

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Vinicius Sena Mendes

Museus como espaços de educação: representações sociais de profissionais do
MESC sobre a prática do trabalho museal.

Florianópolis

2021

Vinicius Sena Mendes

Museus como espaços de educação: representações sociais de profissionais do MESC
sobre a prática do trabalho museal.

Trabalho Conclusão do Curso de Graduação
em Ciências Sociais do Centro de Filosofia
e Ciências Humanas da Universidade
Federal de Santa Catarina como requisito
para a obtenção do Título de Licenciatura em
Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Antônio Alberto Brunetta

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Mendes, Vinicius Sena

Museus como espaços de educação: representações sociais de profissionais do MESC sobre a prática do trabalho museal. / Vinicius Sena Mendes ; orientador, Antonio Alberto Brunetta, 2021.

76 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências Sociais, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Ciências Sociais. 2. Educação Museal. 3. Educação Formal e Não Formal. 4. MESC. 5. Representações Sociais. I. Brunetta, Antonio Alberto . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

Vinicius Sena Mendes

Museus como espaços de educação: representações sociais de profissionais do MESC
sobre a prática do trabalho museal.

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de
“Licenciatura em Ciências Sociais” e aprovado em sua forma final pelo Curso de
Graduação em Ciências Sociais.

Florianópolis, 21 de maio de 2021.



Documento assinado digitalmente
Leticia Maria Costa da Nobrega Cesarino
Data: 24/05/2021 17:37:32-0300
CPF: 046.352.526-47
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Profa. Dra. Leticia Maria Costa da Nóbrega Cesarino
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:



Documento assinado digitalmente
ANTONIO ALBERTO BRUNETTA
Data: 21/05/2021 13:54:40-0300
CPF: 248.148.348-02
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof. Dr. Antonio Alberto Brunetta
Orientador
UFSC



Documento assinado digitalmente
Eduardo Vilar Bonaldi
Data: 21/05/2021 18:56:32-0300
CPF: 310.948.108-19
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof. Dr. Eduardo Vilar Bonaldi
UFSC



Documento assinado digitalmente
Thaina Castro Costa Figueiredo Lopes
Data: 21/05/2021 14:46:24-0300
CPF: 114.653.917-70
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof^ª. Ms^a. Thainá Castro Costa Figueiredo Lopes
UFSC

*“[...] Espaço cultural, a ser preenchido pelo beijo
Fundação trêmula, dos afetos acidênticos
Museu da mordida no lábio inferior
Da língua solta, do verbo encarnado transcolor*

*Museu do abraço experimental
Das almas atentas, atentas entre si, entrelaçadas
Da rede, maca, tipoia, museu do índio íntimo
Contemporâneo mítico.
Museu do seu assum preto, museu
Do somos, do som, do eco.
Museu do somos, do som, do eco.
Museu. ”*

Chico César – Museu.

AGRADECIMENTOS

Reitero meus imensos e extensos agradecimentos a todos que me atentaram, incentivaram e questionaram intimamente para que o trabalho fosse concluído. Bianca Ceschi, Eduarda Lamana, Rafaela Sartori, Alina Nunes, Matheus Azor, Vava, Augusto Gomes, Brunetta, Pedro Litwin, Joana Brum, Rafael Destre, Paloma Stein, Randra Gondouin, Renata Abel, Ana Paula Oliveira. E certamente todo o apoio e ajuda dispensados, me ajudaram como fontes de inspiração e sem dúvidas como força para manter uma direção nesse mundo de incertezas.

Este trabalho também não seria possível por todos os professores e profissionais da educação que instruíram minha trajetória acadêmica, e que hoje, sou eternamente grato e abraço com responsabilidade todos os ensinamentos e aprendizados: as duas professoras que acolheram o meu estágio docente no Núcleo de Desenvolvimento Infantil e me permitiram conhecer e reconhecer o campo da arte educação, Carol Machado, Ligia Santos. Aos professores, Vava, Brunetta, Márnio, Bérnago, Marisol, que além de muito terem me ensinado em questão a disciplina e prática de um amadurecimento do exercício do trabalho científico, foram sobretudo, razões de entusiasmo e alumbramento para formação de uma identidade profissional. Agradeço também a confiança da Prof^a Sandra Makowiecky, Beatriz Goudard, Cassiano Reinaldin, Patrícia Lisowski, Fernanda Barbosa, Eliane Gonçalves, profissionais que acolheram meu estágio no Museu da Escola Catarinense e acreditaram no meu trabalho no setor educativo.

E por fim, aos meus familiares, que de longe, criaram condições e suportes estruturantes para que a minha formação fosse possível e concretizada. Agradeço e dedico esse trabalho aos meus pais, Jaime Mendes e Marilene Sena, que tanto respeitaram a minha escolha, quanto tentaram entender a minha formação, e hoje reconheço que as minhas primeiras lições sociológicas aconteceram em casa.

RESUMO

Com base na experiência de estágio realizada no Museu da Escola Catarinense (MESCC), esta pesquisa propõe uma reflexão sobre as possibilidades dos museus enquanto espaços de educação, contando com as categorias e discursos da sociologia como um recurso educativo potente para essa vocação. A sociologia de Pierre Bourdieu e Serge Moscovici fazem parte do aprofundamento teórico desta pesquisa, bem como a museologia de Waldissa Rússio, confluindo elementos que fomentam o debate sociológico do museu e suas relações. A reflexão acerca do museu enquanto um espaço habilitado para a manutenção de relações de ensino/aprendizagem requer localizar o museu na história, atentando para seus desdobramentos formativos, compromissos e responsabilidades sociais. Reconhecendo a existência de mobilizações de categorias sociológicas no trabalho educativo e na mediação, buscou-se através da realização de entrevistas semi-estruturadas com os agentes culturais, verificar quais são as representações que têm acerca de seus visitantes, identificando a forma como interpretam sua relação com essas pessoas e analisar em que medida comparece uma postura educativa por parte desses agentes. Suas representações são analisadas, a partir da teoria moscoviciana, a fim de compreender, portanto, o papel que esses agentes atribuem ao museu frente ao seu sentido educativo, e em que medida as categorias sociológicas reverberam as categorias do debate museal.

Palavras-chave: Educação Museal; Educação Formal e Não-formal; MESCC; Representações Sociais

ABSTRACT

Based on the internship experience held at the Museu da Escola Catarinense (MESC) this research proposes a reflection on the possibilities of museums as educational spaces, relying on sociology categories and discourses as a powerful educational resource for this vocation. The sociology of Pierre Bourdieu and Serge Moscovici is part of the theoretical deepening of this research, as well as the museology of Waldissa Rússio, bringing together elements that foster the sociological debate of the museum and its relations. Reflection about the museum as a space enabled for the maintenance of teaching / learning relationships requires locating the museum in history, paying attention to its formative developments commitments and social responsibilities. Recognizing the existence of mobilizations of sociological categories in educational work and mediation, it was sought through semi-structured interviews with cultural agents, to verify what representation they have about their visitors, identifying the way they interpret their relationship with these people analyze the extent to which an educational stance by these agents is present. Their representations are analyzed, based on Moscovici's theory, in order to understand, therefore, the role that these agents attribute to the museum in relation to its educational sense, and to what extent the sociological categories reverberate the categories of the museum debate.

Keywords: Museal Education; Formal and Non-formal Education; MESC; Social Representations.

LISTA DE SIGLAS

CNM – Cadastro Nacional de Museus

FESP – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo

IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus

ICOM - Conselho Internacional de Museus

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

MAC-USP - Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo

MAM - Museu de Arte Moderna

MASP - Museu de Arte de São Paulo

MEC – Ministério da Educação

MESC – Museu da Escola Catarinense

NDI – Núcleo de Desenvolvimento Infantil

OMS – Organização Mundial da Saúde

PNEM – Política Nacional de Educação Museal

SBM – Sistema Brasileiro de Museus

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: Em busca de formação	11
1. INTRODUÇÃO.....	16
2. METODOLOGIA.....	18
3. MUSEU COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO	21
3.1. Contornos, contextos e desdobramentos do trabalho museal.	21
3.2. Breve histórico e caracterização do Museu da Escola Catarinense.....	33
4. EDUCAÇÃO MUSEAL E O PENSAMENTO SOCIOLÓGICO	38
5. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	49
6. O QUE DIZEM OS AGENTES MUSEAIS.....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS	68
APÊNDICE	72
A - Proposta de Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada	72
B – Projeto de constituição do Núcleo Educativo - MESC.....	73

APRESENTAÇÃO: Em busca de formação

Essa preocupação pelo tema do ensino tem longa data. Para contextualizar minha história, remonto a minha vivência no ensino formal integralmente público quando criança e adolescente. Essa trajetória educacional foi de tremenda importância para minha adesão a certos valores, como o de dar importância às lutas contra as desigualdades que assolam crianças, jovens, adultos, negros e negras, indígenas e quilombolas, bichas, travestis, sapatões e toda uma população marginalizada do processo de socialização num contexto de uma sociedade capitalista.

Minha experiência com a escola durante a educação básica foi marcada por um contexto bairrista, em um município do estado de São Paulo, Taboão da Serra, configurando uma dinâmica específica entre as instituições escolar e familiar que, em muitos casos, em razão das dificuldades do ensino público, acabaram por indicar algumas rupturas que preocupam e lacunas que entravam as trajetórias escolares de muitos jovens e famílias brasileiras. Exemplos dessa dinâmica específica são: 1) a própria ausência de diálogos construtivos entre as famílias e as escolas que, a exemplo do cotidiano de jornadas intensas de trabalhos, os responsáveis legais não conseguem suprir algumas carências que estão para além da escola e que também entram em ação conjunta no processo de educação e aprendizagem; 2) as dificuldades relacionadas às estruturas institucionais presentes, tais como salas de aulas adequadas, além de outros espaços físicos na escola que possam potencializar ou atingir as trajetórias dos alunos por meio da aproximação com espaços de experimentação técnica ou estética no campo das artes.

Lahire (2004) refina essa percepção: a socialização é um processo dinâmico no qual a criança alterna a incorporação afetiva de esquemas de ação de seus pais ao “ensaio” sucessivo de diferentes cursos de ação frente aos adultos da família, consolidando como “traços” de sua “personalidade” aqueles cursos de ação a partir dos quais ela logra obter amor ou atenção desses pais (ou adultos “significativos”). Ainda assim:

Muitos estudantes, especialmente os mais pobres, percebem intuitivamente o que a escola faz por eles. Ela os escolariza para confundir processo com substância. Alcançando isto, uma nova lógica entra em jogo: quanto mais longa a escolaridade, melhores os resultados: ou, então, a graduação leva ao sucesso. (ILLICH, 1970).

E foi através desses exemplos e representações que logo percebi que precisaria de ferramentas para cumprir com algumas exigências familiares e sociais, de cumprimento

de uma ordem civil e para sair de uma zona estatística, de periférico sem oportunidades, preto sem condições e gay sem possibilidades.

A reconstrução da memória, acaba por ser um caminho nebuloso da qual pode decorrer infinitos traumas em nossas trajetórias educacionais, porém não podemos nos esquecer dos esforços aplicados para que essas trajetórias procurem novos caminhos e soluções através de responsáveis pelo ato de educar, ou até mesmo de propositores (CLARK, 1968), em que professores atravessam suas experiências na dinâmica educacional e nos abrem novas possibilidades de agência.

Esses esforços, paulatinamente, resultaram num encontro da educação em todo meu processo de formação com a arte e seus recursos, pensando em uma memória social em que o indivíduo lembra a partir de suas referências de grupo. Esse encontro da arte com a educação é potencializado num contexto de grandes ofertas de entretenimento numa megalópole, São Paulo, e todas as suas possibilidades de encontros (shows, praças, museus, espetáculos, galerias, saraus, feiras, exposições, performances, etc.) e também a sua pluralidade nos contatos com diferentes tribos urbanas ou grupos sociais, faz-se então necessário outros olhares sobre as instituições que auxiliam na efetividade do processo formativo.

É nesse contexto que vivo a possibilidade de descobertas e acesso ao mundo das *belas-artes* como uma potência e possibilidade gerativa e criadora, predispondo de características quanto ao modo que se capta e se integra na realidade social essa criação e interação com o mundo, a partir do entendimento das categorias antropológicas e sociológicas que envolvem a criação de uma nova concepção do próprio mundo material, que é estabelecido através, por exemplo, de trajetórias educacionais, familiares, pessoais, etc., através de experiências sensíveis. Estes sistemas se refletem principalmente nos modos de cada povo se organizar, se localizar, se expressar e se fazer, assim caracterizando também o seu modo de sentir, sendo este uma categoria política do cotidiano.

E é nos *museus* onde encontro, paralelamente a minha trajetória particular e pessoal de educação, uma possibilidade de me engajar ao mundo social que sempre me foi distante. E como estudante pobre e periférico, o ensino formal até então não havia me oferecido caminhos ou opções para imaginar o ingresso no mundo social ou no mercado de trabalho. Durante o ensino médio estudei num colégio técnico, ETEC Guaracy Silveira, localizado no bairro de Pinheiros, em São Paulo. Essa nova cartografia de escola e geografia urbana circundante me possibilitara acessar espaços sociais até então muito

distantes das realidades das escolas públicas periféricas, tal qual a que estudei no ensino fundamental.

Vivendo esse novo contexto me interessei por encontrar outros jovens estudantes de outros bairros de São Paulo e, na medida em que eu os conhecia, aumentou meu “repertório de agência” e também a possibilidade de me aventurar por novos espaços sociais que circundavam o ambiente escolar (Praça Pôr-do-sol, SESC Pinheiros, Largo da Batata, Instituto Tomie Ohtake, Praça Benedito Calixto, Mercado Municipal de Pinheiros, etc.). E, como resposta a normatividade do ensino formal, minha trajetória na educação básica foi marcada por fugas do espaço escolar e por uma adolescência permeada pela rebeldia, de forma que o processo de escolarização formal foi secundarizado.

Hoje avalio que minha rebeldia em relação à educação formal continha, em certa medida, sentido poético e formativo, pois o “poder ultrajovem” e a “reconhecida fuga” (matar aulas) ou até mesmo a “matança do professor, da matéria e, conseqüentemente, de parte do seu acervo individual de conhecimento, morta antes de chegar a destino” (ANDRADE, 2013) possibilitou outro destino possível, que não teria sido vislumbrado por meio da educação formal, visto que nesta minha capacidade de agência não encontrava eco para sua ressonância.

Mas de fato qual seria esse outro caminho vislumbrado? Em 2014 ingressei no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina com a pretensão de trabalhar na área da educação, com promessas pessoais de ser professor e passar por todas as etapas de ensino aprendizagem, a fim de entender as dificuldades de cada processo formativo. Logo no primeiro ano de faculdade, tive a oportunidade de trabalhar no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) onde junto ao corpo docente pude participar do projeto educativo, desenvolvendo atividades lúdicas e interativas que reconhecem os detalhes do processo formativo na infância e que se atentam às possibilidades de identificação dos códigos e símbolos sociais ainda na infância. Foi uma descoberta sobre a arte de educar, a experiência fugia da minha anterior e triste expectativa do que era *ser professor*, ou do que seria “*dar*” aulas. A preocupação com a educação foi acometida por uma experiência artisticamente inefável. A infância é palco da brincadeira, da imaginação e não poderíamos, enquanto docentes, fazer diferente. Nossa prática educativa esteve durante esse estágio, sempre atenta a buscar referências do mundo social e transportá-las para uma realidade da infância. Da mesma forma como brincávamos no parque todas as tardes com as crianças, entre nós docentes, brincávamos com intencionalidades pedagógicas, de criar histórias, de criar personagens, de criar momentos a partir de nossas

referências com intuito de transportar as crianças para situações em que pudéssemos compor um repertório de significados, evidenciando a relação entre educação, arte e cultura. A composição da aprendizagem na educação infantil era tomada pelo universo artístico, através de releituras de obras e artistas, uso da dança e da música e contações de histórias. Com esses recursos esperamos dar estímulo para a ampliação e criação de sentidos aos repertórios das crianças, dessa maneira participando do “mundo das crianças” repleto de sentidos outros diferentes da racionalidade do “mundo adulto”. Nesse caso, para muito além do que imaginava, a produção discursiva não tinha mais peso, ou mais relevância e, também não tinha prioridades. Concluo meu estágio após dois anos de atividades e com a mesma intenção de quando entrei, participar de todas as etapas formativas do processo de ensino.

Nesse caminho de compreender qual seria meu espaço de atuação no processo de escolarização, procurei novas oportunidades de estágio que acolhessem minhas preocupações educativas e formativas do indivíduo. Quando então fui provocado por uma colega museóloga, a apresentar uma proposta de trabalho educativo para o Museu da Escola Catarinense, que até o descrito momento não tinha um setor que se preocupasse em atender as visitas escolares ou visitas espontâneas de públicos. Com alguma força de coragem apresentei uma proposta de atuação educativa para a diretora da instituição que entendeu minha perspectiva e acolheu minhas intenções.

A partir de setembro de 2016 iniciei meu trabalho como estagiário no Museu da Escola Catarinense. A importância do estágio por primeiro se revelou pelo fato de estar num espaço museal em que possibilidades de ação e de alcance atingem diferentes nichos sociais, tendo uma dinâmica de contato maior e percebendo algumas demandas sociais que não me tangenciavam. Ainda, de ter tido a possibilidade de atuar no processo educativo em diferentes faixas etárias e podendo discutir e conversar sobre o processo constitutivo das Instituições Educacionais do Estado de Santa Catarina. Por segundo se sobressaltou a percepção dos desafios que circundam todas as possibilidades de ensino aprendizagem dentro de espaço museal em alguma harmonia com as perspectivas e ferramentas do campo das Ciências Sociais, pois quando pensamos que o museu é um palco para um processo educacional, nos é aberta a possibilidade de reflexão sobre como pode se dar essa atuação educacional.

Ao longo de dois anos em prática de estágio como arte educador no MESC, tive abertura e oportunidade de implementar um setor, que se originou da ideia de requalificar um foco de atividades educativas capazes de potencializar o conhecimento e compreensão

das obras pertencentes ao acervo MESC. Tratava-se de criar um documento¹ que serviria de marco/diretriz da perspectiva de atuação, estruturando uma rede de escolas e professores amigos do museu para pensar as visitas como um trabalho contínuo e integrado com as turmas, desenvolvendo propostas mediativas e narrativas para os públicos frente ao acervo do MESC.

Em consonância com as minhas leituras e práticas originadas das experiências de ensino *formalizado*², esta pesquisa vai ao encontro da minha segunda experiência de estágio no Museu da Escola Catarinense (MESC) e apresenta novas preocupações e um novo manejo das ferramentas e conceitos do campo da Sociologia e Sociologia da Educação na prática de uma educação *não-formal* própria aos museus.

¹ Conferir Apêndice B.

² Aqui se entende o espaço formalizado de ensino todo aquele dotado de um sistema hierárquico na transmissão dos saberes, a exemplo de chamadas, provas, avaliações, etc.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se constitui em grande medida uma busca pelo meu amadurecimento enquanto agente social, a qual se dá através da reflexão sobre a vivência do meu estágio junto ao Museu da Escola Catarinense (MESC), com sede em Florianópolis, SC, nos anos de 2017/2018. O intuito por desenvolver esta investigação consiste, portanto, por um lado, em buscar uma maior compreensão dessa prática a fim de melhorar o meu exercício futuro nessa atividade social, por outro lado, trata-se de contribuir com o próprio desenvolvimento das potencialidades do museu como um espaço educativo com compromisso social. Nesse sentido, aposto no valor da introdução das categorias sociológicas como um discurso organizado para traduzir as obras expostas nesse espaço, contribuindo com um alargamento da percepção das próprias obras. Entendo que o diálogo da Museologia com a Sociologia poderia incorporar outros ingredientes interpretativos na tradução das exposições e coleções, além de contribuir com a própria valorização dos trabalhadores do museu como agentes culturais mais informados e abertos ao diálogo com os diferentes públicos.

