

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em Educação

ISLA ANDRADE PEREIRA DE MATOS

**EDUCAÇÃO EM MUSEUS: ANÁLISE COMPARATIVA DE DIDÁTICAS MUSEAIS
EM SÃO PAULO E LONDRES**

CAMPINAS

2020

ISLA ANDRADE PEREIRA DE MATOS

**EDUCAÇÃO EM MUSEUS: ANÁLISE COMPARATIVA DE DIDÁTICAS MUSEAIS
EM SÃO PAULO E LONDRES**

Tese apresentada como exigência para a obtenção do título de Doutora em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino

CAMPINAS
2020

ISLA ANDRADE PEREIRA DE MATOS

**EDUCAÇÃO EM MUSEUS: ANÁLISE COMPARATIVA DE DIDÁTICAS MUSEAIS
EM SÃO PAULO E LONDRES**

Este exemplar corresponde à redação final da Tese de
Doutorado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada
pela Banca Examinadora.

Aprovado em 24 de setembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino



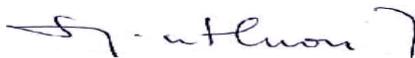
Prof. Dr. Jaime Francisco Parreira Cordeiro



Profa. Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella



Profa. Dra. Maria Cristina Oliveira Bruno



Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

370
M433a

Matos, Isla Andrade Pereira de

Análise comparativa de didáticas museais em São Paulo e Londres / Isla
Andrade Pereira de Matos. - Campinas: PUC-Campinas, 2020.

244 f.: il.

Orientador: Artur José Renda Vitorino.

Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas,
Campinas, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Museus. 3. Políticas Públicas. I. Vitorino, Artur José Renda . II.
Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais
Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD - 22. ed. 370

À minha querida mãe (in memoriam), cuja presença foi fundamental para o meu ingresso e permanência no curso de doutorado, a quem pude confiar o cuidado de meu precioso jardim durante as incontáveis horas de dedicação à produção acadêmica. Por todo seu carinho e cuidado, dedico a ela a conclusão desta longa e dolorosa jornada.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Agradeço ao Deus criador, dotado de toda graça e sabedoria, pelo dom da inteligência.

Ao meu esposo Carlos Eduardo Araújo Batista de Matos, por toda sua compreensão, incentivo e apoio, depositando em mim tamanha fé que a minha própria razão desconhecia.

À minha mãe (*in memoriam*), por todo suporte familiar e dedicação às netas, para quem não há palavras que descrevam minha eterna gratidão.

À minha família, pai e irmãs, sogros e cunhados, pelo convívio, apoio e bons momentos juntos nas poucas horas vagas conquistadas no decorrer destes longos quase cinco anos.

À minha tia Jocelina Joaquim de Andrade, pela amizade e companheirismo, sempre demonstrando seu cuidado para com a minha família.

Ao prof. Dr. Artur José Renda Vitorino, mestre e amigo, por toda dedicação e paciência, cujos ensinamentos nas orientações de meu Trabalho de Conclusão de Curso, Mestrado e Doutorado foram fundamentais para moldar meu espírito pesquisador.

À Profa. Dra. Luciana Martins, por viabilizar a pesquisa no exterior.

Ao Birkbeck College e sua rede de bibliotecas, cujo vínculo acadêmico foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa no exterior, bem como o acesso ao seu acervo bibliográfico específico.

Ao Prof. Dr. Jaime Francisco Parreira Cordeiro, por acompanhar todo o desenvolvimento desta pesquisa, trazendo relevantes contribuições.

À Profa. Dra. Maria Cristina Oliveira Bruno, por ter prontamente aceitado participar de minha Banca de Defesa, contribuindo sobremaneira com a qualidade deste trabalho.

À Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha, pelo incentivo e sugestões de procedimentos metodológicos.

À Profa. Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella, pela análise desta tese e apontamentos para o seu aperfeiçoamento.

À Sra. Neide da Rocha Pereira, por toda a presteza com que lidou com as questões acadêmicas e administrativas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas,
Pela amizade e incentivo à pesquisa.

Aos museus pesquisados, por possibilitarem a permanência desta pesquisadora durante a execução de sua ação educativa.

Aos educadores dos museus pesquisados, pela disponibilidade, conversas e trocas de experiência sobre o universo da educação em museus.

Aos colegas da turma pioneira de 2016, pelos bons momentos juntos.

No mundo inteiro, há uma preocupação com a remodelação dos museus, quanto aos seus propósitos, filosofia, modos de comunicação e estrutura.

[...] Parece-me que o ponto nodal de todas as discussões é um só: se a educação é um processo contínuo de humanização, como utilizar o museu dentro desse processo?

Como ensinar a criança, o adulto, o cientista e o iletrado a *lerem* na peça exposta o momento histórico, social, artístico e humanístico que *ela representa e ela é?*

Como utilizar o museu dentro de um turismo de nível mais alto e de características culturais? Como inseri-lo nos programas de lazer?

Que profissionais devem ser recrutadas? Que unidades administrativas são necessárias para lhes possibilitar um desempenho eficiente? Que atividades devem ser desenvolvidas e em que escala de prioridades?

Waldisa Rússio, 1974

RESUMO

As funções do museu foram definidas pelo Conselho Internacional de Museus, dentre as quais se encontram a aquisição, a conservação, a investigação, a comunicação e a exposição do patrimônio da humanidade para os propósitos da educação, do estudo e do deleite. Uma vez que o museu é corriqueiramente usufruto do lazer, o problema de pesquisa foi assim estabelecido: tendo em vista a educação e o estudo serem objetivos essenciais relacionados à própria existência dos museus, durante o planejamento e execução de ações educativas museais junto ao público escolar, eles seriam contemplados? Assim, o objetivo desta pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, na Linha de Pesquisa “Políticas Públicas em Educação” e Grupo de Pesquisa “Política e Fundamentos da Educação”, foi analisar comparativamente, à luz de teorias relativas à educação, as didáticas museais praticadas em instituições em São Paulo e em Londres a partir da observação da ação educativa de seis museus diferentes: em São Paulo, a pesquisa de campo foi realizada no Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE); em Londres, a observação ocorreu em cinco instituições, a saber, no *Horniman Museum and Gardens*, *Museum of London - London Wall*, *British Museum*, *Whitechapel Gallery* e *Natural History Museum*. No que diz respeito à metodologia de pesquisa, destacaram-se os métodos empírico-teórico e etnográfico para a observação da ação educativa das instituições selecionadas, e o qualitativo, utilizando-se da entrevista semi-estruturada e da educação comparada para a análise do material pesquisado. Dentre os resultados esperados, pretendeu-se que a pesquisa pudesse contribuir com o debate no campo da educação museal, com ênfase nas didáticas museológicas, uma vez que se configura como uma área relativamente recente no Brasil, não havendo muitos trabalhos que discutam a temática da educação museal e nenhuma pesquisa no campo da educação comparada entre Brasil e Inglaterra. Nas conclusões, não houve a confirmação da hipótese levantada, de que bastava a existência de um Setor Educativo, bem como a realização de atividades educativas destinadas ao público escolar no contexto do museu, para caracterizar os propósitos da educação e do estudo nessa instituição. Observou-se, porém, a necessidade de um ambiente propício à aprendizagem, de mediação adequada e da variedade na oferta de ações educativas, sem as quais o museu continuará a ser visto pelo público como um espaço puramente de lazer, voltado apenas ao entretenimento.

Palavras-chave: Ação educativa. Didática museal. Educação em museus. Visita escolar.

ABSTRACT

Museum's goals were defined by the International Council of Museums, amongst which are the acquisition, preservation, investigation, communication and exhibition of humanity's heritage for the purposes of education, study and delight. The museum is seen as a leisure place which can be visited without any learning obligations; therefore, this research's problem was defined as: since education and study are essential aims related to museums' own existence, are they considered during planning and running of educational activities, for the school audience? Therefore, this research objective, developed at the Education Post-Graduation Program of PUC-Campinas, embedded on the "Educational Public Policies" Research Area and with the joint effort of the "Education Politics and Fundamentals" Workgroup, was to analyze comparatively, based on educational theories, the museum didactics ran by institutions at São Paulo city and London from the observation of educational activities of six different museums: in Brazil, the field research took place at the Museu de Arqueologia e Etnologia of the Universidade de São Paulo (MAE); in the United Kingdom, the observation occurred in five institutions, as follows, the Horniman Museum and Gardens, Museum of London - London Wall, British Museum, Whitechapel Gallery and the Natural History Museum. Regarding the research methodology, the empiric-theoretical and the ethnographic methods were used for the observing the educational activities at the selected institutions, and the qualitative method, by means of semi-structured interviews and the compared education was used for material analysis. Amidst the expected results, the intent was that the research could contribute for the debate on the museum educational field, with emphasis on museum didactics, since it is a relatively new area in Brazil, with few studies discussing the museum education thematic and no field research about compared education between Brazil and the United Kingdom. As a conclusion, there was no confirmation of the initial hypothesis, that the existence of an Educational Staff, sided by educational activities destined specifically to school audiences, would suffice for the purposes of education and study at each institution. It was observed, however, the need of an environment that drives to learning, of a proper mediation and of variety of options in terms of educational activities, without which the museum will continue to be seen by the public as a space for mere leisure, for entertaining purposes.

Keywords: *Museum educational programmes. Pedagogy. Museum education. School visits.*

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – VISITA ORIENTADA: MAQUETE DE OLINTO	71
FIGURA 2 – VISITA ORIENTADA: MAQUETE DE SELINONTE.....	71
FIGURA 3 – PLANTA BAIXA DE “A CASA DE MUITAS CORES”	72
FIGURA 4 – ÂNFORAS DECORADAS	74
FIGURA 5 – ÂNFORA SIMPLES	74
FIGURA 6 – VITRINE DE OBJETOS FUNERÁRIOS.....	75
FIGURA 7 – RÉPLICA DE ELMO	76
FIGURA 8 – VISITANTES EXPERIMENTANDO A MAQUETE DIGITAL “UMA CASA GREGA”	77
FIGURA 9 – CAPTURA DE TELA DA MAQUETE DIGITAL “UMA CASA GREGA”, PRODUZIDA PELO LABECA.....	78
FIGURA 10 – CAPTURA DE TELA DA PÁGINA DE INÍCIO DA VISITA À MAQUETE DIGITAL “UMA CASA GREGA”	78
FIGURA 11 – CAPTURA DE TELA: CENÁRIO DA MAQUETE DIGITAL “UMA CASA GREGA”.....	78
FIGURA 12 – CAPTURA DE TELA DO CENÁRIO DESPensa DA MAQUETE DIGITAL “UMA CASA GREGA”	79
FIGURA 13 – REGISTRO DA OFICINA “ARQUEÓLOGOS DO FUTURO”.....	80
FIGURA 14 – REGISTRO DA PRODUÇÃO DE ÂNFORA GREGA (ELEMENTOS TECNOLÓGICOS)	81
FIGURA 15 – REGISTRO DA PRODUÇÃO EM ÂNFORA GREGA (TELEFONE CELULAR)	81
FIGURA 16 – <i>HORNIMAN MUSEUM AND GARDENS</i>	82
FIGURA 17 – PLANTA DO <i>HORNIMAN MUSEUM AND GARDENS</i>	83
FIGURA 18 – FACHADA DO PRÉDIO PRINCIPAL <i>HORNIMAN MUSEUM AND GARDENS</i> (ANTIGA ENTRADA DO PÚBLICO).....	83
FIGURA 19 – FACHADA DO PRÉDIO PRINCIPAL DO <i>HORNIMAN MUSEUM AND GARDENS</i>	83
FIGURA 20 – SESSÃO “ <i>AQUATIC ADAPTATION</i> ”: MESA DE ESPÉCIMES AQUÁTICOS CAÇADORES .	93
FIGURA 21 – SESSÃO “ <i>AQUATIC ADAPTATION</i> ”: ESPÉCIMES ANIMAIS E FICHAS INFORMATIVAS PARA OS ALUNOS RELACIONAREM CADA FICHA AO SEU ESPÉCIME RESPECTIVO	93
FIGURA 22 – SESSÃO “ <i>AQUATIC ADAPTATION</i> ”: DETALHE DE MESA DE ESPÉCIMES AQUÁTICOS .	93
FIGURA 23 – SESSÃO “ <i>NORTH AMERICA: FIRST PEOPLES</i> ”: MESA DE OBJETOS REPRESENTANDO A REGIÃO DE LAKOTA.....	95
FIGURA 24 – SESSÃO “ <i>NORTH AMERICA: FIRST PEOPLES</i> ”: MESA DE OBJETOS REPRESENTANDO A REGIÃO DE HAIDA.....	95
FIGURA 25 –SESSÃO “ <i>MAKE AND TAKE A PUPPET</i> ”: INÍCIO DA CONFECÇÃO DOS FANTOCHES.....	96
FIGURA 26 – SESSÃO “ <i>MAKE AND TAKE A PUPPET</i> ”: FANTOCHES FINALIZADOS	96

FIGURA 27 – SESSÃO “ <i>PUPPETS AROUND THE WORLD</i> ”: FANTOCHES DE PALITO	97
FIGURA 28 – SESSÃO “ <i>PUPPETS AROUND THE WORLD</i> ”: FANTOCHE DE CORDA	97
FIGURA 29 – SESSÃO “ <i>PUPPETS AROUND THE WORLD</i> ”: FANTOCHES DE SOMBRA	98
FIGURA 30 – SESSÃO “ <i>PUPPETS AROUND THE WORLD</i> ”: TEATRO PARA FANTOCHES.....	98
FIGURA 31 – SESSÃO “ <i>ANCIENT EGYPT</i> ”: RAIOS-X DE MÚMIA EGÍPCIA	99
FIGURA 32 – SESSÃO “ <i>ANCIENT EGYPT</i> ”: OBJETOS DISPOSTOS DE ACORDO COM O PROCESSO DE MUMIFICAÇÃO	99
FIGURA 33 – SESSÃO “ <i>SOUND AROUND THE WORLD</i> ”: GRUPO DE CÂMARA DE <i>TALKING DRUM</i> E <i>BALAFON</i>	100
FIGURA 34 – SESSÃO “ <i>SOUND AROUND THE WORLD</i> ”: <i>ANGKLUNGS</i>	100
FIGURA 35 – SESSÃO “ <i>SOUND AROUND THE WORLD</i> ”: PARTITURA PRODUZIDA A PARTIR DA COMPOSIÇÃO CRIADA PARA O GRUPO DE CÂMARA FORMADO POR <i>TALKING DRUMS</i> E <i>BALAFONS</i>	101
FIGURA 36 – SESSÃO “ <i>SOUND AROUND THE WORLD</i> ”: PARTITURA ADAPTADA AO MAESTRO DA ORQUESTRA DE <i>ANGKLUNGS</i>	101
FIGURA 37 – FACHADA PRINCIPAL DO <i>BRITISH MUSEUM</i> , ENTRADA PELA <i>GREAT RUSSEL STREET</i>	102
FIGURA 38 – SALA DE LEITURA – <i>READING ROOM</i>	103
FIGURA 39 – PEDRA DE ROSETTA	104
FIGURA 40 – RAMSÉS II	104
FIGURA 41 – SESSÃO “ <i>RAISING AND SPENDING MONEY</i> ”: <i>SACKLER ROOM</i>	108
FIGURA 42 – SESSÃO “ <i>RAISING AND SPENDING MONEY</i> ”: BANDEJA DE MOEDAS	109
FIGURA 43 – SESSÃO “ <i>RAISING AND SPENDING MONEY</i> ”: FOLHA DE ORÇAMENTO PARA DESTINAR OS RECURSOS A CADA ÁREA ESPECÍFICA	110
FIGURA 44 – SESSÃO “ <i>MONEY AND POWER</i> ”: FRENTE DA MOEDA <i>PIECES OF EIGHT</i>	111
FIGURA 45 – SESSÃO “ <i>MONEY AND POWER</i> ”: VERSO DA MOEDA <i>PIECES OF EIGHT</i>	111
FIGURA 46 – SESSÃO “ <i>MONEY AND POWER</i> ”: TAPETES ESTAMPADOS COM MOEDAS ATUAIS, COMO AS NOTAS 10 E 20 LIBRAS E O DÓLAR AMERICANO	112
FIGURA 47 – SESSÃO “ <i>ANCIENT GREECE - HOW TO FIND OUT ABOUT GREEK LIFE</i> ”: MESA TEMÁTICA N. 01, SOBRE ESPORTES, COMPOSTA POR PESOS PARA LEVANTAMENTO, DISCO PARA LANÇAMENTO E ESPÁTULA PARA HIGIENIZAÇÃO DO ATLETA	114
FIGURA 48 – SESSÃO “ <i>ANCIENT GREECE - HOW TO FIND OUT ABOUT GREEK LIFE</i> ”: MESA TEMÁTICA N. 02, SOBRE MÚSICA E ESCRITA, COMPOSTA POR TABUINHA DE CERA, FOLHA DE PAPIRO E INSTRUMENTO MUSICAL	115

FIGURA 49 – SESSÃO “ <i>ANCIENT GREECE - HOW TO FIND OUT ABOUT GREEK LIFE</i> ”: MESA TEMÁTICA N. 3, SOBRE JOGOS E LAZER, CONTENDO JOGOS E INSTRUMENTO MUSICAL.....	115
FIGURA 50 – SESSÃO “ <i>ANCIENT GREECE - HOW TO FIND OUT ABOUT GREEK LIFE</i> ”: MESA TEMÁTICA N. 4, SOBRE PRODUÇÃO TÊXTIL, CONTENDO INSTRUMENTOS NECESSÁRIOS PARA FIAR	116
FIGURA 51 – SESSÃO “ <i>ANCIENT GREECE - HOW TO FIND OUT ABOUT GREEK LIFE</i> ”: MESA TEMÁTICA N. 5, SOBRE PREMIAÇÃO DESPORTIVA, CONTENDO DIFERENTES ARRANJOS FLORAIS E ESPÁTULA E RECIPIENTE COM ÓLEO PARA HIGIENIZAÇÃO DO SUOR	116
FIGURA 52 – SESSÃO “ <i>ANCIENT GREECE - HOW TO FIND OUT ABOUT GREEK LIFE</i> ”: MESA TEMÁTICA N. 6, SOBRE FESTAS E BANQUETES, CONTENDO DIFERENTES TIPOS DE ÂNFORAS	116
FIGURA 53 – SINALIZAÇÃO PARA O <i>MUSEUM OF LONDON</i>	117
FIGURA 54 – MEMORIAL <i>THE ALDERSGATE FLAME</i> , À PORTA DO <i>MUSEUM OF LONDON</i>	117
FIGURA 55 – PAINEL DE VIDRO INSTALADO EM LOCAL ESTRATÉGICO PARA QUE O PEDESTRE POSSA VISUALIZAR, A PARTIR DA SOBREPOSIÇÃO DO CROQUI ÀS RUÍNAS, O ANTIGO MURO QUE PROTEGIA A LONDRES ROMANA DE INVASÕES	118
FIGURA 56 – SESSÃO “ <i>LONDON’S BURNING!</i> ”: PAINEL SOBRE O GRANDE INCÊNDIO DE 1666..	124
FIGURA 57 – SESSÃO “ <i>LONDON’S BURNING!</i> ”: OBJETOS AUTÊNTICOS E RÉPLICAS RELACIONADOS AO TEMA DA SESSÃO	125
FIGURA 58 – SESSÃO “ <i>LONDON’S BURNING!</i> ”: OBJETOS AUTÊNTICOS E RÉPLICAS RELACIONADOS AO TEMA DA SESSÃO	125
FIGURA 59 – SESSÃO “ <i>PREHISTORY STORIES</i> ”: TEATRO DE SOMBRAS	127
FIGURA 60 – SESSÃO “ <i>PREHISTORY STORIES</i> ”: MESAS DE OBJETOS COM CHIFRE DE ANIMAL, PONTAS DE FLECHAS E COURO ANIMAL	128
FIGURA 61 – SESSÃO “ <i>PREHISTORY STORIES</i> ”: MESAS DE OBJETOS COM ÂNFORA DE CERÂMICA E UTENSÍLIO DE FERRO.....	128
FIGURA 62 – SESSÃO “ <i>PREHISTORY STORIES</i> ”: MESAS DE OBJETOS COM POTE FEITO DE ARGILA E LÂMINA DE MACHADO	128
FIGURA 63 – SESSÃO “ <i>BATTLE SPEECH</i> ”: VITRINE MOSTRANDO CONJUNTO DE PONTAS DE FLECHA FEITAS DE PEDRA LASCADA	129
FIGURA 64 – SESSÃO “ <i>BATTLE SPEECH</i> ”: MANDÍBULA DE MAMUTE (200.000 A.C.).....	129
FIGURA 65 – SESSÃO “ <i>MARY SEACOLE</i> ”: <i>PLEASURE GARDENS</i> NO <i>MUSEUM OF LONDON</i>	131
FIGURA 66 – SESSÃO “ <i>MARY SEACOLE</i> ”: EDUCADORA VESTIDA A CARÁTER PARA NARRAR A HISTÓRIA DE <i>MARY SEACOLE</i>	132
FIGURA 67 – SESSÃO “ <i>INTRODUCING ROMAN LONDON</i> ”: OBJETOS PARA SEREM MANIPULADOS PELOS ALUNOS	133

FIGURA 68 – SESSÃO “ <i>INTRODUCING ROMAN LONDON</i> ”: DISPOSIÇÃO DA SALA E APRESENTAÇÃO MULTIMÍDIA.....	133
FIGURA 69 – SESSÃO “ <i>INTRODUCING ROMAN LONDON</i> ”: AS DUAS BANDEJAS DA ESQUERDA REFEREM-SE À MESA 1 E AS DUAS BANDEJAS DA DIREITA REFEREM-SE À MESA 2	135
FIGURA 70 – SESSÃO “ <i>INTRODUCING ROMAN LONDON</i> ”: DA ESQUERDA PARA A DIREITA, RESPECTIVAMENTE, BANDEJAS COM OBJETOS RELATIVOS ÀS MESAS 5, 3 E 4	135
FIGURA 71 – SESSÃO “ <i>HANDS-ON VICTORIANS</i> ”: SALA DE REALIZAÇÃO DA SESSÃO EDUCATIVA – DISPOSIÇÃO DAS MESAS E OBJETOS À FRENTE	138
FIGURA 72 – SESSÃO “ <i>HANDS-ON VICTORIANS</i> ”: OBJETOS OBSERVADOS DURANTE A REALIZAÇÃO DA SESSÃO EDUCATIVA.....	139
FIGURA 73 – FACHADA DA <i>WHITE GALLERY</i>	140
FIGURA 74 – SESSÃO “ <i>IS THIS TOMORROW?</i> ”: EXPOSIÇÃO INTERATIVA NO PISO TÉRREO	142
FIGURA 75 – SESSÃO “ <i>IS THIS TOMORROW?</i> ”: EXPOSIÇÃO INTERATIVA NO PISO TÉRREO	142
FIGURA 76 – SESSÃO “ <i>IS THIS TOMORROW?</i> ”: COMPOSIÇÃO DOS ALUNOS CRIADA EM COLABORAÇÃO ENTRE OS PARTICIPANTES	144
FIGURA 77 – SESSÃO “ <i>IS THIS TOMORROW?</i> ”: COMPOSIÇÃO DOS ALUNOS CRIADA EM COLABORAÇÃO ENTRE OS PARTICIPANTES	144
FIGURA 78 – SESSÃO “ <i>IS THIS TOMORROW?</i> ”: COMPOSIÇÃO DOS ALUNOS CRIADA EM COLABORAÇÃO ENTRE OS PARTICIPANTES	145
FIGURA 79 – SESSÃO “ <i>IS THIS TOMORROW?</i> ”: COMPOSIÇÃO DOS ALUNOS CRIADA EM COLABORAÇÃO ENTRE OS PARTICIPANTES	145
FIGURA 80 – SESSÃO “ <i>IS THIS TOMORROW?</i> ”: OBRA DE ARTE OBSERVADA E COMENTADA PELOS ALUNOS, A PARTIR DE SUAS SENSACIONES	147
FIGURA 81 – SESSÃO “ <i>IS THIS TOMORROW?</i> ”: OBRA DE ARTE OBSERVADA E COMENTADA PELOS ALUNOS A PARTIR DE SUAS SENSACIONES	148
FIGURA 82 – SESSÃO “ <i>IS THIS TOMORROW?</i> ”: OBRA DE ARTE INTERATIVA EXPERIMENTADA PELOS ALUNOS	148
FIGURA 83 – SESSÃO “ <i>IS THIS TOMORROW?</i> ”: OBRA DE ARTE INTERATIVA EXPERIMENTADA PELOS ALUNOS (À DIREITA)	149
FIGURA 84 – FACHADA DO <i>NATURAL HISTORY MUSEUM</i> , A “CATEDRAL À NATUREZA”, DE <i>RICHARD OWEN</i>	150
FIGURA 85 – DETALHES DA ARQUITETURA DO EDIFÍCIO: PÁSSAROS À ESQUERDA E LOBO À DIREITO	151
FIGURA 86 – DETALHES DA ARQUITETURA DO EDIFÍCIO: PRIMATA	151

FIGURA 87 – DETALHE DO TETO, ADORNADO POR PAINÉIS QUE REPRESENTAM ESPÉCIES VEGETAIS, COMO NESTE EXEMPLO: AS PLANTAS DO CAFÉ, DO TABACO E DO ALGODÃO	152
FIGURA 88 – <i>INVESTIGATE CENTRE</i> : PAREDE E BANDEJAS COM ESPÉCIMES PARA EXPLORAÇÃO	153
FIGURA 89 – <i>INVESTIGATE CENTRE</i> : DA ESQUERDA PARA A DIREITA, DETALHE DAS BANDEJAS CONTENDO BORBOLETAS, SEMENTES E CABEÇA DE FILHOTE DE CROCODILO	154
FIGURA 90 – <i>INVESTIGATE CENTRE</i> : DETALHE DAS MESAS DE TRABALHO PARA EXPLORAÇÃO, CONTENDO MICROSCÓPIOS, CÂMERAS DE AUMENTO, MATERIAL PARA MEDIÇÃO (RÉGUA, BALANÇA E LUPA) E BLOCOS PARA ANOTAÇÃO	154
FIGURA 91 – <i>ATTENBOROUGH STUDIO</i> – ESPAÇO DESTINADO AOS <i>SHOWS</i> DO <i>NATURAL HISTORY MUSEUM</i>	155
FIGURA 92 – SESSÃO “ <i>EMERGENCY! EARTHQUAKES AND VOLCANOES SHOW</i> ”: MAQUETE DE CIDADE DEMONSTRANDO OS EFEITOS DE UM ABALO SÍSMICO NAS EDIFICAÇÕES.....	158
FIGURA 93 – SESSÃO “ <i>EMERGENCY! EARTHQUAKES AND VOLCANOES SHOW</i> ”: RAMPA PARA DEMONSTRAÇÃO DE DERRAMAMENTO DE LAVA	158
FIGURA 94 – SESSÃO “ <i>EMERGENCY! EARTHQUAKES AND VOLCANOES SHOW</i> ”: ASSISTENTE BARBIE COM ROUPA ESPECIAL DE PROTEÇÃO PARA DEMONSTRAÇÃO DE ERUPÇÃO VULCÂNICA.....	159
FIGURA 95 – SESSÃO “ <i>EMERGENCY! EARTHQUAKES AND VOLCANOES SHOW</i> ”: EDUCADOR QUE CONDUZIU A SESSÃO AO LADO DE MAQUETE DE VULCÃO E ASSISTENTE <i>BARBIE</i> PARA DEMONSTRAÇÃO DE ERUPÇÃO	160
FIGURA 96 – SESSÃO “ <i>THE GREAT DEBATE</i> ”: ESTÁTUA DE THOMAS HENRY HUXLEY, QUE REPRESENTOU CHARLES DARWIN NO DEBATE PÚBLICO POR OCASIÃO DE DOENÇA DO CIENTISTA	161
FIGURA 97 – SESSÃO “ <i>THE GREAT DEBATE</i> ”: ESTÁTUA DE RICHARD OWEN, IDEALIZADOR E FUNDADOR DO <i>NATURAL HISTORY MUSEUM</i>	162
FIGURA 98 – SESSÃO “ <i>THE GREAT DEBATE</i> ”: MATERIAL PARA A REALIZAÇÃO DA TAREFA EM GRUPO	163
FIGURA 99 – SESSÃO “ <i>THE GREAT DEBATE</i> ”: INSTRUÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DA TAREFA EM GRUPO	163
FIGURA 100 – SESSÃO “ <i>SUPER STEGOSAURUS WORKSHOP</i> ”: PLACA DE ISOLAMENTO PARA A REALIZAÇÃO DO WORKSHOP – “MANTENHA DISTÂNCIA – PALEONTÓLOGOS TRABALHANDO” .	164
FIGURA 101 – SESSÃO “ <i>SUPER STEGOSAURUS WORKSHOP</i> ”: <i>EARTH HALL</i> , FÓSSIL DO ESTEGOSSAURO SOPHIE	165

FIGURA 102 – SESSÃO “ <i>SUPER STEGOSAURUS WORKSHOP</i> ”: MODELOS EM MADEIRA DE ESTEGOSSAURO PARA A ATIVIDADE DE ENCAIXAR AS PEÇAS EM SEUS LOCAIS RESPECTIVOS ...	166
FIGURA 103 – SESSÃO “ <i>SUPER STEGOSAURUS WORKSHOP</i> ”: CRIANÇAS MONTANDO AS PLACAS ÀS COSTAS DO MODELO EM MADEIRA DE ESTEGOSSAURO.....	166
FIGURA 104 – <i>INVESTIGATE CENTRE</i> : PESQUISA EMPÍRICA A PARTIR DA OBSERVAÇÃO DE UM INSETO.....	170
FIGURA 105 – <i>INVESTIGATE CENTRE</i> : ANOTAÇÃO DAS DESCOBERTAS A PARTIR DA OBSERVAÇÃO DE UMA ARANHA	170
FIGURA 106 – EXEMPLO DE INFORMAÇÃO SOBRE SESSÃO EDUCATIVA VOLTADA AO PÚBLICO ESCOLAR NO SÍTIO ELETRÔNICO DO <i>BRITISH MUSEUM</i>	207
FIGURA 107 – EXEMPLO DE RECURSO <i>ON-LINE</i> DO <i>NATURAL HISTORY MUSEUM</i> : PROPOSTA DE ATIVIDADE.....	208
FIGURA 108 – CADERNO DE VIAGEM:RECURSO DIDÁTICO DA EXPOSIÇÃO “POLIS: VIVER NA CIDADE GREGA”.....	210
FIGURA 109 – CADERNO DE VIAGEM: PROPOSTA PARA A REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES AO LONGO DA VISITA À EXPOSIÇÃO “POLIS: VIVER NA CIDADE GREGA”	210

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PRODUÇÃO PPGMUS USP	40
QUADRO 2 – PRODUÇÃO PPG-PMUS UNIRIO	43
QUADRO 3 – PRODUÇÃO PPGE USP.....	45
QUADRO 4 – AÇÃO EDUCATIVA OBSERVADA NO MAE	58
QUADRO 5 – ROTEIRO EXPOSITIVO: DEMONSTRA QUANTAS VEZES CADA OBJETO FOI SELECIONADO PARA ENTRAR NO PERCURSO DURANTE A VISITA À EXPOSIÇÃO	69
QUADRO 6 – SESSÕES EDUCATIVAS DO <i>HORNIMAN MUSEUM AND GARDENS</i>	86
QUADRO 7 – COMPARAÇÕES ENTRE HAIDA (COSTA) E LAKOTA (PLANÍCIE)	94
QUADRO 8 – SESSÕES EDUCATIVAS NO <i>BRITISH MUSEUM</i>	105
QUADRO 9 – SESSÕES EDUCATIVAS NO <i>MUSEUM OF LONDON</i>	119
QUADRO 10 – SESSÕES EDUCATIVAS NO <i>NATURAL HISTORY MUSEUM</i>	154

LISTA DE ABREVIATURAS

FIG.	Figura
N.	Número

LISTA DE SIGLAS

Capex	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
CECA-BR	Comitê para a Educação e Ação Cultural Brasil
Cilavs	Centre for Iberian and Latin American Visual Studies
DAPE	Divisão de Apoio à Pesquisa e Extensão
Fapesp	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FE	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GEENF	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação não Formal e Divulgação em Ciências
ICOM	Conselho Internacional de Museus
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
KS	Key Stages
Labeca	Laboratório de Estudos sobre a Cidade Antiga
MA	Master of Arts
MAC	Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo
MAE	Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo
MAST	Museu de Astronomia e Ciências Afins
MP	Museu Paulista da Universidade de São Paulo
MSc	Master of Science
MZ	Museu de Zoologia da Universidade de São Paulo
NHM	Natural History Museum
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PDSE	Programa Doutorado Sanduíche no Exterior
PERG	Program Evaluation and Research Group
PhD	(Philosophy Doctor).
PISA	Programme for International Student Assessment
PNEM	Programa Nacional de Educação Museal
PPG-PMus	Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RTV	Reserva Técnica Visitável
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unirio	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo
V&A	Victoria and Albert Museum

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	24
I A pesquisa no exterior: o contato com os museus e os desencontros culturais.....	32
1 EDUCAÇÃO EM MUSEUS: PESQUISAS NO BRASIL E NA INGLATERRA.....	38
1.1 Mapeamento no Brasil	38
1.1.1 Pesquisas oriundas dos Programas de Pós-Graduação: áreas da Museologia e da Educação	40
1.2 Mapeamento no Reino Unido	47
1.2.1 A produção bibliográfica britânica de referência	49
2 MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	53
2.1 Museu de Arqueologia e Etnologia: apresentação.....	53
2.2 Ação Educativa do MAE: projetos e estratégias	55
2.2.1 Programa de Mediação.....	56
2.2.2 Programa de Formação.....	58
2.2.3 Programa de Recursos Pedagógicos.....	59
2.2.4 Programa de Acessibilidade	59
2.2.5 Programa de Ações Extra Muros	60
2.3 Pesquisa de campo: do planejamento à execução.....	60
2.3.1 Visita à exposição temporária “Polis: viver na cidade grega antiga”	62
2.3.1.1 Acolhimento	64
2.3.1.2 Visita.....	69
2.3.1.3 Oficina	79
3. HORNIMAN MUSEUM AND GARDENS.....	82
3.1 Contextualização do museu: breve histórico	82
3.2 Observação das práticas educativas: equipe e estrutura das sessões	84
3.2.1 A manipulação de objetos e espécimes	87
3.2.2 Arte e artesanato: a produção artesanal.....	89
3.3 Descrição das sessões educativas: o engajamento dos visitantes	90

4 THE BRITISH MUSEUM	102
4.1 Contextualização do museu: breve histórico	102
4.2 Observação das práticas educativas: equipe e estrutura das sessões	104
4.2.1 <i>School presentation</i> : a apresentação escolar	106
4.2.2 <i>School workshop</i> : a oficina escolar	106
4.3 Descrição das sessões educativas: o engajamento dos visitantes	107
5 MUSEUM OF LONDON – LONDON WALL	117
5.1 Contextualização do museu: breve histórico	117
5.2 Observação das práticas educativas: equipe e estrutura das sessões	119
5.2.1 A contação de histórias	120
5.2.2 A manipulação de objetos	121
5.2.3 Dia de estudo	122
5.3 Descrição das sessões educativas: o engajamento dos visitantes	122
6 WHITECHAPEL GALLERY	140
6.1 Contextualização do museu: breve histórico	140
6.2 Observação das práticas educativas: equipe e estrutura das sessões	141
6.3 Descrição das sessões educativas: o engajamento dos visitantes	142
7 NATURAL HISTORY MUSEUM	150
7.1 Contextualização do museu: breve histórico	150
7.2 Observação das práticas educativas: equipe e estrutura das sessões	152
7.2.1 <i>Show</i> : o espetáculo da ciência	155
7.2.2 <i>Workshop</i> : a prática científica	156
7.3 Descrição das sessões educativas: o engajamento dos visitantes	156
8 AS TEORIAS DIDÁTICAS APLICADAS AO CONTEXTO DOS MUSEUS	173
8.1 Introdução	173
8.2 Didática e a didática museal	175
8.3 A relação do visitante com a exposição: a comunicação museológica.....	178

8.4 O museu construtivista.....	182
8.5 Outras possibilidades para o desenvolvimento do indivíduo: o conceito das inteligências múltiplas e da experiência.....	190
9 A ANÁLISE COMPARATIVA	195
9.1 Educação comparada: aporte teórico	195
9.2 Análise comparativa das ações educativas nos museus observados.....	202
9.2.1 Tendências locais: historicidade e opções teóricas para a ação educativa em museus	203
9.2.2 Relação entre museu e escola: o papel das duas instituições na execução das sessões educativas em museus	206
9.2.3 Serviço Educativo: formação, experiência profissional e atuação nos museus	212
9.2.4 Desenvolvimento da aprendizagem no museu: a manipulação de objetos a partir do conceito de experiência e a promoção do engajamento dos visitantes baseada no conceito das inteligências múltiplas	216
CONCLUSÕES: A DIDÁTICA MUSEAL E AS LIÇÕES APRENDIDAS	220
REFERÊNCIAS	225
APÊNDICES	228
Apêndice A - Entrevista Semi-Estruturada.....	228
ANEXOS	233
Anexo A: Ficha Para Agendamento de Visitas à Exposição "Polis, viver na Cidade Grega"	233
Anexo B: Programa de Mediação "Polis, viver na Cidade Grega Antiga"	238

INTRODUÇÃO

O Conselho Internacional de Museus (ICOM) é a instituição responsável por conduzir as discussões no âmbito das instituições museológicas. Conceituar o que vem a ser um museu, qual o seu papel na sociedade do século XXI, quais usos os diferentes públicos podem fazer dele e de que maneira poderiam ser aperfeiçoados os processos intrínsecos ao funcionamento de um museu são alguns dos temas debatidos pela comunidade museológica, que formada por docentes e pesquisadores.

Uma das atribuições mais importantes do ICOM é a definição do que é um museu¹, estabelecendo quais são as suas funções: um museu “[...] adquire, conserva, investiga, comunica e expõe o patrimônio material e imaterial da humanidade e do seu meio envolvente com fins de educação, estudo e deleite” (ICOM PORTUGAL, 2020).

Compreender o museu como a instituição responsável pela salvaguarda do patrimônio da humanidade não é nenhuma novidade, uma vez que essa seria a essência da instituição, ainda que haja discussões sobre a existência de museus sem acervos físicos para os casos relacionados às tecnologias e às peças de suporte digital. De todo modo, trata-se de uma instituição dotada de um acervo.

Por outro lado, o mesmo já não se pode dizer com relação aos seus propósitos, pois isto não aparece de forma tão clara no cotidiano de algumas realidades museológicas, tendo em vista seus três objetivos: educação, estudo e deleite. Não causaria estranheza, talvez, admitir que, dos três objetivos, o último deles seja o mais praticado, pois, uma vez que haja museus e eles sejam visitados por quaisquer tipos de público, em quaisquer situações, o deleite ou o lazer estaria aí embutido. É como pensar em uma família visitando o museu no final de semana ou um turista buscando conhecer um pouco mais da história da cidade que visita. Agora, o que dizer sobre a educação e o estudo? Seriam estes propósitos atendidos pelos museus em suas mais diversas realidades locais?

Assim, a partir destes questionamentos, surgiu o problema da pesquisa: será que, tendo em vista a educação e o estudo serem objetivos essenciais relacionados à própria existência dos museus, durante o planejamento e execução de ações educativas museais junto ao público escolar, eles seriam contemplados?

No que diz respeito às hipóteses levantadas, inicialmente, compreendia-se que o fato de existir um Setor Educativo no museu e o planejamento e execução de atividades para serem realizadas no contexto das visitas com o público escolar, era suficiente para caracterizar os dois

¹ Atualmente, há uma definição alternativa, conforme se verá na introdução do Capítulo 8 desta tese.

propósitos do museu citados anteriormente, a saber, a educação e o estudo. Entretanto, tal hipótese não foi confirmada, conforme se verá nas conclusões: para que as práticas pedagógicas desenvolvidas nos museus estejam completas do ponto de vista educacional e o museu não seja visto como um espaço puramente de lazer, voltado apenas ao entretenimento, é preciso que a ação educativa dos museus desenvolva um ambiente propício à aprendizagem, uma mediação adequada e variedade na oferta de ações educativas.

Inserido no campo da educação em museus, o objetivo desta pesquisa foi analisar comparativamente, à luz de teorias relativas à educação, as didáticas museais praticadas em instituições em São Paulo e em Londres, a partir da observação da ação educativa de seis museus diferentes. Em São Paulo, a pesquisa de campo foi realizada no Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE); em Londres, a observação ocorreu em cinco instituições, sendo elas: *Horniman Museum and Gardens*, *Museum of London - London Wall*, *British Museum*, *Whitechapel Gallery* e *Natural History Museum*.

Como objetivos específicos da pesquisa, destacaram-se: 1) Contextualizar os museus analisados, apresentando suas características enquanto instituições educativas; 2) Observar *in loco* as práticas educativas dos museus selecionados para a pesquisa; 3) Analisar o engajamento dos visitantes de acordo com o modelo das sessões das quais eles participaram; 4) Compreender a razão da diversidade de tipos de sessões educativas; 5) Identificar a teoria por trás das visitas a partir da observação das sessões educativas; 6) Indicar, com base nos resultados da pesquisa, princípios da educação museal que se destacaram no que tange à participação e ao engajamento dos visitantes no museu.

Ressalta-se que a pesquisa concretizada e aqui registrada não foi a mesma planejada no projeto de pesquisa, que teve, por três vezes, seu objeto de pesquisa alterado.

A partir de justificativa outrora redigida fundamentada nos princípios da educação patrimonial, termo este traduzido para o português a partir do que os ingleses denominaram *Heritage Education*, havia sido planejada uma investigação comparativa entre museus brasileiros e ingleses para analisar a ação educativa desenvolvida nessas instituições. Tomando como ponto de partida referencial teórico voltado à educação patrimonial e ao reconhecimento do indivíduo ao patrimônio, o projeto de pesquisa teve sua fase de campo realizada no Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE) e museus ingleses a partir da identificação dessas instituições com o projeto inglês de educação patrimonial *Heritage Schools*. Tal proposta foi planejada para ter sua fase de pesquisa no exterior realizada no ano de 2017.

Com a seleção do projeto em 2018 para o financiamento da pesquisa no exterior, tendo seu início previsto para o final do ano, fez-se necessária a primeira adequação do projeto de pesquisa, tendo em vista o programa *Heritage Schools* ter se encerrado em meados daquele ano. Assim, o novo objeto de pesquisa ficou definido como a comparação entre diferentes experiências de didática museológica, buscando compreender, no Brasil e na Inglaterra, a construção do conhecimento, a partir do patrimônio. Para isso, e na tentativa de equiparar a comparação estabelecendo um museu brasileiro e um museu inglês, definiram-se como objetos de pesquisa o Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE) e o *British Museum*. Por indicação da co-orientadora, no exterior, acrescentou-se a observação também da ação educativa do *Kew Gardens*, que, apesar de não ser um museu convencional (trata-se de um jardim botânico), é uma instituição cultural com acervo (botânico) e desenvolve igualmente atividades educativas voltadas ao público escolar.

A partir da confirmação da pesquisa no exterior e da definição da data de embarque, ambas as instituições foram contatadas para que se viabilizasse a presença da pesquisadora na observação das ações educativas. Apesar de ter recebido uma resposta positiva do *British Museum* após a chegada ao exterior, a autorização para a pesquisa só foi concretizada quatro meses após a chegada desta pesquisadora a Londres, forçando o estabelecimento de uma nova estratégia na busca de outras instituições durante os primeiros três meses, tendo em vista o período de doutorado sanduíche ser de apenas seis meses.

Com a negativa do *Kew Gardens* para a realização da pesquisa de campo e a demora na resposta do *British Museum*, foi realizado o contato com outros 16 museus, dos quais cinco autorizaram a observação de sua ação educativa e foram, assim, definidos como o objeto da pesquisa no exterior².

Sendo o conceito da educação patrimonial originário do modelo inglês do *Heritage Education*, esta pesquisa estava fundamentada, inicialmente, nos princípios da educação patrimonial e na comparação de estratégias museais no Brasil e na Inglaterra assentadas nesses princípios. Com todas as modificações realizadas no projeto, manteve-se a comparação entre Brasil e Inglaterra tendo em vista a justificativa a seguir, apresentada no projeto de pesquisa

² Cabe esclarecer que a pesquisa tomou como objeto de sua investigação uma espécie de fotografia dos museus selecionados, analisando as didáticas museais em prática no momento da pesquisa. Nesse tipo de análise, é reconhecida a importância do processo histórico pelo qual tais museus passaram. Entretanto, não foi possível contemplar a história das instituições analisadas e sua influência sobre sua ação educativa tendo em vista o fôlego necessário e não encontrado em razão das inúmeras transformações de ordem teórica e metodológica pelas quais o projeto inicial de pesquisa passou; o tempo demandado à difícil adaptação a uma cultura estrangeira; e a finalização desta tese em meio às profundas mudanças de rotina provocadas pelo isolamento social, decorrência da pandemia provocada pela COVID-19.

selecionado pelo Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES).

No Brasil, o campo acadêmico da educação em museus vem se desenvolvendo e se fortalecendo, buscando sua consolidação. A estrutura das instituições museológicas é deficitária no que diz respeito à existência de setores educativos ou de comunicação, departamento responsável pelo planejamento, execução e avaliação das ações educativas em museus. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Museus (2011), apenas metade dos museus brasileiros possui serviço de ação educativa, estabelecendo contato direto com o público por meio da interação entre visitante e educador de museu. Outro fato que corrobora com esta afirmação é a criação do Programa Nacional de Educação Museal (PNEM), estruturado no âmbito do governo federal em 2012 e aprovado na forma da Portaria n. 442, de 30 de novembro de 2017, que instituiu a Política Nacional de Educação Museal, cuja proposta “[...] visa à organização, ao desenvolvimento, ao fortalecimento e à fundamentação do campo da educação museal no Brasil” (BRASIL, 2017, p. 1). Como decorrência deste cenário, a produção bibliográfica em português acerca do assunto encontra-se, também, ainda ser incipiente.

A Inglaterra, por sua vez, conforme observado a partir de pesquisa preliminar, dispõe de uma estrutura diferenciada no que diz respeito ao universo museal, haja vista a presença de acervo bibliográfico específico sobre estudos de museu, como aquele localizado na *Senate House*, a biblioteca central da *University of London*; a existência de programas de intercâmbio entre universidades e museus, como o *Collaborative Doctoral Awards*, que financia pesquisas acadêmicas co-orientadas por instituições museológicas e universidades britânicas; uma produção significativa sobre o tema, sendo possível encontrar publicações no campo dos estudos de museus e áreas afins; além do investimento, por parte dos museus, na produção de materiais didáticos, os quais auxiliam a preparação da visita e propõem exercícios para serem realizados pelos visitantes ao longo de sua permanência no museu.

Neste sentido, a análise comparativa realizada a partir da observação das sessões educativas dos museus londrinos apontaram para um esclarecimento acerca da definição de conceitos e práticas relativos à educação museal, possibilitando a troca de experiência entre diferentes olhares.

No que diz respeito à metodologia de pesquisa, para a observação da ação educativa dos museus destacaram-se o método empírico-teórico e o método etnográfico, além do qualitativo, utilizando-se da educação comparada para a análise do material pesquisado.

A etapa de pesquisa empírica das atividades desenvolvidas nos museus baseou-se no método etnográfico, próprio da Antropologia, “[...] resultado do encontro do pesquisador, impregnado com toda a sua trajetória biográfica, com o ‘outro’” (OLIVEIRA, 2013, p. 73).

Afirmar que uma pesquisa é etnográfica significa dizer que esta será realizada sobre determinados pilares teóricos. Apenas a descrição não é suficiente para dizer que uma pesquisa é etnográfica, bem como a etnografia não pode ser compreendida tão somente como uma técnica de coleta de dados. E, então, surge um segundo equívoco: a expressão “coleta de dados”, comumente utilizada nas pesquisas educacionais, a qual pressupõe a preexistência dos dados no momento do trabalho de campo, quando estes já se encontrariam prontos para o pesquisador, que apenas iria coletá-los. Entretanto, a pesquisa de campo, tomando como base a Antropologia, de onde provém a pesquisa etnográfica, pressupõe uma construção dos dados, que ocorre de acordo com um processo intersubjetivo entre o pesquisador e o pesquisado (OLIVEIRA, 2013). Por esta razão, o presente estudo adotou o termo construção do material empírico ao invés de coleta de dados.

Compreende-se, neste sentido, os *atos cognitivos* do trabalho antropológico (OLIVEIRA, 2006 *apud* OLIVEIRA, 2013, p. 71) como sendo o olhar, o ouvir e o escrever. Por meio dos dois primeiros, acontece a percepção do pesquisador, mas somente no último, ao longo do processo de escrita, que o pensamento do pesquisador se converterá em um discurso. Ou seja, é na difícil etapa de “[...] juntar anotações, fragmentos, entrevistas, observações, conversas informais, imaginação, abstração e leituras teóricas à totalidade [...]” que se estabelecem o processo de descrição etnográfica (LAPLANTINE, 2011 *apud* OLIVEIRA, 2013, p. 72) e, em consequência, emergem as categorias de análise relativas à pesquisa.

No método qualitativo, por sua vez, destacaram-se cinco características (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12-14), a saber: 1) o ambiente natural como fonte para a construção do material empírico, tendo o investigador como o instrumento principal: os pesquisadores frequentam os locais de estudos pela relevância do contexto, pois as interações podem ser melhor compreendidas quando observadas no ambiente em que elas ocorrem naturalmente; 2) a investigação qualitativa é descritiva: além de o material obtido neste método de pesquisa ser rico em descrições das situações observadas, é composto por transcrições de entrevistas, nota de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais e outros tipos de fontes; 3) a preocupação com o processo é maior do que com os resultados ou produtos: o interesse do pesquisador é verificar como seu problema de pesquisa se manifesta no dia a dia do ambiente em observação; 4) a análise do material empírico segue um processo indutivo: o pesquisador não organiza as evidências para comprovar suas hipóteses definidas antes do início da pesquisa, mas constrói

as abstrações de baixo para cima; 5) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida detém atenção especial do investigador: seu objetivo é capturar a perspectiva do participante, ou seja, a maneira pela qual o grupo observado enxerga as questões analisadas pelo pesquisador.

Além disso, a entrevista semi-estruturada é um importante instrumento da pesquisa, pois permite que o investigador acesse informações provenientes de informantes diversos, possibilitando, ainda, o aprofundamento de questões levantadas por outros métodos de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2014). Por esta razão, o instrumento foi adotado na presente investigação como parte da metodologia da pesquisa participante³.

Completando o quadro metodológico, a educação comparada é o método cujo objetivo é o estudo descritivo e a comparação caso a caso dos sistemas de educação estrangeiros (MADEIRA, 2008). No caso do estudo em questão, das formas de didáticas museais. Assim, em resumo, a metodologia da presente pesquisa seguiu o seguinte ordenamento: observação, descrição, comparação, análise e conclusão.

Longe de pensar em uma educação internacional ou na importação de ideias estrangeiras, como previa a educação comparada em seus primórdios (SCHRIEWER, 1995), a presente investigação reconhece o valor da educação comparada para observar a experiência inglesa com os olhos voltados para a educação museal brasileira, e também a experiência brasileira com os olhos voltados para a educação museal inglesa. Nesta pesquisa, o propósito foi estabelecer o cruzamento de olhares estrangeiros, que possibilite delimitar o que é singular, particular e geral em cada uma das experiências analisadas, assim como as diferenças culturais de ambos os países. Por essa razão, é importante destacar que o estudo comparativo leva em consideração as diferentes temporalidades históricas de cada um dos países e, por isso, não qualifica as experiências em análise como melhor/pior.

No que diz respeito aos sujeitos da pesquisa, estes foram os educadores de museu, os gestores de museu e os alunos. Na fase da pesquisa de campo no Brasil, os professores também foram considerados sujeitos da pesquisa, os quais aceitaram voluntariamente fazerem parte do estudo. Entretanto, tendo sido vetada a mesma possibilidade na pesquisa de campo na Inglaterra, eles deixaram de ser considerados.

O plano de trabalho foi definido a partir da realização de quatro grandes fases: 1) levantamento bibliográfico e leitura das fontes sobre o tema; 2) observação das didáticas

³ O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Campinas sob o Parecer n. 2.093.029, de 31 de maio de 2017, pois é uma exigência para as pesquisas que envolvem seres humanos.

museais desenvolvidas nos museus selecionados; 3) organização do diário de campo e análise das informações; 4) redação final da tese de doutorado.

Realizado o levantamento bibliográfico e a leitura das fontes, a segunda fase foi executada em dois momentos, sendo o primeiro no Brasil e o segundo na Inglaterra, percorrendo, em ambos, as seguintes etapas: a) análise prévia e seleção dos museus parceiros nos quais a pesquisa pudesse ser desenvolvida; b) visitas periódicas aos museus selecionados com o objetivo de conhecer o projeto educativo da instituição, por meio de documentos normativos⁴ e de entrevistas com os profissionais; c) por meio da observação da mediação realizada pelo Setor Educativo entre o público e as exposições dos museus, descrever a ação educativa, a partir de recorrentes visitas, analisando as didáticas museais e comparando-as entre si.

Esta pesquisa foi realizada com bolsa de estudos oferecida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituição responsável também pelo financiamento da pesquisa no exterior por meio do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), por meio do qual esta pesquisadora permaneceu por seis meses na cidade de Londres, Inglaterra, pelo período compreendido entre 1º de novembro de 2018 e 30 de abril de 2019.

Além de acompanhar as atividades nos museus londrinos, a investigação também se desenvolveu em bibliotecas, tais como a *Senate House*, biblioteca da *University of London* que possui parte de seu acervo dedicado aos estudos de museu, possibilitando o enriquecimento teórico da pesquisa, além da *British Library* e *Birkbeck Library*⁵.

Dentre os resultados esperados, pretendia-se que a pesquisa contribuísse com o debate no campo da educação museal, com ênfase nas didáticas museológicas, uma vez que se configura como uma área relativamente recente no Brasil, em que não há muitos trabalhos que discutam a temática da educação museal e nenhuma pesquisa no campo da educação comparada entre Brasil e Inglaterra.

No que diz respeito ao tratamento das fontes e à análise dos resultados, foi realizada uma análise comparativa entre as ações pesquisadas (especialmente por meio do aporte teórico de Schriewer), no âmbito das didáticas museais em São Paulo e Londres, buscando

⁴ Sendo, inicialmente, parte do projeto de pesquisa, os documentos foram excluídos da análise porque apenas no MAE houve sua disponibilização. Nos museus londrinos, não houve acesso desta pesquisadora a quaisquer documentos escritos que já não fossem de conhecimento público.

⁵ É importante ressaltar que o acesso às bibliotecas ocorreu a partir do vínculo desta pesquisadora com *Birkbeck College*, sendo que a autorização para frequentar a *Senate House*, detentora de acervo especializado em estudos de museu, só foi possível porque o departamento à qual esta pesquisadora estava vinculada à *Birkbeck College*, a *School of Arts*, concedia o acesso a seus alunos e professores por meio da manutenção de sua membresia junto à biblioteca. Outros departamentos não dispunham da mesma oportunidade.

compreender cada uma delas em sua singularidade. Buscou-se, ainda, fazer uma reflexão sobre o desenvolvimento do campo da educação em museus, visando contribuir com o debate da educação museal no Brasil.

Com relação ao Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), a escolha pela universidade *Birkbeck College*, uma das unidades que compõem a *University of London*, deu-se em virtude de ser, indiscutivelmente, uma das universidades líderes em pesquisa no mundo. E a *School of Arts*, de *Birkbeck*, departamento ao qual esta pesquisadora esteve vinculada, é um dos principais centros de excelência em pesquisa sobre a América Latina no Reino Unido, com presença ativa e crescente nos temas luso-brasileiros. A maioria de seus membros e estudantes pesquisadores também integram o *Centre for Iberian and Latin American Visual Studies* (CILAVS), um centro britânico e europeu de atividades em artes da América Latina, como filmes, fotografias e outras mídias visuais, incluindo estudos de museu. Além disso, a localização de *Birkbeck*, em *Bloomsbury*, área central de Londres, ofereceu uma combinação única de alguns dos recursos culturais mais prestigiados no Reino Unido, incluindo cinemas, galerias de arte, museus (como o *British Museum*) e bibliotecas. A *Senate House*, por exemplo, também localizada em *Bloomsbury*, é a biblioteca central da *University of London*, cujo acervo inclui a produção em língua inglesa sobre *museum studies*, material de consulta indispensável à realização desta pesquisa, tendo em vista a bibliografia em língua portuguesa acerca do tema ser recente e incipiente.

A co-orientadora deste projeto de pesquisa no exterior foi a Dra. Luciana Martins, egressa da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde graduou-se e defendeu sua dissertação de mestrado e tese de doutorado. Encerrou, em 2016, quase 10 anos na direção do CILAVS, acumulando larga experiência em estudos luso-brasileiros.

Ao que tange à ordenação dos capítulos desta tese, ela está organizada em nove capítulos, além da introdução e conclusão, distribuídos da seguinte maneira: o primeiro capítulo trata do mapeamento de pesquisas no Brasil e no Reino Unido relacionadas à educação em museus, intitulado *Educação em museus: pesquisas no Brasil e na Inglaterra*; os seis capítulos subsequentes foram dedicados à descrição da ação educativa observada nos museus pesquisados, que compreendem os capítulos 2 ao 7, cada qual intitulado com o nome do museu pesquisado; o capítulo 8 apresenta algumas teorias relativas à educação, bem como a sua aplicação no contexto museal, intitulado *As teorias didáticas aplicadas ao contexto dos museus*; por fim, *A análise comparativa*, que se diz respeito à análise dos capítulos dedicados aos museus a partir das teorias apresentadas no capítulo anterior, começando pelo aporte teórico da educação comparada, seguido da análise das didáticas museais observadas.

Em *Conclusões: a didática museal e as lições aprendidas*, observou-se a não confirmação da hipótese levantada, anteriormente, de que bastava a existência de um Setor Educativo, bem como a realização de atividades educativas destinadas ao público escolar no contexto do museu, para caracterizar os propósitos da educação e do estudo nessa instituição. Notou-se, porém, a necessidade de três elementos para esta caracterização: ambiente propício à aprendizagem, mediação adequada e variedade na oferta de ações educativas, sem as quais as práticas lá desenvolvidas nunca estarão completas do ponto de vista educacional, e o museu continuará a ser visto pelo público (tanto geral quanto escolar) como um espaço puramente de lazer, voltado apenas ao entretenimento.

I A pesquisa no exterior: o contato com os museus e os desencontros culturais

O primeiro contato com as instituições, solicitando permissão para a pesquisa ocorreu ainda no Brasil, antes do período do doutorado sanduíche no exterior, que, logo em seguida, a pesquisadora foi informada da impossibilidade de realizar a pesquisa no jardim botânico, o *Kew Gardens*. A resposta foi negativa alegando restrição de recursos, o que pode ser interpretado, na cultura britânica, como falta de recursos humanos para acompanharem a pesquisadora durante suas atividades na instituição. Já a resposta positiva do *British Museum* ocorreu algumas semanas após a mudança para o exterior, porém, levou cerca de quatro meses para que a presença da pesquisadora para acompanhar as visitas fosse autorizada, o que ocorreu apenas no mês de fevereiro de 2019.

Sendo o período do doutorado sanduíche de apenas seis meses, entre novembro de 2018 e abril de 2019, como já mencionado, havia grande temor por parte da pesquisadora em não conseguir realizar a pesquisa por falta de autorização das instituições, tendo sido necessário encontrar outros museus para desenvolver a mesma proposta de pesquisa de campo que aquela anteriormente prevista para ser executada no *Kew Gardens* e no *British Museum*. Dessa forma, durante o mês de novembro, diversas instituições foram contatadas.

A partir de relações de amizade, uma primeira reunião foi agendada com o *Wallace Collection*, um museu de arte de Londres, na qual havia representantes de outros museus, tais como o próprio *Wallace Collection*, o *British Museum* e o *Victoria and Albert Museum (V&A)*. Apesar desse encontro ter gerado uma expectativa positiva de pesquisa nos museus citados, não houve resposta posterior por parte das instituições, impossibilitando a realização da pesquisa nesses espaços. Com relação ao *British Museum*, os trâmites prosseguiram conforme o primeiro

contato feito anteriormente à ida para o exterior e não como resultado da citada reunião do mês de novembro.

