

Educação em museus: entre conceitos e práticas

Education in museums: among concepts and practices

Educación en museos: entre conceptos y prácticas

L'éducation dans les musées : entre concepts et pratiques

Patrícia Cruz¹

Maria Angela Borges Salvadori²

^{1, 2}Universidade de São Paulo

Resumo

Este artigo propõe uma reflexão acerca das ações educativas realizadas em museus e, simultaneamente, sobre os conceitos e metodologias que perpassam os campos da educação, da história e do patrimônio. No segundo momento, numa abordagem mais pontual, observamos o trabalho do Museu de Antropologia do Vale do Paraíba – MAV - considerando relatórios produzidos pelo Setor Educativo da instituição, entre 1995 e 1996, período no qual se nota uma preocupação maior com a realização de práticas educativas. Essa dupla mirada permite pensar tanto sobre as atividades pontuais do MAV quanto, em termos mais amplos, discutir o tema da educação em museus e sua ligação mais ou menos vigorosa com protocolos escolares, seus currículos e práticas. Os objetivos, sobretudo, relacionam-se à defesa do patrimônio e da preservação de registros do passado, a garantia de acesso e sua democratização. E à defesa, é claro, de uma educação em museus capaz de promover estes ideais.

Palavras-chave: Museu, Educação em museus; Educação Patrimonial

Abstract

The purpose of this article is to reflect on educative actions conducted in museums and, at the same time, reflect on concepts and methodologies that run through the fields of education, history, and heritage. In a second moment, in a more specific approach, we have observed the work done at the Museum of Anthropology in Vale do Paraíba – MAV – considering the reports written by the institution's Educative Sector, between 1995 and 1996, a period in which one sees a great concern about performing educative practices. This two-fold perspective allows to think that both the MAV's specific activities and, in broader basis, discuss the topic of education in museums and its more or less vigorous connections with school protocols, its curricula, and practices. The objectives are mainly related to advocating for the heritage and conservating records of the past, to ensure access to it and its democratization. And, of course, advocating for an education in museums capable of fostering these ideals.

Keywords: Museum; Education in museums; Heritage education.

Resumen

Este artículo propone una reflexión sobre las acciones educativas que se llevan a cabo en los museos y, simultáneamente, sobre los conceptos y metodologías que permean los campos de la educación, la historia y el patrimonio. Además, en un enfoque más específico, observamos el trabajo del Museo de Antropología de Vale do Paraíba - MAV - considerando informes elaborados por el Sector Educativo de la institución, entre 1995 y 1996, período en el que se percibe una mayor preocupación con la realización de prácticas educativas. Esta doble perspectiva nos permite pensar tanto en las actividades específicas del MAV como, en términos más amplios, discutir el tema de la educación en los museos y su conexión más o menos vigorosa con los protocolos escolares, sus currículos y prácticas. Los objetivos, sobre todo, están relacionados con la defensa del patrimonio y la preservación de los registros del pasado, la garantía de acceso y su democratización. Y la defensa, por supuesto, de una educación en los museos capaz de promover estos ideales.

Palabras clave: Museos; Educación en Museos; Educación Patrimonial

Résumé

Cet article propose une réflexion sur les actions éducatives menées dans les musées et, simultanément, sur les concepts et méthodologies qui imprègnent les domaines de l'éducation, de l'histoire et du patrimoine. Dans un deuxième temps, dans une approche plus ponctuelle, nous observons le travail du Musée d'anthropologie de la Vallée du Paraíba - MAV - en considérant les rapports produits par le Secteur Educatif de l'institution, entre 1995 et 1996, période dans laquelle on remarque une plus grande préoccupation avec l'accomplissement des pratiques éducatives. Ce double regard nous permet de réfléchir à la fois aux activités spécifiques de la MAV et, de manière plus large, de discuter du thème de l'éducation dans les musées et de son lien plus ou moins vigoureux avec les protocoles scolaires, leurs programmes et leurs pratiques. Les objectifs, avant tout, concernent la défense du patrimoine et la préservation des archives du passé, la garantie de l'accès et sa démocratisation. Et la défense, bien sûr, d'une éducation dans des musées capables de promouvoir ces idéaux.

Mots-clés: Musée ; Éducation aux musées ; Éducation au patrimoine.

Conceitos e propostas para a educação em museus: educação patrimonial, educação para o patrimônio, educação museal

Educar foi uma tarefa colocada para os museus desde suas origens. Guardar registros do passado, preservá-los para as gerações futuras, evitar o esquecimento são objetivos intrínsecos aos museus, sejam públicos ou privados, e guardam uma perspectiva de formação e orientação. Tais propósitos educativos, evidentemente, não são neutros e estão ligados aos interesses do Estado, em suas diferentes esferas públicas de atuação, ou de particulares, igualmente engajados em narrar seu passado. O sentidos desse

educar nos museus também têm variado ao longo do tempo e das disputas internas entre gestores, curadores e educadores; no primeiro caso, podemos citar a tensão entre contemplação, engrandecimento pessoal, espírito cívico, visões do progresso e civilização, aprimoramento estético; no segundo, as acusações recíprocas de que os museus seriam instituições elitistas à espera de visitantes passivos ou locais a serem conduzidos a partir dessa participação e suas demandas (NEWSON, SILVER, 1978, p. 15-16).

Essa preocupação educativa se intensifica a partir das primeiras décadas do século XX e, em particular, na segunda metade dos noventa. Não poucas mudanças ajudam a compreendê-la. Ao final da Segunda Guerra Mundial, a luta contra o nazifascismo, as sequelas evidentes do imperialismo, o aumento das desigualdades no chamado “Terceiro Mundo”, convocaram a repensar os caminhos que, até então, foram trilhados no sentido da educação e da cultura. As ciências humanas não ficaram imunes a essas mudanças e, de acordo com o historiador Robert Slenes, houve um descentramento do universo acadêmico; as perspectivas europeia e norte-americana já não serviam mais como parâmetros exclusivos e outros sujeitos emergiam (SLENES, 2010). Na história, em particular, há uma virada em direção aos “de baixo” e alterações profundas no pensamento estruturalista mais ortodoxo que levam ao que conhecemos como estudos culturais. Stuart Hall afirma que os antigos padrões de identidade – baseados na supremacia do sujeito iluminista ou, século à frente, na ideia da interação harmoniosa entre o eu e a sociedade – dão lugar a uma experiência que não é fixa nem permanente, identidades voláteis e multiplicadas, históricas, sempre (HALL, 2005, p. 12-13).

Essa mudança de paradigma pode ser vista também nos campos tanto da educação quanto da museologia. A avaliação, em especial a partir dos anos 1980, não era mais pensada apenas em termos de rendimento individual e sim como ferramenta para a investigação do trabalho escolar como um todo; o livro didático não era mais aceito como guia do trabalho docente; a exclusão escolar deixava de ser vista pelo prisma da meritocracia para encontrar seus motivos nas profundas desigualdades sociais e educacionais e nos confrontos entre a cultura do professor e as culturas dos alunos (BARRETTO, MITRULIS, 2001). Novas teorias mostravam que os processos de aprendizagem eram mais

complexos e interativos e que envolviam também o que se passava fora da escola. Era preciso atentar para “os de baixo”, ou seja, para os discentes.

