTE, 2003, p. 136).

Como dito, as pesquisas de público realizadas, de forma sistemática, no MAST estão relacionadas com as linhas de pesquisa institucionais. Entretanto, existem também as avaliações, denominadas pela coordenação da CED de formativas, que buscam estabelecer melhorias e ajustes nos processos educacionais em curso. Algumas dessas avaliações são levadas de forma sistemática – com elaboração objetivos, instrumentos de coleta de dados e análises posteriores – e outras são realizadas por meio de reuniões de acompanhamento da própria equipe de educação (que acontecem semanalmente).

¹⁸⁶ KORN, R. Introduction to evaluation: theory and methodology. In: BERRY, N.; MAYER, S. (orgs.). **Museum education: history, theory and practice**. Reston, Virginia: The national art association, p. 219-238, 1989.

Essa dinâmica, pautada na percepção dos próprios educadores sobre o funcionamento das ações, é utilizada também no MAE-USP. Nessa instituição o setor educativo não realiza avaliações com coleta e análise de dados sistemáticos. De acordo com a coordenação da DDC esse tipo de processo ainda não entrou na rotina educacional de forma sistematizada. Apesar de ser considerada importante, e de vários dados terem sido coletados ao longo dos anos de abertura da exposição de longa duração “Formas de Humanidade”, a tabulação ainda não foi realizada. De acordo com uma das educadoras entrevistada, essa questão se deve também à ausência de uma equipe com maior número de pessoas e/ou de um profissional externo para a realização desse tipo de atividade.

O que se percebe, a partir do contexto apresentado, é que as avaliações e as investigações no MAST, assim como na Pinacoteca e no MAE-USP, não acontecem de forma sistemática em todas as ações educacionais realizadas. A lógica, nesse sentido, não se baseia na avaliação do adquirente/público que irá, a partir de sua performance, ser elevado de gradação – como pode ocorrer no ambiente escolar. A lógica da avaliação nos museus, quando estabelecida, está voltada à compreensão dos mecanismos atuantes na comunicação e na educação museal e na melhoria desses processos, seja de forma imediata, seja na construção de um marco referencial para a área.

Marandino (2006) em sua já citada tese de doutorado apontou esse diferencial da avaliação nos museus em relação à avaliação escolar. Para essa autora a avaliação realizada nos museus volta-se à percepção da “efetividade dessas atividades e da forma de interação do público com as mesmas. Não se avalia o público [...]” (MARANDINO, 2006, p. 402). As conseqüências da avaliação museal não reverberam na vida dos sujeitos adquirentes/público visitante, a não ser no caso de um contato posterior com as eventuais modificações realizadas nas ações educacionais e expositivas.

Se percebe nos museus estudados a presença de um forte discurso de adaptabilidade às necessidades do público que, conclui-se, exerce um poder “regulador” sobre o discurso pedagógico dos museus. Essa regulação exercida pelo público é depreendida por meio das avaliações que, como foi visto, trazem, na atualidade, elementos para a compreensão de quem é esse público e de quais são suas necessidades. Essa regulação não quer dizer, entretanto, que não existam pressupostos do que uma ação educacional deva ser e sobre que assuntos deva tratar. Como foi visto no item anterior, os educadores têm objetivos explícitos sobre quais os efeitos que a ação educacional dos museus deve proporcionar em cada tipologia de público.

Esses objetivos são, como foi apontado, regulados pela matriz temporal que conforma o discurso instrucional e o discurso regulador, configurando-se como o “regulador crucial de

controle sobre a comunicação na relação pedagógica” (DOMINGOS et al., 1986, p. 308). Frente à diversidade etária, e tipológica, dos públicos freqüentadores dos museus são estabelecidas ações educacionais com diferentes temporalidades. Ou seja, essa matriz provê um tempo fragmentado – distinto para cada tipologia de ação – estabelecido tanto a partir daquilo que os educadores julgam apropriado às ações educacionais museais, quanto a partir da diversidade de seus públicos. Se no ambiente escolar a matriz temporal regula a separação dos adquirentes em faixas etárias, organizando as atividades em períodos fixos de tempo, na sala de aula e fora dela; no museu é a variedade de públicos que freqüenta a instituição que determina a diversidade temporal das atividades. É no “balanço” entre necessidades e características dos públicos, por um lado, e objetivos educacionais, derivados de diferentes tendências pedagógicas, por outro, que se estabelecem as formas de comunicação na relação pedagógica entre adquirentes/públicos e transmissores/educadores nos museus.

Outro aspecto da temporalidade nos museus é estabelecido a partir de sua não-obrigatoriedade, ou seja, no museu os adquirentes/públicos permanecem quanto tempo desejarem, na medida em que não existe uma avaliação coercitiva que os obrigue a cumprir determinadas tarefas visando algum tipo de compensação.

A seguir serão apresentados os aspectos que condicionam o funcionamento da matriz espacial nos museus estudados.

VI.2.3. A matriz espacial no museu

A matriz espacial em Bernstein está relacionada com a compreensão sobre os mecanismos de controle existentes sobre os locais de reprodução do discurso pedagógico. Os locais de reprodução são, dentro dessa teoria, os espaços institucionais. A matriz espacial estabelece as relações entre os espaços institucionais e dentro deles, dizendo respeito, portanto, às prática de organização ou prática reguladoras. Sua estrutura é estabelecida, dessa forma, a partir do discurso regulador específico.

No caso do dispositivo pedagógico museal o local da reprodução é prioritariamente o edifício do museu, mais especificamente seus espaços públicos. Muitas são as vertentes que estudam a espacialidade museal. A atenção desta tese está relacionada, entretanto, aos espaços nos quais são desenvolvidas as ações educacionais. Nesse sentido, esse espaço pode ser compreendido do ponto de vista da técnica de montagem de exposições, a expografia ou museografia; do ponto de vista das teorias de comunicação, que se debruçam sobre a

compreensão de como se dá a comunicação expositiva, para quem e com que objetivos, derivando desse mesmo contexto os estudos semióticos; ou ainda, a partir das disciplinas específicas que dialogam com os conteúdos e acervos expostos, como a História, a História da Arte, a Arqueologia, a Biologia, a Física etc. Conclui-se, a partir do estudo da ampla bibliografia disponível, que o espaço do museu, enquanto objeto de estudos, é repleto de significados (BENETT, 2011), tornando sua apreensão uma tarefa bastante complexa.

O caso dos museus estudados mostra um pouco dessa dificuldade. Conforme explicitado no *Capítulo V*, os locais nos quais as ações educacionais dos museus são desenvolvidas são múltiplos. A visita educativa do MAST, por exemplo, podem englobar as exposições no edifício sede do Museu e o jardim, no qual estão pequenas exposições temporárias nas cúpulas de observação do céu¹⁸⁷. Da mesma forma, na Pinacoteca os espaços utilizados pela educação são diversificados.

Os espaços onde ocorre a ação podem ser vários. A gente tem espaços pré determinados aqui no pátio um e no pátio dois, mas pode acontecer, e já aconteceu, nas varandas, no belvedere, nas varandas do lado do Parque, no auditório, na própria sala de exposição. Onde tiver espaço e onde for pertinente no âmbito da visita, ela pode acontecer. (PINA – educador 1)

A lógica da organização espacial obedece, portanto, o fluxo das necessidades educacionais estabelecidas não só pelo educador, como também pelo público.

Eles [os visitantes] usam mais o espaço expositivo, ou o Parque, porque tem muita escultura da Pinacoteca lá. Mas houve grupos que quiseram conhecer o laboratório de restauro porque eles acharam que era importante ou interessante para eles. E aí temos que agendar e é uma outra negociação. (...) Então, quando o grupo pede e a gente entende que é legal, agendamos. (PINA – educador 2).

A multiplicidade de locais utilizados para a prática educativa tem paralelo com a proposta do “museu construtivista” de Hein (1998), exposta no *Capítulo IV*, na qual o museu deve ser visto em sua totalidade como um local de aprendizagem. No MAE-USP essa diversidade de espaços utilizada nas ações educacionais também é uma realidade.

¹⁸⁷ Conforme explicado anteriormente, o MAST está localizado no campus do Observatório Nacional, cujo edifício sede é tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. O campus também possui uma série de cúpulas de observação astronômica com instrumentos científicos históricos restaurados (GRANATO, 2006).

A “Formas de humanidade” [exposição de longa duração] a gente continua explorando, [...] sempre tem uma vinculação maior ou menor com ela. Nós também exploramos os kits e outras atividades como a escavação, tem um simulado de escavação arqueológica, e também, gostamos muito de visitar os laboratórios. [...] Então a gente marca com o pessoal dos laboratórios, da reserva técnica, do laboratório de restauro, do laboratório de arqueologia. (MAE-USP – educador 1).

A diversidade de espaços utilizadas na ação educativa, entretanto, é prejudicada pelas restrições físicas impostas pela situação atual da sede institucional.

Acho que o prédio do MAE é inadequado para todas as suas finalidades. Embora ele procurou se adaptar da melhor maneira possível [...]. Só que principalmente a parte de recepção de público está aquém das nossas necessidades, os espaços são limitados. A área da educação acabou tendo um espaço, que é restrito, mas que acaba dando para fazer. (MAE-USP – educador 2).

Para o desenvolvimento de suas atividades os educadores contam com o espaço da exposição e da Sala Paulo Freire, que possui um salão multiuso. Entretanto, existem questões problemáticas impostas pelas características espaciais, que interferem no relacionamento com os públicos.

A sala grande, que é uma sala multiuso [Sala Paulo Freire], onde a gente dá aula, a gente faz oficinas, que pelo tamanho e pela distribuição dela a gente consegue que sirva para diferentes funções. Mas não é um espaço adaptado, por exemplo, para grupos com outras necessidades, para cadeirante [...]. A área da exposição, por onde as crianças entram para o espaço da sala de atividades, é onde ficam as janelas da sala de aula e biblioteca, lógico que o barulho interfere. Acho que é um ônus de um prédio que foi totalmente adaptado às forças sem muitas condições para isso. Por exemplo, a quantidade de visitas que a gente pode fazer na exposição é totalmente limitado pelo espaço da exposição. Embora ela tenha essa divisão por roteiros de visitação, a gente não consegue atender dois grupos ao mesmo tempo, porque além do espaço ser relativamente pequeno tem a questão do eco. Então nossa opção foi, vamos restringir o número para atender melhor um grupo só. (MAE-USP – educador 2).

A multiplicidade de locais é estabelecida também por meio da diversidade de ações, explicitadas no *Capítulo V*. Todos os museus estudados realizam ações educacionais fora de

sua sede. No MAE-USP, existem os projetos desenvolvidos com o público infantil e de terceira idade da favela São Remo, vizinha ao Museu, além das ações educacionais desenvolvidas no âmbito das exposições temporárias realizadas fora da sede do Museu, e as ações educativas desenvolvidas dentro dos programas de pesquisas arqueológicas. No MAST existem os cursos itinerantes, desenvolvidos dentro dos programas de formação, assim como os programas de inclusão social. Já na Pinacoteca, existe a atuação do Programa de Inclusão Sociocultural (PISC), na sua atividade extramuros com associações de moradores de rua.

Pensamos em propor algo mais ligada a oficinas, à prática. E aí surgiu a idéia da gravura e da xilo porque achamos que tinha um potencial de trabalho legal. [Então a coisa prática veio por uma característica de ser uma ação extra-muros?]. Sim, mesmo porque não teríamos condições de fazer essas oficinas dentro do museu por falta de espaço e infraestrutura. (PINA – educador 2)

A questão da ausência de um espaço mais institucionalizado na Pinacoteca do Estado é apontada como uma vantagem, mais do que como um problema, pelas educadoras da instituição. Nas palavras da coordenadora do Núcleo de Ação Educativa.

Os educadores querem ter um espaço mais técnico, como um ateliê, fechado e eu prefiro não ter [...]. É que nesse espaço a gente garante uma visibilidade do trabalho que em um espaço fechado a gente não garantiria. E um potencial de quebrar os estereótipos que nós educadores também carregamos. Então me parece muito mais potencial esse espaço, que é livre, ele é como uma folha de papel em branco, ele tem o potencial do vazio criativo, do que uma sala com pia, com cadeiras, com mesa... me incomoda um pouco essa idéia. A gente tem no outro prédio e lá já me incomoda. Então eu prefiro uma coisa menos estruturada. (PINA – educador 1)

A idéia de utilização da totalidade do Museu como espaço educacional é, dessa forma, estabelecida como uma proposta ao mesmo tempo política – de visibilidade da atuação educacional institucional – e metodológica. A atuação educativa, espalhando-se pelos espaços dos museus, torna-se presente no cotidiano institucional ao mesmo tempo em que dá vazão às suas múltiplas possibilidades de interação.