De todo modo, a reunião do *Wallace Collection* gerou uma segunda reunião, dessa vez no *Victoria and Albert Museum (V&A)* que, apesar de não ter proporcionado um efeito diretamente relacionado à presença da pesquisadora em outros museus, possibilitou a abertura de uma nova estratégia de busca por outras instituições. Do desdobramento de uma conversa com uma profissional do educativo do V&A, decidiu-se por museus menores pela facilidade burocrática para o estabelecimento de autorização para a pesquisa de doutorado e pela tentativa de trabalho voluntário nas instituições que tinham processos seletivos abertos, o que também facilitou o contato com os museus, a partir do voluntariado, possibilitando uma outra via de contato para a pesquisa.

Assim, a partir da nova estratégia e ainda considerando a possibilidade de pesquisar em museus grandes e também em outros de menor porte, os museus e galerias contatados para a pesquisa foram os museus do *Historic Royal Palace (Tower of London, Kensington Palace e Kew Palace)*, *Horniman Museum and Gardens*, *Wallace Collection*, *Victoria and Albert Museum (V&A)*, *Museum of London - London Wall*, *Museum of London - Docklands*, *Whitechapel Gallery*, *Natural History Museum*, *British Museum*, os museus universitários da *University College London - UCL's Museums (UCL Art Museum, The Petrie Museum of Egyptian Archeology e Grant Museum of Zoology)*, *National Gallery* e *Barbican Centre*, totalizando 16 museus.

Para compreender o processo de contato com os museus, é preciso levar em consideração a cultura local, cujas regras e linguagens não eram conhecidas pela pesquisadora e muitas delas continuaram desconhecidas mesmo após o retorno ao Brasil. Sentir-se à vontade em uma cultura diferente daquela nativa do indivíduo leva tempo e, tendo em vista o período previsto e executado de seis meses de doutorado sanduíche, era compreensível que houvessem “desencontros culturais”.

Um destes desencontros pode ser compreendido como o primeiro contato com as instituições. Imaginava-se que o relacionamento com os museus londrinos seria facilitado pelo fato de a pesquisadora estar na mesma cidade, pois poderia se deslocar até as instituições para resolver questões com mais agilidade, porém isso se revelou inviável. Visto a demora de um museu em responder um email solicitando autorização para a pesquisa (após 15 dias do envio), foi frustrada a tentativa de uma conversa com um dos profissionais responsáveis pela permanência da pesquisadora no museu: deslocando-se pessoalmente até a instituição e apresentando-se no balcão de informações, a pesquisadora foi comunicada que não seria

recebida e que só poderia contatar o profissional do museu por email, sendo necessário aguardar retorno da mensagem enviada. Na tentativa de obter algum sucesso naquela visita e ligando para o telefone profissional do seu contato naquele museu, a pesquisadora recebeu a confirmação de que não seria recebida pessoalmente pelo profissional, ao longo do processo da autorização e mesmo durante a pesquisa, e que seria assistida somente por email.

Outro desencontro ocorreu de forma semelhante em três oportunidades distintas, mas todas elas relacionadas à postura da pesquisadora em campo no contato com os sujeitos da pesquisa.

No primeiro dia de observação da ação educativa em um dos museus, a pesquisadora fez o procedimento costumeiro de estudo, que consistia em observar as atividades no espaço do museu e em conversar informalmente com os sujeitos participantes⁶, mesmo porque os sujeitos são voluntários na pesquisa e sua participação é formalizada por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para tanto, foi necessária uma explicação mínima sobre o que trata a pesquisa e se o sujeito aceita colaborar com ela.

Assim, ao longo do desenvolvimento das atividades educativas que estavam sendo observadas em um dos museus, a pesquisadora aproveitava os intervalos (quando não estava acontecendo nenhuma explicação por parte do educador e os alunos estavam explorando livremente os objetos) para ter conversas rápidas com alguns professores e pais de alunos. O objetivo era apresentar, brevemente, a pesquisa e a presença da pesquisadora naquela atividade e convidar os sujeitos a participarem da pesquisa.

A dinâmica não foi bem aceita pela coordenação do Setor Educativo daquele museu e foi solicitado à pesquisadora que não conversasse com ninguém durante as atividades por dois motivos principais: 1) porque os adultos se distanciariam das crianças, enquanto estivessem conversando com a pesquisadora, e 2) porque as crianças teriam menos suporte e menos supervisão dos adultos durante a manipulação dos objetos. Desta forma, foi sugerido que a pesquisadora escolhesse um local na sala e permanecesse ali durante toda a sessão, interagindo o menos possível com todos.

Tendo sido necessário seguir a recomendação, a pesquisa modificou parte de seus objetivos, visto que, entre eles, estava conhecer as motivações dos professores em levar seus alunos ao museu e conhecer um pouco sobre a relação dessas crianças com esse tipo de instituição. Havia um forte desejo em conhecer de que forma as visitas eram planejadas pelos professores e quais atividades prévias e/ou posteriores estavam envolvidas para ajudarem os

⁶ Conforme consta na Introdução desta tese de doutorado, os sujeitos da pesquisa foram os educadores de museus, os gestores de museus e os alunos, sendo esses últimos apenas observados, sem qualquer contato verbal.

alunos a compreenderem melhor o conteúdo trabalhado no museu. Na impossibilidade de conversar com os professores e pais de alunos, tais informações não puderam ser obtidas.

Outros dois momentos foram também marcantes no que diz respeito ao posicionamento da pesquisadora em meio ao grupo que participava de uma atividade em outro museu.

Após concluída a primeira atividade em uma das salas do museu, o grupo se deslocou para uma das galerias para realizar a segunda etapa constante da sessão educativa. Após o anúncio da educadora de como executar a atividade, o grupo permaneceu na primeira galeria do percurso expositivo que estavam desenvolvendo no museu. A pesquisadora caminhava por entre os alunos observando a realização da atividade e permanecia próxima à educadora do museu, nos momentos em que as instruções eram fornecidas aos alunos, buscando sempre estar perto dela para que não perdesse nenhuma informação ao longo da visita. É preciso lembrar que, quando são realizadas sessões educativas nas galerias dos museus, o grupo compartilha o mesmo espaço com outros visitantes, e é preciso instruir os alunos em voz alta por conta da amplitude do local e dos ruídos do ambiente. Assim, para a pesquisadora, era importante ficar perto da educadora nos momentos em que indicava aos alunos como realizar a atividade proposta.

Entretanto, quando o grupo se preparava para se deslocar para a próxima galeria, a educadora solicitou que todos a acompanhassem e, em voz alta, solicitou à esta pesquisadora que se posicionasse ao final da fila, estando a educadora à frente da fila, liderando o deslocamento. Tendo o grupo chegado à galeria seguinte, a pesquisadora procurou afastar-se um pouco da educadora, por entender que aquele comportamento estava sendo repreendido. Após realizada a atividade na segunda galeria, houve um último deslocamento e mais uma vez a educadora anunciou em voz alta a próxima galeria que seria visitada e a orientação para que a pesquisadora permanecesse ao final da fila, o que foi um pouco constrangedor, indicando que a observação deveria ser realizada de forma mais distante do grupo e da própria educadora, além de dar prioridade ao grupo no acompanhamento da educadora.

O contato inicial com os museus deu-se a partir do envio de mensagem eletrônica endereçada ao setor educativo de cada instituição, na qual constava uma breve apresentação da pesquisadora e do projeto de pesquisa, e também solicitava autorização para observar as sessões educativas, conforme previsto no projeto. Em anexo à mensagem eletrônica, seguia o resumo relativo à pesquisa.

Dos dezesseis museus contatados, cinco deles mantiveram o contato e autorizaram a observação das sessões educativas pela pesquisadora. Dentre os cinco, três deles levaram de

dois a três meses para que efetivamente se iniciasse a pesquisa em suas dependências. Já os outros dois demoraram quatro meses para que a pesquisa pudesse ser, de fato, realizada.

Diversos foram os motivos que levaram à não realização da pesquisa nos 11 museus restantes, os quais podem ser alocados em cinco diferentes categorias: 1) quatro deles nunca responderam à primeira solicitação de autorização para a pesquisa; 2) dois deles interromperam as negociações, deixando de manter contato após a troca de algumas mensagens eletrônicas; 3) em outro, as negociações – que ocorreram ao longo de quatro meses – excederam-se ao prazo final do doutorado sanduíche, uma vez que a dinâmica de autorização dessa instituição dependia do aval da escola que seria observada e a escola não permitiu a presença da pesquisadora à sessão educativa; 4) em outro, ainda, foi realizado trabalho voluntário por parte da pesquisadora, não tendo sido possível acompanhar as sessões educativas, devido ao calendário de observação já definido em outras instituições, sendo também o período de permanência da pesquisadora no museu utilizado para o trabalho voluntário, que conflitava com a observação das sessões; 5) e, por fim, outras três instituições informaram que não realizavam sessões educativas com escolares, mesmo tendo sido contatadas por constar em seu sítio eletrônico a realização dessas atividades tanto em escolas – com o empréstimo de conjuntos de objetos museológicos –, quanto nos próprios museus, com a participação de profissionais da instituição.

De modo geral, nos cinco museus onde a pesquisa foi realizada, os profissionais foram bastante amigáveis e gentis no trato com a pesquisadora. Com exceção das ocasiões em que havia duas sessões em sequência ou nas quais o educador de museu precisava sair assim que a sessão terminasse, todos se dispuseram a uma breve conversa informal antes ou após a realização da atividade, mostrando-se também dispostos a assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a responder ao questionário constante no projeto de pesquisa, apesar de apenas uma educadora ter assinado o termo e nenhum deles ter respondido o questionário.

A dinâmica de observação das sessões educativas consistia na ida da pesquisadora no dia e horário previamente agendados, pois o educador da sessão que seria observada já estava ciente, e então a pesquisadora tomava assento em algum ponto da sala a uma certa distância dos alunos e acompanhava a realização da ação educativa, buscando a menor interação possível com alunos, professores e pais de alunos. Os únicos sujeitos aos quais a pesquisadora se dirigia eram os educadores de museu, com quem conversava antes ou após as sessões.

A falta de comunicação entre a pesquisadora e os visitantes ocorreu em função de dois aspectos principais: primeiro, por recomendação expressa dos setores educativos, tendo em vista os desencontros culturais citados anteriormente. E, segundo, por conta do sistema de

proteção à criança do Reino Unido, o *Child Protection System*, que procura mantê-las longe de quaisquer possíveis ameaças, assegurando sua integridade contra quaisquer tipos de violência.

Em função da recomendação expressa dos museus pesquisados em não fotografar as sessões em andamento, bem como o sistema de proteção à criança em vigor no Reino Unido, levado muito a sério pelas instituições que lidam com crianças, as fotografias das sessões educativas foram tiradas com a salas vazias. Assim, foi possível visualizar o momento anterior ao início das atividades, mostrando a disposição do ambiente e os objetos que seriam utilizados, e o término das mesmas, quando os sujeitos já haviam deixado o recinto.

1 EDUCAÇÃO EM MUSEUS: PESQUISAS NO BRASIL E NA INGLATERRA

1.1 Mapeamento no Brasil

No Brasil, os estudos na área de educação em museus são, relativamente, recentes. O mapeamento elaborado, em 2008, por Costa (2010) constata que os trabalhos estão dispersos em diversas áreas do conhecimento, sendo a maior concentração na área da educação. De acordo com a autora, as pesquisas estão distribuídas da seguinte maneira, de forma decrescente: 35% dos trabalhos sobre educação em museus encontram-se na área da educação, 15% na história, 14% na comunicação e arte, 4% na psicologia, 3% na memória social, 3% na ciência da informação, 2% nas ciências sociais, outros (19%)⁷ e sem dados (5%).

A partir desse diagnóstico preliminar, Costa (2010) constata o crescimento do número de Programas de Pós-Graduação no Brasil e, conseqüentemente, um aumento no número de pesquisas nas universidades brasileiras sobre museus. Sua elaboração se deu a partir de duas fontes principais⁸, além da busca das palavras-chave “museu”, “museológico” e “museal”, apresentadas pelos próprios trabalhos que foram consultados em bases de dados como o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e demais bibliotecas digitais dos Programas de Pós-Graduação consultados⁹.

Em seu levantamento, composto por 132 dissertações e teses, a autora observou que grande parte dos trabalhos estavam inseridos na temática da educação em museus de forma mais ampla, “[...] envolvendo tanto a construção de projetos de memória, discursos e enunciações por parte dos museus (19%) quanto as estratégias pedagógicas e a análise dos processos de recepção das atividades neles desenvolvidas (56%) [...]” (COSTA, 2010, p. 106), respondendo a um total de 75% das pesquisas. O restante dos trabalhos é encontrado, de maneira dispersa, nas áreas de teoria museológica, arquitetura, políticas públicas, administração, conservação, acervo, turismo e sistemas da informação. De um total de 132 pesquisas, na análise realizada pela autora, 100 delas tratavam da educação em museus.

Os dados analisados por Costa (2010), referem-se à concentração de trabalhos em Programas de Pós-Graduação até 2007. Cabe ressaltar que este levantamento não possui

⁷ Apesar de 19% ser um número considerável, representando quase 1/5 das pesquisas, não há qualquer informação no levantamento feito por Costa (2010) sobre sua composição.

⁸ A monografia de Manuelina Cândido intitulada *Ondas do Pensamento Museológico Brasileiro* (2003), concluída no âmbito da Especialização em Museologia da Universidade de São Paulo (USP), e um relatório do Comitê Nacional para a Educação e Ação Cultural (CECA-ICOM) de 2007.

⁹ Além das já citadas, foram consultadas as seguintes bases de dados: Minerva-UFRJ, Dedalus-USP e Domínio Público, bem como dados dos Programas de Pós-Graduação da Unirio, Unicamp, USP, UFF, UFMG, UFC, UFJF, UFSC, UFRS e FGV-RJ.

informações sobre os dois únicos Programas de Pós-Graduação em Museologia no país, pois ainda não existiam durante o momento do mapeamento.

O Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio (PPG-PMus), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), foi criado após parceria estabelecida entre a universidade e o Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST), ligado ao Ministério de Ciência e Tecnologia do Governo Federal. O PPG-PMus passou a funcionar em 2006, oferecendo o curso de Mestrado em Museologia e Patrimônio e, em 2011, o Doutorado na mesma área (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2018). Após o desbravamento da Unirio, mais um curso na área foi inaugurado em 2012, o Mestrado em Museologia, vinculado ao Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia da Universidade de São Paulo (USP). Sua viabilização foi possível a partir da iniciativa e articulação dos quatro museus estatutários da USP: o Museu de Arte Contemporânea (MAC/USP), o Museu de Zoologia (MZ/USP), o Museu Paulista (MP/USP) e o Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE/USP) (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2017).

Museologia, na acepção mais abrangente do termo, compreende “[...] o conjunto de tentativas de teorização ou de reflexão crítica ligadas ao campo museal [...]” (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013, p. 61), o que engloba tudo aquilo que remete ao museu, como os diferentes departamentos da instituição (por exemplo, uma biblioteca ou reserva técnica), os estudos de museu (entendidos como a ciência do museu, ou seja, uma ciência aplicada), e a compreensão do termo enquanto campo científico de investigação. A museologia é ainda definida, por Desvallées e Mairesse (2013, p. 61-64), como o estudo da relação entre o homem e sua realidade, figurando o museu como uma materialização possível dessa realidade. Em outras palavras, é a ciência do fato museológico, ou seja, a relação profunda entre o homem (sujeito que conhece) e o objeto (parte da realidade) em um espaço institucionalizado que é o museu (GUARNIERI, 2010, p. 138).

Assim, com base no fato de que o museu e suas relações com o homem são o objeto de estudo por excelência da museologia, surgiu a hipótese de que um grande número de pesquisas relativas à área da educação em museus seriam provenientes dos Programas de Pós-Graduação em Museologia, uma vez que, quando da realização do mapeamento feito por Costa (2010), eles ainda não haviam sido criados e, portanto, não foi possível analisar o desenvolvimento das pesquisas nesta área específica. Então, na tentativa de preencher uma lacuna nesse levantamento de dados anterior e com o intuito de compreender a evolução deste campo na área da

museologia, procedeu-se a tabulação dos trabalhos oriundos dos PPGs citados para encontrar aqueles que se dedicassem à educação em museus.

1.1.1 Pesquisas oriundas dos Programas de Pós-Graduação: áreas da Museologia e da Educação

A busca realizada no Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia da Universidade de São Paulo (PPGMus/USP) ocorreu na Biblioteca Digital da USP, no Banco de Teses e Dissertações, no qual foi selecionada a opção de busca de trabalhos por Unidades da universidade. Assim, o acervo pesquisado corresponde àquele pertencente ao programa conjunto Interunidades em Museologia, que possuía 36 trabalhos cadastrados (vide Quadro 1), até o momento da busca em seu banco de dados¹⁰.

Quadro 1 – Produção PPGMus USP

TEMAS	2014	2015	2016	TOTAL	%
Gestão museológica	2	1	-	3	8,3%
Comunicação museológica	2	2	3	7	19,4%
História dos museus	1	2	1	4	11,1%
Gestão de acervo	1	1	-	2	5,6%
Estudos de recepção	1	-	1	2	5,6%
Expografia	-	1	1	2	5,6%
Planejamento museológico	1	1	-	2	5,6%
Política cultural	1	-	-	1	2,8%
Colecionismo	-	1	1	2	5,6%
Mediação	-	1	-	1	2,8%
Discurso museológico	1	-	-	1	2,8%
Documentação museológica	2	1	-	3	8,3%
Musealização	2	1	3	6	16,7%
TOTAL				36	100,0%

Fonte: Elaboração própria.

Com um total de trinte e seis trabalhos, o Quadro 1 foi composto a partir da leitura dos resumos e das palavras-chave. Houve também a verificação da introdução destes trabalhos, como também a análise do sumário de cada um deles, de modo a estabelecer os temas de maior

¹⁰ A busca no banco de dados citado ocorreu entre os dias 02 e 03 de março de 2017.

concentração nas dissertações. A partir deste levantamento, foi possível identificar a produção acadêmica do PPGMus/USP, separando-a por temas, a fim de apontar qual a recorrência com que o assunto educação em museus é pesquisado.

A definição dos temas partiu dos próprios trabalhos, por meio das palavras-chave, dos resumos ou mesmo da compreensão da pesquisa como um todo, aliando também a leitura do sumário e da introdução de cada um deles. No início da busca, a expectativa em encontrar trabalhos que se debruçassem sobre a questão educativa em museus era grande. Porém, em se tratando de um Programa de Pós-Graduação em Museologia, à medida que a busca pelos trabalhos se consolidava, percebeu-se que as pesquisas estavam mais voltadas a temáticas específicas da área de museus, tais como musealização, patrimonialização, coleção, gestão museológica ou história dos museus¹¹.

No Quadro 1, merece destaque o trabalho que foi identificado com a temática formação de educadores. Diferente dos demais que compuseram o quadro, esta é a única pesquisa que menciona a expressão “educação em museus”, presente inclusive em seu título, a saber: *Cultura e inclusão na educação em museus: processos de formação em mediação para educadores surdos*, de Margarete de Oliveira (2015). Por outro lado, apesar de discutir aspectos educativos relacionados ao universo dos museus, o foco principal recai na formação de educadores surdos, assim como outras pesquisas do PPGMus da USP, cujo tema principal não é a educação em museus, mas perpassa o assunto em algum momento da pesquisa. Por este motivo, no Quadro 1, a pesquisa mencionada foi alocada no campo mediação.

Outro dado importante na composição desse quadro foi perceber a quantidade de trabalhos dedicados ao tema da comunicação museológica, líder na seleção das temáticas das pesquisas, totalizando quase 20% dos trabalhos. Na definição das áreas da museologia, geralmente, a educação é compreendida como parte da comunicação museológica. E, na verdade, algumas dessas pesquisas tocavam, em algum momento do texto, na questão educativa dentro dos museus, mas não era a principal orientação dos trabalhos. A maior parte dessas pesquisas se dedicou, principalmente, às exposições museológicas, analisando as diferentes estratégias empregadas na produção das exposições pesquisadas, o que implica, diretamente, na forma como foram construídas as narrativas das exposições (pois toda exposição é um

¹¹ Tais termos aludem conceitos próprios da área da Museologia: musealização como o deslocamento de algo de seu ambiente físico e conceitual para o campo museal, transformando-o em objeto de museu; gestão museológica definida como o conjunto de ações para conduzir a administração do museu, tais como: tarefas ligadas aos aspectos financeiro, jurídico, de segurança e manutenção da instituição, além da organização da equipe de profissionais e o planejamento das atividades do museu; e história dos museus, que discute o papel de concepção e desenvolvimento das instituições museológicas (DESVALLEES; MAIRESSE, 2013).

discurso). As demais, no campo da comunicação museológica, discutiram políticas de acesso aos museus, visitas teatralizadas e estratégias comunicacionais para o público idoso.

A partir da tabulação dos dados das pesquisas, foi possível também perceber que, desses sete trabalhos, cinco foram orientados pela Prof. Dra. Marília Xavier Cury, cuja tese de doutorado, defendida em 2005 pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), tornou-se referência na área da comunicação museológica e estudos de recepção.

No que diz respeito ao PPG-PMus da Unirio, é importante destacar que o processo de sistematização dos dados das pesquisas foi bastante trabalhoso, pois, além do elevado número de estudos que compunham a base de dados do referido Programa à época da análise¹² (10 teses de doutorado e 110 dissertações de mestrado¹³), os resumos e as palavras-chave presentes nos trabalhos não eram elucidativos, deixando de fornecer informações mais precisas sobre os temas aos quais as pesquisas estavam relacionadas. Os dados eram genéricos demais, muito abrangentes¹⁴, havendo necessidade, muitas vezes, da leitura da introdução para tentar compreender melhor de que se tratava o trabalho. Foi necessário também a leitura de muitos sumários no sentido de enquadrar as pesquisas em seus respectivos temas. Houve, ainda, casos em que as palavras-chave e mesmo o resumo dos trabalhos estavam ausentes, tornando mais difícil a identificação dos temas das pesquisas¹⁵. Outros trabalhos, mesmo contando com resumo e palavras-chave, apresentavam um sumário poético, levando o leitor a ler diversos trechos da pesquisa para conseguir compreender de que se tratava.

Na composição do Quadro 2, foi possível identificar que a maior parte dos trabalhos (19,3%), dedicou-se ao tema coleção, seguidos pelos temas museologia, patrimônio e museu, compondo, respectivamente, 11% e 10,1% os dois últimos.

Assim como observado no PPGMus da USP, no Programa da Unirio, o número de pesquisas dedicadas à educação em museus também foi pequena. Apenas seis trabalhos, o equivalente à 5,5% das dissertações de mestrado, enquadraram-se na temática. Dentre as dez teses de doutorado, nenhuma pesquisa tratou do assunto educação em museus e por isso não constam no Quadro 2 (abaixo).

¹² A consulta ao banco de dados da Unirio foi realizada ao longo do ano de 2017.

¹³ Das 110 dissertações, não foi possível tabular as informações relativas a uma das pesquisas, uma vez que seu texto não estava disponível para consulta. Trata-se da pesquisa intitulada *A cartografia no Exército Brasileiro: um olhar sobre a construção das narrativas de patrimônio nacional*.

¹⁴ Além de uma certa quantidade dos trabalhos não apresentar palavras-chave, aqueles que apresentavam selecionavam termos como *museu*, *museologia*, *patrimônio* e *história*, conceitos muito abrangentes que não permitiam uma compreensão razoável sobre o tema presente nas pesquisas.

¹⁵ Esse foi o caso da pesquisa intitulada *Um artista desvenda o 'Labirinto': a fraseologia documental de Hélio Oiticica aplicada à sua produção* (2012), cujo texto disponível não apresenta resumo nem palavras-chave.

Quadro 2 – Produção PPG-PMus Unirio

TEMAS	20 08	20 09	20 10	20 11	20 12	20 13	20 14	20 15	20 16	20 17	TO TAL	%
Patrimonialização				1	1	2	1				5	4,6%
Educação em museus			1	1		1	2		1		6	5,5%
Musealização		1					2	2	2	1	8	7,3%
Arqueologia	1										1	0,9%
Museu		1	3	1	1	3	1		1		11	10,1 %
Musealização e proteção ao patrimônio		1			2			1			4	3,7%
Preservação do patrimônio				1	1						2	1,8%
Museologia	4	1			1	1	1	1	3		12	11,0 %
Estudos de público					1	1		1			3	2,8%
História dos museus						1	1				2	1,8%
Exposições de arte	1	1			2						4	3,7%
Patrimônio		3	1	3	1	1	1	1			11	10,1 %
Coleção	1	2	1	1	4	4	4	1	3		21	19,3 %
Museólogo						1		1			2	1,8%
Documentação					1						1	0,9%
Conservação e restauração do patrimônio				1	1						2	1,8%
Gestão do patrimônio						2					2	1,8%
Museografia	1			1			1		2		5	4,6%
Formação de mediadores						1					1	0,9%
Tombamento		1						1			2	1,8%

Nação e nacionalismo	1		1								2	1,8%
Sistema de credenciamento de museus							1				1	0,9%
Política de aquisição de acervo						1					1	0,9%
TOTAL											109	100,0%

Fonte: Elaboração própria.

Das seis pesquisas, quatro foram orientadas pela Prof. Dra. Maria Amélia Gomes de Souza Reis (Unirio), nas quais a expressão “educação em museus” não aparece no resumo ou nas palavras-chave, mas surge como “dimensão educativa do museu” ou “função educativa do museu”, nos sumários dos estudos.

Além dos dois Programas de Pós-Graduação mencionados, cujas primeiras defesas de dissertações de mestrado e teses de doutorado ainda não foram analisadas no que se convencionou denominar estado da arte, outro Programa de Pós-Graduação também foi contemplado na presente pesquisa. Trata-se Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP).

Resultado bastante diverso foi percebido, quando se consultou a base de dados da FE-USP, apresentando um número significativo de trabalhos cuja temática principal era a educação em museus. Visto tratar-se de um Programa de Pós-Graduação em Educação, uma área mais abrangente, notou-se significativa produção na área em análise.

Dos diversos temas cadastrados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, foi selecionado o item Educação, que computava 1.585 trabalhos oriundos da Pós-Graduação, no momento da busca¹⁶, entre dissertações de mestrado e teses de doutorado. Para o refinamento da pesquisa, utilizou-se o filtro com o descritor “museu”, dos quais restaram 34 trabalhos, sendo esse o total analisado para a produção do Quadro 3.

Interessante notar que, apesar de a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo ter sido inaugurada em 2001, ao realizar o filtro dos trabalhos que continham o descritor “museu” (o sistema busca o descritor no título e no resumo do trabalho), os resultados se iniciaram no ano de 2005, podendo-se inferir que é a partir deste ano que

¹⁶ A busca no banco de dados citado ocorreu entre os dias 07 e 08 de março de 2017.

surtem os primeiros trabalhos na Faculdade de Educação da USP a se dedicarem ao estudo da educação em museus (ou que apenas os trabalhos produzidos a partir de 2005 foram cadastrados na plataforma *on-line*).

Dos trinta e quatro trabalhos restantes, catorze tratam da educação em museus, o que representa 41% das pesquisas, que pôde ser identificado logo nos títulos, com a presença dos seguintes termos: programa educativo, aprendizagem, recurso didático, modelos pedagógicos, educação, ação educativa, alfabetização científica, ensino. A identificação dessas pesquisas ao tema da educação em museus foi feita não apenas com base em seus títulos, mas pela leitura dos resumos, das palavras-chave e dos sumários e, a depender da clareza dos resumos, da introdução também, como mencionado anteriormente.

Quadro 3 – Produção PPGE USP

TEMAS	20 05	20 06	20 07	20 08	20 09	20 10	20 11	20 12	20 13	20 14	20 15	20 16	TOTA L	%
Ensino de ciências	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2	5,9%
Educação em museus	-	1	1	-	2	1	1	3	2	3	-	-	14	41,2%
Análise de exposição	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	2,9%
Radioeducação	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	2	5,9%
Jogos e brincadeiras	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	2,9%
Expografia	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	2,9%
Ensino de história	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2,9%
Popularização da ciência e tecnologia	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2,9%
Formação inicial de professores	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	2	5,9%
Educação não-formal	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2,9%
Arte-educação	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	2	5,9%

TEMAS	20 05	20 06	20 07	20 08	20 09	20 10	20 11	20 12	20 13	20 14	20 15	20 16	TOTA L	%
Museu escolar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	2,9 %
Formadores de professores	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2,9 %
Educação médica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	2,9 %
Currículo médico	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	2,9 %
Jogos educativos	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	2,9 %
Percepção visual	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	2,9 %
TOTAL													34	100, 0%

Fonte: Elaboração própria.

A produção deste Quadro 3 permitiu também apontar o professor orientador da área. Dos catorze trabalhos identificados com o tema da educação em museus, doze se desenvolveram sob orientação da Profa. Dra. Martha Marandino e no contexto do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Divulgação em Ciências (GEENF), criado pela professora pesquisadora, em 2002, e cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil da Plataforma Lattes. Esta informação coloca a pesquisadora em uma posição de destaque, no que diz respeito à produção acadêmica brasileira na área de educação em museus e, mais especificamente, de educação em museus de ciências.

O GEENF desenvolve atividades como publicação de livros, artigos e materiais didáticos com os resultados das pesquisas acadêmicas orientadas no âmbito desse grupo de pesquisa. Os materiais textuais estão disponíveis para *download* no sítio do GEENF¹⁷ e servem de subsídio em língua portuguesa para um tema que não possui muita bibliografia em português, como é o caso da educação em museus.

Assim, no sentido de traçar um panorama da produção acadêmica na área da educação em museus, os quadros e o agrupamento das pesquisas por tema revelaram que os trabalhos que discutem educação em museus estão concentrados na área da educação e não na museologia. Isto porque, a segunda se dedica a assuntos mais gerais ligados diretamente à museologia, tais

¹⁷ Para conhecer, clique em: <http://www4.fe.usp.br/aceso-rapido4/grupos-de-pesquisa>. Acesso em 10 out 2020.

como gestão e planejamento museológicos, história dos museus, musealização, patrimonialização, comunicação museológica, coleção, museografia, entre outros.

Com a tabulação dos dados das pesquisas oriundas dos Programas de Pós-Graduação¹⁸ analisados, observou-se algo curioso: no Brasil, os trabalhos dedicados ao tema da educação em museus, quando desenvolvidos na museologia, identificavam-se à comunicação museológica. Por outro lado, quando desenvolvidos na área da educação, surgiam como educação em museus. Se ambas as áreas pareciam dedicar-se ao mesmo objeto de estudos, por que não recebiam a mesma nomenclatura pelos seus autores? Percebe-se, ademais, que essa separação nominal gerava, ainda, uma mudança de aporte teórico, tendo em vista a criação de dois campos distintos, o da educação em museus, no qual figuram determinados pesquisadores e teorias, e o da comunicação em museus, em que participam outros pesquisadores que defendem outras teorias.

1.2 Mapeamento no Reino Unido

No Reino Unido, as pesquisas sobre museus existem há bastante tempo. Prova disso é a existência da maior referência na condução desses estudos, a *School of Museum Studies*, da *University of Leicester*, localizada na cidade de *Leicester*, a aproximadamente 170 quilômetros a noroeste de Londres. Tendo completado 50 anos de existência, em 2016, é o departamento mais antigo do mundo voltado às pesquisas sobre museus e patrimônios, e mantém dois periódicos para publicação de pesquisas e artigos acadêmicos: a *Museological Review* e a *Museum and Society*.

As investigações acadêmicas relacionadas ao tema desta pesquisa compreendem, no Reino Unido, ao campo de *museum studies*, traduzido como “estudos de museu”, que abrange diversos temas, tais como gestão museológica, estudos de público, teorias sobre a definição de museu e os seus objetivos e o pensar os objetos museológicos. Voltado mais aos estudos relativos à própria museologia, o que, no Brasil, estaria relacionado ao fazer museológico, no campo de *museum studies* há, ainda, pesquisas na área de educação em museus, que discutem

¹⁸ A produção dos quadros foi realizada de acordo com o cronograma da pesquisa, que se dedicou à tabulação das pesquisas oriundas dos Programas de Pós-Graduação entre os anos de 2016 e 2017, deixando os anos seguintes à realização de outras ações conforme o calendário da pesquisa. Com o término da investigação ocorrido apenas em setembro de 2020, julgou-se necessário atualizar tais quadros, apesar de não ter sido possível fazê-lo.

a compreensão do museu enquanto instituição educativa e a aplicação de teorias educativas no ambiente do museu¹⁹.

Conforme visto no item anterior, existem no Brasil, atualmente, dois Programas de Pós-Graduação em Museologia, os quais contemplam pesquisas voltadas mais ao universo museológico e não apenas às características educativas do museu, o que se descobriu que ocorre com muita frequência nas pesquisas ligadas ao campo da Educação. Já no Reino Unido, por conta de já haver uma certa tradição de estudos no campo de *museum studies*, verificou-se a existência de diversos cursos na área, que abrangem, inclusive, o campo da educação em museus e são denominados *museum education*.

Grande parte dos cursos oferecidos por esses departamentos londrinos aliam o trabalho teórico com o prático, mantendo convênios com museus e galerias de arte onde seus estudantes são alocados para desenvolverem suas pesquisas e conhecerem, na prática, a atuação dos profissionais de museus em sua atividade cotidiana.

Ao que diz respeito à oferta de cursos de Pós-Graduação, existem diferentes modalidades em torno do campo de estudos de museu, que são ofertados nas universidades espalhadas por todo o território britânico. Ao passo que Brasil tem-se as categorias de mestrado e doutorado, no Reino Unido, existe uma diferença nos cursos de mestrado por área, tais como o *Master of Arts* (MA) e o *Master of Science* (MSc), e o doutorado, identificado pela sigla PhD (*Philosophy Doctor*).

Na área de estudos de museus, encontramos cursos nas seguintes universidades, alocados em diferentes departamentos:

- *University of Leicester: PhD in Museum, Gallery and Heritage Practice; MA in Museum Studies; MA in Heritage and Interpretation (Department of Museum Studies);*

- *Birkbeck University of London: MA in Museum Cultures, MA in Museum Cultures with Collections Management, MA in Museum Cultures and Curating (Department of History of Art);*

- *University of East Anglia: MA in Cultural Heritage and Museum Studies (Department of Art History and World Art Studies);*

- *University of Glasgow: MSc in Museum Education (School of Education), MSc in Museum Studies (School of Humanities);*

- *University College London (UCL): MA in Museum Studies (Institute of Archeology);*

¹⁹ É possível conhecer os temas relativos a cada um dos cursos oferecidos pelas universidades britânicas no sítio eletrônico dos respectivos departamentos, os quais apresentam o conteúdo programático dos cursos e os temas ligados diretamente a eles.

- *York St John University: MA in Museum Education (School of Education);*
- *University of Chester: MSc in Museums Practice (Department of History and Archeology);*
- *University of Leeds: MA in Art Gallery and Museum Studies (School of Fine Art, History of Art and Cultural Studies);*
- *University of Manchester: MA in Art Gallery and Museum Studies (School of Arts, Languages and Cultures);*
- *Newcastle University: PhD in Museum, Gallery and Heritage Studies (International Centre for Cultural and Heritage Studies - ICCHS), MA in Museum Studies (School of Arts and Cultures);*
- *Durham University: MA in Museum and Artefact Studies (Department of Archeology);*
- *University of Aberdeen: MSc / PhD in Museum Studies (School of Social Science);*
- *Ulster University: MA in Cultural Heritage and Museum Studies (School of Arts and Humanities).*

Conforme pode-se verificar na relação acima, não parece existir uma padronização de quais departamentos podem oferecer os cursos voltados às pesquisas em museus. Desta forma, observa-se que eles partem de diferentes áreas, tais como: Departamento de Estudos de Museu; Departamento de História da Arte; Departamento de História da Arte e Estudos da Arte Mundial; Escola de Educação; Escola de Humanidades; Instituto de Arqueologia; Departamento de História e Arqueologia; Escola de Belas Artes, História da Arte e Estudos Culturais; Escola de Artes, Linguagens e Culturas; Centro Internacional para Estudos Culturais e de Patrimônio (Programa Interunidades); Escola de Ciências Sociais; Escola de Artes e Humanidades.

1.2.1 A produção bibliográfica britânica de referência

Uma vez que os estudos de museu iniciaram-se, no Reino Unido, antes do seu desenvolvimento no Brasil, não é de se estranhar que seja fonte de referência, visto que a produção bibliográfica sobre o tema, em território britânico, é bastante desenvolvida, tendo em vista uma simples questão temporal em relação ao Brasil.

Uma questão imediatamente subsequente a esta é não apenas a quantidade de material produzido, principalmente de livros publicados, mas também a qualidade destas produções,

verificada por meio da citação nos trabalhos brasileiros relativos à área. Dentre os mais citados, estão Eilean-Hooper Greenhil, George E. Hein, John H. Falk e Lynn D. Dierking.

A identificação dos autores mencionados acima como os mais citados nos trabalhos de pesquisadores brasileiros foi realizada com base na análise de teses e dissertações realizadas no item 1.2 desta pesquisa, o qual foi dedicado aos Programas de Pós-Graduação brasileiros nas áreas da museologia e da educação. Assim, iniciou-se uma busca pelas publicações, uma vez que foi notabilizado que estes autores são referência para os estudos de museus e que não conviria realizar esta pesquisa tendo como base a sua citação por outros pesquisadores, com uma interpretação já aplicada aos seus estudos.

No Brasil, tais obras importadas são de difícil acesso e, quando encontradas, extremamente dispendiosas. Por isso, um dos objetivos da pesquisa no exterior, por meio do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE-Capes), foi também coletar a maior quantidade possível de bibliografia de referência, o que fez com que esta pesquisadora se debruçasse sobre pilhas de livros nas livrarias, sebos e bibliotecas²⁰ britânicas que conseguiu acesso na busca das obras e de outras mais que tomasse conhecimento e fossem igualmente importantes para esta pesquisa.

Desta forma, o próprio desenvolvimento do campo nos dois países imprimiu uma dinâmica própria a esta pesquisa: no Brasil, considerando os poucos livros publicados em português sobre educação em museus, buscou-se identificar teses e dissertações sobre o tema, conforme descrito no início deste capítulo; no Reino Unido, por sua vez, foram as publicações bibliográficas, pois foram identificadas como as mais citadas do campo.

A identificação dos autores britânicos permitiu perceber, ainda, que havia uma mesma corrente teórica compartilhada por todos, fato que ficou patente também na pesquisa de campo realizada nos museus londrinos onde as sessões educativas foram observadas. Notou-se que o construtivismo é amplamente aceito e explorado no ambiente do museu, quer seja no desenvolvimento das ações educativas, quer seja no próprio entendimento do modo que as exposições museológicas devem ser utilizadas como instrumento educativo pelo público. Portanto, não é de se estranhar que, na apresentação que se fará a seguir a respeito dos pesquisadores mais citados, a vertente teórica seja a mesma.

Deste modo, por levar em consideração a importância dos pesquisadores britânicos citados para o campo dos estudos de museu, uma breve descrição de cada um deles faz-se

²⁰ Vale destacar que o acesso às bibliotecas universitárias é restrito aos membros, os quais precisam arcar com taxas específicas para consultar os acervos bibliográficos.

necessária para, no capítulo seguinte, explorar suas teorias desenvolvidas para a área da educação em museus e sua aplicação nas pesquisas deste campo.

A primeira grande referência é, sem sombra de dúvida, Eilean-Hooper Greenhil. Professora emérita do *Department of Museum Studies*, da *University of Leicester*, que chefiou este departamento de 1996 a 2002, período em que foi implementado o mestrado à distância e o curso de doutorado, além de ter sido nomeada uma entre as 10 maiores lideranças em museus, no Reino Unido, compartilhando o título com o historiador da arte *Neil McGregor*, diretor da *National Gallery* por 15 anos e do *British Museum* de 2002 a 2015 (UNIVERSITY OF LEICESTER, 2020).

Segundo a University of Leicester (2020), formação inicial de Greenhil desenvolveu-se no campo de Belas Artes, realizando atividades práticas na área escultórica, e tendo migrado, anos mais tarde, para a Sociologia, área na qual realizou seu mestrado e doutorado, interessando-se, sobretudo, na forma como a arte era ensinada nas escolas. Isto a levou a explorar aspectos da sociologia da cultura e da educação, focalizando no modo elas impactam os museus e a própria aprendizagem

A professora pesquisa supracitada produziu muito e influenciou uma geração de pesquisadores. Dentre suas principais obras, destacam-se a organização de *The Educational Role of the Museum* (Routledge, 1994) e *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance* (Routledge, 2007), da série *Museum Meanings*. Foi, também, editora da série de livros *Museum Meanings*, da editora Routledge.

George E. Hein é professor emérito da *Graduate School of Arts and Social Sciences* da *Lesley University* e pesquisador sênior associado ao *Program Evaluation and Research Group* (PERG), também da *Lesley University*, fundado por ele, em 1976, cujo propósito era, inicialmente, avaliar o trabalho educativo de vinte e cinco museus e instituições de arte na área de Boston. Desde então, tem trabalhado ativamente no campo da educação em museus e da avaliação, especializando-se na avaliação qualitativa dos programas educativos em museus, bem como na pesquisa de público em museus. Além disso, foi, ainda, diretor fundador do primeiro Doutorado em Estudos Educacionais da *Lesley University* (*PhD Program in Educational Studies*), segundo (HEIN, 2020).

Hein possui uma produção com inúmeros capítulos de livros publicados em diversos livros organizados sob a temática da educação em museus e dos estudos de museu, além de suas obras autorais, dentre as quais, destacam-se *Learning in the Museum* (Routledge, 1998), da série *Museum Meanings* e *Progressive Museum Practice: John Dewey and Democracy* (2012).

John H. Falk, por sua vez, é um pesquisador que transita entre as áreas da biologia, da educação e da psicologia. Ao lado de sua parceira de pesquisas Lynn D. Dierking, criou o conceito *Free-Choice Learning*²¹, termo cunhado há mais de 20 anos e que descreve a aprendizagem como automotivada e autodirigida, ocorrendo em diferentes ambientes que não apenas a sala de aula: em casa, na internet, visitando museus e parques, durante um feriado (FALK, 2020).

Dentre suas publicações no campo da educação em museus, destaca-se *Identity and the Museum Visitor Experience* (Left Coast Press, 2009), além das obras escritas na companhia de Lynn D. Dierking, tais como *Learning from Museum* (Rowman & Littlefield, 2000) e *The Museum Experience Revisited* (Routledge, 2014).

Lynn D. Dierking é professora de *Free-Choice Learning* na área de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática, no *College of Science*, e Decana Associada de Pesquisa, no *College of Education*, ambos em *Oregon State University*, Estados Unidos (INSTITUTE FOR LEARNING INNOVATION, 2020). Doutora em Educação, sua importância é reconhecida pelas suas pesquisas na área da aprendizagem contínua e aprendizagem fora da escola, cujo foco é voltado para a juventude e as famílias. Além dos livros já citados, editou também, na companhia de John H. Falk, *In Principle, In Practice: Museums as Learning Institutions* (AltaMira Press, 2007), além de escrever *Museums and Families: Being of Value* (Left Coast Press, 2011).

Além desses autores, vale destacar, também, o psicólogo Howard Gardner, por aplicar, no ambiente do museu, seus estudos relativos às inteligências múltiplas. Howard Gardner é professor de cognição e educação na *Harvard Graduate School of Education*, professor adjunto de psicologia em *Harvard University* e diretor sênior do *Harvard Project Zero*, um projeto de cinco décadas dedicado a compreender o processo de pensar e aprender no desenvolvimento de trabalhos artísticos, levando sempre em considerações as múltiplas inteligências (GARDNER, 2020).

Gardner se tornou conhecido com a formulação de sua teoria das múltiplas inteligências, que foi publicada, principalmente, nos livros *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences* (1983) e *Multiple Intelligences: the theory in practice* (1993). E exatamente por trabalhar com os aspectos psicológicos, cognitivos e artísticos do modo de aprender é que ele é um autor utilizado também para a análise de ações educativas em museus, tendo diversos artigos inseridos em publicações organizadas sob a temática da educação em museus.

²¹ O termo pode ser traduzido como Aprendizagem de Escolha Livre.

2 MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

2.1 Museu de Arqueologia e Etnologia: apresentação

O Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE) é um museu universitário estabelecido em 1989, cujo acervo é formado por, aproximadamente, 1.500.000 itens, composto por objetos arqueológicos e etnográficos, que estão inseridos na Arqueologia Brasileira, Arqueologia Mediterrânea, Arqueologia Pré-Colombiana, Etnologia Africana e Afrobrasileira e Etnologia Brasileira. Além disso, suas coleções possuem uma amplitude temporal bastante diversificada, que vai desde a Europa Paleolítica (termo adotado pelo museu) até os povos indígenas brasileiros da contemporaneidade. Além dos objetos, o MAE possui, também, um acervo documental formado por textos, iconografia e material audiovisual referente às suas coleções arqueológica e etnográfica. As pesquisas realizadas atualmente pelos docentes da instituição também fazem parte do seu acervo (MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA, 2018).

Dada a quantidade e a qualidade de seu acervo, atualmente, o MAE não possui uma infraestrutura compatível com sua coleção. Com o fechamento da exposição permanente *Formas de Humanidades*, o museu passou alguns anos sem se dedicar à produção de nenhuma exposição por falta de espaço físico. O museu adotou, então, nos últimos anos, a política de exposições temporárias, com duração aproximada de um ano, estratégia que possibilitou a visibilidade de sua coleção e a renovação periódica da temática das exposições²².

Além das exposições temporárias, o MAE possui uma Reserva Técnica Visitável (RTV) composta por uma coleção de arqueologia amazônica. Antes sob responsabilidade do extinto Instituto Cultural Banco Santos, o MAE assumiu sua guarda provisória, desde 2005, em razão de uma decisão judicial. Fazem parte dessa coleção artefatos oriundos de diferentes regiões da Amazônia, demonstrando a ocupação desse território pelas populações indígenas desde períodos remotos. Dentre as culturas representadas, estão a Marajoara, com a maior parte das peças, as Tapajônicas e a Guarita (MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA, 2018).

Assim, como uma instituição de pesquisa, as exposições do MAE permitem a aproximação do público com o seu acervo e também atuam como divulgação científica, uma vez que são resultado de pesquisas acadêmicas realizadas por docentes no âmbito do museu (MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA, 2018).

²² O MAE-USP desenvolveu o Programa Museológico de Longa Duração Tempos de Viver e Morrer, um projeto de exposição de caráter mais permanente, que seria inaugurado na nova sede do museu, não tendo sido ainda realizado por questões ligadas à gestão da universidade e ao atraso na entrega do novo edifício.

Em termos de divisão operacional, o MAE possui diversos departamentos, dentre eles, o museu conta com o Serviço de Biblioteca e Documentação, cujo acervo se refere às áreas de atuação do museu, como a arqueologia, a etnologia e a museologia. Possui também a Divisão de Apoio à Pesquisa e Extensão (DAPE), que articula as áreas técnicas do museu, salvaguardando o acervo e planejando os processos comunicacionais e de difusão desse acervo. A DAPE, por sua vez, abrange as seguintes áreas: Seção Técnica de Conservação, Seção Técnica de Educação para o Patrimônio, Seção Técnica de Expografia, Seção Técnica de Laboratórios e o Serviço Técnico de Gerenciamento da Documentação. E conta ainda com uma Divisão de Apoio e Ensino, setor responsável pelo Serviço de Pós-Graduação, além da Seção de Apoio Acadêmico.

Para além de sua estrutura de funcionamento departamental, o museu atua em três áreas: educação, pesquisa e divulgação. No campo da educação, o museu desenvolve sua ação educativa por meio do Setor Educativo; atua no ensino de graduação, com o oferecimento de disciplinas optativas; e no ensino de Pós-Graduação, no oferecimento de cursos de mestrado e doutorado em arqueologia por meio do Programa de Pós-Graduação em Arqueologia, e o curso de mestrado em museologia pelo Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia.

Na área da pesquisa, o MAE desenvolve investigações tanto no âmbito da Pós-Graduação quanto nos diversos laboratórios temáticos do museu²³, tais como o Laboratório de Estudos sobre a Cidade Antiga, o Labeca, cujos projetos foram financiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). A produção da exposição temporária, de 2017, sobre a pólis grega – exposição que esteve em cartaz, ao longo do desenvolvimento desta pesquisa – contou com as investigações desenvolvidas no âmbito desse laboratório.

Por fim, a atuação do MAE também é importante na divulgação de suas produções e, para isso, o museu possui o periódico *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*²⁴, de publicação semestral, cujo objetivo é dar publicidade às pesquisas nas áreas da Arqueologia, Etnologia e Museologia.

A exposição temporária “Polis: viver na cidade grega antiga” se originou a partir de pesquisas acadêmicas recentes sobre arqueologia e história mediterrânica, produzidas tanto no âmbito do MAE, com forte participação do Laboratório de Estudos sobre a Cidade Antiga (Labeca), assim como de outras produções sobre o tema ao redor do mundo.

²³ O MAE-USP possui, atualmente, 12 laboratórios temáticos que se dedicam a diferentes temas relacionados à arqueologia, à etnologia e à museologia (MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA, 2020).

²⁴ Para conhecer o periódico, clique em: <https://www.revistas.usp.br/revmae/>. Acesso em 10 out. 2020.

Com curadoria da professora Elaine Hirata, especialista em Arqueologia Clássica, o objetivo da exposição foi mostrar a cidade grega antiga por uma outra perspectiva, ainda ausente nos livros didáticos, explorando a questão do espaço na cidade antiga e a relação entre o espaço e a sociedade. Nesse sentido, os objetos atuavam de forma contextualizada na exposição, dialogando com as representações dos espaços originais a que pertenciam, associando os artefatos aos seus respectivos ambientes.

A partir dessa proposta, dentre os objetos eleitos para a exposição, houve a seleção de duas maquetes de cidades antigas, Olinto e Selinonte, que devem ter gerado estranheza ao público que, ao chegar a uma exposição sobre o mundo grego antigo, não encontrou referências a Atenas ou Esparta. Dessa forma, a mostra também diversificou, ao propor ampliar o conhecimento do visitante para outras regiões da Grécia Antiga, igualmente importantes, possibilitando a discussão da ocupação espacial nas cidades e do cotidiano na cidade antiga. Assim, a exposição atuou como um meio de divulgação das pesquisas acadêmicas do MAE e permitiu um alcance muito maior de público do que as publicações acadêmicas, que são igualmente importantes, mas direcionadas a um público restrito.

Essa exposição, portanto, apresentou uma interpretação da cidade antiga a partir de objetos de uso cotidiano relacionados ao ambiente doméstico, ao universo bélico (dadas as inúmeras guerras ocorridas entre as Cidades-Estado), às cerimônias fúnebres e ao espaço religioso, valorizando a relação do homem com as divindades.

2.2 Ação Educativa do MAE: projetos e estratégias

O Setor Educativo, departamento responsável pelo planejamento, execução e avaliação das atividades educativas, a ação educativa do MAE está estruturada em cinco programas distintos: (1) Programa de Mediação, (2) Programa de Formação, (3) Programa de Recursos Pedagógicos, (4) Programa de Acessibilidade e (5) Programa de Ações Extra Muros.

Para realizar suas ações, o Setor Educativo do MAE conta com a atuação de dois educadores, profissionais formados e pós-graduados, e treze estagiários²⁵, graduandos geralmente oriundos das ciências humanas, provenientes de cursos como História, Turismo e licenciaturas diversas, os quais recebem uma bolsa de estudos para desempenharem a função.

²⁵ A quantidade mencionada de educadores e bolsistas diz respeito ao momento da pesquisa, realizada no primeiro semestre de 2017.

Cada bolsista cumpre uma carga horária de 10h semanais, distribuídas entre formação, planejamento, estudo e dedicação à função que desempenha como bolsista.

A equipe do Setor Educativo é organizada a partir dos cinco programas citados e os bolsistas se inscrevem para vagas específicas, conforme as seguintes áreas: Mediação: realizando visitas orientadas para o público previamente agendado; Formação de professores: acompanhando os cursos de formação oferecidos pelo MAE; Maquetes táteis (recursos pedagógicos): consiste em acompanhar o uso dos materiais pelos professores em sala de aula; Acessibilidade: dedica-se ao Projeto Girassol e às demais ações voltadas às pessoas com deficiência; Avaliação: destinada à análise e tabulação dos dados gerados a partir dos documentos relacionados às visitas, tais como as fichas de avaliação do professor e do educador; e Design das exposições: cuja atividade consiste em auxiliar o trabalho de curadoria de novas exposições.

Apesar de diversos programas terem sido observados, no decorrer da pesquisa de campo, foi selecionado o Programa de Mediação para ser avaliado, tendo em vista os critérios de comparação estabelecidos com os outros museus, objetos também da presente pesquisa.

2.2.1 Programa de Mediação

O Programa de Mediação contempla a realização de visitas orientadas pelos educadores bolsistas²⁶, que agregam a equipe do Educativo, mediante agendamento prévio. A mediação é uma das principais ações educativas dos museus, talvez por sua visibilidade junto ao público. No caso do MAE, as visitas são realizadas nas exposições temporárias e na RTV.

O modelo de visita orientada, adotado pelo Educativo do MAE, é formado por três momentos distintos que se complementam, sendo eles o acolhimento, a visita à exposição e a realização de oficinas. A primeira etapa é o acolhimento, quando o grupo adentra ao museu e, geralmente, disposto em roda, sentado em pequenas almofadas na sala do Educativo, o mediador tem a oportunidade de conhecer o grupo, conversando sobre sua expectativa de visita ao museu, sobre a exposição temática, buscando saber o que os visitantes já conhecem do tema da visita.

Essa também é uma oportunidade para aproximar o grupo e o museu, por meio do manuseio de objetos arqueológicos e etnográficos, trabalhando com a cultura material para

²⁶ Os educadores bolsistas do MAE serão aqui denominados apenas como educadores, tal como os demais profissionais que executam a mesma função de mediador.

preparar o olhar dos visitantes e introduzi-los na exposição. Essa ação possibilita também diagnosticar se houve preparação ou não do grupo para a visita, quando o professor discute com seus alunos, antecipadamente, assuntos relativos à temática do museu que será visitado, bem como sobre a exposição em cartaz.

As etapas seguintes são a visita à exposição e a realização de oficinas voltadas à temática da mostra, quando o grupo é convidado a desenvolver alguma atividade relacionada à exposição que acabou de ser visitada. A cada nova exposição, o Educativo desenvolve oficinas próprias relativas às temáticas em exibição, o que pode envolver desenho em papel, representação teatral e até reflexões dialógicas conduzidas a partir da relação do tema da exposição com aspectos da vida social contemporânea.

Outro tipo de mediação ocorre com os funcionários do museu. A cada abertura de uma nova exposição, os funcionários são convidados a realizarem uma visita mediada por um educador do MAE, no sentido de promover sua integração com a exposição, oportunizando a eles também o conhecimento produzido a partir das peças na exposição.

Com vistas a permitir um melhor entendimento das exposições pelo público, o Programa de Mediação investe, ainda, na produção de materiais, elaborando novas propostas a cada exposição. Na exposição “Pelos caminhos da Cidade de Pedra: trinta anos de pesquisa arqueológica” (2015), por exemplo, os visitantes tinham à sua disposição um quebra-cabeças para ser montado. Já na mostra “Polis: viver na cidade grega antiga” (2017), foi disponibilizado aos visitantes uma caderneta de viagem, sugerindo reflexões e percurso de exposição. Além de poder ser utilizado pelos grupos agendados, esse tipo de material tem um grande potencial também com o público espontâneo.

Existe, ainda, como parte integrante das ações de mediação, a oficina *Sítio Arqueológico Experimental*, uma simulação de escavação que é oferecida nas férias escolares, em que, a partir da reconstituição de uma escavação em sítio arqueológico, o material encontrado recebe o tratamento necessário para que seja preservado. A atividade é realizada com alunos e conta também com a presença de professores, que participam de formação específica para desenvolverem-na na escola utilizando uma caixa de areia portátil.

Por fim, durante as férias escolares, nos meses de janeiro e julho, ocorrem as *Oficinas de Férias*, que são abertas para o público em geral. Cada período de férias faz jus a uma temática diferente, tendo já sido realizadas as seguintes atividades: oficina de argila, de *stop motion*, de escavação e de pintura corporal indígena.

2.2.2 Programa de Formação

Outra ação do Educativo é o Programa de Formação, que consiste no oferecimento de formação específica para cada recurso pedagógico disponível para empréstimo. Dentre os recursos, há uma coleção de maquetes táteis sobre arqueologia brasileira, cuja confecção foi finalizada em 2013. Assim como outros materiais, as maquetes são resultados de pesquisas desenvolvidas pelo MAE e permitem aos usuários compreenderem a ocupação brasileira em diferentes contextos.

Cada maquete acompanha um kit de objetos, a publicação de um especialista sobre a pesquisa realizada e sugestões de atividades pedagógicas. As maquetes são: a) cotidiano de produção de uma antiga fábrica de louças no bairro da Lapa, de meados de 1920, cujo território foi escavado devido a relatório de impacto ambiental, pois pretendia-se construir um condomínio na região. Essa maquete demonstra a existência da arqueologia urbana, pouco conhecida no país; b) Abrigo Lapa do Santo, em Lagoa Santa (MG), onde foi encontrada a Luzia, permitindo a discussão sobre a ocupação da América. Essa maquete acompanha réplica de crânio e de pintura rupestre; c) casas subterrâneas características das populações indígenas que se localizam entre o sul do estado de São Paulo e o Rio Grande do Sul; d) comunidades ribeirinhas da Amazônia, demonstrando atividades cotidianas dessas populações.

Além das maquetes, há os *kits* pedagógicos, que permitem aproximar o museu e o público que não consegue se deslocar até sua sede, como ocorre com as escolas públicas que não dispõem de transporte para levar seus alunos a uma visita ao museu. Atualmente, estão disponíveis os seguintes materiais: o *Kit* de objetos arqueológicos e etnográficos, que é o mais antigo da instituição e oferece um panorama sobre o acervo do museu, mostrando a potencialidade da cultura material e como desenvolver estratégias de ensino, por meio dos objetos; e o *Kit* de objetos infantis indígenas, composto por brinquedos indígenas (parte da etnologia brasileira), discutindo a socialização nas comunidades indígenas por meio de brinquedos e brincadeiras.

Quadro 4 – Ação educativa observada no MAE

Ação educativa observada	Número de vezes que a ação foi observada
Visita à exposição temporária “Polis: viver na cidade grega antiga”	10
Visita à Reserva Técnica Visitável (RTV)	1
Projeto Girassol	2

Programas de Formação	3
Estágio de Licenciatura	3
*Entrevistas	7

Fonte: Elaboração própria.

O Programa de Formação investe, ainda, na formação dos bolsistas que atuam como mediadores nas ações educativas do MAE, cuja formação inicial dura em torno de três meses e é mantida semanalmente por leituras de textos, discussões em grupo e palestras com docentes do museu, propiciando uma formação continuada.

2.2.3 Programa de Recursos Pedagógicos

Outra atuação do Educativo ocorre na forma do Programa de Recursos Pedagógicos, que se resume na produção de *kits* pedagógicos que são acompanhados por publicações específicas criadas para auxiliar na utilização dos materiais. São esses conjuntos que estão disponíveis para empréstimo pelos professores, que passam pelo Programa de Formação (descrito no item anterior) antes de realizarem a retirada do material.

Além dos recursos já disponíveis para empréstimo, como os *kits* didáticos, este Programa planeja a produção de novos materiais, como *Kit* de objetos de arqueologia clássica, a ser elaborado pelo Laboratório de Estudos sobre a Cidade Antiga (Labeca), na forma de réplicas de objetos originais; *Kit* de objetos africanos; e um *Kit* de objetos sobre evolução humana, o que seria realizado em parceria com outros departamentos da USP por não haver, no MAE, pesquisador que trabalhe com essa temática. Além disso, é necessário reformular os *kits* já existentes, buscando sua manutenção para que continuem sendo utilizados.

