

**Romilda Aparecida Lopes**

**VAMOS AO MUSEU HOJE?  
LAZER E EDUCAÇÃO EM VISITAS MEDIADAS**

**Belo Horizonte  
Universidade Federal de Minas Gerais  
2014**

**Romilda Aparecida Lopes**

**VAMOS AO MUSEU HOJE?  
LAZER E EDUCAÇÃO EM VISITAS MEDIADAS**

Dissertação apresentada ao Colegiado do Mestrado em Estudos do Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Lazer, Cultura e Educação.  
Orientadora: Profa. Dra. Christianne Luce Gomes

**Belo Horizonte  
Universidade Federal de Minas Gerais  
2014**





UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional  
Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer  
Área Interdisciplinar

---

Dissertação *Vamos ao museu hoje? Lazer e educação em visitas mediadas* de autoria da mestrande Romilda Aparecida Lopes defendida e aprovada em 31 de julho de 2014, na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais e submetida à banca examinadora composta pelos professores:

*Christianne Luce Gomes*

Profa. Dra. Christianne Luce Gomes (orientadora)

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional

Universidade Federal de Minas Gerais

*Euler David de Siqueira*

Prof. Dr. Euler David Siqueira

Instituto Multidisciplinar

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

*Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli*

Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional

Universidade Federal de Minas Gerais

Nem tão longe que eu não possa ver  
Nem tão perto que eu possa tocar  
Nem tão longe que eu não possa crer que um dia chego lá  
Nem tão perto que eu possa acreditar que o dia já chegou.  
Humberto Gessinger

Esta dissertação é dedicada a minha mãe. Que cada linha escrita, cada reflexão feita e cada cadinho desta dissertação seja um agradecimento a cada marca do trabalho pesado que existem em suas mãos, a cada cicatriz, a cada memória contida no conjunto delas. Que o cansaço de seus pés esteja agradecido em cada letra. Aqui, mãezinha querida, estão depositados os seus esforços, que foram trabalhados dia após dia. Além de financiar minha formação, a senhora me deu a oportunidade, o tempo e as condições para estudar. Obrigada por me ajudar a trilhar esse caminho e por acreditar e confiar em mim. Esta vitória também é sua, que possamos comemorar tantas outras juntas!

## AGRADECIMENTOS

A Deus, o meu sublime agradecimento, por todos os momentos que, diante das dificuldades em que eu quis recuar ou parar, sempre esteve presente, transformando a fraqueza em força, me guiando com a Tua luz divina. Que o Senhor possa me proteger e me conceder suas graças, me guiando ao exercício digno da minha profissão.

À minha amada e querida mãe “Aparecida”, amiga e confidente, que compartilhou os meus ideais e os alimentou, incentivando que eu sempre prosseguisse na jornada, me mostrando sempre o caminho a ser seguido sem medo, fossem quais fossem os obstáculos. Agradeço à senhora por me ensinar que a simplicidade e a humildade é a maior dádiva que a pessoa pode ter e que a educação é saber reconhecer os saberes do outro, independente se ele sabe ou não falar ou conjugar os verbos corretamente. Minha mais eterna gratidão!

Ao meu pai, que olha por mim em outro plano, que ele possa receber o meu agradecimento. Esta conquista não poderia se dar sem a presença do senhor em minha vida.

Ao meu esposo, que diante de todas as minhas “crises” durante esse processo me apoiou e me compreendeu, sempre de maneira afetuosa. Não poderia deixar de te agradecer por me fazer arriscar na experiência do mestrado. Meu co orientador oculto, que puxou a minha orelha quando eu me achava burra. Me apoiou quando me senti vazia ou quando as palavras não saíam da minha cabeça para a tela do computador. Obrigada pelo seu amor e carinho.

A minha orientadora, mãe e amiga, Chris! A quem devo a finalização deste trabalho. Obrigada pelos desafios que me proporcionou ao longo dessa etapa. A trajetória foi curta, dois rápidos anos. Porém aprendi muito: dividir conhecimentos e experiências nas reuniões coletivas de orientação; olhar para o invisível; reconhecer aqueles que não são reconhecidos; a escrita é difícil mas muito necessária, etc. Ufa... Obrigada por dividir comigo um pouco de sua experiência e por ser o meu exemplo de educadora. A sua amizade e compreensão diante dos momentos de doença e dos compromissos familiares foram essenciais para a construção deste trabalho. Valeu pelos puxões de orelha. Sou grata a você, pela parceria na elaboração deste estudo e por acreditar em mim. Além disso, dirijo a você meu eterno agradecimento por me apresentar alternativas que amadureceram os meus conhecimentos e conceitos, dando coesão e direcionamento para execução e conclusão desta dissertação.

Aos amigos e companheiros do mestrado, que compuseram junto a mim o grupo dos “sete sobreviventes” da seleção de 2012: Allana Joyce, Paula Miranda, Bruno Nigri, Bruno Ocelli, Amarildo Silva e o Walleson Gomes.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de mestrado, sem a qual não seria viável a realização deste trabalho.

Ao meu irmão Robson e à minha cunhada Rode pela compreensão, paciência e motivação. Obrigada por “aturarem” a minha ansiedade durante o processo de seleção. Além disso, tenho que agradecer às minhas sobrinhas, musas que gostam de brincar, Giullia, Sophie e Mariana.

Ao meu “paidrasto” José Batista pelo incentivo e por ser como um pai para mim. Valeu pela força e confiança.

À minha sogra e a minha cunhada, Rose e Eliza, que me acolheram durante a realização das disciplinas. Obrigada por me propiciarem um ambiente familiar. Obrigada à Rose pelos cuidados de mãe para comigo e à Eliza pelo carinho de irmã. Agradeço também ao Edwaldo, “sogro-pai” querido, que sempre atencioso me ajudou nos momentos que precisei.

Aos amigos da Associação Herculano Pires, em especial às crianças, que tanto contribuíram para a elaboração e organização das minhas ideias.

À Universidade Federal de Minas Gerais que, ao longo desses dois anos, foi a minha segunda casa. Agradeço pelo acolhimento e por todas as portas que foram abertas.

Aos meus amigos que, ao longo do tempo, se tornaram verdadeiros irmãos, pelo apoio incondicional em momentos difíceis.

À Maria Isabel Leite, pelo atenção e carinho ao qualificar este trabalho.

Ao professor Euler David Siqueira que, atenciosamente, aceitou o convite para participar dessa etapa tão importante para mim. Agradeço pelas contribuições e observações feitas.

Aos professores Cléber Dias e Carlos Fernando, meu muito obrigado, por aceitarem compor a banca de defesa deste trabalho.

Ao mestrado, especialmente, aos docentes: José Alfredo e Marcos Aurélio Taborda que, muito além de docentes, foram amigos, contribuindo de forma especial para a conclusão deste trabalho e, conseqüentemente, para a minha formação. Não poderia deixar de agradecer ao meu anjo da guarda no mestrado: Cinira Veronezi. Valeu pelo seu profissionalismo e amizade.

Aos colegas do projeto de extensão da UFJF, do grupo de pesquisa Paidós da UFJF e do grupo Otium da UFMG, que possibilitaram trocas de saberes incríveis que enriqueceram a minha maneira de pensar.

Por fim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para que esse trabalho fosse realizado, meu eterno AGRADECIMENTO.



## RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo investigar e analisar a articulação entre educação e lazer durante a preparação e o desenvolvimento de visitas mediadas realizadas em museus de Juiz de Fora, Minas Gerais, a partir do olhar dos gestores e dos mediadores. Além disso, buscou-se captar as lógicas e as peculiaridades que estruturam e sustentam estas práticas. De abordagem qualitativa, a metodologia deste estudo teve como base o desenvolvimento de investigação bibliográfica, observação participante e realização de entrevistas semiestruturadas com 10 voluntários, compreendendo mediadores e gestores de dois museus do município. A observação participante ocorreu durante as visitas mediadas. Cabe ressaltar que a pesquisa de campo e a análise das informações se apoiaram na lógica exposta por Boaventura de Sousa Santos (2006), fazendo-se valer, principalmente, do trabalho intitulado: “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”, em que o autor propõe três procedimentos sociológicos que sustentam uma nova racionalidade, que ele classifica como: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução, cujos procedimentos possuem como objetivo principal a expansão do presente e a contração do futuro. Os resultados evidenciaram que, nos museus, lazer e educação têm peculiaridades bem definidas e delineadas, que se orientam de acordo com os diferentes interesses e finalidades que suscitam. Os sujeitos se valem do lazer e da educação para o desenvolvimento de ações no espaço do museu, seguindo as orientações presentes no contexto vivenciado, sendo perpassados por valores, ideologias, hegemonias, disputas políticas, liberdade e submissão, caracterizando assim uma experiência social construída e situada. Os caminhos que as experiências de lazer e educação percorrem durante as visitas mediadas refletem o desejo de uma época e as aspirações provenientes de momentos historicamente definidos. Foi possível constatar que a relação lazer-educação em visitas mediadas nos museus investigados, vista sob a ótica dos gestores e mediadores, revela a produção de não existências assentadas em lógicas monoculturais, isto é, princípios e atitudes que podem originar teorias e práticas dominantes e míopes, uma vez que em alguns momentos elas vislumbram uma parte reduzida da realidade museal. Nesse sentido, foi possível apreender que a relação lazer-educação, a partir das concepções dos entrevistados, reproduz dicotomias arraigadas nas noções de “obrigatoriedade” e “não obligatoriedade”; “produtivo” e “improdutivo”; “tempo de aprender” e “tempo de lazer”. Já no que tange às lógicas que orientam as visitas mediadas, foi possível perceber que as noções de “espaço privilegiado”, “espaço sagrado” e “espaço do saber” reproduzem conceitos que frequentemente privilegiam a transposição de saberes, a produtividade, o aumento de visitantes, a segmentação dos tempos e a naturalização de diferenças. Contudo, foi possível apreender que as lógicas, quando contrapostas às ecologias propostas por Santos (2006), revelam outras possibilidades e relações, possibilitando intercâmbios e trocas. Dessa maneira, lazer e educação, vistos sob o prisma das ecologias, podem se revelar como aliados para as experiências vivenciadas nos museus ou, caso contrário, servirem como centros de poder e dominação.

**Palavras-chave:** Museus. Visitas Mediadas. Juiz de Fora/MG. Lazer. Educação.

## ABSTRACT

This research aimed to investigate and analyze the articulation between education and leisure during the preparation and development of mediated tours in museums of Juiz de Fora, Minas Gerais, through the eyes of their managers and mediators. Also, we aimed to understand the logic and peculiarities which structured and supported such practices. Of a qualitative approach, the methodology of this study had as a basis the development of a bibliographical investigation, participant observation, and through semi-structured interviews with 10 volunteers, including mediators and managers of the two museums of the city. The participant observation took place during the mediated tours, as well as with my participation on sporadic days. It is important to mention that the field research and the analysis of information were based on the logic exposed by Boaventura de Sousa Santos (2006), making use, mainly, of the paper entitled: "For a sociology of absences and a sociology of emergences", in which the author proposed three sociological procedures which support a new rationality, which he classifies as: the sociology of absences, the sociology of emergences and the translation work, whose procedures have as main goal the expansion of the present and contraction of the future. The results highlight that, in museums, leisure and education, there are well-defined outlined peculiarities, which are guided in accordance to the different interests and intentions attributed to them. The subjects use leisure and education for the development of actions within the walls of the museum, following the guidelines present in the experienced context, being permeated by values, ideologies, hegemonies, political disputes, liberty and submission, characterizing, thus, a socially constructed and situated experience. The ways which experiences of leisure and education follow during the mediated tours reflect the desire of a time and the aspirations stemmed from historically defined moments. It was possible to observe that the relation leisure-education in mediated tours in the museums visited, through the eyes of managers and mediators, show the production of non-existences based on monocultural logics, that is, principles and attitudes which can originate theories and practices that are dominant and far-sided, since, in some moments they envision a reduced part of the reality of museums. In this sense, it was possible to learn that the relation leisure-education, from the conceptions of those interviewed, reproduce entrenched dichotomies in notions of "obligatoriness" and "non-obligatoriness"; "productive" and "improductive"; "time to learn" and "time for leisure". As to what concerns the logics which guide the mediated tours, it was possible to perceive that notions of "privileged space", "sacred space" and "time for knowledge" reproduce notions that, in many cases, privilege the transposition of knowledge, the productivity, and the raise in number of visitors, the segmentation of time and naturalization of differences. However, it was possible to learn that the logics, when contrasted with the ecologies proposed by Santos (2006), reveal other possibilities and relations, allowing for exchanges. This way, leisure and education, when seen through the prism of ecologies, can be considered allies for the experiences which take place in museums, or if they cannot, they would serve as centers of power and domination.

**Keywords:** Museums. Mediated Tours. Juiz de Fora/MG. Leisure. Education.

## **LISTA DE SIGLAS**

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;

CNM – Conselho Nacional de Museus;

CPS/UFJF – Centro de Pesquisas em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora;

COEP – Comitê de Ética em Pesquisa;

EEFFTO/UFMG – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais;

FUNALFA – Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage;

IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus;

ICOM – Conselho Internacional de Museus;

IEPHA – Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais;

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

MAMMM – Museu de Arte Moderna Murilo Mendes;

PAIDÓS – Grupo de Pesquisa - Infância, lazer & educação;

OTIUM – Grupo de Pesquisa - Lazer, Brasil e América Latina;

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora;

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>13</b>
A RELEVÂNCIA DO TEMA PESQUISADO .....	15
<b>A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....</b>	<b>19</b>
A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA .....	19
PESQUISA DE CAMPO E A COLETA DE INFORMAÇÕES .....	20
<i>A observação participante .....</i>	<i>24</i>
<i>As entrevistas.....</i>	<i>25</i>
ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	26
ROTEIRO DE APRESENTAÇÃO DA DISSERTAÇÃO .....	27
<b>CAPITULO 1: LAZER, MUSEUS E AÇÕES EDUCATIVAS: “PORQUÊS” CONTEMPORÂNEOS .....</b>	<b>28</b>
1.2 “AS MUSAS, OS DINOSSAUROS E O DIFERENTE: VISITANDO O MUSEU” .....	32
1.2.1 <i>O museu e suas várias faces.....</i>	<i>39</i>
1.2.2 <i>A expressão da educação nos espaços museais .....</i>	<i>43</i>
1.3 “EXPOSIÇÃO: O LAZER EM QUESTÃO” .....	46
1.3.2 <i>O lazer enquanto necessidade humana: aproximações teóricas .....</i>	<i>49</i>
1.4 A MEDIAÇÃO ENQUANTO POSSIBILIDADE DE INTEGRAÇÃO ENTRE LAZER E EDUCAÇÃO ...	55
1.4.1 <i>De Musas a Dinossauros: a nova barbárie, pequenos flâneurs a “profanar os museus”.....</i>	<i>58</i>
<b>CAPÍTULO 2: O CONTEXTO PESQUISADO.....</b>	<b>63</b>
2.1 JUIZ DE FORA .....	63
2.2 EXPLORANDO OS MUSEUS: CONHECENDO O GABINETE DE CURIOSIDADES E O TEMPLO DAS MUSAS.....	66
2.2.1 <i>As exposições no “Gabinete de Curiosidades” .....</i>	<i>67</i>
2.2.2 <i>Conhecendo o Templo das Musas.....</i>	<i>67</i>
2.3 VISITANDO O MUSEU: DESCRIÇÃO DOS PERCURSOS ESTABELECIDOS NOS MUSEUS .....	68
2.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	72
2.4.1 <i>Pseudônimos dos entrevistados.....</i>	<i>72</i>
2.4.2 <i>Mediadores dos museus – conduzem o desenvolvimento das visitas mediadas.....</i>	<i>74</i>
2.4.3 <i>Gestores e/ou coordenadores dos setores educativos – são, geralmente, os responsáveis pelo planejamento e organização das ações educativas.....</i>	<i>75</i>
2.4.4 <i>Professores – responsáveis pela organização das visitas guiadas.....</i>	<i>76</i>
2.4.5 <i>Grupos de estudantes do ensino fundamental – participantes de ações educativas realizada no museu visitado.....</i>	<i>76</i>