O visitante vem quando quer. [...] Quando ele vai ao museu você não tem controle nenhum sobre a trajetória dele, você não controla o percurso dele, você não controla o tempo, você não controla também o grau de profundidade com que ele interage com as coisas, você não

tem controle sobre a seqüência que ele interage com as coisas. Ou seja, condições de controle como essas inviabilizam qualquer tentativa de você tentar abordar dentro dos museus a ciência como, por exemplo, ela pode ser feita dentro de um laboratório. (MAST – educador 1)

O espaço, nessa perspectiva, se associa com as possibilidades de percurso expositivo. Essas possibilidades estão relacionadas com os diversos significados apresentados aos públicos a partir dos objetos musealizados. Davallon (1992) e Mclean (1996) são autores voltados à compreensão das tipologias de construção conceitual e física de exposições. Eles delimitam tipologias expositivas a partir da forma de apresentação dos objetos – exposição de objetos e exposição de idéias, segundo Davallon – e a partir dos modelos de narrativa – exposições que demonstram um fenômeno ou exposições temáticas, segundo Mclean. Os autores trazem a reflexão de que a forma de interação com os públicos é também modificada em função dessas “tipologias de apresentação” expositivas.

Num encontro do CECA um palestrante falou: “Olha, você pode assistir a um mesmo filme em diversas partes do mundo ao mesmo tempo. Mas o que você vai ver num museu, mesmo que seja uma exposição itinerante, é único.” Em cada lugar a coisa vai se construir de uma maneira diferente, e vai se relacionar com as outras coisas que o museu mostra, as outras exposições, a coleção, o próprio prédio, o próprio espaço, porque também não podemos pensar a relação do visitante e a exposição, e o objeto, sem considerar o contexto da instituição. Percebemos muito isso na Pinacoteca. Nas primeiras visitas as pessoas precisam olhar para o prédio, porque a arquitetura daqui é muito encantadora, é muito diferente do que a gente está acostumado a ver. Então tudo isso contribui para a singularidade da experiência que acontece dentro do museu. (PINA – educador 2)

O percurso dos visitantes também é modificado, na medida em que, a partir das diferentes possibilidades expositivas apresentadas, eles realizam suas escolhas. Os dois depoimentos a seguir, do coordenador de educação do MAST, revela como se dá esse processo.

A experiência do visitante só vai se aproximar, razoavelmente, dos objetivos que a gente teve quando pensou aquela sala, se ele interagir com um conjunto mínimo de aparatos e se ele ler uma quantidade mínima de alguns textos chaves. Essa é a condição, porque a gente não se comunica com o visitante mentalmente. A interação se dá por coisas que ele lê e por coisas que ele faz. Se ele não lê, se ele não faz,

ou se lê e faz parcialmente, o que é o padrão, é razoável que os resultados sejam diferentes daqueles que eu imagino que devam acontecer. (MAST – educador 1)

Você estudou a posição da figura, o tamanho da letra. Ele pode ler, ele pode começar a ler e parar, ele pode ler tudo, e você não tem controle disso. E a experiência que o visitante carrega, no caso da visitação espontânea, é uma experiência que no final é composta por somas de fragmentos. Por exemplo, aqui, na nossa sala, recentemente inaugurada, é um espaço de cerca de 35 metros quadrados, a gente ali elegeru um tema, fragmentou esse tema; a gente imagina que tudo aquilo funciona de maneira integrada... A coisa mais normal que tem no final de semana é alguém entrar, visitar um ou dois aparatos e vai embora. (MAST – educador 1)

Constata-se que a materialidade expositiva é sempre negociada com os públicos, na medida em que são eles que tomam a decisão final de realização de um determinado circuito de apreciação. Essa “impoderabilidade” da relação dos públicos com os espaços e, conseqüentemente, com os conteúdos museais é determinada, como se percebe, pelas próprias características tipológicas desse público. O papel dos educadores, nesse sentido, é prover por meio de ações educativas, oportunidade de aprofundamento de alguns aspectos das exposições e dos acervos.

O contato com o objeto museológico também é único, só nós temos acervo. Por isso acreditamos que desenvolver oficinas que ensinem técnicas artísticas, por exemplo, talvez não seja o processo mais interessante para acontecer dentro do museu porque isso pode acontecer em qualquer outro lugar. Mas o contato com as obras não, só aqui vai acontecer, só no espaço expositivo vai acontecer. Essa é a nossa especificidade, é com isso que devemos trabalhar, muito mais do que com ateliês de arte ou cursos de história da arte. (PINA – educador 2).

A premissa educacional, que relaciona espaço e tempo no discurso pedagógico museal, parte, nos museus estudados, de uma perspectiva negociada de educação (CAZELLI, MARANDINO e STUART, 2003). Ao mesmo tempo em que existem conteúdos específicos com os quais os educadores consideram importante trabalhar – e que de seu ponto de vista representam a especificidade do espaço museal – existem as características, também específicas, dos públicos visitantes, sejam eles escolares, espontâneos, funcionários, terceira idade, com necessidades especiais ou em situação de vulnerabilidade social. Nesse sentido é possível afirmar que os educadores entrevistados para esta tese estão alinhados em uma

perspectiva dialógica e social de educação, contribuindo para a construção de um discurso pedagógico no qual os adquirentes/público partilham a responsabilidade pelas interações educacionais realizadas nos espaços públicos museais. Mais uma vez salienta-se a “regulação” exercida pelo público também na matriz espacial do discurso pedagógico museal.

No caso da escola a dimensão espacial estabelece “um sistema organizado de espaços, locais de reprodução, hierarquizados e articulados, que incorporam diferentes categorias, práticas e posições” (DOMINGOS et al., 1986, p. 309). Nos museus estudados o que se percebe é a multiplicidade de espaços para a atuação educacional: ao mesmo tempo em que existem espaços mais “tradicionais” como as salas de aula e auditórios, utilizados para cursos e palestras, existe o espaço expositivo, pleno de possibilidades de articulações entre os conteúdos/objetos expostos, as ações educacionais propostas e os públicos visitantes. Em ambos os espaços, entretanto, existem diferentes possibilidades de interação, ou seja, o princípio de enquadramento que traduz as relações entre as funções e os espaços específicos atua de maneira menos forte na ação educativa dos museus estudados.

Como dito anteriormente, as diferentes possibilidades de relação com o espaço têm no público um forte fator de definição. É ele quem, em primeira instância, decide sobre a realização do percurso no espaço expositivo, no caso de uma visita livre. Já no caso de uma visita educativa, essa decisão é “partilhada” com o educador – dependendo do tipo de interação educacional estabelecida (mais ou menos dialógica) e das próprias possibilidades de interação oferecidas pela exposição. O que se depreende, portanto, é um espaço fracamente classificado no que se refere às práticas educacionais museais.

Tempo e espaço adquirem, no âmbito da educação em museus, características diferenciadas daquelas praticadas no ambiente escolar. A matriz temporal, estabelecida a partir do discurso regulador específico, funciona nos museus estabelecendo um tempo episódico. Ou seja, grande parte das atividades educacionais realizadas se caracteriza pela relação pontual dos públicos com a instituição museal. Os públicos por sua vez são altamente diferenciados, tanto em origem social como em idade. Destaca-se nessa diversidade a inserção cada vez mais contundente de públicos habitualmente não frequentadores de museus, por meio do desenvolvimento de ações educacionais específicas.

No desenvolvimento do discurso instrucional específico são essas duas peculiaridades que irão, em parte, determinar a forma e o conteúdo das atividades educativas. Visando garantir o acesso da maior diversidade possível de públicos os museus desenvolvem diferentes tipologias de atividades educacionais – cursos, visitas educativas, materiais didáticos, mostras de cinema, palestras etc. O objetivo, entretanto, permanece o mesmo,

segundo a especificidade da instituição que se apóiam em distintas tendências pedagógicas, conforme as características de seu acervo e proposta comunicacional.

A caracterização do *como* do discurso regulativo específico é bastante significativo do ponto de vista da compreensão da constituição da educação museal. Como foi dito ao longo deste tópico, a metodologia de trabalho dos educadores preza o estabelecimento de relações mais dialogadas entre adquirentes/público e transmissores/educadores. Longe da postura de “transmissores do conhecimento”, os educadores buscam construir sua atuação educacional a partir do que é percebido, e do que é sistematizado pelas avaliações, como a melhor estratégia. Nesse sentido sua atuação vai de encontro às tendências pedagógicas mais contemporâneas de educação em museus de ciências humanas, artes plásticas e ciência e tecnologia.

O espaço museal, estabelecido a partir do discurso regulador específico, reforça as constituição educacional estabelecida pelas escolhas dos educadores. Os espaços públicos dos museus estudados são utilizados de diferentes maneiras pelos educadores durante as ações. O que determina essa utilização espacial, incluindo os percursos educativos pelas exposições, é, mais uma vez, a lógica de diálogo com os públicos. Dessa forma, diferentes espaços podem ser definidos, em diferentes momentos, como adequados para a realização de uma atividade. O público também tem poder decisório na medida em que, no caso das visitas autônomas às exposições realizadas pelos setores educativos, ele percorre os caminhos da maneira que julgar mais conveniente.

Capítulo VII – CONCLUSÕES

A busca pela compreensão da especificidade da educação em museus foi o motor que motivou a construção desta tese. Partindo da hipótese de que essa educação tem características em seu funcionamento que a diferenciam de outras modalidades educacionais, como a educação escolar, optou-se por um estudo que possibilitasse a apreensão dos seus elementos singulares. O primeiro desafio a ser superado foi a diversidade de tipologias de museus e de ações realizadas pelos seus setores educativos. Como encontrar uma via analítica que permitisse olhar para essa multiplicidade de instituições, ações e sujeitos de uma maneira coesa e coerente?

Um primeiro olhar lançado às teorias da própria área de educação em museus revelou modelos teóricos que buscavam compreender essa educação por meio de diferentes olhares. Dessa forma, foram selecionados alguns autores – que por sua importância e representatividade no universo acadêmico da educação em museus – foram considerados relevantes para serem apresentados neste estudo. Suas considerações estabelecidas a partir de diferentes recortes – aprendizagem em museus, relação entre museus e escolas e perspectiva social de educação – trouxeram elementos importantes para o início dessa caracterização. A partir da leitura e análise desses autores, constatou-se que tempo, espaço, objetos/conhecimentos e educadores têm características próprias na educação praticada nos museus, diferenciadas de outras modalidades educacionais. Essas constatações, entretanto, não exploravam com profundidade os aspectos processuais dessa educação, ou seja, não era possível compreender porque a educação em museus é da forma que os teóricos dessa área afirmam ser. A aposta deste trabalho centrou-se, portanto, na hipótese de que a especificidade da educação em museus residia justamente no seu processo de constituição.

A partir desse momento o desafio foi encontrar um aporte teórico que permitisse esse olhar processual. Essa procura teórica se voltou primeiramente para as chamadas teorias de currículo, desenvolvidas com maior envergadura a partir da década de 1960. A hipótese de utilização se baseava nos questionamentos propostos pelos chamados teóricos críticos do currículo, que buscavam compreender quais as estruturas de poder atuantes na seleção dos conteúdos e das práticas escolares. A surpresa agradável foi perceber que a utilização das teorias curriculares para a compreensão da educação em museus já não era novidade. Alguns

autores, principalmente norte-americanos, já utilizavam os teóricos de currículo com esse objetivo.

Seus trabalhos, que em muito auxiliaram na verificação de hipóteses apontadas pelos estudiosos da educação em museus, ainda não contemplavam, entretanto, as questões processuais almejadas. Os processos que levam, por exemplo, à escolha de determinadas ações educativas em detrimento de outras, ou de determinados temas e conteúdos; ou como a área educacional se relaciona com as demais áreas do museu e com instituições externas; ou ainda, como é feito o financiamento das atividades educativas dentro de um museu. Essas e outras questões, julgadas pertinentes para a compreensão da constituição da educação em museus, ainda não eram alvo de investigações sistemáticas por parte dos autores da área.

É importante ressaltar que essa busca, de certa forma está coadunada com a os novos paradigmas de educação estabelecidos pelos teóricos da área de educação em museus. Para muitos desses teóricos a educação nos museus também está estabelecida em uma perspectiva dialógica e processual (ALLARD e LEFEBVRE, 1997; FALK, 2001; HOOPER-GREENHILL, 1994). O foco estava justamente na compreensão desse *processo*, estabelecida a partir de uma perspectiva crítica que possibilitasse a apreensão de seus mecanismos de constituição e funcionamento.

O encontro com as teorias de Basil Bernstein (1996, 1998) foram, nesse sentido, bastante providenciais. Ao traçar o conceito de *dispositivo pedagógico*, explicando seu funcionamento, Bernstein estruturou uma cadeia analítica relativa aos processos de constituição da educação. Apesar de estar preocupado com a educação escolar e com a compreensão da perpetuação dos processos de desigualdade social a partir do sistema educacional formal europeu, Bernstein constitui para isso um aparato teórico cuja pretensão é elucidar os mecanismos de funcionamento de qualquer tipologia educacional.