Na museologia também apareciam novas questões. A discussão sobre o estatuto científico do campo e sobre seu objeto específico de estudo – os museus ou as pessoas? – foi cedendo lugar, nos anos 1970, a uma crítica sobre o papel dos museus tradicionais que, no âmbito internacional, levou à chamada Nova Museologia, mais preocupada com questões sociais e com o caráter interdisciplinar dos museus. Foi neste contexto que a capital chilena sediou a Mesa de Santiago, promovida pelo ICOM – *International Council of Museums* - em 1972. Esta ação, numa América Latina varrida por ditaduras – também naquele país a partir de 1973 com o golpe que depôs Allende -, violência e pobreza, sinalizava a urgência de um novo papel para os museus.

No Brasil, a Nova Museologia é, entre outros, apresentada a partir das ideias de Waldisa Rússio Guarnieri, museóloga comprometida com essa proposta. Também é um nome ligado ao ensino e à profissionalização da museologia, criando o primeiro curso de pós na área, em 1978, junto à FESPSP – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Representa ainda, o empenho em consolidar as perspectivas da Mesa de Santiago para os serviços educativos em museus, tal como indica um de seus textos, publicado durante o Seminário do Museu da Casa Brasileira, em 1974:

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? (RÚSSIO, 2010, p. 54).

Ainda que não citado nominalmente, Paulo Freire e seu corolário estão presentes nas ideias da educação como processo de humanização, na importância da educação de todos, incluindo adultos, no esforço para que a leitura do objeto museológico seja também uma leitura do mundo (FREIRE, 1969).

No passado, a aproximação entre museu e escola contribuiu para que muitas instituições museológicas superassem certo ostracismo, colocando-as como auxiliares ao ensino, alinhadas aos conteúdos escolares; todavia, os novos tempos traziam novas demandas. Era preciso “desescolarizar” os museus, sem deixar de atender professores e alunos mas atraindo também outros setores sociais (LOPES, 1991). O papel dos serviços educativos em museus foi se reconfigurando e novos conceitos e propostas surgiram.

Em 1983, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) apresentou, durante o 1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, o conceito de Educação Patrimonial, traduzido do termo *heritage education*, desenvolvido na Inglaterra na década de 1960. O evento, ocorrido no Museu Imperial, em Petrópolis, foi coordenado por Maria de Lourdes Pereira Horta e representou um marco importante no que tange à sistematização das ações de educação com foco no patrimônio cultural, indicando uma “alfabetização cultural” a partir do uso do bem cultural como recurso didático de ensino (HORTA, et al, 1999). Daí em diante, e especialmente com a publicação, em 1999, do Guia de Educação Patrimonial pelo IPHAN, produzido por Maria de Lourdes, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro, a metodologia Educação Patrimonial passou a ser oferecida como recurso a ser utilizado por museus e instituições que lidam com bens culturais. Nos princípios estabelecidos para o trabalho de educação para a preservação do patrimônio, o Guia afirma:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num

processo contínuo de criação cultural (HORTA, et al. 1999, p. 6) .

Entre o evento de Petrópolis e a publicação do Guia, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, documento que, em seu tempo, passou a funcionar como diretiva para o ensino fundamental e seus componentes curriculares, na confluência com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96¹. Galian observa que, embora apresentados como documentos auxiliares, flexíveis, passíveis de desejáveis adaptações a partir dos diferentes projetos pedagógicos das unidades escolares, e em que pesem as críticas posteriores, estes documentos impactaram fortemente as escolas, “servindo de guia para a concepção e o desenvolvimento da maioria das propostas curriculares brasileiras” (GALIAN, 2014, p. 4). Mesmo os apontamentos sobre o caráter prescritivo, a adesão ao ideário neoliberal e, para alguns, um viés psicologizante, não evitaram que, para parte significativa dos organizadores de currículo, os PCNs fossem transformados quase que em cartilhas (GALIAN, 2014).

O material do Guia seguia proposta semelhante. Compartilhava com os PCNs a vontade de superar tanto as oposições entre “educação tradicional” e “educação renovada”, próprias à história da educação brasileira desde ao menos a década de 1920, quanto a vertente tecnicista imposta durante a ditadura. Nos anos 1970 e início da década de 1980, novas propostas foram sendo produzidas e, a partir daí, amalgamando diversas perspectivas, a ideia de que os alunos eram sujeitos ativos do ensino, a preocupação com uma formação comprometida com a sociedade e a realidade e o reconhecimento da falácia da meritocracia pareciam consensuais. Os PCNs, bem como o Guia, enfatizam estes elementos.

A publicação do Guia de Educação Patrimonial pelo IPHAN, naquele contexto, foi um marco importante no que tange à sistematização das ações de educação com foco no patrimônio cultural. A metodologia Educação Patrimonial passou

¹ Os PCNs tiveram uma versão preliminar em 1995. A intenção, bem sucedida, era a de que chegassem a todos os professores do país. Foram divulgados durante a gestão do então ministro Paulo Renato Souza, que ocupou o cargo entre 1995 e 2002, no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso.

a ser oferecida como principal recurso a ser utilizado por museus e instituições que lidam com bens culturais e com o público infantil. Segundo Horta,

A metodologia específica da Educação Patrimonial pode ser aplicada a qualquer evidência material ou manifestação da cultura, seja um objeto ou conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade da área rural, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, um processo de produção industrial ou artesanal, tecnologias e saberes populares, e qualquer outra expressão resultante da relação entre os indivíduos e seu meio ambiente. (HORTA, et al. 1999, p. 6)

Seu impacto no cotidiano tanto dos professores quanto dos trabalhadores de museus foi significativo; para os primeiros, tratava-se de um norte considerando a pouca presença do tema do patrimônio e sua preservação em seu processo formativo; para os segundos, os trabalhadores de museus ou outros engajados diretamente com o patrimônio, oferecia novas possibilidades de atividades junto aos visitantes, mais comprometidas com as noções de identidade, cidadania e cultura. No mesmo ano da publicação do Guia, a educadora do Museu de Arqueologia e Etnografia - MAE /USP, Judith Elazari, argumentou que

Até hoje não havia sido elaborado material didático especialmente sistematizado, com teoria e práticas, dentro desta concepção de 'compreensão, entendimento e valorização' dos bens culturais de um povo, ao alcance de uma clientela bem específica: professores, educadores de museus e outros profissionais que trabalhem com esta temática cultural na qual se dá importância a um 'processo contínuo de experimentação e descoberta' [...] Ter em mãos este tipo de recurso didático é de grande utilidade para

quem trabalha em museus, principalmente, com o público escolar (professores e alunos) e públicos especiais, pois melhor esclarecer e fundamentar o trabalho de ‘conhecimento, apropriação e valorização de diferentes culturas, em diferentes lugares e épocas’ (ELAZARI, 1999, p. 292).