2.5 AS VISITAS MEDIADAS DESCRITAS PELOS ENTREVISTADOS .....	77
<b>CAPITULO 3 – AS AUSÊNCIAS E AS PRESENÇAS NO ESPAÇO DO MUSEU: ANALISANDO AS INFORMAÇÕES.....</b>	<b>81</b>
3.1 SOBRE MONOCULTURAS E ECOLOGIA DOS SABERES: RETOMANDO OS MARCOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....	82
3.2 QUE LUGAR É ESSE? O MUSEU E AS SUAS OUTRAS LENTES .....	86
3.2.1 <i>O museu enquanto espaço do saber</i> .....	86
3.2.2 <i>Dimensões de lazer e educação no entendimento dos museus</i> .....	100
3.2.3 <i>A representação política dos museus</i> .....	113
3.2.4 <i>Os mediadores e a construção das vozes do museu</i> .....	117
3.2.5 <i>Professor visitante ou professor organizador?</i> .....	122
3.2.6 <i>Estrangeiros na cidade: o museu como palco de conflitos e estranhamentos</i> .....	129
<b>NOTAS PARA NÃO CONCLUIR.....</b>	<b>145</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>150</b>
<b>APENDICE I: CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA ENVIADA ÀS INSTITUIÇÕES MUSEOLÓGICAS .....</b>	<b>162</b>
<b>APÊNDICE II: CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL .....</b>	<b>164</b>
<b>APENDICE III: MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ASSINADO PELOS ENTREVISTADOS.....</b>	<b>166</b>
<b>APENDICE IV: ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA .....</b>	<b>168</b>
<b>APENDICE V: ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....</b>	<b>169</b>

## APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Esta investigação surgiu das inquietações e da curiosidade em estudar as tensões emergentes nas dinâmicas sociais de lazer, especialmente aquelas vinculadas aos museus e à infância. Inicialmente, é necessário destacar o percurso acadêmico construído no curso de graduação em Turismo na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), bem como a experiência profissional da autora enquanto produtora cultural em um museu da mesma cidade.

Ao longo do segundo semestre de 2010, a mestrand, então cursando o Bacharelado em Turismo, teve a oportunidade de atuar como monitora da disciplina Fundamentos do Lazer, ministrada para o Curso de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Durante esse ciclo da formação acadêmica, foi relevante o contato com teorias e autores que versavam sobre este fenômeno tão complexo e dinâmico que é o lazer.

Após essa experiência, o trabalho e a participação no cotidiano de um museu se deram através do contato com visitantes e a gestão do espaço. Nessa etapa profissional, compreendida entre março de 2011 e setembro de 2012 em um museu do município de Juiz de Fora, a mestrand foi corresponsável por conceber ações educativas direcionadas, especialmente, para a recepção de crianças, adolescentes e jovens em período escolar. Entre outras atividades, foram elaborados roteiros para visitas técnicas, orientadas para cursos de graduação e mestrado, bem como para a recepção de autoridades da região da Zona da Mata. A rotina foi de preparação de relatórios mensais, colaboração com o treinamento de pessoal para atuar na monitoria do museu, gerenciamento e agendamento das visitas guiadas, assim como a utilização dos espaços anexos da instituição.

Outras experiências contribuíram para o aprimoramento e o enriquecimento da pesquisa: i) a inserção da pesquisadora em dois grupos de estudos - o PAIDÓS - Infância, Lazer & Educação (Turismo/UFJF) e o OTIUM – Lazer, Brasil & América Latina (EEFFTO/UFMG); ii) a participação em um projeto de extensão vinculado ao Curso de Turismo da UFJF que visava contribuir para a elaboração de ações educativas em museus da cidade de Juiz de Fora direcionadas às crianças; iii) o engajamento da pesquisadora em eventos acadêmicos da área do lazer, com a escrita e a apresentação de artigos que discutem as temáticas do lazer e dos museus e o contato com autores da mesma área.

O lazer – temática que impulsiona este trabalho – é uma dimensão integrante da vida humana que se revela enquanto necessidade e se insere no cotidiano das pessoas estabelecendo

relações diretas com a cultura e a ludicidade, construído socialmente no tempo e espaço em que está situado. Porém, é um campo permeado de preconceitos. Certamente as noções ligadas à liberdade, interesses e valores pessoais, especialmente aqueles relacionados à diversão e à fuga da rotina, contribuíram para esse imaginário.

Assim, quando se fala em lazer, é possível observar que existe uma visão estreita ligada ao entendimento dessa prática social. Como apontam Gomes e Faria (2005), bem como Marcellino (2007), é necessário ponderar que esse fenômeno é visto com descaso por parte da sociedade se comparado a outros fenômenos sociais. Do mesmo modo, Magnani, ainda em 1984, na obra *Festa no pedaço*, já descortinava dois pontos conflituosos que ainda permeiam os estudos do lazer: i) considerado irrelevante enquanto tema de pesquisa, porque existem coisas mais sérias a serem pesquisadas, como o trabalho, a política e a economia; ii) o lazer contaminado pela noção de *mass-media* passa a ser medido como válvula de escape e alienação.

No meio acadêmico, entretanto, muitos estudiosos optam por não atrelar o lazer à infância, aos idosos, aos indígenas ou a outros grupos sociais que não possuem ligação direta com uma atividade obrigatória, como por exemplo: trabalho remunerado ou atividade escolar. Tal escolha se deve ao fato de que, nas raízes epistemológicas do lazer, o mesmo foi vinculado ao “tempo livre” das obrigações, sendo reconhecido como um tempo de “não obrigatoriedade”. Essa noção influenciou os estudos vindouros e até hoje gera acalorados debates entre os pesquisadores.

Apesar dos preconceitos estabelecidos, tais estudos passaram a constituir um importante viés para se compreender valores, estilos de vida, símbolos sociais. Assim, ao observar os sujeitos de perto e o contexto em que eles estão situados, se descortinam novas possibilidades e novos significados no que tange ao lazer.

Entre as múltiplas possibilidades de vivência do lazer, foi escolhida uma específica – a visita ao museu – que, por seus aspectos e pela motivação pessoal da mestranda, descortinava um bom caminho de investigação. Primeiramente, a instituição museal tem sido reconhecida por sua aura de sacralidade, estabelecendo em seu seio a noção de espaço privilegiado do saber, fortemente vinculado à cultura erudita. Como é uma instituição construída socialmente, formada por diferentes valores sociais, culturais, políticos e econômicos, é um espaço que possibilita o estabelecimento de vínculos entre culturas e sujeitos. Na contemporaneidade, esse espaço se mostra menos imponente, instituindo novas relações com a comunidade, passando por intensos processos de ressignificação.

Entre as possíveis relações com esse lugar, foi selecionada a visita mediada de grupos de escolares. Essa opção se deu especialmente por ser considerada uma atividade curricular “(im)posta” pela escola aos estudantes. Como já apresentado anteriormente, preconceitos ainda

rondam os estudos que versam sobre o lazer, especialmente quando relacionados a uma prática curricular obrigatória. Por isso, “remando contra a maré” da “obrigatoriedade”, optou-se por investigar como os estudantes do ensino fundamental concebem e se apropriam desse espaço. Optou-se por tentar compreender as singularidades presentes no museu e as articulações que ali são estabelecidas no que diz respeito à educação e lazer.

Em síntese, esta pesquisa foi guiada pelas seguintes indagações: *Como se dá a relação lazer/educação nas visitas mediadas desenvolvidas em museus? Quais são as dinâmicas que permeiam essas ações?*

A investigação desse questionamento se deu através da análise de visitas mediadas desenvolvidas em museus da cidade de Juiz de Fora - MG, na busca de captar as lógicas e as peculiaridades que estruturam e sustentam estas práticas.

Uma observação necessária em relação ao título desta pesquisa “Vamos ao museu hoje?": A opção por uma pergunta carrega o entendimento de associar o museu às possibilidades de experimentá-lo. No fundo, a escolha por uma indagação reflete alternativas, em relação a esses espaços, mais democráticas e dialógicas, reflexivas e participativas. Assim, na contemporaneidade, os museus (e também as escolas) se veem requisitados a se abrirem a uma visão mais plural das experiências, em uma sociedade marcada por anseios, como a alteridade, o pluralismo e a ética.

## **A RELEVÂNCIA DO TEMA PESQUISADO**

A crescente necessidade de aprofundar estudos que relacionem o lazer aos museus é relevante não apenas para a captação de público nesses espaços, mas também para a elaboração de políticas públicas capazes de torná-los mais acessíveis e significativos. Um exemplo dessa tendência são os museus que, desde o século passado, vêm ganhando maior notoriedade ao ser considerados lugares favoráveis ao aprendizado, compreendidos como esferas propícias para a participação social. Ademais, são transformados em locais de reinterpretação e de novas leituras do mundo. *Nesse sentido, como seriam a relação de lazer e educação no contexto dos museus em Juiz de Fora?*

Por isso, para compreender a dinâmica desses espaços no contexto adotado, a mestranda iniciou uma busca por pesquisas e trabalhos acadêmicos que se dedicaram a estudar os espaços museais em sua relação com o lazer. Juiz de Fora possui 15 instituições museológicas cadastradas pelo Instituto Brasileiro de Museu – IBRAM. Além disso, a cidade abriga uma



universidade federal, que possui cursos que possibilitam uma relação direta com a temática do patrimônio e, conseqüentemente, com os estudos dos museus.

Em consulta prévia aos sítios eletrônicos dos órgãos ligados a museus, tais como o IBRAM e Conselho Nacional de Museus – CNM, verificou-se a ausência de pesquisas que realizassem o mapeamento de ações educativas, especialmente as visitas mediadas em museus do município, bem como poucas investigações que considerassem essas instituições como espaços plenos para a vivência do lazer. Nesta fase, foi possível concluir que a compreensão do museu como espaço de lazer não é muito acolhida e aceita, especialmente quando se discute a elaboração das ações educativas ou das diretrizes que regem esse espaço. O lazer, nessas situações, ainda é comumente associado a práticas recreativas ou à inserção de pequenos *playgrounds* e equipamentos específicos. Uma evidência disso é que o atual plano setorial de museus 2010-2020, concebido por representantes da área museológica, da sociedade civil e do poder público, tem como foco a construção de infraestrutura adequada para a prática do lazer. Ainda que defenda a necessidade de se contemplar diferentes faixas etárias, a acessibilidade e a segurança, o documento não abarca o entendimento do museu como espaço de manifestação do lazer.

Além disso, em pesquisa *online* nos acervos das bibliotecas da Universidade Federal de Juiz de Fora, da Universidade Federal de Minas Gerais e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, apurou-se a existência de poucos estudos acerca das visitas mediadas vinculando a discussão ao lazer. Um fato identificado foi que grande parte da produção acadêmica analisada sobre o tema é decorrente de pesquisas ligadas aos cursos de turismo, história, arquitetura, educação e lazer.

Dentre os estudos realizados anteriormente sobre os espaços museais do município, Figueira (2010) se debruçou em uma análise dos meios de interpretação do patrimônio usados no MAMM, e Gonçalves (2011) problematizou as relações entre o turismo, o legado ferroviário presente no Museu Ferroviário e as representações sociais ali construídas. Outra pesquisa a ser destacada é a de Lopes (2011) que, em seu estudo junto ao Museu Ferroviário/Estação Arte, trabalhou a perspectiva dos profissionais que atuavam nesses espaços.

Já a contribuição de Costa (2011), intitulada *Uma arca das tradições: educar e comemorar no Museu Mariano Procópio*, traz uma reflexão sobre a construção de escritas da História do Brasil em museus a partir da década de 1920. Outro trabalho de relevância da autora foi sua dissertação de mestrado denominada *Uma casa e seus segredos: a formação de olhares sobre o Museu Mariano Procópio*, em 2005. O intuito principal dessa produção foi elaborar um material pedagógico para crianças, baseado no acervo do museu, explorando o potencial de

leitura dos objetos, focando apenas o aspecto educativo dessa instituição. Sanchez Júnior (2007), ainda, investigou as percepções dos visitantes e dos funcionários sobre o Museu Mariano Procópio por meio da observação etnográfica. Erven (2013) buscou compreender a relação do sujeito visitante, as crianças, com o museu e com os objetos musealizados. A autora buscou captar as reações, processos de leitura, comportamentos e emoções despertados pelos museus nas crianças.

Portanto, diante das produções acadêmicas que versam sobre as relações do lazer e os espaços museais de Juiz de Fora, a carência no que tange às pesquisas que articulem e debatam a importância e a relação do lazer e da educação nesses espaços, principalmente das visitas mediadas concretizadas nesses locais se evidencia.

Em contraponto muito se fala entre os estudiosos que pesquisam os museus da sua finalidade educativa. Nesse sentido, Chagas (2001) aponta que, durante as décadas de 1970 e 1980, a dimensão educativa dos museus esteve circunscrita a um papel de complemento da educação formal, como se os museus fossem somente coadjuvantes da escola, comparados a “livros textos para serem lidos em pé”. Essa tendência inviabilizou que o aluno/visitante encontrasse o deslumbramento, a admiração e as hipóteses, e, em detrimento disso, buscou-se a transmissão de conhecimentos, a repetição do modelo tradicional mesmo na educação em museus. Já na década de 1990, houve uma preocupação em modificar a abordagem das ações educativas nesse espaço, buscando-se uma especificidade e diferenciação cada vez maior em relação à educação escolar.

Assim, é possível perceber uma tendência em caracterizar os museus por sua forma própria de desenvolver a dimensão educativa. E, cada vez mais, utilizam o lazer como uma das muitas possibilidades para uma educação considerada não formal, tornando-se o museu um espaço de interação com os sujeitos, favorecimento da participação social e promoção da democratização e cidadania.

Para os visitantes, mesmo estudantes trazidos por suas escolas, museus são educativos, mas não se pode descartar a experiência de lazer; afinal museu, educação e lazer são dimensões da cultura que se relacionam e se interpõem constantemente. Portanto, ao considerar possibilidades de lazer em visitas mediadas, não se exclui a possibilidade de aprendizagem, pois esta parte do requisito da curiosidade e dos aspectos de ludicidade, em que se deve considerar o movimento do visitante.

Um ponto chave para a aproximação do entendimento do museu enquanto espaço educativo e de lazer é a definição de museus pelo ICOM, que passou difundir mundialmente a seguinte compreensão de museu: museus são instituições sem fins lucrativos, de caráter

permanente, que são colocados “[...] ao serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, abertas ao público, que adquirem, preservam, pesquisam, comunicam e expõem, para fins de estudo, educação e lazer, testemunhos materiais e imateriais dos povos e seus ambientes” (ICOM/BR, 2008, p.28). Esse entendimento oficial já indica algumas aproximações entre o museu, a educação e o lazer, temáticas centrais desta pesquisa.