2.2.4 Programa de Acessibilidade

Há também o Programa de Acessibilidade, cujas ações visam a integração de públicos pouco habituados a frequentar museus, como é o caso dos deficientes, dos idosos e de pessoas em situação de vulnerabilidade social. Fazem parte deste programa o *Kit* Multissensorial, formado por pequenas maquetes táteis sobre a temática dos sambaquis e a escavação em caixas de areia, ambas destinadas aos deficientes visuais.

Para o público da terceira idade, é realizada a Oficina Arqueologia e Memória, desenvolvida em três momentos e com duração total de um semestre: visitas à exposição,

palestras com professores do MAE e exposição com objetos biográficos, permitindo a atuação direta dos participantes em todo o processo curatorial, desde a escolha dos objetos até a forma de comunicação deles para o público.

Ainda no âmbito da acessibilidade, o MAE desenvolve o Projeto Girassol, cuja proposta é aproximar a comunidade São Remo, vizinha à USP, e o museu, proporcionando aos participantes visitas periódicas ao MAE e a outros espaços culturais da cidade de São Paulo. Dedicado ao público infanto-juvenil, este projeto remonta à década de 1990 e foi retomado em 2014, resultado de parceria entre o MAE e a ONG Espaço Girassol, situada na São Remo.

2.2.5 Programa de Ações Extra Muros

Por fim, o Educativo do museu desenvolve ações educativas em outros espaços, fora do MAE, às quais se integram ao Programa de Ações Extra Muros, que podem ser realizadas por meio de palestras proferidas por docentes do museu ou desenvolvimento de oficinas em escolas, por exemplo.

2.3 Pesquisa de campo: do planejamento à execução

A pesquisa de campo realizada junto ao MAE tomou como referência a ação educativa desenvolvida pela instituição. Durante o período de permanência da pesquisadora no local – entre os meses de março e junho de 2017 –, buscou-se observar as ações do museu em suas mais diversas formas, abarcando diferentes atividades educativas, o que resultou na composição do Quadro 4 (vide subitem 2.2.2). Entretanto, decidiu-se pela análise delimitada ao Programa de Mediação, portanto, à investigação das sessões educativas realizadas com o público escolar e mediadas pelos educadores dos museus.

Vale realçar que, uma vez que não foi garantido o acesso desta pesquisadora a quaisquer documentos relativos à visita nos demais museus pesquisados, os formulários do MAE acabaram por não ser analisados, buscando manter o princípio da equidade na comparação. O mesmo ocorreu com as atividades voltadas para a formação de professores e demais projetos do MAE, que deixaram de ser analisados por não haver um correspondente equivalente nos demais museus pesquisados.

Assim, as informações contidas no diário de campo foram organizadas descritivamente para, em seguida, proceder a análise. Já os critérios utilizados para estabelecer a quantidade de

vezes que uma ação educativa seria acompanhada foram dois: no caso das visitas à exposição temporária, o critério foi o da saturação, de modo que se decidiu encerrar o acompanhamento das visitas, quando se notabilizou repetição dos dados observados. Enquanto que, para as demais ações educativas, o critério foi a realização dessas ações dentro do período estipulado para a pesquisa de campo, de acordo com o cronograma de pesquisa. No caso específico dos Programas de Formação e do Estágio de Licenciatura, todos os encontros previstos no calendário do museu (tendo sido realizados dentro do cronograma estipulado para esta pesquisa) foram acompanhados pela pesquisadora.

Outro dado analisado aqui são os discursos dos educadores, com o intuito de compreender de que maneira os seus conhecimentos sobre o tema específico do museu e acerca das práticas pedagógicas museais culminam na forma de uma mediação no museu. Uma vez que a educação em museus depende dessas duas áreas de conhecimento (temática da exposição e didática museal), a proposta era entender os modos em que apareciam na prática cotidiana dos educadores do museu analisado.

Há de se lembrar, ainda que, durante todo o período da pesquisa de campo, a manifestação dos visitantes à ação dos educadores também foi observada, no sentido de interpretar como a metodologia adotada pela equipe do programa era recebida pelos estudantes e também as possíveis carências da parte desses educadores, quando, por exemplo, o grupo expressava não compreender a linguagem utilizada por eles ou solicitava mais explicação para alguma questão mal compreendida.

As atividades relativas ao Projeto Girassol foram realizadas em três encontros, durante o período de permanência desta pesquisadora no museu, sendo duas delas realizadas nas dependências do MAE. Por se tratar de um projeto de educação continuada, não há documentos envolvidos, como ocorre nas visitas à exposição com o formulário de agendamento e das avaliações do professor e/ou responsável e do educador.

Ao que diz respeito aos Programas de Formação, oferecidos aos professores e demais interessados, foram analisados os seguintes materiais: “Kit de objetos arqueológicos e etnográficos”, “Kit de objetos infantis indígenas” e “Ação educativa: teoria e prática – Polis: viver na cidade grega antiga”. A partir deste acompanhamento, foi possível contemplar o alcance das formações para fora dos muros do museu, já que os professores levam a discussão presente no MAE para suas salas de aula, assim como o interesse e disponibilidade dos professores da Educação Básica em participar desse tipo de ação e o retorno obtido com essa formação, quando os professores relatam como se desenvolveu o uso do material na escola.

O Estágio de Licenciatura é um programa oferecido aos alunos de licenciatura da USP, PUC-SP e demais universidades interessadas, de uma carga horária de 42 horas, cujo objetivo é a sensibilização de futuros professores e educadores para as potencialidades da educação em museus e demais instituições culturais. Dentre as atividades previstas para os licenciandos, estão: a leitura de textos relacionados aos temas desenvolvidos pelo museu (como arqueologia, etnologia e museologia); o acompanhamento de visitas orientadas à exposição temporária; a participação nos Programas de Formação para o uso dos materiais didáticos; reuniões para discussão dos textos e reflexão sobre a prática educativa do MAE; e, também, a elaboração de um plano didático para visitar a exposição temporária em cartaz ou a RTV, o que envolve a preparação da visita, a visita em si ao museu e a avaliação pós-visita.

Por fim, apesar das entrevistas não se configurarem enquanto uma ação educativa do museu (por isso o destaque do asterisco em relação às demais), elas foram inseridas no quadro tendo em vista fazerem parte do planejamento de análise do material produzido nesta tese acerca do MAE. Foram utilizadas, ao longo da análise deste trabalho, informações obtidas a partir dos relatos dos entrevistados, os quais totalizaram sete, a saber: dois educadores profissionais do MAE, uma docente do museu e quatro educadores bolsistas.

2.3.1 Visita à exposição temporária “Polis: viver na cidade grega antiga”

O Setor Educativo realiza a ação de mediação com os grupos previamente agendados, em sua maioria, de escolares. Durante a pesquisa, todos os grupos observados eram provenientes de escolas e as visitas foram realizadas pelos educadores que integram o Setor Educativo do museu, que executavam a visita sempre em duplas ou em trios.

Devido às limitações espaciais e de recursos humanos, o museu possui apenas dois horários diários para agendamento, às 9h30 e às 14h30, com duração de duas horas de visita cada uma. E o formato de mediação museológica adotado pelo MAE consiste em três momentos: acolhimento, visita e oficina. Quando o grupo visitante possuía em torno de 20 participantes, era possível mantê-lo unido e executar as três fases da mediação em sequência. Por outro lado, quando o grupo era maior, dividia-se em dois, de modo que, enquanto um estava na visita ao museu, o outro estava na oficina, sendo que apenas o acolhimento era realizado com todo o grupo. Decorrido o tempo determinado pelos educadores, os grupos trocavam de atividade, revezando-se.

A solicitação de agendamento é uma ação do professor, sendo feita por meio de preenchimento de formulário²⁷ *on-line* e cuja confirmação da data agendada só é realizada pelo museu após o envio de documento preenchido pelo professor. O formulário contém informações relevantes para a visita. O documento se inicia com o item “Orientações sobre a visita – leia atentamente!”, que possui dois parágrafos, sendo que o primeiro deles apresenta, brevemente, a proposta da exposição e o seguinte anuncia as diferentes atividades preparadas pelo Educativo do museu para a mostra em cartaz.

Na sequência, o documento apresenta o item “Sugestões para uma boa visita”, em que chama a atenção para o seguinte item: “Conversar previamente com o grupo sobre a visita e os conteúdos que serão explorados propiciará uma ação educativa mais produtiva. O Educativo do Museu oferece aos professores cursos e materiais didáticos para serem utilizados antes ou após as visitas” (MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA, 2017). Este tipo de informação reforça a ideia de educação em museus adotada pelo MAE, visto que a preparação para a visita proporcionaria ao visitante uma maior e melhor apreensão dos conteúdos discutidos a partir da exposição. É também neste sentido que atua o acolhimento, com o intuito de introduzir o grupo no espaço museológico e no tema da visita.

Após apresentar brevemente a exposição e sugerir certas práticas para um melhor aproveitamento da visita ao museu, o documento solicita que o professor preencha uma série de informações constantes no formulário, tais como: 1) os dados do grupo: a escola à qual pertencem (se pública ou privada), a localização geográfica da escola, a quantidade de alunos, o grau de formação da turma e o ano escolar em que estão matriculados; 2) se o professor participou do encontro de formação “Ação Educativa no MAE/USP: Teoria e Prática”, que apresenta as cinco áreas que compõem a ação educativa do museu, discute os termos arqueologia, etnologia e museologia e, ao final, é realizada uma visita orientada com o grupo pela exposição conduzidos por um educador profissional do MAE; 3) se o professor trabalhou antecipadamente à visita algum conteúdo relacionado ao museu ou à exposição com os seus alunos e, em caso afirmativo, solicita que o professor comente a atividade desenvolvida.

Dentre os objetivos do formulário, estão manter uma organização das visitas ao museu, por meio da reserva de horário, e permitir que o educador que fará a visita com o grupo planeje sua mediação com base nas informações prestadas pelo professor no documento. Por outro lado, notou-se que os educadores do museu não verificam essa ficha antes da visita, seja em razão da dificuldade de acesso a ela (o formulário está disponível apenas *on-line*) ou mesmo pela

²⁷ Ficha para agendamento de visitas à exposição “Polis: viver na cidade grega antiga”.

facilidade em conseguir as informações em uma conversa rápida e informal com o professor ao invés de acessar o material eletrônico. De acordo com a observação da mediação realizada no MAE, os educadores tomam conhecimento dessas informações ao conversarem com os professores e/ou responsáveis no momento da chegada do grupo ao museu, os quais, geralmente, são instruídos sobre o uso do banheiro e do bebedouro antes do grupo adentrar ao museu, além de perguntarem se o professor realizou alguma atividade prévia de preparação do grupo para a exposição e também qual é o tempo disponível do grupo para a visita.

É importante destacar que, às vezes, a visita ao museu é prejudicada em virtude de uma agenda muito cheia (quando o grupo tem muitas atividades no mesmo dia e uma delas ultrapassa o horário previsto, resultando em menos tempo no museu), ou mesmo por conta do atraso do grupo no deslocamento para o museu em razão do alto tráfego de veículos. Nesses casos, acaba sendo necessário diminuir o tempo de permanência do grupo no museu, o que significa eliminar alguma das três etapas da visita ou encurtá-las para que não seja ultrapassado o tempo disponível do grupo, bem como o tempo de funcionamento do museu.

2.3.1.1 Acolhimento

A primeira etapa da visita é o acolhimento, que dura em torno 40 minutos. Ela é iniciada na sala do Educativo do MAE, quando os visitantes são postos em roda e, sentados sobre pequenas almofadas, o mediador faz três perguntas para o grupo: “Onde estamos? O que é arqueologia? O que é etnologia?”. Estas primeiras indagações iniciam a conversa entre o educador e os visitantes, que definem, conjuntamente, cada uma das duas áreas (arqueologia e etnologia), assim como a atuação do MAE enquanto instituição educativa que se dedica à pesquisa e à divulgação científica.

No que diz respeito à localização espacial, de todas as visitas observadas, nenhum dos grupos deixou de reconhecer que estava no MAE e na USP. E na definição dos conceitos de arqueologia e etnologia, os visitantes tinham muito mais familiaridade com o primeiro dos termos do que com o segundo. Costumavam mencionar que a arqueologia é a ciência que estuda o passado por meio dos vestígios, dos objetos encontrados no chão, que estuda o homem através das escavações e por meio dos objetos descobre como os homens viviam. Os mediadores complementavam a definição dos visitantes afirmando que a arqueologia, por meio dos vestígios arqueológicos, estuda as sociedades antigas, que não existem mais. Já no caso da etnologia, os alunos apresentavam maior dificuldade para defini-la. Enquanto alguns sugeriam

estar relacionada à palavra etnia, outros a confundiam com ética. Provavelmente, esta disparidade na compreensão do que vem a ser cada um dos dois termos ocorra pelo fato de que a arqueologia consta no currículo do 6º ano do Ensino Fundamental. Uma vez que, das dez visitas observadas, oito delas eram turmas de 6º ano e, portanto, com o conteúdo sobre arqueologia ainda bastante recente em seu repertório escolar, ficou fácil compreender o entendimento do grupo sobre o conceito. Já o mesmo não ocorreu com a etnologia.

A explicação sobre o que é etnologia era, em sua grande maioria das vezes, definida pelos educadores como sendo o estudo das etnias, ou seja, dos diferentes grupos humanos vivos, que vivem no tempo presente. Recorrentemente, citavam como exemplo de grupos étnicos os indígenas, africanos e quilombolas. Assim, sintetizando a apresentação que faziam das duas ciências presentes no MAE, diziam que tanto a arqueologia quanto a etnologia têm como principal objetivo compreender o modo de vida das sociedades. Porém, a arqueologia pesquisa povos do passado, enquanto que a etnologia estuda os povos do presente, tendo o tempo como a principal diferença entre as duas.

Na definição de arqueologia e etnologia adotada pelo Educativo não houve menção a uma outra grande diferença entre ambas, que é o método por meio do qual são realizadas as pesquisas em ambas as áreas. Apesar de nem sempre a explicação sobre arqueologia mencionar os sítios arqueológicos, os educadores, com frequência, apresentavam os objetos ou vestígios arqueológicos como o meio pelos quais o arqueólogo compreende as sociedades. Por outro lado, apenas uma dentre as dez visitas orientadas mencionou-se a etnologia como parte da antropologia e especificou o método que utiliza para compreender as sociedades atuais, que é a pesquisa de campo, quando o pesquisador convive com a comunidade pesquisada. Para usar as palavras do educador: “a etnologia é o estudo das sociedades por elas mesmas e não só pelos objetos, mas pesquisa de campo”.

Não era incomum observar visitantes solicitando esclarecimentos sobre a definição dos termos, principalmente de etnologia. A estratégia de simplificar o conceito das duas ciências para facilitar a compreensão dos visitantes parece não ter sido suficiente para que eles pudessem pontuar as características pertinentes aos dois campos acadêmicos, diferenciando o objeto de pesquisa de cada um. Há também de se levar em conta o fato de que a falta de familiaridade dos visitantes com a etnologia demandava um esforço maior de atenção à fala dos educadores e à atividade como um todo.

Isto revela um ponto importante do museu enquanto instituição educativa: qual é o papel do museu, enquanto agente educacional, sobre temas desconhecidos pelo seu público? Considerando que, no caso específico em questão, os visitantes já possuíam conhecimento

sobre o que era arqueologia, a ação educativa do museu serviu de reforço a um conhecimento prévio e, portanto, resgatou algo do repertório intelectual do visitante. Por outro lado, quando o visitante desconhecia a temática apresentada pela instituição, como o museu deve agir para proporcionar um conhecimento novo por parte desse visitante, tendo como ponto de partida a mediação em uma exposição? Como aferir – ou mesmo se é possível aferir – o impacto de uma ação educativa no museu sobre a bagagem cultural do visitante? Se o visitante se despede do museu com mais dúvidas do que respostas ou se a visita ao museu aflora certos sentimentos ou emoções, poder-se-ia dizer que o museu cumpriu com sua função educativa? Em resumo: qual deveria ser a postura do museu diante do desafio de possibilitar ao visitante um conhecimento novo, a partir da mediação do museu entre o público e os objetos, em um curto espaço de tempo de uma visita de duas horas de duração? E para um público que não teve contato prévio com a temática discutida na exposição?

Para dar continuidade à visita, os educadores anunciam, em seguida, que irão distribuir entre o grupo alguns objetos (em torno de quatro a cinco), previamente selecionados, e os visitantes terão que analisá-los sob três aspectos: descobrir de que material cada um foi produzido, quais deles eram arqueológicos e/ou etnológicos e quais eram os seus usos. Às vezes perguntavam, também, a que povo ou etnia o objeto pertencia. Os objetos, então, eram distribuídos na roda passados de mão em mão, de modo que todos pudessem manipulá-los.

Uma abordagem utilizada por alguns educadores, nesse momento do acolhimento, foi se referir a essa atividade de manipulação dos objetos como uma brincadeira, sugerindo que os visitantes se tornassem cientistas, a partir de então, para descobrirem as características dos objetos em análise. Esse tipo de mediação pareceu liberar o visitante da responsabilidade de acertar as respostas, transformando-se em um momento lúdico de descoberta.

Um aspecto intrigante desse momento foi a preocupação excessiva dos visitantes em fotografar os objetos, fato que também ocorreu no espaço expositivo, quando o grupo era levado para conhecer a exposição. Não raro, observava-se os objetos chegando às mãos dos visitantes, que os fotografavam e então passavam para o próximo na roda. Quando isso ocorria, o sentido da atividade proposta se perdia, pois se tratava de introduzir o grupo no universo museológico por meio da observação e análise dos objetos, sentido maior da existência de um museu em sua concepção mais clássica.

Após todos do grupo terem manipulado todos os objetos, os educadores iniciavam a discussão referente às três perguntas feitas anteriormente: o material do objeto, se era uma peça arqueológica ou etnológica e o seu uso. Os objetos mais frequentemente utilizados eram uma lâmina de machado, uma ponta de flecha, um cesto, uma boneca karajá e uma lamparina grega.

Com exceção da lamparina grega e da ponta de flecha, que são resultado de pesquisas no campo da arqueologia experimental, sendo, portanto, objetos produzidos nos dias de hoje, todas as demais peças representavam seu tempo histórico, tendo sido produzidas no contexto da própria cultura por elas representadas.

Os objetos arqueológicos eram a lâmina de machado, a ponta de flecha e a lamparina grega. A partir destes objetos, os educadores discutiram o resultado da ação do tempo sobre os diferentes materiais. Por exemplo, tanto a ponta de flecha quanto a lâmina de machado eram objetos incompletos, pois lhes faltavam o cabo do machado e o corpo da flecha, produzidos em madeira. Sendo matéria orgânica, a madeira se decompõe, o que significa que ela se deteriora e se desfaz. E, desta forma, explicavam aos visitantes o motivo da grande maioria dos artefatos arqueológicos encontrados nas escavações serem feitos de pedra, pois se trata de um mineral, material de alta longevidade.

Além disso, outra discussão recorrente sobre os objetos arqueológicos dizia respeito à sua produção, o que envolve o conceito de tecnologia. As técnicas da pedra lascada (ponta de flecha) e da pedra polida (lâmina de machado) atendiam a diferentes demandas (sendo a primeira muito utilizada para furar e, a segunda, para cortar), bem como possuem uma durabilidade específica, pois a pedra lascada apresenta uma fragilidade maior do que a pedra polida, sendo que a última é bastante resistente. Já no caso da lamparina grega, cuja produção se deu por meio da técnica do molde, os educadores apresentaram também aos visitantes o molde que deu origem à peça, explicando os passos necessários para a sua confecção.

A partir da descrição dos objetos, também foram mencionadas as funções de cada um deles, o que envolvia discorrer, por exemplo, sobre os hábitos alimentares das sociedades às quais pertenciam a ponta de flecha e a lâmina de machado, como também outros aspectos da vida cotidiana desses povos. Por isso, faz-se tão interessante a abordagem da “brincadeira de arqueólogo” que, ao invés dos visitantes demandarem esforço para encontrar as respostas corretas sobre os objetos, a atividade se tornou uma descoberta científica²⁸, por meio da qual os visitantes exploram e testam possíveis hipóteses sobre os usos dos objetos e o cotidiano das sociedades.

Os dois objetos restantes, o cesto e a boneca karajá, eram etnológicos. O cesto era produto de artesanato indígena, feito de plástico em uma comunidade Kaingang, do interior de

²⁸ Pelas observações, parece que seria mais produtivo se grupo todo fosse separado em grupos menores, de quatro a cinco participantes, sendo distribuído um objeto para cada pequeno grupo, ao invés de todos manipularem todos os objetos, mas não se deterem em nenhum deles. Os visitantes, assim, teriam um tempo razoável para, de fato, analisarem o objeto, levantando características que os auxiliariam a compreender a sociedade que o objeto pertenceu. Este é o sentido da arqueologia enquanto ciência.

São Paulo. Os educadores sempre provocavam os visitantes com a seguinte indagação: “Em razão dos índios fazerem esse cesto de plástico e não de matéria orgânica, encontrada na natureza, isso faz deles menos índios?”. A explicação do porquê, apesar do estranhamento do plástico como matéria-prima, os indígenas não deixavam de ser índios, nem de pertencer à sua comunidade é o fato deles utilizarem os conhecimentos que adquiriram hereditariamente na produção deste material. Portanto, a técnica ainda era indígena, mesmo que outros materiais fossem utilizados em sua confecção.

Outro ponto importante na discussão desse objeto dizia respeito à própria sobrevivência das comunidades indígenas no Brasil e os processos de intercâmbio cultural²⁹ pelos quais passaram, levantando o debate acerca da “modernização” dos índios em função do vestuário, da aquisição de aparelhos tecnológicos (como o telefone celular) ou mesmo deixando as aldeias para se matricularem em um curso de nível superior na cidade. Nesse sentido, a categoria de indivíduo “indígena”, para que continue sendo reconhecido como tal, deve permanecer com os mesmos costumes encontrados pelos europeus no século XVI? Além disso, quais são as condições que permitem que um indígena produza um material utilizando o plástico ao invés da palha, por exemplo, costumeiramente utilizada na confecção do seu artesanato? Surge, então, uma nova discussão, dessa vez acerca do ambiente que rodeia os índios, atualmente, e a grande oferta de material sintético disponível no mercado em detrimento, às vezes, do material orgânico.

No caso da boneca karajá, produzida pelos indígenas da etnia Karajá, do estado do Mato Grosso, além dos educadores discutirem o processo de produção da peça (moldada a partir da argila que, quando queimada, se transforma em cerâmica), levantaram, também, questões sobre o papel da mulher nessa comunidade. Essas bonecas desempenham uma função social, pois são ofertadas pela família à criança para que ela possa entender a evolução da mulher na sociedade indígena. Portanto, ao serem utilizadas pelas crianças como brinquedo, elas visualizam as diferentes épocas da vida da mulher, épocas pelas quais elas também passarão com o decorrer do tempo. Assim, desde pequenas, as crianças se habitam ao funcionamento de sua comunidade, a partir de um processo lúdico da brincadeira.

Na tentativa de aproximar os visitantes ao universo indígena, os educadores perguntavam se eles costumavam produzir seus próprios brinquedos, uma vez que são os

²⁹ Compreendendo a cultura como algo vivo, em constante transformação e não cristalizada no tempo, o intercâmbio cultural se define como um processo de interrelação entre diferentes culturas, como uma troca de hábitos e costumes entre modos de vida diversos.

próprios índios que confeccionam as bonecas, e eles, geralmente, apontavam situações ocasionais em que participaram de uma atividade de produção de brinquedos.

Após o acolhimento, iniciava-se a visita ao espaço expositivo.

2.3.1.2 Visita

Findado o acolhimento, era chegado o momento de os visitantes conhecerem a exposição em cartaz no Museu de Arqueologia e Etnologia da USP. Os alunos, então, deslocavam-se da sala do Educativo para o espaço da exposição, onde, para iniciar a visita, os educadores optavam por uma das duas condutas a seguir: conceder ao grupo um tempo de exploração livre para, em sequência, iniciarem a visita orientada; ou então, já partirem para a visita propriamente dita, selecionando alguns dos objetos expostos para fazerem parte do percurso expositivo do grupo. Alguns educadores, ainda, no caso daqueles que concediam um momento para a visita livre dos alunos, sugeriam aos estudantes que selecionassem as peças que lhes haviam mais chamado a atenção para entrarem no roteiro da visita orientada, dando a oportunidade para eles criarem o próprio percurso do grupo.

De acordo com a observação das sessões educativas, o critério utilizado pelos educadores na seleção de quais objetos fariam parte do percurso expositivo pareceu bem livre, de modo que eles escolhiam aqueles com os quais tinham mais familiaridade ou os que haviam sido selecionados pelo grupo.

A partir do Quadro 5, pode-se conhecer todas as peças que, em algum momento ao longo da pesquisa de campo, fizeram parte das visitas orientadas realizada pelos educadores, além de ser possível observar quantas vezes elas foram selecionadas para integrarem o roteiro expositivo.

Quadro 5 – Roteiro expositivo: demonstra quantas vezes cada objeto foi selecionado para entrar no percurso durante a visita à exposição

ROTEIRO EXPOSITIVO	
Objetos	Selecionados
Maquete Olinto	10
Maquete Selinonte	7
Mapa Navegação Mediterrâneo	7
Planta Casa de muitas cores	7
Ânfora decorada	7

Vitrine objetos funerários	5
Ânfora simples	4
Elmo	4
Painel Divisão da pólis	3
Visita à casa virtual	1

Fonte: Elaboração própria

Havia duas maquetes de Cidades-estado em exposição, as quais representavam as pólis de Olinto e Selinonte. Resultado de pesquisas realizadas no âmbito do Laboratório de Estudos sobre a Cidade Antiga, o Labeca, fundado em 2006 e sediado no MAE, ambas as maquetes revelavam aspectos importantes sobre a organização, desenvolvimento e expansão da cidade grega antiga.

A maquete de Olinto (Fig. 1) contemplava diferentes momentos de ocupação do território, mostrando que havia, primeiramente, uma cidade murada, totalmente protegida, e que, mais tarde, passou a ter o seu entorno também ocupado pela população, mesmo estando do lado de fora dos muros da cidade. Este era um ponto importante do discurso dos educadores, pois perguntavam aos visitantes porquê havia pessoas vivendo para além dos muros da cidade e também chamavam a atenção para pequenas aberturas ao longo do extenso muro: tendo ocorrido uma ocupação posterior à construção do muro, era mais fácil abrir portas para que pudesse ocorrer o trânsito de pessoas de dentro para fora (e vice-versa) da cidade do que tentar derrubá-lo.

Figura 1 – Visita orientada: Maquete de Olinto



Fonte: MAE, Redes Sociais (2016).

Já a maquete da cidade de Selinonte (Fig. 2) mostrava uma estrutura comum às póleis gregas em função do planejamento urbano ortogonal, sendo a cidade planejada a partir de quadras em que se localizavam as casas, tornando possível identificar três momentos diferentes da ocupação territorial e também a separação entre a área urbana (*ásty*) e a área rural (*khora*). Os espaços públicos importantes, tais como templos, teatro, ágora, necrópole e acrópole eram mencionados pelos educadores, que discorriam um pouco sobre cada área e o seu papel na sociedade grega antiga.

Durante a visita, ao utilizarem o mapa sobre a navegação dos gregos pelo Mediterrâneo, os educadores traziam elementos da história grega que contemplassem a sua relação com a geografia da Grécia: a própria localização do território grego e sua expansão, a utilização do mar para as trocas comerciais e deslocamento, a existência de cidades autônomas ao invés de um Estado nacional, a definição de uma cultura e civilização gregas (língua, religião, mitologia), a compreensão de que Grécia é muito mais do que apenas Atenas e Esparta e a identificação das póleis Olinto e Selinonte no mapa.

Figura 2 – Visita orientada: Maquete de Selinonte



Fonte: MAE, Redes sociais (2016).

Nesse momento, parte dos educadores trazia à discussão alguns conceitos relativos ao tema, como democracia excludente, berço da civilização, conceito de nação, cultura grega e cidades-Estado autônomas. A questão é que esses conceitos não eram definidos com clareza para os visitantes. Conceituar algo para crianças de 11 e 12, do 6º ano do Ensino Fundamental, não é tarefa simples. Falar sobre construção de discursos, por exemplo, fato ocorridos nas visitas com relação aos termos anteriormente citados, demanda explicação e, portanto, conhecimento não apenas dos temas relacionados à Grécia antiga, mas também relativos à didática.

Outra peça da exposição era a planta de uma casa chamada “A casa de muitas cores” (Fig. 3), referindo-se à utilização de cores nas construções, descoberta apontada por pesquisas arqueológicas. Tratava-se da planta baixa de uma residência grega, na qual cada cômodo havia recebido objetos arqueológicos relativos a eles e, a partir dos objetos, era possível identificar a que se referia cada cômodo da casa. Como recurso didático, havia cartões de legenda, identificando cada item presente na vitrine.

Figura 3 – Planta baixa de “A casa de muitas cores”



Fonte: MAE. Registro pessoal (2017).

Os educadores apresentavam a casa por meio do exercício de definição das peças expostas em cada cômodo. Em primeiro lugar, informavam que as casas eram pintadas e, com o tempo, se desgastaram; despensa: cômodo com muitos vasos, era destinado a estocar comida e dinheiro (moedas), e se localizava perto da entrada da casa porque, em caso de incêndio (já que as casas eram construídas em madeira, material de fácil combustão), pegavam o dinheiro na despensa e corriam para fora; sala dos homens: composto por taças para vinho e vasos (chamados lébitos), localizada na área mais próxima à porta da casa, pois desfrutavam da vida pública; banheiro: localizado ao lado da cozinha para aquecer a água do banho; pátio: quintal no centro da casa com altar para sacrifícios de animais queimados, situado em área descoberta para dissipar a fumaça; quarto das mulheres: com itens femininos, como tear, palito de cabelo e joias, que se localizava ao fundo da casa, pois o papel social das mulheres estava restrito à casa e à religião.

Um dos itens que fez bastante sucesso entre os visitantes foi uma ânfora decorada (Fig. 4), contendo duas faces, uma delas contendo a imagem de Dionísio e, a outra, a imagem de Hércules. Em uma das sessões, a educadora deu a oportunidade de os alunos escolherem a história de um dos dois personagens para que ela lhes contasse, ao que escolherem a história de Hércules.

O principal motivo do sucesso desta peça se deu por haver, na exposição, uma réplica da ânfora, cujas imagens foram produzidas em alto relevo para possibilitar a sua manipulação

e compreensão por parte de deficientes visuais. E, sendo uma peça tátil, todos queriam ter a oportunidade de tocá-la e segurá-la.

Figura 4 – Ânforas decoradas



Fonte: MAE, Redes sociais (2016).

Os educadores discorriam sobre os diferentes usos das ânforas, de acordo com o seu estilo, desde sua função era carregar água, azeite ou vinho. Aquelas decoradas, como a que aparece na Figura 4 (acima), eram utilizadas nas festas e banquetes, e já as simples, sem qualquer decoração e afuniladas em sua base, como a da Figura 5 (abaixo), serviam para o transporte de líquidos. Além disso, ressaltavam o trabalho do arqueólogo na decodificação dos objetos, uma vez que muito do que se conhece sobre os gregos antigos deve-se ao registro, nas ânforas, da representação de histórias que representam o modo de vida na Grécia antiga. Por ser a cerâmica um material que sobrevive ao tempo, é possível, até hoje, preservar os antigos vasos gregos.

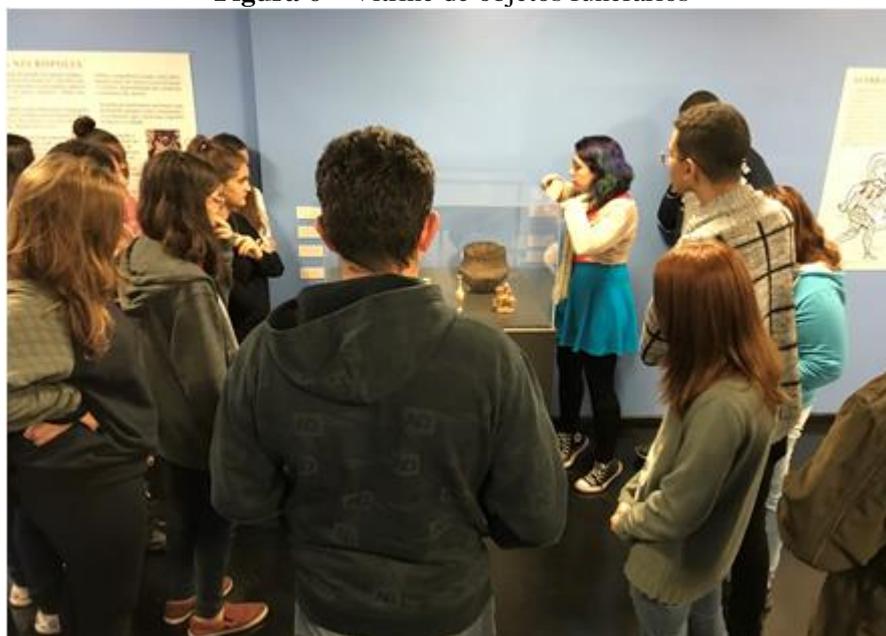
Figura 5 – Ânfora simples



Fonte: MAE. Registro pessoal (2017).

Havia, também, uma vitrine dedicada à exposição de objetos funerários (Fig. 6), relacionados aos enterramentos. Nela, existia uma urna funerária com ossos e cinzas, além de objetos encontrados em túmulos, tais como objetos pessoais (colar, gargantilha e potes com óleo utilizados por atletas) e um lécito (tipo de vaso utilizado para armazenar óleos e perfumes) branco, cujo uso se dava em funerais.

Figura 6 – Vitrine de objetos funerários



Fonte: MAE. Registro pessoal (2017).

Os educadores, ao comentarem sobre os itens dispostos na vitrine (Fig. 6), remetiam-se à necrópole, conhecida como a cidade dos mortos, que nada mais era do que o local onde os mortos eram enterrados, tal qual um cemitério. Informavam estar localizada fora da cidade,

longe do centro urbano, tendo em vista manter a população distante das doenças que poderiam advir da putrefação dos corpos, além de citarem o deus grego Hades, que cuidava dos mortos.

Outra peça exposta que fazia parte da exposição era um elmo (Fig. 7), um capacete grego utilizado por soldados na guerra. Além de haver a peça original, alocada em uma vitrine, havia, ainda, uma réplica, que podia ser manipulada pelos visitantes. Muitos tentavam experimentá-lo em suas cabeças, o que foi um ponto muito interessante da visita, pois apenas ao tentarem vestirem-no é que eles se davam conta de seu tamanho. Houve educadores que disseram tratar-se de um capacete feito para ser usado por crianças e outros que pontuaram o pequeno porte dos gregos em termos de estatura e estrutura física. Isso ficava mais claro ainda quando adolescentes mais velhos ou mesmo os professores da turma não conseguiam encaixá-lo sobre suas cabeças, e só então percebiam que seu tamanho era pequeno.

Figura 7 – Réplica de elmo



Fonte: MAE, Redes Sociais (2016).

Os educadores aproveitavam este objeto para explicar que restaram poucos artigos em ferro, porque este é um material que se deteriora e chamaram a atenção para a importância da guerra na antiguidade para a conquista de mais territórios e, conseqüentemente, mais recursos.

Houve, ainda, dois elementos selecionados pelos educadores durante a visita orientada, os quais foram escolhidos menos vezes, em relação a todos os outros, de acordo com o Quadro 5. São eles: um painel que mostrava a divisão espacial da pólis e uma casa grega antiga reconstruída por computação gráfica, sendo possível sua visita virtual.

Para discutir a distribuição dos diferentes tipos de edificações pelo território da cidade grega antiga, os educadores utilizavam um painel, que continha um pequeno texto e uma ilustração, mostrando as diferenças entre a *ásty*, a área urbana, e a *khóra*, a área rural. Na *ásty*, estavam localizados ágora, o espaço público de encontro dos cidadãos para a discussão política; os templos, havendo templos dedicados a diferentes deuses da mitologia grega. Já na *khóra*, encontrava-se a região da agricultura e a necrópole (cemitério).

Por fim, houve, também, um interesse dos visitantes pela visita à casa grega virtual (Fig. 8). Criada em computação gráfica e operada por um *joystick* de videogame, tratava-se de uma experiência na qual o usuário percorria, em primeira pessoa, os diferentes cômodos de uma casa grega antiga. Apesar de alguns educadores chamarem a atenção dos visitantes para tal experiência, denominando-a como jogo, não eram raras as vezes em que os alunos, ao se depararem com ela, decepcionavam-se, visto que um jogo implica um objetivo e um caminho faseado, com diferentes obstáculos, a ser percorrido, enquanto trata-se, na verdade, da Maquete Digital "Uma casa grega", título este conferido pelo Laboratório de Estudos sobre a Cidade Antiga (Labeca). Este mesmo material didático está disponível no sítio eletrônico do laboratório³⁰.

Figura 8 – Visitantes experimentando a maquete digital “Uma casa grega”



Fonte: MAE. Registro pessoal (2017).

³⁰ LABECA. **Uma casa grega**. Disponível em: http://labeca.mae.usp.br/media/maquetes_virtuais/umacasagrega/. Acesso em: 29 ago. 2020.

Figura 9 – Captura de tela da maquete digital “Uma Casa Grega”, produzida pelo Labeca



Fonte: MAE. Registro pessoal (2020).

Figura 10 – Captura de tela da página de início da visita à Maquete Digital “Uma Casa Grega”



Fonte: MAE. Registro pessoal (2020).

Figura 11 – Captura de tela: cenário da Maquete Digital “Uma Casa Grega”



Fonte: MAE. Registro pessoal (2020).

Figura 12 – Captura de tela do cenário despensa da Maquete Digital “Uma Casa Grega”



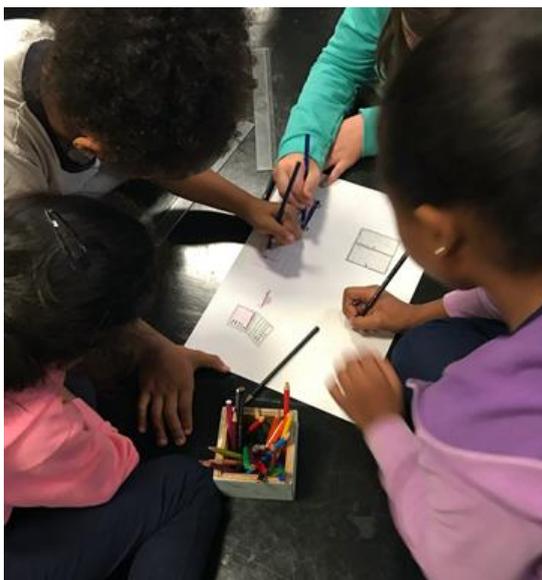
Fonte: MAE. Registro pessoal (2020).

Vale destacar que este não era um objeto no qual os educadores se detinham, até mesmo por isso ele foi selecionado apenas uma vez para integrar o roteiro expositivo. Os alunos, geralmente, utilizavam-no no momento da visita livre, que antecedia a visita orientada ou mesmo nos intervalos entre a observação das outras peças da exposição.

2.3.1.3 Oficina

Para completar os três momentos das visitas, foram realizadas oficinas logo após as visitas orientadas. Destaca-se que nem todas as oficinas foram observadas, pois as vezes em que houve rodízio entre as turmas, priorizou-se a observação das visitas em detrimento das oficinas. Assim, as oficinas que foram realizadas mais vezes foram duas: ambas consistiram em desenho em papel, sendo que uma delas foi apelidada pelos educadores de “Arqueólogos do Futuro” (Fig. 13) e a outra relacionava-se à arte em ânforas (Figs. 14 e 15).

Figura 13 – Registro da oficina “Arqueólogos do Futuro”



Fonte: MAE. Registro pessoal (2017).

Com relação à primeira atividade, os alunos eram separados em quatro grupos e o objetivo era desenharem quais objetos da escola deles sobreviveriam até ao ano 3017, por isso a brincadeira com o apelido da atividade. Nela, os visitantes deveriam imaginar que eles estariam, no futuro, no mesmo local da escola dos visitantes e, atuando como arqueólogos, que deveriam descobrir quais materiais haviam resistido ao tempo e poderiam ser analisados. Portanto, os grupos deveriam refletir sobre a durabilidade dos materiais e as condições em que eles estariam mil anos adiante. Descobrendo os objetos mais resistentes, deveriam desenhá-los e, ao final, todos faziam uma pequena apresentação de sua produção artística, explicando suas escolhas. Já no caso da segunda atividade, a proposta partia da análise das ânforas gregas decoradas.

Tendo em vista os visitantes terem observado histórias contadas na forma de imagens, pois uma das faces da ânfora apresentava o deus Dionísio e, a outra, o semideus Hércules, os alunos deveriam contar uma história em forma de desenhos dentro dos limites internos de uma ânfora retratada em papel. Após concluída a sua produção artística, os visitantes compartilharam os seus desenhos (vide as Figuras 14 e 15).

Figura 14 – Registro da produção de ânfora grega (elementos tecnológicos)



Fonte: Registro pessoal (2017).

Figura 15 – Registro da produção em ânfora grega (telefone celular)



Fonte: Registro pessoal (2017).

Um dos pontos a serem observados por meio das produções (Fig. 14 e 15) é a valorização que a geração de visitantes empregou sobre os recursos tecnológicos, tais como telefone celular, computadores e redes sociais, demonstrando absoluta dependência deles. Isso foi notado, também, a partir do uso excessivo do celular durante as visitas: tudo era registrado pelos visitantes, desde os objetos táteis, durante o acolhimento, até as peças da própria exposição. Atitude que revelou uma falta de atenção dos alunos visitantes com relação aos objetos em análise, uma vez que estes foram observados através das lentes das câmeras dos celulares, quando a experiência era exatamente de sensibilização ao toque e a descoberta de informações pela manipulação das peças.

3. HORNIMAN MUSEUM AND GARDENS

3.1 Contextualização do museu: breve histórico

O *Horniman Museum and Gardens* está localizado no bairro de *Forest Hill*, na região de *Lewisham*, a sudeste de *Central London*, a área central de Londres. Ele foi criado por *Frederick John Horniman*, conhecido como o *Sr. Horniman*, um comerciante de chá e filantropo da Era Vitoriana. Desde os anos 1860 ele colecionava objetos, espécimes e artefatos que ilustrassem a história natural, as artes e o artesanato de diferentes povos. Tendo realizado muitas viagens para o exterior, tais como para o Egito, Sri Lanka, China, Japão, Canadá e Estados Unidos, seu objetivo era levar às pessoas de *Forest Hill* um pouco da cultura de regiões distintas do globo para educá-los e enriquecer a vida da comunidade. Ao final do século XIX, o *Sr. Horniman* havia acumulado tamanha coleção que deixou sua casa para abrigá-la (HORNIMAN, 2019).

Figura 16 – *Horniman Museum and Gardens*³¹



Fonte: Allies and Morrison (2014)³²

O museu foi aberto ao público pela primeira vez em 1890, tendo sido criados mecanismos para a recepção de escolas, associações e clubes, como guias dos objetos para ajudarem na interpretação dos mesmos. Com o crescimento da instituição e o aumento da coleção, sua sede recebeu anexos e ganhou os jardins, que foram abertos ao público pela primeira vez em 1895 (HORNIMAN, 2019).

³¹ Da direita para a esquerda: fotografia da fachada do prédio principal (1901) e suas três extensões subsequentes, sendo a mais recente datada de 2002.

³² ALLIES AND MORRISON. **Projects: Horniman Museum.** Disponível em: https://www.alliesandmorrison.com/wp-content/uploads/2014/08/145_HornimanMuseum_FrontFacade-955x453.jpg. Acesso em: 29 Dez 2019.

Figura 17 – Planta do *Horniman Museum and Gardens*³³



Fonte: *Horniman Museum and Gardens*. Registro pessoal (2019).

Figura 18 – Fachada do prédio principal *Horniman Museum and Gardens* (antiga entrada do público)



Fonte: Registro pessoal (2019)

Figura 19 – Fachada do prédio principal do *Horniman Museum and Gardens*³⁴

³³ Da direita para a esquerda: representação da fachada do prédio principal (1901) e suas três extensões subsequentes, sendo a mais recente datada de 2002.

³⁴ A pequena janela na torre do relógio indica o antigo escritório do Sr. Horniman.



Fonte: Registro pessoal (2019).

No mesmo local, após a demolição do prédio, uma sede definitiva foi construída para o museu, a partir do projeto do arquiteto *Charles Harrison Townsend* (também responsável pelo projeto da *Whitechapel Gallery*). Após três anos fechado em função das obras, o museu reabriu em 1901 e continuou se expandindo (HORNIMAN, 2019). Dentre seus anexos, o museu conta, hoje, com uma edificação construída com materiais sustentáveis, contando com um telhado gramado, construído em 1996; o *Conservatory*, uma construção vitoriana da família *Horniman*, que foi restaurada e movida para o local do museu na década de 1980; e o *Pavillion*, uma construção contemporânea, que foi inaugurada em 2012 utilizada para receber grupos de escolas para sessões educativas (HORNIMAN, 2019b).

3.2 Observação das práticas educativas: equipe e estrutura das sessões

Os educadores do museu *Horniman Museum and Gardens* fazem parte da equipe da instituição, ou seja, não são profissionais autônomos contratados para desempenharem tal função. E a equipe é composta por três educadoras, no total, cada uma delas atuando em segmentos afins do museu, de acordo com sua formação, a habilidade e o conhecimento a respeito dos temas tratados nas diversas exposições do museu.

As sessões educativas do *Horniman Museum and Gardens* foram planejadas para durarem em torno de 45 minutos, sendo a maioria delas baseada na manipulação de objetos. Todas as sessões do museu foram propostas de acordo com o currículo escolar, cujos assuntos

aos quais elas se referem podem ser conferidos no sítio eletrônico do museu³⁵, bem como sua adequação à faixa etária. Assim, as atividades são direcionadas a um público bastante específico, seja pela idade, seja pelo tema. E o agendamento da visita deve ser feito com antecedência e implica no pagamento de uma taxa de, aproximadamente, R\$ 407,00³⁶ para um grupo de até 30 crianças.

Quando o grupo chega até o local, é encaminhado para a Sala do Lanche, onde as crianças permanecem, no horário da refeição, e onde estão localizados os baús que guardam as mochilas e os cabides para os casacos pesados. Nesta sala são passadas as orientações sobre a visita, fornecidas sempre pela mesma pessoa responsável pelo acolhimento.

Neste primeiro contato, a funcionária do museu pergunta se o grupo já conhece o museu, por conta de visitas anteriores, e o que os alunos verão na visita, além de pedir para que tenham cuidado ao manusearem as peças museológicas. Dentre as orientações, a funcionária também orienta o que deve ser feito em caso de incêndio, que todos devem se dirigir a um membro da equipe do museu, ao que ela complementa que estes estarão com um crachá com foto, nome da pessoa e o nome do museu. Ela afirma ainda que, nesta situação, todos devem evacuar o prédio, o que deve ser feito calmamente e sem pânico ou correria, para que ninguém se machuque.

Ela também pergunta o que as crianças devem fazer caso se percam, ao que respondem que devem procurar um membro do museu identificado com crachá. Ela complementa esclarecendo que, caso alguém esteja perdido, deve permanecer na mesma sala onde a criança se encontra perdida, para facilitar a busca. E, em seguida, tendo sido feita essa etapa introdutória, o grupo é encaminhado para a sala onde será realizada a atividade.

Há diferentes salas utilizadas pelo Educativo do *Horniman Museum*, uma vez que não é comum a realização de sessões educativas nas galerias do museu, por conta da presença do público, das conversas, da dificuldade da educadora em se comunicar com o grupo em um tom de voz moderado e mesmo em ouvir os alunos, além de todo tipo de distração que pode ocorrer nesse ambiente, os educadores não consideram apropriado a execução de atividades nesses espaços. A exploração do museu pelo grupo é realizada de acordo com o planejamento do professor, que pode fazê-la de maneira livre (sem a presença do educador do museu) antes ou depois da sessão agendada com o educador.

Para este estudo, foram observadas, no total, dez sessões educativas diferentes, das quais todas foram realizadas no formato de manipulação de objetos e, uma delas, além da

³⁵ Para saber mais, clique em: <https://www.horniman.ac.uk/plan-your-visit/>. Acesso em 11 out. 2020.

³⁶ O valor das sessões em libras esterlinas era de £ 84.00 (incluído o VAT - imposto sobre produtos e serviços em vigor no Reino Unido) no sítio eletrônico do museu em 18/06/2019, sendo a libra cotada a R\$ 4,84 na mesma data.

manipulação de objetos, ocupou-se da produção artesanal. Cada uma delas tratou de um tema distinto, tendo sido planejadas para e executadas com alunos primários (veja o Quadro 6).

Para compreender o Quadro 6 e os demais quadros relativos às sessões educativas dos museus, é preciso entender a equivalência dos anos escolares da educação britânica com a brasileira. O currículo nacional britânico é dividido em *Primary School* (Ensino Fundamental I) e *Secondary School* (Ensino Fundamental II e Ensino Médio). Além disso, subdivide-se em *Key Stages* (KS): KS1 atende as crianças de 5 a 7 anos e os *Year 1* e 2, equivalentes ao primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental I; KS2, de 7 a 11 anos, *Year 3, 4, 5* e 6, que vai do terceiro ao sexto ano do Ensino Fundamental I. No *Secondary School*, há o KS3, de 11 a 14 anos, abrangendo os *Year 7, 8* e 9, equivalentes aos anos finais do Ensino Fundamental II. Por fim, há o KS4, dos 14 aos 16 anos, que corresponde aos *Year 10* e 11, relativos ao Ensino Médio. Há também o *Reception*, que equivale à pré-escola brasileira (BRASILEIRAS PELO MUNDO, 2020).

Em todo início de sessão, a educadora instruiu os grupos acerca dos cuidados necessários para se manusear um objeto museológico, oportunidade em que aproveitava para falar da importância dos objetos de museu para a composição da história da humanidade. Da mesma forma, alertava para os riscos decorrentes do mau uso dessas peças: deterioração, fragmentação e até mesmo o seu extravio, fatores que impossibilitam as gerações futuras de também usufruírem do patrimônio. Os próprios alunos são capazes de identificar erros de conduta na manipulação dos objetos, tais como: não jogar os objetos devido ao risco de quebra; não deixá-los no chão, pois poderiam ser pisoteados; e a necessidade de serem manipulados sempre com as duas mãos, evitando-se o risco de queda. Ao final desta pequena instrução, as crianças receberam luvas para que pudessem tocar os objetos sem riscos de danificá-los.

Quadro 6 – Sessões educativas do *Horniman Museum and Gardens*

	SESSÃO	ASSUNTO	FORMATO	ANO ESCOLAR
1	<i>Prehistoric Britain</i>	Ciências, História	Manipulação de objetos	KS 2
2	<i>Ancient Benin (Nigeria)</i>	Arte e Design, Cidadania, Design e Tecnologia, Geografia, História	Manipulação de objetos	KS 2
3	<i>Aquatic Adaptation</i>	Ciências	Manipulação de objetos	KS 1
4	<i>North America - First Peoples</i>	Geografia	Manipulação de objetos	KS 2

	SESSÃO	ASSUNTO	FORMATO	ANO ESCOLAR
5	<i>Make and Take a Puppet</i>	Arte e Design, Geografia, Inglês / Literatura	Manipulação de objetos Arte e artesanato	KS 2
6	<i>Puppets around the World</i>	Arte e Design, Cidadania, Design e Tecnologia, Inglês / Literatura, Geografia, História	Manipulação de objetos	KS 1 e KS 2
7	<i>Ancient Egypt</i>	História, Geografia	Manipulação de objetos	KS 2
8	<i>Toys around the World</i>	História, Design e Tecnologia, Cidadania, Geografia	Manipulação de objetos	<i>Reception</i> e KS 1
9	<i>Sound around the World</i>	Ciências, Música	Manipulação de objetos	KS 2 e KS 3
10	<i>Rainforest People and Animals</i>	Ciências, Cidadania, Geografia	Manipulação de objetos	KS 2

Fonte: Elaboração própria.

Discutir com os grupos a importância do museu e da manutenção dos acervos museológicos é fundamental para a compreensão da própria instituição: é reconhecer o papel dos museus na salvaguarda, na pesquisa e na divulgação de suas coleções. Esta atitude, por parte do educador de museu, retira da instituição o estigma de “lugar de coisa velha”, defendendo que a produção do conhecimento, no que diz respeito ao ambiente museológico, depende dos objetos. Dessa forma, reforça-se o caráter científico do museu enquanto instituição científica produtora de saber.

3.2.1 A manipulação de objetos e espécimes

Em todas as sessões educativas observadas no *Horniman Museum*, houve manipulação de objetos e/ou espécimes, cuja proposta visava permitir aos visitantes o contato com objetos e espécimes autênticos de museus, que fazem parte da coleção da instituição. Esta informação, inclusive, esteve presente na fala da educadora, como uma espécie de propaganda aos visitantes, que se mostraram empolgados com a ideia de poder tocar um objeto de museu que outrora só estaria acessível ao visitante atrás de uma vitrine.

Outra fala que reforça a importância do museu na construção do conhecimento é quando os educadores perguntam aos visitantes como se pode conhecer o passado, quando não há livros

sobre o período. E, assim, explicam que os objetos estão repletos de saberes sobre o período no qual foram produzidos, e, portanto, por meio deles, pode-se conhecer a vida daqueles que os produziram.

Três das sessões³⁷ de manipulação de objetos e/ou espécimes foram realizadas em sistema de rodízio, quando as peças eram dispostas em três agrupamentos diferentes. Tal modelo demandava o acompanhamento de, pelo menos, mais dois adultos, ficando responsáveis, cada um dos três, por uma ilha de objetos, sendo um deles o educador de museu. Este formato de sessão era possível devido à presença de mais de um adulto por grupo. Geralmente, acompanhados por dois ou três professores, os alunos contavam, ainda, com a presença de alguns pais, que têm o hábito de acompanhá-los em seus deslocamentos. Visto ser costume as escolas fazerem uso do transporte público, torna-se preciso o olhar atento dos adultos durante o trajeto da escola até o museu.

Dessas três sessões, duas delas a atividade prevista no rodízio assistido por um adulto do grupo não demandava a realização de uma tarefa específica que deveria ser orientada pelo adulto. Foi o caso das sessões *Toys around the World* (brinquedos pelo do mundo – tradução nossa) e *Sound around the World* (som pelo mundo – tradução nossa), nas quais a educadora solicitou o apoio da equipe da escola para acompanhar os alunos. Para isso, bastava que a pessoa responsável garantisse a segurança das crianças e dos objetos que estavam em manipulação, pois o propósito era a livre exploração dos objetos e espécimes.

O inconveniente desse tipo de sessão foi, justamente, quando houve a necessidade de mediação educativa por parte dos adultos que permaneceram em cada uma das ilhas de objetos para a realização de uma atividade específica, o que ocorreu na sessão *Aquatic Adaptation*: no espaço em que permaneceu o educador de museu, a atividade teve um bom andamento, pois o educador questionou os alunos e os levou à reflexão acerca do tema em discussão; por outro lado, houve pouca ou nenhuma interação nas ilhas de objetos em que permaneceu um adulto do próprio grupo, ocorrendo, no máximo, uma mediação no sentido de se preservar o material em análise. Neste caso específico, a tarefa proposta para os alunos consistia em combinar as etiquetas e os espécimes e também em explorar as diferenças e semelhanças entre eles. Assim, como o adulto responsável não coordenou a atividade, os alunos utilizaram os espécimes de forma a se colocarem no lugar deles, pretendendo se tornar aquele animal, não realizando a proposta educativa planejada para essa sessão.

³⁷ As três sessões realizadas em formato de rodízio foram: *Aquatic Adaptation*, *Toys around the World* e *Sound around the World*.

Sobre isso, um fato relevante a ser considerado é que se trata de pessoas cuja finalidade durante a visita é auxiliar os professores na segurança dos alunos, durante o deslocamento da escola até o museu, e não participar ativamente das ações pedagógicas no museu. Pois, para esta última, seria necessário algum tipo de preparação dos adultos por parte dos professores para atuarem também nas ações educativas, ao longo da visita, ou, ainda, um pouco de iniciativa e desejo em colaborar com a educação dos alunos.

3.2.2 Arte e artesanato: a produção artesanal

Parte do acervo do *Horniman Museum* consiste em uma coleção de fantoches indianos adquiridos pelo idealizador do museu, a partir dos quais é realizada a oficina de produção de fantoches. Esta sessão educativa é composta por dois momentos, em que, no primeiro, há uma introdução contextualizada, pois se inicia com a educadora apresentando alguns dos objetos que fazem parte dessa coleção, falando da origem dos fantoches, seus diferentes modos de produção e maneiras de utilização. Na sequência, conta-se uma história da tradição indiana sobre autoaceitação, diversidade, gentileza e amizade³⁸, discutindo com os alunos o moral da história. Apenas após essa sequência de ações é que se dá o início, de fato, a atividade de artesanato, no segundo momento, em que os visitantes produzem fantoches.

É interessante notar que se trata de uma ação educativa cujo propósito não se restringe apenas a levar as crianças a produzirem algo, mas compreende uma série de fatores importantes ligados ao comportamento em sociedade, ao reconhecimento da identidade pessoal e à importância de se cultivar um relacionamento saudável junto aos pares. Assim, a criação dos fantoches leva em conta a moral da história contada no início da sessão, à qual atua na orientação dos alunos em sua relação social com o mundo e, para somar, não está deslocada do acervo do museu.

Durante toda a execução da confecção, os alunos participantes aprendem: como os fantoches do acervo do museu foram produzidos; a produzir um tipo específico de fantoche, o fantoche de palito; a seguir instruções coletivamente, por etapas, de modo que todos caminhem juntos durante todo o processo; e, principalmente, a aceitar as pessoas como elas são, valorizando o interior e não o exterior.

³⁸ PATEL, Mickey. *Rupa, the elephant*. National Book Trust: New Delhi, 1974.

3.3 Descrição das sessões educativas: o engajamento dos visitantes

As sessões educativas do *Horniman Museum and Gardens* foram separadas em duas grandes categorias, (1) a de manipulação de objetos e/ou espécimes e (2) a de produção artesanal, sendo que, do total de dez sessões observadas, todas se enquadraram na primeira categoria, e apenas uma delas, além da manipulação de objetos, também se dedicou à produção artesanal.

Apesar de todas estarem preocupadas com a experiência do visitante em tocar as peças museológicas, sentindo o peso, a textura e as suas dimensões, entre outras características, a percepção tátil não pareceu ser o único propósito das sessões. Isto porque, além de possibilitar o contato direto do visitante com a peça, a manipulação dos objetos configurou-se como um meio, uma ferramenta para que, a partir do toque e análise dos objetos e espécimes, os visitantes pudessem fazer diversas descobertas sobre o modo de vida de diferentes sociedades e dos animais, compreender conceitos e saberes técnicos procedimentais, conhecendo o modo de produção de diferentes objetos.

No sentido de se possibilitar a análise da pesquisa nessas três vertentes, além de seu objetivo principal, que foi as práticas educativas dos museus selecionados, buscou-se observar o maior número de configurações de sessão educativas, que variaram tanto no tema quanto no formato. Em função disso, trabalhou-se com o conceito de exemplário e não de amostragem, no sentido em que “[...] não se pretendeu demonstrar que esta ou aquela tentativa, ou uma amostra delas, possuía certas características, mas que *qualquer* classe ou escola experimental que pretenda abranger globalmente o processo educativo acaba por se constituir num exemplo [...]” (AZANHA, 1974, p. 63) das didáticas educativas analisadas nessa pesquisa.

No que se refere ao engajamento dos visitantes, de acordo com o modelo das sessões das quais eles participaram, notou-se que, das dez visitas observadas, sete delas demandaram dos visitantes a realização de alguma tarefa com os objetos e espécimes que não somente a sua manipulação com os alunos em roda. As demais, as três restantes³⁹, trabalharam apenas com o manuseio das peças do museu, de forma que a visita foi realizada a partir do discurso do educador, que trouxe informações sobre os objetos expostos e discorreu sobre o tema da sessão. Ainda que essa fala tenha ocorrido de forma a manter um diálogo com os estudantes por meio de perguntas e respostas, a manipulação dos objetos foi a última etapa da visita, de modo que o objetivo dessa percepção tátil parecia trazer ao conhecimento das crianças a existência dessas peças, mas não necessariamente explorá-las para reconhecer nelas características que

³⁹ Foram elas *Ancient Benin*, *Toys around the World* e *Rainforest People and Animals*.

identificassem o objeto ou o período ao qual pertenciam, ou alguma informação sobre seus antigos proprietários.