Essa experiência particular de estágio não obrigatório me motivou a procurar refletir sobre as potências educativas de um espaço museal e identificar quais poderiam ser os esforços pedagógicos desenvolvidos por parte dos agentes do museu em relação aos distintos públicos de frequentadores a esse espaço. A minha formação em Ciências Sociais me permitiu perceber que os conceitos deste campo disciplinar poderiam ter uma presença significativa nessas mediações entre os visitantes do museu, os trabalhadores do/no museu e as obras em exposição. Tal hipótese pode ser representada numa pergunta objetiva: os museus constituem espaços para o ensino de sociologia? As respostas a esta pergunta induzem a uma nova questão: quais categorias sociológicas são mobilizadas pelos agentes museais na mediação com seus públicos?

Visando dar cobertura a essas questões acima, apresento a partir do terceiro capítulo um panorama da literatura que trata dos museus como espaços de educação - contextualizando essa forma relativamente recente de compreendê-los - no contexto de suas transformações históricas, que remontam a iniciativas de mais de quatro séculos na história ocidental. O propósito é exatamente entendê-los como espaços marcados pelas questões de sua época. Ainda no terceiro capítulo são apresentados alguns apontamentos sobre a própria história do MESC e o que ele representou e representa para a cidade de Florianópolis e sua história, sobretudo no que diz respeito ao seu patrimônio educacional.

Ao longo do quarto capítulo, procuro salientar as proximidades entre o campo de conhecimento da museologia e o pensamento sociológico, reconhecendo questões de diálogo entre esses campos, e acima de tudo, buscando responder uma das primeiras interrogações que motivaram essa pesquisa, qual seria o lugar dos conceitos sociológicos num espaço de educação museal? Abrindo o debate para a contextualização de alguns conceitos importantes trazidos pela autora Waldisa Rússio, no que diga respeito as definições do trabalho museal no Brasil, sempre buscando pontes de diálogos com outros campos de conhecimento. E nesse diálogo, a obra sociológica *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seus públicos (2003)* de Pierre Bourdieu e Alain Darbel, procura estabelecer uma das contribuições mais importantes para entender sociologicamente o campo museal e também na relação entre a pesquisa existente em cada experiência social.

Posteriormente, no quinto capítulo, apresento o campo pelo qual escolho analisar o específico recorte de minha pesquisa, o Museu da Escola Catarinense. As representações sociais, como uma categoria de análise, proposta por Serge Moscovici em sua obra *La Psychanalyse, son image, son public (1961)* trazem elementos importantes para entender a constituição das nossas representações, como localizamos, investigamos, explicamos e, sobretudo, reagimos a determinados fenômenos. Dessa forma, a teoria moscovicianiana além de trazer elementos constituintes da dinâmica social, corrobora com subsídios para analisar as entrevistas realizadas com os agentes culturais do MESC.

Para abordagem dos/as entrevistados/as se contempla o universo dos trabalhadores e trabalhadoras do museu. Isso, haja vista que entendo que todos/as, sem exceção, se constituem em agentes culturais potenciais, desde o porteiro, passando pelo segurança, até os funcionários/as mais especializados nas lides artísticas e de administração museal. Entendo que cada uma dessas pessoas compõe essa cartografia de um espaço que deve primar, conforme os atuais entendimentos e orientações para os museus, por ser um espaço interacional.

O instrumento de pesquisa para as entrevistas combina algumas perguntas fechadas sobre o perfil desses/as trabalhadores/as, e perguntas abertas, para poder coletar os testemunhos e representações sobre sua atividade enquanto agentes do museu.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa surge de uma experiência particular de estágio não obrigatório que me motivou a procurar refletir sobre as potências educativas de um espaço museal e identificar quais poderiam ser os esforços pedagógicos desenvolvidos por parte dos agentes do museu em relação aos distintos públicos de frequentadores a esse espaço. A minha formação em Ciências Sociais me permitiu perceber que os conceitos deste campo disciplinar poderiam ter uma presença significativa nessas mediações entre os visitantes do museu, os trabalhadores do/no museu e as obras da coleção e em exposição. Tal hipótese pode ser representada numa pergunta objetiva: os museus constituem espaços para o ensino de sociologia? As respostas a esta pergunta induzem a uma nova questão: quais categorias sociológicas são mobilizadas pelos agentes museais na mediação com seus públicos?

Procurando possíveis recursos de análise metodológica para a minha pesquisa, a entrevista *semiestruturada*³ se apresentou como uma ferramenta de análise qualitativa⁴ possível para investigar as trajetórias educacionais e profissionais dos agentes museais e que me permitiu, sobretudo, construir uma narrativa em que pudesse analisar tanto os fatores objetivos, como os subjetivos relacionados às experiências dos entrevistados. Pela razão do trabalho museal se apresentar de maneira multilíngue e multifacetada, como já observado ao longo da apresentação desta pesquisa, procurei um procedimento metodológico que me auxiliasse a compreender os dados sociais, sobre o mundo social e que são, por sua vez, o resultado estabelecido nos processos de comunicação. (BAUER; GASKELL, p. 20, 2003).

Assim, vale considerar as entrevistas como:

[...] uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para o objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objeto. (MINAYO, p. 261, 2010)

³ “[...] b) entrevista semiestruturada, que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada; (MINAYO, p. 261. 2010)

⁴ Em contraste com a pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais, (BAUER; GASKELL, p. 23)

Assim, extraindo das entrevistas, não somente os fatos adjacentes da comunicação, mas por muitas vezes aquilo que o entrevistado define como seu ponto de vista do mundo é possível entender que:

O primeiro ponto de partida é o pressuposto de que o mundo social não é um dado natural, sem problemas: ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas, mas não sob condições que elas mesmas estabeleceram. (BAUER; GASKELL, 2003, p. 65).

Numa pesquisa social como esta, estamos interessados na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros. (BAUER; GASKELL, 2003, p. 21).

Portanto, para fazer um levantamento de dados para essa pesquisa, foram realizadas 5 entrevistas semiestruturadas com os profissionais que atualmente trabalham no Museu da Escola Catarinense, procurando olhar de uma outra maneira para as demandas oriundas do tema da pesquisa e com algum esforço reconstituir o mundo social em que estão inseridos. Não sendo exatamente o objetivo da entrevista recordar acontecimentos da trajetória dos entrevistados, mas contribuir para entender os sujeitos em um dado contexto histórico e que articula seus respectivos sistemas representativos e, que nesse sentido, as representações sociais têm um papel fundamental na dinâmica das relações sociais e nas práticas. (CRUSOÉ, 2004, p.110).

As entrevistas foram selecionadas procurando identificar as representações centrais dos entrevistados acerca da temática dos museus e da educação museal, sendo o objetivo da pesquisa apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista:

[...] para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes e o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. [...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. (BAUER; GASKELL, 2003, p. 65).

Sendo assim, a seleção foi composta por duas entrevistas com funcionárias terceirizadas do museu, responsáveis pela limpeza e segurança. Já as outras três entrevistas, competem a encargos administrativos do museu, como a direção. Embora tais pontos de vista pessoais reflitam os resíduos ou memórias de conversações passadas, aqui procuro exatamente olhar para a o cotidiano do trabalho museal através de diferentes

perspectivas de ação para que essa descrição detalhada de um meio social específico pudesse me revelar indicadores para construir um referencial de análise para testar as expectativas e hipóteses desenvolvidas. (BAUER; GASKELL, 2003, p. 65).

Ao longo do desenvolvimento do roteiro das entrevistas me questioneei, algumas vezes, “o que perguntar? E para quem vou perguntar”? Levando a considerar, “o que eu assumiria como referencial para a investigação?”. O quadro de funcionários do Museu da Escola Catarinense é pequeno apesar da importância e do trabalho que vem sendo feito, por isso a seleção das entrevistas buscou refletir os diferentes panoramas do trabalho que ali exercem.

Com o objetivo de preservar a identidade das entrevistadas, foram adotados nomes fictícios para ilustrar os nomes verdadeiros. A primeira entrevista foi realizada com Ana, funcionária terceirizada da limpeza, no dia 03 de novembro de 2020. Curiosamente, esse dia resolvi contatar Ana para combinar uma data para nossa entrevista e fui surpreendido com a notícia de que ela estava em casa, por conta da jornada reduzida de trabalho em fator da pandemia, e que poderia conversar comigo no mesmo dia, no horário da tarde, no horário do “soninho” da sua neta. A segunda entrevista foi realizada com Roberta, funcionária terceirizada responsável pela segurança, no dia 06 de novembro de 2020, horário da manhã.

A terceira entrevista aconteceu no dia 11 de novembro de 2020, com a Bárbara funcionária do quadro efetivo do museu, sendo responsável pela direção do Museu da Escola Catarinense. A quarta entrevista com Olga, também funcionária do quadro efetivo do museu, é responsável pela coordenação e parte administrativa, aconteceu no dia 12 de novembro de 2020, pelo horário da manhã. E a quinta entrevista aconteceu no dia 19 de novembro de 2020 com Suzana, também funcionária do quadro efetivo do museu, responsável pela administração, contratos, licitações e agenda do museu.

Vale ressaltar também que todas as entrevistas ocorreram de maneira amistosa, visto que já atuei junto aos profissionais entrevistados. Dessa forma, ao mesmo tempo que a proximidade facilitava a fluidez da comunicação entre entrevistador e entrevistadas, por outro lado havia a necessidade de redobrar minha atenção para conseguir chegar em observações para a pesquisa.

[...] o entrevistador deve ser capaz de trazer a memória o tom emocional do entrevistado e lembrar para que eles fizeram uma pergunta específica. Falas ou comentários que numa primeira escuta pareciam sem sentido podem, repentinamente, entrar em cena a medida que as

contribuições de diferentes entrevistados são comparadas e contrastadas. (BAUER; GASKELL, 2003, p. 71).

Em relação aos procedimentos metodológicos da pesquisa, vale considerar que devido ao contexto pandêmico em que essa pesquisa atravessa, tanto para estabelecer comunicação com os entrevistados, quanto para as entrevistas, tudo foi definido e realizado virtualmente usando plataformas digitais, como E-mails, WhatsApp, Facebook e o Google Meet.

Realizei essas entrevistas depois de alguns meses de experiências diversas na rede, como reuniões virtuais, seminários, exposições, cursos online, entre outras atividades, de maneira a respeitar o isolamento social. Contudo reconheço que existe uma perda nesse processo, para mantermos todas às medidas de segurança recomendadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), para conter a propagação do novo Coronavírus (COVID-19), perdemos a possibilidade do encontro, de reconhecer com afeição os traços que podem ser percebidos nos diversos contextos em que elas aconteceriam no espaço museal, sendo possível talvez demonstrar e estabelecer outras comunicações entre entrevistador e entrevistado. Contudo, a internet ainda possibilita tanto o encontro, mesmo com seus limites, como outras ferramentas que possibilitam dinamizar a técnica de uma entrevista qualitativa, e ainda de algum modo, permitindo uma nova orientação prática para a pesquisa qualitativa de maneira profunda. (BAUER; GASKELL, 2003, p. 64).

E como toda entrevista qualitativa é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo (BAUER; GASKELL, 2003) em que as palavras são o meio principal de troca e por mais que essas experiências possam parecer únicas para cada relato, as representações de tais experiências não surgem das mentes individuais; em alguma medida, elas são o resultado de processos sociais. (BAUER; GASKELL, 2003, p. 71).

3. MUSEU COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO

3.1. Contornos, contextos e desdobramentos do trabalho museal.

A contextualização e consolidação dos museus está inserida num quadro de alguns avanços nas políticas públicas e sociais que atravessam os países marcados pelas revoluções sociais ao longo do século XVIII e também no momento em que os primeiros estados-nações europeus veem a necessidade de aprimorar seus espaços culturais na

busca de desenvolvimento de aspectos relativos à dimensão educativa, reforçando estes projetos e ações frente a uma progressiva entrada de novos públicos nos museus. O trabalho organizado pela Martha Marandino, *Educação em museus: mediação em foco* (2008)⁵ elenca três etapas para ajudar a compreender os momentos constitutivos dos museus e discorre sobre suas contribuições no tempo, focalizando os processos de educação em relação aos públicos. A primeira etapa é compreendida com a criação e inserção dos museus ao ensino formal

É o caso do Ashmolean Museum da Universidade de Oxford, fundado em 1683, com amplas coleções de história natural e geologia. Seu acesso era restrito a estudiosos possuidores dos conhecimentos de referência necessários para a compreensão das explicações. (MARANDINO, 2008, p. 08)

Essa proposição de abertura museal se apresenta ainda restrita a visita a coleções particulares e que define e insere um caráter de instituições que armazenavam e estudavam as coleções de mundo natural e cultural no bojo dos ensinamentos formais (universidades) - mas é também a partir desse ponto que os objetos que circundam o museu adquirem outro significado a partir dessa nova atitude de coleta e conservação, como salientado pela autora *é nesse período que muitos colecionadores particulares começam a doar suas coleções para o Estado. A partir desse momento, imbuídos do espírito do estudo e difusão do saber por meio da observação.* (MARANDINO 2008, p. 08). Mas se hoje conhecemos o museu como um espaço de percepção analítica e educativa das obras de arte, nem sempre foi assim.

Os aspectos da história da educação em museus são marcados pela transformação do atendimento da própria instituição. A origem do museu - mouseion, ou casa das musas na Grécia Antiga se configurava como um espaço de pesquisa e saber filosófico – “o mouseion era então esse local privilegiado, onde a mente repousava e onde o pensamento profundo e criativo, liberto dos problemas e aflições cotidianas poderia se dedicar às artes e às ciências”. (SUANO, 1986, p. 10). Neste sentido, fazemos menção também ao seu acesso, restrito a lugar de salvaguarda dos patrimônios materiais da humanidade até o século XX, e como aponta Francisca Hernández (2006):

[...] eram espaços exclusivamente masculinos; um espaço criado na esfera pública, pois este era o espaço masculino de ampliação de suas relações com outros homens. Mas, em se tratando das coleções

⁵ Desenvolvido junto ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Divulgação em Ciência (GEENF), criado em 2002, na Universidade de São Paulo.

constituídas, gerando assim o museu, eram espaços particulares - pois se formavam dentro das residências (HERNANDEZ, 2006, p. 28).

Assim, para tratar da evolução do mouseion ao museu, temos de considerar as inúmeras transformações da instituição e inseri-las em seu contexto social - os debates sobre os avanços e retrocessos, dependem do entendimento desse lugar social que o museu vem sistematizando como um campo.

Na segunda etapa, o fenômeno educacional que acontece nos museus ganha destaque e maiores preocupações entre os séculos XVIII e XIX quando a intenção de reforçar uma ideia de identidade nacional se alinha com ideais de um projeto nação. Até o momento os museus eram reconhecidos como espaços de salvaguarda de patrimônios materiais, e dessa forma, e em certa medida, entendidos como um lugar de ensino e pesquisa. A ressignificação do uso político e social dos museus se manifesta na transformação das instituições museológicas, que atravessam as residências reais, os gabinetes de curiosidades, aos centros museais, e que até então haviam sido estabelecidos através de uma cultura de expropriação imposta através Imperialismo europeu e dando artifícios para a instituição do modelo de museu moderno. (NIKEL, 2021, p. 47).

Após a emblemática Revolução Francesa, a representação dos museus para a população, enquanto instituição social, acumula um peso político gigantesco quando o Museu do Louvre foi considerado, durante o regime, como o primeiro “Museu do Povo”, sem custo para visita. Essa abertura às artes a públicos está relacionada com a “construção moderna”, que envolve o século XIX a expansão do ensino público, universal e não religioso (ARANHA, 1996). Contudo, essa “nova missão” pedagógica nos museus foi imprimindo conjuntamente com a sociedade um ideal de nação, veiculada aos artefatos e objetos culturais, buscando aperfeiçoar o “olhar do povo”, e

[...] marcada pela progressiva entrada de um público mais amplo, e de classes sociais diferenciadas, nos recintos museológicos. Foi como parte de um projeto nação, em um esforço de modernização da sociedade, que em fins do século XVIII o museu passou a ser considerado como lugar do saber e da invenção artística, de progresso do conhecimento e das artes, onde o público poderia formar seu gosto por meio da admiração das exposições. (MARANDINO, 2008, p. 08)

Vale ressaltar que esse entendimento sobre o trabalho museológico na citação acima reitera a necessidade de coesão social, ou adesão afetiva ao grupo, constituindo uma identificação e promoção de uma tradição europeia que acaba por refletir o pensamento racional entre o pertencimento de um grupo unitário, pela língua, sua história,

cultura e/ou patrimônio. (NIKEL, 2021, p. 50). É nesse momento que podemos evidenciar o museu moderno a serviço da cultura imperialista, sendo um dos pilares do projeto colonial, instrumentalizando a apropriação da memória e reificando a sua hegemonia e controle da cultura e da produção do conhecimento.

Sendo possível perceber também que essa violência imperialista “naturalizou” e até justificou as várias guerras e disputas enfrentadas em nome da diferença humana, tornando-se parte integrante da experiência moderna/colonial as inúmeras situações de desumanização implicadas nas relações de exploração/dominação/conflito para com os elementos nucleares do estabelecimento dos museus modernos.

“Essa exibição inaugurou um novo tipo de entretenimento para o público e abriu espaço para a promoção de exposições e feiras enciclopédicas similares por toda a Europa. Verdadeiras “vitrines do progresso”, essa exposição e as que seguiram levaram as massas a se identificar com o Estado e a nação imperiais, conferindo justificação e reconhecendo legitimidade à missão civilizatória na África. (HERNANDEZ, 2005). Estas amostras culminaram no surgimento de um novo tipo de museu: o moderno” (NIKEL, 2021, p. 49)

Foi também no século XIX que as primeiras instituições museais começam a aparecer na América Latina, sendo o Museu Real (1818), criado no Brasil por D. João VI, uma representação dos modelos de grandes museus europeus e norte-americanos e estando vinculado a um projeto das elites nacionais. Ainda que os museus nacionais tenham sido criados e estabelecidos pela representação dos modelos de grandes museus europeus e norte-americanos, resguardavam instruções formais de um comportamento que revela hábitos e características de um tempo no qual as peças, objetos e artefatos são ressignificados:

A criação do Museu Nacional [...] integrou o programa de modernização do país provocado pela vinda da família real portuguesa. O museu era símbolo de urbanismo, civilização e progresso. Sua conformação original teve referência os museus europeus, em especial o Muséum National d’Histoire Naturelle de Paris. Caracterizava-se por ser uma instituição aberta ao público, e desde a sua inauguração, embora de forma não-sistemática, ofereceu cursos e palestras populares. Entretanto, instalado no século XIX em um país escravocrata, seu público restringia-se aos letrados. (VALENTE, CAZZELLI e ALVES, 2005, p. 184)

Parte desses processos configurou os museus dotados de recursos para o ensino e investigação científica, colocando-se como uma alternativa mais usada na relação com atividades escolares; computando fatores importantes a esse estreitamento na relação

entre grupos escolares e as ações educativas, ainda muito preocupadas com o aspecto “civilizador” e com noções morais internalizadas, não só pelo o que era exposto, mas pela maneira que era exposto e/ou organizado o acervo, exposição, museu.