Porém, como se nota que em poucos momentos os estudos buscam compreender ou investigar o lazer em sua complexidade nesse espaço, esse é o assunto central da presente investigação, cujos fundamentos teórico-metodológicos serão apresentados a seguir.

## A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Esse tópico apresenta as premissas teórico-metodológicas que guiaram o desenvolvimento desta pesquisa.

O estudo se constituiu em uma abordagem preponderantemente qualitativa e se preocupou em apreender e captar experiências, práticas, saberes, tempos e contextos que envolvem as visitas mediadas em museus, assim como os sujeitos que delas participaram. Isto é, buscou a compreensão de uma esfera mais profunda de relações, de fenômenos humanos muitas vezes impossíveis de serem captados por intermédio de equações ou estatísticas (MINAYO, 1999).

Para tanto, a pesquisa de campo e a análise das informações seguiram a lógica exposta por Boaventura de Sousa Santos (2006) se fazendo valer, especialmente, do trabalho intitulado: *“Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”*, em que o autor destaca a importância de superar o modelo de racionalidade ocidental dominante.

O estudioso propõe três procedimentos sociológicos que sustentam uma nova racionalidade: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução. Essas possibilidades possuem, como prerrogativa, a expansão do presente e a contração do futuro. Para o pesquisador, “só assim será possível criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje” (SANTOS, 2006, p.779).

Portanto, este estudo aliou a pesquisa bibliográfica com a pesquisa de campo, conforme será exposto nos tópicos seguintes.

### A pesquisa Bibliográfica

Ao investigar a articulação entre o lazer e a educação no contexto das visitas mediadas em espaços museais, esta pesquisa procurou identificar, consultar e analisar publicações acadêmicas brasileiras e estrangeiras, livros, artigos científicos e estudos apresentados em congressos e aceitos em revistas que abordaram os eixos temáticos que constituíram a base da problemática e da metodologia abordados nesta pesquisa, a saber: “lazer”, “museus”, “educação” e “visitas mediadas”.

Para pormenorizar esse encaminhamento, Marconi e Lakatos (2006, p. 160), salientam que a pesquisa bibliográfica “é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados,

revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”. Por isso a investigação, em sua maior parte, foi realizada no acervo das bibliotecas da UFMG e da UFJF. Além disso, foram consultadas as bases de dados *online*, prioritariamente, o Portal da CAPES e os *sites* institucionais, como, por exemplo: Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM, Ministério da Cultura – Minc, Conselho Nacional de Museus – CNM e documentos cedidos pelos próprios museus. Vale ressaltar que a pesquisa bibliográfica foi realizada paralelamente ao desenvolvimento de toda a investigação.

### **Pesquisa de campo e a coleta de informações**

Os museus selecionados em Juiz de Fora para estudo foram definidos segundo os seguintes critérios: *maior volume anual de visitantes, oferecimento de serviços educativos direcionados para grupos em período escolar e uso diversificado de estratégias de comunicação.*

Para identificar os museus que atendiam a tais requisitos foram consultados dados do IBRAM, do CNM e do ICOM, além do banco de dados do Centro de Pesquisas em Ciências Sociais da Universidade Federal Juiz de Fora – CPS/UFJF e os respectivos *sites* e *blogs* das instituições museológicas de Juiz de Fora.

Optou-se pela adoção de pseudônimos para caracterizar as instituições, visando preservar suas respectivas identidades: *Gabinete de Curiosidades* e *Templo das Musas*. Nesse sentido, a fim de compreender as lógicas que operam nesses espaços, primeiramente será realizada a caracterização dos museus. É relevante ressaltar que a pesquisa de campo e a coleta de informações só se iniciaram a partir do recebimento das anuências institucionais para a investigação *in loco*. Outros esclarecimentos sobre os espaços investigados serão apresentados no capítulo 2 deste estudo, como por exemplo: descrições do ambiente, da rotina e das visitas mediadas.

A pesquisa de campo envolveu duas estratégias: observação participante e, principalmente, entrevistas (FONSECA, 2002).

Na fase de coleta de informações, foi observada uma gama de experiências com potencialidade para enfrentar uma única lógica, com o intuito de superar as totalidades hegemônicas e excludentes dentro do espaço museal, superando as monoculturas<sup>1</sup> postas pelos

---

<sup>1</sup> As monoculturas propostas por Boaventura de Sousa Santos (2006) dizem respeito à união de diferentes lógicas que produzem a não existência de um dado sujeito ou entidade através da desqualificação, tornando-o invisível,

padrões e meios de produção da razão metonímica<sup>2</sup>, que podem ter sido instauradas nesses espaços. Para isso, esta etapa da pesquisa pautou-se na sociologia das ausências que

[...] é uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não-existente, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe. O seu objecto empírico é considerado impossível a luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formulação representa já uma ruptura com elas. O objectivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis, objectos ausentes em presentes. (SANTOS, 2004, p.14)

A escolha por coletar e analisar as informações em campo foi orientada pela sociologia das ausências proposta por Santos (2006), e se deve à tentativa de questionar as totalidades hegemônicas e excludentes revelando a diversidade e a multiplicidade das práticas sociais dentro dos museus, bem como de legitimar esse conjunto de experiências.

Desse modo, partiu-se do pressuposto de que não existe uma maneira única de existir, uma vez que todas as relações e práticas existentes e desenvolvidas no contexto das instituições museais são importantes para a compreensão desse espaço.

Para guiar tais reflexões, a observação foi sistematizada pelos seguintes princípios: (i) ecologia dos saberes; (ii) ecologia das temporalidades; (iii) ecologia das produtividades, (iv) ecologia dos reconhecimentos e; (v) ecologia das transescalas, conforme postulado por Santos (2006) e detalhado a seguir.

- *Ecologia dos saberes*: Visou-se identificar os contextos e as práticas em que cada parte analisada opera e o modo como cada uma concebia o lazer e a educação nas visitas mediadas. Considerou-se que todo saber é importante, “que não há ignorância em geral nem saber em geral” (SANTOS, 2006, p.790). Assim, a ecologia dos saberes:

[...] permite, não só superar a monocultura do saber científico, como a ideia de que os saberes não científicos são alternativos ao saber científico. A ideia de alternativa pressupõe a ideia de normalidade e esta, a ideia de norma, pelo que, sem mais especificações, a designação de algo como alternativo tem uma conotação latente de subalternidade. (SANTOS, 2006, p.791)

Procurou-se captar nos diálogos e práticas dos responsáveis pelos espaços museais e dos grupos escolares os conflitos e as convergências que cercam o desenvolvimento das ações educativas, na tentativa de captar não apenas a visão dos que planejam as atividades, mas dos que a recebem. Tendo em vista que todos possuem saberes e percepções adquiridas ao longo de

---

ininteligível ou descartável. O estudioso aponta cinco lógicas que fomentam a não existência, são elas: *monocultura do saber, monocultura do tempo-linear, monocultura de produtividade, monocultura do universal e global e monocultura da naturalização das diferenças* (p.787).

<sup>2</sup> “A razão metonímica é obcecada pela ideia de totalidade sob a forma da ordem. [...] não é capaz de aceitar que a compreensão do mundo é muito mais do que a compreensão ocidental do mundo. [...] para ela nenhuma das partes pode ser pensada fora da relação de totalidade”. (SANTOS, 2006, p.783)

suas vidas e contextos em que estão inseridos, alguns questionamentos foram levantados: *As crianças e os adolescentes que compõem os grupos de estudantes do ensino fundamental são vistos como sujeitos capazes de produzir conhecimentos? As concepções de lazer e educação são as mesmas entre gestores e visitantes? Os sujeitos que visitam os museus podem contribuir com seus saberes para as práticas realizadas nesse espaço?*

Assim, em um diário de campo foram registrados os conflitos, as entrevistas e os diálogos coletados na pesquisa. Partiu-se do princípio de que todo saber é incompleto para identificar as dinâmicas dentro das quais cada sujeito envolvido na prática museal opera, buscando-se uma compreensão mais elaborada dos saberes vigentes em tal espaço.

- *A ecologia das temporalidades*: Objetivou-se identificar as diversas temporalidades envolvidas nas práticas sociais que acontecem dentro dos espaços estudados. Dessa forma, compreende-se que o tempo não é residual e que cada contexto possui sua temporalidade própria, cujo desenvolvimento é autônomo (SANTOS, 2006).

[...] a ideia de que as sociedades são constituídas por várias temporalidades e de que a desqualificação, supressão ou ininteligibilidade de muitas práticas resulta de se pautarem por temporalidades que extravasam do cânone temporal da modernidade ocidental capitalista. Uma vez recuperadas e conhecidas essas temporalidades, as práticas e as sociabilidades que se pautam por elas tornam-se inteligíveis e objetos credíveis de argumentação e de disputa política. A dilatação do presente ocorre, neste caso, pela revitalização do tempo linear e pela valorização das outras temporalidades que com ele se articulam ou com ele conflituam. (p.792)

Seguindo essa premissa, mais alguns questionamentos são importantes: *A partir de que momento as ações educativas passaram a integrar os espaços museais da cidade? Como se deu a trajetória dessas ações nesses espaços? É possível pensar o tempo dissociado do espaço no âmbito dos museus estudados?*

Investigou-se como a relação espaço-tempo contribui para a inserção das ações educativas nos espaços museais estudados ligadas aos grupos escolares.

- *Ecologia do reconhecimento*: Santos (2006) aponta que:

A sociologia das ausências confronta-se com a colonialidade, procurando uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença e abrindo espaço para a possibilidade de diferenças iguais – uma ecologia de diferenças feita de reconhecimentos recíprocos. Fá-lo submetendo a hierarquia à etnografia crítica (Santos, 2001b). Isto consiste na desconstrução tanto da diferença (em que medida a diferença é um produto da hierarquia?) como da hierarquia (em que medida a hierarquia é um produto da diferença?). (p.792)

Para atender a esse quesito, foi privilegiada a identificação das percepções, experiências e diferenças que subsistem quando desaparece a hierarquia, para que fossem apuradas as relações que conflitam com a hierarquia social – que envolve, por exemplo, questões de gênero,

tipo de instituição (pública e privada), nível de escolaridade e condição socioeconômica, entre outros aspectos. Assim, tentou-se captar como o visitante deixa de ser um sujeito passivo e passa a atuar na reelaboração das ações educativas.

- *Ecologia das transescalas*: O foco foi recuperar, através das ações realizadas em âmbito local, o que não é efeito da globalização hegemônica. Nesse aspecto, Santos (2006) elucida que:

Ao desglobalizar o local relativamente à globalização hegemônica, a sociologia das ausências explora também a possibilidade de uma globalização contra-hegemônica. Em suma, a desglobalização do local e a sua eventual reglobalização contra-hegemônica ampliam a diversidade das práticas sociais ao oferecer alternativas ao globalismo localizado. (p.792)

Portanto, no transcorrer da pesquisa, procurou-se detectar, além do impacto da globalização hegemônica, as articulações no âmbito local. Durante as entrevistas e a observação participante, questionou-se: *Quais são as lógicas que orientam as ações educativas realizadas no campo investigado? O que pode estar inviabilizado no contexto museal pesquisado?*

- *Ecologia das produtividades* - Consistiu em não se desqualificar as diversas formas de produção que acontecem dentro do espaço museal. Sob esta ótica, tanto os visitantes quanto os gestores e funcionários - monitores, recepcionistas, auxiliares administrativos, responsáveis pela limpeza e manutenção - são responsáveis pelas ações educativas que o museu produz. Além disso, a sociologia das ausências não desconsidera as ações que só acontecem em âmbito local, na medida em que, sob esta ótica, todas as ações são importantes. Nesse sentido, Santos (2006) aponta que o paradigma metonímico<sup>3</sup> nunca dispensou as outras formas de produção, apenas as desqualificou mantendo as relações de subalternidade (p.793).

Com isso, indagou-se: *Os estudantes participam de alguma forma da elaboração das ações educativas? Os colaboradores que atuam in loco compreendem este lugar? Todos eles são envolvidos no desenvolvimento de tais ações? Eles se sentem partes integrantes desse espaço?*

A coleta de informações em campo começou após a apreciação e a aprovação do projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, e foi realizada mediante contatos por e-mail e telefone com a gestão dos espaços museais cadastrados no IBRAM, solicitando a colaboração voluntária dos gestores na pesquisa mediante o envio da carta de anuência requisitando permissão para a realização da coleta de dados no espaço, sendo posteriormente efetivada via consentimento formal – TCLE.

---

<sup>3</sup> Santos (2006) diz que a “a razão metonímica não capaz de aceitar que a compreensão do mundo é muito mais que a compreensão ocidental do mundo”. (SANTOS, 2006, p.782)



Cabe ressaltar que as informações coletadas por meio das observações e entrevistas receberam um tratamento ético de confidencialidade. Tais conhecimentos foram utilizados somente nesta pesquisa e serão mantidos sob sigilo no Laboratório de Pesquisa Otium/UFMG por um período preestabelecido no protocolo de pesquisa aprovado pelo COEP/UFMG.

### **A observação participante**

A pesquisa foi realizada a partir de um registro minucioso das ocorrências de campo em um caderno de notas, que foi associado ao uso de fotografias, conversas informais com agentes e interação com o público estudado, fazendo uso, portanto, dos preceitos da observação participante. Essa forma de estar em campo é entendida por Marconi e Lakatos (2006, p.196) como “a participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo [...]. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”.

A etapa de observação transcorreu com uma série de dificuldades e surpresas, e aos poucos acontecimentos aparentemente corriqueiros, como movimentação dos seguranças e dos estagiários e marcação das visitas e rotinas do museu, se revelaram relações conflituosas que depois de algum tempo foram descortinando as diferenças. Neste aspecto é interessante pontuar que, apesar dos museus pesquisados serem espaços familiares, foi preciso construir o estranhamento de modo integrado à realidade observada. Esse paradoxo fez com que a pesquisadora, em mais de uma ocasião, fosse confundida com funcionários dos espaços museais investigados.

Lüdke e André (1986) dizem que:

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (p. 26)

Ao longo da observação foram anotados em um caderno de notas tópicos ou frases que ajudassem a recordar, ao final do dia, o que havia sido observado, a fim de realizar-se um registro minucioso das observações de forma estruturada por dia, visitas mediadas e grupos observados. O tempo de início e término das visitas, bem como as características dos grupos visitantes foram incluídos nos registros. As notas do diário retrataram em detalhes o que foi

visto, incluindo descrições físicas, de situações e de informantes, detalhes de conversas e relatos de acontecimentos (BODGAN; BIKLEN, 1994).

Foram observadas dez visitas aos museus pesquisados, feitas por grupos de escolares do ensino fundamental, oriundos de instituições de ensino privadas, municipais, estaduais e militares.

Moreira (2002, p. 52) alerta que a observação participante é “uma estratégia de campo que combina, ao mesmo tempo, a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental”. Lüdke e André (1986, p.26) também enfatizam a necessidade de aliar a observação à entrevista, visto que “ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, dentro da perspectiva de pesquisa” que está em desenvolvimento, uma vez que “ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado” (*idem*, 1986, p.34).

Por isso também foram realizadas dez entrevistas com os gestores e mediadores desses espaços, a fim de se obter diferentes pontos de vista sobre o objeto do estudo cujas diretrizes serão apresentadas a seguir.