Consoante aos objetivos deste estudo, optou-se, então, por descrever as sete visitas com suas tarefas relacionadas aos objetos manuseados. A primeira delas foi a sessão n. 1, *Prehistoric Britain*, cuja introdução contou com a ação dos visitantes para que eles pudessem compreender melhor a noção de tempo e, principalmente, a distância temporal entre os diferentes períodos da Pré-história.

Assim, para introduzir o tema desta sessão, a educadora escolheu alguns voluntários, que seguraram, cada um deles à frente da turma, alinhados lado a lado, um cartaz diferente que trazia o nome de um período histórico: as eras da pedra (Paleolítico, Mesolítico e Neolítico), as do metal (Idade do Bronze e Idade do Ferro) e o momento atual no qual todos estavam vivendo. Cada cartaz trazia também uma imagem representativa do início de cada período ali representado. E, para demonstrar a distância entre cada um dos períodos, a educadora posicionou os voluntários mais próximos ou mais distantes. Isto é, as três crianças que seguravam os cartazes que representavam as idades da pedra estavam próximas umas das outras. Por outro lado, a criança que tinha o cartaz relacionado à contemporaneidade, estava bem mais distante dos colegas que seguravam cartazes relativos à pré-história.

A História lida, essencialmente, com o tempo e se debruça sobre as ações humanas ao longo da história. Este simples exercício traduziu de forma clara e objetiva um conceito de fundamental importância na história, sendo que a noção de tempo bastante abstrata. Além disso, tirou os alunos de uma possível apatia no decorrer da visita, fazendo com que eles se organizassem, sob a orientação da educadora de museu, na realização de uma tarefa.

Na sequência, com os visitantes em roda, houve a manipulação de objetos, os quais teriam de ser descobertos pelas crianças de que se tratavam, tendo sido denominados pela educadora de objetos misteriosos. Apenas após terem sido manipulados por todos é que a educadora trouxe informações importantes sobre cada um deles, discorrendo sobre as características dos povos aos quais os objetos pertenceram.

Outra sessão que contou com a ação dos visitantes foi n. 3, *Aquatic Adaptation*, cuja dinâmica selecionada pela educadora para explicar o conceito de seleção natural foi bastante criativa e precisou da participação dos visitantes para ser executada.

Uma vez que a sobrevivência e perpetuação da espécie dependem da sua capacidade de se adaptar ao ambiente, o tema da adaptação dos animais em diferentes ambientes foi introduzido com a educadora distribuindo, aleatoriamente, aos alunos cartões com uma das

três ilustrações: monstros verdes com pelos, monstros verdes sem pelos e monstros amarelos sem pelos, para comporem a dinâmica da contação de história.

A narrativa contada por ela se passava na Ilha dos Monstros, localizada junto à praia, em que, certa vez, por razões desconhecidas, o calor foi tão intenso que todos os monstros com pelos não suportaram e morreram. Portanto, os primeiros a serem extintos foram os monstros verdes com pelos. Tendo dito isso, e com os alunos posicionados de pé, a educadora pediu que aqueles que possuísem os cartões identificados com os monstros verdes com pelos se sentassem no chão.

Dando sequência, a educadora continuou contando que a continuidade do calor severo e a falta de água fez com que as árvores também morressem, expondo, assim, os monstros verdes sem pelo, antes camuflados pelas altas folhagens. Sem cobertura alguma, os monstros verdes sem pelo foram devorados pelas aves, pois não poderiam mais se esconder na vegetação. Assim, morreu o segundo grupo de animais, os monstros verdes sem pelo. E então, mais um grupo de crianças foi ao chão, simulando a morte dos indivíduos de sua espécie. Tendo restado apenas a areia da praia, os monstros amarelos foram os únicos que sobreviveram, pois estavam disfarçados no ambiente pela cor de sua pele, camuflados em meio à areia da praia. A este processo a educadora chamou de adaptação, demonstrando a adaptação do último grupo ao novo ambiente.

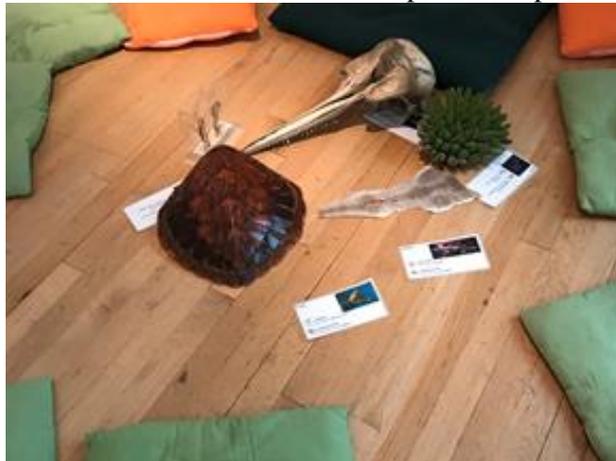
Após essa pequena narrativa, o grupo foi distribuído em três novos agrupamentos para, em sistema de revezamento, serem encaminhados para três mesas diferentes, nas quais haviam espécimes reais para serem tocados e descobertos pelos visitantes. Dentre as atividades que os visitantes realizaram, estavam: combinar os espécimes e sua ficha respectiva, de acordo com suas características e a imagem presentes na ficha; e agrupar os espécimes expostos em uma das mesas no grupo dos caçadores ou defensores, sendo que para cada um dos grupos havia uma ficha com as características que identificavam os exemplares em exposição como caçadores (como a mandíbula de um tubarão) ou defensores (como os espinhos e veneno do ouriço do mar). Dentre os caçadores (Fig. 20), estavam um pequeno jacaré, uma lagosta, uma estrela do mar e uma mandíbula de tubarão, enquanto que do lado dos defensores (Fig. 21) havia uma salamandra, um ouriço do mar, a concha de um caramujo marinho e um peixe porco-espinho, como reforça a Figura 22.

Figura 20 – Sessão “*Aquatic Adaptation*”: mesa de espécimes aquáticos caçadores



Fonte: *Horniman Museum and Gardens*. Registro pessoal (2019).

Figura 21 – Sessão “*Aquatic Adaptation*”: espécimes animais e fichas informativas para os alunos relacionarem cada ficha ao seu espécime respectivo



Fonte: *Horniman Museum and Gardens*. Registro pessoal (2019).

Figura 22 – Sessão “*Aquatic Adaptation*”: detalhe de mesa de espécimes aquáticos



Fonte: *Horniman Museum and Gardens*. Registro pessoal (2019).

Aproveitando as peças em exposição e o tema da adaptação, a educadora falou sobre as características físicas dos animais que vivem na água, sendo necessário se adaptarem para este ambiente, e então perguntou aos alunos se os seres humanos seriam capazes de viver na água e o que seria preciso para tal. Assim, a partir dos espécimes expostos e da atividade da primeira mesa, os alunos levantaram as seguintes características necessárias a um animal aquático: dentes para caçar, concha para se proteger, saber nadar, calda para nadar, membranas entre os dedos para nadar, respirar embaixo d'água.

Já a sessão n. 04, *North America - First Peoples*, envolveu os visitantes de modo a relacionarem os objetos e espécimes à mostra a duas paisagens projetadas pela educadora no telão: Haida, localizada na costa noroeste, e Lakota, região de planície. Nela, divididos em dois grupos, os alunos identificados com a região de Haida (localizada na costa) fizeram as seguintes descobertas: animais para servirem de alimento⁴⁰, madeira para a produção de móveis, chifre para auxiliar na caçada e peles de animais para a produção de roupas, tendo também identificado conchas, um chapéu de palha e um tambor feito com couro animal. Enquanto isso, o grupo referente à Lakota (região de planície) notou o casco de um quelônio (que descobriram ser usado para carregar líquidos), espinhos de um porco-espinho e armadilha para caçar animais, além de um chocalho de casco e um sapato de couro de foca. Animais usados como alimento também foram identificados, tais como coelho, aves e ruminantes locais.

Outro momento em que os visitantes se envolveram foi no levantamento de informações sobre as duas regiões pesquisadas ao longo da visita, quando a educadora levantou três temas para serem analisados (alimentação, vestuário e música – cerimônias e celebrações) e solicitou que fossem feitas comparações entre as duas regiões (Quadro 7).

Quadro 7 – Comparações entre Haida (costa) e Lakota (planície)

COMPARAÇÕES		
	HAIDA (COSTA)	LAKOTA (PLANÍCIE)
ALIMENTAÇÃO	- lança para caçar - armadilha para peixe	- obsidiana para cortar - arco e flecha para caçar
VESTUÁRIO	- bota de couro de foca (impermeável) - Chapéu feito de tiras de madeira	- pele de animais - Sapato com miçangas (sinal de trocas comerciais)
MÚSICA	- tambor feito com pele animal	- flauta feita de osso de animal

⁴⁰ Havia várias referências a animais, tais como peles, presa e unha de animais terrestres; havia ainda uma bota feita de couro de foca dada a sua impermeabilidade natural; e o casco de um quelônio.

COMPARAÇÕES		
	- chocalho de unha de cabra	- chocalho de casco animal

Fonte: Elaboração própria.

Figura 23 – Sessão “*North America: First Peoples*”: mesa de objetos representando a região de Lakota



Fonte: *Horniman Museum and Gardens*. Registro pessoal (2019).

Figura 24 – Sessão “*North America: First Peoples*”: mesa de objetos representando a região de Haida



Fonte: *Horniman Museum and Gardens*. Registro pessoal (2019).

A sessão n. 05, *Make and Take a Puppet*, também demandou dos visitantes dois momentos de participação. No primeiro, após a educadora ter feito uma introdução sobre a coleção de fantoches do museu, apresentando alguns exemplares ao grupo, ela passou às mãos dos alunos um fantoche de leão, feito de uma mistura de papel machê com ervas (que torna o papel mais resistente após secar), pedindo que os participantes sentissem o cheiro e descobrissem qual era a erva que se sobressaía às demais. Dentre os palpites, os alunos falaram

canela, sal, gengibre e pimenta, tendo acertado aqueles que disseram que havia cominho na mistura.

Já a segunda participação dos visitantes ocorreu com a confecção, propriamente dita, dos fantoches (Fig. 25 e 26). Após a contação da história do elefante Rupa⁴¹ (história da tradição indiana sobre autoaceitação, diversidade, gentileza e amizade), os alunos criaram cada um o seu fantoche, percorrendo seis etapas para a produção: 1) estampar o tecido; 2) fazer a cabeça com uma bolinha de jornal e prender no palito; 3) cobrir a cabeça com papel seda; 4) escolher um animal em papel e pintar a cabeça e as patas dianteiras; 5) colar a cabeça e as patas; 6) decorar com fita e receber um jato de gengibre no tecido do fantoche (à lembrança do perfume das ervas dos fantoches indianos).

Figura 25:

Figura 25 – Sessão “*make and take a puppet*”: início da confecção dos fantoches



Fonte: *Horniman Museum and Gardens*. Registro pessoal (2019).

Figura 26 – Sessão “*make and take a puppet*”: fantoches finalizados



Fonte: *Horniman Museum and Gardens*. Registro pessoal (2019).

Na sessão n. 06, *Puppets around the World*, que também trabalhou com fantoches pertencentes à coleção do Sr. *Horniman*, os visitantes puderam conhecer três modelos diferentes

⁴¹ PATEL, Mickey. *Rupa, the elephant*. National Book Trust: New Delhi, 1974.

de bonecos: os fantoches de palito (Fig. 27), os fantoches de cordas (Fig. 28) e os fantoches de sombra (Fig. 29). Após manipularem os fantoches apresentados, a educadora separou os alunos em três grupos, direcionando-os para três mesas diferentes, em formato de rodízio, nas quais cada grupo deveria criar uma história para ser encenada com cada um dos três tipos diferentes de fantoche.

O grupo que trabalhou com os fantoches de corda relatou que havia criado uma história em torno de uma dança, e então a educadora interveio complementando que aquele tipo de fantoche se movimentava com bastante facilidade e, por isso, era fácil criar histórias como danças. O grupo, que manipulou os fantoches de sombra, criou uma história em torno de uma luta, uma vez que se podia ver com bastante clareza os bonecos atrás da tela. E, por fim, o grupo que operou os fantoches de palito também criou uma história envolvendo luta com os braços dos bonecos, operados pelos palitos.

Figura 27 – Sessão “*puppets around the world*”: fantoches de palito



Fonte: *Horniman Museum and Gardens*. Registro pessoal (2019).

Figura 28 – Sessão “*puppets around the world*”: fantoche de corda



Fonte: *Horniman Museum and Gardens*. Registro pessoal (2019).

Figura 29 – Sessão “*puppets around the world*”: fantoches de sombra



Fonte: *Horniman Museum and Gardens*. Registro pessoal (2019).

Figura 30 – Sessão “*puppets around the world*”: teatro para fantoches



Fonte: *Horniman Museum and Gardens*. Registro pessoal (2019).

A sessão n. 07, *Ancient Egypt*, foi uma das mais criativas dentre todas as demais observadas no *Horniman Museum*. Ao término da fala da educadora, que se concentrou na vida após a morte dos antigos egípcios e explorou as técnicas utilizadas para a preservação do corpo no processo de mumificação, o grupo recebeu o raio-x em tamanho real de uma múmia egípcia. Enquanto a educadora retomava as etapas da mumificação, que se relacionavam aos objetos distribuídos entre os grupos, cada grupo deveria posicionar o seu objeto junto à parte correspondente do corpo da múmia (Fig. 31 e 32).

Dentre os objetos da atividade, havia: 1) bandagens e frascos de óleos e especiarias, utilizados para a conservação do corpo; 2) um escaravelho verdadeiro e outro moldado em pedra para serem posicionados sobre o peito do morto, na região do coração, e servirem de amuleto e proteção na jornada ao pós-vida; 3) colar e o olho de Hórus para trazerem boa sorte; 4) máscara mortuária para identificar o morto, envolto em bandagens; 5) apoio de cabeça, utilizado para manter a cabeça mais elevada e em posição confortável; 6) um pedaço de um sarcófago, utilizado para manter o corpo do morto para a sua jornada após a morte; 7) shabti: pequena estatueta em formato de esquife (com uma inscrição especial) que serviria de servo para o morto no pós-vida; 8) um pedaço de uma parede de uma tumba com inscrições; 9) pedaços de papiro,

o papel do antigo Egito; 10) um pássaro mumificado para servir de acompanhante do falecido, lembrando o deus Rá, cuja identidade é a cabeça de um pássaro.

Figura 31 – Sessão “*Ancient Egypt*”: raio-x de múmia egípcia



Fonte: *Horniman Museum and Gardens*. Registro pessoal (2019).

Figura 32 – Sessão “*Ancient Egypt*”: objetos dispostos de acordo com o processo de mumificação



Fonte: *Horniman Museum and Gardens*. Registro pessoal (2019).

A sessão n. 09, *Sound around the World*, também foi bastante criativa, durante a qual os alunos tocaram alguns dos instrumentos musicais expostos na sessão. Ela também funcionou em forma de rodízio, sendo a turma dividida em três grupos da seguinte maneira: o primeiro

grupo ficou com a educadora, que coordenou uma espécie de grupo de câmara, em que quatro crianças tocavam cada uma um tambor africano conhecido como *talking drum*, enquanto outras três crianças executavam cada uma um *balafon*, um tipo de xilofone africano (Fig. 33); o segundo grupo formou uma pequena orquestra de *angklungs*, um instrumento indonésio de percussão feito de bambu, sendo que um aluno atuava como maestro, conduzindo os demais instrumentistas, de acordo com a partitura musical (Fig. 34 e 36); já o terceiro grupo explorou, livremente, a *Hands on Music Space*, galeria formada por instrumentos musicais que podem ser explorados e executados pelos visitantes.

Figura 33 – Sessão “*sound around the world*”: grupo de câmara de *talking drum* e *balafon*



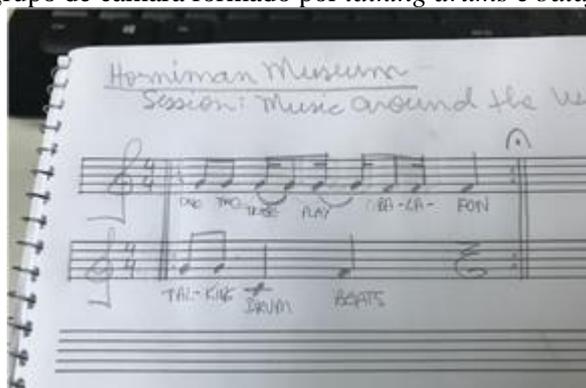
Fonte: *Horniman Museum and Gardens*. Registro pessoal (2019).

Figura 34 – Sessão “*sound around the world*”: *angklungs*



Fonte: *Horniman Museum and Gardens*. Registro pessoal (2019).

Figura 35 – Sessão “*Sound around the World*”: partitura produzida a partir da composição criada para o grupo de câmara formado por *talking drums* e *balafons*



Fonte: Grafia musical de elaboração própria (2019).

Figura 36 – Sessão “*sound around the world*”: partitura adaptada ao maestro da orquestra de *angklungs*



Fonte: *Horniman Museum and Gardens*. Registro pessoal (2019).

4 THE BRITISH MUSEUM

4.1 Contextualização do museu: breve histórico

O *British Museum* está localizado no bairro de *Bloomsbury*, região central de Londres, e foi o primeiro museu público a ser criado. Fundado em 1753, abriu suas portas ao público pela primeira vez em 1759. Inicialmente, o acesso era permitido em horários específicos e apenas aos visitantes que possuíam ingresso para tal, o que significa que a entrada era restrita aos convidados do colecionador. Apenas por volta dos anos 1830 em diante, que as visitas foram extendidas para outros públicos e, gradualmente, o museu se tornou acessível e gratuito para toda a sociedade (BRITISH MUSEUM, 2020).

A coleção do museu teve início com *Sir Hans Sloane*, físico e então presidente da *Royal Society*, que acumulou uma grande coleção de mais de 80 mil peças, uma biblioteca de, aproximadamente, 40 mil livros e manuscritos, além de 32 mil moedas e medalhas. Com o ato legislativo de 1753, todo o seu acervo é comprado pelo poder público que, junto com a *Cotton, Harley and Royal Libraries*, tornam-se uma nova instituição pública chamada *British Museum*. (BRITISH MUSEUM, 2020).

Figura 37 – Fachada principal do *British Museum*, entrada pela *Great Russel Street*



Fonte: Registro pessoal (2013).

Atualmente, o *British Museum* conta com uma coleção de 8 milhões de objetos e outros recursos disponíveis aos visitantes, tais como a Sala de Leitura (Fig. 38), localizada no coração do museu, no centro da *Great Court*; as Salas de Estudo, uma para cada departamento da

coleção, nas quais os objetos do museu podem ser estudados; além de uma biblioteca especializada e um arquivo.

Algumas das peças mais famosas do museu e conhecidas mundialmente são: a Pedra de Rosetta (Fig. 39), que permitiu decifrar os hieróglifos egípcios antigos; o busto do Faraó Ramsés II (Fig. 40), localizado antes à porta do templo mortuário do faraó em Tebas; as famosas múmias egípcias, agrupadas na vasta coleção do Antigo Egito; e os mármore e esculturas do Parthenon, o antigo templo grego da Acrópole ateniense.

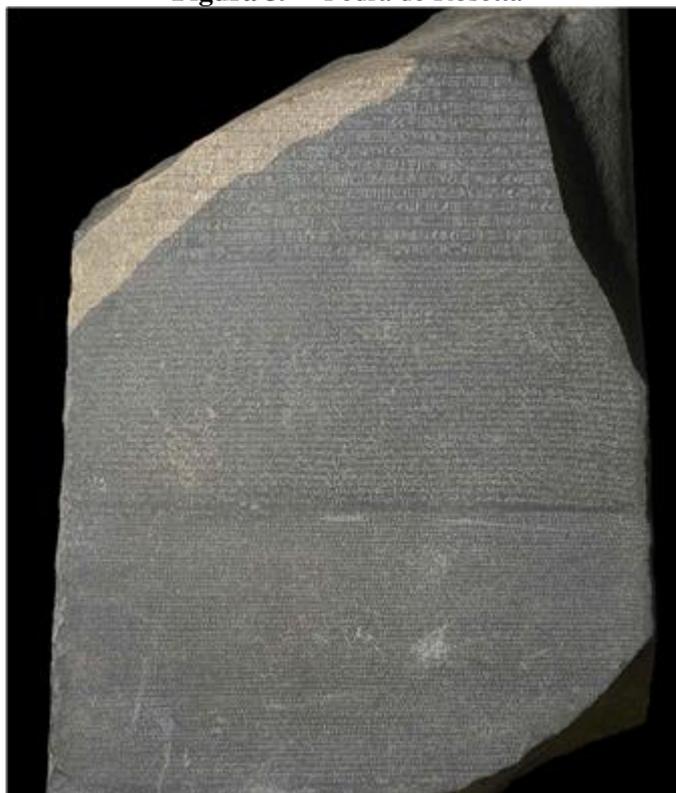
Figura 38 – Sala de leitura – *reading room*



Fonte: *British Museum*⁴².

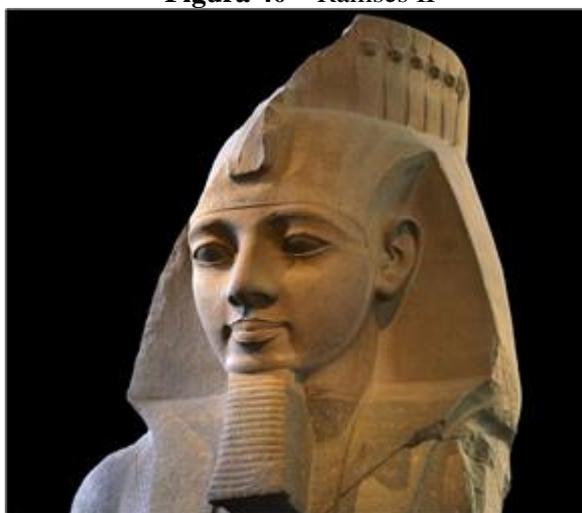
⁴² Disponível em: <https://www.britishmuseum.org/about-us/british-museum-story/architecture/reading-room>. Acesso em: 29 fev. 2020.

Figura 39 – Pedra de Rosetta



Fonte: *British Museum. Collection*⁴³.

Figura 40 – Ramsés II



Fonte: *British Museum. Collection*⁴⁴.

4.2 Observação das práticas educativas: equipe e estrutura das sessões

⁴³ Disponível em: <https://www.britishmuseum.org/collection/galleries/egyptian-sculpture#&gid=1&pid=1>. Acesso em: 29 fev. 2020.

⁴⁴ Disponível em: <https://www.britishmuseum.org/collection/galleries/egyptian-sculpture#&gid=1&pid=2>. Acesso em: 29 fev. 2020.

O *British Museum* tem uma gama variada de sessões educativas, conforme é possível perceber em seu sítio eletrônico⁴⁵, que se configura como o primeiro local de acesso à informação sobre suas atividades didáticas e no qual os professores pesquisam para decidir qual sessão agendar para os seus alunos.

Museu histórico, de caráter enciclopédico, cobrindo assuntos diversos sobre países nos cinco continentes, o *British Museum* tem uma equipe educativa formada por profissionais *freelancers*⁴⁶ especialistas, que são contratados para ministrar sessões específicas, de acordo com sua formação e gosto pessoal, realizando-as cada um em sua área de conhecimento. Há aqueles com uma larga experiência docente⁴⁷ e pouca ou nenhuma experiência em museu, e outros que acumularam anos de trabalho em instituições museológicas e nunca lecionaram ou tiveram poucas oportunidades em sala de aula.

No que diz respeito aos modelos de sessão educativa, o museu desenvolveu diferentes formatos para o público escolar. Entretanto, mesmo tendo sido solicitado pela pesquisadora a observação do maior número de tipos diversos de sessões, foi possível presenciar apenas dois deles, sendo a *school presentation* e a *school workshop*, ou seja, aquelas que foram selecionadas pela equipe do educativo para serem observadas pela pesquisadora.

Assim, foram observadas um total de 08 sessões educativas, sendo 05 de tipos diferentes entre si e três sendo repetições de sessões observadas em sequência. Os dados das sessões compuseram a tabela a seguir (Quadro 8).

Quadro 8 – Sessões educativas no *British Museum*

	SESSÃO	ASSUNTO	FORMATO	ANO ESCOLAR	IDADE
1	<i>Egyptian Mummies</i> (02 sessões)	História	School presentation	KS 2	7 - 11
2	<i>Raising and spending money</i>	Cidadania, Educação financeira	School workshop	KS 3, KS 4 KS 5	
3	<i>Money and power</i>	Cidadania, Educação financeira	School workshop		
4	<i>Daily life in ancient Egypt</i> (02 sessões)	História	School presentation	KS 2	7 - 11

⁴⁵ Disponível em: www.britishmuseum.org. Acesso em 12 out. 2020.

⁴⁶ Temporários.

⁴⁷ Ser professor já foi pré-requisito para se tornar educador no *British Museum*, valorizando-se o manejo com crianças e as diferentes técnicas pedagógicas, dentre elas: linguagem adequada a cada faixa etária, saber o momento de ouvir e de se fazer ser ouvido, artifícios para pedir silêncio à classe e maneiras saudáveis de disciplinar o indisciplinado. Atualmente, a experiência docente é vista como algo desejado e muito valorizado, mas não é mandatório.

	SESSÃO	ASSUNTO	FORMATO	ANO ESCOLAR	IDADE
5	<i>Ancient Greece - How to find out about Greek Life</i> (02 sessões)	História: Grécia Antiga, Cidadania	School workshop	KS 2	7 - 11

Fonte: Elaboração própria.

4.2.1 *School presentation*: a apresentação escolar

O *British Museum* possui uma particularidade que não foi observada nos outros museus pesquisados: diversas sessões educativas que são realizadas no modelo de apresentação em auditório, as chamadas *school presentation*. De acordo com informação da instituição, isto ocorre por conta da grande variedade de coleções que o museu apresenta, contendo um acervo muito diversificado, e a realização da sessão no auditório possibilita atender um número maior de visitantes. Uma vez que as sessões educativas têm capacidade para atender em torno de 35 visitantes por vez, as *school presentations* atendem em torno de 130 estudantes, e por isso esse é um modelo de sessão que o museu não abre mão de realizar.

Neste modelo de atividade, a educadora utilizava um microfone e permanecia sobre o palco, dirigindo-se à plateia formada por pouco mais de uma centena de estudantes. Ao olhar de qualquer observador, tratava-se de uma palestra sobre um determinado tema, mas a educadora recusava-se a admitir tal modelo. Para ela, sua mediação procedia de uma aula dialógica, na qual ela interagira com os visitantes e os instigava a participarem da sessão por meio da formulação de perguntas.

Assim, como o nome aponta, *presentation*, o suporte didático para essa sessão era uma apresentação em *Power Point*, que continha imagens relativas ao assunto, explorando bem o sentido visual da observação imagética, pois havia mais estímulos visuais de imagens do que de texto. E que, identificada pela educadora como uma aula dialógica, a dinâmica com os grupos no auditório funcionava da seguinte maneira: ao longo de sua realização, que durava em torno de 45 minutos, a educadora fazia perguntas aos presentes, que respondiam ou em uníssono ou levantando uma das mãos, solicitando que lhe fosse passada a palavra. Os estudantes, por sua vez, eram desafiados a responder os questionamentos da educadora sobre o tema, testando os seus conhecimentos e fazendo novas conexões a partir de sua participação.

4.2.2 *School workshop*: a oficina escolar

Diferentemente das *school presentation*, que não demandavam nenhuma ação direta por parte dos alunos, pois encontravam-se assistindo a uma apresentação no auditório, as *school workshops*, que podem ser traduzidas como “oficinas escolares”, seguiam um roteiro que consistia em três momentos: (1) pequena introdução do educador, (2) manipulação de objetos pelos alunos e (3) realização de alguma atividade tal qual uma oficina com alguma produção por parte dos alunos. Esta última etapa era a fase de conclusão das crianças acerca do que se tratavam os objetos, identificando os temas aos quais eles pertenciam e compartilhando com os demais presentes as suas descobertas. Assim, seguindo essa sequência de etapas em sua realização, as sessões duravam entre 60 e 90 minutos.

Na primeira etapa, o educador introduzia o assunto com o auxílio de uma projeção, fosse uma imagem ou tópicos esquematizados sobre o tema que a sessão se referia. Na sequência, a manipulação de objetos permitia que os alunos conhecessem artefatos autênticos do período ao qual estavam estudando. Nesta fase da visita, o educador, geralmente, solicitava ao grupo a realização de alguma tarefa, como identificar os objetos e o seu uso, agrupa-los sob um mesmo tema ou, ainda, responder questões relacionadas à observação dos objetos, seu estado de conservação, por exemplo. Por fim, após os grupos trabalharem com os objetos e realizarem suas descobertas, o novo conhecimento era compartilhado com todos, cada grupo falando um pouco sobre o que haviam aprendido sobre os objetos com os quais haviam trabalhado.

No que se refere ao local onde as sessões ocorriam, todas elas foram realizadas em sala apropriada, com um total de 30 a 35 alunos, aproximadamente, estando a sala disposta com cinco a seis mesas, compondo um semicírculo, deixando o meio relativamente vazio.

4.3 Descrição das sessões educativas: o engajamento dos visitantes

Tendo em vista a pesquisa ter sido desenvolvida na vertente do engajamento dos visitantes, optou-se em fazer uma descrição mais completa e detalhada neste subcapítulo. Assim, considerando os dois modelos de sessão do *British Museum*, o que melhor permitiu a participação dos alunos durante a sua realização foi a *school workshop*. E para demonstrar a diferença entre este modelo e as *school presentation*, serão apontadas as principais características do último modelo, mostrando que o seu planejamento e desenvolvimento não foram realizados para que os visitantes se empenhassem em alguma tarefa prática de compreensão do tema estudado, a partir dos objetos e de percepção tátil das peças, manipuladas ao longo da realização da sessão.

Foram identificados dois tipos de sessão na categoria *school presentation*, tendo sido observadas quatro delas, sendo duas repetições de uma e de outra sessão conforme o Quadro 8. Foram elas: *Egyptian Mummies* e a *Daily life in ancient Egypt*.

Conforme dito anteriormente, o objetivo desse tipo de sessão é atender um número maior de visitantes ao mesmo tempo, uma vez que esta é realizada em auditório e atende cerca de 130 estudantes de uma única vez, contra o limite de 35 alunos que é admitido nas sessões de manipulação de objetos. Por isso, sua intenção não é proporcionar aos estudantes uma experiência diferenciada no museu, tal como reconhecer nos objetos características que os identifiquem a um determinado período da história ou sociedade do passado por meio da percepção dos elementos presentes nos objetos da coleção do *British Museum*.

Ambas as sessões são realizadas por educadores do museu junto a grupos de escolas e são tidas como ações pré-visita, introdutórias e, dessa forma, os visitantes são incentivados a visitarem as galerias do museu, numa espécie de continuação da sessão educativa. Visto que o educador discorre sobre determinado assunto em sua palestra dialógica, na qual os alunos respondem algumas questões formuladas pelo educador, o grupo estaria, assim, pronto para explorar livremente o museu, pois já teria um conhecimento inicial sobre o tema tratado na exposição, sendo essa visita às galerias sempre realizada na companhia do professor.

No que se refere às sessões educativas no modelo de *school workshop*, houve três tipos: *Raising and spending money*, *Money and power* e *Ancient Greece - How to find out about Greek Life*, sendo que cada sessão foi observada uma vez, com exceção da última, sobre a vida na Grécia Antiga, tendo sido observadas duas sessões em sequência.

Figura 41 – Sessão “*raising and spending money*”: *Sackler Room*



Fonte: *British Museum*. Registro pessoal (2019).

Raising and spending money foi planejada com o propósito de educar financeiramente os alunos e, para isso, contou com a realização de atividades bastante específicas. Esta sessão

foi dividida em três momentos distintos, em que houve a manipulação de objetos, a apresentação multimídia feita pela educadora e a produção de um orçamento.

Figura 42 – Sessão “*raising and spending money*”: bandeja de moedas



Fonte: *British Museum*. Registro pessoal (2019).

Inicialmente, o grupo formado por, aproximadamente, 30 crianças foi dividido em seis grupos menores, como pode ser vista a disposição na Figura 41. A primeira tarefa que lhes foi solicitada, após observarem uma bandeja com moedas antigas (Fig. 42), responderem ao seguinte questionamento: a) de onde os objetos podem ter vindo?; b) qual a idade dos objetos?; c) como eles foram usados?

Tendo os alunos compartilhado suas descobertas com os demais grupos e com a educadora, passou-se à apresentação multimídia, quando os alunos conheceram um pouco sobre a história da criação das moedas e os primeiros objetos que foram utilizados como elemento de trocas comerciais antes da invenção da moeda. Além disso, para introduzir o tema orçamentário, a educadora trouxe fatos históricos sobre a crise de 1929 e a inflação desse período, perguntou aos alunos de onde vinha o dinheiro do governo, ao que responderam que se originava na arrecadação de impostos pagos pelos cidadãos.

A introdução do tema foi muito importante, tendo em vista a atividade que foi realizada em seguida: os alunos produziram, tal qual o governo, um orçamento, destinando recursos para distintas áreas sociais. Nesta atividade, os alunos atuaram como representantes do governo nacional e apresentaram seu orçamento aos demais, explicando os motivos que os levaram a destinar cada montante a cada área específica, como educação, defesa, transporte e saúde (Fig. 44). Assim, os grupos receberam, simbolicamente, uma quantia em libras e uma folha de

orçamento, na qual distribuíram o valor para cada uma das áreas constantes do orçamento, gerando discussões sobre as escolhas realizadas.

Figura 43 – Sessão “*raising and spending money*”: folha de orçamento para destinar os recursos a cada área específica

<p>Social protection This covers benefit payments</p>	<p>Housing and the environment Looking after the environment and improving the quality of housing.</p>	<p>Public order and safety Paying for police, courts probation service.</p>	<p>Education Paying for schools, colleges, universities and adult education.</p>	<p>Defence Army, navy and air force.</p>
<p>Economic affairs This includes enterprise and economic development, science and technology, and agriculture, fisheries and forestry</p>	<p>Debt interest Paying the interest on money the government has borrowed in previous budgets.</p>	<p>Health Paying for the NHS and promoting healthy living</p>	<p>Transport Investing in roads and railways.</p>	<p>Other Includes recreation culture, media and sport, public service pensions, international development and personal social services.</p>

Fonte: *British Museum*. Registro pessoal (2019).

A sessão *Money and power* foi semelhante à *Raising and spending money*, com algumas modificações. Seu objetivo principal foi manipular e analisar objetos, avaliar o papel da tributação e analisar o Estado, a partir do ponto de vista do bem-estar social.

Os alunos também foram separados em grupos, que receberam bandejas com moedas e responderam às seguintes questões: a) de onde essas moedas podem ter vindo? b) o quão velhas elas são? c) como elas foram usadas? Além disso, olhando os objetos das bandejas, os grupos deveriam tentar descobrir, entre as moedas, qual delas era a mais antiga, a mais recente e a fraudulenta.

Após a análise dos objetos, a educadora passou à apresentação multimídia, trazendo informações sobre algumas das peças analisadas, por exemplo, os búzios. Explorou, também, a imagem constante nas moedas, como o leão ou outro tipo de animal grande e poderoso (*powerful beasts*). Explicou que, dificilmente, seria impressa a imagem de uma borboleta em uma moeda, por exemplo, porque assim não mostraria o poder simbólico representado por outros animais de grande porte e ferocidade inquestionável.

A educadora falou, ainda, da necessidade de se criarem detalhes nas moedas para impedir o seu falseamento e perguntou aos alunos se a moeda conhecida como *pieces of eight*,

citada no filme “Piratas do Caribe”, era real ou falsa (Fig. 44 e 45). Para a resposta, pediu que os alunos se posicionassem em dois tapetes distintos no chão (Fig. 46): sobre o tapete de 10 libras para falso e sobre o de 20 libras para o real. Ao final da dinâmica, ela revelou ser real a moeda, datada do século XVI.

Figura 44 – Sessão “*money and power*”: frente da moeda *pieces of eight*



Fonte: *British Museum*. Registro pessoal (2019).

Figura 45 – Sessão “*money and power*”: verso da moeda *pieces of eight*



Fonte: *British Museum*. Registro pessoal (2019).

Figura 46 – Sessão “*money and power*”: tapetes estampados com moedas atuais, como as notas 10 e 20 libras e o dólar americano



Fonte: *British Museum*. Registro pessoal (2019).

Por último, a sessão *Ancient Greece – How to find out about Greek Life*, foi realizada priorizando a manipulação de objetos. Para tanto, o educador desafiou os alunos a atuarem como detetives, os quais deveriam criar hipóteses e compartilhar ideias a partir do manuseio das peças.

Para que os alunos compreendessem a metodologia da atividade que deveriam seguir durante a sessão, o educador apresentou ao grupo, como forma de teste inicial, uma ânfora grega decorada com uma imagem, característica da técnica de figuras negras em vasos cerâmicos. Solicitou aos alunos uma interpretação da cena registrada no vaso e, posteriormente, trouxe à luz a interpretação dos arqueólogos e historiadores sobre a imagem grega, em que o educador salientou que o trabalho do pesquisador é indagar os objetos.

Ao adentrarem na sala, os alunos encontraram cinco grupos de objetos reunidos sob um mesmo tema, cujo critério de seleção e agrupamento seria o objeto de investigação da sessão. Após a realização do exercício introdutório, o educador anunciou que os alunos iriam explorar os objetos, a partir dos sentidos: com as mãos, deveriam tocá-los, sentindo sua textura e o seu peso; deveriam sentir o odor das peças através do olfato; a partir da visão, observá-los atentamente; e, com a audição, percutindo o som nos objetos, deveriam descobrir de que material as peças eram produzidas. O educador também perguntou aos alunos quem poderia ter usado tais objetos e os instigou a conectar os objetos que estavam agrupados sobre as mesas a partir de um tema comum a todos, pois havia uma relação temática entre os objetos de cada mesa. E, então, os alunos foram subdivididos em seis grupos menores para explorarem as peças sobre as mesas e encontrarem o motivo que os ligasse.

Após alguns minutos de análise, o educador perguntou quais grupos estavam confiantes acerca de que se tratavam os objetos de sua mesa, indagando também o que os conectavam entre si, oportunidade em que cada grupo sugeriu um tema para a sua mesa.

Nesse exercício de investigação, conversando com os grupos, o educador questionou o que poderia se constituir como pista para conhecermos a vida dos gregos, tais como escritos, pinturas, estátuas e a própria arquitetura tão característica desse período da humanidade. Na sequência, cada grupo recebeu pôsteres e pequenos textos informativos com dicas para compreenderem melhor os objetos em análise, recebendo também o desafio de demonstrar aos colegas como as peças poderiam ser utilizadas, o que poderia ser representado em forma de pequena encenação teatral ou uma demonstração acompanhada de narração.

O interessante desse tipo de sessão educativa foi justamente a mudança de pensamento a respeito dos objetos após o recebimento do suporte informativo. A primeira análise realizada apenas com a observação dos objetos, mostrou-se equivocada por parte de todos os grupos, não estando de acordo com as pesquisas acadêmicas realizadas com os mesmos objetos. No entanto, com o suporte de outras fontes primárias sobre o tema relacionado aos objetos em análise, por meio do auxílio das fontes entregues aos alunos, como as reproduções de imagens do cotidiano grego antigo presentes em ânforas, os grupos foram capazes de produzirem um discurso muito mais assertivo do que o anterior. Dessa forma, o educador demonstrou um método de investigação muito utilizado pelos pesquisadores, que buscam analisar todas as características físicas presentes nos objetos, além de contar com outras fontes do mesmo período, também relacionadas ao tema da pesquisa, para uma compreensão mais profunda e coerente. E enfatizou que o arqueólogo é um desses profissionais, cujo objeto de pesquisa é o próprio objeto, a evidência material da cultura, que desenvolve metodologias de pesquisa dos objetos, ao longo de sua carreira.

Após o tempo de análise concedido pelo educador aos grupos para elaborarem suas demonstrações dos objetos, as apresentações se sucederam da seguinte maneira, cada grupo recebeu um conjunto de objetos com um tema que relacionava todas as peças entre si: 1) Esportes (Fig. 47): com o auxílio de uma narração, os alunos representaram duas modalidades esportivas, sendo uma delas a de levantamento de peso e outra a de lançamento de discos, demonstrando, ainda, a utilização de um pequeno instrumento, uma espécie de espátula, usada para a higienização do suor dos atletas; 2) Música e escrita (Fig. 48): nesse grupo, os alunos fingiram grafar uma partitura musical em uma pequena tábua de cera e em uma folha de papiro para, em seguida, executarem-na no instrumento que estava sobre a mesa; 3) Jogos e lazer (Fig. 49): havendo jogos e instrumentos musicais, os objetos foram relacionados de forma que os

jogadores realizassem suas partidas ao som de música ao vivo; 4) Produção têxtil (Fig. 50): tendo recebido uma imagem demonstrando a utilização dos objetos em análise, o grupo reproduziu a cena presente na imagem, na qual os próprios alunos eram os personagens, os quais estavam fiando para a produção de tecidos; 5) Premiação desportiva (Fig. 51): com os adereços de cabeça característicos dos jogos gregos desportivos, o grupo encenou e narrou duas modalidades esportivas (corrida e luta), a premiação dos três melhores lugares (com a coroação de diferentes arranjos florais) e a higienização do suor dos atletas (realizada com óleo de oliva e uma espátula); 6) Festas e banquetes (Fig. 52): havendo diferentes tipos de ânforas não apenas no tamanho, mas também no formato e na decoração. Nesta última, os alunos encenaram uma festa em que o vinho precisava ser diluído em água para ser servido, utilizando, para isso, diferentes recipientes.

Figura 47 – Sessão “*Ancient Greece - how to find out about Greek Life*”: mesa temática n. 01, sobre esportes, composta por pesos para levantamento, disco para lançamento e espátula para higienização do atleta



Fonte: *British Museum*. Registro pessoal (2019).

Figura 48 – Sessão “*Ancient Greece - how to find out about Greek Life*”: mesa temática n. 02, sobre música e escrita, composta por tabuinha de cera, folha de papiro e instrumento musical



Fonte: *British Museum*. Registro pessoal (2019).

Figura 49 – Sessão “*Ancient Greece - how to find out about Greek Life*”: mesa temática n. 3, sobre jogos e lazer, contendo jogos e instrumento musical



Fonte: *British Museum*. Registro pessoal (2019).

Figura 50 – Sessão “*Ancient Greece - how to find out about Greek Life*”: mesa temática n. 4, sobre produção têxtil, contendo instrumentos necessários para fiar



Fonte: *British Museum*. Registro pessoal (2019).

Figura 51 – Sessão “*Ancient Greece - how to find out about Greek Life*”: mesa temática n. 5, sobre premiação desportiva, contendo diferentes arranjos florais e espátula e recipiente com óleo para higienização do corpo



Fonte: *British Museum*. Registro pessoal (2019).

Figura 52 – Sessão “*Ancient Greece - how to find out about Greek Life*”: mesa temática n. 6, sobre festas e banquetes, contendo diferentes tipos de ânforas



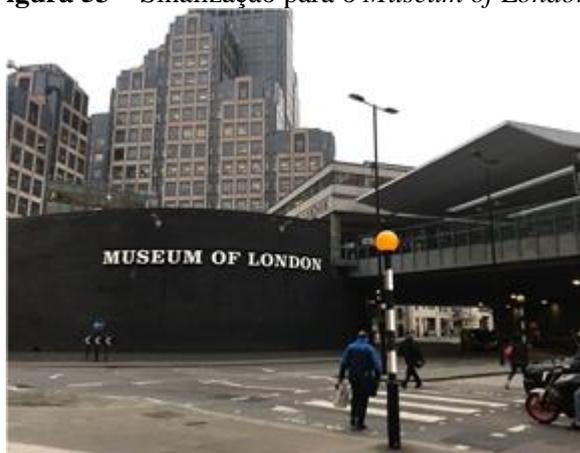
Fonte: *British Museum*. Registro pessoal (2019).

5 MUSEUM OF LONDON – LONDON WALL

5.1 Contextualização do museu: breve histórico

O *Museum of London - London Wall* foi inaugurado em 1976 a partir da união da coleção de duas instituições: o *Guildhall Museum*, fundado em 1826, cujo foco era a arqueologia; e o *The London Museum*, datado de 1912, interessado, principalmente, em objetos modernos, pinturas e vestimentas (MUSEUM OF LONDON, 2020). Assim, surgiu o museu hoje situado na *Aldersgate Street*, em *Barbican*, local emblemático para a história da igreja protestante⁴⁸.

Figura 53 – Sinalização para o *Museum of London*⁴⁹



Fonte: Registro pessoal (2019).

Figura 54 – Memorial *the Aldersgate Flame*, à porta do *Museum of London*



Fonte: Registro pessoal (2019).

⁴⁸ O memorial *The Aldersgate Flame*, à porta do *Museum of London*, relata a conversão de *John Wesley*, fundador do Movimento Metodista, ocorrida em 24 de maio de 1738. A escultura, em forma de uma placa de bronze, erguida em 1981, reproduz o texto em que *John Wesley* descreve sua experiência de conversão.

⁴⁹ Sua entrada labiríntica se faz por acesso a escadas a partir do nível da rua, que levam o visitante a uma passarela para se chegar ao museu.

Atualmente, a instituição possui nove galerias permanentes que contam a história de *Londinium*. Dentre elas, destacam-se *London Before London*, que trata da pré-história de Londres; *Roman London*, sobre o nascimento da Londres romana; *Medieval London*, que apresenta o colapso da cidade romana e ascensão da rainha Elizabeth I; e *War, Plage and Fire*, que discute os séculos XVI e XVII como sendo os mais turbulentos da história de Londres (MUSEUM OF LONDON, 2020b).

O *Museum of London* possui duas sedes e a mais recente é o *Museum of London – Docklands*, localizado em *Canary Wharf*, na região das docas do Rio Tâmbisa. Inaugurado em 2003, o prédio onde hoje funciona o museu foi um armazém para estocagem e distribuição de produtos, tendo sido conservado com suas características originais e adaptado para receber a coleção relacionada diretamente com o edifício e as relações comerciais de produção da Inglaterra no século XIX, passando pelo tema da escravidão, cotidiano das embarcações nas docas e a situação das docas durante a Segunda Guerra Mundial.

Já o *Museum of London – London Wall* é assim denominado por estar rodeado dos remanescentes do muro romano que protegia a então *Londinium* de possíveis invasores, e cujo acervo está relacionado à presença romana na cidade de Londres.

Figura 55 – Painel de vidro instalado em local estratégico para que o pedestre possa visualizar, a partir da sobreposição do croqui às ruínas, o antigo muro que protegia a Londres Romana de invasões



Fonte: *Museum of London – London wall*. Registro pessoal (2019).

5.2 Observação das práticas educativas: equipe e estrutura das sessões

Como a maioria dos museus londrinos, o setor educativo do *Museum of London* é formado por diferentes profissionais que atuam como *freelancers* no planejamento e execução das sessões educativas. Há desde professores – cuja larga experiência em sala de aula é então utilizada na realização das ações educativas do museu –, até profissionais das artes, como contadores de histórias e atores, que apresentam verdadeiras performances teatrais na execução das mais variadas sessões.

De todas as instituições pesquisadas, este museu foi o que apresentou a maior diversidade de modelos de sessões educativas, tendo sido observadas nove sessões educativas⁵⁰, conforme tabela a seguir (Quadro 9). Há, ainda, que se lembrar o fato de que existe, além das aqui descritas e analisadas, uma infinidade de outras sessões, bem diferentes umas das outras. Dentre elas, pode-se encontrar: contação de histórias, manipulação de objetos, produção criativa (sessões que propõem que os visitantes produzam algo ao longo da atividade), performance teatralizada, dia de estudo (análise de vestígios históricos conduzida por um dos curadores do museu), caminhada e pesquisa de campo, e também transmissões ao vivo de *tour* guiado pelo museu, além da adaptação de uma parcela dessas sessões para o público deficiente.

Quadro 9 – Sessões educativas no *Museum of London*

	SESSÃO	ASSUNTO	FORMATO	ANO ESCOLAR
1	<i>London's Burning!</i>	História de Londres	- Contação de histórias - Manipulação de objetos	KS 1
2	<i>Prehistory stories</i>	Pré-história	- Contação de histórias - Manipulação de objetos	KS 2
3	<i>The Suffragettes</i>	História e cidadania	- Dia de estudo - Visita às galerias	KS3 / KS 4
4	<i>Campaigning in London</i>	História e cidadania	- Dia de estudo - Visita às galerias	KS4 - Post-16 AS/A2
5	<i>Introducing Roman London</i>	História de Londres	- Dia de estudo - Manipulação de objetos	KS 3

⁵⁰ A sessão *Hands-on Victorians* foi observada duas vezes, em sequência.

	SESSÃO	ASSUNTO	FORMATO	ANO ESCOLAR
6	<i>Battle Speech</i>	História	- Contação de histórias - Produção de discurso	KS 3
7	<i>Mary Seacole</i>	Biografia de Mary Seacole	- Contação de histórias	KS 1
8	<i>Hands-on Victorians</i>	Infância na Londres Vitoriana	- Manipulação de objetos	KS 2

Fonte: Elaboração própria.

Um dos pontos que mais chamou a atenção nas sessões observadas no *Museum of London* foi o fato de que todas, absolutamente todas as sessões requeriam alguma ação dos visitantes, começando pela manipulação dos objetos, pois se configura como uma atividade ativa de experimentação; na visita às galerias, uma vez que os alunos registravam suas impressões em um *tablet* para serem compartilhadas com o grupo logo que retornassem à Sala do Educativo; na contação de histórias, pois os alunos se caracterizavam de acordo com o personagem da narrativa, agindo como se estivessem vivenciando o papel; na produção do discurso, criando algo envolvente e motivador para ser proferido diante de uma tropa às portas da batalha e, nos dias de estudo, que possuem diferentes ações, tais como análise de documentos e debates em grupo. Isso mostra uma grande preocupação do Setor Educativo em manter seus visitantes ativos e revela um ponto importante de seu princípio educacional: a experiência e a experimentação no planejamento das atividades educativas no museu. Quanto ao tempo de duração, as sessões eram realizadas com, aproximadamente, uma hora e meia de duração.

As sessões educativas, assim, podem ser agrupadas em três grandes categorias: (1) contação de histórias, (2) manipulação de objetos e (3) dia de estudo. Isso não significa que na sessão em que ocorria a contação de histórias não havia manipulação de objeto ou vice-versa. Desse modo, no momento da descrição das sessões educativas, a ênfase seria dada em uma das duas primeiras ações, ou na contação de histórias ou na manipulação, a depender da forma como elas seriam executadas e qual delas seria considerada a principal atividade da sessão.

As sessões deste museu, de modo geral, foram pensadas levando-se em conta a utilização de pelo menos duas ações diferentes. Vejamos como cada uma dessas duas categorias foi executada pelo educador de museu.

5.2.1 A contação de histórias

As sessões de contação de histórias do Setor Educativo do *Museum of London* são sempre muito envolventes, pois não se trata apenas de ouvir alguém contando uma história, mas de também se tornar parte dela. Nela, os visitantes são convidados a reviverem o que ocorreu no passado junto com personagens das histórias: vestem-se como eles, recitam pequenas falas como eles e utilizam utensílios que remontam ao período em que eles viveram.

Ao participarem de uma sessão deste tipo, os visitantes são selecionados pelo educador que está conduzindo a atividade ou se voluntariam para representar personagens históricos ou tipos sociais comuns. Às vezes, realizam sua performance de acordo com as instruções do educador e, outras, fazem-no de improviso, tal é o grau de envolvimento com a ação de encenar o passado.

No que se refere aos educadores que planejam e executam este modelo de sessão, eles são, em geral, artistas cênicos profissionais, *freelancers* contratados para realizarem a ação educativa no museu. Ao longo da contação de histórias, eles cantam e convidam todos a cantarem com eles, interpretam e educam. Até mesmo quando é preciso chamar a atenção dos visitantes ou repreender alguma conduta inadequada, eles o fazem de um modo bem diferente: ao invés da repreensão pontual, eles mudam o foco de atenção do problema, chamando a todos para entoarem uma nova canção.

Como profissionais das artes, além da toda a encenação convidativa e envolvente que permeia seu trabalho, esses artistas também conhecem bem a coleção utilizada em suas sessões e a utilizam para enriquecer a representação da cena relativa aos objetos dispostos para manipulação e, ao mesmo tempo, trazer informações relevantes sobre cada um deles.

5.2.2 A manipulação de objetos

A manipulação de objetos está presente em muitas das sessões educativas do museu e são muito valorizadas. Sessões deste tipo seguem diferentes formatos, que vão desde aquelas em que os visitantes devem investigar os objetos para descobrir diferentes informações a seu respeito, até àquelas em que a manipulação é vista como experimentação, em que possibilita ao visitante conhecer autênticas peças de museu, sentindo o seu peso, sua textura, observando seu formato e compartilhando sua experiência sensorial com os colegas.

Primeiramente, uma das formas de se utilizar os objetos foi durante a contação de histórias pelo educador, o qual manipulava as peças da coleção em sua performance dramatizada: apresentando o objeto, fingia utilizá-lo como em uma situação real, explicando

suas características específicas e comparando-o com produtos contemporâneos de função semelhante.

Uma segunda maneira de inseri-los na sessão educativa foi a utilização desses objetos de modo que o visitante realizasse uma investigação a partir da manipulação e análise de cada peça, buscando desvendar o material com o qual foi produzido, qual era a sua função e que tipo social costumava utiliza-lo. Esta atividade é de fundamental importância do ponto de vista do aprender a analisar os objetos e descobrir informações sobre eles, uma vez que, de modo geral, não estamos acostumados a prestar atenção aos objetos em nosso cotidiano, ainda que estejamos rodeados por eles o tempo todo.

E, por fim, houve ainda oportunidades em que os objetos foram disponibilizados em bancadas aos visitantes para que, ao final da sessão educativa, eles pudessem explorá-los livremente, questionando o educador de museu sempre que sentissem necessidade.

Vale destacar aqui que as sessões nas quais houve a manipulação de objetos foram *London's Burning!*, *Prehistory stories*, *Introducing Roman London* e *Hands-on Victorians*.

5.2.3 Dia de estudo

O Dia de Estudo se configura como uma junção de diferentes ações didáticas. E, para fins desta pesquisa, foram acompanhadas duas sessões dessa natureza e as duas seguiram padrões semelhantes em que as dinâmicas foram muito parecidas, pois os recursos utilizados foram a apresentação do conteúdo da visita para o grupo, por meio de apresentação multimídia, análise de documentação e discussão em grupo e visita às galerias do museu.

Utilizando uma das salas destinadas às sessões educativas, cujas mesas circulares favoreciam a formação de grupos para discussão e análise de materiais de pesquisa, a atividade se iniciou com uma apresentação multimídia, realizada pelo educador de museu, com a introdução ao tema da sessão. Na sequência, os grupos analisaram documentos ou objetos relacionados ao tema da visita, discutindo entre si. E, por fim, portando *tablets* para registrarem suas impressões sobre a exposição, os grupos visitaram as galerias dos museus, buscando peças e vitrines que dialogam com o tema da sessão.

5.3 Descrição das sessões educativas: o engajamento dos visitantes

Como dito anteriormente, todas as sessões educativas do *Museum of London* observadas demandaram alguma ação do visitante e, no dia de estudo, a contação de história envolvia os visitantes nas narrativas com o convite a participarem interpretando os personagens das histórias. Durante o estudo de campo desta pesquisa, foram observadas três sessões desse tipo: *London's Burning!*, *Prehistory stories*⁵¹, *Battle Speech* e *Mary Seacole*, sendo que cada uma delas teve uma dinâmica diferente da outra.

Na sequência, serão analisadas as sessões cuja principal ação foi a manipulação de objetos. Foram elas: *Introducing Roman London* e *Hands-on Victorians*.

É preciso trazer aqui uma breve contextualização do tema *London's Burning!*, visto que o título remete ao Grande Incêndio de Londres, em 1666, que se iniciou em uma padaria, na *Pudding Lane Street*, na madrugada do dia 2 de setembro. Foram quatro dias de fogo e destruição na cidade de Londres que, por pouco, não atingiu a *Tower of London*, o que causaria um dano maior ainda por conta da pólvora estocada em seu interior. Naquele verão seco, os ventos fizeram com que o fogo logo se espalhasse, saindo totalmente do controle e dificultando o combate ao incêndio, que contou com a ajuda de toda a população. Ao fim do quarto dia, com uma barreira física de escombros de construções criada pelos londrinos, o fogo se apagou. Foram contabilizadas oito mortes pelo incêndio, que também desalojou em torno de 100 mil pessoas, pois cerca de 13 mil casas foram destruídas pelas chamas (JONES, 2016).

Após esta rápida apresentação, vale ressaltar que esta sessão, pode ser dividida em três momentos: instruções da educadora, introdução da atividade e desenvolvimento.

Antes mesmo de adentrarem à sala, os alunos, em fila à porta, foram instruídos pela educadora, por meio de gestos, a entrarem todos de forma ordeira e silenciosa. E, uma vez dentro da sala, a educadora entoou a canção *London's Burning*, música infantil da tradição britânica, e todos cantaram juntos, em uma espécie de introdução à sessão, acalmando os ânimos dos presentes para darem início à atividade. Há duas versões dessa música:

London's burning, London's burning
Fetch the engine, fetch the engine
Fire, fire! Fire, fire!
Pour on water, pour on water

London's burning, London's burning
Look yonder, look yonder,
Fire, fire! Fire, fire!
Go bring me some water.

⁵¹ Apesar de a sessão *Prehistory stories* não trabalhar com a contação de histórias a partir da participação dos visitantes, o fato de ser caracterizada como um teatro de sombras e, portanto, configurar-se enquanto uma narrativa, foi inserida na categoria de sessões educativas como contação de histórias. Por conta dessa sessão ter sido detalhada em uma categoria, pois a contação de histórias foi a principal atividade desenvolvida, ela não foi retomada na descrição das sessões de manipulação de objetos.

Ainda como parte introdutória à sessão, na dinâmica seguinte, a educadora pediu que, ao findar a contagem de um a três, todos os presentes dissessem o seu primeiro nome ao mesmo tempo, inclusive os adultos, a quem ela chamava a atenção, ao longo de toda a sessão, para que participassem junto com crianças.

Na sequência, ela apresentou o painel de tecido pendurado na parede cuja cena é a cidade de Londres no ano de 1666 às vésperas do famoso incêndio. Nele, centralizada, vê-se a *Saint Paul's Cathedral*, com todas as casas construídas ao seu redor; na parte debaixo da imagem, o rio Tâmisa (Fig. 56). À direita do painel está a *Tower of London*, um dos castelos históricos da família real britânica. O mais interessante deste painel é que ele é composto por vários pedaços de tecidos que se sobrepõem à imagem original por meio de velcros, que é aquela em que a cidade está pegando fogo. Assim, conforme a história sobre o incêndio vai sendo contada, partes do tecido vão sendo retiradas, revelando o fogo e a tragédia que o episódio significou para a cidade.

Figura 56 – Sessão “*London’s Burning!*”: painel sobre o Grande Incêndio de 1666



Fonte: *Museum of London*. Registro pessoal (2019).

À medida em que a narrativa avançava, a educadora apresentava objetos que se relacionavam com cada trecho da história do grande incêndio de Londres, quando, então, ela trazia informações sobre os objetos expostos, tratando dos materiais com os quais foram produzidos e a função específica de cada um. Na sequência, ela entregava os objetos a algumas das crianças para compor o figurino do personagem que seria encenado e. Dentre os objetos, havia: dois chapéus de bombeiro (um do século XVII e outro atual), um tijolo carbonizado pelo

incêndio de 1666, uma ferradura de cavalo (Fig. 57), uma garrafa de água seiscentista (feita de couro e impermeabilizada por dentro com um tipo de borracha), pães cenográficos (para encenação da padaria, local de início do incêndio) e um castiçal de ferro (Fig. 58).

Figura 57 – Sessão “*London’s Burning!*”: objetos autênticos e réplicas relacionados ao tema da sessão



Fonte: *Museum of London*. Registro pessoal (2019).