Os processos acima descritos existem pela iminência de um trabalho em consolidação de campo, e dessa forma não poderia se encerrar - e é aqui que a terceira etapa do fenômeno educacional em museus se demarca:

Levados pelo aumento e diversificação do público, os museus não poderiam mais se contentar em apenas expor suas obras. Era necessário encontrar os meios para assegurar que os visitantes as entendessem e apreciassem. A preocupação com a utilização educacional dos acervos expostos levou cada vez mais os museus a introduzirem estratégias que facilitassem a comunicação como o público dentro de suas exposições. (MARANDINO, 2005, p.09)

Sendo então só a partir do século XX que os museus passam a ser considerados *formalmente* como instituições intrinsecamente educativas (MARANDINO, 2005, p. 10). Esse crescimento fez com que o trabalho associado à educação destacasse a importância dos acervos e agentes museais no que diz respeito à produção discursiva dotada de intencionalidades pedagógicas, elencando elementos e aspectos materiais e imateriais, locais e globais. Ainda, foi o momento em que os atributos quanto ao compromisso social e o papel formativo do museu começou a ser delineado - essa relação entre sujeito e cultura no museu passa a não ser entendida como um dado somente, mas passa agora pelo vínculo da cultura com manifestações de sentidos em dada sociedade/contexto compreendendo o espaço museal, quanto um lugar social com todos seus fatores de transformações e desdobramentos inseridos ao longo das histórias – e que ampliasse também a discussão do museu como um espaço educativo. João Pedro Fróis, em seu artigo “As ideias nascem do real: ensaio sobre museus de arte” (2008), apresenta uma reflexão sobre dimensão pedagógica dos museus, sua produção de práticas educativas e acaba por recompor na história os lugares da produção de significado, destacando a importância de entender o museu como território para educação cultural e artística dos indivíduos:

São entidades culturais porque se organizam como espaços de sentido, onde se reúnem e preservam os exemplos das realizações artísticas, científicas e sociais da humanidade, e entidades sociais porque o colecionador, o conservador, o educador, e o designer empreendem diálogos, ora tácitos, ora explícitos, com os visitantes. Na realidade ao mesmo tempo que o museu apresenta os “objetos” (as obras), representa também os princípios culturais, sociais e estéticos de uma

determinada sociedade e oferece aos indivíduos oportunidades e reptos que outros tipos de entidades não oferecem. (FRÓIS, 2008, p. 65).

Dessa maneira, o museu também acaba por produzir e reproduzir modos de vida e apresenta outras condições para que os sujeitos exercitem essas práticas sociais possibilitando novos ganhos culturais e sociais. Não obstante, esses novos arranjos do século XX, que buscam promover ainda mais as ações educativas suscitando novas interpretações e interações dos públicos com o patrimônio (cultural/natural - material/imaterial), correspondem à organização da comunidade museal que cresce, não só em números, mas sobretudo, numa sistematização permanente dos conceitos entre o conhecimento, a experiência e a formação cultural. Luciana Conrado Martins (2011) levanta algumas reflexões sobre o comportamento das instituições e qual deveria ser a tônica das atividades - entre coleta e estudo das coleções e função social da educação, contudo o enfoque na inserção sociocultural e econômica - destacando que produção cultural também é produção econômica.

Para observar melhor esses avanços do debate museal, devemos observar aquilo que tangenciou o desenvolvimento dos objetos de estudo no campo do museu ao longo do século XX. Em 1946, no período pós Segunda Guerra, foi criado o Conselho Internacional de Museus (ICOM), primeira associação internacional de profissionais de museus, com Georges-Henri Rivière, presidente eleito e criador do conceito de “Ecomuseu”⁶. Os debates em torno das experiências formativas críticas, a abertura às artes, convocação de capacidades estéticas, morais e intelectuais, se apresenta como eixo de caráter primeiro do ICOM:

Os debates em torno da ideia de ecomuseu inspiraram o surgimento da Nova Museologia, cujo eixo norteador é baseado na ampliação da ideia de museu e do conceito de patrimônio. Na Nova Museologia as ações educativo-culturais ganharam uma dimensão ampliada, na busca por novos métodos e estratégias de engajar os diversos grupos sociais de forma a torná-los co-responsáveis pela preservação de seu próprio patrimônio. (MARANDINO, 2005. p. 10).

A Nova Museologia, que teve como foco questionar o papel e as responsabilidades das instituições culturais frente às transformações, e acima de tudo, perguntar quais seriam as especificidades do funcionamento e das características da educação museal,

⁶ BARBUY, Heloisa. **A conformação, dos ecomuseus: elementos para compreensão e análise** * Anais do Museu Paulista. São Paulo. N. Ser. v. 3 p.209.236 jan./dez. 1995.

toma corpo somente em 1972, em Santiago Chile, em um seminário internacional que teve seu marco fundador, e sendo:

[...] considerada por Mensch (1999 *apud* CÂNDIDO, 2000) a mais original e importante contribuição da América Latina para o pensamento museológico contemporâneo. [...] teve sua importância atrelada à proposição do uso social do patrimônio, bem como à definição do conceito de museu integral⁷. [...] estão esboçados 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. (MARTINS, 2011, p. 64, Nota do original).

Os fatores de importância para as ações educativas passam a ser construídos em novos documentos elaborados, como a Carta de Santiago, dando abertura para novos diálogos nacionais e internacionais que visaria equalizar as práticas e ações educativas. As instituições museais começam a partir de uma premissa negociada de educação, sendo reconhecida como Museu Integral e estabelecendo uma série de prática instrucionais marcada pelo caráter dialógico, a partir dos referenciais do educador brasileiro Paulo Freire, permitindo “pensar o *Museu Integral* como algo que remeta a uma nova estrutura de museu [...] que tomasse como princípio a transformação da sociedade nas suas estruturas desiguais e de opressão a partir de uma práxis libertadora, numa correspondência objetiva entre o pensamento freiriano e as práticas museológicas” (SOUZA, 2020)

Segundo o texto do Bruno Burlon presidente do ICOFOM , publicado na *Conferência ICOM Chile, 5 de outubro de 2020 XV Conferência do Museu Chileno*⁸ foi “possivelmente a primeira vez em que se discutiu o tema da desigualdade na museologia latino americana, em relação aos centro da colonialidade [...] A ideia de “museu integral” elaborada naquele contexto foi proposta a partir de uma realidade de “desequilíbrio entre países que alcançaram grande desenvolvimento material e os marginalizados, sobrecarregados ao longo de sua história” .

⁷ 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 permite 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.” (ARAÚJO e BRUNO, 1995, p. 21)

⁸ Texto disponível em: <http://www.icom.org.br/?p=2081>. Acesso em 21.06.2021

Na Carta de Santiago algumas resoluções são adotadas, e que vão considerar exatamente o nível de desenvolvimento material, os problemas enfrentados pelo progressos das sociedades no mundo, as transformações sociais, econômicas e culturais decidindo, entre outros pontos, que os museus devem intensificar seus esforços na recuperação do patrimônio cultural, tornar suas coleções o mais acessível possível, estabelecimento de melhor comunicação entre o objeto e visitante , sem falar nas especificações em relação ao meio urbano e rural. E por fim a Carta acaba por considerar que os museus “especialmente nos países latino-americanos, eles devem responder às necessidades das grandes massas populares, ansiosas por atingir uma vida mais próspera e mais feliz, através do conhecimento de seu patrimônio natural e cultural, o que obriga frequentemente os museus a assumir funções que, em países mais desenvolvidos, cabem a outros organismos;”⁹

As exposições com isso passam a ser encaradas como um dos principais meios de comunicação dos museus, sendo assim um instrumento de ação social de cunho transformador. (MARANDINO, 2005. p. 10). Outro momento de extrema importância para os museus na América Latina, impulsionada por essas novas práticas instrucionais de educação museal, foi a Conferência de Caracas, organizada pela ICOM em 1992, convocando uma ampla participação e questionando “A missão dos museus na América Latina hoje: novos desafios” (MARTINS, 2011) e reafirmando o caráter dialógico entre museus e públicos, estimulando e fortalecendo identidade cultural e o desenvolvimento das comunidades:

Nesse encontro foram avaliadas as mudanças ocorridas e os desafios enfrentados pelos museus desde 1958, [...]; reafirmou-se o compromisso social dos museus [...] Os museus foram definidos como parceiros no desenvolvimento das comunidades, sendo funções de comunicação e educação fundamentais para a ocorrência desse processo. (MARTINS, 2011, p. 67)

Vale ressaltar que alguns dos desdobramentos dos setores educativos nos museus também se deu pelo trabalho dos museus de ciência norte-americanos, onde se constituíram desde o princípio com cunho educativo e público:

Nos anos 1960 foi criado, nos Estados Unidos, o *Exploratorium*, centro de ciências interativo cuja exposição apoiava-se nos fundamentos das

⁹ Trechos retirados da Carta de Santiago Chile . Disponível em: <https://www.revistamuseu.com.br/site/br/legislacao/museologia/3-1972-icom-mesa-redonda-de-santiago-do-chile.html> Acesso 21.06.2021)

teorias cognitivistas de aprendizagem e na perspectiva do “aprender fazendo” (MARTINS, 2011, p. 64).

E apresentando seus acervos e suas expografias de maneiras inovadoras de como exibir animais em imitações em seus habitats naturais, espelhos representando águas, rochas para os répteis (SUANO, 1986, p. 31) e outras tendências foram se consolidando, como a abertura do Ontario Science Centre, em Toronto, onde os visitantes têm a oportunidade de protagonizar ações/descobrimentos por relação direta com os aparatos por meio da manipulação ou da observação - experimentando de forma direta (VALENTE, CAZELLI e ALVES, 2005, p. 193). Ao que se refere aos modelos pedagógicos dos museus, ainda se observa uma sobreposição dos esquemas de aprendizagem da escola formal quando a proposição de trabalho museal é dada ao sujeito elaborar seu próprio conhecimento, de natureza intrinsecamente social: o conhecimento não pode ser apenas transmitido de uma pessoa a outra; ele é construído por cada sujeito (FRÓIS, 2011, p. 70) - muitas vezes com características de livre escolha, sistema não avaliado, não sequencial, não baseado em currículo, voluntário e social.

Já no Brasil do século XX, apesar de poucos trabalhos, é possível observar a atuação educacional do Museu de Arte Moderna (MAM), organizando o Seminário Regional da UNESCO sobre a Função Educativa em Museus, no Rio de Janeiro em 1958. Ou ainda, seguindo com a iniciativa do Museu de Arte Moderna (MAM) do Rio de Janeiro que articulou um ateliê para adolescentes e uma ação chamada “Domingos da Criação” conduzido por Ivan Serpa. Temos também, a experiência do Clube Infantil, ateliê para crianças, criado por Suzana Rodrigues no Museu de Arte de São Paulo (MASP). Posteriormente, cabe citar as experiências da Pinacoteca do Estado de São Paulo e do Centro Cultural de São Paulo¹⁰. Trata-se de atividades que atendem novas demandas de engajamento social, percebendo suas funções educacionais de maneira a integrar com a política nacional de ensino, produzindo diversos materiais e conteúdo para diversos públicos. Outros exemplos também são importantes ressaltar como:

[...] o crescimento do número de museus e centro de ciência que ocorreu no Brasil, a partir da década de 1980. São Exemplos dessa fase o Museu da Astronomia e Ciências Afins (MAST), criado em 1985, no Rio de Janeiro; a Estação de Ciências, criada em 1987, em São Paulo, e o Museu Dinâmico de Ciências, criado também em 1987, em Campinas. Tais instituições desempenharam papel inovador ao

¹⁰ Artigo publicado por Ana Mae Barbosa: Mudanças históricas da educação em museus na Revista Museu. 2016. Disponível em: <https://www.revistamuseu.com.br/site/br/artigos/18-de-maio/18-maio-2018/4734-mudancas-historicas-da-educacao-em-museus.html> . Acesso em 10/11/2020.

apresentarem exposições interativas e ao adotarem princípios pedagógicos construtivistas no desenvolvimento das atividades propostas. (MARANDINO, 2005, p. 11).

E é somente a partir desse momento que podemos falar em mediação de museus no Brasil, quando no mesmo ano de 1987, no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP), foi sistematizada por Ana Mae Barbosa¹¹ a *proposta ou abordagem triangular* que alterou a importância do processo de significação ou atribuição de significado a ser desenvolvido nas ações educativas e foi integrado como agenda aos Parâmetros Curriculares determinados pelo MEC (1996-1997) ampliando a participação dos professores a alunos nos museus. Recolhendo indícios, sinais, semelhanças e diferenças entre os objetos e imagens, buscando sempre o desenvolvimento da atenção, percepção, memória visual e da comunicação sócio-verbal.

E por mais que já existissem algumas pesquisas e trabalhos em torno da compilação de trabalho e debate museal, como o exemplo do Instituto do Patrimônio e Artístico Nacional (Iphan), criado em 1937 (e que já definiria o que seria patrimônio cultural, suas formas de expressão, modos de criar, fazer e viver¹²), foi somente depois dos anos 2000 que começam a aparecer primeiras gestões específicas que passam a discutir e formular os programas nacionais de museus. Programas estes que correspondem às formulações que delinearão as prioridades dos serviços educativos nacionais - em geral o que seria de ocasião restrita ao discurso expositivo dos museus, passa a ser observado com comportamentos intrinsecamente motivados pelas relações/interações sociais e por uma amplitude do discurso educacional.

Em 2003 o Departamento de Museus e Centros Culturais criou as bases para a formulação de políticas públicas voltadas para os museus brasileiros (MARANDINO, 2005, p. 11.). Isto envolvia definir os possíveis financiamentos e/ou investimentos que fortalecessem o desenvolvimento e continuidade de um trabalho profissional e de amparo ao patrimônio cultural, incluindo capacitações e formação de profissionais para os museus brasileiros..

Iniciativas importantes foram organizadas em 2009 para delinear as atividades museais no Brasil, a exemplo do estabelecimento do Estatuto de Museus, sancionado pela

¹¹ Consultado artigo Mudanças Históricas da educação em museus por Ana Mae Barbosa na Revista Museu. Disponível: <https://www.revistamuseu.com.br/site/br/artigos/18-de-maio/18-maio-2018/4734-mudancas-historicas-da-educacao-em-museus.html> . Consultado 07/10/2020

¹² Consultado no site institucional do Iphan - sobre. Disponível: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/872>. Consultado 07/10/2020

Lei nº 11.904/2009, que apresenta os princípios fundamentais de um regimento museal e suas atribuições enquanto instituição. Regulamenta as competências dos museus para assegurar bom funcionamento, e outras providências, como a obrigatoriedade de elaboração de um Plano Museológico, assim disposto nos artigos 44, 45 e 46 da lei, por meio do qual serão definidas sua missão básica e sua função específica na sociedade.

Art 45. O Plano Museológico é compreendido como ferramenta básica de planejamento estratégico de sentido global e integrador, indispensável para a identificação da vocação da instituição museológica para a definição, o ordenamento e a priorização dos objetivos e das ações de cada uma de suas áreas de funcionamento, bem como fundamenta a criação ou a fusão de museus, constituindo instrumento fundamental para a sistematização do trabalho interno e para a atuação dos museus na sociedade (Lei 11.904, 14 de janeiro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11904.htm).

O Estatuto de Museus segue como um documento balizador para todos os museus em território nacional como sugere o artigo 2º da lei, propondo a valorização da dignidade humana, promoção da cidadania, cumprimento da função social, valorização e preservação do patrimônio cultural e ambiental, universalidade do acesso, o respeito e a valorização à diversidade cultural e o intercâmbio institucional. A aplicação desse documento em território nacional sugere a capacidade de articulação entre as mais de 3000 instituições museais em todos os estados e no Distrito Federal, e a consolidação do trabalho museal como um produto social a ser ofertado. A organização e profissionalização desse campo sugere a lei como questão de política pública a fim de normatizar, controlar, proteger os acervos, proteger os bens musealizados, promover acesso dos públicos, revigorar o potencial turístico. Dessa forma, a lei é constituída de diversas atribuições para assegurar um trabalho homogêneo em território nacional nos quesitos de preservação, conservação, restauração e segurança dos acervos, atribuindo responsabilidades e garantias; questões também como a promoção de estudos de público, diagnóstico, identificação e caracterização das atividades de pesquisa e ações educativas, quanto a garantia do acesso aos museus e difusão cultural, pensando desde as ações de comunicação às publicações sobre temas de atividades, exposições, etc. para os públicos. (Lei 11.904, Art 28 § 2º, 14 de janeiro de 2009).

Ainda no que compete ao Estatuto de Museus (2009), fica criado e estabelecido, no Art. 55, o Sistema Brasileiro de Museus (SBM), sendo uma rede de apoio organizada para as instituições museológicas que visa a coordenação, articulação e qualificação do

trabalho museal; tendo finalidades de apoio técnico, articulação para outras áreas disciplinares e acompanhamento de programas e ações e outras incumbências como descrito no § 2º no Art. 56 da mesma lei. Esses objetivos de criação do SBM reforçam os princípios gerais do Estatuto, no que diga respeito ao desenvolvimento dos museus, dos acervos, a valorização do registro e disseminação de conhecimentos, gestão integrada e articulação entre as instituições, qualidade no desempenho museal e de avaliação das atividades educativas, programas e projetos.

Outra iniciativa importante instituída no ano de 2009 é a criação do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) autarquia federal vinculada ao Ministério da Cultura, sancionada pela Lei Nº 11.906 de 20 de Janeiro de 2009, que sucede o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) nos seus direitos e deveres, e que por meio de seu Art. 8º dá providências de proposição e implementação de projetos, programas e ações para o setor museal também coordenar, acompanhar e avaliar, estabelecer e divulgar normas, padrões e procedimentos, fiscalizar e gerir técnica e normativamente aos bens culturais e dentre outras competências que estão articuladas no Art. 3º e 4º da mesma lei. Dessa maneira, o IBRAM junto ao Estatuto de Museus busca sistematizar a gestão museológica moderna cuidando dos riscos que envolvem as dinâmicas do trabalho museal; sendo o IBRAM também responsável por coordenar o SBM instituído pelo Estatuto de Museus.

Posteriormente, vale destacar uma das últimas medidas de grande importância para o campo museal e que delinea e regulamenta os dispositivos que institui o Estatuto de Museus e o Instituto Brasileiro de Museus, o Decreto nº 8.124 de 17 de outubro de 2013, que é elaborado para organizar uma série de detalhes de amparo jurídico e legal do campo museológico que não foram previstas nas leis anteriores - regulamentando e fiscalizando o funcionamento do Cadastro Nacional de Museus (CNM), Sistema Brasileiro de Museus, o Registro de Museus, o Inventário Nacional dos Bens Culturais Musealizados e outras competências. Esse decreto prevê também novos contornos para a profissionalização e organização do trabalho dos museus envolvendo o Estado e a sociedade, além da preservação de patrimônio cultural musealizado, preservando aquilo que tem interesse para memória ou ao processo museológico em promoção da cidadania através de uma política museal.

Essas medidas que preveem a organização e profissionalização do trabalho museal decorrem da ampliação do uso social do espaço. As demandas dos públicos escolares, das comunidades parceiras e de outras entidades reforçam novos papéis e novas

preocupações. Sem dúvidas, hoje o museu é encarado como um grande centro da vida cultural, sendo um instrumento fundamental para vitalidade e dinamismo da cultura e de uma cidadania crítica.

3.2. Breve histórico e caracterização do Museu da Escola Catarinense

Temos de reconhecer a notoriedade de um museu que pretende evidenciar a educação como ponto de memória e/ou patrimônio em seus mais diversos expoentes. Por outro lado, reconstituir a história do atual Museu da Escola Catarinense é também de grande importância para reconstrução de uma memória acerca da trajetória do ensino/educação no Estado de Santa Catarina.

As primeiras estruturas do prédio surgem no final do século XIX (1892), sendo inaugurado somente em 1926, com a sua presença magnânima, impondo-se no novo centro¹³ da cidade de Florianópolis como uma referência do campo educacional da cidade. Sua presença se impõe, com seus rebuscados arquitetônicos e pomposidades, traduzido em um prédio de estilo neoclássico, com vigas gregas ornamentadas, um átrio central iluminado por uma claraboia e com desenhos de influência da arte déco, que indicam também os caminhos as mais variadas facetas e formas institucionais que o prédio acolheu.