## **As entrevistas**

Nas entrevistas será preciso substituir o inquérito pelas conversações e construir a proximidade com o outro e a difícil confiança recíproca. Entre sujeito que pesquisa e o outro que ativamente participa deverá haver entendimento do que se quer para a pesquisa. (HISSA, 2013, p.128)

A principal finalidade das entrevistas foi conhecer com mais profundidade a elaboração e aplicação das ações educativas observadas, assim como as concepções de educação e lazer dos participantes das visitas mediadas.

As entrevistas foram gravadas e transcritas com a permissão dos entrevistados, através da assinatura do TCLE. Cabe ponderar que as transcrições foram feitas na íntegra, retirando apenas vícios de linguagem verbal, sem realizar nenhuma alteração de conteúdo. Informações básicas sobre os entrevistados e as entrevistadas se encontram no capítulo 2 desta dissertação.

É necessário enfatizar que a opção por não entrevistar as crianças se justifica pelo fato de que, em primeiro lugar, esta pesquisa centra atenção nas ações educativas dos mediadores e, por extensão, na gestão dos espaços museais permitindo, diante das perspectivas discursivas dominantes, localizar o motivo pelo qual os discursos relegados à invisibilidade não buscam,

nos discursos dos experienciadores, a solução para as crises vivenciadas pelos museus contemporâneos.

Ademais, como nos lembram Kramer e Leite (1996), a pesquisa com crianças requer certo conjunto de procedimentos metodológicos e cuidados ligados à ética que não seriam bem realizados ao longo desta investigação. Isso porque, diante do curto tempo para a consecução de uma dissertação (2 anos), bem como o fato de ter de analisar ações de gestores de museus, mediadores e, de alguma maneira, professores, fez com que viessem à tona um volume significativo de dados.

Portanto, abrir o leque ao aprofundar a investigação em torno das crianças, embora desejável, se tornou pouco possível de ser realizado, com risco de, ao abrir por demais o leque analítico, acabar por causar prejuízo ao um bom estudo dos mediadores, estendendo por demais a análise, embora, com o intuito de não silenciar esse importante sujeito ao longo da pesquisa, sempre que possível, se inseriu relatos contendo reações e falas das crianças.

Acredita-se que a questão das crianças nos museus investigados deva, inclusive, ser alvo de maneira mais detida em análises posteriores, com o intuito de contemplar toda a vasta gama de representações desse sujeito em torno dos espaços museais analisados.

### **Análise das informações**

Depois da coleta e seleção de informações em campo, foi realizado um trabalho para evidenciar o potencial de cada uma delas utilizando a lógica proposta por Santos (2006) anteriormente mencionada: sociologia das ausências e das emergências. Nesta fase da pesquisa buscou-se tornar os indicadores do futuro seguros através de pistas incipientes, sugerindo o “ainda não” para que fosse possível pensar a realidade como aquilo que ainda não existe, mas está emergindo. Desse modo, a sociologia das emergências visa:

[...] uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências de futuro (o Ainda-Não) sobre as quais é possível actuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade de frustração. Tal ampliação simbólica é, no fundo, uma forma de imaginação sociológica que visa um duplo objectivo: por um lado, conhecer melhor as condições de possibilidade da esperança; por outro, definir princípios de acção que promovam a realização dessas condições. (SANTOS, 2006, 118)

Nas palavras de Boaventura de Sousa Santos (2006, p.118), “na sociologia das emergências temos de fazer uma ampliação simbólica, por exemplo, de um pequeno movimento social, uma pequena ação coletiva”. Não se vislumbra, portanto, um futuro abstrato, mas aquele

do qual se tem indícios, ou seja, buscou-se possibilidades futuras mais concretas de acordo com a realidade dos museus.

### **Roteiro de apresentação da dissertação**

Essa seção apresenta de forma sucinta a organização desta dissertação.

No primeiro capítulo são introduzidas concepções e desafios através de teorias que guiam este trabalho, a saber: “contemporaneidade”, “museus”, “educação”, “visitas mediadas” e “lazer”. Esta fundamentação articulou a sistematização das temáticas de maneira a elucidar conflitos, aproximações e distanciamentos entre elas.

Já o segundo capítulo foi dedicado a esclarecer o contexto no qual o estudo se situa. Além disso, foram demarcadas as peculiaridades dos sujeitos e espaços para propiciar uma primeira aproximação com o campo “explorado”. Por isso foram expostos alguns pontos relevantes acerca da história do município de Juiz de Fora/MG, a organização dos espaços e a descrição dos sujeitos envolvidos.

O capítulo 3 buscou articular a lógica estabelecida por meio de observação e entrevistas. Fundamentando-se nas premissas teórico-metodológicas que guiaram a pesquisa, foi feita uma análise que elucidava ausências e emergências identificadas nas visitas mediadas em museus.

Por último, serão apresentadas as considerações finais, objetivando realçar alguns dos resultados apreendidos ao longo das análises.

## CAPITULO 1: LAZER, MUSEUS E AÇÕES EDUCATIVAS: “PORQUÊS” CONTEMPORÂNEOS

### O sobrevivente

Impossível compor um poema a essa altura da evolução da humanidade.  
 Impossível escrever um poema - uma linha que seja - de verdadeira poesia.  
     O último trovador morreu em 1914.  
 Tinha um nome de que ninguém se lembra mais.  
 Há máquinas terrivelmente complicadas para as necessidades mais simples.  
     Se quer fumar um charuto aperte um botão.  
     Paletós abotoam-se por eletricidade.  
     Amor se faz pelo sem-fio.  
     Não precisa estômago para digestão.  
 Um sábio declarou a O Jornal que ainda falta  
     muito para atingirmos um nível razoável de  
     cultura. Mas até lá, felizmente, estarei morto.  
     Os homens não melhoram  
     e matam-se como percevejos.  
     Os percevejos heroicos renascem.  
 Inabitável, o mundo é cada vez mais habitado.  
 E se os olhos reaprendessem a chorar seria um segundo dilúvio.  
     (Desconfio que escrevi um poema.)  
     Carlos Drummond de Andrade

Nos versos de Drummond escritos nos “tempos modernos”, são delineadas as transformações que mais tarde ocorreriam no mundo, especialmente no Ocidente no período da I Guerra Mundial. O poema apresenta também prelúdios dos “tempos atuais”, em que o desenvolvimento das cidades e o aumento da população, junto aos aparatos tecnológicos e ao consumo seriam resultado da pobreza e de muitos avanços da sociedade.

O poema supracitado foi publicado em 1930, na obra “Alguma Poesia”, e se volta para o cotidiano, transcendendo o seu tempo e o seu espaço de forma a ironizar um período sonhado, em que o fascínio e a esperança referentes à mecanização no século XX se faziam presentes no imaginário de muitas pessoas. Além disso, o poeta traz reflexões sobre a fragmentação do tempo e o individualismo dos sujeitos, bem como a mecanização de vivências cotidianas do ser humano, como o simples ato de fumar um charuto ou de fazer amor.

Diante desse contexto, o que se chamava de desenvolvimento seria, mais tarde, o resultado de muitas lutas sociais e inquietações que justificam alguns dos “porquês” das pesquisas e das discussões acadêmicas em torno de diferentes relações do imaginário e do cotidiano das pessoas.

Assim como ocorre com os museus, a vitrine que expõe o tempo presente traz consigo objetos, lembranças, fatos e história(s) do que se passou, sendo necessário, portanto, não apagar as marcas do passado e nem deixá-lo escondido. Visto que o passado é elemento essencial para

compreender a dinâmica, a estrutura, os problemas sociais e próprio imaginário dos sujeitos das sociedades atuais (FRIDMAN, 1999).

Ao considerarmos aspectos da modernidade e as “grandes” mudanças ocasionadas nas sociedades durante os séculos XIX e XX, buscando a compreensão do momento presente, poder-se-ia elencar um conjunto de elementos que a caracterizam: a centralidade do capital, da ciência e da racionalidade e a geração de verdades absolutas pela falta de acesso de determinados segmentos sociais às diferentes produções culturais, aumentando, dessa maneira, a distância entre os sujeitos aptos ou não “consumir” e “usufruir” certas manifestações culturais.

Na contemporaneidade, o que antes era certeza absoluta se tornou um volume elevado de incertezas, uma vez que a racionalidade passou a ser relativizada e, nesse contexto, a multiplicidade de ideais das classes minoritárias tendeu a questionar os sistemas político e econômico que, atualmente, regem a dinâmica social. Observa-se, então, a disseminação de histórias alternativas, plurais e contemporâneas e que não há mais “fé” em verdades ditas absolutas. O momento atual que é aqui denominado de contemporaneidade, é marcado pela urgência, pelo imediatismo, pela fluidez, pela multiplicidade, pela rapidez e, cada vez mais, pelo individualismo, pela procura pelo “novo” e pelo consumo (FRIDMAN, 1999; BAUMAN, 2001; LYPOTEVSTKY, 2010; SANTOS, 2010).

Essa “nova conjuntura” permeada por polêmicas e questionadora dos alicerces da sociedade conduz a uma reflexão sobre a diversidade de comportamentos, opiniões e modos de vida. O que Drummond (1930) previa em suas linhas de forma a ironizar, *“um sábio declarou a O Jornal que ainda falta muito para atingirmos um nível razoável de cultura”*, incita-nos algumas indagações: *Será que, em pleno século XXI, já se atingiu o nível razoável de cultura que o poeta apontava? Como ficaria o acesso a essa “cultura razoável”? O aumento das visitas de escolares aos museus estaria inserido? O que seria esse “tal” lazer diante de uma sociedade urbanizada e populosa? Será que, diante das transformações socioculturais ocasionadas com a “tal” modernidade, o lazer seria compreendido da mesma maneira?*

Cabe elucidar que o entendimento de cultura, durante a transição para o século XX, se identificava pela valorização da pompa, do luxo e do *glamour*. Até então considerada como um elemento de distinção social, ligada às elites econômicas, a cultura vai gradativamente assumindo outros sentidos a partir metade do século XX em diferentes contextos globais. Sob forte influência da Antropologia, a cultura passa a ser compreendida como um conjunto de hábitos e modos de vida, permeada por valores e significados que dão sentido à vida em sociedade (GEERTZ, 2008). Ou seja, deixa de ser atrelada a uma espécie de “alta cultura” e passa a ser compreendida, neste caso sob a perspectiva geertziana, como um conjunto de ideias,

valores e modos de pensar que orientam a vida social dos sujeitos, inclusive suas manifestações culturais palpáveis, embora não haja limitação à esfera de uma dada cultura.

Por isso este capítulo se dedica a discutir as interfaces entre a contemporaneidade e os eixos temáticos desta pesquisa: lazer, educação e museus. Julga-se necessário debater o momento presente, uma vez que ocorrem transformações profundas nas diferentes relações da sociedade. Na atualidade há uma relação estreita entre o aumento do consumo e a identidade dos sujeitos que repercute no acesso a bens culturais e ao lazer. Cada vez mais, as pessoas são identificadas pelo que vestem, pelas músicas que escutam, pelos lugares que frequentam, ou seja, pelo tipo de lazer que elas ‘consumem’. Assim, o consumismo passou a fazer parte da vida das pessoas, chegando ao ponto de influenciar suas escolhas e sua autoimagem.

Nesse bojo de discussões, pode-se destacar mudanças significativas em diferentes concepções teóricas postas à sociedade como verdades absolutas no que diz respeito à educação, museus e ao próprio lazer. Dentre elas: a ampliação no entendimento das funções do museu que, enquanto legado da modernidade, procura uma nova legitimação institucional no presente; a construção de novos saberes sobre o lazer para além da sociedade do trabalho; a inserção das práticas de lazer no desenvolvimento de visitas mediadas no espaço do museu.

É interessante destacar que nesse “novo” momento, mais do que um “tempo liberado” estanque ou idealizado, o lazer passou a ser reconhecido, por alguns estudiosos (MARCELLINO, 2008; GOMES, 2004; GOMES; ELIZALDE, 2012) como uma dimensão da cultura capaz de dialogar com as mais diversas esferas da vida. O acesso cada vez maior aos meios de comunicação e aos espaços virtuais fez com que surgissem diferentes possibilidades de relacionamentos e vivências, possibilitando que a “ordem” social seja questionada. Hoje em dia, as mídias digitais permitem que o espaço de lazer esteja dentro dos ambientes de trabalho, já que se pode até visitar um museu virtualmente, com simples cliques na comodidade do lar.

Como destaca Lipovetsky (2009, p. 214), a atualidade “*delira a publicidade*”. As crianças, frequentemente, atentam para os anúncios da TV e ficam enlouquecidas pelos diferentes produtos e estilos de vida oferecidos pelas propagandas. Os idosos se prendem no sofá e um número crescente de pessoas passa a possuir imagens positivas do *boom* publicitário nos diferentes meios de comunicação.

Nesse âmbito, a comunicação, nas palavras de Lipovetsky (2009), é socialmente legítima, vindo a atingir a consagração artística fazendo com que a publicidade entre nos museus, organize exposições por meio de cartazes e que, finalmente, passem a ser vendidas nos cartões postais (p. 214). Cabe destacar que os museus se veem situados em um dado tempo histórico que é permeado de novas lógicas e desafios. Eles são, portanto, cada vez mais

questionados por tensões impostas pela contemporaneidade, uma vez que o próprio espaço do museu é, de certo modo, uma epopeia ao tempo, na medida em que as memórias ali apresentadas e os próprios discursos são historicamente situados ou, em alguns casos, tentam reconstruir uma dada historicidade que não existe mais. Essa construção da temporalidade, quase sempre, está presente nos objetos, na mostra, no fio condutor que rege as visitas aos espaços museais.

Esse contexto em que a imediatez e o grande nível da propagação da informação se assentam contribuiu para a emergência de uma nova “consciência patrimonial”. A ruptura com as experiências tradicionais de lugar, o risco de desaparecimento de identidades coletivas locais, o “empobrecimento” da experiência, bem como as mudanças registradas ao longo do tempo, fizeram com que os bens culturais fossem preservados para o futuro. Diante disso, houve investimentos e registros que induziram a proliferação de instituições destinadas à preservação e gestão desses patrimônios. Esse movimento da “consciência patrimonial” tem sido marcado, em muitos contextos, pela gestão e pelo marketing cultural (LIPOVETSKY, 2009; HOBBSAWM; RANGER, 1983; MACCANNEL, 1976; ROJEK, 1993).

A valorização social do patrimônio levou muitas instituições, especialmente os museus, ao desenvolvimento de múltiplas ações no sentido de resgatar as memórias e o passado histórico. Trata-se de uma tendência reveladora do próprio alargamento do conceito de patrimônio, que integra não só os bens ou práticas culturais associados a culturas eruditas e elitistas, mas também um patrimônio cotidiano, material ou intangível, relacionado com as memórias e as histórias orais, abrindo caminho à integração de um vasto conjunto de bens culturais na categoria de patrimônio. De modo que, ao desenvolver estratégias diversas voltadas à proteção, objetivando a conservação das identidades e dos valores culturais, os museus e outros sítios patrimoniais não se limitaram a preservar e conservar apenas os vestígios do passado, mas passaram a oferecer um conjunto de atividades que recontavam, reinventavam e resignificaram as histórias e os processos dos séculos passados, isto é, as narrativas também em torno do tempo.