Como dito inicialmente, a escolha por Bernstein não se deu por acaso e está relacionada principalmente ao tipo de dado encontrado durante o processo de coleta para esta tese. A escolha de centrar o olhar sobre os serviços educativos dos museus trouxe a especificidade da fala do educador e essa fala revelou, principalmente, as relações sociais constituintes da educação praticada no espaço do museu. As formas de financiamento, o espaço da educação frente às demais funções desempenhadas pela instituição e os processos decisórios para as escolhas de forma, conteúdo e metodologia das ações. Era necessário, portanto, uma teorização que trouxesse uma perspectiva analítica aos dados encontrados em campo.

Além da busca analítica um segundo aspecto desafiador desse objeto de estudo surgiu da própria historicidade do fenômeno da educação em museus. O que foi visto, principalmente no *Capítulo III* desta tese, diz respeito às intensas transformações que alteraram a inserção e a relevância internas e externas de suas práticas educacionais. Os museus enquanto instituições voltadas à guarda de objetos de memória, o Teatro da Memória como afirmado por Hooper-Greenhill (1988), têm historicamente uma estreita relação com o ato de educar. O estudo sobre as coleções, inicialmente estabelecido sob o signo da curiosidade, se transformou, já na Renascença européia, em uma possibilidade de partilha de conhecimentos entre pessoas interessadas nos diferentes aspectos do mundo natural e cultural. O uso das coleções explicitamente para fins de ensino é posterior, e data do final do século XVII, quando a entrada da coleção de Elias Ashmole na Universidade de Oxford. Esse momento marca simbolicamente o uso de coleções, que ficavam em exposição, para fins de ensino dos alunos do curso de História Natural dessa Universidade. A partir desse momento a relação entre o acúmulo de objetos, seu estudo e o ensino a partir dessas coleções se torna freqüente nos museus, marcando o estabelecimento de uma longa relação entre estudiosos/cientistas e as instituições museais.

Mas é na relação com os públicos de não cientistas que se centra o interesse desta tese. Essa relação foi se fortalecendo principalmente a partir da abertura dos primeiros museus públicos governamentais, como o *British Museum* (Inglaterra) e o *Musée du Louvre* (França), respectivamente em 1753 e 1793. A partir desse momento se inicia a freqüência da população em geral, mesmo que com restrições, às coleções expostas. O que se entende, contemporaneamente, como as ações educativas se iniciam com as visitas monitoradas, cursos e palestras para o público em geral que, no início do século XIX, começam a ser praticadas dentro das instituições museais (HOOPER-GREENHILL, 1991). Sobre os setores educativos e de recepção de público propriamente ditos a bibliografia, apesar de pouco abundante, aponta para uma estreita relação entre o surgimento da escolarização básica e a complementaridade “natural” das visitas aos museus, principalmente no final do século XIX. É nesse momento que também começam a se estruturar com mais força os museus do “Novo continente”, sendo o caso dos museus estadunidenses os mais emblemáticos para a inserção das práticas educativas para o público em geral nessas instituições.

É possível afirmar que a partir do início do século XX, tanto na Europa quanto em países da América, a educação para os públicos de não cientistas começou a se configurar de forma efetiva como uma ação a ser desenvolvida pelos museus. Mas, como apontado no *Capítulo III*, a função educacional para os diversos públicos não foi aceita de forma tranqüila

em muitas instituições. A guarda e a pesquisa de coleções, em uma perspectiva de preservação da memória e de investigação científica, se consolidaram durante muito tempo como as principais tarefas a serem cumpridas pelos museus. A educação para o público em geral representou a “ponta de lança” de um movimento que, ao longo de todo o século XX, foi transformando a forma de atuação dessas instituições. Um dos aspectos mais contundentes dessa transformação pode ser visto na forma de expor os objetos: de um formato enciclopédico, no qual toda a coleção era exposta sem etiquetas ou textos de apoio, as exposições ganharam um formato mais “comunicativo”, com a criação de discursos e narrativas apoiadas em objetos selecionados – a exposição passava a “contar uma estória” (GARCÍA BLANCO, 1999). Esse aspecto, para citar apenas um de muitos que se transformaram ao longo do século XX, não acontece ainda hoje de forma tranqüila nos museus com é possível comprovar pelo estudo realizado por Marandino (2006). A autora, ao estudar o processo de constituição de exposições de temática biológica em museus de ciências nacionais, aponta os conflitos existentes na conformação da narrativa expositiva, principalmente no que se refere ao embate entre os discursos da ciência e os discursos da educação e dos públicos.

As ações educacionais dos museus também são tributárias dessas discussões e ao longo do século XX foram “ganhando” seu espaço a partir de embates com outras funções museais que, em determinados momentos foram consideradas mais relevantes, tanto pelos próprios profissionais de museus como pela sociedade (VALENTE, 2003). Nesse sentido são importantes as discussões que, no interior da área museal, foram forjando essa relevância. Dos encontros sobre a educação em museus, patrocinados pela Unesco, às discussões sob a égide da Nova Museologia, a partir da década de 1960, a educação, por meio da “utilidade social” dos museus se tornou um dos novos pilares da atuação dessas instituições.

As forças sociais e intelectuais que forjaram o papel da importância social dos museus na atualidade trouxeram para o “centro do palco” as práticas educacionais dessas instituições. Se, como foi visto, as práticas de educação dos museus estiveram em suas origens fortemente apoiadas na recepção aos grupos escolares essa prática foi paulatinamente se diversificando e, com o apoio de múltiplos sujeitos – principalmente os educadores e alguns diretores de museus particularmente imbuídos dessa missão educacional – foram se estruturando em setores educacionais específicos dentro dessas instituições. São esses setores os atuais responsáveis pela concepção e prática do que se denomina na contemporaneidade de educação em museus.

O que se depreende desse cenário histórico é uma trajetória que, apesar de aparentemente linear, traz algumas dificuldades para a inserção da questão educacional dentro dos museus. Se para alguns autores a educação deve perpassar a missão institucional como um todo (HEIN, 1998; HOOPER-GREENHILL, 1994), o que se percebe pelas pesquisas realizadas (MARTINS, 2006) é que sua presença, quando existente, está confinada às práticas estabelecidas pelos setores educativos (SEIBEL-MACHADO, 2009; VALENTE, 2009). A perspectiva de um museu intrinsecamente educacional, no qual todas as suas ações e estratégias voltam-se a esse objetivo, não é uma realidade na maior parte das instituições, nacionais e internacionais.

O caso dos museus estudados é particularmente rico para a compreensão da forma como se estruturam esses processos. Salienta-se que esses museus foram escolhidos justamente pela importância adquirida pela educação em seu interior. São instituições nas quais as ações educativas, bem estruturadas por um período de mais de cinco anos, se constituem, além de tudo, como referência para a área de educação em museus nacional. Se o panorama encontrado não permite generalizações imediatas para outras instituições museais, ele permite, por outro lado, inferir sobre o processo contemporâneo de estruturação da área educacional em museus no Brasil. Ao mesmo tempo, os “casos exemplares”, depreendidos a partir de uma metodologia qualitativa de estudos em Educação, trazem à luz os caminhos institucionais percorridos pelos profissionais da área na estruturação do setor educativo dos museus. Considera-se que esses caminhos, à parte as singularidades contextuais de cada situação, são parte da especificidade dos processos de educação em museus.

O conceito de dispositivo pedagógico proposto por Bernstein permite, justamente, a apreensão desses processos constitutivos. É possível compreender, por exemplo, quais aspectos delimitam a inserção da educação nos museus estudados. Um primeiro ponto evidenciado pela análise é que existe um campo recontextualizador próprio da educação em museus no Brasil. Nesse campo atuam, na esfera oficial, os agentes do estado responsáveis pela concepção e execução das políticas públicas para os museus. Esses agentes são, no caso nacional, encarnados pelo Instituto Brasileiro de Museus, do Ministério da Cultura, e pelo Departamento de Difusão e Popularização da Ciência e Tecnologia, do Ministério da Ciência e Tecnologia. Ambos são instituições cujos agentes estão interessados em desenhar as políticas públicas para as instituições museais.

O que se depreende do funcionamento do campo recontextualizador oficial, a partir de sua forte estruturação ocorrida na última década, é a criação de políticas às quais os museus

participam por adesão. Ou seja, a atuação desses órgãos não está inserida em uma lógica administrativa e legal que obrigue os museus a cumprir os seus desígnios.

Essa lógica de atuação dos agentes recontextualizadores oficiais, baseada no princípio de adesão, atua por meio de editais de fomento financeiro específicos para museus e pelo lançamento de documentos escritos nos quais estão expressos os princípios de suas políticas públicas. Para concorrer aos editais os museus não são obrigados a aderir aos princípios das políticas, a não ser em termos de adesão ao Cadastro Nacional de Museus e, mais recentemente, ao Sistema Nacional de Museus. Se por um lado essa dinâmica de não obrigatoriedade é real, por outro ela exige dos museus um mínimo de estruturação, tanto para a organização do projeto a ser submetido, quanto para a compreensão e adequação aos princípios expressos nas políticas redigidas pelos órgãos de fomento. Ou seja, o fato de existir uma política expressa por esses órgãos traz implícita a necessidade de adequação aos seus princípios para a obtenção dos fomentos pretendidos.

E, o que dizem essas políticas? Tanto a *Política Nacional de Museus* (PNM) quanto as políticas empreendidas pelo Departamento de Difusão e Popularização da Ciência e Tecnologia do MCT trazem explicitadas uma função social para os museus. No caso dos museus de ciências essa função está relacionada com a popularização da ciência e da tecnologia. Já no caso da PNM essa função relaciona-se com a relevância dos museus no âmbito da preservação do patrimônio e da inclusão social. O que se depreende da análise dos editais de fomento desses órgãos é uma política sutil de intervenção, que não obriga, mas também não financia aqueles que não se adaptam aos seus preceitos.

É importante ressaltar que o único marco legal da área, o Estatuto de Museus, está em sintonia com as demais ações empreendidas pelos órgãos reguladores, na medida em que não tem caráter punitivo, a não ser em casos de guarda física dos acervos. Ao mesmo tempo ele cria a possibilidade de uma futura maior consolidação e profissionalização da área. Em um País no qual, historicamente, faltam políticas para a área cultural, especialmente de fomento financeiro, a existência desses órgãos, e de suas diretrizes, é extremamente importante para a atual configuração da área. Nota-se, a partir da análise desse cenário, uma paulatina estruturação de um discurso oficial na área museal que traz concomitantemente a possibilidade de regulação futura dos diversos aspectos da prática, tanto no nível institucional quanto no nível das próprias esferas de poder locais.

Essa estruturação repercute, entretanto, de maneira difusa sob o aspecto educacional dos museus. Ao mesmo tempo em que se instala um discurso de utilidade social das instituições museais, no qual a educação tem um papel a cumprir, não se percebe um

direcionamento explícito das políticas para essa vertente de ação dos museus. O que se conclui é um baixo poder de influência da esfera recontextualizadora oficial na regulação da prática educacional dos museus.

Essa constatação é corroborada pela lógica de financiamento das ações educacionais nos museus estudados. Se a manutenção do corpo funcional é garantida, não sem dificuldades, pelas próprias instituições, o financiamento das ações depende de diferentes lógicas de fomento – todas elas com algum poder de regulação sobre as práticas empreendidas pelos setores educacionais institucionais. Essas diferentes lógicas são delimitadas tanto a partir das filiações institucionais, no caso da Pinacoteca do Estado, com os patrocínios, e do MAE-USP, com a extensão universitária; quanto dos objetivos educacionais institucionais, no caso do MAST, com o fomento acadêmico.

A regulação estabelecida a partir das modalidades de financiamentos está relacionada com os limites e possibilidades que caracterizam cada um deles. No MAST percebe-se que, ao mesmo tempo em que existe uma independência na proposição dos temas e enfoques da pesquisa – e, conseqüentemente, das ações – existe a necessidade de adequação aos parâmetros dos editais e da própria agência de fomento. Na Pinacoteca, da mesma forma, nota-se a existência de uma autonomia na proposição das ações, que podem, e encontram, barreiras estabelecidas dentro da lógica de mercado dos patrocínios. No MAE-USP, a regulação que se estabelece dentro da lógica universitária, traz dificuldades na proposição de ações financeiramente mais ousadas, o que não impede que também elas sejam propostas. Forma-se, a partir desse panorama, um campo recontextualizador externo à instituição no qual as principais “vozes” reguladoras estão nas fontes financiadoras, mais do que nas agências oficiais do estado responsáveis pela estruturação de um discurso oficial sobre a área museal.

No que se refere à recontextualização pedagógica percebe-se uma atuação contundente dos próprios educadores nesse campo. Em todos os museus estudados eles são os propositores das ações educacionais, principalmente no que se refere aos objetivos e métodos empregados nessas práticas. Essa autonomia é explicada, em parte, pelo posicionamento dos setores educativos nas instituições museais. Em todos os casos esse posicionamento é, de alguma forma, contestado, refletindo o quanto a educação é adotada apenas parcialmente como uma missão institucional dos museus.