O Guia chegou aos museus intencionando apresentar o patrimônio para os visitantes de forma didática. Em especial para os museus de pequeno porte, a exemplo do MAV – Museu de Antropologia do Vale do Paraíba -, a publicação ofereceu uma metodologia a ser seguida, agregada à ecleticidade dos sujeitos, acervos e práticas de cada instituição. Todavia, a proposta, nascida a partir de ações pensadas para grandes museus nacionais, detentores de acervos de maior expressão e pessoal técnico especializado, esbarrava nas especificidades e fragilidades de muitos museus de pequeno porte: precariedade infra estrutural, acervos erraticamente constituídos, ausência de verbas, ausência de pessoal com formação na área ou afins, diversidade do público e singularidades locais e o fato de que, majoritariamente, os diretores de pequenos museus municipais são nomeados como cargos de comissão, colocando as instituições ao sabor das disputas partidárias.

Uma série de apreciações foram tecidas acerca dos usos conferidos ao Guia. Átila Tolentino, que atua no núcleo paraibano do IPHAN, em artigo intitulado “*O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática*”, aponta como principal problema do Guia de Educação Patrimonial a ideia da “alfabetização cultural”:

[...] a concepção de educação patrimonial adotada no referido Guia apresenta-se como instrutivista, isto é, a educação é considerada apenas como “transmissão de conhecimento”. Parte de um patrimônio cultural dado, fetichizado, e não concebe o patrimônio como uma construção e apropriação social, com seus consensos e conflitos. Nesse sentido, utiliza-se de conceitos controversos, como o de alfabetização cultural, que vai de encontro ao conceito antropológico de cultura. Ao

afirmar que é necessário alfabetizar o outro culturalmente, não reconhecemos o outro como produtor e protagonista de sua própria cultura e colocamos uma cultura (a minha) como superior à outra (a do outro). Não se considera, desta forma, o conhecimento como uma ação mediadora a partir de uma construção coletiva e dialógica. (TOLENTINO, 2016, p. 40-41).

Tolentino indica a inadequação entre os termos “alfabetização cultural”, “conscientização”, “valorização do patrimônio” e uma proposta mais participativa, dinâmica e dialógica nas reflexões acerca da temática. Tais termos se chocam com o reconhecimento dos saberes-fazer populares e da própria noção antropológica de cultura que se pretendia adotar.

Embora não seja possível negar o impacto da proposta, que teve como laboratório o Museu Imperial de Petrópolis, então pertencente ao IPHAN, é preciso reconhecer seus limites e a ausência dos sujeitos da aprendizagem nessa equação. Não basta apresentar o patrimônio, mesmo que de forma didaticamente mais planejada; é preciso também questioná-lo, submetê-lo à crítica, entendê-lo como uma arena de conflitos:

Nas práticas educativas que se pretendem dialógicas e democráticas, o patrimônio cultural concebido como um elemento social implica reconhecer o jogo de forças existentes no seu processo seletivo e até mesmo de sua apropriação, em que estão imbricados os conflitos e as divergências na permanente luta entre a memória e o esquecimento (TOLENTINO, 2016, p.47).

Tanto o Guia quanto o conceito de “educação patrimonial” trazem as incongruências de seu tempo e exigem ser compreendidos naquele contexto. É preciso considerar também o fato de que o material foi produto de uma instituição governamental que buscava se fixar no campo da preservação do patrimônio cultural. Com o objetivo de fortalecer o uso e a prática da educação patrimonial, o IPHAN estruturou em três eixos de atuação a política da Educação Patrimonial: inserção do tema Patrimônio Cultural na educação

formal; gestão compartilhada das ações educativas; instituição de marcos programáticos no campo da Educação Patrimonial (POSSAMAI, 2014). Ainda assim, são necessários não apenas debates sobre questões de identidade, cultura e patrimônio, mas um aprofundamento acerca das práticas educativas relativas à sua preservação.

Em 2014, a instituição lançou outra publicação, como uma revisão do termo. Apoiada em Paulo Freire e Lev Vygotsky, a educação patrimonial passava a ser tratada como mediação, “entendida como um processo de desenvolvimento e de aprendizagem humana, como incorporação da cultura, como domínio de modos culturais de agir e pensar, de se relacionar com outros e consigo mesmo” (FLORÊNCIO, *et al*, 2014, p. 22). Reconhecia-se, assim, tanto a necessidade de considerar o outro como possuidor de cultura quanto às especificidades pertinentes ao processo de aprendizagem, entendida sempre como relacional e sócio culturalmente construída. Essas duas inspirações – Freire e Vygotsky, também compartilhavam o engajamento social e a crítica às mazelas enfrentadas pelos pobres, tomando a educação como ferramenta de inclusão (GEHLEN, MALDANER, DELIZOICOV, 2010), pensada como leitura do mundo. Na direção desta aproximação, o recente artigo das pesquisadoras Moreira e Paulino, ressalta a presença da relação entre educação, liberdade e política no pensamento dos dois autores, destacando um sentido de liberdade, histórico, que lhes é próximo; a liberdade entendida como autonomia e emancipação social (MOREIRA, PAULINO, 2021).

Alguns anos antes, em 2000, Denise Grinspum sugere, em sua tese de doutorado, o termo “educação para o patrimônio” como alternativa à “educação patrimonial”. Seu trabalho, com maior foco nos museus, considera um princípio de mediação:

Para contemplar as práticas educacionais de museus de quaisquer natureza, poderíamos pensar no conceito de ‘Educação para o Patrimônio’, que pode ser entendido como formas de mediação que propiciam aos diversos públicos a possibilidade de interpretar objetos de coleções dos museus, do ambiente natural ou edificado, atribuindo-lhes os mais diversos sentidos, estimulando-

os a exercer a cidadania e a responsabilidade social de compartilhar, preservar e valorizar patrimônios com excelência e igualdade (GRINSPUM, 2000, p.20).

Embora o novo termo absorvesse elementos das propostas anteriores, é preciso pontuar algumas distinções: a preocupação em abarcar diferentes públicos, a valorização do visitante como sujeito, a inclusão do ambiente natural como patrimônio e a defesa da necessidade de reconhecer, com “excelência e igualdade”, a diversidade destes patrimônios. Em sua pesquisa, Grinspum trabalhou com Museus de Arte, especificamente o Museu Lasar Segall, experiência a partir da qual defendeu não apenas a fruição, mas também a compreensão e a criação como tarefas educativas do museu.