Em 1926, nasce com “urgência didática” a **Escola Normal Catharinense**, inspiradas num modelo europeu de transmissão de conhecimento/saberes e bens culturais, trazia a preocupação com a formação e profissionalização docente para o ensino primário. Até que em 1935, acontece sua primeira transformação, o prédio passa a ser **Colégio de Educação**¹⁴ sendo na verdade, fruto de uma reforma no sistema de ensino¹⁵. E, finalmente, em 1969, outra transformação quando o prédio é definitivamente reconhecido como **Instituto de Educação**, vinculando-se ao longo de sua trajetória a outros órgãos integrantes, como foi o caso da primeira faculdade de educação no Brasil, a FAED inaugurada em 1964.¹⁶

¹³ Neste momento estava sendo implantado um plano urbanístico para a cidade de Florianópolis que compreendia, além do edifício sede da Escola, a ponte Hercílio Luz (ligação com o continente) e o Palácio Cruz e Souza (palácio do governo), entre outros. Acesso disponível: <http://www1.udesc.br/?id=2035>

¹⁴ Pelo decreto nº 713 de 05 de janeiro de 1935 foi transformada em Instituto de Educação de Florianópolis. Entre outros, de 1937 a 1944, teve como Diretora Antonieta de Barros, nomeada a convite do governador Nereu Ramos. (Disponível em: http://www1.udesc.br/arquivos/id_submenu/2198/livro_historia_do_predio.pdf)

¹⁵ Idem nota de rodapé 6

¹⁶ Em 1963 o prédio da escola Normal Catarinense passa a abrigar o Centro de Ciências da Educação FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina. Atualmente o prédio abriga o Museu da escola Catarinense,

Esses diferentes formatos institucionais estampam ao longo do tempo um rizoma de memórias acerca dos importantes momentos que edificam o sistema de ensino na capital de Florianópolis. Suas possibilidades de organização político-social em torno da educação configuram um espaço ímpar quando se pensa a memória e patrimônio deixados como legado.

É neste encontro entre as diferentes memórias da trajetória de ensino do Estado de Santa Catarina e as instituições que as formam - que podemos perceber a multiplicidade de vetores que atravessam uma reflexão crítica acerca dos diferentes momentos da história do prédio - entre sentidos, propósitos, projetos de atuação, (educar/moralizar/civilizar).

O Museu da Escola de Santa Catarina (MESC) surge então nos anos 2000, como uma forma de contemplar um novo local para pesquisas sobre a história da educação catarinense; como um espaço amplo que oferece capacitação pela sua atual gestora, a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). O MESC também abriga exposições de arte, mostras culturais e apresentações cênicas e musicais, contando com um acervo pessoal que,

[...] compreende mobiliário, legislação, documentos, livros didáticos, bancos de história oral, fitas de vídeo e CDs, objetos remanescentes de projetos de pesquisa e extensão já concluídos, materiais escolares de diferentes épocas, etnias, assim como das de escolas confessionais e particulares do estado. (MESC, 2014-2019, p. 15).

Reconhecer a vivência social de um museu é também reconhecer um espaço garantido por direito e por disputas, dessa maneira é necessário orientar as suas ações de modo a fortalecer as narrativas e memórias que estão atreladas aos objetos/acervo museal.

O MESC se integra ao órgão nacional, Sistema Nacional de Museus (IPHAN) prevendo suas ações de acordo com Política Nacional de Educação Museal (PNEM) com a finalidade de orientar as práticas educacionais em instituições museológicas do Brasil (IBRAM, 2017). Enquanto espaço de garantia dos direitos, o MESC se orienta com objetivos de preservar, pesquisar, comunicar a partir do acervo, assim como conceber e desenvolver ações museológicas definidas no Plano Museológico⁹ (MESC, 2014-2019, p. 11) no qual estão salientadas, especificamente, as preocupações da consolidação como um espaço educativo não formal por meio do desenvolvimento de ações continuadas e

que recebeu esta destinação de uso pela UDESC no ano de 2000. (Disponível em: http://www1.udesc.br/arquivos/id_submenu/2198/livro_historia_do_predio.pdf)

integradas com as instituições educacionais e a sociedade; e elaborar e receber projetos expositivos e propostas de ações educativo-artístico-culturais.

O processo de planejamento é estratégico, definido pela busca por condições que trarão melhoras para o desenvolvimento dos trabalhos dentro da instituição, dando vazão à sensibilização dos públicos, favorecendo a compreensão social, histórica, cultural, técnica, científica e artística, através do relacionamento com os diferentes saberes que passam por um processo de recontextualização e novas elaborações de discursos; compreendendo projetos e atividades educativas culturais desenvolvidas pelo museu, destinadas a diferentes públicos.

De acordo com o Plano Museológico (2014-2019) do MESC:

O programa deverá ter capacitação para professores, atendimento a estudantes e pesquisadores, público em geral assim como turistas e outros segmentos. Para atender as necessidades serão necessários projetos de: Capacitação de equipe de educadores, Organização e planejamento das visitas escolares, Organização e planejamento de atendimento às famílias, Capacitação de professores, Criação de material para mediação (MESC, 2014 – 2019, p. 26).

Identificar o MESC enquanto um espaço de disputas é reconhecer sua cartografia de diagnósticos enquanto se constitui em local dotado de equipamentos e estruturas flexíveis, que visa atender diferentes atividades culturais. Atualmente o Museu da Escola Catarinense possui espaços de grande uso social e cultural. Após a reforma no prédio concedida por um acordo público-privado, o MESC recebeu a 12ª edição da Mostra Casa Nova em outubro de 2013, deixando como legado algumas melhorias no prédio, como recuperação das redes elétrica e hidráulica, projetos de prevenção de incêndio e vigilância sanitária, recuperação dos banheiros, dos pisos das salas e de esquadrias de portas, janelas e vidros, as quais possibilitaram um novo alcance para as propostas museais e também criaram novos palcos para exposições e espetáculos.

Hoje no MESC são encontrados salas e ambientes de grande versatilidade para acolher exposições, eventos, reuniões, mostras, feiras de diversas linguagens e sem custo de uso do espaço, apenas por reserva de datas possíveis dentro da agenda do museu.

A perspectiva de uso social dos espaços do Museu da Escola Catarinense se edifica, sobretudo, em compartilhamento para fomentar a atividade artística e de pesquisa na capital do Estado. A amplitude de acolhimento dos eventos se concatena com a organização político-social do museu de forma a usar de quase todo o espaço para os públicos, não existindo uma rigidez quanto à locação do mesmo, se atentando às propostas

do Museu segundo seu Plano Museológico e a agenda disponível. Um exemplo disso é a disposição de um átrio de acolhida aos públicos amplo e iluminado por uma claraboia, configurando um “*ambiente de respiro, quando o visitante observa as diversas salas expositivas e retorna ao Hall*” (MESC, 2016, p. 22), e também sendo em alguns momentos – dependendo da agenda do museu - palco de mostras, feiras, exposições, lançamentos de livros, instalações, entre outros.

Da mesma maneira que o prédio sediou diferentes modelos e propostas de atividades educativas, hoje o MESC ainda estabelece um diálogo com a história do prédio, mantendo seu trabalho museal no mesmo bastante atrelado à sua condição anterior, isto é, de uma instituição escolar. Sendo assim, o Museu da Escola Catarinense além de acolher grupos escolares – tanto visitas espontâneas quanto agendadas, também dispõe de salas que acolhem aulas dos cursos da UDESC e UFSC – normalmente disciplinas relacionadas a educação, arquitetura, arte e de outros interesses. A sala Cassandra, mantém sua mesma função desde a inauguração do prédio, em 1926 e que ainda hoje permite receber aulas, palestras, reuniões e oficinas; também a sala Aníbal Nunes Pires¹⁷, sala que acolhe uma mapoteca e um acervo de documentos catalogados acerca da história da educação na capital, podendo encontrar nomes de professores, formandos, atas de reuniões, etc; preparada para consulta, pesquisa e reuniões.

A reflexão acerca do trabalho que o MESC vem realizando enquanto um museu com a temática sobre a educação se torna de potente discussão quando observamos que o próprio museu ainda estabelece possibilidade de ações educativas que o estructure como um espaço destinado a receber, salvaguardar, pesquisar e acolher públicos, e onde a prática educativa encontra diversas ferramentas novas de acesso aos saberes. A criação da sala do Núcleo Educativo (2016)¹⁸ fomenta atividades, oficinas e workshops, promovendo “[...] *a reflexão crítica da cultura material e imaterial do acervo do Museu da Escola Catarinense*” e se preocupando de maneira integrativa com a comunidade e espaço museal, estimulando uma convivência participativa.

A Biblioteca Vitor Lima é reconhecida pelo seu acervo de livros voltado ao estudo em educação como metodologia de pesquisa “... *voltada principalmente para área de*

¹⁷ Foi um poeta e professor brasileiro, nascido em Florianópolis no ano de 1915. Sendo reconhecido por ser professor de várias gerações de florianopolitanos, lecionando no Colégio Catarinense, Coração de Jesus, Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e de Ciências Econômicas da UFSC e também na Faculdade de Educação da UDESC. (Disponível em: <https://ndmais.com.br/educacao/mentor-de-geracoes-de-intelectuais-centenario-de-anibal-nunes-pires-e-lemrado-neste-domingo/>)

¹⁸ Acesso site <http://www1.udesc.br/?id=2621>

*História da Educação e seus desdobramentos: legislação, instalações, métodos e materiais.*¹⁹, sendo assim mais um espaço que busca incrementar e fortalecer o Plano Museológico tendo como “[...] *objetivo principal consolidar como espaço educativo não formal, responsável pela preservação do patrimônio cultural catarinense ligado à educação.*” (MESC UDESC, 2020-2025, p. 18); valorizando e proporcionando condições para uso social – disponibilizando acesso à rede.

Apesar de uma arquitetura que não idealizou em seu projeto um auditório, hoje o MESC possui uma sala que acolhe 80 lugares, com projetores e um sistema de som sofisticado, e que já recebeu a estreia do documentário “*Antonietta*”, em 2015, sobre a professora, cronista e primeira mulher negra eleita deputada estadual em Santa Catarina. O lançamento foi pensando no Museu da Escola Catarinense por ter sido palco da história de vida e luta de Antonietta de Barros, onde se formou professora, lecionou e foi diretora. E vale ressaltar o acervo “Saleta Antonietta de Barros” presente no museu com:

Parte dos móveis expostos: um conjunto de poltronas com mesinha, um arquivo gaveteiro e porta deslizante, um armário porta-bandeiras, além de uma escrivaninha ocupada por Antonietta de Barros, diretora do Instituto Estadual de Educação (IEE) em 1950, quando esse era situado no espaço onde atualmente está o Museu da Escola Catarinense²⁰.

Outro espaço do MESC que segue proposta interativa é a Sala Mutações, um ambiente expositivo preciso para exposições e mostras, tendo um espaço amplo para a visão, com boa iluminação e uma grande área de painéis expositivos.

Ainda assim, o MESC possui um complexo de salas que é arranjado para acolher as exposições permanentes, são exemplos: a Sala Maria da Graça Vandresen²¹, para exposição de brinquedos material e mobiliário escolar e que contribui para a reconstrução de inúmeras memórias afetivas nas mediações e encontros com os diversos públicos; Sala

¹⁹ Acesso site <http://www1.udesc.br/?id=2395>

²⁰ Acesso site <http://www1.udesc.br/?id=2288>

²¹ Maria da Graça Machado Vandresen é professora aposentada da UDESC e sempre trabalhou em prol da educação, no Centro de Ciências Humanas e da Educação – Faed - e no Centro de Artes – Ceart - UDESC. A criação do Museu teve início com o projeto “Resgate da História e da Cultura Material da Escola Catarinense – Museu da Escola Catarinense”, concebido e coordenado pela Professora Maria da Graça Machado Vandresen, a partir do qual foram desenvolvidas as primeiras atividades de localização, registro e coleta de elementos museológicos, postos à disposição do público em exposições temporárias. (Disponível em: <http://www1.udesc.br/?id=2415>)

Selene, Osvaldo Rodrigues Cabral²² e a Sala Euterpe²³, cumprem com dignidade o papel de reconstruir as salas de aulas de época com carteiras escolares (Moveis Cimo), os avanços dos formatos dos móveis, um auditório com quadros de formatura da extinta **Academia de Comércio de Santa Catarina**²⁴, respectivamente.

Observa-se, dessa maneira, a forma como o MESC se apresenta em sintonia com as diretrizes nacionais para o trabalho dos museus. Isso, seja através da articulação do conhecimento produzido, seja pelo próprio acervo que se estabelece como um eixo de fomento das relações educativas, ou quando pelo esforço em tornar digital e acessível todas as imagens, plantas, projetos e documentação que diga respeito ao museu, sendo possíveis ser encontradas no site do MESC. Destaco ainda, uma atenção ao que representa para a minha pesquisa, falar sobre educação museal e seus desafios e ainda compreender a história do MESC vinculada com a história da educação no Estado de Santa Catarina.

4. EDUCAÇÃO MUSEAL E O PENSAMENTO SOCIOLÓGICO

Este capítulo buscará compreender quais são as aproximações conceituais entre o campo da Sociologia e das ações educativas nos museus - reconhecendo de que maneira o campo de conhecimento museológico acena para questões que são intrínsecas à Sociologia e, por conseguinte, evidenciando também as pontes de diálogos entre os saberes nas práticas e ações educativas nos museus.

Partimos do entendimento do museu como um lugar social atribuído de responsabilidades próprias, dada sua tarefa de aproximar os patrimônios culturais presentes nos acervos e exposições aos diferentes públicos. O reconhecimento do museu como um espaço de educação advém de sua produção de práticas educativas ao longo dos

²² Foi formado em medicina pela Faculdade de Medicina no Rio de Janeiro e foi professor universitário na UFSC, historiador e político brasileiro. Um dos mais destacados pesquisadores da história de Santa Catarina, autor de obras sobre medicina, antropologia e história. Dirigiu a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da UFSC (1961-1963); idealizou, fundou e foi o primeiro Diretor do Instituto de Antropologia da UFSC (1968) - dedicada aos estudos de Antropologia, Arqueologia e Etnologia. E que posteriormente foi homenageado, tendo o seu nome carregado no Museu de Arqueologia e Etnologia (MarquE) (Disponível em: http://memoriapolitica.alesc.sc.gov.br/biografia/765-Oswaldo_Rodrigues_Cabral)

²³ Euterpe, além de ser considerada um gênero botânico de palmeiras, acima de tudo é referência a uma das nove musas da mitologia grega, considerada a musa da música. Grimal (1965, p.367-8) nos conta que as musas são as filhas de Mnemósine e Zeus, fruto de nove noites de amor. Brandão (1991, vol.II p.151) afirma que apesar de as musas já aparecerem em número de nove na obra de Hesíodo, escrita, provavelmente, no século VIII a.C., suas funções e seus nomes variaram muito até se fixarem na época clássica: “Caliope preside à poesia épica; Clio, à história; Érato, à lírica coral; Euterpe, à música; Melpômene, à tragédia; Polímnia, à retórica; Talia, à comédia; Terpsícore, à dança; Urânia, à astronomia”.

²⁴ Acesso site <http://www1.udesc.br/?id=2316>

processos de patrimonialização da cultura, assente nos seus respectivos acervos museais. Igualmente se reconhece que a não formalidade desse processo de ensino aprendizagem é dotada de intencionalidade pedagógica e que orienta suas práticas educativas²⁵.

Assim, o objeto da Museologia se apresenta na relação entre o sujeito conhecedor e o objeto a ser conhecido. (RÚSSIO, 1986). Essa premissa é o que estrutura o pensamento da pioneira no campo da museologia brasileira, quando estabelece o envolvimento em ações práticas de trabalho, tendo a interdisciplinaridade como um recurso além de possível, que permitiria analisar vetores de maneira integrada, vetores estes que poderiam ser interpretados por entre pessoas (agentes), coisas (objeto), cenários (espaço) - aqui pensando no recorte do museu como cenário de observação. Dessa maneira o pensamento da autora incute mudança, reconhece uma consciência histórica que é função social dentro do trabalho museal.

Waldissa Rússio, autora que emprega o conceito de *fato* museal²⁶ numa referência muito próxima ao fato social²⁷ assinalado por Émilie Durkheim em “*As regras do método sociológico*” (1987)²⁸, apresenta a importância de compreender as práticas de um grupo ou da sociedade, acercando-se das teorias do campo da Sociologia para aproximar qualidades desse saber específico, com intuito de entender o trabalho museal e formalizar os estudos do campo da museologia à uma disciplina dotada de um objeto específico de estudo.

Para Rússio:

[...] o objeto da museologia é o fato museal ou fato museológico... O fato museal é a relação profunda entre o homem, sujeito conhecedor, e o objeto, parte da realidade à qual o homem igualmente pertence e sobre a qual tem o poder de agir (BRUNO, M. C. O., 2010, p. 58.)

²⁵ Normalmente os Planos Museológicos (PM) apresentam-se como: *uma ferramenta de gestão e planejamento estratégico pensada especificamente para a realidade e dinâmica do museu e, por ser um documento vivo, o Plano deve ser avaliado e revisado periodicamente, conforme a temporalidade estabelecida pelo seu regimento interno. Nele estão contidos os programas voltados para cada área de atuação da instituição e estes, por sua vez, são constituídos pelos projetos e ações museais.* (LIMA, Valdemar de A. p.30, 2017).

²⁶ Apresentado um texto resumo de um pequeno seminário feito no curso de Museologia da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (Fesp), 1981.

²⁷ “O ‘fato social’ se configura a partir de padrões de comportamento coletivos que são moldados por ‘forças imperativas’ que podemos compreender, resumidamente, como códigos culturais operatórios, ou seja aqueles códigos que nos fazem agir de maneira correta/esperada num determinado ambiente social” (GOMES, Carla Renata Antunes de Souza: **Do “fato museal” ao gesto museológico: uma reflexão.** p. 31. 2013.

²⁸ DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico.** 13.ed. São Paulo: Nacional, 1987 (Texto originalmente publicado em 1895).

Dessa maneira a reflexão da Rússio propõe um movimento contrário de análise ao que acontecia no campo museal até então, os objetos passam a não ser encarados como um dado isolado, mas agora é percebido dentro de um contexto histórico. Assim o entendimento desse objeto passa por processos de identificação e classificação, integrado dentro de um sistema de representações²⁹ - dessa maneira o objeto além de ter um significado, é também um dado cultural.

Ainda é possível destacar a dimensão segundo a qual a prática educativa museal requer uma vocação multi e interdisciplinar, convocando outras áreas do conhecimento como estética, sociologia da arte, história e história da arte, museologia social, extrapolando limitações de uma produção educativa formal e procurando estabelecer novas interlocuções entre os agentes e os acervos. Essa integração diz respeito ao objeto de estudo de Museologia pressupor um conhecimento relativo aos outros campos de expertises como a Antropologia Cultural, Psicologia Social, Sociologia, História, Arquitetura (RÚSSIO, 1986). E eis que o potencial educativo (NORMAN, 2002) do museu aumenta quando se apresentam aos alunos oportunidades para estabelecerem um encadeamento pessoal e específico de experiências no museu com as experiências em sala de aula ou, como aqui proposto, espaço escolarizado³⁰ de educação.

A convivência ativa num espaço coletivo que está sempre provocando uma experimentação e um (re)conhecimento corporal, no sentido do sensível, pode permitir transbordar criação, englobando diversos elementos como território, identidade, expressão coletiva, ou ainda: intensidades singulares e coletivas e produções de significações. Assim, cada ser vivo seria agente de sua criação e transformação, sempre em construção de uma autonomia que não deixaria escapar a existência na relação infinitesimal com outros seres - afinal, “Se buscamos a nossa liberdade sem compreender a sua inserção na busca da liberdade coletiva, acabamos por nos dobrar diante das fortes relações de poder autoritário que tecem a sociedade” (FREIRE e ROBERTO, 2001. p. 18).

Na prática da educação museal o contato ou aproximação com o objeto de estudo em que se pretende observar deve ser, em todo caso, familiar - que assim consiga perceber os problemas que advém do exercício cotidiano de qualquer prática e também discernir

²⁹ Conceito de *representações* será apresentado no Capítulo 4 desta pesquisa, onde apresentaremos o trabalho desenvolvido pelo autor Serge Moscovici na sua obra *Representações Sociais: investigações em psicologia social* (2007)

³⁰ Aqui é reconhecido o processo educativo dotado de sistema avaliativo e processos de saberes hierarquizados;

naturalidades deste cotidiano a fim de superá-las e/ou desnaturalizá-las. De modo a reconhecer o espaço museal como um dos primeiros lugares de convivência coletiva - um pilar para nossas primeiras sociabilidades, evoca tremenda importância no que eflui entender as dificuldades que são apresentadas no processo de ensino e aprendizagem, frente aos temas sobre a função social pedagógica, acesso, permanência, entendimento às diferenças sociais, econômicas culturais, e outros.