Figura 58 – Sessão “*London’s Burning!*”: objetos autênticos e réplicas relacionados ao tema da sessão



Fonte: *Museum of London*. Registro pessoal (2019).

Após terem sido os objetos introduzidos pela educadora, ela solicitou que fossem formados cinco grupos de alunos, cada qual sob a supervisão de um adulto, que receberam um dos objetos para serem observados mais de perto. A educadora discutiu aspectos de cada objeto, como a larga utilização do couro naquele período em contraposição ao plástico utilizado atualmente; explicou o modo de utilização do chapéu de bombeiro, com a aba para trás, para proteger o bombeiro daquilo que ele não poderia enxergar; balde de água feito de couro e impermeabilizado por dentro com um tipo de borracha; ferradura de cavalo que era utilizado para lutar em guerras e para puxar carros utilizados como meio de transporte; castiçal, feito para ser fincado em viga de madeira na casa para iluminar o ambiente.

Conforme a história avançava, a educadora indicava alguns alunos para atuarem e eles encenavam parte da história, sempre utilizando algum acessório, que podia ser uma peça de roupa ou um objeto que carregavam nas mãos. Assim, todos participaram ativamente, mantendo a sessão educativa bastante dinâmica. Em nenhum momento notou-se apatia por parte do grupo, apenas alguns momentos de distração e dispersão que, quando ocorria, ao invés de a educadora

ficar chamando a atenção dos alunos ou pedindo que voltassem a atenção para a atividade, ela começava a cantar uma canção, ao que era prontamente acompanhada pelo grupo e, então, o foco era retomado.

Durante a contação da história, a educadora fez todo o percurso, desde o início do incêndio, na padaria à *Pudding Lane Street*, passando pela divulgação da notícia para as autoridades (dentre elas o então rei *Charles II*), a fuga das pessoas de barco pelo rio Tâmis, a destruição da *Saint Paul's Cathedral* e os procedimentos para impedir o alastramento do fogo, finalizando com a reconstrução da cidade. Ao final, após quatro dias de fogo, ela apresentou o saldo do incêndio: aproximadamente 130 mil pessoas desabrigadas, pois tiveram suas casas destruídas pelas chamas, e 42 anos para reconstruir a catedral, bem como a área envoltória. Sublinhando que, dessa vez, as casas teriam sido construídas mantendo uma distância mínima entre elas como forma de se prevenir um novo incêndio como aquele de 1666.

A sessão *Prehistory stories*, por sua vez, foi dividida em duas dinâmicas, sendo a primeira realizada a partir de um teatro de sombras e, a seguinte, baseada na manipulação de objetos.

Na primeira dinâmica, o grupo voltou 100 anos atrás no tempo. E, para que os alunos pudessem compreender melhor o conceito de distância temporal entre suas próprias vidas e a pré-história, o educador apresentou uma corda e pediu que algumas crianças voluntárias que a segurassem em linha, de frente para os demais colegas, que estavam sentados enfileirados. Os nós equidistantes presentes na corda representavam a distância entre o tempo de vida dos estudantes (suas idades) e a linha do tempo, ou seja, o quão extensa era a vida deles em anos se comparada com a linha do tempo.

Na sequência, o grupo foi mais longe, cerca de 10 mil anos atrás e, então, o educador pegou uma outra corda cuja distância era menor ainda entre os nós, representando a quase insignificância entre a idade dos alunos e a linha do tempo à qual se referia a corda.

Assim como a sessão foi realizada em dois momentos, a sala também foi dividida em duas, sendo equipada, em uma de suas extremidades, com as mesas contendo os objetos expostos para manipulação, e, na outra extremidade, com o painel onde seria exibido o teatro de sombras (Fig. 59). A história era contada a partir da reprodução em áudio de diálogos entre membros fictícios de uma mesma família pré-histórica, intermediados por um narrador, e a encenação dos fantoches ficava por conta do educador. A gravação narrava as diferentes etapas da pré-história, desde o paleolítico até a idade dos metais a partir do cotidiano de uma família, de acordo com os acontecimentos que iam sendo registrados.

Figura 59 – Sessão “*Prehistory stories*”: teatro de sombras



Fonte: *Museum of London*. Registro pessoal (2019).

O teatro foi encenado por etapas. A cada etapa finda, o educador conversava com as crianças sobre o assunto que acabaram de assistir, retomava alguns dos conceitos e fatos importantes, significativos para cada período, e exibia uma peça do museu representativa do que haviam acabado de assistir.

Ao final, por exemplo, do primeiro trecho do teatro, destinado a apresentar a Idade da Pedra, o educador mostrou um objeto misterioso, dentro de uma caixa, para ser descoberto pelas crianças. Atuando como arqueólogos, tal qual tinham acabado de assistir no teatro de sombras – que tratou também sobre as descobertas arqueológicas da Idade da Pedra, possibilitando difundir o conhecimento desse período para toda a humanidade –, os alunos tinham que analisar o artefato arqueológico e descobrir o que era: um dente de mamífero.

De volta ao teatro, foram apresentadas cenas sobre o período da pedra lascada e como os homens utilizaram um tipo específico de quartzo (*flint*) para produzir diversas ferramentas: batendo uma pedra na outra, era possível criar pontas de flechas, por exemplo. Seguindo o curso da história, houve ainda encenação da Era do Ferro e da Era do Bronze, demonstrando formas de se produzir ferramentas a partir dos dois materiais, como as espadas, largamente utilizadas nas batalhas.

Alguns comentários feitos pelo educador entre um trecho e outro do teatro de sombras foram sobre o cotidiano de alimentação das pessoas que viveram nesses períodos, destacando-se a ordenha de cabras para extrair o leite e a produção de potes de cerâmica, que passaram a ser substituídos por diversos outros materiais ao longo da história até o surgimento do plástico, que se consolidou como matéria-prima largamente utilizada pelas pessoas, atualmente.

Terminada a encenação, os alunos se deslocaram para a outra extremidade da sala, onde estavam localizadas as mesas com os objetos que seriam observados e analisados livremente por grupos menores, em sistema de rodízio (Fig. 60 a 62).

Figura 60 – Sessão “*Prehistory stories*”: mesas de objetos com chifre de animal, pontas de flechas e couro animal



Fonte: *Museum of London*. Registro pessoal (2019).

Figura 61 – Sessão “*Prehistory stories*”: mesas de objetos com ânfora de cerâmica e utensílio de ferro



Fonte: *Museum of London*. Registro pessoal (2019).

Figura 62 – Sessão “*Prehistory stories*”: mesas de objetos com pote feito de argila e lâmina de machado



Fonte: *Museum of London*. Registro pessoal (2019).

Antes de iniciarem a manipulação, o educador chamou a atenção para algumas regras: a necessidade de segurar os objetos com as duas mãos; manter os objetos nas mãos sobre as bandejas; não segurar os objetos em posição como se fosse utilizá-lo em sua função original;

não abrir as embalagens plásticas que protegem alguns dos artefatos; e não elevar os objetos acima de sua cabeça.

A sessão *Battle Speech!*⁵² foi realizada em uma das galerias do *Museum of London*, a *London before London* (Londres antes de Londres), cuja coleção refere-se à pré-história da região, desde 450.000 AC até a construção da cidade romana *Londinium*, ocorrida em torno do ano 50 DC. Dentre as peças expostas, destacam-se ferramentas de pedra (Fig. 63), esqueletos de animais⁵³ (Fig. 64) e potes de cerâmica⁵⁴.

Figura 63 – Sessão “*Battle Speech!*”: vitrine mostrando conjunto de pontas de flecha feitas de pedra lascada



Fonte: *Museum of London*. Registro pessoal (2019).

Figura 64 – Sessão “*Battle Speech!*”: mandíbula de mamute (200.000 a.c.)



Fonte: *Museum of London*. Registro pessoal (2019).

⁵² Título da sessão atribuído a esta pesquisadora para diferenciar esta sessão, cujo título original é *Introducing Roman London*, de outra sessão de mesmo nome, também observada por esta pesquisadora.

⁵³ MUSEUM OF LONDON. *Permanent Galleries: London before London*. Disponível em: <https://www.museumoflondon.org.uk/museum-london/permanent-galleries/london-london>. Acesso em: 27 ago. 2019.

⁵⁴ MUSEUM OF LONDON. *Permanent Galleries: London before London*. Disponível em: <https://www.museumoflondon.org.uk/museum-london/permanent-galleries/london-london>. Acesso em: 27 ago. 2019.

Dividida em dois momentos, o primeiro deles foi realizado pela educadora, que contou a história de como os romanos venceram o exército da rainha Boudica, no século I, mulher que passou pela a história como a rainha guerreira que defendeu a Britânia.

Com o grupo de alunos sentados ao chão, a educadora contou a história de como os romanos conquistaram a Britânia, vencendo os exércitos de Boudica, uma rainha celta da tribo dos icenos, região leste da ilha britânica: com a morte do rei, seu marido, Boudica se recusou a entregar suas terras aos romanos, que já haviam dominado diversas cidades da Britânia. Como resposta, a rainha teve de enfrentar duras batalhas contra aqueles que queriam dominar a região. Tendo sido humilhada, foi forçada a ver suas duas filhas serem estupradas por soldados romanos, o que incitou o seu povo a agir, lutando para expulsarem os romanos da ilha.

Dessa forma, estabeleceu-se o cenário da guerra: de um lado, Boudica liderava o povo da Britânia contra Roma; de outro, os romanos lutavam pelo controle do local. Nesse momento, a educadora interrompeu a história para dizer que o exército de Boudica iria à batalha contra os romanos e perguntou: qual é a opinião dos romanos sobre os povos da Britânia? Assim, uma batalha épica e decisiva estava prestes a acontecer.

Antes que terminasse de narrar os fatos históricos relativos à conquista da Britânia pelos romanos, a educadora pediu para os alunos se dividirem em pequenos grupos e produzirem um discurso militar, cujo objetivo era levantar a moral da tropa, incitando os soldados à batalha. Para tanto, ela pediu que os alunos se reunissem em pequenos grupos de três integrantes para escreverem um discurso. Metade dos discursos deveria ser escrito como que por um comandante romano e, a outra metade, como que por um comandante bretão.

Cada trio recebeu um pequeno quadro branco, acompanhado de um marcador, para escreverem os seus discursos, os quais foram lidos um por um para o grupo todo. Os alunos que leram os pequenos, mas emocionantes discursos, também encenaram o episódio, impondo a voz e recebendo vivas da “tropa”.

E, então, a educadora deu continuidade, relatando que, para a surpresa de Boudica, o exército romano venceu a guerra, mesmo tendo os soldados de Boudica lutado tão bravamente e destruído cidades erguidas na ilha pelos romanos.

Por fim, a educadora explicou que, apesar de os romanos terem vencido a guerra contra os bretões, Boudica se tornou sinônimo de liberdade para a atual Grã-Bretanha.

A última sessão desta categoria de contação de histórias foi *Mary Seacole*, que ocorreu no *Pleasure Gardens* (Fig. 65), uma referência ao primeiro espaço londrino, setecentista, destinado aos grandes festivais de música, frequentado pela elite vitoriana em seus mais belos e luxuosos trajes. Exibindo uma pequena coleção de vestimentas da moda no século XVIII, essa

galeria do *Museum of London* possui uma pequena estrutura abobadada ao centro, rodeada por colunas, que abriga o educador no momento de sua performance, geralmente executada na forma de contação de história dramatizada.

Figura 65 – Sessão “*Mary Seacole*”: *Plesure Gardens* no *Museum of London*



Fonte: Heritage Fund⁵⁵.

Com as crianças todas sentadas ao chão, a educadora⁵⁶, uma mulher negra caracterizada como a personagem da sessão, começou a contar a história de *Mary Seacole*, nascida em 1805, na Jamaica, cujo pai era escocês e a mãe jamaicana. Sendo este um dos aspectos enfatizados pela educadora enquanto narrava as aventuras de *Mary Seacole* e o que a tornou *mixed race* (mestiça).

Assim, a educadora narrou a atuação de *Mary Seacole* durante a Guerra da Criméia, na década de 1850, contra a Rússia, tendo sido a responsável por instalar o *British Hotel* em local próximo ao campo de batalha, destinado a prestar atendimento médico aos feridos de guerra.

Conforme ela contava as histórias, interagia com as crianças e pedia seu auxílio. Para recriar o cenário de guerra, solicitava que as crianças reproduzissem alguns sons, pedindo: “*Make the sound! Bum! Pawn!*” (Façam o som! *Bum! Pawn!*) E as crianças a imitavam. Em outro momento, ela pediu que fizessem o som de vento e de pessoas ao chão gritando: “Oh não! Me ajude, por favor!”

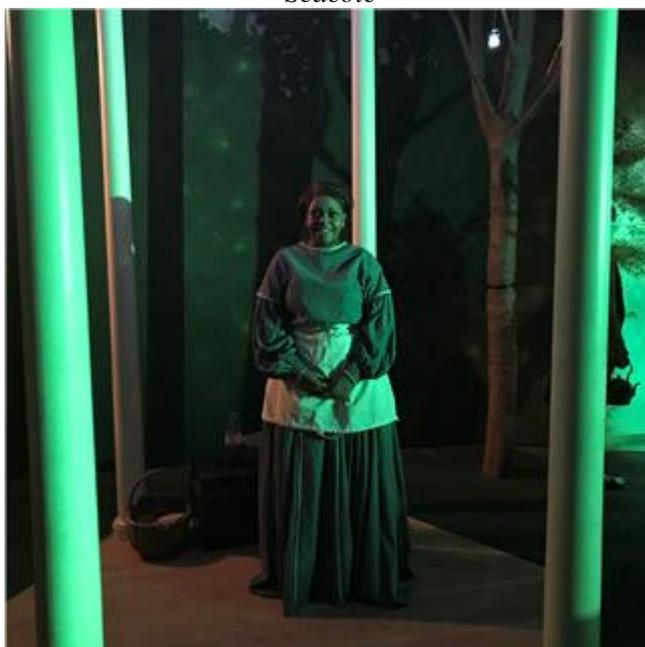
⁵⁵ HERITAGE FUND. **The Galleries of Modern London and Learning Centre Project**. Disponível em: <https://www.heritagefund.org.uk/our-work/galleries-modern-london-and-learning-Centre-project>. Acesso em: 29 ago. 2019.

⁵⁶ Vale retomar aqui que as sessões que se configuram como contação de história e/ou dramatização são conduzidas, geralmente, por profissionais da área de artes cênicas.

A educadora contou às crianças o que *Mary Seacole* utilizava como medicamento, fazendo uso de produtos naturais no tratamento de feridas, como sementes de mostarda em água nas bandagens para prevenir infecção, a canela em água quente, entre outros.

Ao final, ela convidou algumas crianças para ajudá-la a completar a sua caracterização como *Mary Seacole* (Fig. 66), cantou uma canção junto com eles e distribuiu alguns cartazes com imagens da britânica-jamaicana, do hospital que ela coordenou durante a guerra e de fatos relativos à vida dessa personagem. Ao distribuí-los, ela pediu que as crianças encontrassem o pôster com a imagem do *British Hotel* e passou um pequeno recipiente contendo mostarda e outro com canela para as crianças sentirem os seus respectivos aromas.

Figura 66 – Sessão “*Mary Seacole*”: educadora vestida a caráter para narrar a história de *Mary Seacole*



Fonte: *Museum of London*. Registro pessoal (2019).

As duas sessões seguintes a serem descritas são *Introducing Roman London* e *Hands-on Victorians*, cuja principal ação de ambas as sessões foi a manipulação de objetos.

Com uma saudação latina, a educadora iniciou a sessão educativa *Introducing Roman London*, sobre a Londres romana dizendo: *Salvete Omnes* (olá a todos).

Esta sessão se realizou em uma das salas do museu dedicadas ao acolhimento de grupos que agendam visita escolar e contou com o auxílio de uma apresentação multimídia e objetos para serem manipulados pelos alunos (Fig. 67). Ao adentrarem à sala, os alunos se sentaram em grupos de acordo com as mesas disponíveis (Fig. 68).

Figura 67 – Sessão “*Introducing Roman London*”: objetos para serem manipulados pelos alunos



Fonte: *Museum of London*. Registro pessoal (2019).

Figura 68 – Sessão “*Introducing Roman London*”: disposição da sala e apresentação multimídia



Fonte: *Museum of London*. Registro pessoal (2019).

A educadora apresentou brevemente o *Museum of London* e seu acervo, discutindo a importância de determinados elementos que fazem uma civilização se sobrepôr às demais, tais como os recursos naturais, a demonstração de poder, a capacidade de determinar as regras, a liderança e o controle do comércio. Ela explica, ainda, que os romanos escolheram a Britânia como local para se fixarem por causa de seus recursos naturais, terras férteis, presença de gado, cobre e prata, tendo estabelecido a primeira *Londinium* na parte sul daquela região, perto do rio Tâmesa. E que, após ter sido atacada e queimada, uma segunda *Londinium* foi erguida.

Discutindo aspectos da engenharia romana, a educadora solicitou que os alunos encontrassem no mapa do *Museum of London*, o qual mostrava a Londres romana e a Londres contemporânea, algumas edificações. Cada grupo recebeu um exemplar, deste modo, eles puderam identificar as seguintes construções romanas: 1) a Basílica, onde funcionava a corte judicial e a área legislativa; 2) a Arena, famosa pelas batalhas de gladiadores e execuções públicas, peças de teatro e paradas militares; 3) o Fórum, utilizado como local de reuniões e de venda de produtos; 4) fortificação militar; 5) muro romano (*London Wall*), quando a educadora

aproveitou para esclarecer a necessidade de um muro para que os romanos pudessem se proteger de ataques; 6) armazéns; 7) casas de banho; 8) Templo de Mitra; 9) *London Bridge* (ponte de Londres). Após identificarem todos estes locais no mapa, os alunos fizeram uma competição entre os grupos para ver quem dobraria o mapa mais rápido.

A educadora esclareceu então, que, posteriormente, *Londinium* entrou em declínio: os romanos abandonaram a cidade e a região da Britânia, tornando-a vazia e sem vida, o que deu lugar à Era das Trevas, referindo-se à Idade Média e às invasões do local pelos povos germânicos.

Ao questionar para os estudantes de que forma nós conhecemos o passado romano e sobre como era ser romano e o seu cotidiano, a educadora indicou os artefatos. Apontou, também, que a história dos romanos foi escrita por homens ricos e letrados, a partir de um ponto de vista específico. Então, ela aproveitou para apresentar a arqueologia ao grupo como a ciência que trabalha com os materiais encontrados nas diferentes “camadas de lixo”, ou seja, em meio às camadas geológicas que abrigam os vestígios arqueológicos, deixados para trás por diferentes civilizações ao longo dos séculos.

Outro ponto interessante que surgiu na discussão com os alunos sobre arqueologia foi a respeito do tempo de duração dos materiais encontrados no solo, já que alguns deles são encontrados com maior frequência devido ao seu longo tempo de duração. Outros, porém, se degradam com o tempo. Dentre os materiais encontrados, destacam-se: metal (ferro e prata), cerâmica (produzida a partir da argila), ossos, pedra, mármore, vidro, madeira e tecido.

Na sequência, a educadora passou algumas instruções sobre a manipulação dos objetos museológicos ao grupo, que deveria ser extremamente cuidadoso ao manipular as peças do museu. E, depois de observá-las, os alunos deveriam tentar responder a três questões: 1) de que material o objeto havia sido feito?; 2) para que ele fora usado?; 3) o que ele nos conta sobre a Londres romana?. Deveriam, também, tentar identificar as categorias às quais os objetos poderiam pertencer, um tema que reuniria todos os objetos da mesa.

Para tanto, a educadora deu alguns minutos para os alunos discutirem. Os grupos, nesse momento, começaram a se revezarem, trocando de mesa para terem a chance de observar todos os objetos disponíveis. Por ser este um instante de bastante euforia e grande falatório, a educadora costumava fazer uma contagem regressiva a partir do número cinco para chamar a atenção dos alunos e diminuir o volume das conversas ou apenas se aquietarem para ouvir instruções da educadora.

Passado o tempo, cada grupo reunido em sua mesa deveria: 1) escolher um objeto com o qual tinham mais confiança para falarem a respeito; 2) escolher um objeto misterioso, que

não tinham conseguido reunir informações; e 3) identificar a categoria que reuniria todos os objetos da mesa, algo que pudesse unir todos eles sob um mesmo tema.

Os objetos foram distribuídos por mesas e os grupos citaram a categoria que reuniria todos, conforme o que se segue abaixo:

- Mesa 1: ânfora, ferradura de cavalo, pote de terracota (demonstrando a existência do comércio pela importação desse produto). Categoria: comércio e transporte (Fig. 69);
- Mesa 2: tégulas e ímbrices, dois tipos de telhas que se encaixavam para tornar o telhado impermeável, criando um telhado sofisticado. Categoria: edificações (Fig. 69);
- Mesa 3: anel, unguentário. Categoria: moda e beleza (Fig. 70);
- Mesa 4: tabuleta de cera, punho de espada, gladio de madeira, estatueta de uma deusa. Categoria: lazer (Fig. 70);
- Mesa 5: pote de pedra, chave lateral, lamparina, tijolo do sistema de aquecimento romano subterrâneo. Categoria: tecnologia romana (Fig. 70).

Figura 69 – Sessão “*Introducing Roman London*”: as duas bandejas da esquerda referem-se à mesa 1 e as duas bandejas da direita referem-se à mesa 2



Fonte: *Museum of London*. Registro pessoal (2019).

Figura 70 – Sessão “*Introducing Roman London*”: da esquerda para a direita, respectivamente, bandejas com objetos relativos às mesas 5, 3 e 4



Fonte: *Museum of London*. Registro pessoal (2019).

A última sessão desta categoria foi a *Hands-on Victorian*, à qual foi observada duas sessões em sequência, que foram realizadas em uma das salas destinadas às atividades educativas do *Museum of London* e se iniciaram com a educadora dando instruções ao grupo já na porta da sala, com os alunos enfileirados ainda do lado de fora. A educadora solicitou que eles carregassem suas mochilas em frente ao corpo, pois havia muitos objetos na sala. Ela pediu também que as crianças deixassem seus pertences na linha demarcada no chão, em local apropriado dentro da sala.

Esta sessão foi dividida em três momentos: o primeiro, destinado a uma pequena introdução sobre o tema, quando a educadora conversou sobre aspectos da vida vitoriana com as crianças de forma dialógica; o segundo, utilizado para que os alunos pudessem experimentar diferentes tipos de objetos, tocando-os e tentando descobrir o material do qual tinham sido feitos e sua utilidade; e o último, em que a educadora escolheu sete crianças para representarem um tipo social vitoriano que se relacionava ao uso de alguns dos objetos investigados pela turma.

Para introduzir o tema da sessão, a educadora perguntou às crianças quem já havia estado no *Museum of London* e se sabia qual história o museu conta, ao que os estudantes responderam que o museu discute a história de Londres. Ela também os indagou sobre há quanto tempo as pessoas vitorianas viveram e porque foram chamadas assim. E, em seguida, esclareceu que a Era Vitoriana ocorreu 200 anos atrás, período em que viveu a Rainha Vitória, que ascendeu ao trono aos 18 anos, em 1837, e nele permaneceu até sua morte, em 1901.

Com as crianças distribuídas em pequenos grupos nas mesas na sala, a educadora perguntou como teria sido a infância da rainha: “Muito feliz em toda a sua realeza?”. E afirmou que ela teve uma vida muito protegida, tendo sido necessário viver dentro do palácio, o *Kensington Palace*, sem a possibilidade de frequentar a escola, sendo visitada por professores em sua residência real.

Depois, com a ajuda de um projetor multimídia, a educadora projetou a imagem de quatro londrinos famosos do período vitoriano, que foram prontamente reconhecidos pelas crianças, identificando-os como sendo Florence Nightingale, Isambard Kingdom Brunel, Mary Seacole e Charles Dickens. A educadora aproveitou o momento e contou um pouco sobre a vida de um dos maiores escritores britânicos, dizendo que Charles Dickens começou a trabalhar muito cedo para ajudar no sustento da família, visto que seu pai havia sido preso por dívida, quando Dickens tinha apenas dez anos de idade. E acrescentou que um de seus livros mais famosos é *Oliver Twist*.

Ela questionou, então, sobre os demais vitorianos: “quais tipos de evidências históricas nós temos que nos ajudam a descobrir sobre a vida das crianças na Londres vitoriana?”. E

aguardou que as crianças discutissem em seus grupos. A educadora, então, sugeriu que sabemos sobre a vida de pessoas do passado por meio de recordações, como livros, história de famílias (por meio dos próprios familiares), diários, coisas enterradas devido ao passar do tempo, romances literários, palestras, linhas do tempo, fotografias, pinturas, imagens. Ela reforçou que nós temos evidências sobre o passado também por meio de mapas, livros, entrevistas e objetos. E, para se conhecer os objetos, é preciso trabalhar como detetives.

A educadora pegou, então, um primeiro objeto para ser trabalhado conjuntamente com o grupo, sendo ela a mediadora. Pediu, primeiramente, que os alunos identificassem os materiais que o compunham, ao que responderam madeira e metal, pois se tratava de uma escova de limpar chaminés. A educadora, então, falou brevemente sobre o uso de crianças na limpeza de chaminés, no período vitoriano, trabalhando em condições insalubres e que muitos faleciam por conta da atividade laboral. Ela escolheu um voluntário para demonstrar como utilizar a escova para limpar chaminés e acrescentou que famílias pobres costumavam vender suas crianças para uma família rica, porque essas famílias pobres tinham pouca comida e roupas muito simples.

Após a introdução, separados em mesas diferentes, cada grupo recebeu um objeto para ser explorado, havendo um adulto por mesa para auxiliar as crianças, que discutiam sobre os materiais dos quais os objetos eram feitos, bem como tentavam descobrir o uso desses objetos. À medida em que os grupos iam analisando os objetos, a educadora ia revezando-os, trocando as peças entre as mesas. Tendo sido instruídos de que deveriam manusear cuidadosamente as peças e as segurarem com as duas mãos, os grupos deveriam responder as seguintes perguntas acerca dos objetos em análise: 1) Os objetos são feitos de quais materiais? 2) Você imagina que o objeto tenha sido usado para quê? 3) Quem pode ter usado esse objeto? 4) Esse objeto se parece com algum outro que utilizamos hoje em dia?

Com o auxílio de um projetor multimídia, a educadora levou mais alguns temas para o debate entre os alunos, que se relacionavam com os objetos que estavam sendo observados, como o trabalho infantil, utilizando crianças para trabalharem como trabalhadores domésticos (responsáveis por limpar a casa, lavar, secar e passar roupas), varredores de rua, montadores de caixas de fósforos, vendedores de rua e engraxates. Ela acrescentou a existência de instituições assistenciais para auxiliarem as crianças a terem um emprego seguro, afastando-as de funções prejudiciais à sua saúde, por exemplo, a função de engraxate, que rendia à criança um bom traje e a mantinha longe de outras atividades mais perigosas, como a de montadores de caixas de fósforos, cujo trabalho árduo executado ao longo de todo um dia lhes renderia dinheiro suficiente para apenas uma fatia de pão para toda a família.

À medida em que a educadora mencionava alguns tipos sociais da Era Vitoriana, ela escolhia uma criança para vesti-la com trajes semelhantes aos do período, ilustrando cada um deles.

No que diz respeito às crianças ricas, ela apresentou uma jaqueta infantil de marinheiro (artigo requintado de famílias de muitas posses), um vestido para meninas (roupas da moda), e brinquedos especiais (como uma locomotiva feita de metal, pequenos animais de material frágil e um barco feito de madeira, sendo este último conjunto identificado como a arca de Noé).

A educadora explicou que, desde 1870, com a publicação do *Education Act* (Ato de Educação), a educação passou a ser compulsória, protegendo as crianças do trabalho. Frequentando a escola, as crianças recebiam estrelas pelo bom desenvolvimento que apresentavam e eram punidas caso se comportassem mal.

Conforme os objetos iam passando de mesa em mesa (Fig. 71), a educadora auxiliava os alunos em seu processo reflexivo acerca do objeto em análise e dava algumas dicas sobre o tipo de material utilizado na sua confecção e o seu uso. E, ao final da sessão, a educadora chamou as sete crianças que ela havia selecionado ao longo da atividade para se caracterizarem como alguns tipos sociais, dentre elas um menino vestido como um engraxate, duas meninas usando uniformes de trabalhadoras domésticas e um menino vestindo uma bela jaqueta de marinheiro.

Essa sessão foi realizada duas vezes, em sequência, tendo a educadora utilizado o mesmo conteúdo e os mesmos materiais em ambas, além de ter contado com o auxílio de pais e professores das turmas para auxiliarem os grupos na realização da tarefa de manipulação dos objetos. No caso da segunda turma, tendo faltado dois adultos para completarem as mesas dos alunos, a educadora solicitou a colaboração desta pesquisadora e de uma voluntária do museu, às quais acompanharam os alunos durante toda a sessão educativa.

Figura 71 – Sessão “*Hands-on Victorians*”: sala de realização da sessão educativa – disposição das mesas e objetos à frente



Fonte: *Museum of London*. Registro pessoal (2019).

Figura 72 – Sessão “*Hands-on Victorians*”: objetos observados durante a realização da sessão educativa



Fonte: *Museum of London*. Registro pessoal (2019).

6 WHITECHAPEL GALLERY

6.1 Contextualização do museu: breve histórico

A *Whitechapel Gallery* é uma galeria de arte fundada em 1901 para levar o universo artístico de grandes obras à população da área leste de Londres, localizada ao lado da estação de metrô *Aldgate East*. Exibiu importantes trabalhos, tais como o famoso *Guernica* (1937), de Pablo Picasso, exposto na *Whitechapel Gallery* em 1939 em sua primeira e única visita à Grã-Bretanha⁵⁷.

Figura 73 – Fachada da *White Gallery*



Fonte: *E-Architect*⁵⁸

Espaço dedicado à arte contemporânea, esta galeria realiza diversas exposições temporárias (com duração aproximada de três meses), ao longo do ano, em seu espaço intimista, que permite a aproximação do público com as obras.

Além das exposições, esta galeria de arte desenvolve outras ações, como: programas de incentivo à arte contemporânea destinados a jovens, em que promovem o encontro dos participantes com artistas, abrindo caminho para os interessados na área enquanto carreira; palestras e cursos voltados para profissionais da área, promovendo a troca de experiência entre artistas e a profissionalização daqueles que se interessam em trabalhar na área; além de eventos

⁵⁷ WHITECHAPEL GALLERY. *History*. Disponível em: <https://www.whitechapelgallery.org/about/history/>. Acesso em: 19 ago. 2019.

⁵⁸ WHITECHAPEL GALLERY. *Building*. Disponível em: https://www.e-architect.co.uk/images/jpgs/london/whitechapel_art_gallery_180911_aw2.jpg. Acesso em: 29 mar 2020.

periódicos, por exemplo, performances artísticas, conversas com artistas, sessões de exibição de filmes e visitas às exposições na companhia de curadores e artistas.

6.2 Observação das práticas educativas: equipe e estrutura das sessões

A *Whitechapel Gallery* não é um museu como as demais instituições pesquisadas ao longo desta tese, desta forma, não possui acervo e exhibe apenas exposições temporárias. Como uma galeria de arte contemporânea, seus métodos também se diferenciam dos modelos de sessão educativa observados e aqui descritos. Assim sendo, não possui um Setor Educativo, como os demais museus dispõem, e também não desenvolve uma variada gama de ações educativas.

À vista disso, o propósito em observar o único modelo de sessão dedicada aos escolares partiu do desejo de conhecer uma estratégia educativa diferenciada, realizada em uma galeria de arte contemporânea, cuja dinâmica consistia em aproximar os alunos e as peças da exposição, por meio da realização de um *workshop* liderado por um artista, levando os participantes a discutirem assuntos do cotidiano a partir da exposição. Uma vez que o objetivo desta pesquisa é analisar estratégias educativas em museus, observar este tipo de sessão permite ampliar o rol de modelos diferentes de atividades que podem ser executadas em um trabalho educativo de museu e, nesse caso, em uma galeria de arte.

Apesar de a instituição realizar diferentes formatos de atividades voltadas para o público em geral, tendo em vista o objetivo desta pesquisa, qual seja o de observar sessões educativas para o público escolar, o contato com a *Whitechapel Gallery* ocorreu de forma a solicitar autorização para a observação do *Artist-led workshop*, modelo de atividade bastante conhecida e conceituada entre os museus situados em Londres. Portanto, no que diz respeito à galeria, as práticas educativas observadas foram apenas duas, tendo ambas tomado como referência a mesma exposição em cartaz à época, intitulada *Is This Tomorrow?*, que consistiram no desenvolvimento de atividades manuais pelas crianças, intermediadas por uma artista, intercaladas com visitas à exposição, em que a artista também mediou o contato dos alunos com as obras de arte.

Em cartaz, entre fevereiro e maio de 2019, *Is This Tomorrow?* (Fig. 74 e 75) foi uma exposição produzida com base na mostra *This Is Tomorrow*, exibida na própria *Whitechapel Gallery*, em 1956, sendo uma das referências de exposição artística da galeria. Para produzir a

exposição de 2019, a *Whitechapel Gallery* convidou dez grupos de artistas e arquitetos para explorarem o potencial de colaboração entre eles e oferecerem suas visões do futuro⁵⁹.

Figura 74 – Sessão “*Is This Tomorrow?*”: exposição interativa no piso térreo



Fonte: *Whitechapel Gallery*. Registro pessoal (2019).

Figura 75 – Sessão “*Is This Tomorrow?*”: exposição interativa no piso térreo



Fonte: *Whitechapel Gallery*. Registro pessoal (2019).

Distribuída em dois espaços da galeria, a exposição foi distribuída pelo piso térreo, destinado às peças interativas, as quais podiam ser tocadas e manipuladas pelos visitantes, e pelo piso superior, que abrigava um conjunto menor de obras artísticas que demandavam menor interação com o visitante.

6.3 Descrição das sessões educativas: o engajamento dos visitantes

Reconhecido pelos profissionais dos museus londrinos por suas ações educativas desenvolvidas junto a grupos juvenis, a *Whitechapel Gallery* realiza o *Artist-led workshop*, voltado para o público escolar. Este *workshop* é guiado por um artista e desenvolvido a partir

⁵⁹ WHITECHAPEL GALLERY. *Is This Tomorrow?*. Disponível em: <https://www.whitechapelgallery.org/exhibitions/is-this-tomorrow/>. Acesso em: 23 ago. 2019.

de uma exposição em curso, no qual os alunos têm a oportunidade de conhecer as obras expostas e trabalhar com temas e conceitos cotidianos baseados nelas.

Por ser realizado, periodicamente, de acordo com a mostra em cartaz, um artista é convidado a planejar e executar de que forma a sessão ocorrerá, posto que a proposta do *workshop* é a mediação da exibição junto aos grupos. Sua dinâmica de realização consiste na compreensão da exposição pelos participantes por meio de atividades práticas, produção artística e discussões orientadas por profissionais criativos.

A sessão é realizada em uma sala à parte, fora do espaço expositivo, onde os alunos têm a oportunidade de trabalhar, manualmente, com matérias-primas utilizadas por artista na composição de suas obras. Ao longo do seu desenvolvimento, a sessão se torna um espaço de conversa entre as crianças e o artista, que as instiga a refletirem sobre o tema da exposição em harmonia com suas vivências no dia a dia.

Durante todo o período da sessão educativa, que durou em torno de duas horas, o grupo se alternou entre a sala de atividades e a visita à exposição. Com as crianças sentadas ao chão, a artista iniciou o *workshop* explicando que a exposição, que seria visitada em instantes pelos estudantes, foi produzida em colaboração entre artistas. Tema este que seria explorado ao longo de toda a sessão, sempre invocando a participação colaborativa dos alunos, em grupos menores.

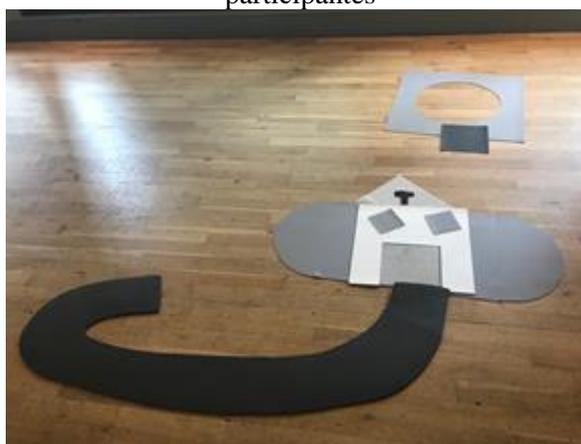
A própria configuração da sala onde se encontravam torna-se parte da conversa entre as crianças e a artista, à qual perguntou o que eles podiam enxergar no espaço, e eles notaram a presença de diferentes formas geométricas pintadas no teto e um espelho com palavras inscritas instalado em uma das paredes, bem como um material semelhante ao EVA cortado em diferentes formatos e distribuído pelo chão (Fig. 76 e 77).

Figura 76 – Sessão “*Is This Tomorrow?*”: composição dos alunos criada em colaboração entre os participantes



Fonte: *Whitechapel Gallery*. Registro pessoal (2019).

Figura 77 – Sessão “*Is This Tomorrow?*”: composição dos alunos criada em colaboração entre os participantes



Fonte: *Whitechapel Gallery*. Registro pessoal (2019).

A artista, então, concedeu dez minutos para que as crianças pudessem brincar com as formas ao chão, e, enquanto brincavam, elas acabaram se reunindo, voluntariamente, em grupos para criarem novas composições com as peças.

Na sequência, os alunos observaram um conjunto de diferentes palavras contidas no *slide* que a artista reproduziu no telão: *connections* (conexões), *pairing* (emparelhamento), *games* (jogos), *(free) movement* (movimento livre), *pattern* (padrão), *maze* (labirinto), *order* (ordem), *routes* (rotas), *collaborators* (colaboradores); e mais uma vez eles tiveram alguns minutos para comporem novas criações com as peças que estavam dispostas ao chão, acrescentando peças maiores, na vertical, de material mais rígido, com as quais criaram espécies de abrigos (Fig. 78 e 89). As crianças trabalharam juntas e de forma bastante engajada, colaborando umas com as outras.

Figura 78 – Sessão “*Is This Tomorrow?*”: composição dos alunos criada em colaboração entre os participantes



Fonte: *Whitechapel Gallery*. Registro pessoal (2019).

Figura 79 – Sessão “*Is This Tomorrow?*”: composição dos alunos criada em colaboração entre os participantes



Fonte: *Whitechapel Gallery*. Registro pessoal (2019).

Após as crianças brincarem com as formas, criando novas composições, a educadora abordou cada grupo para perguntar do que se tratavam suas criações. Ela, inclusive, fez algumas considerações sobre o trabalho dos alunos, dizendo ser criativa a forma como dispuseram os pedaços de espuma sobre uma cadeira (Fig. 78). Sobre o significado de suas produções, as crianças disseram: ideia de tempo no futuro; prédios; aniversário do elefante; um castelo no passado; uso de diferentes cores e combinações.

Após a atividade, o grupo se deslocou para o térreo da galeria da exposição *Is This Tomorrow?*, onde as crianças ficaram livres para explorar o ambiente e as obras de arte interativas. Para tanto, não houve nenhuma instrução da educadora para os alunos sobre a

exposição; podiam, livremente, escolher o que desejassem fazer na exposição, dentro dos limites da disciplina e comportamento em um espaço público, que também estava sendo compartilhado por visitantes espontâneos.

Durante o período livre que as crianças tiveram na galeria, algumas informações sobre a exposição foram dadas à pesquisadora pela educadora e uma das assistentes de projetos educativos do museu. Dentre os elementos dispostos na exposição, as cordas lembravam filmes de *Cowboy*; os corredores criados pela galeria faziam referência aos corredores de animais presentes em fazendas e/ou abatedouros de gado; a tecnologia utilizada no material de produção do labirinto dificultava encontrar a saída, pois, ao mesmo tempo em que era possível os visitantes enxergarem seu próprio reflexo nas paredes, o material do labirinto também permitia ver através dele, confundindo quem tentava sair dele.

De volta à sala inicial, a educadora propôs um jogo, que os motivou bastante e fez com que os alunos trabalhassem em equipe. No jogo, ela dividiu todos os presentes em três grupos: preto, branco e cinza, sendo que todos os adultos eram da equipe cinza e as crianças, metade era preto e metade era branco. Tendo sido dividida a sala entre os dois times das crianças, o objetivo era cada um dos times (preto e branco) chegarem até o limite da sala, na parede oposta ao campo de cada um, percorrendo todo o território inimigo. O desafio, porém, era a limitação de os participantes poderem caminhar apenas sobre as formas de cor igual ao do seu time, tendo que desviar dos adultos (time cinza) que se encontravam espalhados em meio aos dois campos.

Não demorou muito para as crianças perceberem que essa brincadeira se tratava de uma tarefa colaborativa, em que os colegas precisavam de ajuda para cumprirem o seu objetivo, chegando até o outro campo. Isto é, para concluí-la, eles precisavam se deslocar juntos, todos em cima de uma mesma placa, para pegarem a placa utilizada no passo anterior e a colocarem à frente do grupo para prosseguirem no caminho.

O trabalho em equipe da atividade remetia ao próprio processo de concepção e criação da exposição *Is This Tomorrow?*. E, concluída essa tarefa, as crianças pediram para repetir e brincarem mais uma vez, visto que gostaram muito da atividade e estavam bastante empolgados para repetirem a dose.

Em seguida, a educadora propôs uma reflexão para o grupo em que, divididos em grupos menores e orientados cada um por um adulto da escola, os alunos discutiram entre eles quais tipos de barreiras eles encontravam em sua vida diária. Como exemplo, a educadora citou a barreira física do ônibus formada por uma parede plástica existente entre os passageiros e o motorista do coletivo. Para a discussão, os alunos deveriam permanecer em seus grupos, delimitados pelas formas no chão e estruturas plásticas na vertical.

Observando o desenvolvimento da atividade nos grupos, notou-se os seguintes comentários: “meu passado me impede de ir para o futuro”; “final de semana em família com um primo irritante”; “barreiras emocionais, como o nervosismo”; “o fato de precisar de um passaporte para viajar”.

Terminada a reflexão, os grupos se dirigiram ao restante da exposição, localizada no piso superior da *Whitechapel Gallery*, onde os estudantes tiveram a oportunidade de observar três obras de arte sob a mediação da educadora.

Na primeira parada, ao se aquietarem, apreciaram uma peça, que consistia em um grande orifício cujas paredes foram pintadas com as tintas sobrepondo-se umas às outras (Fig. 80 e 81). A educadora pediu que as crianças compartilhassem com o restante do grupo seus sentimentos e sensações com relação ao objeto e os estudantes ponderaram que: “o objeto expressa as cores que há dentro de você”; “é brilhante, como se expressasse um futuro em paz”; “passa a mensagem para sermos mais criativos e ativos”; “seja mais colorido em sua vida”; “existem tantas cores que não se pode contar”. E a educadora mencionou que a obra era feita de papel, um material utilizado na cozinha para cobrir alimentos, revelando similaridades entre materiais que temos em nossas casas e aqueles que encontramos ao longo da exposição.

Figura 80 – Sessão “*Is This Tomorrow?*”: obra de arte observada e comentada pelos alunos, a partir de suas sensações



Fonte: *Whitechapel Gallery*. Registro pessoal (2019).

Figura 81 – Sessão “*Is This Tomorrow?*”: obra de arte observada e comentada pelos alunos a partir de suas sensações



Fonte: *Whitechapel Gallery*. Registro pessoal (2019).

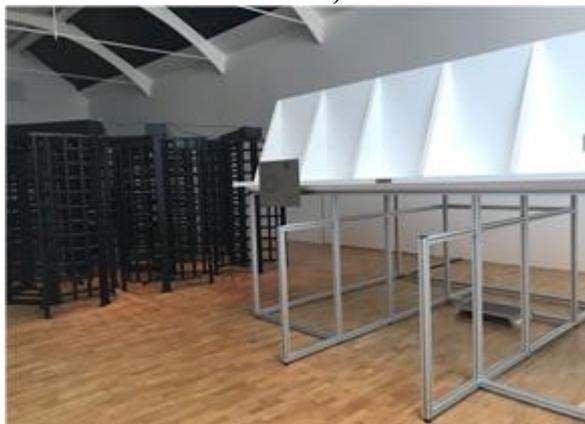
As peças seguintes observadas pelos alunos eram uma espécie de labirinto. A primeira havia sido produzida com altas catracas de ferro, tais como aquelas utilizadas em algumas estações de trem na cidade de São Paulo e em estádios de futebol para controlar e organizar o fluxo de pessoas (Fig. 82), e a segunda consistia em uma sensação de labirinto, apenas na aparência, mas de acesso muito simples e descomplicado, exigindo apenas que o visitante permanecesse sobre um pequeno tablado e abaixasse a cabeça para olhar dentro do cubo suspenso, o qual continha algumas imagens afixadas em seu interior (Fig. 83).

Figura 82 – Sessão “*Is This Tomorrow?*”: obra de arte interativa experimentada pelos alunos



Fonte: *Whitechapel Gallery*. Registro pessoal (2019).

Figura 83 – Sessão “*Is This Tomorrow?*”: obra de arte interativa experimentada pelos alunos (à direita)



Fonte: *Whitechapel Gallery*. Registro pessoal (2019).

Organizadas em filas, as crianças foram passando uma a uma pelos labirintos, local onde se encerrou a sessão educativa.

7 NATURAL HISTORY MUSEUM

7.1 Contextualização do museu: breve histórico

O *Natural History Museum* (NHM) é um museu de história natural, que está localizado em um local estratégico na cidade de Londres, a *Exhibition Road*, está em frente a um outro museu também de muito renome: o museu de arte *Victoria and Albert Museum*.

Inaugurado em 1881, o local impressiona tanto por sua arquitetura quanto por sua coleção. O museu foi fundado por Sir Hans Sloane, físico e colecionador, que viajou o mundo coletando espécimes de história natural e artefatos culturais. Ao falecer, em 1753, ele permitiu que o Parlamento adquirisse sua coleção de mais de 71.000 itens, tendo permanecido disponível ao público sob a guarda do *British Museum*, até 1963. Aqui, então, inicia-se um segundo capítulo da história do *Natural History Museum* (NATURAL HISTORY MUSEUM, 2020).

Figura 84 – Fachada do *Natural History Museum*, a “catedral à natureza”, de *Richard Owen*



Fonte: *Natural History Museum*⁶⁰.

Sir Richard Owen, cientista naturalista que assumiu a curadoria da coleção de história natural do *British Museum* em 1856, defendia que era necessário um edifício separado para abrigar o acervo, tendo em vista a característica particular desse tipo de museu, cuja coleção passa por crescimento constante por conta da aquisição de novos espécimes (NATURAL HISTORY MUSEUM, 2020).

Assim, surgiu o atual edifício do museu, projetado por Alfred Waterhouse, como uma “catedral à natureza”, de acordo com a visão que *Owen* tinha de como deveria ser um museu. Além de amplos espaços para a exposição de espécimes gigantescos, como baleias e dinossauros, *Owen* também exigiu que o museu fosse decorado com ornamentos inspirados pela

⁶⁰ NATURAL HISTORY MUSEUM. **Architect Alfred Waterhouse and his iconic Natural History Museum building.** Disponível em: <https://www.nhm.ac.uk/discover/alfred-waterhouse-museum-building-cathedral-to-nature.html>. Acesso em: 05 jun. 2020.

história natural. Assim, ao frequentar o museu, o visitante pode observar adornos das colunas em formas de esculturas de animais e plantas (vide Fig. 85 e 86), além de toda uma galeria de pinturas de espécies botânicas no teto do *Hintze Hall's* (Fig. 87), coberto com 162 painéis individuais (NATURAL HISTORY MUSEUM, 2020).

Figura 85 – Detalhes da arquitetura do edifício: pássaros à esquerda e lobo à direita



Fonte: *Natural History Museum*⁶¹.

Figura 86 – Detalhes da arquitetura do edifício: primata



Fonte: *Natural History Museum*⁶².

⁶¹ NATURAL HISTORY MUSEUM. **Architect Alfred Waterhouse and his iconic Natural History Museum building.** Disponível em: <https://www.nhm.ac.uk/discover/alfred-waterhouse-museum-building-cathedral-to-nature.html>. Acesso em: 05 jun. 2020.

⁶² NATURAL HISTORY MUSEUM. **Architect Alfred Waterhouse and his iconic Natural History Museum building.** Disponível em: <https://www.nhm.ac.uk/discover/alfred-waterhouse-museum-building-cathedral-to-nature.html>. Acesso em: 05 jun. 2020.

Figura 87 – Detalhe do teto, adornado por painéis que representam espécies vegetais, como neste exemplo: as plantas do café, do tabaco e do algodão



Fonte: *Natural History Museum*⁶³.

7.2 Observação das práticas educativas: equipe e estrutura das sessões

A equipe de educadores do *Natural History Museum* é formada, principalmente, por profissionais das Ciências Naturais e áreas afins, dentre os quais podemos encontrar biólogos e paleontólogos. Há, também, professores especialistas, que após acumularem experiência docente, juntam-se à equipe de educadores do NHM, somando o conhecimento técnico com o conhecimento pedagógico para executarem sessões educativas no museu.

As sessões duram em torno de uma hora e são realizadas em diferentes locais, utilizando, na maior parte do tempo, as próprias galerias do museu, prática adotada com pouca frequência pelos demais museus pesquisados. E, tendo em vista o grande volume de pessoas que passa diariamente pelo museu, quando os visitantes se reúnem nas galerias, seu espaço destinado à sessão educativa é delimitado com fita, separando-os para que não haja interferência do público.

O *Natural History Museum* disponibiliza diversos recursos educativos, tanto para estudantes quanto para professores. Em seu sítio na internet⁶⁴, é possível encontrar os materiais planejados para cada série escolar dos alunos, o que será aprendido ao se realizar a atividade e a qual conteúdo do currículo escolar a atividade está relacionada. Além disso, há ainda o campo “Notas do professor”, que auxilia o professor sobre como proceder antes, durante e após a visita

⁶³ NATURAL HISTORY MUSEUM. **Architect Alfred Waterhouse and his iconic Natural History Museum building**. Disponível em: <https://www.nhm.ac.uk/discover/alfred-waterhouse-museum-building-cathedral-to-nature.html>. Acesso em: 05 jun. 2020.

⁶⁴ Disponível em: <https://www.nhm.ac.uk/>. Acesso em 14 out. 2020.

ao museu, com o objetivo de instigar os alunos na execução da tarefa de maneira engajada e criativa.

Como os demais museus pesquisados, o NHM possui uma relação bastante diversificada de sessões educativas, que vão desde materiais preparados, como guia para o professor realizar a visita com a sua turma por conta própria, até mesmo verdadeiros *shows* produzidos para uma plateia de estudantes. Dentre as ações educativas, o museu disponibiliza ao público escolar: contação de histórias com fantoches de animais; diferentes tipos de *workshop*, que envolvem manipulação de espécimes, observação de fósseis, codificação robótica utilizando o LEGO® *Education WeDo 2.0* e pesquisa de campo nos jardins do museu.

Conta, também, com uma variedade de *shows* espetaculares para um auditório, como a apresentação sobre vulcões e terremotos com modelos interativos, classificação e adaptação, a partir de modelos de seres vivos na Terra, exploração imersiva do fundo do mar para pesquisar a vida marinha e encontros com cientistas do museu revelando os bastidores das exposições. Há, ainda, o *Investigate Centre* (Fig. 88 a 90), um espaço onde os visitantes podem explorar espécimes reais, pesquisando-os e observando suas características específicas.

Figura 88 – *Investigate Centre*: parede e bandejas com espécimes para exploração



Fonte: *Natural History Museum*. Registro pessoal (2019).

Figura 89 – *Investigate Centre*: da esquerda para a direita, detalhe das bandejas contendo borboletas, sementes e cabeça de filhote de crocodilo



Fonte: *Natural History Museum*. Registro pessoal (2019).

Figura 90 – *Investigate Centre*: detalhe das mesas de trabalho para exploração, contendo microscópios, câmeras de aumento, material para medição (régua, balança e lupa) e blocos para anotação



Fonte: *Natural History Museum*. Registro pessoal (2019).

Para este estudo, no total, foram observadas seis sessões educativas, as quais estão apresentadas no Quadro 10. Dentre elas, houve um *show* e diferentes tipos de *workshop*, os quais envolveram manipulação de objetos.

Quadro 10 – Sessões educativas no *Natural History Museum*

	SESSÃO	ASSUNTO	FORMATO	ANO ESCOLAR
1	<i>Emergency! Earthquakes and Volcanos show</i>	Vulcões e terremotos	- <i>Show</i>	KS 2
2	<i>The Great Debate</i>	Evolução / Seleção natural	- <i>Workshop</i> (visita às galerias)	+ 18 years old

	SESSÃO	ASSUNTO	FORMATO	ANO ESCOLAR
3	<i>Super Stegosaurus Workshop</i>	Paleontologia	- <i>Workshop</i> (visita às galerias)	KS 1
4	<i>Evolution Workshop</i>	Evolução / Seleção natural	- <i>Workshop</i> (visita às galerias) - Manipulação de objetos	KS 2
5	<i>Investigate Centre</i>	Busca por evidências	- <i>Workshop</i> - Manipulação de objetos	KS 2
6	<i>Dino Science Investigation</i>	Paleontologia	- <i>Workshop</i> - Manipulação de objetos	KS 2 / KS 3

Fonte: Elaboração própria.

7.2.1 Show: o espetáculo da ciência

Os *shows* existentes no rol de sessões educativas, do *Natural History Museum*, são todos realizados em um espaço próprio, criado como uma espécie de estúdio para apresentações para o público, chamado *Attenborough Studio* (Fig. 91). Em homenagem ao naturalista britânico *David Attenborough*, o estúdio dispõe de uma arena em semicírculo, onde o palco fica rebaixado ao centro e a plateia ao redor em forma de arquibancada e conta com cinco projetores e em torno de 90 lugares para crianças.

Figura 91 – *Attenborough Studio* – espaço destinado aos *shows* do *natural history museum*



Fonte: *The Hub Limited*⁶⁵.

⁶⁵ *DAVID ATTENBOROUGH STUDIO*. Disponível em: <https://www.thehublimited.co.uk/project/david-attenborough-studio>. Acesso em: 10 jun. 2020.

A disposição do espaço e sua composição faz o visitante se sentir no auditório de um programa de televisão: com um educador bem humorado e motivado, o público vibra e se manifesta entusiasticamente, tornando o ensino de ciências uma atividade prática e super interessante. Trata-se de um verdadeiro espetáculo, onde os educadores apresentam modelos interativos, solicitam voluntários para serem assistentes na execução das experiências e explicam conceitos científicos de maneira lúdica e simplificada.

7.2.2 *Workshop*: a prática científica

De acordo com o dicionário Aulete Digital (2020), a definição de *workshop* é a seguinte: “oficina prática de trabalho ou de treinamento, ou seminário ou curso intensivo, de curta duração, ger. para que os participantes conheçam, discutam e/ou *exercitem novas técnicas, novos conhecimentos, novas artes etc*” (destaque da autora). Esse parecer ser, portanto, o conceito adotado pelo *Natural History Museum* para definir as sessões educativas que demandam uma atividade prática por parte do visitante, conforme se verá a seguir.

Pelo que foi possível notar neste tipo de sessão, há sempre uma ação do visitante na realização do *workshop*, como em *Super Stegosaurus Workshop*, era necessário completar os ossos faltantes da coluna do animal em seu modelo de fóssil; em *Evolution Workshop*, a tarefa era analisar de que forma seres vivos e habitats se transformaram ao longo do tempo; em *Investigate Centre*, o participante escolhia um espécime para uma análise mais minuciosa sobre suas características específicas, buscando evidências para compreender o seu modo de vida; e em *Dino Science Investigation*, os visitantes desenterraram um modelo de fóssil de dinossauro, analisando-o em seu habitat.

Dos cinco *workshop* observados, três deles passaram pelas galerias do museu, ora para analisar apenas uma peça, especificamente, ora para trabalhar com uma vitrine inteira. Os dois restantes foram realizados em salas específicas, preparadas com o intuito de receber grupos de visitantes dentro da temática da visita: *Dino Science Investigation*, que ocorreu em uma sala toda decorada no tema da paleontologia e *Investigate Centre*, amplo espaço destinado à investigação científica e à busca de evidências a partir da observação de espécimes reais.

7.3 Descrição das sessões educativas: o engajamento dos visitantes

A partir da breve apresentação das visitas, que foram observadas no *Natural History Museum*, e tendo em vista a interação dos visitantes e o seu engajamento durante a realização das atividades, segue-se à descrição das sessões educativas.

A sessão *Emergency! Earthquakes and Volcanos Show* foi realizada no *Attenborough Studio* e o seu início ocorreu de forma bastante descontraída: a plateia ouviu um telefone tocando e, ao atender, o educador simulou conversar com o diretor do museu, que identificou a plateia como um grupo de cientistas que já conhecia tudo sobre terremotos e vulcões. Quando o educador perguntou aos presentes quem eram eles, disseram ser estudantes, e se desfez o “mal-entendido”.

Com o auxílio de um projetor multimídia, o educador fez uma pequena introdução acerca da estrutura do planeta Terra, ilustrando as três partes que o compõe (núcleo, manto e crosta), além de discorrer sobre as placas tectônicas, que se movem de forma, incrivelmente, lenta, fazendo com que os continentes africano e americano se distanciem entre si cerca de 2 centímetros por ano.

Após explicar a formação de um vulcão, que ocorre em condições específicas a partir do choque de duas placas tectônicas, o educador escolheu dois voluntários para testarem um sismômetro, utilizado para medir os movimentos do solo e os abalos de terra. Foi solicitado que cada um, a seu tempo, desse um pulo bem forte para que fosse medido o seu impacto ao chão após o pulo, demonstrado por uma linha gráfica.

Outra experiência também relacionada aos abalos sísmicos foi realizada com o auxílio de uma maquete de cidade construída para demonstrar como diferentes estruturas prediais comportam-se ao serem atingidas pelos tremores de terra. Simulando um terremoto, um voluntário foi aumentando, aos poucos, a intensidade dos abalos conforme ele girava mais o botão da maquete. Assim, apenas algumas edificações permaneceram de pé, pois eram construções mais maleáveis, enquanto a grande maioria desmoronou, por utilizar material mais rígido, não suportando terremotos (Fig. 92).

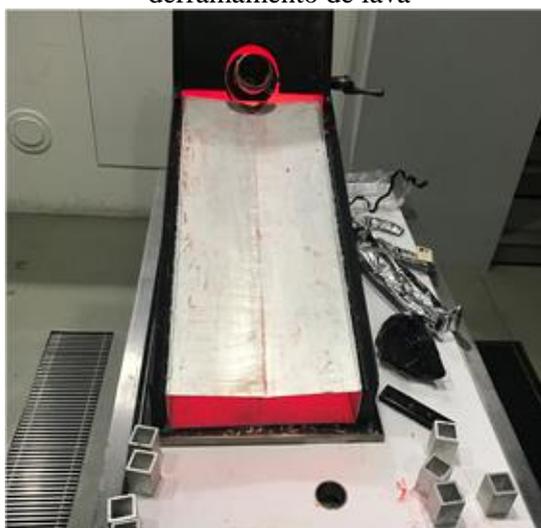
Figura 92 – Sessão “*Emergency! Earthquakes and volcanoes show*”: maquete de cidade demonstrando os efeitos de um abalo sísmico nas edificações



Fonte: *Natural History Museum*. Registro pessoal (2019).

Com relação aos vulcões, o educador explicou os diferentes tipos de erupção, que são definidos de acordo com o tipo de rocha, gases e lava emitidos por eles e fez destaque para a erupção efusiva, quando ela é calma e a lava desliza facilmente, cobrindo grandes áreas (Fig. 93). O educador chamou, então, um outro voluntário, que acionou o mecanismo para fazer a “lava incandescente” escorrer, usando, para isso, cera acrescida de corante vermelho e derretida a 50° C. Esta experiência simulava uma situação real de erupção por fazer a cera deslizar por uma rampa.

Figura 93 – Sessão “*Emergency! Earthquakes and volcanoes show*”: rampa para demonstração de derramamento de lava



Fonte: *Natural History Museum*. Registro pessoal (2019).