Paralelamente a esse contexto, os discursos de acesso à arte, à educação e à cultura tomaram forma entre as instituições de ensino formal. Educadores e incentivos governamentais lançaram novas diretrizes para o ensino, e o acesso aos museus se tornou quase uma atividade obrigatória nas escolas. *Mas seria possível aliar o lazer à educação? Ou acabaria sendo mais uma atividade curricular imposta?*

As visitas mediadas aos museus, entendidas aqui como práticas sociais e não apenas como procedimentos que promovam a educação, são, aos olhos atentos, uma ação privilegiada



para se pensar as vivências de lazer como possibilidades de educação. Ou seja, como vivências que permitem a reflexão crítica, a troca de experiências e a participação social.

Entretanto, no momento atual, não se pode deixar de indagar: *até que ponto o acesso aos bens culturais tem sido proporcionado? O lazer “ofertado” pelos espaços museais atinge todos os grupos sociais ou tem sido ações restritivas? Será que o intenso acesso aos diferentes meios de comunicação proporcionaria uma experiência contemplativa? Poder-se-ia dizer que o museu também é um espaço de consumo? É possível lazer e educação caminharem juntos durante as visitas mediadas?*

Levando em consideração essas e outras questões, a seguir será apresentada uma discussão bibliográfica referente aos eixos temáticos aqui abarcados. Cabe ressaltar, contudo, que não foram enfatizados aspectos históricos e/ou lineares das temáticas aqui envolvidas. Antes, optou-se aqui por realizar uma discussão que aproximasse esses temas. A primeira parte se dedicará a situar alguns aspectos relevantes do espaço museal e a sua dinâmica na atualidade. No segundo momento serão abordados os aspectos contemporâneos do lazer e, por fim, será realizada uma aproximação entre lazer e educação, embasada por autores de diferentes campos para subsidiar a relação desses fenômenos no campo de estudos abarcado por este trabalho.

## 1.2 “As musas, os dinossauros e o diferente: visitando o museu”<sup>4</sup>

Da modernidade ao mundo contemporâneo os museus são reconhecidos por seu poder de produzir metamorfoses de significados e funções, por sua aptidão para a adaptação aos condicionamentos históricos e sociais e sua vocação para a mediação cultural. Eles resultam de gestos criadores que unem o simbólico e o material, que unem o sensível e o inteligível. Por isso mesmo cabe-lhes bem a metáfora da ponte lançada entre tempos, espaços, indivíduos, grupos sociais e culturas diferentes; ponte que se constrói com imagens e que tem no imaginário um lugar de destaque. (CHAGAS, 2011, p. 5)

Ao abrir a discussão acerca dos museus deve-se considerar que encontros, desencontros, ausências e presenças compõem esse espaço multifacetado e plural. Ao mesmo tempo em que ele angustia, fomenta a interação entre culturas e “eras” sociais, toca os seus espectadores. Eles ainda são vistos como os “cofres” que abrigam as memórias e histórias da humanidade. Todavia, o museu está em constante movimento, não podendo ser compreendido apenas por um único período histórico. Ele deve ser reconhecido por ser um espaço complexo, onde histórias e memórias diversas se entrecruzam em diferentes tempos e espaços, o que denota

---

<sup>4</sup>Ao visitarem o espaço do Templo das Musas, as crianças faziam alusão há um museu que contaria a história de Tróia ou que veriam uma grande ossada de dinossauros dentro do museu, ou ainda associavam de maneira a identificar os Bustos na entrada do museu com personagens do Halloween.

uma forte tendência contemporânea, onde os espaços são, marcadamente, delineados pela ação do sujeito que os constrói e os reconstrói diariamente, em um constante “vai e vem”, possibilitando leituras e compreensões plurais desses lugares.

Os objetos e as diferentes obras contidos neles possibilitam o exercício da imaginação, da fruição e da construção de saberes. Porém, como lembra Chagas (2011, p.13), “é preciso que nos aproximemos deles sem ingenuidade, mas também sem a arrogância do tudo saber. É preciso que nos apropriemos deles. Um dos nossos desafios é aceitá-los como campos de tensão”.

Nesse sentido, Canclini (2008 p. 169), ao se dirigir aos museus<sup>5</sup>, também alerta que:

[...] o museu é a sede cerimonial do patrimônio, o lugar em que é guardado e celebrado, onde se reproduz o regime semiótico com que os grupos hegemônicos o organizaram. Entrar em um museu não é simplesmente adentrar em um edifício e olhar obras, mas também penetrar em um sistema ritualizado de ação social.

Logo, é necessário considerar dois importantes aspectos na construção desse espaço enquanto campo de tensões. O primeiro deles é que o museu, durante muito tempo, era responsável pelo relicário do tempo e dos tesouros da história, instituição responsável por resguardar e “transferir” os saberes hegemônicos da sociedade<sup>6</sup>. Marcado por solicitações elitistas que quase sempre primavam pela erudição e pela salvaguarda de coleções pessoais em detrimento da participação e aproximação com o público (SANTOS, 2008; CHAGAS, 2005; LEITE, 2006). Durante muito tempo, foi considerado “superior” quando comparado a outras instituições culturais por ser capaz de contar a “verdadeira história” e “formar pessoas”.

As memórias não aceitas ou menosprezadas eram escondidas, pois o museu, sinônimo de erudição, deveria prestar à sociedade a história e memórias de figuras renomadas. Pouco ou nenhum espaço era reservado às lembranças dos operários, dos escravos ou das amas de leite<sup>7</sup>. Picassos e Monets ocupavam as galerias de arte, enquanto artistas civis, Joãos, Anas e

---

<sup>5</sup> Canclini (2008, p.192) assevera que, mesmo com o alargamento na compreensão do que seja o patrimônio, a partir das novas leituras que se aproximam da democracia de saberes e histórias que não são contadas nos museus, “a versão liberal do tradicionalismo, apesar de integrar setores sociais mais democraticamente que o autoritarismo conservador, não evita que o patrimônio sirva como lugar de cumplicidade. Dissimula que os monumentos e museus são, com frequência, testemunhos da dominação mais do que da apropriação justa e solidária do espaço territorial e do tempo histórico. As marcas e os ritos que o celebram fazem lembrar a frase de Benjamin que diz que todo documento de cultura é sempre, de algum modo, um documento da barbárie”.

<sup>6</sup> No decorrer dos tempos “[...] historicamente, foram criados por e para os setores dirigentes, na maioria das vezes com objetos provenientes de saques e conquistas. [...] O acesso aos museus era restrito à alta burguesia, pois se tinha a ideia de que o povo não sabia comportar-se nesses espaços” (LEITE, 2005, p. 25).

<sup>7</sup> [...] o museu raramente guarda a farda de um operário (nem mesmo a do operário padrão), mas tenho certeza de que guarda a casaca que o Sr. Fulano de tal usou em determinada cerimônia. Decorre daí um outro poder que o museu possui: o de comunicar aos seus visitantes o poder de uma determinada classe social, ou de uma etnia, ou de uma geração. (SANTOS, 1997, p. 19).

Beatrizes<sup>8</sup>, tentavam se estabelecer no campo da arte e expunham suas obras nas ruas. Fatos que inevitavelmente contribuíram para que esse espaço, ainda na atualidade, seja reconhecido como lugar “sacro”, onde o silêncio e a austeridade operam.

Entretanto, outras interpretações disputam esse espaço com os saberes hegemônicos, revelando seu potencial como espaço democrático e de cidadania. Os museus também podem ser entendidos como referência para a compreensão da trajetória humana, embora, ao apresentar suas coleções, possivelmente deem a perceber as bases ideológicas ali presentes. Nesse ínterim, Costa (1994, p. 44) assinala que:

O que possibilita um objeto deixar sua função utilitária, ser resguardado do perecimento e da deterioração, passar a constituir parte de uma coleção particular e, finalmente, se transformar em patrimônio público e memória coletiva é sua função simbólica, sua capacidade de portar significados e constituir identidade.

Certamente, o contato com os objetos através das exposições facilita o acesso das pessoas aos museus e sua percepção dos mesmos como lugares de cultura. Benjamin (1989), ao definir os espaços museais, pondera que eles “são casas e espaços que suscitam sonhos”. Assim, mais do que abrigar coleções ou expor obras de arte famosas, eles podem ser também:

[...] lugares de encontro de gerações, de trocas, memórias, identidades, culturas, etnias, gêneros, grupos sociais, políticos, enfim, lugar de se reconhecer e conhecer o outro, lugares de encantamento, de poesia e de conhecimento, portanto lugares onde identidades culturais podem ser identificadas e reconhecidas, onde a produção da diferença se evidencia sem que o “outro” seja o diferente. (REDDIG, em REDDIG; LEITE, 2007, p.47)

Nesse espaço subjetivo, não preenchido, das ausências, talvez o lugar do sonho como na descrição Benjamin (1989), se assenta como um lugar de pontos de vista, de imagens, de memórias, trocadilhos e esperanças perdidas. Assim, de um conjunto de objetos colecionados esse lugar se elege como resultado da relação do homem com o seu espaço-tempo (REDDIG; LEITE, 2007, p.36). Leite (2006, p.75) ressalta que os museus não apenas exercem o papel da guarda, mas têm vocação para investigar, documentar e comunicar-se. Entende-se que os museus também são “espaços de produção de conhecimento e oportunidades de lazer” e que “seus acervos e exposições favorecem a construção social da memória e a percepção crítica da sociedade”.

Foucault (2001, p.419) define que as instituições museais sejam lugares que acumulam registros de “todos os tempos, todas as épocas, todas as formas, todos os gostos”, colocados ali

---

<sup>8</sup> “Infelizmente nem sempre é do interesse do museu expor objetos que representem algumas categorias da sociedade ou objetos de outras culturas que não seja a europeia. Sendo assim é natural que os museus representem outras histórias, outros vencedores, pois se não for assim, feriria com conceitos e paradigmas fortemente construídos e alimentados pelos europeus”. (SANTOS, 2010, p.18)

pela iniciativa das pessoas de maneira moderna. O autor chama esses lugares de heteropias, são espaços paradoxais porque são vividos na contemporaneidade e se posicionam como lugares de afirmação de certa vida social, instituinte e diferenciante. O museu seria o lugar de acúmulo da produção artístico-cultural no espaço/tempo, perpassado por diferentes mentes que lhe dariam sentido.

Assim, para compreender melhor os museus, é necessário compreender o significado de patrimônio histórico-cultural, ainda entendido de forma pouco abrangente. Tal conceito, segundo Castriota (2009, p.61), pressupõe uma relação reflexiva com o passado e a tradição. O autor sustenta o posicionamento de Choay (2001), que defende a emergência do patrimônio com a emersão na modernidade, apresentando a trajetória do pensamento e das políticas de patrimônio desenvolvidas desde o século XVIII através da distinção entre “monumento” e “monumento histórico”, segundo a autora, uma “invenção” moderna e europeia, recuperando uma intuição de Alois Riegl, que, no início do século XX, já fazia esta distinção. Enfim,

A criação e a conservação de tais monumentos “intencionais”, dos quais se encontram traços até nas épocas mais antigas da cultura humana, não cessaram até os nossos dias; não obstante, quando falamos do culto e da proteção moderna dos monumentos, não pensamos nos monumentos “intencionais”, mas nos “monumentos históricos e artísticos”, como reza a denominação oficial até hoje. (CASTRIOTA, 2009, p.61)

Canclini (2008, p.99) acrescenta que a noção de patrimônio cultural precisa incluir outros aspectos, como as vivências diárias dos sujeitos, nas quais se encontram o uso da linguagem e do conhecimento naquela concepção de mundo. A partir desta mudança, a relação das pessoas com o patrimônio cultural se modifica, uma vez incentivada a apropriação, o contato mais direto e a dessacralização desse espaço.

Porém, ecos da hegemonia ainda se encontram quando retomada a noção de preservação, especialmente se considerada a ação patrimonial. Abreu (2012), ao se referir a uma tendência francesa acerca do patrimônio, nos remete a pensar também no contexto em que esta pesquisa se situa.

[...] a ação patrimonial teve como marca fundamental a noção de que o objeto da preservação e da restauração não seria nunca um objeto total, mas uma seleção limitada e intencional. Ao selecionar um aspecto de memórias múltiplas e polissêmicas e ao concentrar os esforços para iluminar esse único aspecto, o movimento de patrimonialização seria também um movimento de apagamento. Desse modo, é preciso chamar a atenção para o fato de que, como ruínas, os bens tombados ocultam também diversas ocupações e usos sociais. (p.22)

Outras interpretações se tornam possíveis nesses ambientes construídos socialmente. Gonçalves (2007) aponta que

O patrimônio é usado não apenas para simbolizar, representar ou comunicar: ele é bom para agir. Ele faz a mediação sensível entre seres humanos e divindades, entre mortos e vivos, passado e presente, entre o céu e a terra, entre outras oposições. Não existe apenas para representar ideias e valores abstratos e para ser contemplado. Ele, de certo modo, constrói, forma as pessoas. (p. 114)

Por isso outra discussão se faz necessária, sobre a dimensão da memória, uma vez que o patrimônio, e conseqüentemente os museus, são espaços tanto de recordação como de esquecimento e representam disputas entre narrativas. Deve-se reconhecer que a elaboração da memória, no que concerne às visitas mediadas de escolares em museus “se dá no presente e para responder a solicitações do presente” (MENESES, 2000, p.93). Portanto,

[...] distinguir entre conjunturas favoráveis ou desfavoráveis às memórias marginalizadas é de saída reconhecer a que ponto o presente colore o passado. Conforme as circunstâncias, ocorre a emergência de certas lembranças, a ênfase é dada a um ou outro aspecto. [...] Assim, também, há uma permanente relação entre o vivido e o aprendido, o vivido e o transmitido. (POLLACK, 1989, p. 6)

Ao se pensar o museu enquanto um lugar de memórias, há que se considerar sua aptidão para a metamorfose (NORA, 1993, p.22) – isto é, considerar que o passado ou a história por trás das obras não só refletem os discursos elaborados por seus colecionadores ou pelos mediadores, a elas são agregadas outras histórias possíveis, criadas e imaginadas por seus espectadores.

Nessa perspectiva, o museu, com o potencial educativo e de lazer que tem, pode possibilitar outras formas de interação, valorizando patrimônios materiais e imateriais, democratizando a própria educação através da diversidade de saberes. Se a história não for concebida como patrimônio de uma elite, Amaral (2003) pontua que,

[...] compreendida como uma teia de experiências humanas compartilhadas, multifacetada e plural, seria de se esperar que os museus afirmassem, da mesma forma, sua vocação democrática e seu diálogo com o tempo. Mesmo surgindo dentro de um contexto que apontava para uma homogeneização do passado pela via do estado nacional, a crítica da ideologia nacional estimulou a recriação do museu. Garantidas as vias pelas quais os diversos grupos se reconhecem na história, o museu moderno amplia sua atuação consolidando-se como polo cultural e educativo. (AMARAL, 2003, p.12)

Portanto, a instituição museológica, por meio de sua feição pedagógica, pode oferecer uma gama de experiências culturais significativas. Os programas educativos de diversos espaços museais precisam buscar uma melhor utilização dos recursos de aprendizagem em situações informais, priorizando as novas demandas sócio-educacionais e valorizando o museu como espaço, ao mesmo tempo, de educação e lazer (HERMETO; OLIVEIRA, 2009).