Ivo Mattozzi, historiador italiano, professor da Universidade de Bolonha e especialista em metodologia e ensino de história, opera também com o conceito de "educação para o patrimônio", interrogando-o a partir de sua área de atuação. Para ele, a questão fundamental é a de aproximar os vestígios – em quaisquer de seus suportes – à atividade historiográfica, evitando tanto o fetiche em relação aos objetos quanto uma visão de história desprovida do trabalho interpretativo que é feito com esses objetos (MATTOZZI, 2008a). Reconhecendo que esta educação implica em valoração dos bens culturais e em compromissos sociais, estabelece algumas etapas:

A primeira condição é que as experiências de aprendizagem se desenvolvam com a utilização dos bens culturais originais: monumentos, arquiteturas, fontes de arquivo, peças de museus, sítios arqueológicos, quadros autênticos, etc. A segunda condição é que sejam objeto de observação e de uso para produzir informações. A terceira condição é que esses sejam colocados em relação com o contexto e com a instituição que os tutela. A quarta condição é que se promova a tomada de consciência de que são a minúscula parte de um conjunto muito mais amplo que permite o conhecimento do passado e do mundo, o prazer de conhecer, a fruição estética. As últimas duas

condições requerem que se generalize a descoberta do valor dos bens culturais usados e das instituições e dos sujeitos que os tutelam e os estudam. Por isso, podemos pensar na educação para o patrimônio como uma ascensão de valor. Mas a condição principal e primordial é que os alunos se conscientizem de que estão ganhando conhecimentos significativos graças à presença dos bens culturais e do seu uso. Os conhecimentos devem ser plenos de sentido e devem ser relativos, primordialmente, ao território. (MATTOZI, 2008b, p. 137)

Mattozzi também fixa procedimentos e princípios para a valorização do patrimônio mas, no caso de sua proposta, como acontece em Grinspum, estão presentes as noções de sujeito, de uso e apropriação dos bens e a dimensão política na menção ao território, ampliando o uso instrumental do patrimônio para o seu uso político. A ideia da conscientização, em ambos, ultrapassa a dimensão da valoração do patrimônio constituído para encontrar sua crítica e apropriação.

Por fim, no âmbito desta discussão conceitual, cumpre tratar da noção de “educação museal”, observando, de início, que ela se coloca, de modo mais restrito, às instituições museais. Sua sistematização foi realizada pelo IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus, criado em janeiro de 2009, como autarquia, voltada aos museus federais que, a partir de então, saem da órbita do IPHAN. O órgão é responsável pela Política Nacional de Museus (PNM) e, em seu sítio na internet, se coloca a serviço da gestão das instituições museológicas, do aumento da visitação e arrecadação dos museus e ao “fomento de políticas de aquisição e preservação de acervos” (IBRAM, 2021). No campo da educação, sua primeira atuação foi em 2010, com a realização do I Encontro de Educadores do IBRAM; em 2018, era publicado o Caderno da Política Nacional de Educação Museal (IBRAM, 2018).

Em publicação comemorativa aos 60 anos do Seminário Regional da UNESCO sobre a função educativa dos museus, a pedagoga e museóloga Magali Cabral (2019) tratou do surgimento do conceito de educação museal e da trajetória de

discussões no campo da museologia que levou à Política Nacional de Educação Museal (PNEM). Para a pesquisadora, o documento é um importante instrumento para reforçar o papel tanto social quanto educacional dos museus. O conceito de educação museal, tal como os anteriores, é também fruto da sua época. É certo que os museus já realizavam práticas educativas, possuíam serviços específicos e atendiam já a escolas, professores, alunos e público em geral antes da concepção desta terminologia; como prática, a educação em museus já estava presente. Todavia, a promoção do termo “Educação Museal” e sua conceituação, e da PNEM, estão inseridas em um contexto político-social em que se discute a participação das comunidades nas ações de instituições culturais e de memória.

A PNEM estruturou cinco princípios da Educação Museal, sendo o primeiro:

1- Estabelecer a educação museal como função dos museus reconhecida nas leis e explicitada nos documentos norteadores, juntamente com a preservação, comunicação e pesquisa (IBRAM, 2018, p. 04).

Podemos inferir, a partir do excerto, que o conceito de Educação Museal está atrelado não somente às ações educativas e culturais, como também relacionado a todas as ações do museu, desde a pesquisa, preservação e comunicação, características do processo museológico (SANTOS, 2001). De acordo com Santos:

Assim como na educação, o processo museológico é compreendido como ação que se transforma, que é resultado da ação e da reflexão dos sujeitos sociais, em determinado contexto, passível de ser repensado, modificado e adaptado em interação, contribuindo para a construção e reconstrução do mundo (SANTOS, 2001, p. 08)

Trata-se, então, de perceber que a educação é intrínseca aos museus e deve estar presente na variedade de ações e tarefas que lhe são cotidianas. Ao debatermos acerca do processo educativo nos museus, não estamos relacionando-o diretamente à educação escolar, mas sim que o museu pode

caminhar ao lado desta, propondo experiências e vivências diferentes sem deixar, contudo, de contemplar outros modos de educar não escolares e outros públicos.

É preciso ter em vista, ainda, que o IBRAM é uma instituição relativamente recente, criada a partir do Departamento de Museus do IPHAN, durante um governo que demonstrava preocupação com as temáticas sociais, tendo Gilberto Gil à frente do Ministério da Cultura². Ao mirar a construção de bases conceituais, o Instituto Brasileiro de Museus tenta se consolidar como referência na área museológica, além de buscar o fortalecimento do papel do educador de museu, profissional responsável por elaborar e realizar as ações educativas. Assim como exposto no eixo dois do PNEM, objetiva “potencializar o conhecimento específico da Educação Museal [...]” (IBRAM, 2018, p. 50).

Este conjunto de conceitos, em seus processos dinâmicos de constituição, revelam tensões tanto sociais quanto institucionais e profissionais. É certo que há aspectos corporativos em jogo; é igualmente certo que, por envolver instituições de Estado, estes órgãos estão vulneráveis às trocas de governos e às diferenças entre seus projetos políticos e culturais, quando existem. Mas eles demonstram um impulso original, vinculado à defesa da apropriação do bem cultural por parte do sujeito. As disputas entre os termos não devem fazer desaparecer um sentido de cultura, patrimônio e preservação que é novo e socialmente comprometido, que interroga os critérios de atribuição de valor aos bens, investiga as escolhas, abre-se à crítica (POSSAMAI, 2014, p. 23). Campo de tensões e disputas, a relação entre museu e educação, entre patrimônio, preservação e educação deve considerar, em primeiro lugar, o direito ao passado como um direito de cidadania, ligado aos processos de formação de identidades individuais e coletivas e aos compromissos do presente com o passado. Em síntese, mais que definições formais ou metodologias específicas, a educação em museus, como toda educação, é política e importa zelar acerca dos usos pelos do passado pelos sujeitos.

². O IBRAM foi criado no segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva.