As mudanças nos museus ao longo da história³¹ discutem sobre a responsabilidade política das memórias sociais que cercam as instituições e suas práticas, procurando assim, novas construções de ensino aprendizagem, relacionando o papel da educação com a ação de cidadania refletida na aproximação das linguagens artísticas, no senso crítico e político. Para Waldissa Rússio (1986), o sujeito, ao constituir sua história, se comporta de maneira a modificar a natureza, implicando realização humana, construção de utilidades, belezas e significados. Essa ação de modificar a natureza é o que autora compreende também como Cultura, onde se atrela ideias, valores e criação intelectual.

[...] a Cultura proporciona elementos objetivos e concretos, não apenas para a sobrevivência do Homem, sua realização histórica, mas é, também, e ao mesmo tempo, reflexo e instrumento para a mudança da qualidade do conjunto de relações sociais. (BRUNO, M. C. O., 2010, p. 153).

O museu por sua vez, se preocupa com as informações trazidas pelos objetos desde vestígios, traços peculiares, resíduos que possam preservar os testemunhos da humanidade. Essa memória musealizada, seja pelos objetos ou artefatos, possibilita a construção de uma identificação de características próprias e enquanto ação museológica procura comunicar e socializar seus símbolos culturais. Ainda assim, há de se considerar as inúmeras maneiras de expor e comunicar esse acervo. Passa RÚSSIO (1986) é a exposição que viabiliza e realiza um dos momentos mais importantes da ação museológica, sendo uma das manifestações de análise e síntese do trabalho museal. É o momento onde o fato museal se apresenta na relação homem / objeto:

A exposição realiza (ou pretende) socializar o conhecimento, dizer algo a alguém (mensagem), viabilizar leitura inteligentes dos objetos e, através deles, da realidade (leitura do mundo, de que fala Paulo Freire). (BRUNO, M. C. O., 2010, p. 153).

³¹ “Nesse sentido, é digno de nota que os encontros realizados em Nova Iorque, no ano de 1952; Rio de Janeiro, em 1958 e Santiago, em 1972, falam de educação em museus a partir de um serviço educativo, entendendo que o museu deveria atuar na prestação de serviços no âmbito educativo” (LIMA, 2017, p. 97.).

Uma exposição, no que lhe concerne, deve mostrar o contexto social que produz o significado. O conteúdo e o valor estético do que é exposto não é tão importante quanto o diálogo que se produz entre o visitante e os objetos e conceitos que constituem o discurso expográfico. Dessa forma como analisar as diferentes relações que são estabelecidas entre os sujeitos e as obras oferecidas pelos museus? Quais “competências” que os visitantes necessitam para decifrar e aprender as informações propostas pelas obras/acervos? Segundo Valdemar de Assis Lima (2017)³² existiriam alguns elementos estruturantes no processo de educação museal: a alfabetização museológica, educação para patrimônio, estímulo à experiência e produção de narrativas, e que por sua vez seriam responsáveis pelo fornecimento de equipamentos culturais possíveis para inserção num processo de mediação e interação social:

[...] uma política de atuação voltada para criação de pontes que oportunizem o diálogo entre narrativas, vontades de memória e identidades dos sujeitos históricos e do museu (ou processo museal), entendido como espaço mediador (ou iniciativa mediadora), em si mesmo, bem como de mediação. (LIMA, 2017, p. 38).

A partir dessa busca por pontes que oportunizem novos diálogos, penso a Sociologia como recurso didático para o ensino no museu. O museu hoje é compreendido como um palco de confluências de relações dinâmicas para os fenômenos sociais - sendo espaço fecundo para a compreensão dos mesmos através de chaves sociológicas. Nesse sentido a Sociologia também contribui para uma reflexão histórico-crítica dos acervos museais, quando dotada de diversos conteúdos, técnicas e métodos, que procura disponibilizar e dar possibilidade de pensar o espaço museal através de ferramentas de interpretação social - considerando a relação espaço, tempo e os discursos que os permeiam.

Assim, a Sociologia como conhecimento complementar à prática educativa nos museus, auxilia na capacidade de observar e interpretar os objetos musealizados e os demais elementos que compõem as exposições como forma de análise da sociedade, contextualização dos fenômenos e na compreensão de sentidos. É na esfera do pensamento sociológico que buscamos compreender as conexões e reconhecer as

³² Em sua dissertação Educação Museal no pensamento Museológico Contemporâneo: Musealidade da educação e delineamentos a partir do uso social da memória. p. 35. 2017.

expressões dos objetos do museu como parte de fenômenos da sociedade³³, desde a compressão do cenário histórico, em níveis micro e macrossocial, crises econômicas, desigualdades sociais, etc. O que se propõe é estabelecer, para além da experiência individual, as relações existentes numa experiência social.

Outro aceno dado pela Sociologia ao campo da Museologia, é trazido na obra *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seus públicos* (2003), de Pierre Bourdieu e Alain Darbel³⁴, onde buscam compreender a realidade sobre as frequências dos museus europeus e se existiria correlação entre o nível de instrução escolar de um sujeito ou grupo social e suas possibilidades de acesso às obras artísticas, atribuindo destaque à dimensão simbólica e cultural na produção e reprodução das estruturas de dominação:

O que é raro não são os objetos, mas a propensão em consumi-los, ou seja, a "necessidade cultural" que, diferentemente das "necessidades básicas", é produto da educação: daí, segue-se que as desigualdades diante das obras de cultura não passam de um aspecto das desigualdades diante da Escola que cria a "necessidade cultural" e, ao mesmo tempo, oferece os meios para satisfazê-la (BOURDIEU, 2003, p. 69).

Ainda que essa correlação permita aos sujeitos desenvolver algum senso de identificação com os objetos, a sociedade é marcada por uma forte diferença cultural, onde os autores concluem que a frequência aos museus aumenta consideravelmente à medida que o nível de instrução é mais elevado (BOURDIEU, 2003, p. 37). Por isso, a necessidade de desvendar as dinâmicas sociais e identificar as possíveis variáveis que marcam essas relações, como o nível de escolaridade, profissão, renda, local de residência, faixa etária, etc.

Pierre Bourdieu (2003) contorna também o conceito de *capital cultural* como primordial para definir as propensões de sucesso e fracasso escolar entre os indivíduos de diferentes classes sociais. Em suma, *capital cultural* seria o acúmulo e incorporação de disposições aprendidas pelos sujeitos durante o processo de socialização. Segundo o autor, aqueles que têm mais acesso a acervos culturais³⁵ desde a mais tenra infância,

³³ Santos (2014) com base em Durkheim, percebe-se uma estrutura formada que reproduz simbolicamente valores coletivos, ou seja: "(...) a sociedade não poderia criar ou recriar a si própria sem ao mesmo criar uma imagem de si mesma." (p. 55)

³⁴ Alain Darbel foi responsável pela criação de um modelo matemático através do qual se realizou a análise dos dados quantitativos dessa pesquisa, provenientes de um questionário aplicado a frequentadores de museus em cinco países europeus: Espanha, França, Grécia, Holanda e Polônia.

³⁵ Idas a museus e bibliotecas, familiaridade com obras de arte diversas: quadros, livros, filmes e músicas considerados cultos, aprendizado bilíngue etc.

tendem a dominar e valorizar aquilo que também é valorizado pelas escolas³⁶, uma vez que ela mesma está inserida num contexto onde seus atores dominantes provêm de classes dotadas de capital cultural semelhante. À vista disso, a posse dos bens culturais delinearía a divisão entre os grupos sociais dominantes e dominados.

Essa transmissão cultural assegurada pelo acesso ao capital cultural, sustentaria, segundo o autor, a distinção entre os agentes, seja pela composição de estruturas mentais, atitudes, domínio da língua culta, cultura geral, valorização de comportamentos, disposições estéticas, os quais acabam por se transformar em vantagens. Sendo essas vantagens um conjunto de qualificações intelectuais produzidas ou transmitidas pela família e reforçada pela escola – também pelo contato ou experiência com o museu. Os bens culturais estariam classificados e hierarquizados de acordo com o habitus³⁷ das classes dominantes - sendo o habitus de classe o que definiría o que é prática cultural legítima ou não. O habitus nos ajuda a refletir sobre a especificidade do processo de socialização apresentando interpretações e considerando novas configurações no panorama institucional entre as instâncias tradicionais e informais de socialização, sendo entendido como:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações - e toma possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...]. (BOURDIEU, 1983b, p. 65).

Dessa maneira, os sujeitos agiriam orientados por uma estrutura incorporada que refletiria características da realidade social na qual eles foram anteriormente socializados, explicitando a razão da posição e estrutura social dos indivíduos. O gosto, percepções e preferências ocorreria devido a relação entre o nível de instrução e a origem social dos sujeitos. Logo a apropriação material ou simbólica dos bens culturais se daria pelas classes mais escolarizadas e ricas em capital cultural. (BOURDIEU, 2003, p. 45).

Contudo, entrar em um museu não é simplesmente adentrar um edifício e olhar as obras, mas também penetrar em um sistema ritualizado de ação social (CANCLINI, 2011,

³⁶ É importante ressaltar que, o que Bourdieu entende por cultura aqui não busca invalidar ou inferiorizar outras formas e expressões culturais, apenas apontar para o que é considerado pela própria sociedade ocidental como “alta cultura”.

³⁷ Ainda na obra *O amor pela arte: os meus de arte na Europa e seus públicos* (2003, p. 77), Pierre Bourdieu ainda amplia a definição de habitus como fazendo parte das competências artísticas.

p. 169), sendo necessário articular e reconstituir as relações entre saber e o patrimônio histórico e artístico.

Talvez, por essas razões, o trabalho educativo museal fala tanto sobre a importância de os museus desenvolverem uma política de educação atenta, sensível e socialmente responsável em lidar com questões como o enfrentamento das desigualdades sociais. (LIMA, 2017, p. 29). As condições da prática cultural em museus, sem dúvidas, justificam a precária representação das hierarquias sociais, mas:

Como podemos falar em patrimônio cultural sem pensar em um sistema complexo, variado e rico em suas manifestações e criações, compreendendo todo o conspecto de percepção e do trabalho humano? Esse patrimônio é resultado da valorização de uma elite ou de uma eleição por parte de camadas e segmentos significativos da comunidade e da sociedade? (BOURDIEU, 1983b, p. 65).

Por isso se faz tão necessário discutir com responsabilidade o acesso ao universo da arte-educação, refletida por novos fazeres e saberes que dinamizem a construção de conhecimento. A educação museal enquanto um fenômeno social, destaca importância de procurar estabelecer interlocuções entre sujeito conhecedor e objeto a ser conhecido (RÚSSIO, 2010, p.127) para que não ocorra com os públicos o “esgotamento” de informações propostas pela obra, acervo ou exposição:

O tempo dedicado pelo visitante à contemplação das obras apresentadas, ou seja, o tempo de que tem necessidade para "esgotar" as significações que lhe são propostas, constitui, sem dúvida, um bom indicador de sua aptidão em decifrar e saborear tais significações: a inexauribilidade da "mensagem" faz com que a riqueza da "recepção" (avaliada, grosseiramente, por sua duração) dependa, antes de tudo, da competência do "receptor", ou seja, do grau de seu controle relativamente ao código da "mensagem". Cada indivíduo possui uma capacidade definida e limitada de apreensão da "informação" proposta pela obra, capacidade que depende de seu conhecimento global (por sua vez, dependente de sua educação e de seu meio) em relação ao código genérico do tipo de mensagem considerado, seja a pintura em seu conjunto, seja a pintura de tal época, escola ou autor. Quando a mensagem excede as possibilidades de apreensão do espectador, este não apreende sua "intenção" e desinteressa-se do que lhe parece ser uma confusão sem o menor sentido, ou um jogo de manchas de cores sem qualquer utilidade. Ou, dito por outras palavras, colocado diante de uma mensagem rica demais para ele - ou, como diz a teoria da informação, "acabrunhante" (overwhelming) -, o visitante sente-se "asfixiado" e abrevia a visita. (BOURDIEU, 2003, p. 71).

Portanto, a observação sociológica além de acenar para as questões presentes no interior do debate museológico, nos permite descobrir as formas de percepção das ações

museais promovendo uma visão sistêmica sobre os mecanismos de constituição e funcionamento dos processos de educação existentes nos museus. Para a ativista e arte-educadora Tereza de Eça (2013), para a prática da arte educação ser efetiva é necessário ir para além dos discursos exclusivamente linguísticos, no intento de propor uma nova narrativa museal. Para tal, é necessária a criação de situações, espaços de expressão e processos que tenham como objetivo uma educação expandida e pelos quais os indivíduos possam comunicar seus sentimentos e olhares de mundo, resgatando os processos artísticos e criativos do indagar e fazer, no intento de torná-los atores principais e ativos do seu próprio aprendizado.

Provocamos situações em que se geram histórias, perguntas e mais perguntas. Agimos para aprender e ser apreendido [...] trabalhar em arte educação, qualquer que seja o grau de ensino, implicar corporizar a aprendizagem num ritual de grupo, tal como numa dança circular. A performance artística como pedagogia representa um espaço criativo e intelectual através do qual os estudantes podem aprender a expor, examinar e criticar paradigmas culturais a partir das suas diferentes perspectivas vivenciadas. (EÇA, 2013, p. 62).

À luz disso, ousou falar especificamente sobre essa criação e interação com o mundo a partir do entendimento das categorias museológicas e sociológicas que envolvem a criação de uma nova concepção do próprio mundo material que é estabelecido através, por exemplo, de trajetórias educacionais, familiares, pessoais, etc.

Alexandre Lucas é coordenador do coletivo Camaradas³⁸, composto por jovens artistas com uma perspectiva humanizadora de país e de mundo. O coletivo tem como enfoque, a relação política/educativa e artística/estética, atuando por meio de ações de rua e de trabalhos colaborativos junto aos movimentos sociais. Pautando-se numa perspectiva marxista e dialética de mundo, o coletivo utiliza novos suportes e conceitos estéticos/artísticos, além do envolvimento com as várias áreas do conhecimento e a confluência de linguagens artísticas. Os que integram o projeto acreditam que arte tem a capacidade de potencialmente promover uma visão expandida de mundo, uma vez que ela é um diálogo constante entre o 'eu' e a sua coletividade, o que acarreta conflitos,

³⁸ Formado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA/CE e com especialização em Língua Portuguesa e Arte-Educação pela Universidade Regional do Cariri – URCA/CE, é poeta, artesão, artista plástico, coordenador do Projeto Leituras Negras e No Terreiro dos Brincantes, assessor técnico cultural do Instituto Ecológico e Cultural Martins Filho – IEC, ambos vinculados a URCA, é membro do Programa Nacional de Inferência Ambiental PIA/Instituto CUCA, também é coordenador do Coletivo Camaradas e integrante do Conselho Municipal de Cultura do Crato.

relações e necessidades humanas de atrelar o indivíduo ao seu todo social. Para tal a arte deve ser contextualizada e apropriada pelos agentes ativos nesse processo.

A democratização/troca, reinvenção e interação do pensar e fazer artístico e cultural, tendo como foco a inclusão da população das comunidades periféricas, é um importante ingrediente para propiciar condições reais para que pessoas sem acesso ao circuito artístico/cultural possam refletir sobre o que produzem e consomem. Da mesma forma, sejam capazes de se reconhecerem como possíveis criadores de uma arte libertária e humanizadora, fazendo frente à indústria cultural que notoriamente é um forte braço do mercado. (LUCAS, 2011, p. 8).

Nesta compreensão, a arte pode servir como caminho para um conhecimento histórico e social, de possibilidade criativa e de mecanismo de luta para as camadas populares, uma vez que ela é entendida enquanto um campo dialético e também produto dessa realidade histórico social, “[...] a arte é um conjunto de fatores que reúne condições objetivas de realização, conhecimento técnico/empírico e visões sociais de mundo que são resultados dos embates entre campo dos ideais e o mundo material.” (LUCAS, 2011, p. 14).

Ainda assim, conjugo ser necessário entender a apropriação dos discursos correntes nas práticas educativas museais, com a finalidade específica de atender o processo de transmissão e aquisição de conhecimentos, nos processos de seleção da cultura e dos conteúdos simbólicos.

Desse modo, a Teoria das Representações Sociais proposta pelo psicólogo social francês Serge Moscovici e apresentada por ele na obra intitulada *A representação social da psicanálise* preocupa-se fundamentalmente com a inter-relação entre sujeito e objeto e como se dá o processo de construção do conhecimento, ao mesmo tempo individual e coletivo na construção das Representações Sociais, um conhecimento de senso comum. (CRUSOÉ, 2004, p.106).

Por fim, procurarei enfatizar no próximo capítulo, a construção pela qual os sujeitos fazem para entender o mundo e para se comunicar - indo além, como os sujeitos representam os objetos, seja o museu enquanto lugar social, sejam as ações educativas desenvolvidas pelos museus – onde a representação desses objetos se exterioriza em sistemas que acabam por revelar teorias coletivas sobre o real, baseado em valores e conceitos que ordena o campo das comunicações. (CRUSOÉ, p. 108, 2004).

Mais especificamente, procurarei entender a partir das categorias de *representações sociais*, como os agentes que trabalham no Museu da Escola Catarinense (MESC) interpretam o museu e orientam suas comunicações e na medida em que, entram

em contato com determinado objeto, o representam e, em certo sentido, criam uma teoria que vai orientar suas ações e comportamentos. (CRUSOÉ, p. 107, 2004).

5. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Para continuar na linha de investigação proposta por esta pesquisa, precisaremos compreender um pouco sobre a teoria desenvolvida pelo autor Serge Moscovici acerca do tema das representações sociais e os fundamentos da Psicologia-Social³⁹, e que corresponde a um afastamento do conceito sociológico de representações coletivas proposto por Émile Durkheim⁴⁰ em *As regras do método sociológico* em 1987:

Toda sua sociologia é, ela própria, consistentemente orientada àquilo que faz com que as sociedades se mantenham coesas, isto é, às forças e estruturas que podem conservar, ou preservar, o todo contra qualquer fragmentação ou desintegração. É dentro desta perspectiva que as representações coletivas assumem sua significância sociológica para Durkheim; seu poder de abrigar, ajuda a integrar e a conservar a sociedade. (MOSCOVICI, 2007, p. 14)

Enquanto Durkheim buscava analisar aquilo que mantinha a sociedade coesa, Serge Moscovici, em sua obra *La Psychanalyse, son image, son public* (1961)⁴¹, busca compreender como manifestamos nosso pensamento e de que maneira inferimos distinções acerca da nossa necessidade de avaliar seres e objetos, em outras palavras, ele buscou orientar-se a partir das questões de como as coisas mudam na sociedade. Enquanto para Durkheim as representações coletivas têm suas leis próprias e se mantêm estáticas, por outro lado, para Moscovici, as representações sociais determinam e interiorizam o processamento das informações sociais e conformam a nossa realidade. Essa fundamentação está atrelada principalmente ao entendimento das inter-relações estabelecidas entre sujeito e objeto, no campo do senso comum:

Tal teoria, abordada em termos de produto, volta-se para o conteúdo das representações, para o conhecimento de senso comum, que permite aos sujeitos interpretarem o mundo e orientarem a comunicação entre eles, na medida em que, ao entrarem em contato com um determinado objeto, o representam e, em certo sentido, criam uma teoria que vai orientar suas ações e comportamentos. (CRUSOÉ, 2004, p.107)

³⁹ “Em síntese, nesse trabalho Moscovici é capaz de demonstrar, através de sua própria análise destes textos fundantes da sociologia moderna, que o referencial explanatório exigido para tornar os fenômenos sociais inteligíveis deve incluir conceitos psicológicos, bem como sociológicos” (MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social: -5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.11)

⁴⁰ “Na verdade, Farr chegou a sugerir que a separação radical, feita por Durkheim (1891/1974), de representações “individuais” e “coletivas”, contribuiu para a institucionalização duma crise na psicologia social, que perdura até hoje” (MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social: -5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.11)

⁴¹ A versão em português é de 1978, pela Zahar Editores com o título “A representação social da psicanálise”.