Abandonando uma posição excludente em relação às demais manifestações culturais presentes na sociedade, o museu, em uma nova conjuntura, começa a se transformar num espaço

capaz de favorecer a cidadania ao romper a estrutura tradicionalista que distanciava o público através de ações sectárias que impediam a aproximação de determinadas classes e grupos da sociedade. Inserem-se novas práticas, situando o museu no contexto social vivenciado pela população.

Por isso, deve-se reconhecer que o campo de tensão do museu permeia diferentes saberes e manifestações culturais permitindo a reformulação de sua própria estrutura. Contudo, não se pode desconsiderar que, ainda hoje, é comum encontrar classificações e associações que rotulam o museu como relicário, um espaço morto, guardião de objetos sagrados, espaço de coisas velhas, sem cores, frio e distante. Oliveira (2002), ao se dirigir aos museus, aponta que, no imaginário das pessoas, associações que os relacionam à “velharia”, ao luxo, à pompa e ao “bom comportamento” são muito comuns. Parte desse imaginário é resultado dos padrões que regem e desenham a imagem de um bom visitante do museu - “cuidado, não toque”, “não coma por perto”, “utilize as pantufas”, “silêncio”, “não coma” e “não tire fotos” configurando um lugar apenas de “gente grande”.

Mesmo se apresentando de maneira restritiva e ainda com certo ar de sacralidade, o espaço do museu é, cotidianamente, ressignificado por seus visitantes, especialmente as crianças. Nesse processo, o espaço que antes abrigava e protegia as musas passa a ser composto pelo imaginário de seus visitantes. As crianças, nesses espaços privilegiados do saber, recriam as funções e os significados dos objetos e obras expostos, de modo que as musas cedem lugar aos dinossauros e aos personagens do Halloween, e a renomada obra de arte é substituída pelo diferente. Ramos (2004, p.19) alerta que os objetos, ao perderem as suas funções originais, “as vidas que tinham fora do museu, passam a ter outros valores, regidos pelos mais variados interesses”. Assim, diante da “metamorfose dos objetos no espaço expositivo” (RAMOS, 2004, p.29), e da “metamorfose do próprio museu” (CHAGAS, 2011, p.5), relíquias e obras de arte ganham múltiplos significados, mesmo havendo em sua aura<sup>9</sup> um discurso oficial do colecionador, do mediador ou do autor. As interações, nesse aspecto, fazem com que obras e objetos passem a conter hipóteses sobre seus significados atribuídas pelos olhares dos espectadores que os veem e os evocam na contemporaneidade (CANCLINI, 2008).

Logo, corrobora-se a perspectiva de Chagas (1985, p.188), ao salientar que “o novo museu, assim concebido, deve orientar-se no sentido de colaborar, de alguma forma, para um melhor conhecimento do homem acerca de Si Mesmo, acerca da natureza e do organismo social

---

<sup>9</sup> Os objetos e obras originais possuem uma aura que segundo Benjamin (1994, p.170). É uma “figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja”.

onde vive, com o qual se relaciona profundamente'. A importância não é mais centrada nos objetos ou nas obras expostas, mas na relação do homem com esses artefatos. O museólogo brasileiro completa:

A importância do objeto reside no tipo de relação que mantém com o elemento humano e na valorização desta relação pela comunidade. É precisamente esta relação que impregna o objeto de vida e lhe confere um significado cultural, e a valorização é que lhe confere um significado social. Descobrir e nutrir a vida do objeto, através de um trabalho constante de pesquisa, classificação e conservação; perceber e evidenciar os seus significados, através de uma linguagem museológica adequada aos interesses da comunidade, é um dos objetivos do técnico em museologia. (CHAGAS, 1985, p.189)

O equilíbrio necessário na relação dos sujeitos com os objetos tem levado os setores educativos dos museus a integrarem diferentes estratégias e práticas em sua atuação, colocando os mediadores dos museus diante de um dilema/conflito que os pressiona a escolher entre deixar que os estudantes criem possibilidades sobre os objetos e passar o máximo de informações “reais” dos objetos. *É possível equilibrar? Como fazer?*

Diante desse impasse os discursos em torno dos objetos privilegiam a carga histórica, em muitos casos desprivilegiando novas leituras do acervo exposto, pelo risco da “memória” real do artefato se perder. Barão (2005, p.3) assevera que “o museu deve ser fórum, lugar de encontro, espaço de debate, um lugar em que as coisas se produzam e não apenas o já produzido é comunicado”.

É nesse sentido que se torna importante considerar a escolha dos sujeitos no que tange a aspectos socioculturais.

[...] implica que o elemento tomado como patrimônio cultural será teoricamente conservado e protegido, uma vez que será valorizado por um significado que ultrapassa sua função material, sua consolidação, passando a ser considerado algo próprio. (SANTANA, 2009, p.122)

Santana (2009) reforça que as pessoas e/ou grupos sociais selecionam elementos em detrimento de outros, conferindo valores a estes conteúdos mais ou menos esquemáticos ou complexos. Para ele, o local ou o fato patrimonial podem variar de significado conforme múltiplos interesses e condições relativos à dinâmica sociocultural de cada lugar.

Nessa relação em que o museu e seus objetos estão em constante resignificação, muitos questionam a autenticidade desse lugar. Para Benjamin (1994, p. 168), a “autenticidade de uma coisa é a quintessência de tudo o que foi transmitido pela tradição, a partir de sua origem, desde sua duração material até o seu testemunho histórico”. Portanto, o foco não é discutir se os novos

valores atribuídos aos objetos e obras nos ambientes museais são autênticos ou não, mas reconhecer a possibilidade de sua redefinição e o contato que ele cria com quem o visita.

### 1.2.1 *O museu e suas várias faces*

O museu, seja ele de que tipo for, é um microcosmo, atravessado por diferentes forças políticas, econômicas e sociais. Insisto nessa tecla por acreditar que é saudável uma posição de alerta e de reflexão, que nos auxilie a evitar os encantos e os perigos da naturalização. (CHAGAS, 2001, p.53)

A explosão de tipologias que tendem a classificar os museus a partir de disciplinas e acervos se deu a partir do fenômeno de ampliação do entendimento de patrimônio e, conseqüentemente, afetou a própria a compreensão dos museus. Chagas (2001) incita uma importante reflexão em torno da naturalização dessas tipologias que, em muitos casos, restringem a atuação do museu junto ao seu público. Isto é, espaços multifacetados e plurais deveriam prezar pela interdisciplinaridade e pela multiplicidade. Além disso, deve-se considerar, além da naturalização das tipologias, outros fatores que perpassam essa relação, como a naturalização das classes, que pode tornar o museu um espaço que reforça a hegemonia e o *status quo* das pessoas que o visitam, no lugar de explorar seu potencial como espaço de cidadania.

Nesta pesquisa considera-se que o museu, “por mais específico que seja deve partir para extrapolações que o levem a uma universalização” (CHAGAS, 1985, p.189). *Porque um museu de arte não pode ter história? Um museu militar ser de ciências? O museu de ciências também pode falar de arte?*

Entende-se que as especificidades do acervo não o impedem de se relacionar com a pluralidade da nossa sociedade atual. Para não serem legados ao ostracismo e ao esquecimento, os museus precisam integrar e interagir com diferentes saberes museológicos, de forma a não polarizar um conhecimento em detrimento de outro em seu espaço expositivo. Nesse sentido, não cabe dizer se um museu é de física ou de história, antes é necessário que todo e qualquer museu crie possibilidades de encontro entre as diferentes disciplinas e experiências, oferecendo aos seus visitantes diversas possibilidades de interação com o ambiente.

Outro ponto a ser considerado sobre a naturalização de tipologias é o perigo de distanciamento do público, uma vez que os sujeitos são plurais e possuem interesses diversos. Chagas (2001) pontua, na contramão das abordagens clássicas, que “não há uma substância interna ou mesmo uma natureza ímpar definidora de especificidades capazes de estabelecer distinções suficientemente claras entre museus de ciência, de história e de arte” (p.54).



Hugues de Varine, já em 1969, ressaltava a importância da aproximação entre o museu e o público ao ponto que o espaço museal perca sua categorização, não sendo mais o de arte, de história, de arqueologia, de etnologia ou o de ciências. Ainda segundo o autor, no museu:

[...] Não há mais limites do que os próprios limites do homem. Este museu apresenta tudo em função do homem: seu meio ambiente, suas crenças, suas atividades, da mais elementar à mais complexa. O ponto focal do museu não é mais o 'artefato' mas o Homem em sua plenitude. Nessa perspectiva a noção de 'passado' e de 'futuro' desaparecem, tudo se passa no 'presente', em uma comunicação com o 'indivíduo' e o Homem, por intermédio do 'Objeto'. (VARINE-BOHAN, 1969 citado por MARTINS, 2006, p. 9)

Como visto anteriormente, ao considerar o museu centrado nos sujeitos e suas diferentes culturas, não cabe discutir esta ou aquela segmentação ou tipologia, uma vez que se perdem limites entre tempos, espaços ou discursos. Portanto, a convenção vigente que segmenta os museus carece de relativização. Considera-se o museu como um espaço que propicia trocas, especialmente quando se considera a relação lazer e educação neste espaço, visto que a concepção dada a essas dimensões e a naturalização de alguma delas para este espaço podem privilegiar uma em relação à outra.

Ao recorrer às diferentes definições e concepções de museu, encontra-se uma gama de possíveis denominações mais ou menos amplas. Contudo, não é o ensejo desse trabalho discutir essa ou aquela definição, mas, como forma de orientar as análises desta pesquisa, será adotada a conceituação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), por ser oriunda daquela elaborada nas conferências internacionais de museus organizadas pelo ICOM:

Museu é uma instituição com personalidade jurídica própria ou vinculada a outra instituição com personalidade jurídica, aberta ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento e que apresenta as seguintes características:

I – o trabalho permanente com o patrimônio cultural em suas *diversas manifestações*;  
 II – a presença de acervos e exposições colocadas a serviço da sociedade com o *objetivo* de propiciar a ampliação do campo de possibilidades de construção identitária, *a percepção crítica da realidade, a produção de conhecimentos e oportunidades de lazer*;

III- *a utilização do patrimônio cultural como recurso educacional, turístico e de inclusão social*;

IV- a vocação para a comunicação, a exposição, a documentação, a investigação, a interpretação e a preservação de bens culturais em suas diversas manifestações;

V- *a democratização do acesso*, uso e produção de bens culturais para a promoção da dignidade da pessoa humana;

VI- a constituição de *espaços democráticos* e diversificados de relação e mediação cultural sejam eles físicos ou virtuais. Se as instituições cumprirem essas funções e apresentarem as características citadas, não importa sua denominação serão consideradas museus. (IPHAN, 2005, p. 1, *grifos nossos*)

Alguns dos pontos que caracterizam o espaço do museu essenciais para esta pesquisa:

i) as diversas manifestações do patrimônio cultural; ii) a percepção crítica da realidade; iii) a

produção de conhecimentos; iv) oportunidades de lazer; v) a utilização do patrimônio cultural como recurso educacional, turístico e de inclusão social; vi) a constituição de espaços democráticos e diversificados de relação e mediação cultural sejam eles físicos ou virtuais.

Nos aspectos anteriormente citados, nota-se que o espaço museal é um espaço plural cujas categorias, como espaço, tempo, lazer, educação e manifestações culturais, se constroem e reconstroem. Esse fenômeno, reflexo da contemporaneidade, leva tais categorias a serem revisitadas em suas raízes, e muitas vezes transformadas. O que acontece nos museus, na atualidade, é que as relações se tornam mais complexas na medida em que essas categorias se misturam, pois não são mais estudadas de forma fragmentada, deixando que a riqueza de detalhes produzida nesse âmbito desvele novas formas de fazer museológico. É diante desse quadro que esses “lugares de cultura” abrem suas portas para os saberes diferenciados, possibilitando as trocas e permitindo que a “história”, as “memórias” e a “imaginação” convivam de forma harmoniosa.

*Os museus têm cumprido o papel de mediadores entre culturas? Que saberes eles têm privilegiado? Que saberes têm sido construídos? Eles são inclusivos? Eles representam, de fato, a pluralidade e a diversidade que ele abriga? Com que fins eles têm sido utilizados? Será que o lazer tem sido considerado nos espaços museais? Como ele tem sido concebido? O lazer tem igual papel em relação à educação no espaço do museu?*

Esta pesquisa não pretende responder todas as questões, busca compreender as relações entre o espaço do museu e o visitante. Ao discutir o significado ou a função de um museu é necessário recordar que, na atualidade, uma instituição museológica que guarda apenas objetos e obras e não se relaciona com seu público é visto como espaço sem vida. Porém, o museu que faz verdadeiros malabarismos para chamar a atenção do seu público, sem sequer criar laços que o façam retornar, passa a ser entendido como um espaço do espetáculo fortemente ligado ao número de visitantes<sup>10</sup>. Outro ponto a ser levantado é que os museus que lançam ações educativas apenas com o intuito de aumentar o número de visitantes podem acabar desenvolvendo projetos e ações vazias e evasivas, uma vez que, em muitos casos, não se pesquisa o público, os desejos e os anseios daqueles que dão vida a esse espaço. *Nesse momento, marcado pela efemeridade, como o museu pode criar vínculos com os seus visitantes? Que imagem (imagens) e funções teria o museu na atualidade?*

---

<sup>10</sup> “O museu parece se esquecer de suas finalidades e compromissos com a sociedade em troca da promoção, assumindo para si aquilo que o patrocinador tem como um grande valor: o sucesso de público, não se preocupando com a maneira pela qual os visitantes se relacionam com as obras expostas e nem se estão ou não criando um público que voltará ao museu”. (FILHO, 2006, p.88)

Durval de Lara Filho (2006, p.89), ao dissertar acerca dos conflitos presentes no museu, aponta:

Ao buscar novos públicos o museu vive uma espécie de assimetria, pois o livre acesso físico não garante o acesso pleno às obras para assim poder cumprir o papel de expor e de propiciar a “relação sensível” com os artefatos expostos. Grossmann diz que estes problemas estão presentes já na abertura dos museus ao público, no século XVIII: “Os especialistas ligados à instituição museu – historiadores, *connaisseurs*, e assim por diante – concordavam, cinicamente que os museus em geral deveriam ser acessíveis ao grande público, mas por outro lado mantinham o entendimento da arte como um produto de uma sensibilidade especial, passível de ser adquirida somente por via de um conhecimento a priori e certo grau de educação” (GROSSMANN, 2001, p. 195).

Com o intuito de equacionar o problema, o museu se vê diante de um dilema: priorizar a popularização de seu acervo, a qualquer custo, transformando o museu num showroom ou num shopping center, ou preservar o caráter ‘culto’ da produção e da própria origem do museu, em prejuízo de sua popularidade. No primeiro caso ele precisa banalizar seu conteúdo e colocar-se a serviço das leis industriais da comunicação (CANCLINI; 2003, p. 103), e no segundo, lançar mão de atividades de educação ou de ação cultural numa tentativa de aproximar arte e público e deixar de ser um santuário tradicional da elite para ser um espaço de experiências para um grande público.

Por mais que em sua concepção guarde uma série de valores políticos, econômicos, sociais e culturais, o museu não deveria ser uma estância sectária. Entretanto, as ações de democratização desse espaço necessitam de ressignificações, uma vez que essa instituição pode reforçar a naturalização das diferenças sociais, econômicas e culturais.