Entre conceitos, singularidades e práticas: um olhar para o Serviço Educativo do Museu de Antropologia do Vale do Paraíba

O Museu de Antropologia do Vale do Paraíba está localizado no centro do município de Jacareí, interior do estado de São Paulo, Brasil. A instituição ocupa, desde 1980, o espaço que sediou, por oitenta e cinco anos, a Escola Coronel Carlos Porto, primeiro Grupo Escolar da cidade, inaugurado em 1895. Mesmo não se inserindo formalmente na tipologia “museu escolar”, a história do MAV está atrelada à memória da escola e à história da educação de Jacareí. Parte de seu acervo, aliás, inclui registros escolares e objetos da cultura material escolar.

Na instituição, foram localizados seis relatórios do serviço educativo do museu referentes a ações realizadas entre agosto de 1995 e novembro de 1996. Os relatórios são compostos por resumos das exposições então em vigor, orientações sobre como deveriam ser apresentadas ao público infantil, síntese de atividades a serem desenvolvidas e avaliação dos professores e dos monitores. Como se vê, as ações tinham como público alvo as escolas e seus alunos. A escolha por analisar estes relatórios deve-se ao fato de que indicam a existência de preocupação com as práticas educativas no/do museu, hipótese que é reforçada pela constatação de que, a partir de 1997, não se encontram mais registros relativos à atuação de um setor educativo em sentido *stricto*; os documentos posteriores informam mais sobre ações isoladas, eventos, atividades do Núcleo de Arqueologia - posteriormente desvinculado do museu -, e exposições. Esta mudança pode ter sido decorrente da transferência da equipe para outros setores da Fundação Cultural, criada por meio da lei 2.034 de 14 de setembro de 1981, cujas atribuições envolviam o museu e a gestão do patrimônio cultural da cidade como um todo (JACAREÍ, 1981).

O Serviço Educativo do MAV foi criado em 1995. Silvia Bigarelli³, então responsável pela coordenação do serviço educativo, contou que as atividades

³ Entrevista concedida em 22 de novembro de 2018. Bigarelli é produtora cultural e foi assistente cultural no Museu de Antropologia entre 1994 e 2002. Quando assumiu o setor educativo da instituição, era especialista em Arte Educação (ECA/USP) e Bacharel em Pintura (Faculdade de Belas Artes de São Paulo).

eram pensadas a partir das exposições, como uma forma de explicar o que estava sendo exposto ao público infantil. A preocupação do museu em criar um setor educativo demonstra que havia uma premência para que a instituição estivesse alinhada às diretrizes internacionais do ICOM e às políticas nacionais acerca da educação e cultura. A ideia do museu como espaço de educação não formal havia se popularizado, bem como a criação dos setores educativos, e o MAV precisava se adequar aos novos tempos. Todavia, seguia ainda a tendência de outros museus históricos municipais ou regionais em agir em conformidade com as escolas.

A idade do público atendido variava entre crianças de três anos e universitários; para os primeiros, atividades mais lúdicas; para os segundos, palestras e *workshops* com temáticas relacionadas às exposições. Os relatórios apontam que, para cada tipo de público, eram preparadas ações diferentes, tanto em sua acolhida na chegada à instituição quanto na explicação das exposições. As atividades tinham como foco os objetos expostos e, a partir da observação do material, a criança era convidada a reproduzi-lo, através de um desenho ou movimento físico. No caso do primeiro relatório, que data de setembro de 1995, relativo à exposição “O Caipira do Vale”, encontram-se detalhes do funcionamento da instituição, que abria ao público de quarta a domingo, no período da tarde; as crianças estudantes do período matutino não eram atendidas pelo museu... Para a exposição sobre os modos de vida do caipira do Vale do Paraíba, o serviço educativo preparou uma série de atividades que tinham como objetivo integrar os visitantes à exposição. Intentavam, ainda:

Difundir o acervo do Museu de Antropologia do Vale do Paraíba; Mostrar aspectos da cultura do homem valeparaibano, em suas manifestações cotidianas, através dos objetos; Realizar integração público/exposição; Realizar atividades paralelas, complementando a exposição (MAV, 1995, sem paginação).

As atividades paralelas citadas foram “uma apresentação da Orquestra de Violeiros de São José dos Campos [na noite de abertura], visitas monitoradas, noite de ‘causos’ e exibição de filmes” (MAV, 1995, sem paginação). A noite de

causos foi conduzida por Ruth Guimarães, reconhecida por seu trabalho como escritora, professora de português, jornalista e teatróloga. Ruth foi uma das primeiras escritoras negras nacionalmente reconhecidas e destacou-se pelos estudos da chamada cultura popular e do folclore que, segundo ela, lhe foi apresentado por Mário de Andrade (2002). Nascida no interior do estado, em Cachoeira Paulista, cidade também localizada no Vale do Paraíba, Ruth assim se definia: “mulher, negra, pobre e caipira – eis minhas credenciais” (GUIMARÃES apud BOTELHO, Joaquim Maria, 2020). Conhecida como excelente contadora de estórias, a presença da escritora no evento reforça o intento de ligação com a realidade local e com o universo cultural das pessoas comuns.

É necessário refletir sobre o tratamento conferido à cultura do campo nesta exposição e no próprio museu, interrogando suas origens e significados. A exposição apresentava o “caipira” como o sujeito que morava na roça, realizava trabalhos manuais, com um vocabulário diferente e modo de viver peculiar. A valorização de traços identitários regionais, não obstante as boas intenções, acabava por condenar a cultura caipira a um tempo, o passado, e a uma condição, o folclore. A cultura caipira aparece como patrimônio, forjando uma comunidade histórica e geográfica, mas está frequentemente associada à infância do povo, a um passado belo mas sem lugar no presente. O gesto que a instaura é também o gesto que a mutila (CERTEAU, 1994, p. 64-65.) Por outro lado, como demonstrou E. P. Thompson, o trabalho dos chamados folcloristas contribui para o estudo das tradições populares uma vez que, ainda que mais preocupados com taxonomias e ausentes as necessárias contextualizações, encontramos em suas obras ricas descrições de manifestações das culturas populares. A partir da análise desse tipo de fonte, Thompson trabalhou com a categoria do costume, que se reinventa em meio a novos contextos, desafios e conflitos, uma arena dinâmica de tensões sociais (THOMPSON, 2001).

As observações de Michel de Certeau e E. P. Thompson ajudam a refletir sobre as atividades do Serviço Educativo do MAV, sinalizando sobre o equívoco de tomá-las apenas como reiteração nostálgica do passado. Havia, de certo, um compromisso com o “homem comum” e mesmo uma tentativa de valorização desta tradição condenada como “atrasada” pelos processos de modernização. Além disso, como demonstrou magistralmente Antônio Candido (2001), a

cultura caipira – ou “cultura rústica” – não se define por uma limitação espacial – o campo, o rural – e sim pela presença de valores e práticas que, mesmo em territórios urbanizados, se reformulam e se fazem presentes.