Para uma das experiências sobre esse tipo de erupção, o educador selecionou um voluntário, que foi auxiliado por uma assistente, uma boneca *Barbie* vestindo uma roupa protetora especial para expedições próximas a vulcões (Fig. 94)⁶⁶.

Figura 94 – Sessão “*Emergency! Earthquakes and volcanoes show*”: assistente Barbie com roupa especial de proteção para demonstração de erupção vulcânica



Fonte: *Natural History Museum*. Registro pessoal (2019).

Por fim, apresentando mais um tipo de vulcão, o em forma de cone (Fig. 95), o educador explicou que sua característica é ter erupções mais explosivas, sendo a lava mais espessa e pegajosa (*steep-sided volcano*). Falou, ainda, sobre sistemas de alerta às populações que residem em áreas próximas a vulcões e chamou dois voluntários para que acionassem o alerta da cidade, dando tempo hábil para que a região fosse evacuada e as pessoas mantidas a salvo. Após pressionarem o botão de alerta e a cidade estar vazia, o vulcão eclodiu com bolinhas de espuma vermelha e as voluntárias foram parabenizadas por manter a população daquela cidade em segurança.

⁶⁶ NATURAL HISTORY MUSEUM. *Emergency! Earthquakes and Volcanoes Show*. Disponível em: <https://www.nhm.ac.uk/events/schools-emergency-earthquakes-volcanoes.html>. Acesso em: 25 set. 2019.

Figura 95 – Sessão “*Emergency! Earthquakes and volcanoes show*”: educador que conduziu a sessão ao lado de maquete de vulcão e assistente Barbie para demonstração de erupção



Fonte: *Natural History Museum*. Registro pessoal (2019).

A sessão *The Great Debate*, por sua vez, ocorreu nas galerias do museu, fato que até então tinha ocorrido apenas em duas sessões do *Museum of London*. Sendo o NHM um museu de grandes proporções e de alta circulação de público espontâneo (sobretudo turistas) e escolar, o ruído era algo constante, durante o desenvolvimento das atividades. Por conta disso, a educadora realizou sua mediação utilizando um amplificador de voz portátil para que todo o grupo pudesse acompanhar sua fala e orientações.

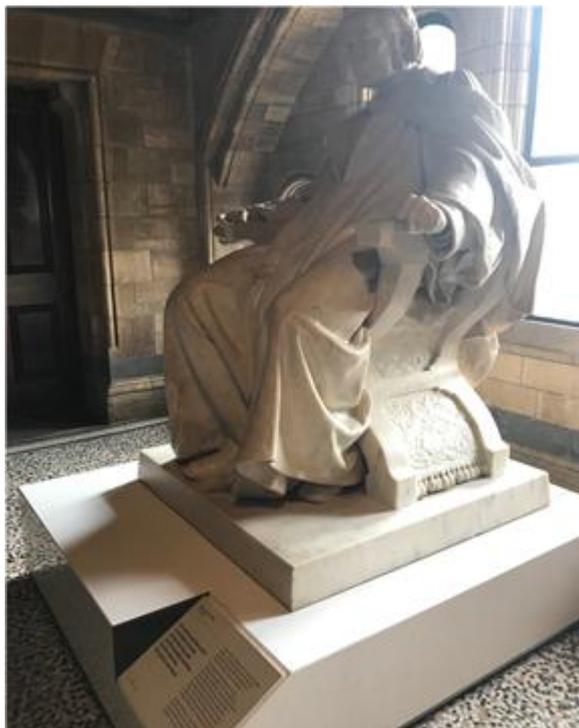
A educadora iniciou a sessão educativa discorrendo, em torno de vinte minutos, acerca dos cientistas vitorianos, em especial tratando de uma figura importante para a história do *Natural History Museum*, o anatomista Richard Owen, que trabalhou no zoológico de Londres (*London Zoo*) e, em seguida, foi para o *British Museum*. Ela explicou, ainda, que a intenção de Owen era criar um museu tal qual uma catedral da natureza, o que explica toda a estrutura arquitetônica da instituição à semelhança de uma igreja católica. Foi ele, também, o responsável por criar a categoria animal à qual os “lagartos terríveis” (tradução do termo grego *Dinossauria*) pertencem, bem como o próprio termo *dinossauro*.

Em seguida, a educadora mencionou a figura de Charles Darwin, que formulou a teoria da seleção natural, e perguntou ao grupo que teoria era essa. Como ninguém se manifestou, ela explicou o conceito e disse que Darwin organizou um debate público para o tema, visto que havia duas opiniões científicas contrárias sobre a evolução das espécies: a dele próprio, que acreditava que homens e símios tinham um ancestral comum, e a de Richard Owen, que não acreditava nessa teoria, argumentando que não havia similaridade nenhuma entre o cérebro de

homens e macacos. Adoentado, Darwin foi representado no debate por Thomas Henry Huxley, conhecido como o “buldogue de Darwin” pela ferocidade com que defendia as ideias do amigo.

É interessante notar que, no museu, as estátuas de Huxley (Fig. 98) e Owen (Fig. 97) estão posicionadas uma em frente à outra em alusão ao debate público e à contraposição de ideias.

Figura 96 – Sessão “*The great debate*”: estátua de Thomas Henry Huxley, que representou Charles Darwin no debate público por ocasião de doença do cientista



Fonte: *Natural History Museum*. Registro pessoal (2019).

Figura 97 – Sessão “*The great debate*”: estátua de Richard Owen, idealizador e fundador do *Natural History Museum*



Fonte: *Natural History Museum*. Registro pessoal (2019).

A educadora seguiu relatando os fatos ocorridos no *Great Debate*, afirmando que Owen saiu derrotado do evento e, percebendo que ninguém o levaria a sério, empenhou sua energia na construção do *Natural History Museum*.

Após a introdução ao tema, os alunos foram divididos em seis grupos pequenos, os quais deveriam realizar a tarefa de, a partir da observação dos espécimes expostos nas galerias do museu, procurar por evidências de um ponto de vista específico a respeito da evolução, sendo o de Darwin ou o de Owen, uma vez que cada metade do grupo representava as ideias de um dos dois cientistas. E, depois das instruções dadas, os grupos receberam um material impresso para que registrassem suas impressões durante a investigação pelo museu (Fig. 98 e 99). Para a execução das atividades, os alunos tiveram um tempo livre para refletirem sobre as questões que deveriam responder e retornaram ao local inicial da visita para compartilhar suas descobertas.

Figura 98 – Sessão “*The great debate*”: material para a realização da tarefa em grupo

N NATURAL HISTORY MUSEUM

The Great Debate

The argument

Both Darwin and Owen noticed that the limbs of all four-limbed animals followed the same basic bone pattern (the **pentadactyl limb**). They offered very different explanations for this, for and against **evolution by Natural Selection**.

Your task

Use primary evidence (specimens on the Hintze Hall's First floor) to support your position.

Your evidence

Look at two or three of these: blue whale, moa, bird and bat wings, chimpanzee. Compare their limbs. Do the differences indicate varying **archetypes**, or do the similarities indicate a **shared ancestor**? Don't forget you can compare these specimens to your own limbs too.

Fonte: *Natural History Museum*. Registro pessoal (2019).

Figura 99 – Sessão “*The great debate*”: instruções para a realização da tarefa em grupo

N NATURAL HISTORY MUSEUM

Debate guidelines

A typical debate includes:

1. Listen to the topic and take a position (pro and con).
2. Discuss and investigate your topic and come up with statements backed by evidence.
3. Deliver your statement and offer main points.
4. The opposition comes up with rebuttals.
5. Opposition delivers their statement and offers main points.
6. Come up with rebuttals.
7. Teams make closing statements.
8. Make a judgement.
 - a. Who had the easiest job?
 - b. Who had the most evidence to work from?
 - c. Did you leave any evidence out?
 - d. Were both your arguments equally valid?
 - e. Who had the most convincing argument?

N NATURAL HISTORY MUSEUM

Notes

Fonte: *Natural History Museum*. Registro pessoal (2019).

Os grupos que fizeram a defesa das ideias de Richard Owen perceberam que homens e macacos têm membros compridos, bem como estruturas comuns. Concluíram, então, que Deus

decidiu fazê-los diferentes entre si. Já os grupos representantes da teoria darwiniana encontraram muita semelhança entre homens e chimpanzés.

Ao final da exposição de cada um dos grupos, a educadora perguntou qual deles havia recebido a tarefa mais difícil, se aqueles que defenderam Darwin ou os que defenderam Owen, colocando o grande debate como uma contraposição de ideias religiosas e científicas. Perguntou, ainda, se algum dos adolescentes poderia mencionar outro tipo de debate, à semelhança desse estudado no museu, que ocorre nos dias de hoje, tendo ela mesma mencionado o aquecimento global, por conta das mudanças climáticas e a enciclopédia aberta, *Wikipedia*, por defini-la como uma fonte de informação revista por pares. A educadora reforçou que era importante não apenas que os cientistas enunciem o resultado de suas pesquisas, mas que, principalmente, o seu trabalho seja provado, revisto e confirmado, constantemente, por outros cientistas.

A sessão *Super Stegosaurus Workshop* também foi realizada em uma das galerias do museu, o *Earth Hall (Red Zone)*, em uma área delimitada por placas e cordões de isolamento (Fig. 100), imediatamente abaixo da escada rolante que leva os visitantes à exposição sobre o planeta Terra.

Figura 100 – Sessão “*Super Stegosaurus Workshop*”: placa de isolamento para a realização do workshop – “mantenha distância – paleontólogos trabalhando”



Fonte: *Natural History Museum*. Registro pessoal (2019).

A *Earth Hall* é oposta à área onde foi realizado o *workshop* está exposto o mais completo fóssil de estegossauro já encontrado, Sophie (Fig. 101), espécime analisado pelos estudantes no decorrer do desenvolvimento da atividade.

Figura 101 – Sessão “*Super Stegosaurus Workshop*”: *Earth Hall*, fóssil do estegossauro Sophie



Fonte: *Natural History Museum*. Registro pessoal (2019).

Para iniciar a sessão, o educador perguntou aos alunos o que eles tinham ido ver no museu, ao que responderam dinossauros. Ele mencionou a extinção dos dinossauros e perguntou como sabemos a respeito deles, explicando que os ossos dos dinossauros nos contam muito sobre esses animais. Apresentou, ainda, uma palavra especial às crianças – fósseis – e pediu para um voluntário segurar um fóssil e o descrevesse: sendo de cor preta, pesado e feito de pedra. E o educador esclareceu que aquele fóssil era de parte do osso das costas do Estegossauro. Testando os conhecimentos do grupo, indagou-os acerca do tipo de cientista que cuida dos fósseis, respondendo ser o paleontólogo, e pediu que, a uma só voz, todos repetissem a nova palavra que haviam aprendido. Ele contou até três e todos disseram: “*Paleontologist!*”.

O educador contou, então, a história de Sophie para as crianças, nome com o qual o fóssil do Estegossauro do *Earth Hall (Red Zone)* foi batizado: “Centenas de milhões de anos atrás, Sophie estava comendo sua comida favorita (plantas) e morreu, tendo permanecido enterrada por um longo tempo, mantida sob a terra. Ela foi encontrada em uma fazenda e seus ossos não eram pedras comuns, podiam ser fósseis! Os ossos foram higienizados, tendo sido encontrado 80% de seu esqueleto”. *Sophie* foi encontrada em uma fazenda nos Estados Unidos, em 2003, e levou um ano e meio para ser escavada. Possui 3 metros de altura e 6 metros de comprimento.

Após a pequena introdução, as crianças foram separadas em três grupos, que receberam nomes de acordo com as partes do corpo de Sophie que lhe foram entregues: espinho, placa e crânio (*spike, plaque e skull*). Cada grupo deveria procurar por formas e padrões em uma figura para combinar os ossos faltantes no orifício correspondente do dinossauro incompleto. Além disso, observando a anatomia de *Sophie* e diante de um modelo em madeira (já montado) de seu esqueleto (Fig. 102), cada grupo deveria encaixar as placas às costas do animal da maneira correta (Fig. 103).

Figura 102 – Sessão “*Super Stegosaurus Workshop*”: modelos em madeira de estegossauro para a atividade de encaixar as peças em seus locais respectivos



Fonte: *Natural History Museum*. Registro pessoal (2019).

Figura 103 – Sessão “*Super Stegosaurus Workshop*”: crianças montando as placas às costas do modelo em madeira de estegossauro



Fonte: *Natural History Museum*⁶⁷.

Com a constituição dos grupos, todos se deslocaram da região delimitada para observarem o fóssil de Sophie, o Estegossauro do *Earth Hall*, quando o educador os instruiu de forma mais atenciosa a respeito das reflexões que eles deveriam realizar.

O “Grupo Espinho” observou, junto ao educador, que *Sophie* possuía quatro espinhos em sua cauda, provavelmente, utilizados para defesa. Buscando entender como o animal se locomovia, se de modo rápido ou devagar, o educador pediu para as crianças fingirem ser *Sophie*, caminhando sobre os quatro membros.

O “Grupo Placa” iniciou sua observação contando a quantidade de placas que *Sophie* possuía ao longo de sua coluna, ao que os alunos sugeriram serem 8, 17 e mesmo 20 placas. O educador confirmou que ela possuía 19 placas e que, provavelmente, as teria utilizado para manter suas costas protegidas ou para manter o controle de sua temperatura corporal. Quando perguntado se *Sophie* parecia maior com as placas, as crianças responderam que sim.

⁶⁷ NATURAL HISTORY MUSEUM. *Super Stegosaurus Workshop*. Disponível em: <https://www.nhm.ac.uk/events/schools-super-stegosaurus-workshop.html>. Acesso em: 25 set. 2019.

O “Grupo Crânio” iniciou suas observações pela dieta alimentar de Sophie, tentando descobrir o que ela costumava comer. Notando que seus dentes eram curtos e pequenos, perceberam que ela se alimentava de plantas e as crianças aprenderam uma palavra nova que designa este hábito alimentar: herbívoro (*herbivour*). Outros tipos de dinossauros, como o T-Rex, eram carnívoros, que se alimentavam da carne de outros animais, incluindo outros dinossauros.

O educador trouxe, ainda, algumas curiosidades sobre Sophie, dizendo que seu predador natural era o dinossauro Alossauro, e que o tamanho do cérebro da Estegossauro era comparável a um limão. Sendo o cérebro humano maior em tamanho, compreende-se que os homens são mais inteligentes.

A última atividade que o educador propôs tinha como finalidade completar uma imagem de Sophie em seu habitat natural, na qual havia partes de seu corpo faltando, tais como espinhos de sua cauda e placas sobre as suas costas e que deveriam ser completadas com adesivos.

Por fim, ao encerrar a sessão, o educador deu a imagem completa com os adesivos para o grupo e também um certificado de participação no *Super Stegosaurus Workshop*.

A sessão *Evolution Workshop* ocorreu nas galerias do museu, principalmente na *From the Beginning Gallery*, que leva o visitante a uma jornada pela história da evolução das espécies, desde o *Big Bang* até os dias atuais, revelando a formação do sistema solar, a variedade biológica dos seres vivos do nosso planeta e a chegada do homem nesse contexto (NATURAL HISTORY MUSEUM, 2019)⁶⁸.

Inicialmente, o educador perguntou ao grupo se os alunos já haviam estudado o tema evolução na escola, ao que responderam afirmativamente, e ele, então, perguntou o que era evolução, dizendo que se tratava do surgimento dos animais modernos e como o mundo se desenvolveu e se modificou, ao longo do tempo. Ele anunciou, então, o deslocamento para a galeria, para que todos procurassem por evidências da evolução.

Chegando à galeria, as crianças foram divididas em cinco grupos menores, ficando cada um responsável por coletar informações específicas sobre um grupo de seres vivos por meio da observação dos espécimes expostos. Os grupos foram separados de acordo com os períodos geológicos do planeta Terra, sendo: 1) todos os animais do oceano (invertebrados); 2) répteis, mamíferos, peixes e anfíbios que habitavam pântanos, mares, oceanos e terra; 3) mamíferos, dinossauros, insetos voadores, aves e plantas floridas; 4) mamíferos voadores (morcegos) e que vivem no mar e na terra e aparecimento dos primeiros humanos, além de repararem no

⁶⁸ NATURAL HISTORY MUSEUM. *From the Beginning*. Disponível em: <<https://www.nhm.ac.uk/visit/galleries-and-museum-map/from-the-beginning.html>>. Acesso em: 25 set. 2019.

desenvolvimento das gramíneas e das árvores; 5) mamíferos de grande porte e mamíferos grandes já extintos, ocupação humana da terra e processo de sedentarização do homem por meio da agricultura.

Na galeria *From the Beginning*, os visitantes se depararam com plantas e animais, sendo estes apresentados na forma de mamíferos, anfíbios, répteis, peixes e aves, bem como a caracterização de seus respectivos habitats. A tarefa que precisavam desenvolver na galeria era a de procurar por evidências sobre as plantas, os animais e seus habitats que se transformaram ao longo do tempo. Após alguns minutos de trabalho em equipe na observação da exposição, os grupos foram reunidos pelo educador, que pediu aos alunos para compartilharem suas descobertas com os colegas na busca por compreenderem melhor como ocorreu o processo de evolução das espécies.

Findada esta etapa da sessão, o grupo se deslocou para uma outra área do museu, delimitada por cordões de isolamento e reservada para eles, onde os visitantes desenvolveram outras duas atividades bastante práticas e ilustrativas sobre o processo evolutivo dos animais e também sobre seleção natural.

Na nova área, o educador mostrou um painel contendo uma paisagem e um kit educativo composto por caixas iguais contendo réplicas de ossos da perna de animais terrestres, que foram distribuídas para os alunos observarem as características físicas dos animais combinadas com o tipo ideal de habitat. Com os alunos, o educador trabalhou a identificação dos animais por meio da pegada, reconhecendo que um pé pequeno pertencia a um animal de pequeno porte, bem como discutindo qual seria o formato de pé mais adequado para cada tipo de habitat: um ambiente terrestre, inicialmente, úmido, formado por pântanos e, posteriormente, mais seco, permitindo a presença de mamíferos terrestres.

Como exemplo, o educador trabalhou com as réplicas de ossos das pernas e pés de animais, as quais eram constituídas de quatro dedos espalhados, e solicitou ao grupo para combinar o tipo de pé mais adequado a cada um dos dois tipos de habitat: “Como esse formato de pé ajuda esse animal a viver nesse ambiente e por quê?”, referindo-se aos ambientes citados anteriormente, sendo um habitat terrestre úmido e outro mais seco.

Na sequência, para finalizar a sessão, o educador anunciou que os estudantes iriam perceber como a evolução ocorre. Para isso, falou, brevemente, a respeito de Charles Darwin, partindo de seus estudos sobre as diferenças genéticas hereditárias que os seres humanos carregam de seus ascendentes, tais como a cor dos cabelos ou a dos olhos.

Na discussão acerca da hereditariedade, por meio da qual características físicas são transmitidas aos descendentes pelas diferentes gerações, o educador selecionou seis voluntários

para uma atividade de demonstração sobre o funcionamento da seleção natural: cada um recebeu um recipiente contendo várias peças plásticas pequeninas e também dois tipos diferentes de pinça, sendo um modelo mais eficaz na coleta do material dos recipientes e outro menos eficaz, que coletava menos peças dentro do mesmo tempo de duração.

A atividade foi realizada em rodadas com marcação de tempo para que os participantes – como uma competição – coletassem o maior número possível de peças plásticas utilizando, cada um, sua respectiva pinça. Ao final de cada rodada, os que haviam coletado menos material eram eliminados da atividade, mas aqueles bem sucedidos, que conseguiram acumular maior número de peças, permaneciam. Além disso, outros ainda desenvolveram um mecanismo que, mesmo com a pinça menos eficaz conseguiram coletar uma quantidade razoável de peças e foram, então, presenteados com a pinça mais eficaz. Dessa forma, o educador demonstrou, de forma bem didática, o conceito de seleção natural por meio da constante adaptação dos seres vivos às transformações vivenciadas no meio ambiente.

O *Investigate Centre*, como o próprio nome diz, é um Centro de Investigação, um espaço aberto ao público para observação de espécimes reais e análise de suas características, buscando por evidências físicas que tragam informação sobre seu modo de vida e adaptação ao meio ambiente. E o local também pode ser agendado para ser utilizado por professores para realizarem atividades específicas com grupos de escolas.

A sessão educativa observada no espaço, nesse caso, ocorreu com uma família cujos filhos estudam em sistema de *homeschooling*, em que as crianças não frequentam a escola durante sua idade escolar, sendo seus pais os responsáveis por ministrarem todo o conteúdo em sua própria residência. Assim, por iniciativa da família, foi realizado o agendamento para o seu filho mais velho, que cursava o equivalente ao Ensino Médio no Brasil. Na visita, compareceu toda a família, formada por dois irmãos adolescentes, acompanhados de seus pais.

Para iniciar a sessão, os dois educadores que conduziram a atividade se apresentaram e questionaram aos garotos se já haviam visitado o museu antes, ao que responderam terem lá comparecido por diversas vezes. Perguntaram, também, quantos espécimes eles supunham existir no acervo do museu, ao que responderam cerca de quarenta espécimes na sala onde estavam, e foram corrigidos pelos educadores, que confirmaram haver 83 milhões deles espalhados por todo o *Natural History Museum*, dentre minerais, animais e plantas.

Na sequência, a proposta era instrumentalizar os garotos na utilização do *Investigate Centre*, um espaço dedicado à exploração livre (vide Fig. 104 e 105) de diversos espécimes. Planejado para famílias com crianças a partir de sete anos de idade, o espaço possui cerca de 300 espécimes para serem explorados, despertando a curiosidade das crianças para a análise de

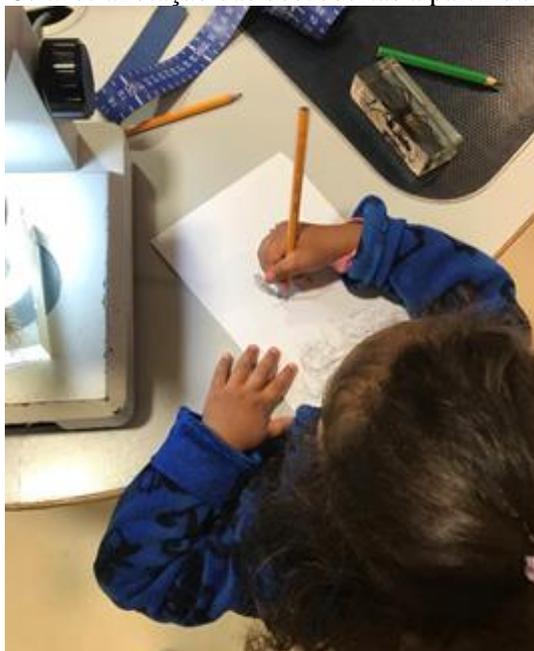
objetos museológicos. Sua coleção é composta por diferentes objetos em bandejas, desde minerais, fósseis, ossos e até insetos em caixas acrílicas, folhas e sementes, cascos e peles de animais, entre outros (NATURAL HISTORY MUSEUM, 2019)⁶⁹. A sala é equipada, ainda, com blocos de papel para anotação, balanças portáteis, réguas, microscópios, lupas e câmeras eletrônicas de aumento.

Figura 104 – *Investigate Centre*: pesquisa empírica a partir da observação de um inseto



Fonte: Acervo pessoal (2019).

Figura 105 – *Investigate Centre*: anotação das descobertas a partir da observação de uma aranha



Fonte: Acervo pessoal (2019).

⁶⁹ NATURAL HISTORY MUSEUM. *Investigate*. Disponível em: <https://www.nhm.ac.uk/visit/galleries-and-museum-map/investigate.html>>. Acesso em: 30 out. 2019.

Como metodologia de análise, os educadores solicitaram que os adolescentes observassem espécimes específicos, tendo em vista os seguintes passos: 1) descobrir de que objeto se trata; 2) como descrevê-lo, mencionando sua textura, forma, cores, peso, odor etc.; 3) como ele poderia ser utilizado. A partir dessas questões iniciais, ambos analisaram os detalhes presentes em um exemplar de uma concha e de um casco de tartaruga.

Tendo sido levantadas algumas características dos espécimes pesquisados, os educadores perguntaram aos meninos como todos aqueles dados levantados poderiam ser lembrados e revelaram que os cientistas utilizam notas para manter a informação de suas descobertas. Assim, assumindo os adolescentes o papel de cientistas, naquele momento, os educadores lhes disseram que aquela visita se tratava de uma pesquisa, de uma investigação que seria realizada pelos próprios garotos, por meio de medições e desenhos dos espécimes em questão, buscando por evidências científicas. Visto que há nenhuma legenda que descreva os espécimes, a proposta do *Investigate Centre* é a elaboração de hipóteses, a partir da pesquisa empírica das peças.

Os educadores sugeriram à família que escolhessem um espécime para explorarem por cerca de dez minutos, compartilhando, ao final, suas descobertas com os educadores. A família escolheu um pássaro para explorar e, liderados pelo irmão mais velho, mediram as partes de seu corpo, repararam na quantidade de dedos no pé do animal e nos detalhes de suas penas. Após a análise, realizada pela metodologia da comparação, o irmão mais velho disse tratar-se de um faisão, pois já conhecia essa espécie de pássaro.

A última sessão educativa observada no *Natural History Museum* foi a *Dino Science Investigation*, que foi realizada em uma sala anexa ao *Investigate Centre*, decorada especialmente para este fim. Na sala, havia quatro caixotes fechados, contendo, cada um deles, uma réplica diferente de um fóssil craniano de dinossauro e, ao redor de cada caixote, havia cerca de quatro almofadas imitando uma fatia de tronco de árvore. Participaram dessa atividade a mesma família da sessão descrita anteriormente (cujos filhos estudavam pelo sistema de *homeschooling*) e mais duas famílias com seus filhos.

Inicialmente, a educadora perguntou aos presentes o que era um fóssil e, depois, explicou que o termo se referia aos de plantas e animais, cuja matéria orgânica se transformou em mineral e completou que um fóssil pode ser, inclusive, de um dinossauro. Ela acrescentou, ainda, algumas características dos fósseis, tais como o peso (por se tratar de mineral), a presença de padrões e o fato de não ser uma pedra ordinária qualquer. Explicou que uma concha, apesar de ser pesada, não é um fóssil, pois não se parece com um deles e ainda apresenta um orifício que não é preenchido por rocha.

Após a breve introdução, a educadora anunciou que os participantes atuariam como paleontólogos, escavando crânios de dinossauros, utilizando pincéis de pintura. Para que reconhecessem à qual dinossauro o crânio pertencia, eles receberam uma folha informativa, que continha quatro tipos diferentes de dinossauros, relacionando-se aos quatro caixotes que estavam sendo escavados. Após retirarem o material mais bruto, que encobria os fósseis (uma espécie de borracha picada) com a ajuda de pincéis, os participantes utilizaram ferramentas odontológicas para revelar os detalhes encobertos dos crânios. Ao finalizarem a escavação, os grupos compartilharam suas descobertas.

Durante as investigações, descobriram que, quando se trata de fósseis, não há registros de músculos ou peles, apenas ossos mineralizados. Observaram, também, os hábitos alimentares dos dinossauros que haviam sido encontrados, atentando-se se eram herbívoros ou carnívoros. Para o primeiro caso, os dentes dos dinossauros eram chatos, sem mecanismos para cortar os alimentos. Como exemplo, a educadora citou outros dinossauros que eram presas do Tiranossauro Rex, que teve uma porção de suas fezes fossilizada, revelando a presença de ossos de dinossauros ingeridos por ele. Já no segundo, a discussão foi para reconhecer os traços de um dinossauro carnívoro, que possuía dentes afiados para cortar a carne da presa. O exemplo utilizado pela educadora para esse tipo de animal foi o Alossauro, predador do Estegossauro.

Por fim, a educadora desafiou os participantes a descobrirem a cor dos dinossauros pelas características do ambiente onde viviam, pois, para cada dinossauro descoberto e estudado no caixote, havia uma folha informativa sobre eles, contendo dados sobre o seu habitat e uma gravura em cores do animal. E como forma de encorajamento, a educadora perguntou quem poderia se tornar um paleontólogo, afirmando que qualquer pessoa poderia se aventurar nessa profissão.

8 AS TEORIAS DIDÁTICAS APLICADAS AO CONTEXTO DOS MUSEUS

8.1 Introdução

Pode-se dizer que o ato de colecionar é inerente ao ser humano. Desde que o homem é compreendido enquanto um ser social, cuja existência se faz na companhia de seus pares, diversos elementos são acumulados ao longo de sua vida.

Todos os objetos utilizados pelos homens, que permeiam o seu cotidiano, dizem respeito à sua história: utensílios cortantes que lhes permitem o abatimento de animais para a alimentação; jogos para o lazer e deleite do grupo e coleções intencionais de objetos em decorrência de um significado especial ou mesmo gosto pessoal. Assim, colecionar objetos é um ato, muitas vezes, inconsciente, haja vista que, no século XXI, existe até mesmo uma patologia associada ao acúmulo exagerado das coisas: a acumulação compulsiva.

Do desejo em se preservar os objetos, surgiram as coleções pessoais e a satisfação de poder dividir a apreciação dos seus elementos constitutivos com outras pessoas, quer fosse por admiração do próprio colecionador, vislumbrado com sua coleção, quer fosse para impactar os outros com seus itens raros e exóticos. Ainda que, inicialmente, o acesso estivesse restrito apenas àqueles mais próximos do colecionador, como amigos e convidados ilustres, por período limitado, com o passar do tempo, a visitação foi sendo aberta aos demais, até que seu acesso se tornou público, configurando-se na instituição museológica que hoje se conhece.

Portanto, passada a era dos museus particulares, que se caracterizavam como símbolo de poder de seus proprietários, a instituição se modificou para receber o público geral, bem como alterou sua estrutura de modo que tornasse o museu o ambiente que ele é hoje: um local capaz de decodificar para os visitantes o saber que detém por meio de seu acervo. Neste sentido, é imperativo discutir a definição do termo para compreender tanto o propósito do museu quanto as ações a ele identificadas.

O conceito mais comumente aceito e difundido é aquele elaborado pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM), instituição criada em 1946, e ligada à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Sua última versão traz a seguinte redação, compreendendo o museu como⁷⁰

[...] uma instituição permanente sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, investiga, comunica e

⁷⁰ Uma definição alternativa para museu foi discutida no *Museum Definition, Prospects and Potentials* (MDPP), comitê do ICOM, e apresentada no *International Conference Center*, em Kyoto, Japão, em 2019, que pode ser consultada no link: <https://icom.museum/en/news/icom-announces-the-alternative-museum-definition-that-will-be-subject-to-a-vote/>. Acesso em: 09 mar. 2020.

expõe o patrimônio material e imaterial da humanidade e do seu meio envolvente com fins de educação, estudo e deleite (ICOM PORTUGAL, 2020).

Além desta, há outras definições acadêmicas, formuladas por estudiosos do tema ou por instituições museológicas internacionais. A Associação Britânica dos Museus, por exemplo, define os museus como instituições que “[...] colecionam, preservam e tornam acessíveis os artefatos e os espécimes que elas mantêm em depósito para a sociedade [...]” (POULOT, 2013, p. 06), considerando que os museus devem permitir que seus visitantes possam “[...] explorar as suas coleções para sua inspiração, seu saber e sua fruição” (Ibidem). Já na França, o *Musée de France* se configura como “[...] qualquer coleção permanente composta de bens, cuja conservação e apresentação se revestem de um interesse público, além de estar organizada com vistas ao conhecimento, à educação e ao prazer do público” (POULOT, 2013, p. 06).

Poulot (2013) apresenta que Tomislav Sola, um dos museólogos europeus clássicos, definiu, em 1997, o museu como

[...] uma organização sem fins lucrativos que coleciona, analisa, preserva e apresenta objetos pertencentes ao patrimônio natural e cultural de maneira a aumentar a quantidade e a qualidade dos conhecimentos. Um museu deve divertir seus visitantes e ajudá-los a se distrair. Utilizando argumentos científicos e uma linguagem moderna, ele deve ajudar o visitante a compreender a experiência do passado. Em uma relação mútua com seus usuários, ele deve encontrar nas experiências do passado a sabedoria necessária para o presente e o futuro (POULOT, 2013, p. 7-8).

Conhecer o que vem a ser o lugar denominado museu passa, necessariamente, pela compreensão de suas funções, quais sejam a de colecionar, conservar, estudar, interpretar e expor, de acordo com Joseph Veach Noble, em 1970, então vice-diretor do *Metropolitan Museum of Art*, ou mesmo preservar, estudar e transmitir, para o museólogo holandês Peter Van Mensch (POULOT, 2013).

Com o estabelecimento do museu moderno e a compreensão de suas funções para além de apenas expor e exhibir curiosidades, tal qual os gabinetes renascentistas, as definições do que vem a ser o museu apontam para o estabelecimento de ressonâncias (POULOT, 2013): no museu, constroem-se relações entre sujeito e objeto de maneira ativa e não baseada somente na admiração do objeto por sua monumentalidade ou exclusividade. Neste sentido, importa contrapor o museu-templo, compreendido enquanto um local sagrado de devoção aos objetos, e o museu-fórum, ambiente fomentador de discussão e, por isso mesmo, um ambiente plural que passa a ser conhecido por meio de questionamentos.

De acordo com Ramos (2004), é preciso desnaturalizar o museu e concebê-lo como resultado da cultura, uma vez que o museu não é em si um espaço em que se expressa a realidade tal como ela é, refletindo-a como um espelho, mas um ambiente que oferece uma interpretação possível a partir de seu interlocutor. Por esta perspectiva, então, compreende-se o museu como

um espaço educativo, cujas ações são planejadas, executadas e avaliadas, visando a instrução do visitante, que deixa de ser um mero expectador e apreciador das exposições museológicas e passa a assumir um papel cada vez mais ativo no espaço do museu, conforme se verá ao longo desta pesquisa.

Para além, na história da educação em museus, registra-se três momentos distintos: o primeiro deles é “[...] a criação e inserção dos museus em instituições de ensino formais [...]” (ALLARD; BOUCHER, 1991 apud MARANDINO, 2008, p. 09), como é o caso do *Ashmolean Museum*, de Oxford, Inglaterra, a primeira instituição ligada a uma universidade, em que sua abertura inaugura a era dos museus públicos, cujo objetivo era a instrução do público por meio da observação dos objetos.

O segundo momento é marcado pela entrada mais ampla do público, utilizando o museu para um projeto de nação e deixando de ser restrito apenas a estudiosos e amigos do colecionador. É nesta etapa que surgem os serviços educativos dos museus, cuja proposta era complementar, durante a visita a uma exposição, os saberes já aprendidos na sala de aula, delegando ao museu um papel de constatador do aprendizado escolar. O aluno poderia, então, observar, “ao vivo”, o que havia visto “em teoria”, na escola (MARANDINO, 2008).

É somente no terceiro período, no decorrer do século XX, que se consolida o papel educativo dos museus, cujo propósito não poderia mais ser apenas o de expor suas peças ao público, mas também tornar suas exposições inteligíveis para o público leigo, que começara a ser atingido pela instituição com o surgimento dos museus públicos. Para isto, era necessário que se investisse em estratégias de comunicação, alcançando ainda mais visitantes ao proporcionando-lhes ações que os aproximassem do conteúdo das exposições. Dentre elas, destacam-se as pesquisas com visitantes, essenciais para a concepção de mostras que respeitem os interesses e características específicos dos diferentes tipos de público (MARANDINO, 2008).

Assim, tendo em vista o reconhecimento de uma didática específica existente no museu, a partir da afirmação de que estamos falando de uma instituição educativa, vejamos como se define o processo pedagógico e sua aplicação no museu.

8.2 Didática e a didática museal

Primeiramente, é importante ressaltar que esta pesquisa se elabora apoiada na seguinte premissa: há didática no museu. Ainda que essa afirmativa pareça pouco relevante, é necessário

que seja registrada, uma vez que no museu existe a intenção de se desenvolver a aprendizagem, conforme preconiza a didática. A própria exposição não deve ser vista como uma espécie de embelezamento do museu, já que é fruto de planejamento com um propósito muito claro: comunicar ao público o conhecimento produzido a partir dos objetos. Além disso, o tratamento recebido pelo objeto em exposição no museu, ou seja, “[...] a seleção mental, ordenamento, registro, interpretação e síntese cognitiva na apresentação visual [...]” (MENESES, 1994, p. 10), também imprime à instituição um caráter pedagógico.

Cordeiro (2015), aponta que a origem da palavra didática é grega e significa ensinar ou instruir, sendo, então, a arte de transmitir conhecimentos, a técnica de instruir. A didática é uma disciplina autônoma e vista como parte de uma outra mais ampla, a pedagogia, que se fundamenta também no grego antigo e significa direção ou educação de crianças.

Publicada, originalmente, em vernáculo⁷¹ e, em seguida, em latim, no ano de 1638, **Didática Magna, um Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos**, de Iohannis Amos Comenius, sinaliza para um sucesso infalível quando se trata de aprendizagem, legando de forma única à didática e, logo, ao método, a responsabilidade pelo processo de aprender e ensinar. Assim, com este clássico texto, o autor conceitua a didática como a arte de ensinar e se propõe a investigar e descobrir um

[...] método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar rapidamente, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar solidamente, não superficialmente [...] (COMENIUS, 2001, p. 13).

A partir desta compreensão, Comenius busca associar a didática à eficiência no ensino (CORDEIRO, 2015) e parece excluir desse processo duas figuras igualmente importantes, determinantes para o sucesso ou fracasso da aprendizagem: o mestre e o aprendiz.

De fato, o objeto da didática é o ensino e o conceito de ensino está atrelado ao conceito de aprendizagem, uma vez que toda ação de ensinar está imbuída de intencionalidade, ou seja, as atividades são planejadas de forma a produzirem aprendizagem (CORDEIRO, 2015). Convencionou-se, assim, nominar esse processo de ensino-aprendizagem quando a discussão envolve maneiras de se produzirem conhecimentos em uma relação entre aluno e professor no ambiente escolar.

Por outro lado, é sabido que, ainda que haja intenção de se ensinar algo – e sempre se ensina algo a alguém –, pode acontecer de o destinatário da aprendizagem não aprender. Simplifiquemos essa equação: quanto ao ato de ensinar, que é definido como

⁷¹ Visto que Comenius nasceu na região onde hoje está localizada a República Checa.

[...] uma atividade de uma pessoa A (o professor), cuja intenção é produzir uma atividade (de aprendizagem) na pessoa B (o aluno), cuja intenção é atingir um estado final (por exemplo, conhecimento, apreciação) que tem por objeto X (por exemplo, uma crença, uma atitude, uma aptidão) (HIRST, 2017, p. 75).

Em outras palavras, “x ensina algo a alguém ’(o professor – o conteúdo do ensino – o aluno)” (CORDEIRO, 2015, p. 23), numa relação triádica, que envolve os três vértices anteriormente designados.

Dessa maneira, didática pretendia ser o melhor método ou escolha de regras que garantiriam o sucesso da aprendizagem, porém, não há modelos de sucesso (CORDEIRO, 2015), uma vez que existem muitas variáveis. Todos aqueles que passaram por qualquer processo de aprendizagem são testemunhas dos fatores que influenciaram na aquisição de algum conhecimento ou que, de alguma forma, obstruíram o desenvolvimento desse processo. São exemplos as condições físicas do ambiente em que a aprendizagem se desenvolve, o estado emocional do professor e do aluno, as condições de saúde de ambos os sujeitos e as expectativas com relação ao próprio processo de ensino e aprendizagem.

O conceito de didática está, então, diretamente ligado ao campo da educação, podendo ser aplicado às mais diversas áreas do conhecimento. E uma vez que a educação é uma das missões do museu, faz-se, portanto, necessário desenvolver, nesse espaço, uma didática específica, que vise a aprendizagem de conhecimentos por seus visitantes, o que se constituiria numa didática museal, tema discutido por Marta Marandino (2011) em sua tese de livre-docência.

Em seu trabalho, Marandino dimensionou a didática museal a partir de duas vertentes, a sociologia e a epistemologia. Assim, como aporte teórico, a autora utilizou as reflexões de Basil Bernstein para a discussão sociológica, e de Yves Chevallard para a discussão epistemológica. Sua proposta é expor suas reflexões na confluência dos seguintes temas: a educação, o ensino de ciências e a educação em museus de ciências. Portanto, sua preocupação é “[...] construir um olhar sobre a educação em museus de ciências que possa situar as especificidades pedagógicas desses locais e caracterizar os elementos constituintes da didática museal” (MARANDINO, 2011, p. 04). Para tanto, busca compreender as relações entre a didática mais ampla e a didática específica das ciências naturais, bem como entender os aspectos didáticos que envolvem a educação em museus (e, em particular, a educação em museus de ciências, especialidade da pesquisadora).

A partir do campo da sociologia da educação, a autora busca entender como se dá a construção do discurso expositivo, resultado da interseção de outros discursos, como o discurso científico e o pedagógico (MARANDINO, 2001). Para tanto, utiliza o conceito de discurso

pedagógico de Basil Bernstein, compreendido enquanto o processo de produção e comunicação de textos, nos quais se inserem “[...] currículos, práticas e qualquer forma de representação pedagógica” (MARANDINO, 2011, p. 37).

No que se refere à epistemologia, a Mandino (2001) toma como contribuição a Teoria da Transposição Didática de Yves Chevallard para compreender como a ciência (o saber sábio) transforma-se em saber ensinável nos bancos escolares, tendo como pressuposto a necessidade do conhecimento sofrer certas “deformações” para que possa ser ensinado em sala de aula.

Com base nos fundamentos de Basil Bernstein e de Yves Chevallard, a autora estabelece aproximações e distanciamentos entre ambos os autores. Tanto a teoria do discurso pedagógico/recontextualização quanto a transposição didática/ teoria antropológica do didático dedicam-se ao mesmo fenômeno, o processo de ensino e aprendizagem, porém o fazem por meio de olhares distintos: a primeira, à luz da sociologia e a segunda, por meio da epistemologia (MARANDINO, 2011).

À luz desses dois autores, Marandino (2011) desenvolve um sistema didático museal, considerando a relação entre o conhecimento, o público e os sujeitos produtores dos processos e conteúdos ensinados no museu. Seu modelo demonstra o processo de transformação do conhecimento científico em conhecimento exposto e é dividido em duas etapas: o sistema didático museal interno, cujo foco está na produção da exposição e o sistema didático museal externo, que se concentra na visitação do público.

Além da discussão sobre didática, faz-se necessário também registrar apontamentos acerca da comunicação museológica, tendo em vista que na definição de museu elaborada no contexto do ICOM, uma das ações do museu é a transmissão do patrimônio, o que ocorre por meio da comunicação museológica. Pois, sua finalidade é apresentar os resultados de pesquisas – na forma de catálogos, artigos, conferências, exposições – realizadas sobre as coleções e permitir o “[...] acesso aos objetos que compõem as coleções (exposições de longa duração e informações associadas)” (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013, p. 35). Vejamos, portanto, como ocorre essa relação do visitante com o objeto.

8.3 A relação do visitante com a exposição: a comunicação museológica

Em termos mais conceituais, a comunicação museológica parte dos estudos relativos à linguagem. De acordo com Cury (2005a), em sua tese de doutorado sobre comunicação museológica e estudos de recepção, o museu é uma instituição complexa, pois lida tanto com a

preservação como com a comunicação do patrimônio: “[...] preserva-se para comunicar as relações sociais mediadas pelo objeto musealizado e comunica-se para preservar o patrimônio como vetor de conhecimento sobre essas relações” (CURY, 2005a, p. 13). Ao atrelar as dimensões comunicativa e preservacionista do museu, a autora define o principal objetivo da instituição museológica, que é conservar o patrimônio cultural, permitindo seu acesso ao público.

A partir das décadas de 1960 e 1970, somaram-se à área da comunicação nos museus os estudos de público e os estudos em exposições, modificando e tornando bem mais complexa essa relação comunicacional (CURY, 2005a). Isto porque, segundo a pesquisadora, a comunicação em si é um processo que se estabelece a partir de dois eixos: o emissor e o receptor (CURY, 2005a). Já no caso da comunicação museológica, as teorias da comunicação passaram por diversas mudanças quando foram incorporadas ao museu. Seu modelo mais simples é baseado em alguém transmitindo uma mensagem a uma outra pessoa e utilizando, para isso, um meio, que pode ser um telefonema ou uma mensagem via e-mail, por exemplo. Dessa forma, gera-se o seguinte esquema (HOOPER-GREENHILL, 2004a, p. 31):

EMISSOR --- MENSAGEM / MEIO --- RECEPTOR

O sistema de comunicação museológica pode ser definido como

[...] o conjunto teórico, procedimentos metodológicos, infraestrutura, recursos humanos e materiais, técnicas, tecnologias, políticas, informações e experiências necessários para o desenvolvimento de processos de comunicação de conhecimento por meio de exposições. Ainda, exposições como produto e a recepção por parte do público (CURY, 2005b, p. 372).

Trata-se, portanto, do planejamento de estratégias que serão utilizadas na produção de uma exposição. Assim, na comunicação museológica, a imagem que se tem de cada agente envolvido no espaço museal tem influência significativa. Dependendo da teoria da comunicação que está sendo adotada, emissor e receptor, ou seja, o museu e o público, respectivamente, são caracterizados de modos bastante distintos.

Nesse sentido, duas autoras discutem o assunto. Hooper-Greenhill (2004b), por um lado, apresenta duas abordagens da teoria da comunicação aplicadas à museologia, a saber, a abordagem da transmissão e a cultural; e Cury (2005b), por outro lado, que também demonstra duas tendências adotadas pelos museus, a funcionalista e condutivista e a interacionista. Conforme se verá a seguir, essas teorias se inter-relacionam.

No caso da abordagem da transmissão (HOOPER-GREENHILL, 2004b), a comunicação é entendida como o envio de uma mensagem de um ponto ao outro, transmitindo ideias a um receptor passivo. Utilizando uma metáfora geográfica, é o envio de sinais e

mensagens distantes através do espaço com o propósito de controle. O foco desta abordagem é a comunicação como uma tecnologia, utilizando, por exemplo, um aparelho telefônico como suporte (mensagem telefônica). Neste caso, o receptor da mensagem é visto como alguém cognitivamente passivo e é encarado como um mero ouvinte da informação que está sendo transmitida.

Não há sentido algum, para este modelo, o receptor ter o seu próprio modo de compreender a mensagem e sua visão de educação baseia-se na resposta a um estímulo, compreendendo o conhecimento como externo ao aprendiz, sendo tarefa do professor garantir que a informação seja transmitida de modo eficiente.

Assim, compreende-se que este modelo se relaciona com a tendência funcionalista e condutivista de Cury (2005b), na qual emissor e receptor assumem posições hierarquicamente diferenciadas: o emissor é ativo e produz o estímulo; o receptor é passivo, recebe o estímulo e reage a ele. Nesse caso, existe uma relação de causa e efeito, de resposta ao estímulo (*stimulus-response*). A proposta comunicacional, nesse modelo, está centrada na mensagem, que deve partir do emissor e ser encaminhada para o receptor.

As duas perspectivas de comunicação se diferenciam dos modelos a seguir, como o da abordagem cultural (HOOPER-GREENHILL, 2004b), que é compreendida como um processo de partilha, participação e associação. Aqui, a produção de sentido (*process of meaning-making*) é alcançada, conjuntamente, em um processo ativo. Ambas as partes, emissor e receptor, trabalham juntas para produzir uma interpretação compartilhada, assim como crenças e valores também são compartilhados.

O ponto forte deste modelo está em reconhecer a participação ativa de todas as partes na construção de sentido da mensagem comunicada. Cury (2005b) apresenta o mesmo modelo sob o título de “proposta interacionista”, na qual comunicação é compreendida como um encontro entre receptor e emissor, sem sobreposição de nenhuma parte sobre a outra ou relação de poder entre ambas. Seu foco não está voltado para a mensagem, e sim para a interação entre o emissor e o receptor.

Aplicadas à museologia, essas teorias da comunicação se articulam no processo de produção das exposições. No caso da abordagem da transmissão, o desenvolvimento da exposição ocorre de modo linear, permanecendo no interior do museu. Além disso, a pesquisa de público ou a avaliação da mostra não fazem parte do planejamento. Nesta proposta, o que vale é o ponto de vista do curador.

Já o processo de desenvolvimento da exposição, à luz da abordagem cultural, não se limita àqueles que a produzem dentro do museu, mas conta com a participação do público, que

colabora com ideias e decide quais objetos serão exibidos e como serão exibidos. A inserção do público no planejamento e execução de um novo projeto expográfico demonstra o compartilhamento, a participação mútua e uma forte ligação com a comunidade (HOOPER-GREENHILL, 2004b).

Com base nas teorias comunicacionais, a comunicação em massa se desenvolve no distanciamento entre as partes envolvidas e na passividade de uma delas (receptor), sendo realizada por uma única via, a do emissor. Não há a possibilidade de o receptor ser ouvido, buscando clarificar alguma informação, por exemplo, sendo impossível modificar a mensagem. Da mesma forma, não é possível averiguar se a mensagem foi realmente compreendida (HOOPER-GREENHILL, 2004a).

Na comunicação museológica, seria possível dizer que ocorre esse mesmo processo, uma vez que a exposição é resultado de uma proposta elaborada por um curador – responsável pela elaboração do discurso (mensagem que se quer passar com a mostra) – e segue critérios muito específicos de cada profissional para a seleção e ordenamento das peças. Caberia, portanto, ao visitante, decifrar a exposição. Em contrapartida, ao longo do século XX, preocupados com a compreensão do público em relação as suas exposições, os museus passaram a investir em ações educativas, na tentativa de garantir que as exposições fizessem sentido também para aqueles que as visitassem (MARANDINO, 2008).

Para Cury (2005), a exposição e a ação educativa são a essência da comunicação museológica e estão amparadas pelas seguintes áreas do conhecimento: a expologia, ou seja, o estudo da teoria da exposição; a expografia, parte da museografia que pesquisa linguagem e traduz a ciência presente na exposição; e a educação, que se concentra no estudo sobre as formas de ensino e aprendizagem a partir da cultura material musealizada. Tudo isso, conforme a autora, faz parte da comunicação nos museus.

Assim, o uso de teorias da comunicação tem permitido compreender como a abordagem da transmissão/ tendência funcionalista e condutivista visualiza o “receptor” como passivo e como a abordagem cultural/ tendência interacionista reconhece os participantes como ativos. Na verdade, o que está em jogo não é, necessariamente, definir que público é ativo ou passivo, uma vez que essa é uma distinção que se faz apenas do ponto de vista da abordagem. Na perspectiva do presente texto, concordando com as palavras de Hooper-Greenhill (2004b, p. 19, tradução nossa), “[...] o público é sempre ativo, mesmo que o museu não reconheça isso”⁷².

⁷² Do original: “*The audience is always 'active', wether or not museums recognize this*”.

8.4 O museu construtivista

A partir da identificação dos autores que pesquisam, na Inglaterra, educação em museus, e, portanto, em acordo com a literatura acadêmica em língua inglesa voltada para a educação em museus, ficou claro ser o construtivismo a teoria da educação selecionada por eles para discutir ações educativas em museus, tornando-se fundamental compreendê-lo para entender sua própria aplicação no ambiente museal. Não sem razão, diversos são os autores que se detêm nessa discussão, apoiando suas concepções filosóficas e práticas educativas no construtivismo.

Além da constatação de ser esta teoria educacional a adotada para o caso dos museus, Eilean Hooper-Greenhill (2004c) corrobora com tal afirmação, pois um de seus capítulos de livro (publicado pela primeira vez em 1994), inicia-se com a seguinte sentença:

[c]onstrutivismo tem sido entusiasticamente adotado por educadores de museus na Bretanha, os quais o tem utilizado como uma teoria contemporânea que justifica os métodos progressivos de ensino que tem sido há tempos estabelecido nos museus, apesar de nem sempre serem vistos favoravelmente pelos governos⁷³ (HOOPER-GREENHILL, 2004c, p. 67, tradução nossa).

Para a autora, conceituar o visitante como audiência ativa tem tudo a ver com a teoria construtivista, estabelecendo-se, pois, duas premissas básicas: a) aquele que visita o museu constrói o seu próprio conhecimento; b) a existência de uma relação entre teoria da aprendizagem, teoria da comunicação e teoria cultural. Por isso, o visitante de museu, compreendido aqui enquanto “visitante ativo pós-moderno” (*active postmodern museum visitor*), pode ser explicado, em parte, pela teoria da aprendizagem [construtivista], mas também pelas teorias da comunicação e teoria cultural. E para discutir as teorias da educação, a Hooper-Greenhill (2004c) retoma os estudos de George Hein, cujo entendimento é apresentado a seguir.

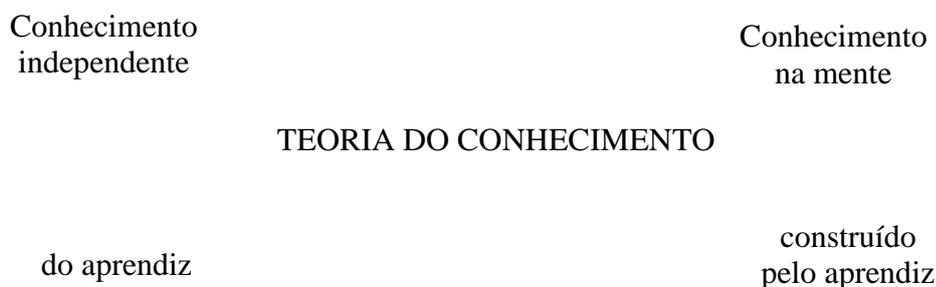
Em *The constructivist museum*, Hein (2004) pontua os dois elementos principais presentes em qualquer teoria da educação, os quais são: a epistemologia, ou seja, a teoria do conhecimento (“o que”), e a psicologia, quer dizer, a teoria da aprendizagem (“como”).

De acordo com o autor, aquilo que se acredita a respeito da natureza do conhecimento, a epistemologia, influencia profundamente a abordagem da educação. É exatamente isso que diferencia nossa crença acerca do conhecimento: ou ele existe independentemente do aprendiz, em absoluto, sustentado no ideal filosófico de Platão, ou acredita-se que o conhecimento

⁷³ Do original: “Constructivism has been enthusiastically taken up by museum educator in Britain, who use it as a contemporary theory that justifies the progressive teaching methods that have long been established in museums, although are not always viewed favourably by governments”.

consiste apenas nas ideias construídas pela mente humana, conforme desenvolveu a filosofia de Berkeley.

Para apresentar melhor tais ideias e conceitos, Hein (2004, p. 74) demonstra-os a partir do seguinte diagrama:



O segundo elemento que compõe uma teoria da educação (a psicologia da aprendizagem), trata das crenças sobre como as pessoas aprendem, e é apresentado por Hein (2004) como duas possibilidades distintas, elucidadas a seguir.

A primeira posição é a behaviorista, a partir da qual a aprendizagem consistiria na adição de um sem-número de associações simples (respostas a estímulos), que resultariam na simples agregação de todas elas. Neste contexto, a mente é compreendida como uma tábula rasa e todo conhecimento só poderia ser adquirido a partir da experiência. Tendo em vista seu componente empiricista, John Locke seria o melhor representante deste ponto de vista (HEIN, 2004).

Já a segunda abordagem, diametralmente oposta à primeira, defende que a mente constrói esquemas e que a aprendizagem consiste na seleção e organização desses esquemas a partir da riqueza de sensações que nos rodeiam. Levando em consideração tal raciocínio, a tese de Hein (2004) aproxima-se da visão de aprendizagem apresentada por Piaget e, portanto, identificada ao construtivismo.

O diagrama a seguir demonstra como essas ideias se relacionam entre si (HEIN, 2004, p. 74):



Cruzando todas as informações apresentadas, a partir da definição dos aspectos relativos a qualquer teoria do conhecimento e a qualquer teoria da aprendizagem, decorrem quatro combinações possíveis identificadas por Hein (2004), revelando diferentes possibilidades de abordagens educacionais. A primeira delas refere-se a uma visão mais tradicional da educação e, por isso, foi denominada pelo autor como “Aula expositiva tradicional” (*Tradicional lecture and text*) (HEIN, 2004, p. 74). Neste caso, o professor tem duas responsabilidades: (1) ele deve conhecer a estrutura do objeto, do conhecimento a ser ensinado, compreendendo que o conhecimento existe independente das mentes que o organizaram; (2) o professor tradicional apresenta, apropriadamente, o conhecimento a ser ensinado e, então, o estudante pode aprender. Isso se refere a uma certa lógica e ordenação que facilitaria o aprendizado do aluno, como iniciar com os elementos mais simples do objeto de ensino, evoluindo para os mais complexos. Este modelo surge da combinação entre as ideias de que o conhecimento existe independente do aprendiz (teoria do conhecimento) e da aprendizagem como incremento, que se acrescenta pouco a pouco (teoria da aprendizagem).

A segunda possibilidade educacional foi denominada pelo autor como “Aprendizagem pela descoberta” (*Discovery learning*) (HEIN, 2004, p. 75). Apesar de ater-se ao mesmo postulado anterior, de que o conhecimento existe fora do aprendiz (ao que o Hein [2004, p. 75] denomina crença positivista), ocorre uma diferença significativa na forma como o conhecimento é adquirido. Nesta visão, defende-se que as pessoas constroem conhecimento por si próprias, percebendo conceitos e ideias que elas mesmas construíram, a partir de suas percepções mentais e pessoais. Com base neste ponto de vista, acredita-se que, para aprender, os estudantes precisam ter experiências, isto é, eles devem fazer e ver ao invés de apenas escutarem sobre o tema a ser aprendido. Compreendida como uma abordagem prática, da mesma forma que o aprendiz constrói o conhecimento, ele também adquire equívocos, os quais serão desfeitos a partir das experiências. Esta concepção resulta da combinação entre a existência do conhecimento independente do aprendiz (teoria do conhecimento) e a aprendizagem como construção.

A terceira possibilidade identificada é o “construtivismo”, na qual Hein (2004, p. 75) reconhece ser tanto o conhecimento quanto o caminho pelo qual ele é obtido dependentes da mente do aprendiz. Baseado no que o autor denomina “epistemologia idealista”, “psicologia do desenvolvimento” e mesmo “construtivismo radical”, na visão construtivista, os aprendizes constroem conhecimento conforme eles aprendem. Em outras palavras, não é uma questão de, simplesmente, adicionar fatos novos àquilo que é conhecido, mas, constantemente, reorganizar e criar entendimento e a habilidade para aprender conforme eles interagem com o mundo. Esta

abordagem é resultado da combinação entre reconhecer que todo conhecimento é construído pelo aprendiz (teoria do conhecimento) e admitir que o aprendiz constrói conhecimento (teoria da aprendizagem).

Por fim, a quarta e última abordagem de Hein (2004, p. 76) baseia-se na crença de que o conhecimento é obtido de forma incremental, aumentando pouco a pouco, e é construído pelo aprendiz, ou seja, não está fora dele. Este modelo, denominado pelo autor como sendo “behaviorista”, acrescenta que, originalmente, consistia numa teoria psicológica da aprendizagem, refere-se à combinação do conhecimento como sendo todo construído pelo aprendiz (teoria do conhecimento) com a aprendizagem como incremento (teoria da aprendizagem).

Para o autor, todas as abordagens educacionais supramencionadas podem ser aplicadas aos museus e, para isso, é preciso que duas perguntas epistemológicas sejam feitas quando o tema é aprendizagem no museu: (a) qual é a teoria do conhecimento aplicada ao conteúdo das exposições? E (b) de qual forma acreditamos que as pessoas aprendem? De acordo com Hein (2004), estas duas teorias educacionais em museus levam a quatro possibilidades teóricas, a exemplo das abordagens apresentadas, sendo que cada uma delas se identifica a uma visão de educação em museus: (1) Museu sistemático (*The Systematic museum*), (2) Museu construtivista (*The Constructivist museum*), (3) Museu da descoberta (*The Discovery museum*) e (4) Museu ordenado (*The Orderly museum*).

Hein (2004, p. 76) apresenta que o Museu sistemático (*The Systematic museum*) consiste no conteúdo do museu ser exibido, uma vez que a exposição reflète a estrutura “real” do tema exposto e o conteúdo deve ser apresentado ao visitante da maneira que seja mais fácil de compreendê-lo. No campo da teoria educacional, relaciona-se com a Palestra e texto tradicionais (*Tradicional lecture and text*). Para compreender como isso ocorre na prática, o autor exemplifica com o caso de museus que exibem suas peças de forma ordenada, como a ordem cronológica, pois acreditam que esta é a melhor forma de os visitantes compreenderem a mensagem da exposição.