O que se deduz dos casos analisados é que, apesar das transformações históricas ocorridas sobre a função educacional dos museus no último século, sua inserção institucional ainda é alvo de controvérsias. A compreensão de como os relacionamentos com os públicos – paradigma de atuação museal da contemporaneidade – deve ser estruturado não é igual para

todos os profissionais de museus, e não passa necessariamente, na visão de muitos deles, pela atuação dos setores educativos. Essa afirmação é particularmente emblemática no caso da Pinacoteca, onde o discurso expositivo é a principal via de comunicação do Museu com os seus públicos e em cuja concepção os educadores muitas vezes não têm voz.

No MAE-USP e no MAST essa voz existe, mas a educação encontra outras barreiras internas, advindas da relação hierárquica entre a área de educação e a área científica no interior da estrutura universitária. Já no MAST essa voz está condicionada às conturbadas relações entre as diferentes coordenadorias que compõem o Museu.

O posicionamento dos educadores na cadeia operatória museológica das instituições ao mesmo tempo em que coloca a educação em luta por espaços de poder com as demais funções museais, traz a possibilidade de autonomia de seus agentes. Essa autonomia é expressa pela proposição de ações que ideologicamente trazem a perspectiva de consolidação da função educacional desses museus. Nesse sentido, é importante considerar a consonância entre a ideologia expressa pelos educadores das instituições estudadas e aquelas expressas pelas políticas públicas do campo recontextualizador oficial. Essa afirmativa está associada, principalmente, à perspectiva inclusiva e de diálogo com todos os tipos de público – expressa na diversidade de ações e públicos atendidos pelos museus e base das políticas públicas para museus do Ibram e do MCT.

O que é mais importante considerar, entretanto, é que o panorama apresentado traz a possibilidade de serem os educadores de museus os responsáveis tanto pela produção quanto pela recontextualização dos textos pedagógicos. Essa possibilidade é corroborada não só pelos diversos aspectos que compõem a sua prática profissional no interior das instituições museais mas, principalmente, por um panorama de crescimento do campo intelectual da educação em museus. Esse crescimento está expresso tanto no aumento dos cursos de formação – no qual os educadores têm uma possibilidade concreta de profissionalização, quanto pela paulatina institucionalização nacional da pesquisa acadêmica nessa área a partir da década de 1990.

Em termos mais gerais a consolidação dessa produção acadêmica está relacionada a diversos fatores, como o incremento no registro de grupos de estudo e pesquisa no CNPq cujo tema é a educação em museus; a produtividade das associações de educadores como o Comitê Internacional para Educação e Ação Cultural do Icom e a Rede de Educadores de Museus; e a existência de revistas e do Observatório de Museus e Centros Culturais. O que se percebe, a partir desse contexto, é a configuração de um campo no qual os próprios educadores dos museus estabelecem seus questionamentos e temas de investigação, buscando nos seus trabalhos acadêmicos não só a referência para a prática, mas para a sua própria formação.

No caso dos museus estudados existe uma atuação concreta, e referencial, dos profissionais de educação na produção de conhecimento dentro desse campo. Configura-se e confirma-se, portanto, a hipótese de serem os educadores de museus os produtores originais dos textos sobre educação em museus, além de responsáveis pela sua recontextualização. As regras de recontextualização, no âmbito da educação em museus, colocam nos agentes museais um grande poder decisório sobre o *como* e o *que* serão reproduzidos para os públicos dos museus, em termos de discurso pedagógico.

Uma hipótese que permanece para futuras comprovações é a de que os textos pedagógicos produzidos dentro do campo intelectual da educação em museus influenciem os agentes atuantes no campo da recontextualização oficial. Essa hipótese, surgida em virtude da consonância conceitual entre os princípios expressos nas políticas públicas e os objetivos e metodologias das ações educacionais dos museus estudados, também é estabelecida a partir da juventude das atuais políticas de estado para a área dos museus. Outro aspecto importante a ser ressaltado é o fato de que vários integrantes da atual administração do Ibram têm uma atuação pregressa como educadores de museus e/ou como membros da esfera acadêmica desse campo intelectual. A comprovação dessa hipótese não coube no escopo do presente trabalho mas, devido à sua importância para a compreensão da constituição e do funcionamento das relações entre os campos reguladores da educação em museus, considera-se que ela deva ser alvo de futuras investigações.

Para a análise das condicionantes que atuam no contexto da reprodução do discurso pedagógico dos museus foram escolhidas três categorias: o tempo, o espaço e os discursos. Dentro da concepção do dispositivo pedagógico de Bernstein, as regras de realização atuam na estruturação do *discurso instrucional específico* e do *discurso regulador específico*. O discurso instrucional específico diz respeito ao *que* e ao *como* do processo de transmissão e aquisição. É justamente no *que* do discurso instrucional que as diferenças entre os museus estudados começam a ficar mais evidentes. Enquanto na Pinacoteca e no MAE-USP o foco do conteúdo do processo educacional é o acervo institucional, no MAST esse foco se transfere para as “idéias científicas”.

Essa distinção, no que se refere ao tipo de conteúdo específico tratado por cada setor educativo, pode ser justificada pela própria historicidade de surgimento instituições museais. Almeida (2004), ao tratar das diferenças entre museus de arte, história e ciência, ressalta a argumentação de alguns autores, como Fath Davis Ruffins, historiador do *National Museum of American History*, que enxergam essa diferença a partir do princípio orientador de suas coleções: os objetos. Almeida, particularmente, não concorda com essa argumentação,

preferindo uma distinção baseada na perspectiva de pesquisa mais do que na tipologia de acervo. A autora cita como referência o trabalho de Ulpiano Bezerra de Meneses, que aponta também a presença de “misturas” de olhares conceituais entre arte e história, por exemplo, que estariam implícitas à historicidade do fenômeno de constituição dessas disciplinas e de sua relação com a cultura material preservada nos museus (MENESES, 1994). Conclui-se que a especificidade do tratamento da cultura material pelas diferentes disciplinas científicas tenha repercussões sobre como essas coleções são comunicadas para os públicos (BRUNO, 1996b; GARCÍA BLANCO, 1999).

No que se refere à relação dos conteúdos específicos com a ação educacional, entretanto, outros parâmetros também atuam e podem ser percebidos, de diferentes formas, a partir dos museus estudados. No MAE-USP a escolha dos temas das ações educacionais está centrada na pesquisa em Arqueologia e Etnologia realizada pela instituição, priorizando o contato qualificado com os objetos das coleções. O objetivo é prover para os públicos uma maior percepção da diversidade cultural existente nas sociedades humanas. Sua atuação pedagógica tem raízes na metodologia da Educação Patrimonial (HORTA et al., 1999) e por conta disso tem nos objetos do acervo institucional a base de seu discurso conceitual. É importante ressaltar que as ações têm uma estreita vinculação conceitual com os discursos expositivos que, por sua vez, estão baseados nas pesquisas em Arqueologia e Etnologia realizada pelos pesquisadores da instituição.

Na Pinacoteca do Estado o acervo de objetos artísticos também é prioritário. Do ponto de vista do Núcleo de Ação Educativa a promoção do acesso às coleções é a prioridade institucional. Esse acesso, entretanto, não é simplesmente físico, e sim conceitual, na medida em que se considera a necessidade de modificação do olhar e da percepção do público sobre as imagens. Para isso os visitantes devem aprender determinados conceitos relacionados ao universo das artes plásticas, de forma a adquirirem autonomia em relação à “leitura de imagem” (ROSSI, 2003), perspectiva de atuação que, juntamente com as “propostas poéticas”, formam a base metodológica das ações educativas desse Museu. Diferentemente do MAE-USP os educadores da Pinacoteca estabelecem propostas alternativas a dos curadores das exposições, sempre que julgam necessário à compreensão do público.

No MAST, por sua vez, a atuação educacional não está centrada no acervo institucional, de objetos científicos históricos e sim na divulgação da ciência de forma mais ampla. Tematicamente essa divulgação não se restringe à Astronomia, abarcando outras possibilidades disciplinares científicas, conforme a disponibilidade de pessoal e os interesses dos educadores da CED. As propostas educacionais do MAST estão relacionadas com as

diferentes vertentes de pesquisa em ensino de ciência julgadas pertinentes pelos educadores para serem “testadas” no Museu Os educadores do MAST propõem exposições com aparatos interativos na qual os temas são explorados a partir de diferentes filiações metodológicas e didáticas, derivadas das pesquisas sobre modelos mentais e transposição didática, entre outras possibilidades da área de ensino de ciências.

A partir das análises empreendidas percebeu-se que a prática instrucional dos museus estudados traz característica de uma *prática instrucional indireta* nos moldes propostos por Bernstein. As estratégias didáticas utilizados pelos educadores são maleáveis conforme as características dos públicos e, nesse sentido, elas trazem a possibilidade de uma maior interação entre adquirentes/públicos e transmissores/educadores. O viés dialógico, segundo seus educadores, é adotado pelos três museus como a perspectiva mais adequada no trabalho com os visitantes, o que também contribui para essa maleabilidade no posicionamento dos sujeitos.

Mais uma vez o que se destaca é a autonomia propositiva dos educadores, principalmente no que se refere às metodologias empregadas nas ações. Quanto aos conteúdos conceituais existem diferentes graus de possibilidades alternativas aos discursos dos curadores/pesquisadores das coleções/conteúdos específicos – de uma aparente maior regulação no MAE-USP a uma quase total “independência” do MAST.

É importante ressaltar, entretanto, que em todos os casos existem processos de regulação internas e externas à proposição das ações, presentes não só nas já citadas formas de financiamento, quanto na estrutura interna de decisões institucionais na qual os educadores se encontram inseridos. A existente autonomia dos educadores na proposição conceitual e metodológica das ações está, portanto, estabelecida a partir dessas condicionantes.

A segunda categoria escolhida para melhor compreensão do contexto da reprodução do discurso pedagógico dos museus foi o *tempo*. A escolha do tempo como uma categoria remete à discussões da área de educação em museus que estabelecem, a partir do funcionamento temporal, a especificidade da educação nesses espaços (BOURDALEIX-MANIN, 2006; FALK e STORKSDIECK, 2005; HEIN, 1998; VAN PRAËT e POU CET, 1992, entre outros). Para esses autores o tempo nos museus é determinado pela relação do público com a instituição, ou seja, é o público que decide quando vir e quanto tempo ficar no museu.

Dentro da teorização de Bernstein, o tempo é o elemento que regula a comunicação pedagógica no interior do dispositivo. Ou seja, no nível da prática educativa, é uma determinada concepção de tempo que regula qual atividade será apropriada para que

determinada tipologia de público aprenda determinados conteúdos. Públicos, atividades e avaliação são, portanto, aspectos estabelecidos pela matriz temporal do dispositivo pedagógico.

A diversidade de públicos atendidos pelos serviços educativos dos museus é um primeiro aspecto característico oriundo da coleta de dados para este trabalho. Todos os museus estudados trabalham sob o paradigma da inclusão e da acessibilidade, o que traz a necessidade de criação de distintas atividades, para cada tipologia de público. Ou seja, existem diferentes tempos – cada um adaptado às necessidades de um público específico.

Um primeiro aspecto da regulação temporal nos museus, portanto, é trazido pela adequação ao público. O paradigma educacional dialógico, de negociação com os públicos, amplamente presente na literatura da área como visto nos *Capítulos III e IV*, é incorporado enquanto concepção educacional dos três museus estudados. O tempo, os conteúdos e as metodologias das atividades são, dentro dessa perspectiva, adaptados às características de cada tipologia de visitante.

Essa tipologia não é marcada pela seriação etária, como acontece no ambiente, escolar, mas pelas características intrínsecas de cada público. Essas características são determinadas em função do contexto social da visita no caso, por exemplo, do público escolar, ou por perfil sócio-econômico no caso, por exemplo, de pessoas em situação de vulnerabilidade social. O que se percebe é a necessidade de estabelecimento de critérios que possibilitem a criação de grupos com algum grau de homogeneidade – professores, estudantes, terceira idade, etc. – que permitam a formatação de ações educacionais adequadas. Ou seja, a tipologização dos públicos é uma forma de controlar o processo educacional: tempo, conteúdo e metodologia são adaptados em função daquilo que é considerado, pelos educadores, como mais adequado aquele público específico.

Esse controle, entretanto, é subvertido pela própria lógica temporal da visita ao museu. Inserida dentro da perspectiva do lazer educacional (ALMEIDA, 2005), a visita espontânea ao museu não tem o caráter de comparecimento obrigatório – permanece em uma visita educativa, seguindo o educador durante todo o percurso, somente aqueles que pela atividade se interessam. A mesma lógica se aplica às demais atividades, sejam cursos, palestras, filmes ou observação do céu.

É somente no caso da visita e do público escolar que a questão da “obrigatoriedade” vai permear a ação educacional museal. Isso porque a lógica de funcionamento da escola é regulada por parâmetros que não são abandonados em outros ambientes educacionais (FREIRE, 1992; MARTINS, 2006).

Outro aspecto importante do funcionamento da matriz temporal nos museus é a sua fraca classificação, que permite que diferentes faixas etárias possam ser reunidas em uma mesma atividade.