Estas ambiguidades permitem um outro olhar sobre as visitas monitoradas que foram organizadas durante a exposição. Estas visitas, que ocorriam com agendamento prévio, tinham como objetivo “principal a integração entre público e exposição [...] a proposta da ação educacional é trabalhar com a leitura dos objetos, onde a relação ocorra de forma participativa” (MAV, 1995, sem paginação). Nota-se um interesse em tornar a visita e o conhecimento dos objetos expostos uma experiência mais dinâmica e menos contemplativa. Os roteiros para a condução das visitas, encontrados nos relatórios, reforçam esta hipótese:

Iniciamos no hall de entrada com uma conversa, para depois visitarmos a "sala do caipira". Falamos sobre a história do museu: construção do prédio, a implantação do grupo escolar, a criação do Museu. Alguns conceitos museológicos foram colocados também nesse momento (preservação, coleção, acervo, exposição). Explicamos que na exposição havia objetos pertencentes ao acervo do museu e peças emprestadas, necessárias para complementação da mostra. Sobre a temática da exposição, refletimos sobre a palavra "caipira". As crianças colocaram que o caipira é "burro", que não tem estudo. Conversamos também sobre algumas figuras “caipiras”. Todas as crianças estavam familiarizadas com o "Jeca", conheciam o Mazzaropi. Algumas já tinham visto filmes, e então lembramos daquele "caipira", que aparentemente "burro", sempre leva "a melhor", no final. São muitas as piadas que mostram o homem da cidade tentando "passar a perna" no caipira, que ele julga burro, e acaba sendo enganado pelo caipira [...] (MAV, 1995, sem paginação).

O roteiro mostra uma preocupação em combater tanto os estereótipos em relação ao homem do campo quanto a hierarquia entre cidade e campo, processos que conduzem à cristalização de sua cultura. Ainda que se utilize de uma outra representação estereotipada do caipira – Mazzaropi – procura valorizar suas táticas e, para isso, escolhe o caipira esperto consagrado nas telas do cinema e não, por exemplo, o caipira inculto, atrasado e doente, tal como sugere o texto *Urupês* de Monteiro Lobato (1918). Por fim, é preciso reconhecer que o estereótipo é, simultaneamente, fonte de preconceito mas também de coesão social (NASCIMENTO, 2017). A referência a Mazzaropi ajudava na aproximação entre a experiência da criança e a exposição e trazia à tona saberes e práticas socialmente compartilhados.

A diversidade de tipologias de material presente no acervo do MAV bem como as especificidades de cada coleção levam a diferentes propostas de interação com o público. No caso da exposição “Mãos que esculpem, mãos que oram” - que abordava aspectos da técnica utilizadas por “santeiros” e também a vida de Eduardo Etzel, colecionador de Paulistinhas⁴ -, a equipe do serviço educativo preparou um quebra-cabeça. Uma imagem de um oratório foi recortada em pequenos losangos para ser remontada e um desenho de uma Paulistinha deixado para pintura parcial. O relatório também mostra a presença de um jogo da memória com detalhes de uma escultura sacra e outra atividade na qual as crianças deveriam cobrir Nossa Senhora com seu manto (MAV, 1995, sem paginação). Havia, de certo, uma intenção em fomentar a participação do público infantil pela utilização de recursos de caráter lúdico.

Enquanto visitavam a exposição, os alunos respondiam, por meio de um questionário, sobre a autoria das obras, cor, material, e finalidade. O objetivo era direcionar o olhar da criança para detalhes que talvez não fossem percebidos em uma visita não mediada. Explorar o formato das esculturas

⁴ De acordo com o sítio do Museu de Arte Sacra de São Paulo, as “Paulistinhas” são um gênero de escultura sacra típico do Vale do Paraíba: “São imagens devocionais de santos católicos, com formas simplificadas, interior oco, base redonda ou facetada, de pequenas dimensões, e confeccionadas, em sua maioria, em barro cozido [...] produzidas por santeiros que visavam atender à demanda do crescimento na região, especialmente por conta da cafeicultura” (Museu de Arte Sacra de São Paulo, 2020).

sacras era um modo de mostrar as diferenças na técnica de fazer de uma “Paulistinha” e outras técnicas para a produção de imagens sacras. Todavia, o relatório não traz detalhes acerca de como eram feitas estas perguntas e sobre como se dava a interação dos alunos.

Como foi observado em cinco relatórios do serviço educativo do museu, uma atividade muito presente é o desenho. As crianças eram convidadas a realizar um desenho de observação de uma peça em exposição, a partir de sua livre escolha:

Outra atividade prática realizada foi o desenho de observação. Os alunos procuram e escolhem um objeto para a realização do exercício. A escolha não foi dirigida, sendo que alguns escolheram pela forma ou pelo interesse curioso ou ainda pela facilidade de desenhar. Porém foi explicado o objetivo do desenho, que não buscava uma cópia da peça e sim um entender plástico da forma, das linhas, da estrutura, da função do objeto estudado (MAV, 1997, sem paginação).

Este tipo de ação, certamente, se liga à formação da então responsável pelo serviço educativo do MAV que, licenciada em artes plásticas, especificamente a pintura, tinha o ensino de arte como parte de sua bagagem. É possível afirmar, considerando tanto a discussão conceitual vigente na época acerca dos museus e patrimônios, quanto às orientações dos PCNs, que Bigarelli procurava um caminho para romper com as práticas contemplativas mais tradicionais em museus. No volume dedicado ao ensino de Artes, em especial as artes visuais, os PCNs sugerem procedimentos e atividades que envolvam aspectos ligados à comunicação e expressão, à apreciação significativa e ao reconhecimento da arte como produto cultural e histórico (BRASIL, 1997). As atividades programadas se relacionam, portanto, a conteúdos presentes no currículo de artes daquele tempo.

Tal como no caso da exposição sobre os caipiras do Vale, reencontramos aqui uma proposta que, ambigualmente, mantém uma tendência à escolarização dos procedimentos museais mas, acompanhando as mudanças que se davam em contexto mais ampliado, tanto na defesa do lúdico para a educação quanto em

novas metodologias para o ensino de artes, procurava também tornar a visita ao Museu e à exposição mais agradável para as crianças, respeitando seus ritmos e modos de produção de conhecimento e sentido. Tais atividades, certamente, contribuíram para que o público infantil deixasse de associar o museu exclusivamente como lugar de guarda de acervos para colocá-lo também como lugar de ação. Além disso, há intencionalidades e referências teóricas nem sempre explicitadas mas passíveis de identificação. O uso do desenho como estratégia privilegiada, investigando elementos tais como profundidade, cores e especificidades artísticas das obras, remonta à chamada Proposta Triangular, concebida por Ana Mae Barbosa une história da arte, leitura da obra e o fazer artístico e que foi sistematizada durante sua gestão como diretora do Museu de Arte Contemporânea da USP, entre 1987 e 1993:

Uma das funções da arte-educação é fazer a mediação entre a arte e o público. Museus e centros culturais deveriam ser os líderes na preparação do público para o entendimento do trabalho artístico. Todos os museus e centros culturais no Brasil falam de Educação e se demonstram interessados em educar mas poucos dão real importância à educação (BARBOSA, 2004 sem paginação).