Já o Museu construtivista (*The Constructivist museum*) é a abordagem em contraste com a anterior. Nela, segundo Hein (2004, p. 76) argumenta, o espectador constrói conhecimento pessoal a partir da exposição e que o processo de produzir o conhecimento é, em si mesmo, um ato construtivo. Apesar de ser difícil de encontrar museus construtivistas, o autor afirma que exposições que permitem ao visitante produzir suas próprias conclusões sobre os significados da mostra são baseadas neste princípio. Essa visão educativa de museu está atrelada ao construtivismo, enquanto teoria da educação.

Na prática museal, como exemplos de aplicação da abordagem construtivista, pode-se admitir que a estrutura lógica para qualquer tema ou assunto exposto no museu e a forma como ele é apresentado ao espectador dependem não apenas das próprias características do tema em exposição, mas também das propriedades dos objetos expostos. Nesse tipo de museu, entende-se que não há uma ordem intrínseca independente do visitante, nem que há uma única forma de o visitante aprender melhor. Para este caso, nas exposições construtivistas de museus, não há uma entrada fixa ou pontos de saída, mas permite ao visitante criar as suas próprias conexões e encoraja diferentes caminhos para a aprendizagem.

Há, também, outras duas abordagens educacionais voltadas para o museu que aparecem no mesmo diagrama que as duas primeiras, que são o Museu da descoberta (*The Discovery museum*) e o Museu ordenado (*The Orderly museum*), mas nenhuma das duas são exploradas pelo autor no texto por considerar que suas características fogem ao escopo da discussão, que está voltada para o museu construtivista⁷⁴.

Tendo conceituado o museu construtivista do ponto de vista da teoria do conhecimento e da teoria da aprendizagem, o autor finaliza com as características do museu construtivista, indagando-se com o que se parece esta instituição: além de não haver uma sequência pré-determinada e utilizar diferentes possibilidades de aprendizagem, pois encoraja caminhos diversos para o visitante aprender, o museu construtivista oportuniza ao visitante fazer conexões com conceitos e objetos que lhe são familiar, com aquilo que ele já conhece. Assim, a exposição construtivista encorajaria comparações com aquilo que é novo, desconhecido do visitante.

Por fim, Hein (2004) reforça o fato da teoria educacional construtivista defender que em qualquer discussão sobre ensino e aprendizagem, o seu foco está no aprendiz e não no objeto a ser aprendido e, em decorrência disso, o foco, no museu, deve estar no visitante e não no conteúdo do museu. E reafirma, ainda, que o museu construtivista reconhece que o conhecimento é criado na mente do aprendiz utilizando métodos pessoais de aprendizagem, permitindo adaptar-se a todos os aprendizes de todas as idades.

Em outro texto, no qual Hein (2000) trata exclusivamente do construtivismo enquanto teoria da aprendizagem, ele afirma serem os precursores desse movimento autores como Dewey, Piaget e Vigotsky, entre outros, e apresenta nove princípios da aprendizagem

⁷⁴ Hein (2004, p. 78) justifica sua decisão em uma nota de rodapé: “As duas vistas educacionais adicionais também têm seu paralelo em museus, levando ao museu Ordenado e ao museu Discovery. Existem exemplos, mas estão além do escopo desta discussão” (Original: “*The two additional educational views also have their parallel in museums, leading to the Orderly museum and the Discovery museum. Examples exist, but are beyond scope of this discussion*”).

desenvolvidos a partir da vertente construtivista. Hein (2000, p. 31-32) lista-os da seguinte forma:

1. Aprendizagem é um processo ativo no qual o aprendiz ativo (termo proposto por Dewey) precisa fazer algo e estar engajado;
2. Pessoas aprendem a aprender enquanto aprendem, pois aprender significa construir significados e construir sistemas de significados;
3. A ação essencial da construção de significados é mental, ocorre na mente e, por isso, ao haver atividades manuais, é preciso empenhar tanto a mente quanto as mãos, podendo ser utilizadas ações físicas e experiências de manipulação;
4. Aprendizagem envolve linguagem, tendo em vista a influência da linguagem sobre a aprendizagem;
5. Aprendizagem é uma atividade social porque está intimamente relacionada às conexões que temos com outras pessoas, como nossos professores, nossos pares e nossa família, e assenta-se na educação progressiva de Dewey;
6. Aprendizagem é contextual, pois aprendemos no relacionamento com aquilo que já conhecemos e acreditamos, com nossos preconceitos e medos;
7. É necessário conhecimento para aprender, tendo em vista não ser possível assimilar um novo conhecimento sem ter um conhecimento prévio e uma estrutura desenvolvida no qual ele será assentado e, por isso, quanto mais se sabe, mais podemos aprender;
8. Leva tempo para aprender, pois a aprendizagem não é instantânea;
9. Motivação é o componente chave da aprendizagem, pois não apenas auxilia na aprendizagem, mas é essencial nesse processo.

Retomando Eilean Hooper-Greenhill (2004c) e sua compreensão do aprendiz em museu, enquanto pós-modernista ativo, o pressuposto inicial de seu posicionamento teórico é o de que a audiência é sempre ativa, ou seja, os visitantes de museus não são passivos e são vistos como indivíduos com suas necessidades particulares, que têm estilos de aprendizagem prediletos e demandas sociais e culturais.

O que era reconhecido como o antigo “público em geral”, como comumente a audiência do museu identificada, antes era encarado como passivo. Porém, essa audiência foi caracterizada como ativa a partir da ação dos educadores de museus, os quais o fizeram com base em uma teoria educacional, mais especificamente, o construtivismo. Assim, para explicar “visitante de museu ativo pós-moderno” (*active postmodern museum visitor*) (HOOPER-GREENHILL, 2004c, p. 67), a autora traça uma relação entre teoria educacional, teorias da

comunicação e teoria cultural. Vejamos, a seguir, como cada uma delas se apresenta tendo em vista o entendimento dessa nova audiência.

Com base nas pesquisas de George Hein (2004) pontuadas anteriormente, Hooper-Greenhill (2004c, p. 68) pontua que as teorias da educação se baseiam em teorias do conhecimento, ou seja, epistemologias, e em teorias da aprendizagem. A epistemologia positivista ou realista compreende o conhecimento como sendo externo ao aprendiz. Neste caso, o conhecimento existe em si mesmo e pode ser observado, medido e objetivado. Por outro lado, na epistemologia construtivista, o conhecimento é construído pelo aprendiz na interação com o ambiente, isto é, ele é subjetivo. Já no que se refere às teorias da aprendizagem, o behaviorismo compreende a aprendizagem como a aquisição de fatos e informações de uma forma incremental, enquanto que o construtivismo postula essa aprendizagem como resultado de uma seleção e organização de dados relevantes provenientes da experiência cultural.

De acordo com a autora, essas duas abordagens epistemológicas trazem luz ao papel do professor. Se o conhecimento é visto como um corpo externo ao aprendiz e o processo de aprendizagem como a aquisição desse conhecimento, então a tarefa do professor é transmitir o conhecimento ao aprendiz. Neste caso, o aprendiz é visto como um vaso vazio a ser preenchido e, cognitivamente, passivo, pois receberia o conhecimento transmitido pelo professor.

Em contrapartida, se o conhecimento é encarado como uma produção ativa do conhecedor, e se vê o processo de se chegar ao conhecimento como uma ação da mente a partir de uma estrutura social e cultural, então o papel do professor será ser um facilitador. Valendo aqui destacar uma afirmação da autora é importante que seja destacada:

[...] há poucas pessoas trabalhando em educação em museus que não tenham adotado alguma versão da visão construtivista. O papel do educador de museu é, sem dúvida, facilitar a aprendizagem ativa a partir da manipulação e questionamento dos objetos e das discussões relacionadas com experiências concretas (HOOPER-GREENHILL, 2004c, p. 68).

Defensora do construtivismo aplicado no contexto educativo dos museus e pesquisadora há anos do tema educação em museus, conhecedora de diversas realidades do universo museal, Hooper-Greenhill (2004c) afirma ser esta a tendência educativa dos museus contemporâneos. Além disso, aplicando as teorias do conhecimento e da aprendizagem no contexto da educação em museus, ela define, ainda, qual é a finalidade do educador: pela lógica construtivista, é função desse profissional promover a aprendizagem ativa (centrada no visitante), mediando a relação entre visitante e objetos a partir da experiência sensorial (manipulação desses objetos) e debates baseados em práticas reais (HOOPER-GREENHILL, 2004c, p. 68).

Com relação às teorias da comunicação⁷⁵, a autora identifica duas grandes abordagens para conceituar comunicação: o modelo da transmissão e o modelo cultural.

No modelo da transmissão, a comunicação é compreendida enquanto um processo de envio de mensagens, transmitindo ideias no espaço a partir de uma informação inteligível para um receptor passível. Essa visão, quando aplicada ao contexto de produção de uma exposição no museu, entende o trabalho de curadoria como resultado de uma escolha pessoal e particular do curador, o qual define a mensagem, seleciona os objetos e escreve os textos, passando toda sua concepção de maneira já concebida para o designer. Ao educador é esperado que encontre uma forma de tornar essa exposição relevante para o visitante (HOOPER-GREENHILL, 2004c, p. 69).

Já no modelo cultural, a comunicação é vista como um processo de partilha, participação e associação e, ainda, como uma série de processos e símbolos em torno dos quais a realidade é produzida, mantida, reparada e transformada. Nesta visão, a realidade é trazida à existência, é *produzida* (grifo original) pela comunicação e o que se conhece é produzido a partir da interpretação da experiência individual. Aqui, não se compreende a comunicação enquanto transmissão de mensagens pelo espaço com o propósito de poder e controle, mas é entendida como um processo cultural que conecta pessoas (HOOPER-GREENHILL, 2004c, p. 69).

Em resumo, a autora afirma que esse exercício de colocar lado a lado as teorias da aprendizagem e as teorias da comunicação pode, provisoriamente, possibilitar enxergar que, durante os últimos duzentos anos ou mais, uma epistemologia positivista, uma teoria da aprendizagem didática e uma visão de comunicação pela via da transmissão tem prevalecido. Nesse contexto, os aprendizes, ou receptores, do conhecimento transmitido foram considerados cognitivamente passivos, sendo identificados à uma massa sem diferenciação.

De acordo com sua análise, durante o último meio século e, pouco a pouco, ganhando mais força nos últimos vinte anos, é possível identificar um movimento nas teorias da educação e da comunicação em direção a reconhecer as pessoas como ativas na produção de sentido de seu próprio ambiente social. Dessa forma, Hooper-Greenhill (2004c, p. 71) constata que estamos vivendo, atualmente, uma mudança de paradigma, do período moderno para o pós-moderno, e ela explica como isso ocorre.

De forma bastante concisa, a autora estabelece que o museu tal qual se conhece hoje é uma produção do Iluminismo e, portanto, é uma instituição moderna (HOOPER-GREENHILL, 2004c, p. 71). Nesse período, as grandes narrativas foram desenvolvidas e os museus foram os

⁷⁵ Por já ter sido amplamente debatido em tópico anterior, optou-se por resumir o tema das teorias da comunicação da autora.

responsáveis por disseminá-las, pois era nos museus que as coisas poderiam ser observadas, medidas, classificadas, nominadas e apresentadas universalmente como retrato válido e confiável do mundo.

Hoje em dia, para a autora, o conhecimento é entendido como sendo algo historicamente contingente, ou seja, seu significado está atrelado de acordo com o momento histórico no qual ele foi produzido e ele não é absoluto. Notou-se, ainda, a identificação daquilo que se convencionou chamar de pensamento ocidental como sendo, na verdade, uma visão eurocêntrica da história.

A partir dessas observações, Hooper-Greenhill (2004c) conclui, portanto, que as certezas do modernismo têm sido substituídas pela fluidez do pós-modernismo, cujo significado ainda estamos tentando compreender em termos de como a sociedade deveria ser organizada. E, no caso dos museus, algumas questões relevantes se colocam, cujas respostas ainda estão sendo descobertas:

[c]omo nós deveríamos organizar, ou reorganizar, o passado? Quais histórias podem ser contadas sobre o passado e o presente, e quem pode legitimamente contá-las? Como nós lidamos com os artefatos coletados em um tempo específico quando a linguagem usada sobre eles não era problematizada, e agora nós enxergamos que aquilo que dizemos influencia como eles são vistos? Como nós capacitamos as pessoas para usar os museus para o seu autodesenvolvimento e autoempoderamento e aprendizagem autônoma? E quais são os usos sociais dos museus no tempo presente? (HOOPER-GREENHILL, 2004c, p. 71).

Portanto, há muitos questionamentos acerca do funcionamento do museu, tendo em vista as transformações da sociedade e, por conseguinte, da própria instituição. Sendo um espaço dinâmico, sua adequação se dá a partir das próprias demandas que surgem ao longo de sua existência, as quais acabam colocando em dúvida práticas há muito tempo adotadas, mas que necessitam ser reinventadas, dada a nova configuração do local em que o museu está inserido.

8.5 Outras possibilidades para o desenvolvimento do indivíduo: o conceito das inteligências múltiplas e da experiência

O conceito das inteligências múltiplas é uma definição do psicólogo norte-americano Howard Gardner, que dedicou seus anos de vida à pesquisa no campo da neurociência e da aprendizagem. Insatisfeito com os resultados dos testes de Quociente de Inteligência, os famosos QI, que receberam muitas críticas por levarem em consideração apenas os aspectos lógico-matemáticos, seu esforço foram voltados para a compreensão do que seria inteligência,

definindo-a como a “[...] habilidade para resolver problemas, ou para criar produtos que são valorizados em um ou mais cenários culturais” (GARDNER, 2000, p. 35) .

Conhecendo o desenvolvimento de diferentes habilidades em crianças ditas normais e o seu mal funcionamento em crianças que haviam sofrido algum dano cerebral, Gardner (2000) elaborou sete tipos de inteligências, partindo da premissa de que os indivíduos são diferentes e, por isso, desenvolvem habilidades diversas de acordo com o seu próprio desenvolvimento (GARDNER, 2000, p. 36):

- 1) Inteligência linguística: habilidade desenvolvida pelos poetas em sua forma mais completa;
- 2) Inteligência lógico-matemática: como o próprio nome sugere, habilidade lógica e matemática, bem como a científica;
- 3) Inteligência espacial: habilidade para formar um modelo mental de um mundo espacial e operá-lo, muito utilizada por marinheiros, engenheiros, cirurgiões, escultores e pintores;
- 4) Inteligência musical: habilidade relacionada à música;
- 5) Inteligência sinestésico-corporal: habilidade de resolver problemas ou criar produtos utilizando todo o seu corpo ou parte dele;
- 6) Inteligência interpessoal: habilidade de entender outras pessoas;
- 7) Inteligência intrapessoal: habilidade de entender-se a si mesmo.

Os sete tipos de inteligência, descritos como diferentes habilidades, demonstram, portanto, segundo o autor, a pluralidade do intelecto. Portanto, os indivíduos não desenvolvem as mesmas habilidades e não possuem os mesmos padrões de inteligência, e isso deve ser levado em consideração em um ambiente de aprendizagem.

Tendo em vista o caráter da pesquisa de Howard Gardner (2000) e sua compreensão de que o propósito da escola deve ser o de desenvolver inteligências e ajudar as pessoas a alcançarem os seus objetivos vocacionais que são apropriados ao seu espectro particular de inteligências, seus estudos têm sido aplicados também no universo dos museus, compreendido como um ambiente propício para a fruição dos diferentes tipos de inteligências pelos visitantes.

Portanto, pelo fato de o museu ser um ambiente plural de descobertas e de experiências, onde o visitante pode usufruir de uma exposição ou sessão educativa, é, também, um local propício para desenvolvimento de outros tipos de inteligências, o que nos leva a um outro conceito: o da experiência.

John Dewey (2010), filósofo norte-americano, desenvolveu uma teoria da educação – que denominou de progressiva em contraposição à tradicional – a partir da experiência,

defendendo a autonomia do indivíduo (mas não sem rigor ou critérios) na construção do conhecimento. Para ele, o principal objetivo da educação tradicional é preparar o jovem para futuras responsabilidades, transmitindo informações do passado para as gerações futuras, enfatizando a importância do livro e dos professores como os principais representantes do conhecimento e da sabedoria do passado. Neste contexto, que qualifica como autoritário, e que impõe a educação de cima para baixo e de fora para dentro, a educação progressiva surge como uma crítica a este modelo, e, na nova concepção teórica de educação, a ênfase está na liberdade do aluno. Mas o que significa esta liberdade e quais são as condições para transformá-la em realidade?

Para o filósofo, há uma conexão orgânica entre educação e experiência pessoal, ou seja, há um comprometimento, por parte da filosofia da educação, com uma filosofia empírica e experimental. Entretanto, é preciso distinguir de que experiência se trata, pois há aquelas que são deseducativas, porque mesmo que sejam imediatamente prazerosas, contribuem para “[...] a formação de uma atitude negligente e preguiçosa que, desse modo, atua modificando a qualidade das experiências subsequentes” (DEWEY, 2010, p. 27), limitando as possibilidades de experiências mais ricas no futuro.

Neste sentido, também há experiência na educação tradicional, mas ela seria do tipo errado, porque torna a aprendizagem chata, entediante e maçante. Isto ocorre porque o currículo deveria ter origem nas necessidades e interesses das crianças, não nas exigências do professor; os métodos só eram educativos se implicassem o aprendizado pela experiência, em vez de se dizer as coisas, e a criança era mais um descobridor do que um ouvinte (HIRST; PETERS, 1970). Assim, Dewey (2010) realça o papel do educador, neste contexto, deve ser o de proporcionar situações para que as experiências sejam não apenas agradáveis, mas que também estimulem e preparem o indivíduo para experiências futuras.

Tratando-se da utilidade da experiência, é preciso ter em mente que “[...] assim como nenhum homem vive e morre para si mesmo, nenhuma experiência vive e morre para si mesma” (DEWEY, 2010, p. 28), pois o autor enfatiza a necessidade desta experiência estar voltada para abrir possibilidades futuras e, portanto, estabelece uma relação direta entre passado e futuro por meio da experiência.

Para caracterizar sua teoria, Dewey (2010) faz algumas afirmações, precavendo-se das críticas, como quando chama a atenção para o método: não é porque se opõe a uma determinada rotina praticada na educação tradicional que a educação progressiva “[...] seja uma questão de improvisação sem plano [...]” (DEWEY, 2010, p. 29). Ele ainda rebate a noção de que a nova educação é mais fácil que a tradicional e contraria a suposição de que a inspiração para a nova

educação é não fazer o que as escolas tradicionais fazem. Ao contrário, o autor afirma ser a sua filosofia da educação mais simples, mas exige um difícil planejamento, por meio da organização intelectual empírica.

Assim, para Dewey (2010), é crucial uma *teoria* coerente da experiência que indique, positivamente, uma direção para a “[...] seleção e organização de conteúdos e métodos educacionais apropriados quando se tenta buscar um novo caminho para o trabalho das escolas” (DEWEY, 2010, p. 31). Mas para que sua teoria seja compreendida, é preciso conceituar que a experiência é “[q]ualquer experiência normal é um intercâmbio entre esses dois grupos de condições [condições objetivas e condições internas]. Consideradas em conjunto, ou em interação, formam o que chamamos de *situação*” (DEWEY, 2010, p. 43).

Esmiuchando o tema, o primeiro esclarecimento a ser feito é com relação ao que vem a ser tais condições mencionadas pelo filósofo. De acordo com a definição do autor, as condições objetivas são os materiais com os quais os indivíduos interagem, compreendendo inúmeras coisas, como as palavras e o tom de voz empregado nelas, equipamentos diversos, livros, aparelhos, brinquedos e jogos. As condições objetivas são, portanto, aquelas que estão sob o poder de seleção do educador, que influencia os seus alunos e, na interação com eles, tendo em vista suas habilidades e necessidades, cria uma experiência educativa válida. Já as condições internas são aquelas próprias do indivíduo a ser educado, representando suas inclinações e seus sentimentos, aos quais as condições objetivas estão subordinadas.

Uma experiência é definida, ainda, pela interação ou situação, ou seja, pela transação entre o indivíduo e o ambiente em que está, visto que o ambiente é constituído por “[...] quaisquer condições em interação com necessidades pessoais, desejos, propósitos e capacidades de criar a experiência que se está passando” (DEWEY, 2010, p. 45).

Para compreender melhor este processo, um último conceito relacionado à noção de experiência é a ideia de continuidade. O autor afirma que a interação, ao lado da continuidade são o que determinam a experiência. O princípio da continuidade alega que o aprendizado adquirido em uma determinada situação (interação) é levado para uma outra posterior. Assim, o que o indivíduo aprendeu em uma situação “[...] torna-se um instrumento para compreender e lidar com a situação posterior” (DEWEY, 2010, p. 45).

Portanto, trocando em miúdos, toda experiência que se constitui enquanto uma relação de interação entre o indivíduo e o ambiente onde está inserido, deve prepará-lo para uma experiência futura. Mas, não naturalmente, as experiências são cumulativas de uma perspectiva individual. Para o desenvolvimento do conhecimento e da compreensão, é absolutamente fundamental dar atenção às formas públicas de experiência (HIRST; PETERS, 1970, p. 48),

pois sem treinamento nos métodos públicos de experiência, os ideais progressistas autonomia, criatividade e raciocínio crítico são inspirações vazias. E são essas formas públicas de experiência que aqui serão expostas e analisadas.

9 A ANÁLISE COMPARATIVA

9.1 Educação comparada: aporte teórico

Os comparatistas em educação encontram-se numa situação especial. Sabem que a Educação Comparada existe. Acaso não têm diante os seus olhos um número cada vez mais impressionante de obras relativas a esta disciplina?

E, no entanto, não sabem exactamente qual é a essência e os limites da sua especialidade. Os comparatistas mais eminentes reuniram-se várias vezes, mas não chegaram, todavia, a pôr-se de acordo para formular uma definição (ROSSELLÓ, 1978 *apud* FERREIRA, 2008, p. 124).

A educação comparada, em termos de ciência e metodologia de pesquisa, vem sendo contextualizada por diversos estudos, que estabelecem seu local de origem e nascimento. A literatura sobre o assunto (CORDEIRO, 2015; FERREIRA, 2008; MADEIRA, 2008; SCHRIEWER, 1995) define que tal disciplina se estabeleceu como ciência, a partir dos estudos de Marc-Antoine Jullien de Paris, em 1817, por meio da publicação de obra de sua autoria, cujo objetivo era “[...] observar e descrever os sistemas educativos dos países vistos como mais avançados, com o propósito de oferecer subsídios para a reforma do sistema escolar nacional francês” (CORDEIRO, 2015, p. 146).

A comparação em educação surge, então, como o estudo descritivo e a comparação caso a caso dos sistemas de educação estrangeiros, com a finalidade de solucionar problemas de cunho pedagógico, geralmente, a partir da análise de soluções oriundas de outros países (MADEIRA, 2008). Assim, o sentido da comparação, na educação, admite que a leitura de aspectos comuns e diversos relativos a uma mesma problemática oferece informações mais interessantes (e até mesmo mais complexas) do que quando essa mesma problemática é analisada em apenas um único contexto. Ou seja,

[a] comparação em educação gera uma dinâmica de raciocínio que obriga a identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais factos, fenómenos ou processos educativos e a interpretá-las levando em consideração a relação destes com o contexto social, político, económico, cultural etc. a que pertencem. Daí a necessidade de outros dados, da compreensão de outros discursos (GROUX, 1997 *apud* FERREIRA, 2008, p. 125).

De acordo com Ferreira (2008), a Educação Comparada é, portanto, pluridisciplinar, e envolve conhecimentos de outras áreas, tais como a História, a Sociologia e a Economia, por exemplo, pois é uma ciência múltipla e complexa. Em sua relação com as diferentes áreas de conhecimento, o propósito desta perspectiva é o estudo comparativo de fatos, fenômenos e processos educativos por meio do estabelecimento de semelhanças e diferenças para compreender as razões que levaram às situações encontradas (FERREIRA, 2008).

Mesmo com todas as transformações pelas quais passou, pode-se dizer que a análise das semelhanças e diferenças está no cerne da Educação Comparada, uma vez que a comparação

envolve, necessariamente, o confronto de elementos distintos, que busca identificar relações entre eles. Por outro lado, é necessário distinguir as diferentes metodologias adotadas pela Educação Comparada ao longo dos anos, uma vez que o método utilizado se relaciona diretamente com os usos que se fizeram (e ainda fazem) dela.

Schriewer (1995, p. 241-242) revozeando McGrew (1992) aponta que internacionalização e globalização são dois termos com um mesmo sentido, usados para descrever tendências à interação e ao intercâmbio, que intensificam as relações globais, interligando mundialmente os campos de comunicação social e harmonizando modelos e estruturas sociais.

A tendência à internacionalização e à globalização também envolve a educação, por meio das escolas e universidades, na forma de políticas educacionais, pesquisa e teoria, legando à Educação Comparada o propósito de refletir, apoiar e legitimar os processos de internacionalização dos sistemas educacionais e das teorias educacionais. Assim, as ideias que originaram a Educação Comparada objetivaram reformular as doutrinas educacionais, até então especulativas, para uma pesquisa conduzida por método, que gera e analisa dados empíricos (SCHRIEWER, 1995, p. 242-247).

Nesta direção, então, a Educação Comparada parte do pressuposto de que as sociedades são entidades autônomas que se interrelacionam, dada a expansão da educação de forma uniformizada em todos os níveis educacionais e em diferentes países. Para Schriewer (1995, p. 250-255), esse é o cenário do paradigma do sistema mundial: os aspectos divergentes das diferentes nações não são mais considerados; dada a semelhança de certas características estruturais⁷⁶, aceita-se, globalmente, um modelo escolar padronizado, como forma de orientar e avaliar as políticas educacionais mundiais. Além disso, dentro do processo de expansão e globalização dessas características estruturais, a escola é compreendida como peça fundamental para a promoção da modernização social.

Ferreira (2008) aponta que, quando dos primórdios da Educação Comparada a partir de Marc-Antoine, seu interesse pelo conhecimento dos sistemas educativos de outros países residia na necessidade de fundamentar reformas educativas que se pretendia empreender na França. Com o foco na supremacia civilizacional, pois já havia grande quantidade de materiais sobre os sistemas educativos europeus e americanos, era necessário conhecer o caminho do progresso, e

⁷⁶ As características estruturais disseminadas, que indicam o processo de globalização cultural, são: a administração estatal, o sistema escolar seriado, o processo de ensino e aprendizagem escolar por idade e em unidades de tempos uniformizadas, os distintos papéis assumidos pelo aluno e pelo professor, e certificados que vinculam a carreira escolar à carreira profissional (SCHRIEWER, 1995, p. 256).

a escola parecia ser um ótimo meio para se atingir tal objetivo. Para tanto, era preciso seguir os sistemas educativos dos países que demonstrassem maior desenvolvimento econômico e cultural, pois adotar um sistema educativo eficiente era a chave para colocar um país no caminho certo do progresso.

Com base nesse entendimento da educação comparada, ela vem sendo compreendida a partir de um certo modelo escolar universal, cujos bons resultados alcançados pelos países desenvolvidos deveriam ser imitados pelos demais sistemas escolares nacionais, buscando-se superar as dificuldades até então vivenciadas. Assim, a solução dos problemas que afetavam o desenvolvimento da educação nos Estados nacionais estaria no olhar para fora, para o outro, como um modelo a ser copiado (CORDEIRO, 2015).

Como o seu desenvolvimento está relacionado a uma espécie de educação universal, conectado ao processo de globalização e internacionalização da educação (RUIZ, 2011), observa-se, também, sua utilização nas avaliações em larga escala. Assim, um exemplo marcante dessa política comparativa com base nos resultados advindos do exterior, dos ditos países desenvolvidos, é a criação de exames cujo objetivo é comparar e classificar os diversos sistemas educacionais nos diversos países do mundo. As avaliações em larga escala produzem um ranking que qualifica os melhores e os piores sistemas de ensino em ordem de qualidade (CORDEIRO, 2015).

A exemplo do PISA, *Programme for International Student Assessment*, promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil criou, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com o propósito de reunir, em apenas um indicador, tanto o fluxo escolar quanto as médias de desempenho dos alunos nas avaliações. E nas campanhas de divulgação da avaliação, veiculadas em cadeia nacional na rede televisiva, a meta proposta pelo governo brasileiro era alcançar a nota 6,0, índice este, correspondente ao atingido pelos países desenvolvidos, considerada como o melhor desempenho que um país pode atingir em seu sistema escolar (CORDEIRO, 2015).

Mais uma vez, observa-se o olhar para fora como um exemplo a ser copiado, considerando o estrangeiro como o melhor e impondo-se a necessidade de melhoria dos índices nacionais com base nas metas internacionais. Dessa forma, ao se ouvir falar em educação comparada, se relaciona a comparação à obtenção de uma qualidade superior, conforme critica Cordeiro (2015), tendo em vista que a comparação se faria

[...] para melhorar: buscaram-se no estrangeiro, no exterior, nos países avançados, os modelos a serem copiados ou imitados, para incluir a nação e a sua educação na corrente do progresso, do desenvolvimento, da evolução. Melhorar a educação

significaria, assim, melhorar a sociedade e a economia do país (CORDEIRO, 2015, p. 146).

Assim, seguindo a tendência oitocentista de Jullien, a proposta, nesse modelo, é aperfeiçoar a ciência da educação e os sistemas educacionais nacionais, analisando o que pode ser transportado de um país a outro. É, também, verificar a situação da educação pública, a partir dos países que avançam e recuam, compreendendo quais são as causas dos problemas e como superá-los. Nesta perspectiva, o sentido legado à educação comparada é de um interesse público imediatista, no qual os países almejam sistemas educativos que os coloquem entre as sociedades mais modernas (FERREIRA, 2008).

Com o início dos anos 1900, outras perspectivas surgem, questionando a simples descrição dos sistemas educacionais, pois seria insuficiente para compreender sua complexidade. Para Ferreira (2008), o período da interpretação é marcado pelos estudos de James E. Russel, para quem a análise dos sistemas educativos deveria ser realizada sempre em conjunto com as condições socioculturais das sociedades nas quais se inseriam; e Michael Sadler, que defendia o estudo dos sistemas de educação em relação com o contexto social. Para Sadler, a utilidade da educação comparada, ao estudar os sistemas educativos estrangeiros, era uma maior compreensão de seu próprio sistema nacional.

Desse modo, o projeto não consistia em imitar ou transpor aspectos educacionais do exterior para o seu próprio país, e sim compreender o seu próprio sistema de educação pelas forças que o determinam. Assim, a partir de Sadler, inaugura-se a perspectiva analítica ou explicativa da educação comparada: além de descrever os sistemas, era preciso indagar suas causas e interpretá-las (FERREIRA, 2008, p. 130-131).

A educação comparada enquanto ciência estabelece um vínculo entre integração supranacional, observado principalmente na Europa, e fragmentação intranacional. Ao mesmo tempo em que existe a tentativa de se integrar as nações, por meio do processo de globalização e internacionalização, ocorre também o fortalecimento do Estado-nação. Nesse sentido, ocorre, nas nações, uma interdependência consistente entre as instituições de educação e outras áreas nacionais, mas que se torna variável quando se trata do contexto internacional (SCHRIEWER, 1995).

Um conjunto de três pesquisas analisadas por Schriewer (1995, p. 261) em áreas sociais problemáticas revelou “[...] uma impressionante faixa de variações internacionais, em relação aos padrões de resolução de problemas e de estratégias que se desenvolvem em diversos ambientes históricos e culturais”. As pesquisas comparadas demonstraram uma grande

variedade de redes e caminhos para o desenvolvimento, além de revelarem que o impacto da educação em cada país é consequência dos diferentes contextos nacionais.

Essas descobertas, portanto, colocam em xeque a teoria do universalismo, afirmando que não existem determinantes universais ou uma racionalidade universal. Nesse sentido, desacreditando na globalização como forma de governo mundial, compreende-se que esse fenômeno estimula forças opostas, que levam a um mundo cada vez mais fragmentado. Com base nesse pensamento, entende-se a difusão transcultural do conhecimento como uma reinterpretção e adaptação pelos grupos culturais receptores, que selecionam aquilo que melhor atende suas necessidades de acordo com seus interesses específicos. Por isso, a escola não é universal, mas social e culturalmente particular (SCHRIEWER, 1995).

A educação comparada seguiu uma trajetória a partir da qual é possível identificar diferentes abordagens. Utilizando a periodização de Ferreira (2008), esta área do conhecimento é apresentada historicamente a partir de quatro perspectivas temporais: período da criação, período da descrição, período da interpretação e período da comparação complexa.

Os dois primeiros momentos foram brevemente introduzidos. O período da criação diz respeito ao trabalho do criador da educação comparada enquanto ciência e método, Marc-Antoine Jullien de Paris no século XVIII, cujo objetivo era recolher informações para criar um quadro comparado de educação dos países, em termos de funcionamento e métodos, para escolher a melhor reforma para a educação francesa (FERREIRA, 2008, p. 128). Já o seguinte, o período da descrição, apresentou a metodologia por meio da qual seria possível realizar o estudo comparativo entre as nações: dada a intenção das nações em se posicionarem entre as sociedades mais modernas, a descrição foi a maneira encontrada para relatar os aspectos comuns e divergentes dos diferentes sistemas educativos nacionais.

Entretanto, alguns pesquisadores começaram a questionar a pura descrição, dentre eles Michael Sadler, que acreditava ser esse método insuficiente para dar conta de toda a complexidade que envolve a educação comparada. Inaugura-se, assim, o período da interpretação, cuja principal mudança em relação ao período anterior era a análise dos sistemas educativos em conjunto com as condições socioculturais das sociedades, ou seja, estudar os sistemas de educação em relação ao contexto social de cada país.

Por fim, o autor apresenta o período da comparação complexa, que embora tenha acrescido a interpretação como método para compreender a relação entre educação e sociedade (em vez da pura descrição), questionou a explicação produzida pela perspectiva anterior, que utilizou conceitos de caráter nacional, raça, humanismo e forças imanentes como fatores determinantes do sistema educacional, porém definindo-os com noções bastante vagas, que não

possibilitavam uma compreensão real de cada um dos termos. Além disso, a falta de análise sociológica contribuiu para o surgimento das seguintes abordagens dentro da comparação complexa: abordagem positivista, abordagem de resolução de problemas, abordagem crítica e abordagem sócio-histórica.

A abordagem positivista critica a teoria funcionalista para compreender a relação entre educação e sociedade por limitar-se à descrição e não levar em consideração as dimensões histórica ou explicativa. Por isso, apoia-se na perspectiva estrutural-funcionalista, a partir da qual as instituições educacionais têm uma estrutura e desempenham uma ou mais funções, estabelecendo-se um relacionamento entre elas (estrutura/função) e com outras instituições sociais. Autores como A. M. Kazamias e C. A. Anderson compartilham desse entendimento, e visualizam o objetivo da educação comparada como o de “[...] descobrir as funções que as escolas, como estruturas sociais, desempenham em cada país” (FERREIRA, 2008, p. 133). Partem também de dois aspectos analíticos: o intra-educativo, que diz respeito aos aspectos educativos e seu contexto, e o social-educativo, que se ocupa da relação entre educação e sociedade.

Já a abordagem de resolução de problemas, cujo principal nome é o de Brian Holmes, parte dos problemas relativos à educação existentes nas diversas sociedades e busca as soluções mais indicadas. As principais fases que compõem essa abordagem são as seguintes: a análise dos problemas, a formulação de hipóteses, a identificação das condições iniciais nas quais o problema foi encontrado, predição lógica dos resultados esperados com base nas hipóteses formuladas, comparação dos resultados logicamente preditos com os acontecimentos verdadeiros.

A abordagem crítica, marcada por discursos dos anos 1970, rejeita totalmente a abordagem anterior, ligada ao funcionalismo estrutural, pois esta seria responsável por legitimar a injustiça social e a desigualdade. Os estudos ligados a esse tipo de análise crítica buscaram explicitar “[...] as bases estruturais da desigualdade educacional [...]” (FERREIRA, 2008, p. 134), com base na forma como a educação escolar expandiu-se de forma diferenciada, atendendo, internamente, aos interesses, em última instância, do imperialismo.

Por fim, temos a abordagem sócio-histórica, que reformula o projeto de comparação passando da análise dos fatos à análise do sentido histórico dos fatos. Nesta perspectiva, a investigação comparativa se faz pela separação entre o geral e o particular por meio da interpretação, indagação e construção dos fatos, não restringindo-se a apenas descrevê-los. Dessa forma, nota-se uma mudança de paradigma quando a atenção se volta mais para a história e a teoria em vez da pura descrição e interpretação, quando os conteúdos da educação são mais

importantes que apenas os resultados da educação, quando se faz uso dos métodos qualitativos e etnográficos no lugar do uso exclusivo da estatística, e um dos autores mais proeminentes dessa abordagem é Jürgen Schriewer (FERREIRA, 2008).

A partir dessa breve exposição histórica sobre as principais abordagens teóricas da educação comparada, Cordeiro (2015, p. 149) apresenta duas linhas de raciocínio que fogem da ainda convencional tentativa de copiar experiências estrangeiras como a melhor estratégia para melhorar o sistema educacional de seu próprio país. Para tanto, ele apresenta duas correntes: a neoinstitucionalista, classificada como perspectivas do sistema mundial, e a hermenêutica, no campo das perspectivas sócio-históricas.

Na perspectiva neoinstitucionalista, a educação está inserida em um contexto mundial, no qual tanto a sociedade quanto a cultura da educação são qualificadas como mundiais, pois trata-se de enxergar o mundo pelo ponto de vista universalista. Nesse sentido, a educação é o elemento chave para que a sociedade moderna promova o desenvolvimento econômico e alcance os propósitos do Estado-nação. Os Estados modernos, por sua vez, são vistos como sociedades nacionais, que compartilham os mesmos objetivos e as mesmas estratégias para alcançá-los.

O atual processo de internacionalização e integração mundial que ocorre devido à intensificação dos meios de comunicação, faz da padronização um dos resultados esperados. E tendo em vista o fortalecimento de organizações mundiais, tais como Banco Mundial, Organização das Nações Unidas (ONU), Unesco e OCDE, cada vez mais se difundem modelos e políticas educativas a serem copiados, pois acredita-se que, “[q]uanto mais ajustada à sociedade mundial, maior a busca de sintonia de uma dada sociedade nacional aos modelos mundiais de educação” (CORDEIRO, 2015, p. 151).

Na abordagem sócio-histórica ou hermenêutica, Cordeiro (2015, p. 151) retoma Schriewer para afirmar que essa corrente teórica admite a “[...] existência de um único sistema econômico, político e social de caráter mundial, caracterizado pelas relações mundiais de interdependência [...]” e, portanto, nesse ponto, seria possível inferir que não difere da perspectiva anterior. Por outro lado, ao se pensar a educação comparada a partir de Schriewer, autor cuja base se encontra nas ideias de autor-referencialidade e internacionalidade de Luhman, surge um quadro ligeiramente distinto: partindo da “recepção interpretativa”, acredita-se que cada contexto específico possui uma liberdade de escolha, por meio da qual avalia-se qual sociedade será utilizada como referência para a implantação ou reforma de seu sistema educativo, avaliação essa que ocorre com base nas necessidades particulares de cada sociedade.

Assim, de acordo com Schriewer (1995, p. 272), a chamada “[...] difusão transcultural do conhecimento, dos modelos organizacionais, dos padrões de resolver problemas ou políticas [...]” é encarada pelos grupos culturais receptores por meio da reinterpretação e adaptação: nesta lógica, os modelos são selecionados a partir de interesses maiores, reinterpretados e adaptados às especificidades culturais de cada sociedade.

Tendo em vista os rumos desta pesquisa e as opções teóricas que se revelaram mais adequadas ao cenário descoberto com as investigações, buscou-se aplicar à análise das sessões educativas observadas nos museus a perspectiva sócio-histórica, de Jürgen Schriewer, uma vez que sua análise do sentido histórico dos fatos faz todo o sentido na comparação realizada entre distintas práticas didáticas museais desenvolvidas em um cenário paulista e em outro londrino.

Neste sentido, foi preciso observar as semelhanças e diferenças entre ambas as realidades, a paulista e a londrina, não apenas relacionadas aos aspectos particulares dos museus observados, mas também em relação à historicidade de cada país, uma vez que poderiam ser identificados determinados padrões de conduta de acordo com a história e vivência próprios do Brasil e da Inglaterra. Em vista disso, concorda-se com Gomes (2015), em seu breve histórico da educação comparada no Brasil, que

[v]er-se no espelho pode ser doloroso. Fácil é contemplar-se e deslegitimar como não apropriados os conhecimentos dos outros: nada temos com eles, então, tratemos de nós. Esse mito serve para ocultar o medo de dissolver o precário eu no outro. Contudo, só se desenvolve a identidade do eu em contato com os outros. Isolar-se é fenecer (GOMES, 2015, p. 253).

No mundo internacionalizado e globalizado de hoje, em que a informação se torna cada vez mais acessível e as trocas de experiências são, constantemente, incentivadas, não poderia ser diferente com a área da educação em museus. Conhecer o outro e se reconhecer em sua própria identidade por causa da presença do outro, coloca, lado a lado, crenças, práticas, experiências e aspirações que são compartilhadas e avaliadas seja para marcar a diferença ou, mesmo, estabelecer as semelhanças. Isso define quem é quem nesta relação comparativa e possibilita analisar fatos, processos e personagens que moldaram a configuração atual daquilo que se está comparando. E é exatamente este exercício o responsável pelo balanço: qual foi o caminho percorrido? Qual é a situação atual? Onde se quer chegar e de que forma? É esse o sentido da abordagem sócio-histórica.

9.2 Análise comparativa das ações educativas nos museus observados

O estabelecimento das categorias de análise foi feito a partir da comparação da ação educativa dos diferentes museus observados. Portanto, foi a própria pesquisa empírica a responsável por levantar os elementos importantes que dariam origem à análise.

No início da pesquisa de campo, havia material oriundo apenas do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE), pois este foi o primeiro a ser observado. Tendo em vista as hipóteses da pesquisa, já havia, *a priori*, alguns aspectos definidos para a observação, tais como a estrutura da sessão educativa (as etapas de sua composição), o discurso do educador e a participação dos alunos na visita (mais ou menos engajada). Assim, a partir da observação do segundo museu, os critérios da comparação começaram a se delinear, mas ainda sem muita clareza, tendo ficado mais evidente ao ser finalizada a observação do último museu.

Após a etapa da pesquisa de campo e de posse do material construído ao longo do período em que a pesquisadora esteve presente nas instituições, foi possível traçar os pontos de convergência e/ou divergência entre os museus a partir do cruzamento das informações oriundas de cada um deles.

Assim, os critérios analisados e que compõem este capítulo foram os seguintes:

- 1) Tendências locais: historicidade de cada região, o que influencia as opções teóricas e, conseqüentemente, traz luz à compreensão de conceitos;
- 2) Relação entre museu e escola: o papel dessas instituições na execução das sessões educativas em museus;
- 3) Serviço Educativo dos museus: formação dos educadores de museus, experiência profissional e atuação nos museus;
- 4) Aprendizagem no museu: o conceito da experiência e das inteligências múltiplas para promover o engajamento dos visitantes durante as sessões educativas pela via da manipulação de objetos.

9.2.1 Tendências locais: historicidade e opções teóricas para a ação educativa em museus

Conforme observado ao longo do capítulo 1, Brasil e Inglaterra possuem uma trajetória bastante diversa no que se refere à educação em museus e que, portanto, reflete-se também no planejamento e execução de ações educativas em museus.

A apresentação teórica realizada no capítulo 8 mostrou que a Inglaterra tem uma familiaridade muito grande com o construtivismo, fundamentado nos estudos, principalmente,

de Hein (2004) e Hooper-Greenhil (2004). Para eles, o construtivismo é identificado como uma teoria da educação e proveniente de um movimento progressista. São citados como precursores desse movimento Dewey, Piaget e Vigotsky.

O interessante foi notar que, apesar de haver toda uma literatura acerca desse tema e do assunto tornar-se tão claro ao serem observadas as sessões educativas, os educadores e gestores de setores educativos dos museus londrinos analisados, quando questionados se havia uma teoria da educação ou da aprendizagem que permeava o planejamento das sessões educativas, respondiam sempre que não. E ao continuar a indagação sobre o porquê faziam da forma como faziam, respondiam, simplesmente, que sempre fizeram assim, que todos os outros museus também fazem assim, dando uma ideia de costume, de tradição consuetudinária.

Por outro lado, no Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE), os educadores⁷⁷, por meio de entrevista, buscaram caracterizar de forma diferente as atividades educativas desenvolvidas por eles no âmbito do museu daquelas que professor realiza na escola. Enquanto que as atividades, na escola, teriam um caráter mais formalizado, sequencial e avaliativo, no museu isso não ocorreria, visto que sua ação educativa foi definida por seu caráter mais livre. Para eles, seria preciso romper com qualquer semelhança que o museu pudesse ter com a escola, pois são instituições distintas, apesar de ambas lidarem com questões educacionais. Apenas uma educadora desse museu mencionou o construtivismo como uma teoria que rompe com a lógica escolar tradicional que se estendeu para o museu, lógica essa que faz os visitantes acreditarem que vão ao museu para receber algo pronto, transformando-se em receptáculos, quando a proposta do museu seria propor o pensamento crítico a partir da relação com os objetos.

De fato, museu e escola são instituições distintas. Porém, vale ressaltar o fato de que a ação educativa dos museus, no âmbito desta pesquisa, é compreendida como tendo um caráter mais formal, visto a seleção de uma equipe especializada para atuar como educador, a formação necessária pela qual passa esse profissional e o planejamento de atividades direcionadas aos diferentes públicos que frequentam o museu, por exemplo. Ainda que o museu não desenvolva ações à semelhança dos moldes escolares, ele possui critérios objetivos de planejamento e execuções próprias de um museu, o que requer sistematização e formalização.

⁷⁷ Neste capítulo, adotou-se o termo *educador* para designar o profissional de museu responsável por planejar e executar as sessões educativas dos museus. Uma grande diferença que pode ser notada no que diz respeito a essa função é que, nos museus londrinos, todos eram formados e tinham experiência profissional diversificada, enquanto que, no museu paulista, os educadores eram bolsistas, alunos de graduação.

Assim, uma das características que mais se destacaram, no olhar para as sessões educativas pelo viés construtivista, foi verificar a compreensão que os museus e os educadores – tanto de São Paulo quanto de Londres – têm a respeito dos visitantes, os quais desfrutaram de vez e voz, ao longo da execução das ações nos museus. Nesta perspectiva, o conhecimento é produzido pelo visitante e só é compreensível no visitante e não fora dele.

Relembrando o diagrama proposto por Hein (2004) e aplicando-o à realidade museal, a aprendizagem é vista como uma construção realizada pelo visitante, que lhe confere sentido de acordo com sua própria realidade. Isto é, a compreensão construtivista do visitante faz toda a diferença no momento da realização de uma sessão educativa. Concebê-lo como o centro de seu próprio saber, cria uma responsabilidade a mais para os gestores e educadores de museus, no momento de planejamento das ações museais. Em suma, significa criar possibilidades para que o visitante possa participar, ativamente, das atividades planejadas, ajudá-lo a pensar, criticamente, sobre os temas das exposições visitadas, mantê-lo engajado e interessado ao longo da visita e, em consequência disso tudo, propiciar a ele uma experiência tão especial que possa se refletir na criação de uma nova audiência para o museu, tendo em vista a relação desse visitante com a instituição.

A visualização, portanto, do visitante a partir do espectro construtivista pôde ser observada diversas vezes no decorrer da pesquisa de campo, tanto no MAE quanto nos demais museus londrinos pesquisados. Os momentos que proporcionaram aos visitantes a manipulação dos objetos, quando tinham que responder questionamentos formulados pelos educadores a partir da observação das peças; quando encenavam pequenos trechos relativos a alguma cena histórica, atuando de maneira ativa na sessão educativa; quando os visitantes precisavam descobrir sob qual categoria os objetos em análise haviam sido agrupados. Enfim, houve a viabilização da participação do visitante na ação educativa de forma ativa, e não apenas recebendo um amontoado de informações sobre o tema explorado na visita, como se ele entrasse apático no museu e assim permanecesse até o fim.

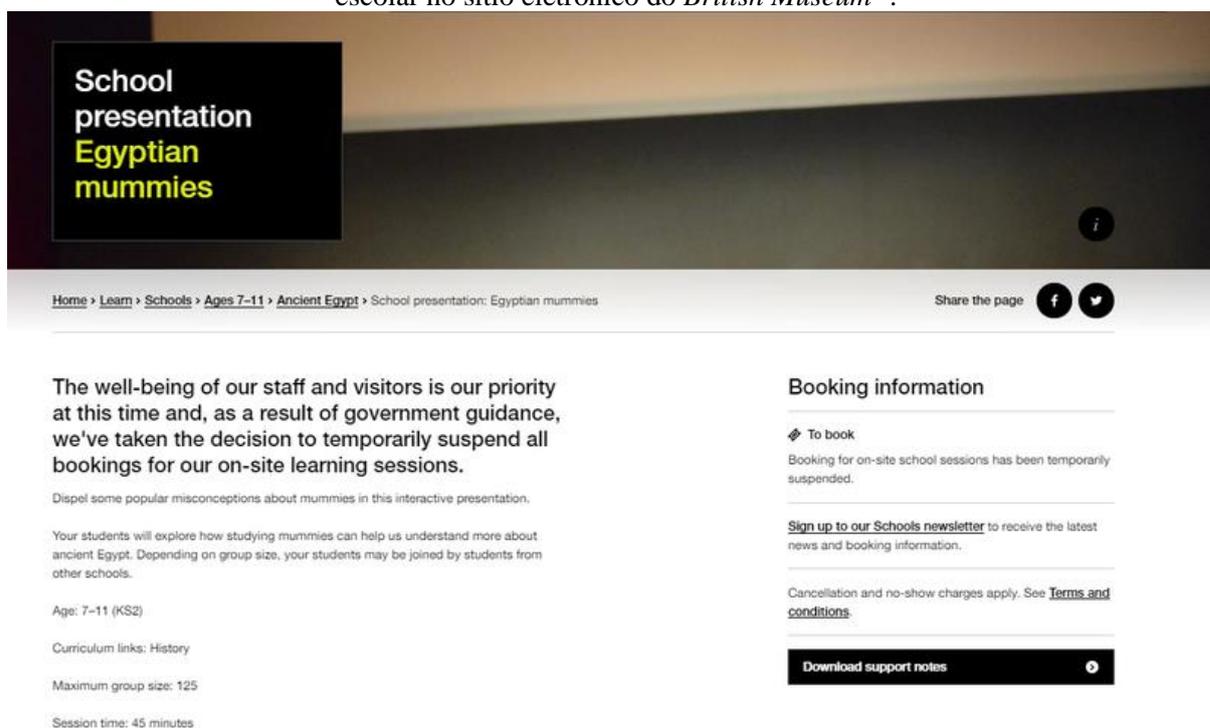
Além disso, observou-se, ainda, uma clara distinção entre Brasil e Inglaterra, no que diz respeito à própria historicidade de cada local. No Brasil, existe um movimento pela desescolarização do museu, à luz do que discute Lopes (1991) em seu texto pela desvinculação do museu à escola, uma vez que sua utilidade estaria sendo limitada como fonte de ilustração do saber escolar. Na Inglaterra, entretanto, o movimento é totalmente o oposto, encontrando no currículo escolar, inclusive, a justificativa para uma ida ao museu, tendo em vista as sessões educativas serem planejadas a partir das demandas curriculares da escola.

Soma-se a isso o fato de a Inglaterra ter acumulado um longo processo de vivência museológica tendo em vista o período de criação de seu primeiro museu, o que colaborou para existisse um desenvolvimento singular desta área naquele local, que pode ser traduzido em cursos específicos e formação profissional. Já o Brasil, não dispondo de uma relação tão intensa assim com o museu, decidiu por um desenvolvimento mais vagaroso e pelo não investimento em cursos específicos para a área, bem como mão-de-obra especializada para atuar nos Setores Educativos dos museus.

9.2.2 Relação entre museu e escola: o papel das duas instituições na execução das sessões educativas em museus

Ao longo da realização desta pesquisa, começou a se delinear um fato interessante a respeito dos museus londrinos: uma intensa aproximação entre escola e museu no Reino Unido. Tal constatação teve início, a partir da visita aos sítios eletrônicos das instituições, que oferecem diversas informações a respeito de suas sessões educativas, dentre elas, à qual faixa etária a atividade é dirigida, à qual idade escolar a sessão educativa é mais apropriada e quais são as disciplinas e os temas específicos do currículo escolar contemplados na atividade no museu (vide Fig. 106).

Figura 106 – Captura de tela com exemplo de informação sobre sessão educativa voltada ao público escolar no sítio eletrônico do *British Museum*⁷⁸.



Fonte: *British Museum*⁷⁹.

Além disso, são disponibilizados também, no sítio eletrônico dos museus pesquisados, diversos recursos *on-line* que podem ser utilizados pelo professor em uma visita livre à instituição, conduzida pelo próprio professor, como atividade de preparação para a visita ao museu (e então é executada na sala de aula anteriormente à visita), ou mesmo após a realização da mesma, vista como uma atividade de avaliação da sessão educativa no museu. Tais materiais são voltados, especificamente, para o público escolar e dirigem-se ao professor, profissional responsável por executar as proposições desses recursos didáticos.

A Figura 107 exemplifica os recursos disponíveis no sítio eletrônico do *Natural History Museum*, como pode ser notado, há diversos recursos disponíveis. Dentre eles, pode-se observar: a série escolar à qual se destina (KS 1-2); o que os alunos irão aprender após a execução desta atividade, focalizando no olhar atento para os itens expostos e escolher o seu favorito, completar um desenho baseado na observação, escrever um texto informal, em formato de cartão postal, sobre a visita; a relação com o currículo escolar (alfabetização: produção textual; arte: desenho de observação); notas do professor, com orientações para um

⁷⁸ À esquerda, é possível observar um pequeno resumo sobre a atividade, bem como dados sobre a faixa etária, a série escolar à qual se destina e a disciplina trabalhada nesta visita.

⁷⁹ BRITISH MUSEUM. **School presentation - Egyptian mummies**. Disponível em: <https://www.britishmuseum.org/learn/schools/ages-7-11/ancient-egypt/school-presentation-egyptian-mummies>. Acesso em: 11 ago. 2020.

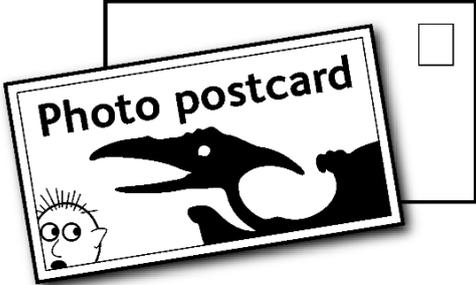
melhor aproveitamento da visita, seguindo-se a recomendação da preparação (*Before you visit the museum*), sugestões sobre a visita ao museu propriamente dito (*At the museum*) e indicações posteriores à visita (*After your visit*).

Figura 107 – Exemplo de recurso *on-line* do *Natural History Museum*: proposta de atividade



Explore and Discover...

Suitable for: Key Stages 1–2



<p>Learning outcomes</p> <ul style="list-style-type: none"> • to look closely at exhibits and select a favourite • to complete a drawing based on close observation • to write an informal account of a visit 	<p>Curriculum links</p> <p>Literacy: informal account of a visit, chronological report, letter writing, writing addresses</p> <p>Art: observational drawing</p>
<p>Teacher's notes</p>	
<p>Before you visit the Museum</p> <p>Tell your class they are going to make a postcard. They will complete the picture on the front of the postcard while at the Museum, and will fill in the back when they return to school. Show them the template, explaining they are to imagine they can have their photograph taken in front of any exhibit they like in the gallery.</p> <p>A postcard template is included for you to photocopy.</p>	<p>After your visit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fill in the back of the postcard, describing your visit to the Museum. • Swap postcards. Then explain the reasons for the choice of picture. • Send the postcard home from school.
<p>At the Museum</p> <p>Give each child a postcard template. The children are to look around your chosen gallery or galleries and decide on their favourite exhibit. They may discuss it with a partner or adult. They then complete the front of the postcard, making the outline of the person look like them and completing the background. It should show their favourite exhibit as accurately as possible, so it looks as if their photo has been taken in front of the exhibit.</p>	

Example postcard



Fonte: *Natural History Museum*⁸⁰.

⁸⁰ NATURAL HISTORY MUSEUM. **Blank photo postcard for a museum visit - school resource activity sheet.** Disponível em: <https://www.nhm.ac.uk/content/dam/nhmwww/schools/things-to-do/explore-and-discover/free-downloads/photo-postcard.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2020.

Observou-se, ainda, a presença de pais que acompanham os filhos nas visitas aos museus promovidas pela escola. Não era incomum encontrar junto ao grupo, além dos alunos e professores que os acompanhavam, pais de alunos, motivados a estarem junto ao grupo por conta do deslocamento dos alunos, por meio de transporte público, o que vem a ser outra realidade bastante distinta da praticada no Brasil. As escolas em Londres, e sobretudo as públicas, costumam utilizar, com frequência, o transporte público e, principalmente, o metrô para deslocarem os grupos de alunos da escola para os museus, quando ocorre os agendamentos por parte dos professores. Nesses casos, a própria escola solicita a presença dos familiares dos alunos para acompanharem o grupo e ajudarem a tomar conta das crianças durante esse trajeto.

Por outro lado, essa relação tão próxima entre museu e escola verificada nos museus londrinos não se revelou no museu paulistano pesquisado. Havia, sim, por parte dos professores que planejavam a visita ao MAE, uma procura pela instituição dado o conteúdo que estava, naquele momento, sendo discutido em sala de aula tendo em vista o currículo escolar. Porém, a recíproca não é verdadeira.

No que diz respeito ao museu brasileiro pesquisado, guardadas as devidas proporções, foi possível observar que há, em seu sítio eletrônico⁸¹, materiais de apoio, os quais se configuram enquanto vídeo-reportagens e livros em versão digital e podem ser utilizados na elaboração de atividades para serem realizadas pelos alunos ou mesmo no conhecimento, pelos alunos, do próprio museu ou da temática da arqueologia e etnologia. Não há, entretanto, recursos prontos destinados aos visitantes para serem utilizados em qualquer momento da visita, seja na preparação, em sua realização no museu ou mesmo após ela, de volta à sala de aula, como avaliação da atividade.

Contudo, levando em consideração o espaço expositivo desse museu ser renovado aproximadamente a cada ano, à época da pesquisa estava em cartaz a exposição “Polis: viver na cidade grega” e, para ela, foi produzido o recurso didático “Caderno de Viagem” (Fig. 108 e 109), que poderia ser utilizado pelo visitante ao longo de sua permanência na exposição.

⁸¹ Para conhecer, clique em: <http://mae.usp.br/materiais-de-apoio/>. Acesso em 16 out. 2020.

Figura 108 – Caderno de viagem:Recurso didático da Exposição “Polis: viver na Cidade Grega”



Fonte: MAE.

Figura 109 – Caderno de viagem: Proposta para a realização de atividades ao longo da visita à Exposição “Polis: viver na Cidade Grega”

1

Consultar um mapa para uma viagem é muito importante. Observe o mapa que inicia a exposição. Ele nos mostra diferentes momentos da história da Grécia. Por quais tempos viajaremos? Escolha os lugares por onde você vai passar durante a sua viagem.

A história da Hélade, a Grécia antiga, começa com os primeiros assentamentos humanos instalados por volta de 5.000 a.C. A Grécia surge como nação somente em 1823, quando os seus habitantes expulsaram os turcos, que invadiram e se instalaram na região por aproximadamente 400 anos.

Ítalo Calvino escreveu “Mas a cidade não conta o seu passado, ela o contém como as linhas da mão, escrito nos ângulos das ruas, nas grades das janelas, nos corrimãos das escadas, nas antenas dos para-raios, nos mastros das bandeiras, cada segmento riscado por aranhões, serradelas, entalhes, estofaduras” (As cidades invisíveis, 1ª ed. 1973; São Paulo, 2003:16).

2

Tudo que nos rodeia informa sobre quem somos, nossos objetos, imagens, músicas, livros, prédios, entre muitos outros exemplos. Imagine arqueólogos do futuro realizando uma pesquisa na cidade de São Paulo. Reflita quais fontes terão mais chances de “sobreviver” ao tempo, que poderão ser descobertas e estudadas.