O funcionamento da matriz temporal dentro do dispositivo pedagógico de Bernstein também regula os critérios de avaliação. É por meio desses critérios que são estabelecidas, em última instância, as formas de comunicação entre adquirentes e transmissores. Se nos museus estudados o paradigma de comunicação com o público é dialógico, as avaliações, denominadas nesse âmbito de pesquisas de públicos (STUDART, ALMEIDA e VALENTE, 2003) devem ser, por consequência, constantes (ALLARD e BOUCHER, 1991; DIAMOND, 1999).

Nos três museus em foco não existem estudos de público sistemáticos em todas as ações educacionais empreendidas. Os estudos são feitos conforme a disponibilidade, de verbas e recursos humanos, e os interesses dos educadores. No caso do MAE-USP a coleta de dados chega a ser realizada, mas as análises não são efetivadas. Em todos os casos, mesmo quando são realizadas pesquisas de público sistemáticas, são também empregados critérios mais subjetivos, baseados na percepção dos educadores, para a avaliação das atividades. Essa percepção dos educadores é, assim como as avaliações sistemáticas, utilizada para a remodelação das ações em função da efetividade no cumprimento de seus objetivos pedagógicos junto ao público.

O que se depreende é que a avaliação/estudos de público nos museus tem como meta a compreensão dos mecanismos atuantes na comunicação e na educação museal visando a melhoria desses processos. Ressalta-se aí a diferença do funcionamento da matriz temporal no ambiente escolar que, no geral, ao estabelecer a seriação etária dos adquirentes/estudantes, estabelece critérios de avaliação que implicam na evolução ou reprovação para outro nível de ensino, com profundas consequências na vida dos sujeitos (MARANDINO, 2006).

A relação entre conhecimento específico/acervo do museu, tempo e metodologia – eixos estruturantes das ações educacionais existente nos museus – é regulada, portanto, pelos públicos, por um lado, e pelos objetivos educacionais dos educadores por outro. Como dito anteriormente, é no “balanço” entre necessidades e características dos públicos, por um lado, e objetivos educacionais, derivados de diferentes tendências pedagógicas, por outro, que se estabelecem as formas de comunicação na relação pedagógica entre adquirentes/públicos e transmissores/educadores nos museus.

O terceiro eixo analítico estabelecido a partir da proposição teórica de Bernstein para o funcionamento do dispositivo pedagógico é o espaço, que está, dentro da estrutura teórica

proposta pelo autor, voltada para a compreensão sobre os mecanismos de controle existentes sobre os locais de reprodução do discurso pedagógico.

A primeira constatação acerca da matriz espacial dos museus é, semelhante à matriz temporal, sua multiplicidade. Diferente do ambiente escolar de educação, o espaço no qual ocorrem as atividades educacionais dos museus são variados, tanto em localização como em organização interna. Todos os espaços públicos dos museus podem ser utilizados pelos educadores, contribuindo para o quase estabelecimento de uma perspectiva de museu “construtivista” como proposto por George Hein (1998).

Entretanto, assim como a matriz temporal, a matriz espacial também impõe regulações ao discurso pedagógico de reprodução. Uma das mais contundentes é a organização dos espaços, sob a qual os educadores têm graus de controle variados. Esse aspecto é especialmente emblemático no caso das exposições que, em cada museu, insere o discurso da educação com maior ou menos intensidade. No caso do MAST os educadores propõem exposições em sua totalidade. No caso do MAE-USP a participação dos educadores nos processos de concepção das exposições é aceita. Já na Pinacoteca ela acontece apenas em caráter excepcional. Essa disposição de coisas traz conseqüências tanto à organização das ações quanto às relações entre os sujeitos adquirentes/visitantes e transmissores/educadores. Pode-se inferir que em um espaço com alto grau de regulação do discurso da educação os educadores terão maior familiaridade e liberdade propositiva do que nos espaços com menor grau de regulação desse discurso.

O que se percebe, entretanto, é que mais do que lutar por uma maior ingerência do espaço expositivo os educadores criam “válvulas” para o escape dessa tensão, por meio de sua atuação educacional. O caso da Pinacoteca é elucidativo com a proposição de “roteiros alternativos” aqueles pensados pela curadoria expositiva. Mas também no MAE-USP, e mesmo no MAST, a interação do público com as exposições, quando em uma atividade educacional, é intermediada pelos objetivos educacionais dos educadores. Nesses objetivos, mais uma vez, estão explicitados os aspectos dialógicos que levam em consideração as expectativas e conhecimentos prévios dos públicos para o estabelecimento do que os educadores consideram uma relação educacional adequada.

Em última instância existe sempre a possibilidade de que o público decida por outro tipo de interação com o espaço. As diferentes possibilidades de interação existentes fazem com que o princípio de enquadramento, que traduz as relações entre as funções e os espaços específicos, atue de maneira menos forte na constituição do discurso pedagógico dos museus estudados.

O objetivo que estabeleceu os parâmetros iniciais de investigação do presente trabalho tinha como pretensão compreender e teorizar sobre a especificidade da educação museal. Os limites impostos pelos dados coletados, bem como pela teoria escolhida para embasar as análises, trouxe como resultado uma maior compreensão sobre os processos sociais constituintes dessa tipologia educacional. O conceito de dispositivo pedagógico permitiu um recorte sobre a realidade encontrada em campo que deu uma dimensão ao mesmo tempo processual e social ao objeto de estudo. A educação em museus foi, dessa forma, compreendida não por meio de seus resultados ou práticas específicas, mas como parte de um contexto de relações sociais, políticas e econômicas, na qual participam atores oriundos de diferentes esferas – governamental, acadêmica, da sociedade em geral, ao se pensar nos diferentes públicos que frequentam os museus – com diferentes graus de ingerência sobre os formatos, objetivos e resultados dessa educação.

O desafio como pesquisadora foi justamente perceber que não existe uma educação em museus – da mesma forma que não existe uma educação escolar – mas que existem processos sociais nos quais as instituições museais se encontram inseridos e que determinam um funcionamento específico para essa educação. Esse funcionamento, descrito ao longo deste texto de conclusão, tem como características principais a baixa ingerência do campo recontextualizador oficial na determinação do discurso pedagógico de reprodução; a presença de outras vozes externas reguladoras, responsáveis pelo financiamento das ações educacionais dos museus; a forte autonomia dos educadores, no duplo papel de agentes de recontextualização pedagógica e produtores do discurso original sobre educação em museus; a existência de um campo intelectual da educação em museus no qual os próprios educadores têm um papel conformador; um discurso pedagógico de reprodução fortemente marcado pelo caráter dialógico, no qual tempo, espaço e objeto/discurso específico são constantemente negociados na dualidade público/objetivos da prática educacional museal. Essas características são ao mesmo tempo determinantes, na medida em que caracterizam o funcionamento atual dessa educação, e condicionadas, pelas estruturas reguladoras que atuam de forma, muitas vezes, diferente em cada instituição.

Uma constatação importante desta tese, e que não pode deixar de ser ressaltada, foi a aplicabilidade do conceito de dispositivo pedagógico de Bernstein para a compreensão da educação em museus. Frente à questionamentos, muitas vezes presentes na área educacional de forma mais ampla, da existência ou não de uma educação em museus, o complexo teórico de Bernstein permite a evidenciação de processos recontextualizadores próprios e de produção de um discurso pedagógico específico dessa educação.

É importante finalizar assumindo que muitos ainda são os desafios a serem vencidos para uma descrição mais detalhada dos mecanismos de funcionamento da educação em museus. Considera-se que esta tese tem como mérito trazer à tona algumas de suas características, sem a pretensão, entretanto, de esgotá-las. Ressalta-se, principalmente, a possibilidade de realização de investigações sobre o nível da realização do discurso pedagógico, com ênfase na relação entre os museus e os níveis de contextualização primária dos públicos (comunidade de origem).

Ressalta-se que os museus têm na contemporaneidade um relevante papel educacional a cumprir. De suas origens, enquanto instituições elitistas e pouco acessíveis à maioria da população, eles se tornaram locais nos quais o acesso ao patrimônio cultural pode ser efetivado de forma mais ampla e ao longo de toda a vida dos indivíduos. Por si só essa característica já justifica a existência dos *museum studies*. A área educacional – cujo “nascimento” dentro dos museus é historicamente vinculado à promoção desse acesso público – é atualmente uma das funções mais debatidas dessas instituições, justamente pela importância assumida na interface com a sociedade. É acreditando no potencial de crescimento dessa área no contexto educacional nacional que esta tese foi realizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS¹⁸⁸

ABT, J. The origins of the public museum. In: MACDONALD, S. **A companion to museum studies**. Carlton (Australia): Blackwell, p. 115-134, 2006.

ALCÂNTARA, A. A. **Paulo Duarte entre sítios e trincheiras em defesa da sua dama – a pré-história**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ALENCAR, V. M. A. **Museu-educação: se faz caminho ao andar**. 1987. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1987.

ALEXANDER, E. P.; ALEXANDER, M. **Museums in motion. An introduction to the history and functions of museums**. London: Altamira, 2008.

ALLAN, D. A. Introduction. **Museum**. Vol. VI, n.4, 1953, p. 213-217.

ALLARD, M.; BOUCHER, S. **Le musée et l'école**. Montréal: Hurtubise HMH, 1991.

ALLARD, M.; LEFEBVRE, B. (Ed.). **Le musée, un lieu éducatif**. Montréal: Musée d'Art Contemporain de Montréal, 1997.

ALMEIDA, A. M. Muito bem vinda a publicação... [Orelha]. In: Encontro Nacional da Rede de educadores em museus e centros culturais do Estado do Rio de Janeiro. 1, 2007, Rio de Janeiro, **Anais...** Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2010.

_____. Os visitantes do Museu Paulista: um estudo comparativo com os visitantes da Pinacoteca do Estado e do Museu de Zoologia. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo: [n.s.], v.12, p. 269-306, 2004.

_____. **Museus e coleções universitários: por que museus de arte na Universidade de São Paulo**. 2001. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

¹⁸⁸ Segundo: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sistema Integrado de Bibliotecas da USP. Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: documento eletrônico e impresso. Parte I (ABNT). São Paulo: Sistema Integrado de Bibliotecas da USP, 2009.

_____. Desafios da relação Museu-Escola. **Comunicação & Educação**, São Paulo, 10, 1997, p.50-56.

_____. **A relação do público com o museu do Instituto Butantan: análise da exposição 'Na natureza não existem vilões'**. 1995. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

ALMEIDA, A. M.; VASCONCELLOS, C. M. Por que visitar museus. In: BITTENCOURT, C. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, p. 104-116, 2004.

ALVES-MAZZOTTI, A J. O Método nas Ciências Sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A J e GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. Editora Pioneira, São Paulo, 1998.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, p. 39-58, 1995.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, M. M. ; BRUNO, M. C. O. (Orgs.). **A memória do pensamento museológico brasileiro: documentos e depoimentos**. São Paulo: Comitê Brasileiro do ICOM, 1995.

BAZIN, G. **The museum age**. New York: Universal, 1967.

BEER, V.; MARSH, D. D. A non-school curriculum model illustrated in a museum setting. **Journal of Curriculum and Supervision**. v.3, n.3, p.221-239, 1998.

BEETLESTONE, J. G. et al. The science center movement: contexts, practice, next challenges. **Public Understanding of Science**, n. 7, p. 5-26, 1998.

BENNETT, J. Can Science Museums Take History Seriously? In: MACDONALD, S. (Ed.) **The Politics of Display: Museums, Science, Culture**. Londres: Routledge, 1998. p. 173-182.

BENNETT, T. **The birth of the museum. History, theory, politics.** Abingdon, Oxon, England: Routledge, 1995.

BENOIST, L. Musée et museologie. **Que sais-je**, n. 904. Paris: Presse Universitaire de France, 1971.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico.** Classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Pedagogía, control simbólico e identidad.** Madrid: Morata, Paideia, 1998.

BIZERRA, A. F. **Atividade de aprendizagem em museus de ciências.** 2009. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BOGGS, D. L. Visitor learning at the Ohio Historical Center. **Curator**. v. 20, n.3, 1977, p. 205-214.

BORUN, M. et al. **Planets and pulleys: studies of class visits to sciences museums.** Philadelphia: Franklin Institute, 1983.

BOURDALEIX-MANIN, A.-L. Comment le visiteur perçoit-il et comprend-il le temps de l'exposition? La question de la signification des outils temporels mis à la disposition des visiteurs: l'âge comme facteur différenciateur? In: ÉMOND, Anne-Marie. (Ed.). **L'éducation muséale vue du Canada, des États-Unis et d'Europe: recherche sur les programmes et les expositions.** Québec: Éditions Multimondes, 2006, p.9-20.

BRASIL. Casa Civil. Lei no. 11.904, de 14 de janeiro de 2009. **Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm>. Acesso em: 12, dez. 2010.

_____. Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991. **Restabelece princípios da Lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L8313cons.htm>>. Acesso em: 12 outubro 2010.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Política Nacional de Museus. Memória e cidadania.** Maio, 2003.

BRUNO, M. C. O. **O Museu do Instituto de Pré-História. Um Museu a serviço da pesquisa científica.** 1984. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

_____. **Musealização da arqueologia: um estudo de modelos para o Projeto Paranapanema.** 1995. Tese (Doutorado) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. Museologia e comunicação. In: **Cadernos de SocioMuseologia.** Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, n.9, 1996a.