As recomendações de Ana Mae Barbosa foram disseminadas também por meio da publicação *A imagem no ensino da arte: anos oitenta, a Proposta Triangular* (1991), na qual a autora discute, ainda, a situação nacional do ensino das artes nas escolas durante a década de 1980. A abordagem envolvia, portanto, contextualização, apreciação e prática e parece ter sido incorporada nas atividades do Serviço Educativo do MAV por ocasião da exposição das imagens sacras. Seu impacto foi bastante grande, tendo sido utilizada em outros museus, não formalmente categorizados como “museus de artes”. Barbosa foi aluna de Paulo Freire - ele foi seu professor em Recife - igualmente referência para Waldisa Rússio, consultora durante o projeto de criação do MAV. Em ambas, e também em Bigarelli, identificamos essa preocupação em considerar o contexto do educando frente ao conteúdo ensinado e o dialogismo como

método. Mesmo os PCNs, no volume sobre o ensino de artes, traz nuances desta proposta de Barbosa, embora nunca de modo explicitado⁵.

Maria Luiza Porto, então diretora do MAV, destacou a importância do trabalho de Silvia Bigarelli no esforço para a ampliação do público do museu:

Antes da Silvia começar com este trabalho era muito difícil trazer as escolas, só as particulares visitavam o museu e de vez em quando. Nós queríamos que as pessoas valorizassem o museu, a história do lugar e o acervo, e nós conseguimos isso, a Silvia atendia escolas todos os dias nos últimos anos que fiquei no museu. As escolas municipais descobriram que eram bem vindas e vinham mesmo⁶.

As experiências do Setor Educativo do Museu de Antropologia do Vale do Paraíba abrem um caleidoscópio de possibilidades de interpretação: representam as escolhas dos curadores e gestores baseadas em suas trajetórias pessoais e profissionais; representam também as tensões entre práticas museológicas mais conservadoras e impulsos de mudança, democratização, inclusão. Embora ainda ligadas majoritariamente à escola e seus alunos, repensam conteúdos curriculares e práticas pedagógicas. Entre a “beleza do morto” (CERTEAU, 1995) e o costume no sentido thompsoniano do termo (THOMPSON, 2001), a singularidade dos sujeitos – sua formação, vontade, necessidade - e seus contextos, na defesa de que os museus sejam mais que um espaço para a fetichização de objetos.

⁵ Para mais informações sobre Ana Mae Barbosa e a importância de seu trabalho com arte educação, sugerimos a entrevista que foi concedida para o projeto Memórias, ECA 50 anos, na comemoração do aniversário da Escola de Comunicação e Artes da USP, onde atuou como docente por décadas. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=GEyFkpAWoa0&t=84s>>.

⁶ Entrevista concedida em 15 de maio de 2019. Maria Luiza é formada em arquitetura e especialista em arquitetura religiosa. Projetou seminários, conventos, capelas e igrejas. Foi diretora do MAV entre 1993 e 1996.

Considerações finais

Os processos e disputas entre setores vinculados à museologia – conceitos e práticas – bem como aqueles vinculados à educação – diretrizes curriculares, metodologias – não devem encobrir o fato de que o museu é, em si, um lugar de educação e todas as atividades a ele pertinentes – guarda de acervos, pesquisa, gestão, exposições e atendimento à população – são educativas.

Ao final deste artigo, queremos destacar que, do nosso ponto de vista, a busca pela exata conceituação ou por um protocolo definitivo e homogêneo de atividades a serem realizadas com finalidade educativa em museus esbarra em limites teóricos e na impossibilidade de adoção de um caminho único, dada a diversidade dos sujeitos e de sua historicidade. Consideramos que não há um conceito exclusivo, uma metodologia exclusiva, pois o bom trabalho do museu exige a atenção à singularidade, às demandas sociais, a escuta diligente do outro. Isto é tanto mais importante quanto mais atentamos para as lutas sociais em torno das narrativas sobre o passado.

No caso do MAV, também observamos essa dimensão educativa em todas as atividades, preparadas pelos sujeitos a partir de uma pedagogia própria que mescla experiências pessoais e locais e teorias oriundas de diferentes campos - educação, museologia, arte, entre outras -, buscando fortalecer a relação entre a instituição e a cidade, entre a história da cidade e o cidadão.

As práticas educativas do MAV ilustram o argumento que tentamos aqui defender; mostram que mais que a aplicação direta de cartilhas ou outros materiais produzidos em instâncias museológicas superiores, o dia-a-dia da educação em museus de cidade ou regionais é tecido por uma trama que mescla o pessoal, o local e as demandas sociais - escolares ou não - que lhes são colocadas. A própria educação em museus é particular e histórica e o movimento é sua marca principal.

Preservar o patrimônio histórico cultural e garantir o amplo acesso dos cidadãos a esse patrimônio deve estar no cerne da educação em museus. Isto implica no direito à fruição cultural e à criação cultural, à apropriação do que existe e à produção do novo, à participação igualitária nas políticas de preservação do passado organizadas pelos diferentes entes federativos e

mesmo pelo setor privado. As práticas educacionais em museus precisam, portanto, comportar a dimensão da cultura não apenas como “bem” mas também como “trabalho” e assumir a ligação intrínseca entre política cultural e cultura política, considerando limites historicamente colocados e possibilidades de futuro (CHAUI, 1992).

A educação para a preservação dos registros do passado, em suas distintas materialidades e suportes, deve voltar-se, necessariamente, para o futuro e para a consolidação de sociedades mais democráticas, inclusivas e justas; em outras palavras, deve estar submetida aos interesses públicos. Aos trabalhadores em museus, independentemente de sua formação, cabe a tarefa de ajudar a preparar esse futuro.

Referências bibliográficas

- Andrade, Mário (2002). Anteprojeto para a criação do Serviço do Patrimônio Artístico Nacional. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Rio de Janeiro, n. 30, pp. 271-288..
- Barbosa, Ana Mae. (2004) Arte, educação e cultura. *Revista Textos do Brasil: educação para um desenvolvimento humano e social no Brasil*, Itamaraty, Departamento Cultural, v. 7, s/p. P < www.dominiopublico.gov.br/pesquisa >
- Barretto, Elba Siqueira de Sá; Mitrulis, Eleny. (2001) Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. *Estudos avançados*, v. 15, n. 42, pp. 103-140. <<https://www.scielo.br/j/ea/a/K6mBgJwFvzgyhHkNrBbPfNF/?lang=pt>>
- Botelho, Joaquim Maria (2020). Ruth Guimarães: centenário de uma pioneira. *Revista Cult*. São Paulo. <<https://revistacult.uol.com.br/home/ruth-guimaraes-centenario/>>.
- Brasil, PCNs (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: SEF/MEC.
- Cabral, Magali. (2019) Desafios da educação museal/PNM/PNEM. dos Museus, In. Chagas, Mário & Rodrigues, Marcus Vinicius. (Orgs). *A função*

educacional dos museus: 60 anos do Seminário Regional da Unesco. Rio de Janeiro, Museu da República, pp. 109-116.