Entender o senso comum constitui para o autor uma das maneiras de investigar e explicar determinadas práticas que buscam a generalização e operacionalização do conhecimento e que é visto por ele como uma forma verdadeira de aquisição de saberes e não como um disfuncionamento do conhecimento científico. (CRUSOÉ, 2004, p. 107). Dessa maneira a teoria de Serge Moscovici acaba por ser uma proposta científica de leitura do conhecimento de senso comum e, nesse sentido, preocupa-se com o conteúdo das representações. Abordando temas consistentes ao processo de elaboração das representações sociais que buscarei entender a maneira que essas representações orientam as ações e comportamentos dos agentes museais.

Mas, o que é uma representação social? Em poucas palavras, seria uma modalidade de conhecimento particular:

O conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida diária no curso das comunicações interindividuais. Elas são o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crença das sociedades tradicionais; elas podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum” (MOSCOVICI, 1986, p. 35)

Cada um de nós está cercado por palavras, ideias e imagens que atravessam nossas experiências e antes de tomarmos consciência, as representações convencionalizam o objeto, as pessoas ou acontecimentos (MOSCOVICI, 2007, p. 34). Acima de tudo, as representações, se apresentam de uma maneira a observar como os indivíduos reagem a fenômenos, localizam categorias e dão formas aos conceitos, no sentido de, pouco a pouco representar esse fenômeno num modelo determinado, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. (MOSCOVICI, 2007, p. 34). Consequentemente, a maneira como percebemos o mundo e atribuímos sentidos são respostas a estímulos do ambiente social: nossas reações aos acontecimentos, estão relacionadas a determinada definição comum a todos os membros de uma comunidade à qual nós pertencemos (MOSCOVICI, 2007, p. 31). Onde, num primeiro caso, o pensamento é visto como agindo sobre a realidade e num segundo caso o pensamento como reação à realidade, e por muitas vezes tendendo a considerar e analisar o mundo de uma maneira semelhante.

Essas convenções nos possibilitam conhecer o que representa o que: uma mudança de direção ou de cor indica movimento ou temperatura, um determinado sintoma provém, ou não, de uma doença; elas nos ajudam a resolver o problema geral de saber quando interpretar uma mensagem como significativa em relação a outras e quando vê-la como um acontecimento fortuito ou casual. E esse significado em relação a outros depende ainda de um número de convenções preliminares, através das quais nós podemos distinguir se um braço é levantado para

chamar a atenção, para saudar um amigo, ou para mostrar impaciência. (MOSCOVICI, 2007, p. 34)

Assim nós passamos a afirmar que a terra é redonda, associamos comunismo com a cor vermelha, inflação como decréscimo do valor do dinheiro (MOSCOVICI, 2007 p. 34), mas, no que diga respeito a esta pesquisa, de que maneira podemos estabelecer associações representativas entre os setores educativos e os acervos dos museus? Um perfil de gestão indica um determinado fator de sucesso para as instituições museais? A partir de que momento atribuímos o contexto da prática educativa em museus com sua responsabilidade de acesso aos diferentes públicos? A pertinência da obra de Serge Moscovici para a esta pesquisa salta a partir das considerações de Alda Judith A. Mazzoti, quando pontua que:

[...] as representações sociais não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos, e que “determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das idéias compartilhadas pelos grupos e regem, subseqüentemente, as condutas desejáveis ou admitidas” (MAZZOTI, 2008, p. 23)

Dessa maneira, todas as imagens e todas as descrições que usamos dentro de uma sociedade, inclusive seus sistemas de classificação e descrições científicas, se estabelecem a partir de uma junção entre sistemas e imagens, que diga respeito às razões de determinado fenômeno se comportar de uma maneira ou outra – e sendo parte integrante de nossas inter-relações com os outros, de nossa maneira de julgá-los e de nos relacionarmos. (MOSCOVICI, 2007, p. 39). À luz disso, podemos afirmar que essas representações são entidades sociais, que se comunicam entre elas, opondo-se e mudando constantemente, mas sobretudo, a representação de determinado conceito ou objeto, por parte dos sujeitos, depende basicamente dos condicionantes culturais, o acesso à informação em função da inserção social e dos sistemas de valores do grupo⁴². É a partir desse conjunto onde procuro observar de que maneira os agentes museais compartilham as ideias que são particulares do campo de conhecimento museológico, e a partir de quais condutas ou perspectivas são capazes de interpretar e revelar informações importantes sobre o que determinado grupo pensa ou sobre alguma situação determinada.

⁴² Todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações. Na realidade, é isso que as caracteriza. “O fato central sobre as interações humanas, escreveu Asch, é que elas são acontecimentos, que elas estão psicologicamente representadas em cada um dos participantes” (ASCH, 1952, p. 142).

Dessa forma, a adoção do referencial da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici nas pesquisas em educação [e sobre educação, incluindo as que partem da perspectiva sociológica] implica assumirmos uma perspectiva que considera que as representações sociais têm um papel fundamental na dinâmica das relações sociais e nas práticas e que o conhecimento do senso comum é um conhecimento legítimo condutor de transformações sociais e que, de certa forma, “direciona” a produção do conhecimento científico. (CRUSOÉ, 2004, p. 110)

6. O QUE DIZEM OS AGENTES MUSEAIS

No que diz respeito à opinião/fala/ponto de vista dos agentes museais, busquei investigar junto às entrevistas realizadas com os agentes museais do Museu da Escola Catarinense que:

A representação, então, funciona como sistema sociocognitivo e como sistema contextualizado. Como sistema sociocognitivo, supõe um sujeito ativo que produz representações acerca de um determinado objeto. Tais representações, embora estejam submetidas às regras dos processos cognitivos, são determinadas inicialmente pelas condições sociais nas quais se elabora e se transmite uma representação (ABRIC, 1994, p. 14). (CRUSOÉ, 2004, p.109)

Dessa forma, as análises ajudam a entender quais são as representações mais centrais em torno do trabalho museal e no que diz respeito ao setor educativo, públicos, visitas, e de que maneira essas representações corroboram para a prática do trabalho museal.

As entrevistas semiestruturadas ajudaram a observar a composição de ideias e comportamentos que são auferidos pelos agentes, no que diga respeito ao trabalho museal e, sendo compostas por questões que ajudam a compreender as relações sociais que são construídas a partir da representação dos sujeitos e que desenham o trabalho que é feito na instituição.

Ao decorrer das análises das entrevistas, buscando sintetizar da melhor forma os dados, elaborei uma legenda com 6 itens: A) memória; B) cuidado/zelo; C) educativo/visitas/mediativo/públicos; D) patrimônio/preservação; E) equipe/trabalho; F) comportamento/atitudes. Esses itens compõem uma tabela de conceitos/temas que aparecem nas entrevistas e acabam ecoando em todas as 5 entrevistadas. Faz-se necessário ainda considerar que os resultados obtidos nesta pesquisa partem de um questionário

semiestruturado variando o tom das perguntas e respostas, e também o sentido que é estabelecido para cada relação com item da legenda e resposta. É possível ainda elencar palavras-chave que indicam as representações que estão mais presentes nas entrevistas e considerá-las, como exemplo, por campos semânticos, podendo ser valorativa (importante, boa, interessante, bem feito, exemplar, satisfatório, etc.), dinâmica (vivência, identificação dos objetos, memória, passado, futuro, vivo, construção, histórico, etc.), e/ou construtiva (relação, prática, organização, comunicação, preservação, etc.).

Entretanto, o esforço empenhado para analisar *o que dizem os agentes museais* tem o propósito de objetivar algumas questões das relações de trabalho, relações culturais, relações de poder e valores que permeiam essa instituição, em relação a qual os indivíduos reagem a fenômenos, situações e experiências. Nesse sentido, na teoria moscoviciana, o processo de objetivação “faz com que se torne real um esquema conceitual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material” (MOSCOVICI, 1978, p. 110). De uma outra maneira:

Segundo Alves-Mazzotti (2000, p. 60), para Jodelet, a objetivação de um determinado conceito ou objeto, por parte dos sujeitos, depende basicamente dos condicionantes culturais – acesso diferenciado às informações em função da inserção social dos sujeitos – e dos aspectos valorativos do grupo – sistema de valores do grupo. Dessa forma, as informações recebidas a respeito de um conceito ou objeto passam por uma organização, para que estes possam adquirir uma imagem coerente, ou seja, a construção formal de um conhecimento em nível de senso comum. (CRUSOÉ, 2004, p. 107)

E como a memória (A) e o patrimônio (D) são conceitos indissociáveis à ideia de museu, temos essas representações como centrais no debate ao longo das 5 entrevistas. Memória, exatamente pelo fato do museu ser esse lugar onde podemos recordar o passado, conhecer outras histórias do passado, e patrimônio, exatamente por ser o objeto ou artefato que permite o “desencadear dessas histórias ou narrativas” (Olga). A conformação do trabalho museal, ao longo da história, se deu, como podemos observar ao longo do capítulo 3 desta pesquisa, primordialmente em torno da salvaguarda de patrimônios materiais e, posteriormente, imateriais, mas, sobretudo, pela composição formada entre a memória, a história e o patrimônio. Aqui, acho importante ressaltar um conceito utilizado pelas entrevistadas, Bárbara e Olga, quando definem o MESC como um “museu de ressonância”, um museu que através do seu acervo permite o acesso de memórias, recordar experiências e trajetórias escolares.

Por ressonância eu quero me referir ao poder de um objeto exposto atingir um universo mais amplo, para além de suas fronteiras formais, o poder de evocar no espectador as forças culturais complexas e dinâmicas das quais ele emergiu e das quais ele é, para o espectador, o representante (GREENBLATT. 1991, apud GONÇALVES, 2007, p. 215).

Esse encontro entre o acervo/patrimônio e a memória permite compreender a conexão entre essas duas representações e também reforçando a centralidade no debate. Para a Roberta, o patrimônio estaria diretamente relacionado com aquilo que nós podemos transformar em um “atributo de valor ou importância”, e de como, por sua vez, “podemos acessar e difundir essas memórias” (A), definindo ainda uma dimensão do acervo ou patrimônio material, como um “tesouro”, ou entendido de uma outra forma, uma coleção de itens que tenham valor histórico e cultural.

Ademais, a noção de patrimônio como valor se reflete/refrata no uso enunciativo do termo conceito patrimônio, bem como nos critérios de distinção que permitem, dentre um conjunto de bens culturais, apontar/nomear algo como patrimônio. Ao tratar da necessária relação entre bem cultural e valor para uma definição de patrimônio, Waldísia Rússio Camargo Guarnieri afiança que, para ser patrimônio, é imprescindível que um bem cultural esteja investido de valor, e que esse valor não satisfaça apenas a uma parcela da sociedade (GUARNIERI, 2010a). (BORGES; CAMPOS, 2012, p.114)

Temos também ao longo das entrevistas com Ana e Roberta o manejo da memória com o aprendizado, sendo algo marcante e definidor em suas trajetórias. Relatam uma memória afetiva em relação ao prédio do MESC, pelo fato de na infância terem estudado no Colégio Antonieta de Barros, hoje prédio anexado ao Museu da Escola Catarinense. Ana, ainda pontua a importância em resgatar a memória e reitera que existe “uma diferença do acesso à memória através das gerações” – dando como exemplo a diferença dos brinquedos manuais/artesanais, num atual contraponto, com os celulares e outros aparelhos. Percebo nesse exemplo, trazido pela Ana, uma importância atribuída na capacidade e no exercício em objetificar conceitos e objetos do passado e de que maneira transpor esses saberes para a nossa contemporaneidade. Ainda para Ana, Roberta e Suzana, a ideia de preservação/patrimônio (D) está muito atrelada ao tópico da memória (A), demonstrando nessas narrativas museais a importância de conseguir observar as diferenças e semelhanças com o passado, já que estamos falando de um acervo que possui um mobiliário, materiais escolares, livros didáticos e brinquedos que nos permitem remontar um cenário escolar das décadas de 40, 50, 60 e 70 e, acima de tudo, reconhecer

os problemas enfrentados, superados e os que ainda precisamos superar. Segundo Suzana, a memória, e conseqüentemente a história, teriam um papel auxiliador de evitar “novas feridas” e a partir do momento em que temos conhecimento, “poderíamos elaborar novas estratégias e criar novos caminhos, para obter novos resultados”.

Seguindo o quadro de análise, temos outros 3 itens da legenda que dizem respeito às representações que são mais periféricas, mas que de alguma forma também traçam as perspectivas do trabalho museal. Entendi essas representações como “periféricas” porque, ao se afastarem do “centro” do debate, elas vão se conformando em definições mais dinâmicas, já que a representação se articula com as condições materiais/econômicas/social que variam de acordo com cada entrevista. Sendo essas três representações as que de alguma maneira instrumentalizam o trabalho cotidiano no museu, como o cuidado e zelo (B) que devemos ter para com o patrimônio (D) e a memória (A) - de maneira “a evitar arranhões, quebrar, danificar” (Ana); E de evitar perder outros registros de memória como fotografias, documentos, revistas, livros etc. Temos também os comportamentos e atitudes (F) que são atribuídos em cada entrevista, em relação à uma postura de equipe e trabalho (E) por exemplo, e sendo essa categoria entendida para além da experiência individual, o que por sua vez, exige-nos um esforço de síntese interpretativa de diversos elementos presentes à estrutura social que se apresenta como necessário para estabelecer relações entre a perspectiva individual e social.

Nas entrevistas com Bárbara, Olga e Suzana temos uma pequena incidência sobre o que a representação de cuidado/zelo (B) pode indicar, mas em todas as entrevistas essa questão está bastante atrelada ao cuidado físico do prédio do museu. Roberta e Bárbara, por exemplo, comentam sobre a insalubridade em que o prédio se encontrava antes de receber a Mostra Casa Nova em 2013 e que, por conta dos anos anteriores de precarização da estrutura física do prédio, salientam o abandono que o prédio passou, pontuam a relação de cuidado que é necessário ser mantida e, ainda, reiteram o respeito ao valor histórico cultural para a capital do Estado de Santa Catarina, fazendo menção ao item (A) e (D) da legenda: memória e patrimônio.

Apesar de ser menos direta a incidência sobre essa representação (B), cuidado/zelo, vemos as entrevistadas Bárbara, Olga e Suzana remontando aspectos sobre o cuidado de forma aquisitiva, em exemplo, a capacidade de adquirir bens ou serviços, sobre mudanças e melhorias. Além do exemplo símbolo de transformação que MESC passou em 2013 com a Mostra Casa Nova, temos a restauração dos quadros de formatura,

projeto que, inclusive, foi premiado, e a constante publicação de novos livros e artigos organizadas pelo MESC, onde o cuidado e zelo nesse caso, é de alguma forma, o que “diz respeito a constante atualização que deve ser feita pelos museus” (Bárbara) , por uma responsabilidade ou cuidado formativo dos diferentes públicos e pesquisadores interessados na história do MESC.

Já para a Ana, o cuidado/zelo se representa num “olhar atento” para os objetos e artefatos museais. Relata também que não é só a funcionária terceirizada responsável pela limpeza do museu, mas que ela mesma o cuida, apontando que seria “uma secretária com a vassoura nas mãos”. Os apontamentos trazidos pela Ana trazem um peso de responsabilidade na compreensão do desenvolvimento do seu próprio trabalho, o que é exemplificado quando Ana diz que os “cuidados com o MESC são como os de sua casa”. Aqui faz-se necessário um parêntese para o tópico (F) da legenda estabelecida para analisar as entrevistas, onde a relação de entendimento dos cuidados e zelo num ambiente museal diz respeito às atitudes e aos comportamentos (F) provenientes de casa, ou da esfera privada da vida de uma pessoa. Em mais de um momento das entrevistas (Ana e Suzana), me deparei com a situação de proximidade, e de certa forma, confusa, entre o público e privado.

Ana comenta sobre as diferenças em comportamentos e atitudes e reitera que a associação mais digna a se fazer é de “como ser uma visita? Como deve-se portar na casa dos outros?” Reiterando que o museu não é um lugar para se “agir de todas as formas ou de qualquer forma ou jeito”. Quando a Suzana comenta sobre a impressão dos públicos quando visitam o MESC e questionam se “ele é um museu privado?”, questão de dúvida gerada por conta de a condição estrutural do prédio estar “tão bonito, tão conservado”, sendo difícil de acreditar que o poder público garanta um serviço de qualidade. Mas nesse ponto o que se revela de difícil compreensão é, o que de fato esperar dos públicos numa postura de visita no museu? Se o museu é um espaço público, o mais correto não seria inclusive esperar diferentes maneiras de portar-se no ambiente? E se o museu é um espaço público e de caráter educativo, o que aprendemos sobre comportamentos e atitudes quando visitamos um museu?

Partindo do mesmo significado de “cuidado” definido como um “olhar atento” anteriormente pela Ana, a Roberta descreve um cenário de públicos cadeirantes que não conseguem chegar ao 2º andar do museu e fala sobre a dificuldade dessas experiências por não conseguir acessar o piso em que se encontra boa parte do acervo do museu, relacionando, assim, o zelo com a acessibilidade, integrando esse olhar atento com o

cuidado, pois tomar carências que vão surgindo ao longo do trabalho, considerando a dimensão dialógica do trabalho museal, como responsabilidade social não é um exercício fácil de ser percebido. Dessa forma, integrar um olhar atento às demandas do trabalho museal corresponde também a uma série de representações que dizem respeito à equipe e às experiências de trabalho (E), pois mesmo que cada uma das entrevistadas tenha responsabilidades distintas, elas as representam de maneira próxima.

Ana e Olga elencam, por exemplo, a necessidade de um bom trabalho em equipe pois “sozinha você não dá conta de nada, muito menos de uma instituição museológica” (Olga) e que o apoio e colaboração de toda a equipe é necessária para a realização das atividades e tarefas museais, e segundo a Ana “sem um ou outro (funcionário) nada vai pra frente” e conclui dizendo “que pra tudo funcionar bem, tem que ter o dedinho de cada um”. Essa coordenação dos movimentos do trabalho em equipe parece ser um ponto indispensável para se pensar uma equipe de trabalho, sendo entendido como importante que cada funcionário repasse demandas e necessidades cotidianas.

Nesse sentido, Olga reitera alguns comportamentos e atitudes (F) que fazem esse arranjo, como engajamento, comprometimento, superação de desafios, esforço em agregar anseios e objetivos. E para isso a comunicação aparece para Ana como uma das importâncias a serem estabelecidas para o trabalho museal, procurando sempre facilitar o entendimento das demandas e necessidades dos trabalhos e atividades museais, seja para demandar o trabalho de maneira mais integrada com todos os processos de produção, atividades educativas, exposições, seja “com uma conversa mais franca” sobre os limites do que se pode ou não fazer. Ela problematiza a questão da hierarquização no trabalho como um fator que pode gerar uma extrema segmentação das “responsabilidades”, além de acabar selecionando de maneira criteriosa algumas atenções e cuidados para com o museu que competiria conhecimento a toda equipe museal.

Ainda no que diz respeito à organização de trabalho no MESC, temos algumas falas precisas ao longo das entrevistas de Bárbara, Olga e Suzana que demarcam representações que competem ao exercício das atividades mais técnicas, administrativas ou de pesquisas. Olga pontua acreditar ser necessário possuir “um perfil específico que cumpra com as demandas de um trabalho museal”, usando a palavra “sociogênese” para definir um perfil de gestão como atributo. Bárbara, também considera o perfil de gestão fundamental para o trabalho e acaba descrevendo situações de planejamento, relações humanas, logística – para eventos, exposições, agenda, etc.; e que “deve estar presente ou em que dirige o museu ou na equipe de trabalho”.