_____. **O discurso expositivo como um dos produtos do processo de musealização.** Conferência realizada no Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, 1996b. [Fotocopiado].

_____. Considerações sobre o profissional de museu e sua formação. In: Semana de Museus da Universidade de São Paulo, 2, 1999, São Paulo, **Anais...** São Paulo: USP, 1999.

_____. **Principais campos da ação museológica.** Apresentação do Seminário Museus e Exposições no século XXI – vetores e desafios contemporâneos, São Paulo, 2004.

_____.; CURY, M. X.; RIZZI, M. C. S. L. Difusão científica, musealização e processo curatorial: uma rede de possibilidades e desafios para os museus universitários. In: Semana de Museus da Universidade de São Paulo, 1, 1997, São Paulo, **Anais...** São Paulo: USP, p. 45-50, 1999.

BRUNO, M. C. O.; VASCONCELLOS, C. M. A proposta educativa do Museu de Pré-História Paulo Duarte. **Revista do Instituto de Pré-História,** São Paulo, n. 7, p. 165-186, 1989.

CABRAL, M. **Parcerias em educação e museus.** Disponível em: <www.icom.org.br>. Acesso em: 12 jan. 2011.

CALDARELLI, S. B.; SANTOS, M. C. M. dos. Arqueologia de contrato no Brasil. **Revista da USP,** São Paulo, n. 44, p. 52-73, dezembro/fevereiro, 1999-2000.

CAMARGOS, M. A Pinacoteca em oito tempos: um ensaio histórico. In: ARAUJO, M. M.; CAMARGOS, M. **Pinacoteca**: a história da Pinacoteca do Estado de São Paulo. São Paulo: Artemeios, p. 35-135, 2007.

CAMERON, F. Contentiousness and shifting knowledge paradigms: The roles of history and science museums in contemporary societies. **Museum Management and Curatorship**, 20, p. 213-233, 2005.

CÂNDIDO, M. M. D. **Ondas do Pensamento Museológico Brasileiro**. 2000. Monografia (Especialização em Museologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

CARNEIRO, C. G. **Ações educacionais no contexto da Arqueologia preventiva: uma proposta para a Amazônia**. 2009. Tese (Doutorado) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CASTRO BENÍTEZ, D. **Reporte de la Coordinación Regional para América Latina y el Caribe del Comité de Acción Educativa y Cultural (CECA LAC)**. Octubre 2008-October 2009. Disponível em: <<http://ceca.icom.museum>>. Acesso em 12 jan. 2011.

CAZELLI, S. **Alfabetização científica e os museus interativos de ciências**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1992.

CAZELLI, S.; FRANCO, C. Alfabetismo científico: novos desafios no contexto da globalização. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. v. 03, n. 1, junho, 2001.

CAZELLI, S. VALENTE, M. E. A., ALVES, F. Alfabetismo científico: um movimento recorrente e mutável. In: GUIMARÃES, V. F.; SILVA, G. A. **Workshop: educação, museus e centros de ciências**. Rio de Janeiro: Vitae – Apoio à cultura, educação e promoção social, British Council, p. 27-43, 2003.

CAZELLI, S. et al. Tendências pedagógicas das exposições de um museu de ciência. In: GUIMARÃES, V.; SILVA, G. A. **Implantação de centros e museus de ciência**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

_____. Padrões de interação e aprendizagem compartilhada na exposição laboratório de astronomia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília**, v. 78, n. 188/189/90, p. 413-471, 1997.

_____. Padrões de interação e aprendizagem compartilhada na exposição laboratório de astronomia. In: **19ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED**, 1996, Caxambu - Minas Gerais. Disquete da 19ª Anped, 1996.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Editora Aique, 1991.

CHIOVATTO, M. M.; AIDAR, G. **Arte +**. São Paulo : Pinacoteca do Estado de São Paulo, Impaes, 2007.

CLAIR, J. Les origines de la notion d'écomusée (1976). In: DESVALLÉES, A. **Vagues**. Une anthologie de la nouvelle muséologie. Paris : Presses Universitaires de Lyon, W, MNES, p. 433-439, 1992.

_____. Du marteau-pilon à l'écomusée (1974). In: DESVALLÉES, A. **Vagues**. Une anthologie de la nouvelle muséologie. Paris: Presses Universitaires de Lyon, W, MNES, p. 516, 1992.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. New York: Routledge, 2007.

COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**. Ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. São Paulo: Artes Médicas, 2000.

CONTIER, D. **Relações entre ciência, tecnologia e sociedade em museus de ciências**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. **Avaliação de projetos**. Rio de Janeiro, 2009 [documento impresso].

CORSANE, G. Issues in heritage, museums and galleries: a brief introduction. In: CORSANE, G. **Heritage, museums and galleries. An introductory reader**. New York: Routledge, p. 1-14, 2005.

COSTA, C. Processo curatorial: a pesquisa, a docência e a extroversão a partir da evidência material da cultura e do meio ambiente. In: Semana de Museus da Universidade de São Paulo, 1, 1997, São Paulo, **Anais...** São Paulo: USP, p. 73-76, 1999.

COSTA, C. M. A escrita de Clio nos Temp(l)os da Mnemósime: olhares sobre materiais pedagógicos produzidos nos museus. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 217-240, 2008.

COSTA, M. V. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (orgs.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, M. X. Comunicação museológica em museu universitário: pesquisa e aplicação no Museu de Arqueologia e Etnologia-USP. **Revista CPC**, São Paulo, n.3, p. 69-90, nov. 2006/abr. 2007.

_____. **Comunicação Museológica: Uma perspectiva Teórica e Metodológica de Recepção**. 2005. Tese (Doutorado). Escola de Comunicações e Arte da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

DAVALLON, J. Peut-on parler d'une 'langue' de l'Exposition Scientifique? In: SCHIELE, B. **Faire Voir, Faire Savoir. La Museologie Scientifique au Présent**, Musée de La Civilization, 1989.

DAVISON, P. Museums and the re-shaping of Memory. In: CORSANE, G. **Heritage, museums and galleries. An introductory reader**. New York: Routledge, p. 184-194, 2005.

DELICADO, A. "What do scientists do?" in museums: representations of scientific practice in museum exhibitions and activities. **Pantaneto Forum**, Issue 26, abril 2007.

DESVALLÉES, A.; MAIRESSE, F. **Conceptos claves de museología**. S/l.: Armand Colin, ICOM, 2010.

DIAMOND, J. **Practical evaluation guide**. Tools for museum & other informal educational settings. Los Angeles: Rowman Littlefield, 1999.

DOMINGOS, A. M. et al. **A teoria de Bernstein em sociologia da educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

DURBIN, G.; MORRIS, S.; WILKINSON, S. **A teacher's guide to learning from objects**. London: English Heritage, 1993.

EBITZ, D. Qualifications and the professional preparation and development of art museum educators. **Studies in Art Education**. A Journal of Issues and Research, v. 46, n. 2, p. 150-169, 2005.

EIDELMAN, J.; VAN PRAËT, M. **La muséologie des sciences et ses publics**. Paris: Press Universitaires de France, 2000.

ELLENBOGEN, K. M. et al. Family learning research in museums: an emerging disciplinary matrix? **Science Education**, New York, v. 88, n. S1, p. S48-S58, 2004.

ENCONTRO NACIONAL DA REDE DE EDUCADORES EM MUSEUS E CENTROS CULTURAIS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. 1, 2007, Rio de Janeiro, **Anais...** Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2010.

ENCONTRO REGIONAL DA AMÉRICA LATINA E CARIBE – CECA/ICOM, III., 2004, São Paulo. **Museus e patrimônio intangível** – O patrimônio intangível como veículo para a ação educacional e cultural. São Paulo: FAAP, Museu de Arte Brasileira, 2005.

ENCONTRO REGIONAL DA AMÉRICA LATINA E CARIBE – CECA/ICOM, IV, 2005, São Paulo. **Parcerias: educação em museus**. São Paulo: FAAP, Museu de Arte Brasileira, 2006.

ÉVRARD, M. L'écomusée: saisie de la durée, expression transitoire de l'identité. In: DESVALLÉES, A. **Vagues**. Une anthologie de la nouvelle muséologie. Paris: Presses Universitaires de Lyon, W, MNES, p. 488-493, 1992.

FALK, J. Free-Choice Science Learning: Framing the Discussion. In FALK, J. **Free-Choice Science Education** – How We Learn Science Outside of School. Teachers College Press, Nova York, 2001.

FALK, J. H.; DIERKING, L. D. **Learning from Museums**. Visitor experiences and the making of meaning. Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 2000.

_____. **Lessons Without Limit** – how free-choice learning is transforming education. Altamira Press, California, 2002.

FALK, J; STORKSDIECK, M. Learning science from museums. **História, ciências, saúde: Manguinhos**, v.12. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Oswaldo Cruz, p.117-144, 2005.

FERREIRA, J. Vontade de museu, vontade de memória. Caminhos e avanços do panorama museal brasileiro. In: MINISTÉRIO DA CULTURA. Instituto Brasileiro de Museus. **Política Nacional de Museus – Relatório de gestão 2003-2010**. Brasília, DF: MinC/Ibram, p. 8-9, 2010.

FLEXER, B. K.; BORUN, M. The impact of a class visit to a participatory science museum exhibit and a classroom science lesson. **Journal of research in science teaching**, v.21, n.9, 1984, p.863-873.

FORQUIN, J. **Escola e cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, B. M. **O encontro museu/Escola: o que se diz e o que se faz. Rio de Janeiro**. 1992. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNARI, P. P. A. Considerações sobre o profissional de museu e sua formação. In: Semana de Museus da Universidade de São Paulo, 2, 1999, São Paulo, **Anais...** São Paulo: USP, 1999.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2005.

GARCÍA BLANCO, A. **La exposición, um medio de comunicación**. Madrid: Ediciones Akal, 1999.

GARCIA, V. A. R. **O processo de aprendizagem no Zoológico de Sorocaba: análise da atividade educativa visita orientada a partir dos objetos biológicos**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

GASPAR, A. **Museus e Centros de Ciências – Conceituação e Proposta de um Referencial Teórico**. São Paulo, 1993. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1993.

GESCHIER, S. MMA. Beyond experience: the mediation of traumatic memories in South African history museums. **Transformation**, 59, P. 45-65, 2005.

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995, p. 93-124.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GOUVÊA, G.; VALENTE, M. E. A.; CAZELLI, S.; ALVES, F.; MARANDINO, M.; FALCÃO, D.. A study of the process of museographic transformation in two exhibitions. In: Colette Dufresne-Tassé. (Org.). **Evaluation: multi-purpose applied research**. Québec: Éditions MultiMondes, p. 108-124, 2002.

GRANATO, M. MAST/MCT – Museu de Astronomia e Ciências Afins, Rio de Janeiro/RJ. **Patrimônio: Lazer & Turismo**. Santos: Programa de Mestrado em Administração, da Universidade Católica de Santos – UniSantos, maio, 2006. Disponível em: <http://www.unisantos.br/pos/revistapatrimonio/iconografia.php?cod=11>. Acessado em: 2 jan. 2011.

GRINDER, A. L. ; MCCOY, E. S. **The good guide**. A sourcebook for interpreters, docentes and tour guides. Phoenix, Arizona, USA: Ironwood, 1985.

GURIAN, E. H. **What is the object of this exercise? A meandering Exploration of the many meanings of objects in museums (1999)**. In: ANDERSON, G. Reinventing the museum. Historical and Contemporary perspectives on the paradigm shift. Lanham (MD-EUA): Altamira, 2004.

HEIN, G. **Learning in the museums**. London: Routledge, 1998.

_____. John Dewey's "Wholly Original Philosophy" and its significance for museums. **Curator**, v. 49, n. 2, p.181 – 204, 2006.

_____; ALEXANDER, M. **Museums. Places of learning**. Washington D.C.: AAM/Edcom, 1998.

HIRATA, E. V. Relato das experiências educacionais do MAE: 1981 – 1982. **Dédalo**. São Paulo: Museu de Arqueologia e Etnologia, n. 24, p. 11-20, 1985.

HOOPER-GREENHILL, E. The “Art of memory” and learning in the museum. **The International Journal of Museum Management and Curatorship**, n.7, p. 129-137, 1988.

_____. **Museums and gallery education.** London: Routledge, 1991.

_____. **Museums and the shaping of knowledge.** London: Routledge, 1992.

_____. Education, communication and interpretation: towards a critical pedagogy in museums. In: **The educational role of the museum.** London: Routledge, p. 3-25, 1994.

HORTA, M. L. P. 20 anos depois de Santiago: a Declaração de Caracas – 1992. In: ARAÚJO, M. M. ; BRUNO, M. C. O. (Orgs.). **A memória do pensamento museológico brasileiro: documentos e depoimentos.** São Paulo: Comitê Brasileiro do ICOM, p. 32-35, 1995.

HORTA, M. L. P. et al. **Guia Básico de Educação Patrimonial.** Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/ Museu Imperial, 1999.