Diante do que foi exposto, posteriormente serão discutidos dois importantes fenômenos, expostos pelo IPHAN, colocados como objetivos do museu: a educação e o lazer. Muito se fala, entre os estudiosos que pesquisam os museus, da sua finalidade educativa. Porém, ao manejar obras e dissertações, nota-se que em poucos momentos tais estudos buscam compreender ou investigar o lazer, em sua complexidade, nesse espaço.

As bibliografias que mais se aproximam do estudo do lazer e sua relação com o espaço do museu tendem a considerá-lo como entretenimento, diversão e prazer. Contudo, é importante ressaltar que esse fenômeno não acontece apenas com as pesquisas voltadas às instituições museais. É notório que muitos estudiosos optam por não atrelar as suas discussões ao lazer, especialmente quando as temáticas se relacionam com a infância, os idosos e os indígenas. Esse fato se deve à diversidade de compreensões do lazer. Outro ponto a se considerar é que, nas raízes epistemológicas desse fenômeno, ele foi vinculado a outro fenômeno, o da “não obrigatoriedade”, como se a prática do lazer fosse estanque. Por isso, será dedicado um tópico mais extenso para a apresentação do que esta pesquisa entende por lazer e porque ele é tão importante nesta discussão.

### *1.2.2 A expressão da educação nos espaços museais*

Ao reforçar o potencial educativo e social dos museus na contemporaneidade, é necessário considerar as transformações conceituais e epistemológicas acerca dos seus pressupostos teóricos e práticos, que colaboram expressivamente para o processo de ressignificação e dessacralização da instituição e do próprio fazer museológico. Para que o aspecto educativo dos museus seja valorizado, há de se considerar a pluralidade de linguagens e públicos que visitam este espaço. Por isso, este estudo entende que antes de ser educativo ou de lazer, o museu é um lugar de cultura (KRAMER, 1998; SANTOS, 1997) possibilitando que diferentes dimensões se unam para o direcionamento de suas práticas.

Portanto, os museus, tidos como lugares de cultura, são instituições que podem, por meio de suas práticas educativas, ao incorporar elementos do lazer, ser lidas, interpretadas e estabelecer diálogos, não podendo mais ser tidos como “produtos acabados”, ainda que histórico-socialmente condicionados (SANTOS, 2008). Desse modo:

A questão da educação em museus possui um importante foco de interesse na atualidade, tanto no que diz respeito ao seu papel social, quanto no que se refere às práticas realizadas nesse espaço e suas possíveis reflexões. Percebe-se o interesse não apenas na organização e preservação de acervos, mas também na ênfase da compreensão, desenvolvimento e promoção da divulgação, bem como na formação de público como forma de disseminar conhecimentos por meio de uma ação educativa. (FRONZA-MARTINS, [s.d], p.71)

Hermeto e Oliveira (2009) salientam que a relação museu-educação se representa de maneira contundente e bem diversa de como foi na origem do museu. Os estudiosos mostram como o processo ensino-aprendizagem têm se ampliado na atualidade, em que a escola deixa de ser o local prioritário onde se educa e é educado. Entre os novos espaços de educação, o museu tem lugar de destaque, principalmente por suas especificidades e seu potencial educativo (HERMETO; OLIVEIRA, 2009, p.91).

Assim, é possível perceber uma caracterização dos museus como possuidores de uma forma própria de desenvolvimento da dimensão educativa. Cada vez mais, vislumbra-se o lazer como uma das muitas possibilidades para uma educação considerada “não formal”, sendo um lugar capaz de fomentar a interação entre os sujeitos, favorecer a participação social e promover a democratização e a cidadania.

Portanto, ao pesquisar as visitas mediadas para grupos de escolares do ensino fundamental em museus, é necessário considerar três aspectos: a exposição e seu espaço; as características do público e a relação com os mediadores.

*O público* chega ao museu com *diferentes níveis de possibilidades de compreender os temas apresentados*, ou seja, com suas redes cotidianas de conhecimentos parcialmente tecidas e abertas à incorporação de outros novos fios. Os fatores sociais e as expectativas pessoais dos diferentes visitantes contribuem para a significação que eles darão às narrativas museais. Por esse motivo, a pedagogia deve contemplar todos estes aspectos, a fim de que se estabeleça um *vínculo entre museu e visitante*. Para tal, é necessário que o museu esteja aberto à negociação com o público. As *exposições* não devem ser um simples conjunto de ilustrações e a relação com o público deve se fazer por meio de uma construção na qual os termos ilustrar, demonstrar e completar não devem ser lidos de forma mecânica, e sim interpretados a partir de concepções voltadas à compreensão, negociação e parceria, em uma interação do sujeito com o objeto do conhecimento. (VALENTE citado por GOUVÊA; VALENTE; CAZELLI, 2001, p.171, *grifos nossos*)

Um dos pontos privilegiados no museu que prioriza a participação social e a aproximação com a sociedade é constituído, principalmente, por exposições permanentes ou itinerantes, com caráter participativo e/ou interativo. Assim, reconhecida como peça-chave para a democratização do espaço, a exposição pode proporcionar uma educação mais instigante e plural. Quando associada às possibilidades de lazer, ela pode contribuir para vivências lúdicas no espaço museal, que em muitos casos é considerado frio e maçante, suscitando, através de elementos da ludicidade como as brincadeiras, uma reflexão crítica e aprendizagem em torno das informações propiciadas pelos museus.

Falcão (2009), ao pormenorizar as ações que compõem as práticas educativas em museus, elenca as seguintes atividades:

[...] visitas “orientadas”, “guiadas”, “monitoradas” ou mesmo “dramatizadas”, programas de atendimento e preparo dos professores, oficinas, cursos e conferências, mostras de filme, vídeos, práticas de leitura, contação de histórias, exposições itinerantes, além de projetos específicos desenvolvidos para comemorar determinadas datas e servir de suporte para algumas exposições. Além dos materiais educativos e informativos editados com a finalidade de servir a estas práticas, tais como: edição de livros, jogos, guias, folders e folhetos diversos, folhas de atividades, kits de materiais pedagógicos, áudio-guia (guia auditivo), aplicativos multimídia, CD-ROM, site institucional na internet, etc. (FALCÃO, 2009, p.16)

Como se vê, existe uma extensa gama de serviços que são ofertados pelas instituições museológicas, porém deve-se avaliar que tais ações prezam pela relação museu-público, ponderando as características peculiares de cada grupo ou indivíduo que visita o museu. Hugues de Varine (citado por MARTINS, 2006, p.9) alerta que todos os processos realizados no espaço museal, sejam eles de pesquisa, conservação ou prática educacional, devem ser meios de integração cultural. Dessa maneira, segundo o estudioso, a noção estática de conhecimento gratuito e autossuficiente é substituída pela noção dinâmica de desenvolvimento.

As reflexões empreendidas até aqui evidenciam que muitas práticas e ações educativas aplicadas em museus, na atualidade, necessitam de novas formas de ação dialógicas, descortinando um desafio concernente à criação de novos espaços de aprendizagem. A

instituição museológica, ainda que considerada complementar aos espaços educativos formais, busca promover uma aprendizagem social da história, da ciência e da arte, uma vez que a finalidade educativa dos museus é expressa na característica de envolver diferentes áreas e disciplinas no que tange às ações educativas (FRONZA-MARTINS, [s.d], p.73). Como lembra Kramer,

[...] a educação é um processo dinâmico e ininterrupto que não cabe mais num paradigma verticalizado de transmissão de saberes consagrados. A revisão do papel dos museus acompanha o rendimento do conceito de formação e de conhecimento, que não pode mais ser reduzido à sua dimensão de ciência, deixando de fora a dimensão artística e cultural. (KRAMER citada por LEITE; OSTETTO, 2005, p.38)

Portanto, a educação nos espaços museais pode constituir processos dinâmicos e não compartimentados, prezando o diálogo e a interatividade e servindo de base para que a ação educativa seja realizada. Hermeto e Oliveira (2009, p.93) apontam que as ações educativas revelam a maneira como a instituição museológica assumiu a postura de sujeito no processo de construção da relação entre o público e o acervo, pois elas têm utilizado recursos motivacionais, interativos, comunicativos e, em certa medida, elementos selecionados pelo próprio aprendiz.

Dessa maneira, é necessário considerar que:

[...] a educação [subentendida como ação educativa] realizada em museus deverá operar promovendo atividades baseadas em metodologias próprias que permitam a formação de um sujeito histórico-social que analisa criticamente, recria e constrói a partir de um referencial que se situa nos seus objetos tangíveis ou intangíveis. (CABRAL, 2002, p. 3)

A autora lembra, ainda, que “tais atividades deverão considerar o museu como “espaço ideal” – embora não único – de articulação do afetivo, do emotivo, do sensorial e do cognitivo, do abstrato e do conhecimento inteligível, da produção do conhecimento” (p.73).

Nesse sentido, um espaço privilegiado para se pensar as possibilidades de lazer nos museus seria a esfera das ações educativas, entendidas aqui como práticas sociais e não apenas como procedimentos que promovam a educação. Ou seja, como atividades que possibilitem a reflexão crítica, a troca de experiências e a participação social. Vale ressaltar que a ação educativa, quando aplicada nos museus, se torna importante veículo de preservação e valorização do patrimônio, além de promover a assimilação da memória cultural, gerando a participação, através da criatividade.

Assim o museu, através de suas ações, pode reconhecer outras possibilidades de aprendizagem, tais como as que se dão a partir dos elementos da ludicidade. Por isso o estudo do lazer e das ações educativas em museus, inseridos na dimensão da cultura, possui práticas e espaços imersos em um dado contexto sociocultural, estando histórico-socialmente

condicionadas (SANTOS, 2008). Isto é, são manifestações culturais inseridas em espaços-tempo específicos, permeados de uma dimensão simbólica a eles inerente. Assim, as experiências tecidas nesse espaço são dinâmicas, complexas, visto que elas possuem temporalidades e contextos próprios, que coexistem, se entrelaçam, se silenciam ou se separam (SANTOS, 2006). *Seria a visita mediada uma possibilidade de lazer? Ou ela apenas seria educativa?*

Portanto, o próximo tópico se dedicará a debater o lazer de maneira mais abrangente, para, em seguida, se realizar uma discussão que aproxime lazer-educação-museu.

### 1.3 “Exposição: o lazer em questão”

Sua busca constante ao longo dos séculos, e sua presença nas mais diversas culturas, revela a condição do lazer como necessidade humana básica, a pedir atenção de cada um de nós e da sociedade como um todo. Por sua relevância no mundo complexo de hoje, com mudanças incessantes e rápidas, por sua notável força social e econômica e por seu peso decisivo na qualidade de vida, o lazer já merece interesse especial de cidadãos, governos e empresas. (MEDEIROS em GOMES, 2004)

Foi a partir dos resultados de investigações desenvolvidas por diferentes autores, especialmente nas últimas décadas, que o lazer passou a ser reconhecido como importante ferramenta, embora não a única, capaz de promover uma melhoria de vida significativa para os cidadãos através do fomento à promoção do desenvolvimento social, econômico e cultural. Outras pesquisas passaram a reconhecer, também, os conflitos e embates entre o lazer e as facetas do consumo, da pobreza e da violência, lançando olhares distintos sobre esta prática social.

Marcellino (1996), ao salientar o crescente emprego do termo e a diversidade de situações em que ele é utilizado, aponta que frequentemente ele é pauta “nas reivindicações das associações de moradores, nos luminosos das lojas, nos anúncios de imobiliárias, nas propostas dos candidatos a cargos públicos, nos títulos das revistas, nas seções de jornais” (p.7). Fato que não é diferente nos museus, especialmente quando se trata da divulgação das ações educativas desenvolvidas por esses espaços, visto que se tornam veículo de preservação e valorização do patrimônio, além de promover a assimilação das memórias culturais, gerando a participação através da reflexão e da criatividade (MARCELLINO, 2006).

O lazer, além de ser um campo de estudos e de estratégias de marketing de grande vulto, ganhou espaço como um direito social associado à sistematização teórica no decurso do século XX, estreitamente vinculado à sociedade trabalhista. Hoje o lazer compõe a Declaração

Universal dos Direitos Humanos (art. 24) e, no Brasil, está presente na Constituição Federal (artigos 6º, 7º, 217º e 227º). É direito previsto, também, no Estatuto do Idoso (artigos 3º, 20º, 23º e 50º) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 4º, 59º, 71º, 94º e 124º), entre outras leis e declarações. Não obstante, a associação entre os direitos ao lazer e o trabalho produtivo se deve ao fato de que, como aponta Santos (2011, p.28), a teoria moderna tratou as “alternativas científicas como alternativas políticas” em um período no qual os estudos e a política eram marcados por oposições entre socialismo/capitalismo, imperialismo/modernização, revolução/democracia, lazer/trabalho. Assim, nas palavras do autor português, “as promessas da modernidade, por não terem sido cumpridas, se transformaram em problemas para os quais parece não haver solução” (SANTOS, 2011, p.29).

Essa contradição torna necessário questionar em que moldes esse “direito” tem sido defendido por parte das esferas legislativas, visto que o lazer não é um antídoto para os problemas sociais (GOMES; ELIZALDE, 2012, p.85), mas um dos elementos que possibilita a construção das sociedades, uma vez que ele participa da dinâmica social e perpassa toda a vivência humana. Por isso, ao considerá-lo como direito, deve-se considerar os interesses e as acepções atribuídos a ele.

Nesse sentido, considera-se importante desmontar a argumentação, já naturalizada, que fixa o lazer neste lugar inferior. Sem dúvida o lazer enquanto direito social é tão importante como qualquer outro direito, o que deve ser assumido como um desafio para sua ressignificação.

Além de sua presença em constituições e legislações de vários países latino-americanos onde é entendido como um direito social, sua ressignificação é um desafio pendente, porque

[...] nossas realidades são fortemente marcadas por exclusões de distintas naturezas, que equivocadamente mudam o sentido do lazer ao vê-lo, quase exclusivamente, como um privilégio, em vez de ser reconhecido como uma necessidade humana fundamental que, em muitos países, é tratado como um direito social, constituinte da cidadania. (GOMES; ELIZALDE, 2012, p.130)

É necessário pontuar ainda que, como enfatizam Gomes e Melo (2003), o crescimento dos estudos do lazer pode estar vinculado a quatro eixos fundamentais: i) a inserção da cultura como conceito central para a compreensão do lazer; ii) o crescimento dos investimentos públicos nesta área; iii) o crescimento da própria indústria do entretenimento e do lazer; iv) a crítica à sociedade moderna pautada exclusivamente no trabalho.

Orientadas por tais princípios, as pesquisas passaram a se dedicar à compreensão do lazer na vida humana para além da dicotomia lazer e trabalho. Como exemplos desse fenômeno, destacam-se os estudos: “*Lazer e Sociedade*” que, organizado por Marcellino (2008), reúne um conjunto de pequenos textos onde diferentes autores discutem as relações entre o lazer e as



diversas esferas da dimensão humana, tais como a família, as fases da vida, a religião, o trabalho, a saúde, o gênero e a qualidade de vida; e, especialmente no contexto da América Latina, “*Horizontes Latino-americanos do Lazer*”, na qual Gomes e Elizalde (2012) reconhecem que “o lazer é uma prática social complexa que pode ser concebida como uma necessidade humana e como uma dimensão da cultura caracterizada pela vivência lúdica de manifestações culturais no tempo/espaço social” (p.30).