Nesse contexto, temos três perfis (3, 4 e 5) que competem a função de gestão do espaço no MESC, além de Olga (Entrevista 4) e Suzane (Entrevista 5) que exercem “tramitações de licitações, contratos, compras, manutenção do espaço, agendamento de eventos e atividades, documentações gerais”.

As três entrevistadas relatam terem se conhecido pelo trabalho exercido em cargos administrativos em gestões de reitorias na UDESC, diretorias de centro acadêmico, participando de revisão de questões de planejamento, estabelecendo normativas para licitações, contratações, cargos na pró-reitoria administrativa da UDESC e Departamento de Coordenação de Obras. São atividades que, segundo as entrevistadas, são muitas vezes, desgastantes pela quantidade de ofícios em torno da burocracia, papéis, assinaturas e reuniões.

A Bárbara considera relevante três atividades propostas em sua gestão que a realocou o MESC no eixo cultural da cidade, sendo essas atividades de grande desenvoltura, trabalho técnico e administrativo: a parceria público-privado Mostra Casa Nova 2013, Bienal Internacional de Curitiba e a conquista do anexo prédio da Antonieta de Barros para UDESC/MESC, atividades essas que sem a equipe técnica não seria possível realizar todas as atividades. Fato é que ao aumentar a oferta e demanda de atividades no museu se carece de um quadro técnico ampliado para atender às novas demandas.

Olga pontua que depois de 4 anos de trabalhos administrativos, hoje se preocupa com a Coordenação do Núcleo Educativo do MESC e trabalha conjuntamente com Bárbara em novas pesquisas, livros e artigos a serem publicados e revisados intentando “o fortalecimento do núcleo educativo, pesquisas para materiais didáticos, criação de novos acervos”. Ainda, comenta sobre a pressão e os desafios em propor melhorias no quadro de funcionários, plano salário/carreira, contratação de museólogo, entre outros.

A mesma dificuldade é descrita por Ana e Roberta, relatando o trabalho desenvolvido pelo setor educativo do MESC que acaba por depender de contratação de estagiários ou bolsistas para exercer atividades de acolhida de públicos, mediações de exposições e, por muitas vezes, perdendo a continuidade do trabalho por ser uma contratação que tem seus limites de carreira e tempo, mas, acima de tudo, por estar preocupada com a formação do estagiário, sendo necessário sempre estar em observação e acompanhamento.

Por último, mas não menos importante, irei abordar o item (C), que diz respeito ao educativo, às visitas, mediativo, públicos (C), unindo essas características de uma

educação não sequencial, auto conduzida, muitas vezes voluntária, social, não avaliada e não baseada em currículo.

A escolha de tratar em último momento esse item da legenda diz respeito à transversalidade dessa representação à todas as outras representações elencadas anteriormente. Não estamos falando de uma representação mais periférica que as anteriores, e nem mesmo sobre a sua total centralidade no debate, mas exatamente sobre os limites em que os tópicos acabam por se encontrarem e corresponderem às características e capacidades desenvolvidas na aprendizagem fora da escola. Assim, algumas representações se fazem importantes para conjecturar uma ideia da própria atividade educativa no museu, ou, de como se atende o processo de educação museal. Em suma, entende-se que o MESC tem extrema importância para a educação, possibilitando, como narrado pelas entrevistadas Ana e Roberta, descobertas e novas experiências que “permitem acessar novos conhecimentos através do acervo”.

As entrevistadas confirmam suas preocupações em “avaliar o que os jovens conseguem identificar como passado”, fazendo aqui uma relação e referência ao patrimônio (D) e memória (A), interseccionando essas representações e reiterando que as coisas mais importantes que visitantes do museu, alunos, professores aprendem “são referentes a preservação, história e cultura”, relata Ana.

Na segunda entrevista, com Roberta, encontramos uma demarcação de diferentes atividades da equipe do museu ao longo dos seus 8 anos de trabalho. Ela observa uma grande transformação da ação das atividades, já que antes da reforma concedida na Mostra Casa Nova 2013 o museu se encontrava fechado aos públicos e aberto somente para pesquisa acadêmica. Após esse momento, o museu foi aberto a diferentes públicos, e hoje Roberta considera “maravilhosa essa possibilidade de contato direto com os públicos que visitam o museu”. Ela entende essa relação entre o educativo/mediativo/visitas/públicos também de maneira muito estreita com a representação de patrimônio (D) e “relacionando de como uma maneira de acessar e difundir essa memória (A) acerca do patrimônio”, tratando sobre as diferenças e semelhanças com o passado. De uma maneira ou de outra, Ana e Roberta estão dizendo sobre as características de *ressonância*, elencada anteriormente pelas entrevistadas Bárbara e Olga.

O exercício da atividade educativa no museu compete também a atributos que estão representados em outros tópicos, como por exemplo o tópico comportamento e atitudes (F), cuidado/zelo (B) e equipe/trabalho (E), que são frequentemente relacionados

entre si. Nesse sentido, temos a fala de Ana quando relata que “por ser mais faladeira” tem facilidade de interagir com os públicos, comentando sobre como as pessoas que visitam o MESC ficam intrigadas em perceber que uma “funcionária da limpeza” tem muito a relatar sobre o acervo e a história do prédio. Ana reitera a questão da vestimenta de trabalhadora ser um indicador de diferença. Aqui temos um exemplo de como uma representação pode funcionar: a maneira como lemos e representamos dada ideia, sujeito, objeto, situação e que acaba em objetificar a própria concepção da realidade de indivíduos, dotado de um repertório específico, se faz acreditar que a vestimenta é um indicador de diferenças sociais, econômicas, políticas, morais e, levando a conclusão de que ela não saberia tratar de informações específicas como no tocante do acervo de um museu. E, sobretudo, deixando de levar em consideração quantos anos que essa pessoa trabalha no museu, vendo situações, ouvindo conversas, conversando com os públicos, participando das montagens e desmontagens de exposições e eventos, recebendo grupos escolares, grupos autônomos, entre outros.

Por isso, observo de maneira interseccional desde a centralidade do debate à “periferia” das representações, atentando ao discurso sobre os públicos e a preocupação com o programa educativo atravessando os outros itens da legenda. A pedagogia museal que se preocupa com a relação do tempo, objeto e espaço (MARANDINO, 2008) aponta para transposições de saberes que ocorrem nas visitas e que variam de acordo com os sujeitos, a posição social e as práticas sociais e que implica, por fim, numa exteriorização pela maneira qual determinadas representações convencionalizam o objeto, pessoas ou acontecimentos.

Para Roberta, “a função educativa do museu” é intrínseca com o tratamento da memória, dizendo que a relação do museu e educação competiria ao esforço em recuperar, ou até, retornar ao passado. E em parte da entrevista dedica-se em relatar experiências com públicos que foram marcantes nos seus 8 anos de trabalho, essa situação revela um comportamento/atitude que amplia a responsabilidade e o compromisso em acolher os públicos que chegam até o museu, já que segunda Roberta “à primeira vista dos públicos que chegam dentro do museu, é o vigilante” e tem ciência da importância do seu trabalho de acolhida. De acordo com a entrevistada, existe uma necessidade em solidificar o trabalho do setor educativo, pensando em “atividades continuadas” de acolhida de turmas escolares, públicos diversos, e outros; sempre em assimilação ao aumento das visitas decorrente aos eventos e exposições e reitera que a visita ao museu varia dependendo da

frequência de eventos e exposições - fazendo lembrar que a exposição é uma das principais ferramentas de comunicação entre o museu/acervo/públicos.

Na mesma linha, Bárbara, salienta os caminhos educativos a serem alcançados pelo trabalho museal. Reforça que esse trajeto educativo enfrentado pelos museus “não é só para públicos e escolas”, mas, sobretudo a “elaboração de materiais para pesquisadores”, ampliando os conteúdos relativos ao acervo do museu na “pesquisa, construção e elaboração de materiais didáticos, digitalização de arquivos”. E de maneira muito similar, Olga, reconhece “grande importância em vincular a transformação do acervo aos processos tecnológicos: criação de *tour* virtual, totens interativos, publicações de materiais didáticos e livros digitais”. Ademais, Olga continua reconhecendo que essa “transformação tecnológica”, passa também por um processo de criação e que possibilita “um novo encadeamento de ideias ao longo da história”. Suzana, também acredita num trabalho voltado para os professores, e reforça para que os professores tenham o museu como referência e “que assim pensem as suas atividades com o MESC sendo uma possibilidade e retornem com suas escolas” e destaca que esse trabalho “se desenvolve à medida que o Plano Museológico está bem definido”.

Essas proposições ou mediações, ao longo das entrevistas, não deixam de se preocupar com o educativo, porém pouco tem a relatar sobre os momentos interativos, apesar de bem direcionadas as preocupações em relação às demandas das atividades educativas e museais. Por fim, acaba não aparecendo em nenhum momento das entrevistas algum relato mais específico sobre alguma atividade educativa executada pelo museu, ou até mesmo o nome de algum programa educativo. Apesar de registros e relatos de eventos, programas, atividades, cines e outros, contudo são eventos todos dispersos e autônomos entre si dentro de suas narrativas. Mas o fato de não encontrar relatos nas narrativas sobre atividades ou programas agenciados pelo MESC, aponta para uma necessidade da consolidação das atividades museais estarem inseridas no contexto das políticas públicas. O que se agrava quando não se tem um quadro de funcionário completo na equipe de trabalho museal como tratado pela Bárbara e Olga, e que o desenvolvimento integral de todas as atividades museais demanda uma equipe técnica a qual hoje o MESC não dispõe – talvez, por essa razão o caráter de atuação esteja mais concentrado em qualificar os públicos de professores, como apontado por Suzana em sua entrevista, acadêmicos, estudantes e sobretudo em instrumentalizar esses públicos com os mais diversos materiais impressos, gráficos, digitais para acessar e difundir essa memória que o acervo do museu carrega como potência educativa.

Contudo, apesar de termos algumas definições circunscritas para o trabalho museal ao longo do seu processo constitutivo, não temos um manual ou roteiro, demarcando as regras ou penalizações para essas atividades, por isso, considera a polivalência do trabalho museal, pensando suas temáticas (museus de ciências, museus de botânica, história, museu virtual, museu biográfico, arqueológico, etc.) e organizações (Eco-Museu , museu antidrogas, museu comunitário, museu cultural, etc.) – que assim, esse caráter de atuação se mantenha em perspectiva com as ações e atividades a serem desenvolvidas a partir de um plano teórico, metodológico – como o Plano Museológico, aos Programas Educativas e numa esfera prática, de abertura aos públicos, propiciando um espaço à produção de conhecimento, ao relacionamento de saberes e acima de tudo, de reelaboração de narrativas históricas, por fim colaborando em exercer com sua função social.

APROXIMAÇÕES FINAIS

Considero trazer algumas aproximações finais para considerar o trabalho museal no que compete às suas particularidades educativas e sobre os seus mecanismos de constituição e funcionamento. Mais uma vez, busco reforçar a reflexão profunda sobre os elementos que fomentam o debate sociológico acerca do museu e suas relações.

Quando iniciei a pesquisa, notei uma imensa necessidade em identificar, por primeiro, o museu enquanto um espaço de atuação social, e reconhecer qual sua especificidade no trabalho educativo. A análise dessas práticas, apresentadas ao longo do capítulo 3. *Museu como espaço de educação*, mostrou-se importante para estudar os terrenos e possibilidades de recorrer à Sociologia como um recurso educativo e, assim, perceber algumas diferenças entre espaços de cultura e museus. Esses limites ou delimitações do trabalho educativo atravessam o desenvolvimento da instituição museal, sendo cada vez mais entendido como um lugar social de acordo com determinados contextos (seja o museion, sejam os gabinetes de curiosidade, as transformações nas instituições museais enfrentadas ao longo do séc XIX e XX). Portanto, entre alguns dos resultados observados num primeiro momento da pesquisa, devemos reconhecer a investida do museu enquanto lugar social conceito narrado FROIS (2008), PIMENTEL (2015) que trazem elementos importantes para pensar a resignificação do uso político e social que o museu vem estabelecendo. De acordo com os aspectos analisados, fica preciso dizer que existem estratégias que o museu procura desenvolver para facilitar em algum ponto a comunicação dos diferentes públicos com os acervos museais. Algumas contribuições trazidas pela MARANDINO (2008) e MARTINS (2011), apresentam o século XX como o importante momento para o começo dessas definições, tratando sobre os congressos, associações, conselhos, seminários internacionais, nacionais e regionais, que aconteceram em várias lugares do mundo, levando em consideração esses aspectos observamos as contribuições da Waldissa Rússio (1986) e Ana Mae Barbosa (2002), contemporâneas no cenário museal, ambas reiterando que a exposição seria o principal instrumento de ação social de cunho transformador, avançando justamente na estruturação das práticas educativas museais.

Nesse sentido, o capítulo 4. *Educação Museal e o pensamento sociológico*, procurou salientar as aproximações entre estes campos e mais precisamente as ações educativas como vetores potentes na aproximação dos diferentes públicos aos acervos e exposições. É imprescindível que o reconhecimento da intencionalidade pedagógica se

auxilie na relação da interdisciplinaridade dos saberes e orientem as produções de significados dos atores sociais. Dessa forma, foi preciso reconhecer os avanços do trabalho de Waldisa Rússio (1986), como uma maneira exposta de crer em momentos mais importantes para a realidade trazida pelo trabalho educativo desenvolvido pelos agentes museais. Nesse ponto, a autora avança em inúmeros aspectos, mas aproximarei dois pontos importantes: i. conceituação do objeto de pesquisa da Museologia, o fato museal, e ii. descrevendo intermédios importantes da ação museológica, a relação profunda entre sujeito e objeto que compreende contexto e cenário (objeto para além de um dado isolado do mundo social, mas agora concebido como um dado cultural).

Em ambas as contribuições a autora aproxima a Sociologia de sua produção intelectual, quando recorre direta e indiretamente a autores importantes para a Sociologia, como Paulo Freire, Émile Durkheim e Florestan Fernandes, permitindo a compreensão dos fenômenos sociais dentro do espaço museal onde se torne ainda mais relevante para encontrar um nítido ponto de convergência para uma reflexão histórico crítica dos acervos museais e seus processos educativos. Diante dos argumentos expostos, é necessário, então, refletir a aproximação das linguagens artísticas, senso crítico e político da cultura, sendo a cultura, tanto para a Sociologia quanto para Museologia, um vetor importante para pensar o discurso pedagógico dos museus e as partes que compõem o imaginário do objeto exposto como forma de análise da sociedade e contextualização dos fenômenos. Sendo assim, cabe citar Waldisa Russio (1986),

Portanto, é claro que a preservação do patrimônio cultural é um ato e um fato político, e temos de assumi-lo como tal, mesmo nas nossas áreas específicas de atuação profissional. No caso do museólogo, trabalhador social, significa não recusar a dimensão e o risco político do seu trabalho. (BRUNO, M. C. O., 2010, p. 209)

Ao identificar o conceito de cultura, temos de salientar também outras contribuições através das quais os elementos de observação sociológica desenvolveram novos elementos para o processo de educação museal, e que, segundo alguns resultados observados no trabalho de Pierre Bourdieu (2003) e Alain Darbel (2003), encontramos maneiras de entender a dinâmica sobre as correlações estatísticas sobre a instrução escolar relacionada à frequência nos museus. Presente os argumentos no capítulo 4. *Educação Museal e o Pensamento Sociológico*, penso a teoria bourdieusiana, no que tange a pesquisa, no sentido de entender a relação da própria daquilo que podemos entender como

educação para patrimônio (LIMA, 2017) e dessa forma que as contribuições incorporam conceitos que corroboram com os debates apresentados até aqui.

Moscovici (1961) enlaça questões entre as teorias apresentadas até aqui, quando conscientiza o debate em torno das representações, legando um conceito que une algumas ferramentas de análises tanto para compreensão das entrevistas como para os agentes museais, concentrando elementos-chaves para pensar a constituição e elaboração dos núcleos educativos, de atividades educativas, primando para a pesquisa por uma cartografia das representações que por muitas vezes é estabelecida nos processos de comunicação. (BAUER, 2003). Ao longo do capítulo 5. *A Teoria das Representações Sociais*, a teoria avança quando reconhece que a própria definição do campo “museu” poderia ser irrefletida por aquilo que também circula no campo de conhecimento do senso comum*, onde, para o autor, seria uma das maneiras de observar a operacionalização do conhecimento e explicar determinadas práticas e, conseqüentemente - aquilo como representamos determinados objetos/situações. De outra maneira, aquilo que é valorizado como discurso educativo tanto na escola quanto no museu e aquilo que é entendido como patrimônio cultural varia de acordo com as associações representativas partilhadas, determinadas como um fenômeno por determinado grupo de pessoas. (MOSCOVICI, 2007, p. 34). Assim, procurar nas representações sociais maneiras de descrever situações a partir de sistemas onde estabelece como determinado fenômeno deva se comportar - firmando uma conformidade entre a maneira como julgamos e nos relacionamos, com os públicos, com o acervo, com a exposição, com o mundo social. E nesse momento, um ponto nítido de confluência aparece, quando Moscovici comenta sobre a representação de determinado conceito ou objeto dependerá dos condicionantes culturais, acesso à informação, inserção social, sistemas de valores do grupo e que acaba interseccionando com a teoria de Bourdieu sobre a incorporação do habitus e do capital cultural.

Dessa forma, os pontos observados ao longo do capítulo 6. *O que dizem os agentes museais?* ajudam a entender a composição das questões da prática do trabalho museal num esforço de procurar os elementos que compõem as relações culturais, relações de trabalho e os valores que permeiam o trabalho museal. É necessário reconhecer que ao longo da pesquisa se apresentam algumas possibilidades e aproximações entre a Sociologia e a Museologia. Diante da metodologia proposta, percebe-se que o trabalho poderia ser analisado com uma população maior, reconhecendo a pluralidade das questões que envolvem o debate educativo museal e conseqüentemente tendo mais dados para evidenciar reflexões sobre a presença das representações sociais na construção do mundo

objetivo do trabalho desenvolvido pelos agentes museais. Entretanto, diante da limitação pandêmica, geográfica, tecnológica, afetiva, etc. só foi possível analisar uma população pequena, os agentes museais do Museu da Escola Catarinense. O fato é: reconhecer e descrever as representações sociais envolvidas nos museus de Florianópolis necessitaria de uma reflexão profunda e detalhada.

Para esta pesquisa, se tornou evidente a necessidade de avançar em algumas questões para melhor alinhamento de uma proposta de (para) uma sociologia museal, elencando algumas perguntas para estudos futuros, tais quais, entender de que maneira se formam as primeiras atividades educativas museais no Brasil? Onde e quando se estabelecem os primeiros núcleos e programas educativos no Brasil? De que maneira e quais perspectivas estão correntes nos trabalhos educativos dentro dos museus brasileiros? Por qual razão essa tônica para as atividades museais se concentra na relação exposição e relação públicos?; Questões estas que poderiam ajudar a elaborar outros caminhos de análises para pesquisas futuras, ampliando a população das entrevistas e reconhecendo que o trabalho educativo desenvolvido pelos museus é de extrema importância para nossas sociabilidades, no que se entende pela maneira como se define e designa identidades e narrativas, senso crítico, estético e político, sendo atributos e valorativos culturais díspares entre si. Esse novo mapeamento possibilitaria considerar algumas qualidades que são inerentes à prática do trabalho educativo nos museus brasileiros, em outras palavras, o reconhecimento de parte dessas representações sociais, que se configuram também como uma ferramenta sociológica, nos ajudando a compreender quais são as demandas que são pautadas pelos diversos públicos e nos chama a atender essas carências do trabalho museal.

Outros pontos na pesquisa me levantam algumas inquietações que gostaria também de deixar registrado, como, por exemplo, entender de que maneira se formam as coleções? De onde vinham todos os objetos que preencheram os gabinetes de curiosidades, galerias, acervos privados e acervos museais? Por qual razão esses objetos acabaram chegando em outro continente, outros países? De que maneira podemos trazer essas questões e problemáticas a fim de humanizar e conscientizar o debate em torno do patrimônio e do acesso cultural acerca de determinados objetos?