ICOFOM; ICOFOM LAM. **Terminologia Museológica.** Proyecto Permanente de Investigación. S/l: ICOM, ICOFOM LAM, 2000.

ICOM. **Estatuto.** Paris: ICOM, s/d.

_____. **Nouvelles de l'Icom.** Le musée virtuel. Paris: ICOM, v. 57, n. 3, 2004a.

_____. **Noticias del ICOM.** Museos y patrimonio inmaterial. Paris: ICOM, v. 57, n. 4, 2004b.

_____. **Noticias del ICOM.** Flujo. Paris: ICOM, v. 61, n. 2, 2008.

_____. **Noticias del ICOM. Museos y turismo.** Paris: ICOM, n.1, 2009.

ILLERA, J. L. R. Code theory and pedagogic subject. In: SADOVNIK, A. R. (Org.) **Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein.** Norwood: Ablex Publishing Corporation, p.197-210, 1995.

JACOBI, D.; COPPEY, O. Musée et éducation: au-delà du consensus, la recherche du partenariat. **Publics et Musées. Musée et éducation.** Lyon: Presses Universitaires, p. 10-22, 1996.

JORDANOVA. L. Objects of knowledge: a historical perspective on museums. In: VERGO, P. **The new museology.** London: Reaktion Books, 1989.

KAPLAN, F. E. S. Exhibitions as communicative media. In: HOOPER-GREENHILL, Eilean. **Museum, media, message**. Routledge, London, 1995.

LAISSUS, Y. **Le Muséum national d'histoire naturelle**. Paris: Gallimard, 1995.

LAROCHE, M., ALLARD, M. Modele théorique d'évaluation à l'école et au musée: implications pour la pratique muséale. In: ALLARD, M.; LEFEBVRE, B. (Ed.). **Le musée, un lieu éducatif**. Montréal: Musée d'Art Contemporain de Montréal, p. 362-376, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIMA, S. F.; CARVALHO, V. C. Cultura material e coleção em um museu de história: as formas espontâneas de transferência do provado. In: FIGUEIREDO, B. G.; VIDAL, D. G. **Museus: dos gabinetes de curiosidade à Museologia moderna**. Belo Horizonte: Argvmentvm; Brasília: CNPq, p. 85-112, 2005.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005.

LOPES, A. C. e MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (orgs.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, p.13-54.

LOPES, M. M. Por que História nos museus e centros de ciências? In: MARANDINO, M.; ALMEIDA, A. M.; VALENTE, M. E. A. **Museu: lugar do público**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, p.199-210, 2009.

_____. Bertha Lutz e a importância das relações de gênero, da educação e do público nas instituições museais. **Musas. Revista brasileira de museus e Museologia**. Rio de Janeiro: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais, n. 2, p. 41-47, 2006.

_____. Museus e educação na América Latina: o modelo parisiense e os vínculos com as universidades. In: GOUVÊA, G. et al. (Org.) **Educação e Museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciências**. Rio de Janeiro: FAPERJ: Access. 2003, p. 63-82.

_____. **O Brasil Descobre a Pesquisa Científica: os museus e as ciências naturais no século XIX**. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Museu: uma perspectiva de educação em geologia**. Campinas, 1988. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1988.

_____. ; MURRIELLO, S. E. Ciências e educação em museus no final do século XIX. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v. 12, Supl., p. 13-30, 2005.

LOURENÇO, M. **Between two worlds: the distinct nature and contemporary significance of university museums and collections in Europe**. Dissertation (PhD) – Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. Editora EPU, São Paulo, 1986.

LUMLEY, R. The debate on heritage reviewed. In: CORSANE, G. **Heritage, museums and galleries. An introductory reader**. New York: Routledge, p. 15-25, 2005.

MACDONALD, S. **A companion to museum studies**. Carlton (Australia): Blackwell, 2006.

_____.; SILVERSTONE, R. Science on display: The representation of scientific controversy in museum exhibitions. **Public Understanding of Science**, v. 1, n. 1, p. 69-87, 1992.

MAIRESSE, F.; DESVALLÉES, A. **Vers une redéfinition du musée?** Paris: L'Harmattan, 2007.

MARANDINO, M. **O conhecimento biológico nos museus de ciências: análise do processo de construção do discurso expositivo**. 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____.; SILVEIRA, R. V. M.; CHELINI, M. J.; BIZERRA, A. F.; RACHID, V.; MARTINS, L. C.; LOURENÇO, M. F.; FERNANDES, J. A.; FLORENTINO, H. A. **A educação não formal e a divulgação científica: o que pensa quem faz?** Trabalho apresentado durante o IV Enpec, Bauru, 2003a.

_____.; VALENTE, M. E. A.; ALVES, F.; CAZELLI, S.; GOUVÊA, G.; FALCÃO, D. Estudo do processo de transposição museográfica em exposições do MAST. In: GOUVÊA, G.; MARANDINO, M.; LEAL, M. C. (Org.). **Educação e museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciência**. Rio de Janeiro: Acess, 2003b, p. 161-184.

MARTINS, L. C. **A Arqueologia de contrato e os desafios dos processos de musealização**. 2000. Monografia (Especialização) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. **A relação museu/escola: teoria e prática educacionais nas visitas escolares ao Museu de Zoologia da USP**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____.; CANDIDO, M. M. D. **Processos de inclusão museais: em busca de uma teorização sobre as ações inclusivas nos museus e suas perspectivas de transformação social**. Trabalho apresentado no II Seminario de Investigación en Museología de los Países de lengua Portuguesa y Española, setembro 2010.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p.289-300, maio/ago. 2004.

MCCLELLAN, A. **Inventing the Louvre: art, politics and the origins of the modern museum in the eighteenth-century**. Berkeley: University California Press, 1999.

_____. A brief history of the art museum public. In: MCCLELLAN, A. (Ed.). **Arts and its publics: museum studies at the millenium**. Oxford: Blackwell, p. 1-49, 2003.

McMANUS, P. Topics in museums and science education. **Studies in Science Education**, n.20, 1992, p. 157-182.

_____. Investigation of Exhibition Team Behaviors and the Influences on Them: Towards Ensuring that Planned Interpretations Come to Fruition. In DUFRESNE- TASSÉ, C. **Cultural Diversity, Distance and Learning**. Québec: ICOM – CECA, 2000.

MENESES, U. B. Do teatro da memória ao laboratório da história: a exposição museológica e o conhecimento histórico. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo: [n.s.], v. 2, p. 9-42, 1994.

MENSCH, Peter van. **O objeto de estudo da Museologia**. Rio de Janeiro: UNI-RIO/UGF, 1994. (Série Pretextos Museológicos, 1).

MEUNIER, A.; SOULIER, V. Préfiguration du concept de muséologie citoyenne. In: CARDIN, J.; ÉTHIER, M.; MEUNIER, A. **Histoire, musées et éducation à la citoyenneté**. Québec: MultiMondes, 2010. p. 309-330.

MEYER, M. M. A postmodern puzzle: rewriting the place of the visitor in art museum education. **Studies in Art Education**. A Journal of Issues and Research, 46, n. 4, 2005, p. 356-368.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Nacional. Plano de Ação 2007-2010. Investir e inovar para crescer**. Brasília, DF: MCT, 2010a.

_____. **Termo de compromisso de gestão que entre si celebram o Ministério da Ciência e Tecnologia e o Museu de Astronomia e Ciências Afins**. Brasília, DF: MCT, 2010b.

MINISTÉRIO DA CULTURA. Instituto Brasileiro de Museus. **Plano Nacional Setorial de Museus: uma agenda política para os próximos 10 anos**. Brasília, DF: MinC/Ibram, 2010a.

_____. **Política Nacional de Museus – Relatório de gestão 2003-2010**. Brasília, DF: MinC/Ibram, 2010b.

MINTZ, A. Science, society and science centres. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, Fundação Oswaldo Cruz, Casa de Oswaldo Cruz, v. 12 (suplemento), p. 267-280, 2005.

MISAN, S. Os museus históricos e pedagógicos do Estado de São Paulo. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo. v.16, n.2, 2008, p. 175-204.

MORAIS, J. L.; AFONSO, M. C. Arqueologia brasileira no MAE/USP: pesquisa, ensino, extensão e curadoria. In: Semana de Museus da Universidade de São Paulo, 1, 1997, São Paulo, **Anais...** São Paulo: USP, p. 37-44, 1999.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

MOUTINHO, M. A declaração de Quebec de 1984. In: ARAÚJO, M. M. ; BRUNO, M. C. O. (Orgs.). **A memória do pensamento museológico brasileiro: documentos e depoimentos**. São Paulo: Comitê Brasileiro do ICOM, p. 26-29, 1995.

MURRIELLO, S. E. **As exposições e seus públicos: a paleontologia no Museo de La Plata (Provincia de Buenos Aires, Argentina)**. 2006. Tese (Doutorado) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

NAVAS, A. M. **Concepções de popularização da ciência e da tecnologia no discurso político: impactos nos museus de ciências**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

NOUENNE, P. Un écomusée ce n'est pas un musée comme les autres (1978). In: DESVALLÉES, A. **Vagues**. Une anthologie de la nouvelle muséologie. Paris: Presses Universitaires de Lyon, W, MNES, p. 494-515, 1992.

OBSERVATÓRIO DE MUSEUS E CENTROS CULTURAIS. **Pesquisa perfil-opinião**. 2006-2007. Análise descritiva preliminar dos dados agregados dos museus participantes da pesquisa em São Paulo. S/l.: Observatório de Museus e Centros Culturais, 2008.

PEDRETTI, E. G. Perspectives on learning through research on critical issues-based science center exhibitions. **Science Education**, v. 88, issue S1, p. 34-47, 2004.

PEREIRA, M. Abertura. In: ENCONTRO NACIONAL DA REDE DE EDUCADORES EM MUSEUS E CENTROS CULTURAIS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. 1, 2007, Rio de Janeiro, **Anais...** Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, p. 15-18, 2010.

PHILLIPS, R. B. Re-placing Objects: Historical Practices for the Second Museum Age. **The Canadian Historical Review**, 86, 1, p. 83-110, 2005

PIETERSE, J. N. Multiculturalism and museums: discourse about others in the age of globalization. In: CORSANE, G. **Heritage, museums and galleries. An introductory reader**. New York: Routledge, p. 163-183, 2005.

POWER, S. et al., **A tribute to Basil Bernstein : 1924-2000**. London : Routledge & Kegan Paulo, 2001.

RIVIERE, G. H. L'écomusée, un modèle évolutif (1971-1980). In: DESVALLÉES, A. **Vagues**. Une anthologie de la nouvelle muséologie. Paris : Presses Universitaires de Lyon, W, MNES, p. 440-445, 1992.

ROBERTS, L. C. **From knowledge to narrative : educators and the changing museum**. Washington, London: Smithsonian Institution Press, 1997.

RODRÍGUEZ GOMÉZ, G. R.; GIL FLORES, J.; GARCÍA JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga: Aljibe, 1999.

ROSE, J. From the Guest Editor. **Journal of Museum Education**. Expanding conversations. How curriculum theory can inform museum education practice, v. 31, n. 2, 2006, p.75-76.

ROSSI, M. H. W. Leitura e releitura: estabelecendo relações. **Pátio - Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 27, p. 50-53, 2003.

RYDELL, R. World fairs and museums. In: MACDONALD, S. **A companion to museum studies**. Carlton (Australia): Blackwell, p. 135-151, 2006.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**. Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SADOVNIK, A. R. Basil Bernstein's theory of pedagogic practice. In: SADOVNIK, A. R. (Org.) **Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein**. Norwood: Ablex Publishing Corporation, p.3-35, 1995.

SANTOS, L. L. C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 15-49, nov. 2003.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar Estadual nº 846/98. **Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais e dá outras providências**. Disponível em <http://www.cultura.sp.gov.br/StaticFiles/SEC/docs/lei846.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2010.

_____. Resolução nº 3.641, de 7 de outubro de 1988. **Baixa o Estatuto da Universidade de São Paulo**. Diário Oficial do Estado de São Paulo. São Paulo : Poder Executivo, 08 out. 1988.

SÁPIRAS, A. **Aprendizagem em Museus: uma análise das visitas escolares no Museu Biológico do Instituto Butantan**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SARIAN, H. Curadoria sem curadores? In: Semana de Museus da Universidade de São Paulo, 1, 1997, São Paulo, **Anais...** São Paulo: USP, p. 33-36, 1999.

SCATAMACCHIA, M. C. M. et al. A divulgação da pesquisa arqueológica junto à comunidade: o papel do museu regional. **Dédalo**, São Paulo, n. 26, p. 97-109, 1988.

SCHAER, R. **L'invention des musées**. Paris : Gallimard, 1993.

SCHELBAUER, A. R. Lições de coisas, verbete. In: **Navegando na história da Educação brasileira**. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 1986-2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/index.html> Acesso em: 12 nov. 2010.