Candido, Antonio (2001). *Os parceiros do Rio Bonito*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34.

Certeau, Michel de (1995). A Beleza do Morto. *A Cultura No Plural* . Papirus Editora, pp. 55-85.

Certeau, Michel de (1994). *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Chaui, Marilena (1992). Política cultural, cultura política e patrimônio histórico. In. *O direito à memória*. São Paulo, Secretaria Municipal de Cultura, Departamento do Patrimônio Histórico, pp. 37-46.

Elazari, Judith Mader (1999). Guia Básico de Educação Patrimonial. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*. São Paulo, n. 9, pp. 292-293.

Florêncio, S. R., Clerot, P., Bezerra, J., & Ramassote, R. (2014). *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*. Brasília, DF.

Freire, Paulo (1969). O papel da educação na humanização. *Revista Paz e Terra*, São Paulo, ano IV, n. 9, pp. 123-132.

Galian, Cláudia Valentina Assumpção (2014). Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. *Cadernos de Pesquisa* [online]. v. 44, n. 153, pp. 648-669, <<https://doi.org/10.1590/198053142768>>

Gehlen, Simoni Tormöhlen, Maldaner, Otavio Aloisio & Delizoicov, Demétrio (2010). Freire e Vygotsky: um diálogo com pesquisas e sua contribuição na educação em ciências. *Pro-Posições* [online]. v. 21, n. 1, pp. 129-148,. <<https://doi.org/10.1590/S0103-73072010000100009>>

Grinspum, Denise (2000). *Educação para o Patrimônio: Museu de Arte e Escola* Responsabilidade compartilhada na formação de públicos. Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, São Paulo.

Hall, Stuart (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

- Horta, Maria de Lourdes Parreiras, Grunberg, Evelina & Monteiro, Adriane Queiroz (1999). *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília: Iphan.
- IBRAM, Instituto Brasileiro de Museus (2018). *Caderno da Política Nacional de Educação Museal*. Brasília, DF, pp. 132.
- IBRAM, Instituto Brasileiro de Museus (20021). *Sobre o Órgão*. <<https://www.gov.br/museus/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/sobre-o-orgao>>.
- Jacareí (1981). Institui a Fundação Cultural de Jacareí. *Lei n. 2.034*, de 14 de set. 1981. <<http://legislacao.jacarei.sp.gov.br:85/jacarei/images/leis/html/L20341981.html>>
- Lobato, Monteiro (1918). *Urupês*. 37. ed. Revisada. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- Lopes, Maria Margaret (1991). A favor da desescolarização dos museus. *Educação e Sociedade*, vol. 40, pp. 443- 455.
- Mattozzi, Ivo (2008a). Didattica della Storia, Beni Culturali, Educazione al Patrimonio. *Rivista dell'Istruzione, Scuola e Autonomie Locali*, ano XXIV, 5, pp. 23-28.
- Mattozzi, Ivo (2008b). Currículo de História e educação para o patrimônio. *Educação em revista*, pp. 135-155.
- Museu de Antropologia do Vale do Paraíba - MAV (1995 - 1997) *Relatórios do Serviço Educativo do MAV*.
- Museu de Arte Sacra de São Paulo (2020). *459 Paulistinhas*, 2020. <<http://museuartesacra.org.br/459-paulistinhas/>>
- Moreira, Andressa Urtiga & Paulino, Lúcia Helena Cavasin Zabotto (2021). Liberdade é conquista social? Freire e Vigotski na perspectiva da educação em direitos humanos. *Educação e Pesquisa* [online]. v. 47. <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226278>>
- Nascimento, Emanuel Angelo (2017). Os estereótipos do caipira no discurso do humor. *Estudos Linguísticos*, v. 46, n. 3, pp. 850-865.

<<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1529/1268>>

- Newson, Barbara & Silver, Adele (1978). *The art museum as an educator*. University of California Press, pp. 15-16.
- Possamai, Zita Rosane (2014). Colecionar e educar: o Museu Julio de Castilhos e seus públicos (1903-1925). *Varia Historia*, v. 30, pp. 365-389.
- Rússio, Waldisa Camargo (1974). Museu: uma organização em face das expectativas do mundo atual. In: Bruno, Cristina Oliveira (2010). *Waldisa Rússio Camargo Guarneri: textos e contextos de uma trajetória profissional*. Pinacoteca do Estado de São Paulo, pp. 45 - 56.
- Santos, Maria Célia T. Moura (2001). Museu e educação: conceitos e métodos. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n. 31, pp. 1-15.
- Slenes, Robert (2010). A importância da África para as ciências humanas. *História Social*, UNICAMP, v. 19, pp. 19-32.
- Thompson, Edward Palmer (2001). Folclore, antropologia e História social. In.: Negro, Antonio Luigi; Silva, Sergio (orgs.). *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: UNICAMP. pp. 227-267.
- Tolentino, Átila Bezerra (2016). O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. Educação Patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas. Brasília: IPHAN, *Caderno Temático de Educação Patrimonial*, n. 05, pp. 38-48.

Notas Biográficas

Patricia Cruz

Bacharel em Museologia pela Universidade Federal de Pelotas (2015). Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (2020). Doutoranda no Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da USP (FEUSP) onde pesquisa

temas relacionados à educação em museus e patrimônio cultural. Participa do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação - NIEPHE da Faculdade de Educação da USP. Possui experiências profissionais principalmente nas áreas de educação patrimonial, gestão de museus, gestão documental e ações de salvaguarda e preservação do patrimônio. Atuou no Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo, no Museu e Espaço da Colônia Francesa de Pelotas, no Museu de Antropologia do Vale do Paraíba, entre outras instituições culturais. É conselheira no Conselho do Sistema Estadual de Museus - COSISEM.

 <https://orcid.org/0000-0001-6003-872X>

Universidade de São Paulo R. da Reitoria, 374 – Cidade Universitária, Butantã, São Paulo – SP, 05508-220, Brasil / patricia_cruz@usp.br

Maria Angela Borges Salvador

Graduada e Mestre em História (IFCH/ Unicamp) e Doutora em Educação (FE/Unicamp). Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, onde atua na área de história da educação e historiografia. Membro do grupo de pesquisa NIEPHE - Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação. Suas pesquisas focam sujeitos, tempos e práticas formativas no diálogo com a história social inglesa, destacando o tema da educação das classes populares, e as relações entre história, memória e patrimônio cultural.

 <https://orcid.org/0000-0001-5075-014X>

Universidade de São Paulo R. da Reitoria, 374 – Cidade Universitária, Butantã, São Paulo – SP, 05508-220, Brasil / mabsalvadori@usp.br

Recebido em junho de 2021, aceite para publicação em julho de 2021