E mais especificamente, no que diz respeito a esta pesquisa, buscando compreender de que maneira nossas instituições museais acabam por simular algumas representações acerca a maneira como expomos, apresentamos, relacionamos, narramos, contamos, dissertamos, acerca de determinado patrimônio ou objeto cultural. E para

debater esses dois campos representacionais, devemos, sobretudo, contextualizar e perspectivar a experiência daqueles que trabalham no museu - ou como tratamos na pesquisa, agente museal, que incorporam os discursos do debate museal ao campo do senso comum, no tratado e trabalho cotidiano - forma pela qual, dentro da teoria moscoviciana, busca-se dar uma importância e reconhecimento científico (credibilidade) a determinados discursos e narrativas que estão distantes, e por muitas vezes ignorado, no processo e elaboração das práticas educativas museais.

Portanto, reconhecer o museu enquanto um lugar social, procuraria garantir a compreensão dos fenômenos sociais a partir de uma perspectiva histórico-crítica e na possibilidade do uso dos museus para erudição do campo da ciências sociais, mas sobretudo, que cada vez mais possamos nos preocupar com a relação tempo, espaço e objeto (MARANDINO, 2008) apontando para os movimentos dos saberes, as narrativas museais educativas, as experiências museais que representam o objeto de acordo com as semelhanças e diferenças com o presente e o passado.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **De notícias & não notícias faz-se a crônica: Histórias- diálogos - divagações**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- ARAÚJO, Marcelo Mattos; BRUNO, Maria Cristina Oliveira. **A memória do pensamento museológico contemporâneo: documentos e depoimentos**, 1995.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Ed. C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002
- BARBUY, Heloisa. **A conformação , dos ecomuseus: elementos para compreensão e análise * Anais do Museu Paulista**. São Paulo. N. Ser. v.3 p.209.236 jan./dez. 1995
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George: **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: Manual Prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BAY, Hakim. **CAOS Terrorismo Poético e Outros Crimes Exemplares**. In: Conrad Editora do Brasil – 2003. Tradução de Patrícia Decia & Renato Resende. Disponível em: <<http://www.hermetic.com/bey/taz cont.html>>
- BORGES, Luiz C.; CAMPOS, Marcio D'Olne. **Patrimônio como valor, entre ressonância e aderência**. IN: SCHEINER, Tereza; GRANATO, Marcus; REIS, Maria Amélia de Souza; AMBROCY, Gladys Barrios (Orgs.). **Icomfom Lam 2012: termos e conceitos da museologia: museu inclusivo, interculturalidade e patrimônio integral**. Rio de Janeiro: MAST, 2012. p. 112-123
- BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente a escola e à cultura** in Nogueira, Maria Alice & Catani, Afrânio (org.) Pierre Bourdieu - Escritos de Educação 11o edição Petrópolis: Vozes, 2011.
- BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. São Paulo: Zouk & Edusp, 2003.
- BRASIL. Ministério da Cultura. **Bases para a Política Nacional de Museus: memória e cidadania**. Brasília, Minc: 2003.
- BRASIL, Ministério da Cultura. **Decreto de lei N° 11.904** de 14 de janeiro de 2009
- BRASIL, Ministério da Cultura. **Decreto de lei N° 11.906** de 20 de janeiro de 2009
- BRASIL. **Decreto N° 8.124** de 17 de outubro de 2013
- BRASIL. **Decreto de Lei N° 1.331-A**, de 17 de fevereiro de 1854.
- BRASIL. **Decreto de Lei N. 19.890** - de 18 de abril de 1931.
- BRASIL. **Decreto de Lei N° 8.530**, de 2 de janeiro de 1946.

BRUNO, M. C. O. (Coord.); ARAUJO, M. M.; COUTINHO, M. I. L. (Col.). **A evidência dos contextos museológicos**. In: _____. **Waldisa Rússio Camargo Guarnieri: textos e contextos de uma trajetória profissional**. São Paulo: Pinacoteca; ICOM, 2010. v. 1.

CANCLINI, Néstor García: **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011. (Ensaio Latino-Americanos, I)

CANCLINI, Néstor García: **A produção simbólica: teoria e metodologia em sociologia da Arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979

CLARK, Lygia. **Nós somos os propositores**: 1968.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Representações sociais Moscovici Educação: e a sua importância para a pesquisa em educação**. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação Vitória da Conquista** Ano II n. 2 p. 105-114 2004.

DEWEY, Jonh. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1952. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21665>>

ECO, Umberto. **El museo en el tercer milenio**. *Revista de Occidente*, n. 290- 291, p. 33-53, 2005.

EÇA, Tereza Torres. **Ações interações e acontecimentos: arte educadoras entre ativismo, arte e educação**. Campinas: Educação Temática Digital. 2013. v. 15, n. 3.

FOUCAULT, M. **Disciplina**. In: **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987. p. 161 – 251.

FREIRE, ROBERTO, 1927. **Utopia e Paixão: a política do cotidiano** / Roberto Freire e Fausto Brito – São Paulo: Trigramma Editora e Produções Culturais, 2001.

FRÓIS, João Pedro. **Os Museus de Arte e a Educação: discursos e práticas contemporâneas**. *Revista Museologia.pt*, n. 2, p. 62-75, 2008.

ILLICH, Ivan. **Sociedade Desescolarizada**. Cidade: Editora, 1970.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LE BRETON, David. **Antropologia do Sensível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LUCAS, Alexandre. **Entranhamentos: entre arte, estética, política, cultura e educação**. 2011.

MARTINS C., Luciana. **A constituição da educação em museus: o funcionamento do dispositivo pedagógico museal por meio de um estudo comparativo em museus de artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia**. São Paulo. 2011.

MARANDINO, M. **Museus de Ciências como Espaços de Educação** In: *Museus: dos Gabinetes de Curiosidades à Museologia Moderna*. Belo Horizonte: Argumentum, 2005, p. 165-176.

MARANDINO, Martha. **Análise sociológica da didática museal: os sujeitos pedagógicos e a dinâmica de constituição do discurso expositivo.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 695-712, jul./set. 2015.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. **Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais.** 2014.

MINAYO, M. C. S. **Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação.** In: ___. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

MONASER, Eduardo; RIOS, Mônica Piccione Gomes. **Arte-Educação: uma proposta para o Ensino Médio.** In: **EccoS Revista Científica**, p. 61-76, 2014.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social: -5^a ed.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

NIKEL, Isabela Pereira. **Eu peço pela memória de África: A cultura do imperialismo no museu moderno “universal” a partir do estudo da expropriação cultural e do memoricídio no Reino de Benin.** Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio Econômico, Graduação em Relações Internacionais, Florianópolis, 2021.

NORMAN, Donald. **The Design of Everyday Things.** New York: Basic Books, 2002 Inc. DOI: 10.15358/9783800648108

PAIVA, José Carlos. **Enfrentando a intensidade do presente... Contrariando a tendência geral para a exclusão da arte crítica e da educação artística não adormecida.** In: **Educação em arte na contemporaneidade.** Vitória: EDUFES, 2015.

PIMENTEL, Álamo. **As lições das coisas.** In: **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.44, p. 139-157, jan./abr. 2015.

PIRES, Flávia. **O que as crianças podem fazer pela antropologia? In: Horizontes Antropológicos.** Porto Alegre, ano 16, n. 34, p.137-157, jul/dez 2010

SANTOS, Myrian Sepulveda. **Por uma sociologia dos museus.** **Cadernos do CEOM -** Ano 27, n. 41 - Museologia Social, 2014.

SARDELICH, Maria Emilia. **Desafios contemporâneos para educação museal. Interfaces da Educ.,** Paranaíba, v.8, n.23 p.182-207, 2017.

SOUZA, Luciana Christina C. **Museu Integral, museu integrado: a especificidade latino-americana da Mesa de Santiago Chile.** **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material.** São Paulo. v.28 2020)

SUANO, Marlene. **O QUE É MUSEU.** Editora Brasiliense S.A. São Paulo. 1986.

TEIXEIRA, Anísio. **Ciência e arte de educar**. Educação e Ciências Sociais. v.2, n.5, ago. 1957; p. 5-22.

VALENTE, M. E., CAZZELLI, S. e ALVES, F. F.: **Museus , Ciência e educação: novos desafios**. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, vol 12 (suplemento) 2005, p. 183 -203. 2005.

VALENTE, M. E., CAZZELLI, S.: **Incursões sobre o termo e conceitos da educação museal**. *Revista Ciência e Ciberultura*, v.3 nº 2, p.18. Maio/Agosto 2019.

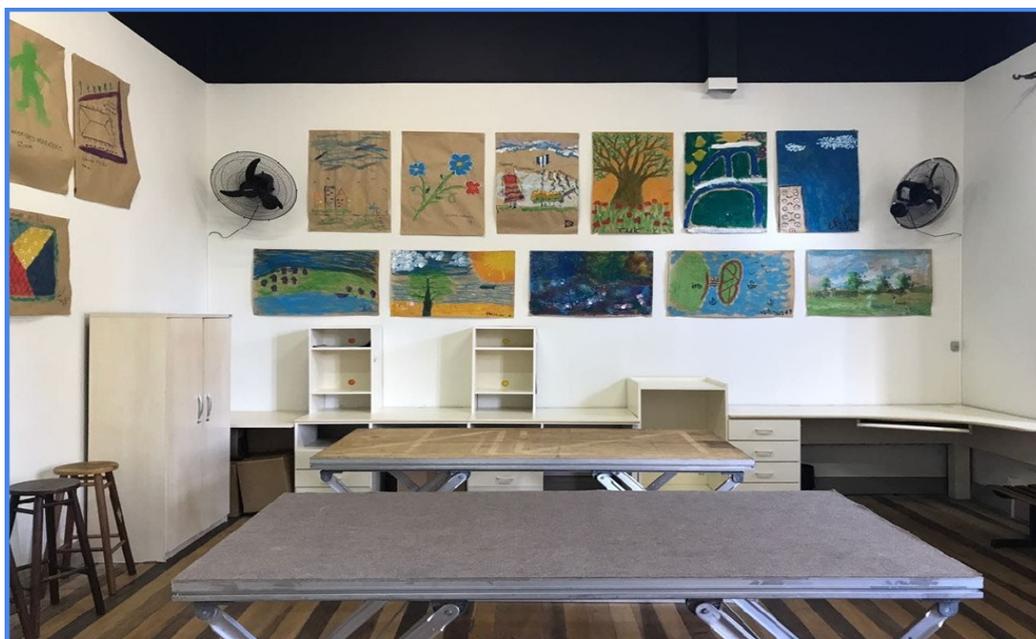
APÊNDICE

A - Proposta de Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada

1. Perfil do Entrevistado
 - a. Formação;
 - b. Atuação profissional;
 - c. Experiências anteriores;
 - d. Tempo de casa;
2. Sobre Educação Museal;
 - a. Definir o seu trabalho enquanto função social;
 - b. Sugestões de exemplos / relatos de museu como espaços de ensino;
 - c. Eventos ou situações que poderia se relatar sobre o museu quanto espaço de ensino;
 - d. Em que momento o museu se caracteriza como espaço de ensino em sua trajetória?;
 - e. O museu se caracterizou como espaço de ensino na sua experiência trajetória?;
 - f. Afinal de contas, nem todos podem perceber o espaço museal como um espaço educativo - as vezes puramente como entretenimento *;
 - g. Cursos de reciclagem? Formação específica de qualidade;
 - h. A importância do seu trabalho * em especificidades *;
 - i. Você gosta de trabalhar em museu? Por quê?;
 - j. A sua experiência no museu;
 - k. O que você considera mais importante no espaço museal?;
 - l. Se você tivesse condições de melhorar o museu, quais seriam suas ações hoje?;
 - m. Que críticas você faria para o espaço museal?;
 - n. Vocês conseguem perceber um público que frequenta o museu?;
 - o. Você mudaria o museu?;

B – Projeto de constituição do Núcleo Educativo - MESC

A implantação do atual Núcleo de Ação Educativa (2016) origina-se da ideia de requalificar um foco de atividades educativas capazes de potencializar o conhecimento e compreensão das obras pertencentes ao acervo MESC.



(Sala de uso educativo – MESC)

O MESC acredita na aproximação entre os públicos e acervo de forma mais participativa, reflexiva e crítica. E para isso a contribuição das ações educativas instigam a curiosidade entre arte/cultura e públicos que acaba por funcionar como uma inclinação educacional não formal lúdica de aprendizagem.

“Atualmente propõe-se nos museus uma prática pedagógica comprometida com os interesses do público e com a transformação social, possibilitando a ampliação das experiências de educação não-formal voltadas para o atendimento de outras categorias de público que normalmente não tem acesso aos espaços museológicos (...)”⁴³

No momento em que as ações educativas materializam um conjunto de sentidos e elementos para os sujeitos, notamos uma interlocução empática, em muitos casos, até

⁴³ SILVA, R. Veloso Cintia, Dimensões da relação museu/escola como meio de acesso da arte. Disponível: http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Comunicacao_2012/Pesquisa_e_PosGraduacao/Anais_II_Encontro_Arte_Educacao_e_Formacao_Continuada/SILVA_CintiaRibeiroVeloso.pdf

afetiva entre público e o espaço museal, onde o papel da educação não-formal se torna concreto, não se limitando numa simples estratégia de alcance mas buscando alternativas para apresentar expressões e atributos estéticos que dêem conta de subsidiar a interação da instituição para com a sua preocupação social, trazendo (...) elementos fundamentais no processo de comunicação que, juntamente com a preservação e a investigação, formam o pilar de sustentação de todo museu, qualquer que seja sua tipologia. Entendidas como formas de mediação entre o sujeito e o bem cultural, as ações educativas facilitam sua apreensão pelo público, gerando respeito e valorização pelo patrimônio cultural. (CADERNO de Diretrizes Museológicas, 2006)⁴⁴

Objetivo

Compartilhar o acesso ao patrimônio material ou imaterial, por meio de experiências, de modo a consolidação, de um espaço acessível, vivo e integrando diferentes públicos buscando uma relação também de prazer ao desfrutar do Museu possibilitando uma troca dialógica⁴⁵ de saberes, além do incentivo à visitação.

Qual a importância da visita no processo educacional?

“A ação poética do/a professor (a) para pensar o trabalho docente nesse campo, no contexto contemporâneo envolve as ideias de experiência, criação de objetos propositores e poéticos, e conceito de utopia, no sentido de envolver e mobilizar um pensamento que se abre para outro modo ser professor(a) , para outro modo de ser estudante e para outras possibilidades de vivenciar escola e produzir conhecimentos significativos.”⁴⁶ (Andrea Hofstaetter Thaysé Ludwig Martins)

A partir dos diferentes lugares que passamos ao longo das nossas vidas, pouco a pouco, vamos compreendendo que em determinados momentos acabamos por nos

⁴⁴ - COSTA, Gonçalves H Helena, A importância das ações educativas nos museus. Disponível: <https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/download/6336/4837>

⁴⁵ Categoria retirada da tese de pós-graduação de André Luis Marques Silveira - Sistema Diálogos. Por uma experiência Museológica Dialógica em realidade aumentada. Disponível: http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Comunicacao_2012/Pesquisa_e_PosGraduacao/Anais_II_Encontro_Arte_Educacao_e_Formacao_Continuada/SILVA_CintiaRibeiroVelooso.pdf

⁴⁶ HOFSTAETTER, Andrea; MARTINS, L. Thaysé. Um jogo educativo para conhecer o museu. Disponível em <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKewimrq6k95nQAhURI5AKHcyMCVwQFggBMAA&url=http%3A%2F%2Fseer.fundarte.rs.gov.br%2Findex.php%2FAnaissem%2Farticle%2Fdownload%2F364%2F470&usg=AFQjCNH4uok7Lea4eQTRwtgcitEpdHQQYA&sig2=oTGGLSoNxeC4IfTxsXXXkw&bvm=bv.138169073,d.Y2I> > Acessado em 08/11/2016.

identificar com sentimentos de medo, alegria ou até mesmo tristeza - exemplos respectivos hospitais, parques de diversões, cemitérios, etc - cada um destes espaços representam finalidades sociais oportunizando diferentes experiências sensíveis.

Por muitas vezes, esquecemos que dentro de um museu o processo mediativo é muito mais importante nos atentar para algumas demandas individuais, como perceber se o público tem familiaridade com o espaço museal, do que efetivamente apresentar e explicar sobre determinada obra - em que a insistência na apropriação de certas categorias podem acabar por não ser uma saída estrategicamente positiva, dessa forma compreendemos que o contexto educativo atravessa a simples relação comunicacional entre obra e público, e transpassa sua atuação por meio de estímulos capazes de estabelecer diálogos com os visitantes, tendo como ponto de partida sua percepção, interpretação e compreensão das obras enfocadas, para construção de novas possibilidades - exemplos: compartilhamento do processo de criação, novas alternativas para as relações da cultura com o mercado da arte. E das experiências do Museu começamos pouco a pouco a nos deslumbrar com outras oportunidades, que sempre nos incitam à mente a pluralidade das sensações que podemos explorar dentro desses espaços - brincando com a memória e conseqüentemente trazendo experiências sensíveis que superam essas particularidades, de uso proposital em alguns espaços sociais.

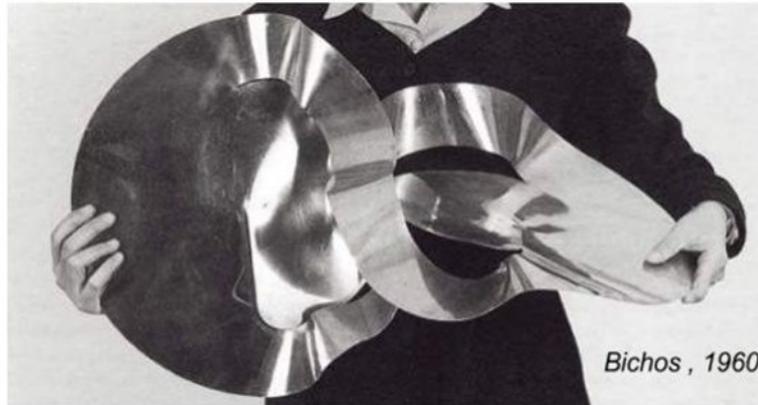
“Essa série de desafios educativos em consonância com a relevância do acervo a ser tratado, impulsionou a organização de diferentes ações, como pensar em oficinas que extrapolem certas correlações nos espaços formais educativos”.

A utilização do termo criações propositivas se fundamenta no trabalho da Lygia Clark⁴⁷ (Ligia Pimentel Lins, Belo Horizonte - 1920 ; Rio de Janeiro - 1988) , que em certo momento de sua trajetória, na década de 70, passou a se denominar como propositora e não como artista.

⁴⁷ LYGIA Clark. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa1694/lygia-clark>>. Acesso em: 02 de Mai. 2017. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

Lygia Clark , uma arte em proposição.

<u>Lygia</u> Pimentel (Belo Horizonte - MG Rio - RJ ,		Lins 1920 - Janeiro 1988)
---	--	--



E essa relação está muito presente em sua trajetória já que nesse momento seus estímulos artísticos estavam voltados à experimentação do corpo e a criação coletiva. Sua atuação direcionou-se para a produção de objetos relacionais, que não mais se destinavam à apreciação, mas sim, à vivência de experiências, com a participação e interação entre públicos e obra - ampliando possibilidades de percepções sensoriais em seu trabalho desmistificando o público e assim compartilhando o processo de criação - de forma individual e coletiva - tornando-se um processo de criação da obra em conjunto. Dessa forma a desejo desse núcleo educativo se atentará quanto a interferência e o alcance no potencial educacional do museu, respeitando as novas questões de demandas sociais dos públicos frequentes, criando espaços para suas narrativas e em diálogo com a proposta expográfica do MESC.

Núcleo Educativo MUSEU DA ESCOLA CATARINENSE.
Coordenação Sandra Makowiecky
Estágio Vinicius Sena Mendes