SCHWARCZ, L. K. M. A “Era dos museus de etnografia” no Brasil: o Museu Paulista, o Museu Nacional e o Museu Paraense em finais do XIX. In: FIGUEIREDO, B. G.; VIDAL, D. G. **Museus: dos gabinetes de curiosidade à Museologia moderna**. Belo Horizonte: Argvmentvm; Brasília: CNPq, p. 113-136, 2005.

_____. O nascimento dos museus brasileiros 1870-1910. In: **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: IDESP/ Vértice/ FINEP, 2001. p.20-71.

SECRETARIA DE ESTADO DA CULTURA. Pinacoteca do Estado de São Paulo. **Programa de inclusão sociocultural**: folheto. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo, [2008?].

_____. Pinacoteca do Estado de São Paulo. **Convivência – Ação educativa extramuros da Pinacoteca do Estado de São Paulo**: catálogo. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2009.

SEIBEL-MACHADO, M.I. **O papel do setor educativo nos museus: análise da literatura (1987 a 2006) e a experiência do Museu da Vida**. Campinas, 2009. Tese (Doutorado) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

SENA, P. A legislação do Fundeb. **Cadernos de Pesquisa**, v.38 n.134, São Paulo, p. 319-340 2008.

SEPULVEDA K., L. **Les enseignants et l'exposition scientifique: une etude de l'appropriation pédagogique des expositions et du role de médiateur de l'enseignant pendant la visite scolaire**. Paris, 1998. Tese (Doutorado). Muséum National d'Histoire Naturelle de Paris, 1998.

_____. A parceria educativa: o exemplo francês. In: **CADERNOS DO MUSEU DA VIDA O formal e o não-formal na dimensão educativa do museu**. Rio de Janeiro: Museu da Vida/ Museu de Astronomia e Ciências Afins, 2001, 2002, p.70-79.

SHELTON, A. A. Museums and anthropologies: practices and narratives. In: MACDONALD, S. **A companion to museum studies**. Carlton (Australia): Blackwell, p. 64-80, 2006.

SILVA, M. C. **A exposição museológica e o objeto consagrado**. 2000. Monografia (Especialização em Museologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOREN, B. The museum as curricular site. **Journal of Aesthetic Education**, v.26, n.3, 1992, p.91-101.

STUDART, D. C. A produção intelectual do CECA-Brasil nas conferências internacionais do Comitê de Educação e Ação Cultural do ICOM de 1996 a 2004. **Musas – Revista de museus e Museologia**. Vol. 1, n.1. Rio de Janeiro: IPHAN, p. 11-18, 2004a.

_____. Educação em museus: processo ou produto? **Musas – Revista de museus e Museologia**. Vol. 1, n.1. Rio de Janeiro: IPHAN, p. 34-40, 2004b.

STUDART, D. C.; ALMEIDA, A.; VALENTE, M. E. Pesquisa de público em museus: desenvolvimento e perspectivas. In: GOUVÊA, G.; MARANDINO, M.; LEAL, M. C. **Educação e Museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciências**. Rio de Janeiro: Access, p. 129 – 160, 2003.

TORAL, H. C. Seminário Regional da Unesco sobre a função educativa dos museus. Rio de Janeiro – 1958. In: ARAÚJO, M. M.; BRUNO, M. C. O. (Orgs.). **A memória do pensamento museológico brasileiro: documentos e depoimentos**. São Paulo: Comitê Brasileiro do ICOM, 1995, p. 8-10.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Resolução nº 4365, de 02 de abril de 1997. Baixa o Regimento do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 03 de abril de 1997. Disponível em: <<http://leginf.uspnet.usp.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

VALDEMARIN, V. T. **Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo**. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. Lições de coisas: concepção científica e projeto modernizador da sociedade. **Caderno Cedes**, ano XX, n. 52, p.74-87, 2000.

VALENTE, M. E. A. **Educação em museu. O público de hoje no museu de ontem**. Rio de Janeiro, 1995. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1995.

_____. A conquista do caráter público do museu. In: GOUVÊA, Guracira et al. (orgs.). **Educação e Museu. A construção social do caráter educativo dos museus de ciências**. Rio de Janeiro: Acces, p. 21-46, 2003.

_____. **Museus de Ciências e Tecnologia no Brasil: uma história da museologia entre as décadas de 1950-1970**. Campinas, 2008. Tese (Doutorado) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

_____; CAZELLI, S.; ALVES, F. Museu, ciência e educação: novos desafios. **História, ciências, saúde: Manguinhos**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Casa de Oswaldo Cruz, v. 12 (suplemento), p. 183-203, 2005.

_____; CAZELLI, S.; GOUVÊA, G.; MARANDINO, M.; FALCÃO, D. Do saber científico ao saber apresentado: estudo de duas exposições do Mast. In: **III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - ENPEC**, 2001, Atibaia - São Paulo. CD-ROM do III ENPEC, 2001.

VALLANCE, E. The public curriculum of orderly images. In: **Educational Researcher**, v. 24, n. 2, 1995, p. 4-13.

_____. Museum education as curriculum: four models, leading to a fifth. In : **Studies in Art Education**, v.45, n.4, 2004, p.343-358.

_____. Finding order : curriculum theory and the qualities of museum education. In : **Journal of Museum Education**, v.31, n.2, 2006, p.133-142.

VAN-PRÄET, M. Les expositions scientifiques, “miroirs épistemologiques” de l’évolution des idées en sciences de la vie. In: **Bulletin d’histoire et d’épistémologie des sciences de la vie**. Société d’Histoire et d’Épistémologie des Sciences de la Vie, V. 2, n. 1, p. 52-69, 1995.

VAN-PRÄET, M.; POU CET, B. Les musées, lieux de contre-éducation et de partenariat avec l’école. **Éducation & Pédagogies**, n.16, 1992.

VARINE, H. Le musée au service de l'homme et du développement. In: DESVALLÉES, A. **Vagues**. Une anthologie de la nouvelle muséologie. Paris : Presses Universitaires de Lyon, W, MNES, p. 446-487, 1992a.

_____. L'écomusée (1978). In: DESVALLÉES, A. **Vagues**. Une anthologie de la nouvelle muséologie. Paris : Presses Universitaires de Lyon, W, MNES, p. 49-68, 1992b.

_____. A respeito da Mesa-Redonda de Santiago. In: ARAÚJO, M. M. ; BRUNO, M. C. O. (Orgs.). **A memória do pensamento museológico brasileiro**: documentos e depoimentos. São Paulo: Comitê Brasileiro do ICOM, p. 17-19, 1995.

VAYNE, P. **Como se escreve a história**. Brasília: UNB, 1995.

VERGO, P. The reticent object. In: VERGO, P. **The new museology**. London: Reaktion Books, 1989.

WITTLIN, A. **The museum, its history and its tasks in education**. London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1949.

ZELLER, T. The historical and philosophical foundations of art museums education in America. In: BERRY, N.; MAYER, S. (Ed.). **Museum education, history, theory, and practice**. Reston (EUA): The National Art Education Association, p.10-89, 1989.

SITES

ESPAÇO CIÊNCIA VIVA. Disponível em <<http://www.cienciaviva.org.br/>>. Acesso em 12 out. 2010.

MINISTÉRIO DA CULTURA. Instituto Brasileiro de Museus. Disponível em <<http://www.ibram.gov.br/>>. Acesso em 27 dez. 2010.

MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Disponível em <<http://www.mae.usp.br/>>. Acesso em 30 set. 2010.

MUSEU DE ASTRONOMIA E CIÊNCIAS AFINS. Disponível em <<http://www.mast.br/>>. Acesso em 15 out. 2010.

PINACOTECA DE SÃO PAULO. Disponível em
<<http://www.pinacoteca.org.br/pinacoteca/>>. Acesso em: 12 nov. 2010.

VOLKSWAGEN DO BRASIL. Disponível em:
<<http://www.vwbr.com.br/fundacaovw/novo/portugues/>>. Acesso em: 23 jan. 2011.

MUSEUMS, LIBRARIES AND ARCHIVES COUNCIL. Inspiring learning.
An improvement framework for museums, libraries and archives. Disponível em
<<http://www.inspiringlearningforall.gov.uk/toolstemplates/genericlearning/>>. Acesso em: 03
jan 2011.

DOCUMENTOS INTERNOS

MUSEU DE ASTRONOMIA E CIÊNCIAS AFINS. Coordenação de Educação em Ciências.
Avaliação de projetos. Rio de Janeiro, 2010.

MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO.
Ações educacionais da Divisão de Difusão Cultural. Serviço técnico de musealização.
Previsão para 2010. São Paulo, 2009.

MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO.
Ações educacionais da Divisão de Difusão Cultural. Serviço técnico de musealização.
Previsão para 2009. São Paulo, 2008.

PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Relatório Anual de Atividades.** São
Paulo, 2009.

APÊNDICE A

Planilha de detalhamento de ações educativas

TABELA DE AÇÕES EDUCATIVAS INSTITUIÇÃO:	1
Departamento/ setor responsável pela ação	
Nome da ação	
Descrição da ação (duração /características gerais / estrutura de funcionamento - etapas/ metodologia / tempo de duração - periodicidade)	
Profissionais que executam a ação (características/ funções/ responsabilidades)	
Público(s) a que está destinada	
Espaço(s) no qual ocorre a ação (se houver mais de uma etapa, especificar onde ocorre cada uma)	

Elementos/objetos utilizados (especificar em que momento é utilizado e com qual função)
Objetivos da ação
Divulgação da ação
Dificuldades para a realização da ação
Avaliação da ação

APÊNDICE B

Questionário

Identificação

Nome da Instituição:

Representante Entrevistado:

Ocupação:

Data:

I. Situação profissional e formação

1. Identificação do entrevistado: nome completo, idade, cargo que ocupa na instituição que trabalha.
2. Há quanto tempo você trabalha com educação em museus?
3. E no museu atual, há quanto tempo você trabalha e em quais funções?
4. Qual a formação que você teve que considera importante para o desempenho das suas atuais funções e por que as considera importante?

II. Identidade da ação educativa no museu

5. Você considera o museu um espaço de educação? Por quê?
6. Existem aspectos que, a seu ver, caracterizam a educação nos museus? Quais seriam?
7. Você considera que algum outro espaço social desenvolve processos educativos semelhantes ao do museu? Por quê? Quais?
8. Qual seria para você o papel/função educacional do museu onde trabalha? Essa função seria semelhante se consideramos museus de outra tipologia? Explique.
9. Quais ações educativas praticadas pelo museu estão sob a responsabilidade do seu departamento e/ou são consideradas parte do programa de ação educativa?
10. Existem outras ações na instituição, que você considere de cunho educativo, e que não estão sob responsabilidade do seu setor?

III. Concepção e planejamento da ação educativa

11. Como as ações educativas são elaboradas (equipe, organização interna, prazos, custos, materiais)?
12. Quais são os assuntos/temas abordados pelas ações educativas? Como eles são escolhidos?
13. Que elementos específicos do contexto do museu são considerados na elaboração das ações educativas? Por que esses foram selecionados?
14. O acervo do museu foi utilizado de alguma forma como tema/suporte ou apoio na concepção e planejamento da ação educativa? Se sim, em quais ações o acervo foi usado e de que forma?
15. O espaço expositivo é considerado de alguma forma na concepção e planejamento das ações educativas? Como isso acontece nas diversas ações?
16. O público é considerado de alguma forma na concepção e planejamento das ações educativas? Se sim, como isso ocorre?

III. Realização da ação educativa

17. Quais são os membros da equipe que executam as ações educativas?
18. Qual a formação dessa equipe?
19. Eles participam do processo de concepção das ações? Se sim, de que forma?
20. Como é feita a divulgação dessas ações?

IV. Proposta pedagógica e conceitual (da área de referência) das ações educativas

21. Quais são as concepções educativas que nortearam o planejamento das ações educativas?
22. Partindo dessas concepções, quais são os objetivos pedagógicos dessas ações?
 - Caso não tenha sido mencionado pelo entrevistado, perguntar especificamente a respeito da existência de objetivos de aprendizagem. Se existem, quais são e como se pretende alcançá-los.
23. Como foram escolhidos os conteúdos e conceitos abordados na ação educativa? Por quê?
24. Foram realizadas pesquisas prévias sobre a temática da ação educativa? De que tipo? Realizou-se levantamento bibliográfico? Foram feitas consultas a especialistas?
25. Como se dá a relação entre o conhecimento de referência nessa determinada área do saber e a forma como ele é abordado na ação educativa?
26. Estão presentes na exposição temas/conceitos/discussões atuais dessa área do conhecimento? Por quê?
27. Foram percebidas dificuldades na apresentação de algum dos temas tratados pela ação educativa? Por quê?

V. Avaliação

28. As ações educativas da instituição já passaram por algum tipo de avaliação? Se sim, como isso foi feito? Foi realizada alguma modificação nessas ações por conta das avaliações realizadas?
29. Caso não tenha sido feita avaliação, por que isso acontece?
30. Frente aos objetivos anteriormente mencionados, você considera que as ações educativas o alcançam?
 - Caso não tenha sido mencionado pelo entrevistado, perguntar especificamente sobre os objetivos de aprendizagem.