A ânfora exposta nesta exposição resistiu ao tempo e representa um pouco da história dos gregos da Antiguidade. Observe que ela foi decorada com desenhos que formam uma cena (o que chamamos também de iconografia). Você reconhece algum personagem na cena? Qual?

Crie uma história a partir dos desenhos deste vaso.

Todos os povos possuem seus mitos. Os gregos antigos acreditavam em muitos deuses e heróis. Nesta ânfora estão representados um herói, Hércules e um deus, Dionísio.

Você conhece o conto “Sobre o Rigor na Ciência”, do escritor argentino Jorge Luiz Borges. (in História Universal da Infância, trad. de José Bento, Assisio e Alvim, 1982, 117)?

Você conhece alguns mitos indígenas ou africanos? Sugerimos a leitura do livro da autora Regina Claro “Encontros de histórias do arco-íris e lua do Braille a África”, Ed. Hedra Educação, 2014.

Fonte: MAE.

Um ponto diz respeito à presença de familiares dos visitantes que os acompanhe ao longo da visita à instituição. Fato bastante incomum nos museus brasileiros, em que no MAE não foi diferente e não foi registrada a presença de nenhum pai durante as visitas observadas.

Notou-se, também, ao longo da realização da pesquisa de campo, o fato de, apesar de tanto os museus londrinos quanto o paulista utilizarem as sessões educativas com o objetivo de mediar a relação entre as exposições e os visitantes, uma grande diferença parece residir em seu planejamento. Em Londres, as sessões educativas foram planejadas tendo o currículo escolar como ponto de partida, de acordo com uma faixa etária e uma série escolar específicas, demonstrando a importância da escola e do currículo como condição essencial para a produção de novas atividades no ambiente do museu. Por outro lado, isso não ocorreu no museu paulistano. No MAE, a exposição em cartaz, durante o período da pesquisa de campo, demonstrou um caráter mais universal, indicada para todos os públicos, tendo como objetivo principal de seu planejamento a divulgação de resultados de pesquisas acadêmicas realizadas no âmbito do museu.

Em conversas e entrevistas com os educadores de museus londrinos, quando questionados sobre essa intrínseca relação entre o museu e a escola, eles respondiam ser clara e evidente, visto que as escolas buscam os museus para complementarem o conteúdo escolar e, portanto, essa é a visão que as escolas têm dos museus na Inglaterra. Uma das entrevistadas chegou a citar, inclusive, que como algumas escolas recebem incentivo público para esse tipo de atividade – seja na disponibilização de transporte para os alunos entre a escola e o museu ou mesmo no pagamento das taxas do museu para a realização das visitas –, a relação entre o currículo escolar e a visita ao museu é vista como uma justificativa para o dispêndio da verba. Inclusive, tal relação surge como argumento para a solicitação de recursos para a visita a museus, em que o governo pode ver o seu investimento na visita, que há impacto direto na melhoria do aprendizado dos alunos.

Talvez seja este o motivo das sessões educativas nos museus de Londres serem tão bem estruturadas, desde as propostas de realização de atividades aos tantos recursos disponíveis para o professor para serem executados antes, durante e após a visita ao museu, buscando imprimir uma certa formalidade escolar a uma ação que, à primeira vista, parece ser desprovida de sistematização. Já no museu paulistano, essa “formalidade” ficava por conta do planejamento e estruturação da sessão educativa, dividida nos três momentos (acolhimento, visita ao espaço e oficina lúdica), mas que se desenvolvia de maneira mais livre no espaço do museu: podiam sofrer alterações, de acordo com o perfil do grupo, a seleção das peças na mediação do percurso expositivo e mesmo o tipo de oficina a ser realizada após a visita. O MAE não disponibilizava

recursos pedagógicos da mesma maneira que os museus ingleses, mas incentivava a preparação do grupo antes da visita por parte de iniciativa docente, objetivando uma sessão mais proveitosa para os alunos.

9.2.3 Serviço Educativo: formação, experiência profissional e atuação nos museus

Um dos itens que foi dispensada atenção, no decorrer da pesquisa de campo, foi a constituição dos Setores Educativos dos museus e, conforme se observou, há uma grande diferença entre os museus londrinos e o paulista. Neste ponto, apesar de ser necessário o respeito à historicidade de cada local, tendo em vista o tempo de desenvolvimento e maturação do próprio campo da educação em museus tanto no Brasil quanto na Inglaterra, é preciso, também, reconhecer a dinâmica própria de cada país.

Nos museus londrinos pesquisados, os educadores de museus são profissionais, com curso superior completo e podem ter curso de especialização *lato sensu* ou pós-graduação *stricto sensu*, como mestrado e doutorado. Em sua experiência profissional, podem acumular o período em que atuaram como educadores de museu em outras instituições e/ou os anos que lecionaram na sala de aula. Isto porque, para os londrinos, ambos os ofícios têm sua parcela de contribuição para o desenvolvimento das ações educativas em museus: da experiência docente, herdam métodos para manterem os visitantes engajados e motivados, durante as visitas, linguagem adequada ao público escolar, de acordo com sua faixa etária, e o manejo com os alunos, tais como atitudes disciplinadoras. Já de sua atuação anterior em outras instituições museológicas, bem como sua formação específica nessa área⁸², carregam a habilidade de trabalhar os objetos museológicos com os visitantes e um conhecimento mais pormenorizado sobre a coleção do museu relativa à área específica de atuação do educador e, por isso, são denominados especialistas em suas áreas específicas.

Esta é uma fala, inclusive, dos próprios educadores dos museus londrinos pesquisados. Quando perguntado sobre sua atuação no que dizia respeito à sua formação ou experiência anterior, quando relatavam experiência docente, imputavam a ela a responsabilidade por conhecerem técnicas de disciplinar o aluno em sala, bem como métodos para lhes chamar a atenção quando estavam dispersos ou atrapalhando o andamento das atividades. Um dos

⁸² Ficou demonstrado no capítulo 8 a existência de cursos específicos no Reino Unido voltados para a educação em museus, enquanto que, no Brasil, existe apenas o recém-criado Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Museal, realizado pelo Museu Castro Maya e Museu da República, vinculados ao Instituto Brasileiro de Museus (Ibram/MinC) e o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), via Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC). Este curso, de duração de um ano e meio, formou sua primeira turma em 2016.

educadores do *Natural History Museum*, estava em seu segundo contrato naquele museu, e se sentia, agora, mais confiante que antes, porque havia passado pela experiência em sala de aula entre os dois períodos em que atuou como educador de museu. Dizia que, como professor, passou a desenvolver diferentes maneiras de manter o visitante atento e engajado e, quando necessário, trazer sua atenção de volta ao museu quando se demonstrava disperso, além de discipliná-lo quando alguma atitude reprovável era tomada.

Já no MAE, em São Paulo, a realidade é bem distinta: há dois educadores profissionais, que, por estarem em posição de chefia, não atuam no cotidiano das ações educativas do museu, apenas eventualmente. Os que realizam as atividades museais são estudantes de graduação da Universidade de São Paulo, provenientes de diversos cursos (preferencialmente, da área das Ciências Humanas), os quais recebem uma bolsa de estudos para desempenharem a função. Por isso, são denominados bolsistas.

Em entrevista com os bolsistas e observando suas mediações, ao longo do percurso expositivo no MAE, foi possível notar que todos tinham conhecimento da exposição e familiaridade com o tema da Grécia antiga: conheciam as peças das vitrines, sabiam relacionar os objetos a outros materiais expográficos (como mapas e ilustrações espalhados pela exposição) e, vez ou outra, de acordo com o discurso do educador na visita, transcendiam o tema da mostra para uma realidade mais cotidiana vivenciada pelos visitantes, buscando registrar a relação da história com o presente.

De modo geral, no que diz respeito à mediação dos bolsistas no espaço expositivo, a grande maioria conseguia se comunicar com os grupos e se fazer entender por eles, buscando estabelecer uma relação dialógica, apostando na descoberta dos objetos pelos visitantes por meio da observação e de questionamentos feitos aos objetos. Porém, uma pequena parcela desses bolsistas revelou certa dificuldade em lidar com turmas de Ensino Fundamental, mais especificamente com os grupos de 6º ano, os quais compuseram a grande maioria dos grupos agendados no museu e acompanhados por esta pesquisadora (sendo seis sessões destinadas a essa série específica em um total de dez sessões).

O principal motivo de tal constatação deu-se, em primeiro lugar, pela observação da ação educativa, tendo em vista a utilização, por parte dos bolsistas, de conceitos de difícil entendimento dos alunos, tais como: temporalidade, nação grega, políade, documento histórico, apropriação do patrimônio e construção de discurso, que eram mencionados ao longo da mediação dos bolsistas no decorrer da exposição, mas não foram explicados. Percebeu-se, portanto, um tom bastante acadêmico em detrimento da facilitação da compreensão de tais

ideias pelos visitantes. O mesmo fato ocorreu em quatro das dez sessões observadas, sendo que duas delas foram conduzidas pelo mesmo bolsista.

A necessidade de uma formação específica mais voltada à pedagogia e à didática foi percebida, também, pelos próprios bolsistas⁸³. Dois deles relataram que, apesar de ter sido planejada pelo MAE uma formação para eles voltada tanto para o conteúdo da exposição (Grécia antiga) quanto para a própria didática e pedagogia, apenas os assuntos relacionados à antiguidade clássica haviam sido contemplados como preparação dos bolsistas ao desempenho de suas funções no Setor Educativo do museu. E isso ocorreu por uma necessidade de formação rápida, projetando-se a alta demanda de agendamento escolar deste museu e a alta rotatividade dos bolsistas, pois precisam ser prontamente substituídos quando deixam de atuar na vaga. E, especificamente, no momento da realização da pesquisa de campo, um número considerável de bolsistas havia deixado a função, forçando a preparação de maneira mais célere para que os novos bolsistas pudessem atender as escolas interessadas em visitar o museu.

Percebe-se, portanto, uma dinâmica bastante distinta na composição dos Setores Educativos dos museus londrinos e do paulista, que conta, ainda, com diferenças na forma como as instituições são mantidas e administradas: os museus londrinos pesquisados são reconhecidos enquanto *charities*, ou seja, organizações sem fins lucrativos que recebem do governo parte dos recursos para sua própria manutenção, e também incentivam, fortemente, a doação espontânea do público e a assinatura de membresia do museu, a partir da qual os sócios pagam uma anuidade para terem acesso às exposições pagas e a eventos exclusivos para membros. Por outro lado, enquanto museu universitário e instituição pública, o MAE tem uma estrutura diferenciada no que diz respeito à oferta de recursos, pois está sob legislação específica da Universidade de São Paulo e, portanto, limitado às letras estatutárias.

Um último ponto a ser tratado no nível da comparação entre as instituições pesquisadas diz respeito à cobrança de taxa pelas sessões educativas. Nem todos os museus de Londres cobram pela realização de todas as sessões educativas, mas, quando há a exigência de pagamento pela prestação de serviço, ocorre uma valorização da atividade por parte do grupo agendado, bem como gera-se também uma responsabilidade em se apresentar ao museu no dia e horário previstos para a sessão. Há, ainda, aqueles casos em que não existem taxa alguma para a execução da ação educativa, ficando essa cobrança condicionada ao não comparecimento do grupo ao museu na data agendada. Já no caso do museu brasileiro, não há a cobrança de taxa

⁸³ Foram entrevistados, ao todos, sete voluntários, em que quatro eram bolsistas, sendo dois deles dedicados à mediação e os outros dois às vagas dos demais projetos educativos do MAE.

pela sessão educativa, nem mesmo a cobrança no caso de cancelamento de agendamento às vésperas de sua realização, tendo em vista tratar-se de uma instituição pública.

Diante dos fatos constatados, o que parece ser responsável por todo esse ordenamento é a forma como a sociedade enxerga o museu. Se o museu recebe de seus visitantes doações voluntárias para a sua manutenção, há cursos específicos voltados à formação de profissionais para as vagas em museus e observa-se o desenvolvimento de programas educativos diversificados para atender a demanda da sociedade como um todo, seja o público espontâneo ou o escolar, então constata-se a criação de toda uma estrutura em torno do museu enquanto instituição de suma importância para o lazer e para a educação. Por outro lado, ao se analisar o museu de forma isolada, a partir da ausência desses mesmos aspectos, ele poderia ser visto pela ótica negativa de seu desenvolvimento, conferindo-lhe uma ideia de atraso e retrocesso.

Porém, há que se levar em consideração, no caso brasileiro, que ainda que não haja o mesmo cenário encontrado nos museus londrinos, existe um forte movimento, por exemplo, pelo reconhecimento da profissão de educador de museu no Brasil, o que pode abrir outras portas nesse campo. Inclusive, existe uma discussão no campo da regularização da profissão de educador de museu no Brasil, que já contou com a realização de debates por meio do Centro de Referência de Educação em Museus, do Museu da Língua Portuguesa, em 2016. O tema foi a profissionalização e a formação do educador em museus.

Nesta mesa-redonda, houve grande parcela da plateia (composta, sobretudo, por educadores de museus) defendendo não ser necessário cursar uma pós-graduação *stricto sensu* para se tornar educador de museu. Tal manifestação foi uma reação à fala desta pesquisadora, pois sugeriu que, por já estar cursando seu doutorado, dificilmente, seria contratada por alguma instituição como educadora de museu por duas razões: por não possuir experiência na área (geralmente os educadores iniciam sua carreira concomitantemente aos seus estudos de graduação) e pela sua formação demandar uma remuneração compatível com sua titulação (fato que ocorre com qualquer profissão). Por outro lado, esta pesquisadora destacou sua pesquisa acadêmica na área da educação em museus, o que seria um diferencial frente a outros candidatos a educador de museu que ainda precisariam passar por uma formação específica na instituição onde iriam trabalhar⁸⁴.

Além disso, ocorreu, exatamente no mês de agosto de 2020, uma consulta aos profissionais de museus sobre o interesse na criação de uma Associação da Educação Museal e

⁸⁴ MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Encontro: Educador em Museus - Profissionalização?** Disponível em: <https://youtu.be/4BmPOAUac1U> Acesso em: 26 jul. 2020.

de espaços culturais, promovida pela Rede de Educadores em Museus do Brasil e pelo Comitê para a Educação e Ação Cultural Brasil (CECA-BR).

O que parece aqui caber é uma breve análise a respeito da dinâmica adotada pelo museu brasileiro pesquisado, que não difere muito daquela utilizada por outros tantos museus país afora, quais sejam o fato de se constituírem estudantes de graduação na função de educadores de museu e a ausência de cursos específicos para formar esse profissional. Estes dois fatores parecem estar, diretamente, relacionados, ou seja, uma vez que não há cursos voltados especificamente para a formação de educadores de museus, estes acabam sendo formados ao longo de sua atuação nas instituições, de forma bastante prática, a partir de sua contratação como educadores de museus ainda durante sua graduação.

Assim, o que este cenário pode revelar acerca da condução das ações relacionadas à área da educação em museus parece apontar para a necessidade de uma mudança de mentalidade: como lidar com a realidade das questões educativas no museu, um de seus propósitos de existência, de forma estruturada? Como mediar, significativamente, as visitas escolares a ponto de, a partir delas, se formar público para os museus? De que forma se poderia chamar a atenção para a necessidade de formação, por parte dos educadores, de conteúdos relativos à didática e à pedagogia e não apenas àqueles relativos ao conteúdo da exposição?

9.2.4 Desenvolvimento da aprendizagem no museu: a manipulação de objetos a partir do conceito de experiência e a promoção do engajamento dos visitantes baseada no conceito das inteligências múltiplas

De acordo com o capítulo anterior, dedicado às teorias didáticas e ao detalhamento de suas características quando aplicadas aos museus, foi possível verificar uma relação bastante próxima entre o referencial teórico adotado pelas instituições pesquisadas e a realização das sessões educativas.

Nos seis capítulos dedicados aos museus, que descreveram todas as sessões educativas observadas nas instituições museológicas em Londres e São Paulo, notou-se algo comum a todos eles: a seleção da manipulação de objetos como sendo a principal atividade presente na ação educativa dos museus e a promoção do engajamento dos visitantes pelas mais diversas formas de sessões educativas.

A larga utilização de objetos para serem manipulados pelos visitantes encontra amparo em uma vertente empírica da ciência, mais especificamente, no conceito de experiência de John Dewey (2010), além dos princípios do construtivismo, ambos apresentados no capítulo anterior.

A noção de experiência está fortemente atrelada às ideias de interação e ambiente. A experiência é, portanto, uma relação de interação entre o indivíduo e o ambiente que o cerca, o que se encaixa, perfeitamente, na análise das sessões educativas em museus, tendo em vista a utilização de materiais com os quais os visitantes interagem: nesse caso, os objetos museológicos.

O primeiro ponto a ser observado é a satisfação dos grupos ao se depararem com objetos autênticos de museus e com a possibilidade de observá-los de perto, com suas próprias mãos, ao invés de serem vistos através de uma vitrine. Este é um momento de descoberta, no qual o visitante exerce sua autonomia em uma relação direta entre ele e o objeto, a partir das orientações do educador sobre a forma correta de se manipular o objeto, visando manter sua integridade física. Assim, o visitante está livre para analisar, perceber os detalhes, sentir o peso, a textura, as cores, as marcas do tempo. Vivência completamente distinta da escola tradicional, a qual é criticada por Dewey (2010), pois aqui não há um professor que torne a aprendizagem chata, entediante e maçante, mas sim, um processo de investigação e descoberta, no qual o papel mais importante é aquele exercido pelo próprio aprendiz.

Uma vez em posse de um objeto, o visitante é encorajado a atuar como cientista que investiga seu objeto de pesquisa. Além de o educador solicitar que algumas questões sejam respondidas a partir da análise do material, o visitante é também encorajado a questionar-se acerca do universo que rodeia o objeto, tais como possíveis usos, antigos proprietários e contexto de produção, por exemplo, abrindo-lhe a oportunidade de conhecer melhor a realidade de uma determinada comunidade por meio da evidência material da cultura.

O exercício de análise dos objetos prepara o visitante para outras experiências futuras, devido ao treino do olhar do espectador para o objeto, focando aquilo que realmente importa quando se vai ao museu: ao invés de usufruir do espaço da instituição, valendo-se incansavelmente das legendas que estão abaixo das peças, quem passa por essa experiência desenvolve uma nova forma de enxergar o mundo que o cerca, buscando informações a partir da investigação dos próprios objetos e preparando-o para experiências futuras.

Outra questão a ser pensada é o que leva um museu a planejar esse tipo de atividade de manipulação de objetos, o que poderia ser encarado pelo fato de que, sendo os objetos museológicos a razão maior da existência dos museus, permitir o seu toque por parte dos visitantes rompe, de uma vez por todas, qualquer imaginário de que o museu é um ambiente

enfadonho e monótono, para o qual se transferiu a lógica da escola e o máximo que o visitante irá encontrar será um monitor falando sem parar, por cerca de uma hora, sobre as peças nas vitrines, ao longo de um percurso cansativo pelo espaço do museu.

Além disso, a escolha pela inserção da manipulação de objetos nas sessões educativas dos museus parece estar diretamente relacionada com o engajamento dos visitantes ao longo das visitas. Como proporcionar uma visita que chame a atenção dos participantes, que lhes cause interesse e que lhes desperte a noção de investigação?

É importante frisar, ainda, que o construtivismo é a teoria também por trás desta prática pois, conforme o capítulo 8, os aprendizes constroem conhecimento enquanto aprendem na medida em que interagem com o mundo - como o fazem quando manipulam os objetos - reorganizando sua compreensão da experiência vivenciada e construindo conhecimento no desenvolvimento prático de suas ações. Na perspectiva do museu construtivista, o visitante pode vir a produzir conhecimento a partir da exposição, as quais possibilitam-nos a produção de suas próprias conclusões sobre os significados da mostra.

Tendo em vista o reconhecimento, nas ações dos museus, dos princípios da aprendizagem sob a ótica do construtivismo, os quais foram apresentados por Hein (2004) anteriormente, seguem aqueles que estão mais diretamente relacionados ao contexto do museu: o primeiro deles afirma que a aprendizagem é um processo ativo no qual o aprendiz ativo precisa fazer algo e estar engajado (termo proposto por Dewey [2010]), que vem exatamente ao encontro da forma como se desenvolvem as sessões de manipulação de objetos nos museus; o quinto, que assertivamente pontua ser a aprendizagem uma atividade social por sua relação direta com outras pessoas, tendo em vista as sessões ocorrerem em grupo e na troca de experiências ao longo da atividade; e o nono, que destaca a motivação como o componente chave e primordial no processo de aprendizagem.

No que diz respeito à variedade de sessões educativas, além de se encontrar, na diversidade, o primeiro motivo voltado para o lazer e o entretenimento, rompendo com a monotonia de haver sempre o mesmo tipo de atividade sendo oferecida aos visitantes, tal escolha parece estar ancorada na teoria das inteligências múltiplas. Isto porque as pessoas são diferentes entre si e, portanto, aprendem de formas diferentes também.

Ao longo da descrição das diversas sessões educativas observadas, foi possível perceber as mais variadas estratégias de aprendizagem utilizadas pelos educadores. A partir da análise da classificação das inteligências elaborada por Gardner (2000), pode-se proceder as seguintes relações com as sessões educativas: houve atividades desenvolvidas a partir da contação de histórias, que pode ser relacionada com a inteligência linguística; houve a produção de

orçamento financeiro em uma sessão sobre orientações de como gastar dinheiro, a qual se relaciona com a inteligência lógico-matemática; foi realizada uma sessão sobre o Grande Incêndio de Londres, quando foi utilizado um grande painel com o retrato da cidade de Londres às vésperas e após o incêndio, facilitando a compreensão daqueles que não possuem a inteligência espacial muito desenvolvida e puderam visualizar o espaço da cidade; até mesmo a inteligência musical foi explorada em sessão sobre instrumentos musicais, quando os visitantes foram desafiados a executarem uma música conjuntamente; nas sessões de contação de histórias que também contaram com um momento de encenação por parte dos visitantes, a inteligência sinestésico-corporal foi trabalhada; já a inteligência interpessoal foi fortemente requerida nas sessões em que foi necessário o trabalho em equipe; e a inteligência intrapessoal no momento da análise dos objetos, quando foi necessário o visitante partir de um referencial próprio, já aprendido anteriormente, a partir do qual seus questionamentos aos objetos seriam formulados.

CONCLUSÕES: A DIDÁTICA MUSEAL E AS LIÇÕES APRENDIDAS

Ao longo dos quase cinco anos⁸⁵ de desenvolvimento desta pesquisa, e após inúmeras leituras, observações de campo e análise de todo material produzido, compreendeu-se a didática museal como o conjunto de *elementos* que possibilitam uma relação de aprendizagem entre o objeto e o visitante. Antes, porém, faz-se necessário alguns apontamentos para, então, definir o que tais *elementos* vêm a ser.

Ficou caracterizada a transformação que o museu passou, no decorrer de sua história, de uma instituição particular, objeto de desejo de seu colecionador, cujo acesso à fruição era restrito àqueles autorizados pelo proprietário das peças, para um lugar cujo propósito, além de manter a salvaguarda do patrimônio da humanidade, está intimamente ligado à educação e ao estudo.

Neste sentido, foi possível verificar duas direções diametralmente opostas entre a ação educativa dos museus londrinos pesquisados e do museu brasileiro: enquanto aqueles desenvolveram uma profunda relação com a escola, o mesmo não ocorreu com este.

A premissa ao redor da qual se desenvolveu esta pesquisa é a de que o museu é uma instituição educativa, tendo em vista não apenas o seu reconhecimento pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM), na definição que faz da instituição, como também pela própria dinâmica cotidiana do museu diante de seus visitantes, que se desenvolve em um contexto de aprendizagem.

A questão recai, entretanto, na forma como as ações educativas são desenvolvidas. Por um lado, nos museus londrinos pesquisados, as sessões educativas são planejadas a reboque do currículo escolar, atendendo uma demanda muito específica baseada nos seguintes critérios: série escolar, faixa etária e disciplinas contempladas. Por outro lado, no museu brasileiro, busca-se uma clara distinção entre a dinâmica desenvolvida no museu e aquela vivenciada pela escola, que é marcada, em primeiro lugar, pela motivação para novas exposições, a saber, a divulgação de novas pesquisas desenvolvidas no âmbito do próprio museu e, em segundo lugar, pelo caráter mais universal de suas mostras. Neste caso, o atendimento da sessão educativa a critérios específicos fica por conta da última parte da visita, quando é realizada a oficina, sendo, esta sim, selecionada de acordo com a faixa etária do grupo, de modo a adequar a complexidade da atividade à capacidade de realização pelo grupo.

⁸⁵ Ao prazo final para o depósito da tese, foram acrescidos 04 (quatro) meses por gozo de licença-maternidade desta pesquisadora e mais 03 (três) meses, concedidos pela Capes, tendo em vista a finalização desta pesquisa inserir-se no momento de pandemia causada pelo novo coronavírus, por ter afetado significativamente a manutenção do cronograma vigente da pesquisa.

Observou-se, ainda, nos museus londrinos, uma gama variada de sessões educativas, cada qual utilizando-se de práticas distintas, tais como: contação de histórias, dramatizações, produção de discursos, produção de orçamentos, confecção de fantoches, execução de música em grupo, teatro de sombras, produção criativa com os materiais disponíveis durante a sessão, acompanhamento de experimentos científicos e atuação dos integrantes do grupo como paleontólogos, além das palestras dialogadas, das descobertas por meio da manipulação de objetos e realização de percurso no espaço do museu. Tais atividades são regulares, o que significa que são oferecidas de acordo com a coleção do museu e, em alguns poucos casos, de acordo com a exposição temporária.

Notou-se, ainda, a preferência desses museus em oferecer muito mais sessões educativas desse tipo do que aquelas mais comumente conhecidas, em que os grupos são acompanhados por um educador, ao longo do percurso expositivo, ou mesmo àquelas, nas quais os visitantes assistem a uma palestra, o que nos permite afirmar que essas existem em menor número que aquelas. Das trinta sessões diferenciadas que foram observadas por esta pesquisadora, apenas seis delas se enquadram nos dois últimos exemplos: duas delas foram realizadas na forma de palestra⁸⁶, sendo essas duas num total de cinco sessões, que ocorram no *British Museum*; e quatro no formato de percurso no museu, sendo duas, dentro de um total de oito sessões, que ocorreram no *Museum of London*, uma dentre seis, no *Natural History Museum* e mais uma no *Whitechapel Gallery*, sendo todas essas quatro últimas referências, o percurso expositivo, uma pequena parte constituinte de uma sessão educativa diferenciada dos museus citados.

Já o MAE, o museu paulistano pesquisado, mesmo havendo outros programas educativos, como o Programa de Recursos Pedagógicos ou o Programa de Ações Extra Muros, o seu carro-chefe é o Programa de Mediação, que consiste na realização de visitas orientadas, que podem ocorrer tanto na exposição temporária quanto na Reserva Técnica Visitável (TRV), e são compostas por acolhimento, visita e oficina, sendo a principal atividade educativa oferecida aos grupos provenientes de escolas. Foram onze o número de sessões observadas, as quais seguiram o modelo de visita orientada do Programa de Mediação do museu.

Retomando a definição de didática museal como o conjunto de *elementos* que possibilitam uma relação de aprendizagem entre o objeto e o visitante, é preciso trazer à luz quais são esses *elementos*.

⁸⁶ Trata-se das sessões *Egyptian Mummies* e *Daily life in ancient Egypt* (*British Museum*); *The Suffragettes e Campaigning in London* (*Museum of London*); *The Great Debate* (*Natural History Museum*) e *Is This Tomorrow?* (*Whitechapel Gallery*).

Em primeiro lugar, o que é necessário para que haja um ambiente de aprendizagem e, intrínseco a isso, estabeleça-se a relação entre o visitante e o objeto? De acordo com as observações e as análises à luz do referencial teórico discutido, o ambiente deve ser convidativo e deve promover o engajamento do visitante. Isso significa que tanto mais a visita será proveitosa para o visitante quanto mais ele se sentir parte dela, ao participar ativamente no decorrer do desenvolvimento da sessão educativa, mais propenso ele estará a reter o conhecimento do conteúdo relativo àquela visita.

Assim, a execução de tarefas mantém o visitante mergulhado na visita, tornando-o parte do seu desenvolvimento, que foi o que ocorreu nas sessões de contação de história, quando os alunos encenavam pequenos trechos de fatos históricos. Ou nos experimentos científicos, quando atuaram como assistentes do educador e acionaram o mecanismo de erupção de um modelo de vulcão ou mesmo quando alertaram a necessidade de evacuação de uma cidade cenográfica, pelo acionamento de um botão, da erupção iminente de um vulcão, mantendo a população da cidade em segurança. O mesmo ocorreu com o MAE, no acolhimento, quando os visitantes se passavam por cientistas e tinham de descobrir informações sobre os objetos apenas por meio da observação e manipulação dos mesmos.

Em segundo lugar, precisa haver uma mediação condizente com o nível de compreensão do grupo, que determina a linguagem mais adequada, bem como o grau de complexidade das tarefas a serem realizadas pelo grupo ao longo da visita. Além disso, mediar uma sessão educativa implica preparo do educador no que diz respeito tanto ao tema discutido na visita quanto às questões que envolvem a didática e os processos de ensino e aprendizagem.

Nos museus londrinos, observou-se a diferença na estrutura das sessões, de acordo com a faixa etária, à qual se destinavam: com grupos do Ensino Fundamental, a ludicidade da sessão educativa ficou por conta da execução de instrumentos musicais, pelo trabalho como paleontólogos ao escavarem modelos de fósseis ou ainda pela confecção de fantoches; já com estudantes do Ensino Médio, optou-se por discussões mais complexas, tais como a luta das mulheres pelo direito ao voto e o debate entre o darwinismo e o criacionismo, por exemplo. O mesmo pode-se apontar com relação à mediação dos educadores: profissionais treinados e especialistas, com fala acessível para os visitantes, com os quais se estabelecia um diálogo claro e objetivo que possibilitava a apreensão dos conteúdos em questão.

Por outro lado, no museu paulistano, tendo sido a exposição temporária desenvolvida de forma mais universalista, destinada a todos os públicos que desejassem visitá-la, o educador desempenhou um papel ainda mais crucial, cuja tarefa da mediação e decodificação dos conteúdos apresentados a partir dos objetos tornou-se sua exclusividade. Nesse caso, não há

outros suportes que possam ser utilizados, uma vez que a exposição é a mesma para todos e o acolhimento também, restando diferença apenas na oficina, selecionada de acordo a idade escolar de cada grupo. E, nesse ponto, a ação mediadora dos educadores, os chamados *bolsistas*, não foi satisfatória, conforme relatado anteriormente, tendo em vista o uso de linguagem não adaptada à faixa etária mais recorrente no museu (à época da pesquisa, alunos do 6º ano do Ensino Fundamental), bem como a falta de familiaridade dos educadores com questões relativas à didática, de acordo com a observação da pesquisa e o relato dos próprios educadores.

Em terceiro lugar, tendo em vista diferentes tipos de inteligência, quanto maior a variedade de oferta de sessões educativas, maior o público contemplado. Portanto, para que as sessões educativas tenham uma abrangência mais ampla e proporcionem um ambiente propício à aprendizagem do maior número de visitantes, as atividades que contemplem diferentes tipos de inteligências são fundamentais. Contar com apenas uma atividade de mediação, baseada na apresentação oral de um educador, por cerca de uma hora discorrendo sobre peças de museu atrás das vitrines de uma exposição, seria apostar muito no nível de compreensão oral dos visitantes, quando haveria outras formas mais lúdicas, além da visita orientada, para que eles possam apreender o conteúdo da exposição. A mediação no espaço expositivo pode e deve ocorrer, mas não deve se configurar como a única opção possível de ação educativa no espaço do museu. O mesmo pode se mencionar a respeito da manipulação de objetos, que se revelou uma ótima ferramenta para a investigação dos visitantes. Porém, não deve ser utilizada de forma isolada, mas sempre na companhia de outras ações educativas.

Portanto, com relação às hipóteses levantadas anteriormente, elas não foram confirmadas. Compreendia-se que a existência de um Setor Educativo no museu e a realização de atividades educativas destinadas ao público escolar no contexto do museu, seriam suficientes para caracterizarem os propósitos da educação e do estudo no museu. Porém, notou-se a necessidade de três elementos para tal caracterização⁸⁷, conforme discutido nesta conclusão.

Faz-se necessário, ainda, um esclarecimento do ponto de vista teórico. Ao longo da observação das sessões educativas e após as leituras acerca do referencial teórico construtivista, que permeia a ação educativa dos museus, é preciso esclarecer que, apesar das falas e registros acerca da construção do conhecimento por parte do visitante, o que ocorre, de fato, é uma apreensão dos conteúdos ministrados, a partir de uma visita ao museu.

⁸⁷ Os três elementos aqui discutidos atuam na relação de aprendizagem entre o objeto e o visitante e podem ser compreendidos enquanto três princípios importantes do processo educativo no museu. Tal constatação adveio da pesquisa, que os identificou a partir do aporte teórico referenciado ao longo desta tese e da observação e análise das sessões educativas. Desta maneira, seu caráter prescritivo elucidou-se por se tratar de tema afeito ao campo da educação, em cujas preocupações estão a transformação do indivíduo.

É necessário elucidar que o conhecimento é produzido a partir de pesquisa acadêmica, que passa por um processo de validação e/ou refutação de hipóteses formuladas pelo pesquisador, dando origem a um novo saber sobre determinado assunto. Este não é, necessariamente, o procedimento seguido e adotado pelos visitantes durante sua permanência no museu. Ainda que, sob orientação do professor ou do educador de museu, isso possa vir a ocorrer, o que existe, na maioria das vezes, é a apreensão, pelo visitante, dos conteúdos ministrados, uma vez que existe toda uma sistematização presente no planejamento e execução da sessão educativa que direciona aquilo que é desejável ser aprendido pelo visitante.

Além disso, vale ressaltar que a didática implica um processo de ensino e um processo de aprendizagem, dessa forma, separadamente, e não um processo de ensino-aprendizagem, como geralmente costuma-se associar operações tão distintas em uma mesma ação. Ainda que haja um esforço inegável por parte daquele que almeja ensinar algo a alguém, e que se faça uso da didática em um ambiente imerso em uma realidade educativa, ainda assim, é possível que o aprendiz não aprenda determinado conteúdo, tendo em vista a aprendizagem ser uma operação que diz respeito àquele que aprende e, o ensino, àquele que ensina.

Por fim, uma última reflexão: como lidar com a relação entre o museu e a escola, quando o objeto de análise são os grupos de estudantes em uma visita ao museu? Apesar das duas instituições implicarem ações diferenciadas, tendo em vista a escola seguir um currículo seriado e específico e aplicar testes avaliativos periódicos, ambas são educativas e, por isso, requerem organização e planejamento. Para tanto, assim como na escola, a contratação de novos professores leva em conta sua formação docente, o mesmo deveria ocorrer com o museu, empregando-se educadores profissionais com capacidade técnica específica em sua área de atuação no museu, bem como formação docente que o possibilite adotar práticas didáticas com o grupo, visando um melhor aproveitamento da visita.

Portanto, enquanto a ação educativa no museu não for levada a sério nos quesitos ambiente propício à aprendizagem, mediação adequada e variedade na oferta de ações educativas, as práticas pedagógicas lá desenvolvidas nunca estarão completas, do ponto de vista educacional, e o museu continuará a ser visto pelo público, tanto geral quanto escolar, como um espaço puramente de lazer, voltado apenas ao entretenimento.

REFERÊNCIAS

AZANHA, José Mário Pires. **Experimentação Educacional**: uma contribuição para sua análise. São Paulo: EDART, 1974.

BRASIL. Ministério da Cultura / Instituto Brasileiro de Museus. Portaria n. 422, de 30 de novembro de 2017. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Museal - PNEM e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2017. p. 1-6.

BRASILEIRAS PELO MUNDO. **Sistema de ensino no Reino Unido**. Disponível em: <https://www.brasileiraspelomundo.com/sistema-de-ensino-no-reino-unido-421931155>. Acesso em: 04 set. 2020.

BRITISH MUSEUM. **History**. Disponível em: <https://www.britishmuseum.org/about-us/british-museum-story/history>. Acesso em: 29 fev. 2020.

CORDEIRO, Jaime. A educação comparada e a didática. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, 20 (2): p. 143-154, maio/ago, 2015.

COSTA, Carina Martins. Territórios em disputa: mapeamento da produção acadêmica sobre educação em museus no Brasil. IN: FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Memória e identidade nacional**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

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

CURY, Marília Xavier. **Comunicação e pesquisa de recepção**: uma perspectiva teórico-metodológica para os museus. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 12 (suplemento), p. 365-80, 2005b.

DESVALLEES, André; MAIRESSE, François. **Conceitos-chave de Museologia**. Tradução de Bruno Brulon Soares e Marília Xavier Cury. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus: Pinacoteca do Estado de São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 2013.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

FERREIRA, António Gomes. O sentido da Educação Comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

GARDNER, Howard. Multiple Intelligences. In: DURBIN, Gail (org.). **Developing museum exhibitions for lifelong learning**. London: The Stationary Office e Group for Education in Museums (GEM), 2000.

GEORGE HEIN. **Professional Biography & Education**. Disponível em: http://www.georgehein.com/information_new/biography_15.html. Acesso em: 12 jul. 2020.

GOMES, Candido Alberto. Educação comparada no Brasil: esboço de agenda. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 96, n. 243, p 243-258, maio/ago. 2015.

GUARNIERI, Waldisa Rússio Camargo. **Textos e contextos de uma trajetória profissional**. São Paulo: Pinacoteca do Estado: Secretaria de Estado da Cultura: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010.

HEIN, George. The constructivist museum. In: HOOPER-GREENHILL, Eilean. **The educational Role of the Museum**. 2nd ed. Routledge: London and New York, 2004, p. 73-79.

HEIN, George. Constructivist Learning Theory. In: DURBIN, Gail (org.). **Developing museum exhibitions for lifelong learning**. London: The Stationary Office e Group for Education in Museums (GEM), 2000.

HIRST, Paul. **O que é ensinar?** Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/cadernos/ensinar/hirst.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2017.

HIRST, Paul; PETERS, Richard. **The Logic of Education**. London: Routledge and Kegan Paul, 1970.

HORNIMAN. **History of the museum**. Disponível em: <https://www.horniman.ac.uk/about/museum-history>. Acesso em: 17 dez. 2019.

HORNIMAN. **Horniman Architecture Tour**. Disponível em: <https://www.horniman.ac.uk/collections/stories/horniman-architecture-tour>. Acesso em: 29 dez. 2019b.

HOOPER-GREENHILL, Eilean. Communication in theory and practice. In: HOOPER-GREENHILL, Eilean. **The educational Role of the Museum**. 2nd ed. Routledge: London and New York, 2004a, p. 28-43.

HOOPER-GREENHILL, Eilean. Education, communication and intrepertation: towards a critical pedagogy in museums. In: HOOPER-GREENHILL, Eilean. **The educational Role of the Museum**. 2nd ed. Routledge: London and New York, 2004b, p. 03-27.

HOOPER-GREENHILL, Eilean. Museums learners as active postmodernists: contextualizing constructivism. In: HOOPER-GREENHILL, Eilean. **The educational Role of the Museum**. 2nd ed. Routledge: London and New York, 2004c, p. 67-72.

HOWARD GARDNER. **Biography**. Disponível em: <https://howardgardner.com/biography/>. Acesso em: 16 jul. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. **Museus em números**. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, vol.1, 2011.

INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS PORTUGAL. **Definição: Museu**. Disponível em: <https://icom-portugal.org/2015/03/19/definicao-museu/>. Acesso em: 30 ago. 2020.

JOHN H. FALK. **About**. Disponível em: <https://johnhfalk.com/about/>. Acesso em: 13 jul. 2020.

JONES, Rob Lloyd. **The story of London**. London: Usborne, 2016

LOPES, Maria Margaret. A favor da desescolarização dos museus. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 40, dez. 1991, p. 1-9.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. São Paulo: EPU, 2014.

MARANDINO, Martha. **O Conhecimento Biológico nas Exposições de Museus de Ciências: análise do processo de construção do discurso expositivo**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

MARANDINO, Martha. (org). **Educação em museus: a mediação em foco**. São Paulo: Geenf/FEUSP, 2008.

MARANDINO, Martha. **Por uma didática musal**: propondo bases sociológicas e epistemológicas para análise da educação em museus. 2011. 384f. Tese (Livre-Docência em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, nova série v. 2, jan/dez 1994, p. 9-42.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Entrevista com Ulpiano Toledo Bezerra de Meneses: depoimento [31 de março de 2011]. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 24, n. 48, p. 405-431, julho-dezembro de 2011. Entrevista concedida a Luciana Quillet Heymann e Aline Lopes de Lacerda.

MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA. **Museu de Arqueologia e Etnologia**. Disponível em: <http://www.vmptrbr.mae.usp.br>. Acesso em: 19 mar. 2018.

MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA. **Museu de Arqueologia e Etnologia**. Disponível em: <http://mae.usp.br/laboratorios/>. Acesso em: 20 out. 2020.

MUSEUM OF LONDON. **Our organisation, our story**. Disponível em: <https://www.museumoflondon.org.uk/about-us/our-organisation>. Acesso em: 12 mai. 2020.

MUSEUM OF LONDON. **Permanent galleries at the Museum of London**. Disponível em: <https://www.museumoflondon.org.uk/museum-london/permanent-galleries>. Acesso em: 03 set. 2020.

OLIVEIRA, Amurabi. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, jul./dez. 2013, p. 69-81.

POULOT, Dominique. **Museu e museologia**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto: o museu no ensino de História**. Chapecó: Argos, 2004.

RUIZ, María José García. La Educación Comparada: una disciplina entre la Modernidad y el Postmodernismo. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, Buenos Aires, p. 40-50, ano 2, n. 2, 2011.

SCHRIEWER, Jurgen. Sisterna mundial de inter-relacionamento de redes: a internacionalização da educação e o papel da pesquisa comparativa. **RBEP**, Brasília, v. 76, n. 182/183, jan./ago. 1995, p. 241-304.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia**. Disponível em: <http://sites.usp.br/ppgmus/calendario-de-reunioes/>. Acesso em: 23 fev. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio**. Disponível em: <http://www.unirio.br/ppg-pmus>. Acesso em: 08 mar. 2018.

UNIVERSITY OF LEICESTER. **Professor Emeritus Eilean Hooper Greenhill**. Disponível em: <https://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/AboutUs/people/professor-emeritus-eilean-hooper-greenhill>. Acesso em: 1º jul. 2020.

WORKSHOP. In: **DICIONÁRIO Aulete Digital**. Lexikon Editorial Digital. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/workshop>. Acesso em: 10 jun. 2020.

APÊNDICES

Apêndice A - Entrevista Semi-Estruturada

A) Destinada aos educadores de museus

1. Qual é a sua formação acadêmica?
2. Há quanto tempo você atua como educador de museu?
3. Este é o primeiro museu onde você atua como educador?
4. Em quais tipos de museus você já atuou (museu histórico, de arte, história natural etc.) e com qual deles você se sente mais confortável para exercer sua função de educador de museu?
5. Quais foram os desafios que você enfrentou ao assumir a função de educador de museu?

Em seguida, serão apresentados três conjuntos de imagens, todas elas concebidas no espaço de instituições museológicas e retratando visitas de estudantes a museus, capturando o momento de mediação do educador para com o grupo visitante. Apesar de as imagens estarem

agrupadas por determinados temas, eles não serão informados ao educador, com a intenção de não contaminá-lo com a posição da pesquisadora. Os temas das imagens são os seguintes: a) mediação oral, baseada sobretudo na fala do educador de museu e sem a utilização de recursos didáticos; b) mediação tátil, na qual o educador se utiliza de objetos que podem ser tocados pelos visitantes; c) mediação participativa, por meio da qual o visitante é convidado a participar de forma ativa, comentando as obras ao longo da visita, bem como instigado a produzir um material com suas impressões a respeito do conteúdo apreendido durante seu período no museu, o que pode ser feito durante a visita ou após sua finalização, como o desenvolvimento de uma oficina, por exemplo.

Disponibilizado ao educador um grupo de imagens por vez, na ordem descrita acima, será solicitado que o mesmo comente as fotografias a partir do eixo “**modelo de visita orientada**”, bem como **com qual dos três modelos o educador mais se identifica ou utiliza mais em suas visitas**. Durante esse momento, devem vir à tona também modelos de visita que o educador gostaria de desempenhar, mas que as circunstâncias que o cercam não lhe permitem realizar. Além disso, pretende-se, com essa estratégia, explorar questões relativas à **formação do educador**, às **técnicas** que utiliza em sua **ação educativa** cotidiana e as **estratégias de avaliação de sua visita pelos grupos** conduzidos por ele, no sentido de buscar uma forma de conhecer certo grau de apreensão, pelos visitantes, dos conteúdos presentes no museu, tomando a visita orientada como promotora desse conhecimento.

A **questão base** que pode auxiliar o entrevistado a fornecer informações a partir das imagens é a seguinte: **no que diz respeito ao conceito de educação em museus, quais mensagens as imagens a seguir passam a você? O que você poderia dizer a respeito da postura do educador de museu, dos visitantes e da relação entre esses dois grupos no espaço do museu?**

Figura 1 – Mediação oral

Fonte: Registro pessoal (2017).

Figura 2 – Mediação tátil

Fonte: Registro pessoal (2017).

Figura 3 – Mediação participativa

Fonte: Registro pessoal (2017).

Uma última imagem será exibida e se solicitará que o educador a comente do ponto de vista da produção, pelos alunos, de um trabalho escolar elaborado e compreendido como instrumento de avaliação da visita ao museu:

Figura 4 – Caititu

Fonte: Registro pessoal (2017).

Então, quando estão no museu e lhes é solicitada alguma atividade decorrente da visita, os alunos “[...] fazem o quê? Copiam as legendas. Parecem caititus, aqueles porquinhos-do-mato que tem uma consolidação na cervical e não podem levantar o pescoço. Eles não veem o que está acima da legenda” (MENESES, 2011, p. 421)¹.

Encerrada esta fase da entrevista, retornar-se-á ao questionário, seguindo o roteiro abaixo e lembrando que se trata de entrevista semi-estruturada, o que não se configura como uma amarra ao pesquisador, apenas como um parâmetro, podendo ser modificada ao longo de sua execução e conforme a necessidade:

6. Você considera que sua formação acadêmica o ajuda a refletir sobre as questões relativas à educação em museus? De que forma?

7. Você teve alguma formação específica para se tornar educador de museu? Quais conhecimentos estavam envolvidos nessa formação?

8. Em sua experiência como educador de museu, você considera que os cursos de formação de educador de museu enfatizam mais os conhecimentos voltados ao universo específico das exposições museológicas do que aqueles ligados às concepções de ensino e aprendizagem, próprias do campo educacional?

9. Em seu trabalho diário como educador de museu, você se sente confiante para lidar com questões relativas ao universo educacional dentro do contexto museológico? Por exemplo, conhecer como se realizam os processos de ensino e aprendizagem para aperfeiçoar sua ação educativa frente aos grupos que visitam o museu e realizam a visita orientada.

10. Durante uma visita a um museu, você considera importante discutir o que é um museu, o que é uma exposição e como podem ou devem ser usados? Esses são os fundamentos da alfabetização museológica, de Ulpiano Bezerra de Meneses (1994)⁸⁸. E em suas ações educativas, é possível discutir essas questões com os grupos? Dê exemplos concretos.

11. Se você pudesse voltar no tempo, mudaria alguma coisa em sua carreira de educador?

12. Você se sente educador de museu? Tem pretensão de seguir carreira nessa área?

13. Quais elementos você considera fundamentais para a formação de educadores de museu?

14. Se você tivesse uma escola para formar educadores, como você organizaria a sua instituição?

B) Destinada aos gestores de museu (curador e coordenador de educativo)

1. Como se dá o processo de concepção de uma nova exposição museológica? Quais são as etapas envolvidas?

2. Existe a participação do Setor Educativo na concepção das exposições? De que forma isso ocorre?

3. De que maneira o Setor Educativo coopera com a Curadoria no estabelecimento das ações educativas voltadas a cada exposição?

⁸⁸ MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. *Anais do Museu Paulista*, São Paulo, nova série v. 2, p. 9-42, jan/dez 1994.

4. De que forma a comunicação museológica transforma o conhecimento científico presente na exposição para o público em geral?

5. Há distinção entre os termos comunicação museológica e educação em museu nas ações educativas?

6. De que forma os bolsistas são preparados para atuarem na ação educativa do museu? Quais são os saberes envolvidos nessa formação?

7. Após terem sido declarados aptos a atuarem como educadores do museu, a atuação dos bolsistas é acompanhada por parte dos responsáveis pela sua formação?

8. Como se poderia avaliar um bom educador de museu? O que não poderia faltar nesse educador?

9. Existe algum projeto de médio ou longo prazo entre o Educativo do museu e escolas ou entre o Educativo e professores da educação básica?

10. O museu estimula a realização de uma visita ao museu de forma contextualizada, por meio da qual haja uma atividade de preparação dos alunos para a visita, bem como de finalização da mesma, ambas para serem desenvolvidas no ambiente escolar?

11. Sendo o público escolar aquele que tem maior frequência ao MAE, é possível avaliar os efeitos da exposição museológica em sua aprendizagem? É feito algum tipo de avaliação de público no sentido de se conhecer se os objetivos da exposição foram atingidos no que diz respeito às questões educativas?

Após estas questões, o mesmo conjunto de imagens apresentado aos educadores de museu será apresentado aos gestores de museu, solicitando que os mesmos comentem-nas a partir do que compreendem como educação em museu.

ANEXOS

Anexo A: Ficha Para Agendamento de Visitas à Exposição "Polis, viver na Cidade Grega"

(transcrição do formulário original)

PREENCHA O FORMULÁRIO PARA CONFIRMAÇÃO DO AGENDAMENTO DA VISITA À EXPOSIÇÃO DO MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

***Obrigatório**

ORIENTAÇÕES SOBRE A VISITA - LEIA ATENTAMENTE!

PÓLIS: VIVER NA CIDADE GREGA ANTIGA
EXPOSIÇÃO – AÇÃO EDUCATIVA

Em março de 2016 o Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE) inaugura uma nova exposição temporária na sua sede, Pólis: Viver na Cidade Grega Antiga. A exposição apresenta a antiga cidade grega – a pólis – como uma forma original do “viver junto” estabelecido pelos helenos, em contato com outras sociedades, em muitos lugares do Mediterrâneo. Buscamos destacar a variabilidade, a complexidade e o dinamismo que este “mundo grego” demonstrou nos séculos da sua existência.

A Ação Educativa do Museu elaborou para essa mostra uma série de atividades. Serão oferecidas visitas orientadas e oficinas temáticas, mediante agendamento prévio. Para público espontâneo, foi desenvolvido um caderno de viagem como recurso didático que propicia uma aproximação lúdica e interativa da exposição. Projetos já em andamento na Instituição, como Formação de Professores, Oficina da Memória com o Público da Terceira Idade, Oficinas de Férias, Projeto Girassol com crianças da comunidade São Remo, também terão desdobramentos nesta exposição. Para saber mais, entre em contato com o Educativo.

Exposição em cartaz de 11 de março de 2016 a 01 de novembro de 2017.

Horários: 2a, 4a, 5a e 6a feiras: 9h – 17h

Aberto no segundo sábado de cada mês: 10h – 16h

Fechado as 3a feiras e feriados.

Entrada Gratuita

Para agendar visitas orientadas entrar em contato com Cida Andrade
educativo.mae@usp.br ou (11) 3091 - 4905

Museu de Arqueologia e Etnologia
Av. Professor Almeida Prado, 1466 - Butantã
Cidade Universitária, São Paulo, SP

www.mae.usp.br

Facebook: Museu de Arqueologia e Etnologia da USP

SUGESTÕES PARA UMA BOA VISITA:

Visitar um museu deve ser um momento agradável e prazeroso. Para tal, por favor, procurem seguir as seguintes sugestões:

- As visitas devem ser agendadas previamente, por e-mail ou telefone, quando o grupo for maior que 10 pessoas (máximo 45 pessoas) para garantir o melhor atendimento.
- O agendamento da visita somente será confirmado após o encaminhamento prévio deste formulário lido e preenchido (5 laudas), tanto para visitas livres ou visitas orientadas.
- Solicitamos ao responsável entregar no dia da visita um ofício contendo os seguintes dados: nome da instituição, endereço completo, telefone, email, número de alunos.
- Seja consciente no momento do agendamento. Se houver algum imprevisto e a visita tiver de ser cancelada, por favor, avisem com o maior tempo de antecedência possível, pois sempre há grupos esperando por vagas.
- As visitas orientadas ocorrem impreterivelmente entre 9:30 – 11:30 e 14:30 – 16:30. Avisar no caso de haver atraso.
- Os grupos devem ser acompanhados por 02 professores/educadores (no mínimo), que são responsáveis por todos os participantes da visita.
- Os ônibus só têm entrada permitida ao campus da Universidade pela portaria 2 (acesso pela Av. Politécnica). Combine com o motorista previamente o trajeto. O Museu está localizado próximo ao Hospital Universitário, ao lado da Prefeitura do campus. Pode-se estacioná-los em frente ao Museu e qualquer dúvida solicitar ajuda e/ou orientações aos vigilantes da portaria.
- Sugerimos que as bolsas, mochilas, aparelhos sonoros fiquem acondicionados no ônibus.
- Ao chegarem ao MAE/USP, os participantes do grupo devem ser orientados, por seus responsáveis, a irem ao banheiro e bebedouro, antes do início da visita orientada.
- Caso o grupo chegue antes do horário agendado, solicite orientações ao Educativo.
- O grupo de visitantes não poderá comer ou beber nas salas de atividades educativas e na sala de exposição, contribuindo para a conservação do acervo do Museu. Caso o grupo queira fazer um lanche após a visita, solicite informações.
- Fotos poderão ser tiradas (sem flash) após as explicações e orientações dos mediadores da visita.
- Andar calmamente nos espaços do museu é a forma mais adequada para não ocorrerem acidentes.

- O MAE é um Museu Universitário, onde se estuda e pesquisa em biblioteca e laboratórios, nele são oferecidas diferentes disciplinas de graduação e pós-graduação. Atenção ao barulho nas dependências do Museu.

- No caso da visita guiada, aos professores e acompanhantes que participam da visita juntamente com o grupo, sugere-se que apresentem suas dúvidas, mas deixem a condução da mediação para os educadores / bolsistas. Uma conversa inicial entre professor e educador do Museu torna o trabalho mais produtivo.

- Conversar previamente com o grupo sobre a visita e os conteúdos que serão explorados propiciará uma ação educativa mais produtiva. O Educativo do Museu oferece aos professores cursos e materiais didáticos para serem utilizados antes ou após as visitas. Para maiores informações entre em contato.

1. REALIZOU A LEITURA DAS INSTRUÇÕES?

SIM

NÃO

INFORMAÇÕES SOBRE A INSTITUIÇÃO

2. Escola/Instituição: *

3. Endereço: *

4. Bairro: *

5. Telefone: *

6. Email:

7. Tipo de Instituição: *

Marcar apenas uma oval.

PÚBLICA

PRIVADA

Outro: _____

INFORMAÇÕES SOBRE O PROFESSOR RESPONSÁVEL PELA VISITA.

8. Professor responsável (nome completo): *

9. Disciplina que leciona: *

10. Formação acadêmica: *

11. Telefone de contato: *

12. Email: *

Informações sobre a visita

13. Data da visita: *

14. Horário da visita: *

Marcar apenas uma oval.

Manhã (9:30 às 11:30)

Tarde (14:30 às 16:30)

15. Tipo de visita:

Marcar apenas uma oval.

ORIENTADA (máximo de 45 alunos/visitantes)

LIVRE

16. Número de alunos? *

17. Grau de formação da turma: *

Marcar apenas uma oval.

ED. INFANTIL

ENS. FUND. I

ENS. FUND. II

ENS. MÉDIO

ENS. SUPERIOR

Outro:

18. Ano do grupo: *

19. Possui algum aluno com necessidade especial? *

20. Se sim, qual?

21. Participou do encontro de formação "Ação Educativa no MAE/USP: Teoria e Prática" *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

22. Trabalhou com algum conteúdo relacionado ao Museu/Exposição com seus alunos? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

23. Caso tenha trabalhado com o conteúdo relacionado ao Museu/Exposição, comente.

Anexo B: Programa de Mediação "Polis, viver na Cidade Grega Antiga"

AVALIAÇÃO DO PROFESSOR/RESPONSÁVEL EXPOSIÇÃO "POLIS, VIVER NA CIDADE GREGA ANTIGA"

(transcrição do formulário original)

***Obrigatório**

1. Data: *
2. Escola/Instituição: *
3. Nome: *
4. Endereço da escola/instituição: *
5. Localidade da escola/instituição: *

Marcar apenas uma oval.

- Zona Sul
- Zona Norte
- Zona Leste
- Zona Oeste
- Grande São Paulo
- Outros Estados

6. Telefone/e-mail *
7. No de alunos: *
8. Ano da turma atendida: *
9. Tipo de instituição *

Marcar apenas uma oval.

Pública

Privada

Outro:

10. Grau de formação dos alunos: *

Marcar apenas uma oval.

Ed. Infantil

Ens. Fund. I

Ens. Fund. II

Ens. Médio

Ensino Superior

Antecedentes da visita

Relate aqui suas primeiras impressões sobre o museu.

11. É a primeira vez que você traz um grupo ao MAE? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

12. Quando foi a última visita que realizou com um grupo ao MAE?

13. Como você ficou sabendo sobre o Museu e a exposição em cartaz?

Marcar apenas uma oval.

Internet (email, facebook, site do MAE, da USP, outros) Cartazes

Recomendação de amigos e/ou familiares

Mídias (Televisão, rádio, jornais, revistas, outros)

No campus da Universidade

Outro:

Conte sua experiência sobre a visita Orientada

Elementos da visita, classificar de Ótimo a Não sei.

14. Acolhimento *

Marcar apenas uma oval.

Ótima

Bom

Regular

Ruim

Péssimo

Não sei

15. Visita à exposição *

Marcar apenas uma oval.

Ótima

Bom

Regular

Ruim

Péssimo

Não sei

16. Oficina *

Marcar apenas uma oval.

Ótima

Bom

Regular

Ruim

Péssimo

Não sei

17. Conteúdos apresentados *

Marcar apenas uma oval.

Ótima

Bom

Regular

Ruim

Péssimo

Não sei

18. Envolvimento dos alunos *

Marcar apenas uma oval.

- Ótima
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sei

19. Atuação do educador *

Marcar apenas uma oval.

- Ótima
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sei

20. Comentários:

21. Você pretende dar continuidade a esta atividade em sala de aula? Comente. *

Conte sua opinião sobre o Museu

Classifique os serviços do museu entre Ótimo e Não sei.

22. Sinalização: entrada, saída, banheiro, estacionamento, etc. *

Marcar apenas uma oval.

- Ótima
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sei

23. Conforto: Banheiro, temperatura, bebedouro, etc. *

Marcar apenas uma oval.

- Ótima

- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sei

24. Conservação e manutenção: Equipamentos, objetos expostos, etc. *

Marcar apenas uma oval.

- Ótima
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sei

25. Limpeza *

Marcar apenas uma oval.

- Ótima
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sei

26. Iluminação *

Marcar apenas uma oval.

- Ótima
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sei

27. Acolhimento: recepcionista, segurança etc. *

Marcar apenas uma oval.

- Ótima
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sei

28. Acesso: estacionamento, localização no campus etc. *

Marcar apenas uma oval.

- Ótima
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sei

29. Horário de funcionamento *

Marcar apenas uma oval.

- Ótima
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sei

30. Comentários:

31. Quais outras exposições você gostaria de trazer seus alunos? Comente.

32. Você retornaria ao museu? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

33. Se sim, por qual motivo?

Marque todas que se aplicam.

- Trazer outro grupo
- Visitar uma nova exposição
- Trazer amigos e/ou familiares
- Participar das formações de professores
- Palestras, cursos, etc.
- Conhecer a RTV (Reserva Técnica Visitável)
- Outro:

34. Não. Por quê?

35. Você possui o costume de levar seus alunos para visitar outras instituições (museus, centros culturais, etc)? Comente. *

36. Críticas e Sugestões