As percepções expressas nos trabalhos citados, mais do que simples reflexões, são ferramentas que possibilitam, através da expansão do conceito de lazer enquanto dimensão cultural, orientar as práticas cotidianas e vice-versa, utilizando suportes materiais e imateriais para produzir inteligibilidade e reelaborar simbolicamente as estruturas da organização social, seja legitimando e reforçando-as ou contrapondo e transformando-as. Assim, esses trabalhos repercutem de maneira ideológica nesse campo de análise, mas também de maneira prática ao explorar as possibilidades do lazer, bem como as vivências, contradições e anseios vinculados a ele.

Essas mudanças de paradigma permitem que o lazer, sob a ótica da dimensão cultural, deixe de ser reivindicação apenas da classe trabalhadora assalariada e componha as pautas de discussão em todas as classes sociais, fases da vida, gêneros, credos e raças, tornando-se reconhecido na dinâmica cotidiana dos sujeitos.

Outro ponto a ser considerado é a preocupação em associar o lazer à educação. Essa relação passou a ser investigada nas primeiras décadas do século XX, diante do processo de desenvolvimento industrial capitalista, em que esses dois elementos se tornaram essenciais para afastar o ócio, a indolência e a preguiça. Diante dessa perspectiva, Gomes, Alves e Resende (2005) salientam que “de acordo com esse pensamento, todos precisavam ser educados nos momentos de lazer para que este colaborasse de alguma forma, com reposição de energias gastas no trabalho e com alívio das tensões vividas ao longo da semana” (p.16). Contudo, ao longo do tempo, outros estudos passaram a discutir a relação lazer/educação, ultrapassando seu vínculo apenas com a sociedade trabalhista ou com o período escolar, estendendo-a para a vida cotidiana. Tais relações foram objeto de estudo de muitos autores.<sup>11</sup> Com isso, não se pode descartar a dimensão educativa do lazer, pois algumas práticas pedagógicas que se valem dela formam sujeitos criativos, autônomos e conscientes de si e do mundo que os rodeia.

---

<sup>11</sup> Dentre os estudos que procuram discutir a relação lazer e educação no Brasil pode-se destacar: *Educação e lazer, a aprendizagem permanente* (ROLIM, 1989); *Lazer e educação* (MARCELLINO, 1987); *Pedagogia da animação* (MARCELLINO, 1990); *Educação para o lazer* (CAMARGO, 1998); *Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas* (WERNECK, 2000) e *Lazer como prática da liberdade* (MASCARENHAS, 2003).

Ao longo deste estudo, no mesmo modelo de Gomes (2011), considera-se que o lazer pode constituir uma entre muitas possibilidades importantes que auxiliem na mobilização de experiências revolucionárias, contribuindo para uma educação comprometida com as dimensões social e cultural, capaz de tornar a sociedade mais humana e sustentável através da música, da poesia, da dança, da festa, do jogo, etc. Assim o lazer, enquanto um fenômeno histórico, cultural e socialmente situado, problematizador, crítico, sinérgico e transformacional, pode ser uma importante ferramenta para movimentar experiências e relações interculturais e educativas contra-hegemônicas, contribuindo com a aprendizagem para a transformação social e cultural (GOMES; ELIZALDE, 2012).

Pode-se perceber, entretanto, que sozinho o lazer não transforma a vida humana no sentido torná-la melhor, uma vez que, como pontua Valle (1998, p.44) “em suas raízes históricas e, marcadamente, em sua formulação contemporânea, [...] o lazer foi sempre profundamente caracterizado por uma busca direta de manipulação ideológica”. Com isso, ao investigar o tema não se pode desconsiderar que o lazer, muitas vezes, reflete os contrassensos presentes em determinado contexto, pois seu potencial pode ser explorado com diferentes finalidades: seja para reforçar o *status quo*, estereótipos e valores excludentes, consumistas e alienantes, ou contribuir com a constituição de uma nova sociedade, mais justa, mais humana e comprometida com os princípios democráticos (GOMES, 2004).

### 1.3.2 O lazer enquanto uma necessidade humana: aproximações teóricas

O lazer é uma prática social complexa que pode ser concebida como uma necessidade humana e como uma dimensão da cultura caracterizada pela vivência lúdica de manifestações culturais no tempo/espço social. (GOMES; ELIZALDE, 2012, p.30)

[...] como a cultura – compreendida em seu sentido mais amplo - vivenciada (praticada ou fruída) no 'tempo disponível'." O importante, como traço definidor, é o caráter 'desinteressado' dessa vivência. Não se busca, pelo menos fundamentalmente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação. "A 'disponibilidade de tempo' significa possibilidade de opção pela atividade prática ou contemplativa." (MARCELLINO, 2004, p. 31.)

[...] um conjunto de atividades gratuitas, prazerosas, voluntárias e liberatórias, centradas em interesses culturais, físicos, manuais, intelectuais, artísticos e associativos realizados num tempo livre roubado ou conquistado historicamente sobre a jornada de trabalho profissional e doméstico e que interfere no desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. (CAMARGO, 1986, p. 97)

[...] ocupação não obrigatória, de livre escolha do indivíduo que a vive, e cujos valores propiciam condições de recuperação psicossomática e de desenvolvimento pessoal e social. (REQUIXA, 1980, p. 35)

O lazer é um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social

voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais. (DUMAZEDIER, 1973, p. 34)

[...] o período entre duas jornadas consecutivas de trabalho e os repouso obrigatórios, isto é, o descanso semanal e as férias anuais. (SUSSEKIND; MARINHO; GÓES, 1952, p. 16)

Podem-se observar aqui diferentes concepções de *lazer*. Entretanto, este trabalho não é dedicado a debater esta ou aquela teoria. Afinal, assim como as definições que abrem este tópico, este estudo reflete as características de contextos sociais bem específicos: as visitas mediadas direcionadas aos grupos de escolares do ensino fundamental, em museus da cidade de Juiz de Fora - MG.

Por isso, a partir das discussões anteriores, entende-se aqui, o lazer como “uma prática social complexa que pode ser concebida como uma necessidade humana e como uma dimensão da cultura caracterizada pela vivência lúdica de manifestações culturais no tempo/espaço social” (GOMES; ELIZALDE, 2012, p.30).

Adotando esse princípio, entender o lazer em sua complexidade é considerá-lo imerso em diversas relações, uma vez que não se separa sujeito do objeto (MORIN, 2003). Assim, compreende-se que o seu conceito “não está dado, sedimentado, não é global, universal, e sua apropriação e ressignificação dependem da realidade cultural e subjetiva do objeto de estudo” (CHEIBUB, 2009, p.21).

Logo, reconhecer o lazer como dimensão da cultura implica também estabelecer o que se entende por cultura (ALVES, 2003), uma vez que ele participa da complexa trama social, revelando “contradições socioculturais profundamente inseridas na nossa cultura” (GOMES; FARIA, 2005, p. 54). Seguindo esse raciocínio, a compreensão de cultura ultrapassa o entendimento de cultura apenas como o conjunto de manifestações e produções culturais, sobretudo as tangíveis. Tampouco se entende cultura como sinônimo de conhecimento ou erudição.

A abordagem acerca da cultura que orienta este trabalho é elaborada por Geertz (2008) e Menezes (1996). O primeiro sugere um conceito de cultura fundamentalmente semiótico, critica a ideia de cultura enquanto “[...] complexos padrões concretos de comportamento – costumes, usos, tradições, feixes de hábitos” (p. 56), lançando as bases para uma compreensão de cultura mais abrangente. Já o segundo considera que a cultura abarca tanto aspectos materiais como imateriais, ela nasce da realidade empírica da experiência cotidiana, ou seja, das vivências do dia a dia de cada pessoa.

Em face da compreensão de lazer aqui enunciada, considera-se que a cultura é o interstício entre as necessidades humanas e o conjunto das realizações materiais, isto é, também fazem parte da cultura valores, tradições, costumes e ideias. Assim, “o lazer não é um fenômeno isolado e se manifesta em diferentes contextos de acordo com os sentidos e os significados culturalmente produzidos e reproduzidos pelos sujeitos em suas relações com o mundo” (GOMES; ELIZALDE, 2012, p.82).

Portanto, ao encarar-se o lazer como dimensão da cultura, ele passa a assumir três elementos relevantes para os estudos correlacionados aos museus: a ludicidade, as manifestações culturais e o tempo/espço. Gomes e Elizalde (2012) assinalam que esses elementos envoltos pelo lazer podem contribuir para o processo de transformação das sociedades, tornando-as mais humanas e inclusivas. Nesse âmbito, eles consideram que a *ludicidade* pode ser compreendida como a “capacidade *homo ludens* – em sua essência cultural disposta a brincar, jogar, imaginar, compartilhar, desfrutar, rir, se emocionar, de elaborar, apreender e expressar significados” (p.82). Com isso, esta pesquisa aborda a ludicidade como expressão humana que possui significados construídos e partilhados no contexto cultural, referenciada no brincar consigo e com o outro e cerceada por vários fatores: normas políticas e sociais, princípios morais, regras educacionais, condições concretas de existência (GOMES, 2004).

Através da ludicidade o museu pode ser ressignificado, colaborando com a participação social, podendo ser um elemento capaz de integrar diversas faixas etárias. Um exemplo disso pode ser apreendido com a inserção das brincadeiras nas visitas mediadas em museus. Afinal, as práticas culturais não são lúdicas em si mesmas, elas são construídas na interação dos sujeitos com a experiência vivida abarcando diferentes manifestações culturais, como salientado por Gomes (2004).

Por sua vez, as *manifestações culturais* são práticas sociais complexas permeadas por aspectos simbólicos e materiais que integram a vida das pessoas e a cultura de cada povo (GOMES; ELIZALDE, 2012). Os autores apontam que as manifestações culturais acontecem situadas em um tempo e espaço, por isso a dimensão *tempo/espço* pode ser considerada “um produto das relações sociais e da natureza e constitui-se por aspectos objetivos, subjetivos, simbólicos, concretos e materiais, evidenciando conflitos, contradições e relações de poder” (p.84).

Compreender o lazer como necessidade humana é considerá-lo um elemento essencial ao desenvolvimento das pessoas, manifestado, em sua essência, a partir dos aspectos da cultura, especialmente através da ludicidade. Esta compreensão leva-nos a pensar este fenômeno de

forma mais abrangente, para além da concepção da “não obrigatoriedade”, deixando de restringir a vivência do lazer aos grupos sociais vinculados ao trabalho produtivo ou período escolar.

Cabe ressaltar que a temática das necessidades humanas tem sido objeto de estudo em diferentes áreas do saber<sup>12</sup>, e que a partir disso adquiriu, assim como o lazer, distintos significados. Ainda, a temática tem sido alvo de pesquisas das esferas governamentais, recorrentemente associadas ao estabelecimento de diagnósticos voltados à promoção da mudança social, utilizadas com frequência na promulgação de leis que visam a garantia dos direitos sociais. Assim, o empenho em compreender as necessidades e suas dimensões de satisfação tem sido discussão fundamental no planejamento, construção e discussão crítica das políticas de resposta aos problemas sociais (DOYAL; GOUGH, 1991, p.1).

Heller (1996) salienta que as necessidades portam paixões, valores, desejo consciente e uma intenção dirigida para um determinado objeto (seja ele tangível ou não) que motiva uma ação. Desse modo, parece evidente que as necessidades são, ao mesmo tempo, pessoais (só o sujeito deseja conscientemente) e sociais.

Para caracterizar o conjunto de necessidades, Heller (1998) usou os seguintes termos: a) necessidades existenciais, que faz referência às necessidades primárias (necessidade de se alimentar, necessidade sexual, necessidade de contato social, necessidade de atividade); e b) necessidades propriamente humanas, definidas como aquelas que portam desejos e intencionalidades dirigidos para determinado objeto ou ação (necessidade de atividade cultural, necessidade de realização, necessidade de reflexão, amizade, amor).

A reconhecida complexidade é essencial à reflexão realizada em torno da problemática das necessidades humanas, e incide também sobre a natureza histórica dos processos e contextos sociais que se ‘moldaram’ ao longo do tempo. Contudo, esclarecer prioridades ou uma definição precisa sobre o tema é arriscado, pois como lembra Manuela Silva (1985):

É fácil identificar um conjunto de necessidades essenciais – e.g. alimentação, vestuário, habitação, saúde, educação, segurança, mobilidade – mas é difícil definir o conteúdo de cada uma destas componentes do nível de vida, e ainda mais difícil é estabelecer [entre si] uma ordem de prioridades. (p. 17)

Medir ou quantificar a interdependência e a possibilidade de classificação das necessidades, “cada uma delas se reivindicando como básica”, é um tema particularmente sensível neste debate (SILVA, 1985, p. 17), uma vez que há, também, uma subjetividade

---

<sup>12</sup> Os estudos sobre o tema têm sido explicados por diversas perspectivas como a econômica, a antropológica, a psicológica e a motivacional, entre outros.

inerente à noção de necessidades básicas em todos os aspectos da vida. A fim de conceber a noção de necessidade, no presente estudo considera-se que a satisfação das necessidades básicas se dá de maneira subjetiva, tal como valorização pessoal do que os sujeitos consideram serem as suas necessidades. Desse modo, vê-se que não há critérios objetivos para definir a satisfação das necessidades tidas como básicas, pois eles variam de acordo com a região geográfica, aspectos econômicos e culturais, bem como fatores sociais e psicológicos.

Assim as “necessidades necessárias à vida” não são dirigidas simplesmente à sobrevivência, mas surgem historicamente. Nelas prevalecem os elementos culturais e morais que têm a ver com o costume de cada povo pertencente a uma determinada classe ou sociedade.

De encontro a essa perspectiva, Max-Neef, Elizalde e Hopenhayn (1986), ao comentar a satisfação das diferentes necessidades, apontam que:

[...] cada sistema económico, social y político adopta diferentes estilos para la satisfacción de las mismas necesidades humanas fundamentales. En cada sistema, éstas se satisfacen (o no se satisfacen) a través de la generación (o no generación) de diferentes tipos de satisfactores. (p.27)

Os mecanismos de satisfação não são apenas aqueles ligados aos bens econômicos disponíveis na sociedade, mas tudo aquilo que possa representar formas de ter, ser, fazer e estar contribui para a realização de necessidades humanas.

As necessidades, durante muito tempo, foram classificadas como reais ou imaginárias; boas ou más; verdadeiras ou falsas. Para Heller (1996) essa dicotomização que enaltece uma necessidade e denigre a outra torna os debates da temática “carentes de sentido”, tendo em vista que todas as necessidades - de trabalho ou lazer, higiene ou amizade, comida ou recreação, aparecem nos “aspectos mais distintos da vida e da atividade humana” (HELLER, 1996, p.69).

Nesse contexto em que as dicotomias contribuem para a prevalência de uma necessidade à outra, o lazer é tratado como objeto e ferramenta do consumo e da produção, muitas vezes ‘alienante’ e de maneira marginal, não sendo considerado como dimensão da vida humana<sup>13</sup>.

Contudo, Max-Neef, Elizalde e Hopenhayn (1986), com a ajuda de uma equipe de colaboradores ligados a diversas áreas do saber, desenvolveram uma teoria das necessidades humanas onde o lazer – reconhecido como *ocio*, na língua espanhola – é considerado como uma

---

<sup>13</sup> Gomes e Elizalde (2012, p.78) apontam que: “em muitos casos, o lazer é aceito quando é útil à lógica de produção e consumo capitalista. Geralmente é rejeitado e visto como um vício a ser combatido porque representa uma ameaça ao modelo de produção capitalista, que tem a ética do trabalho como um bem supremo. Potencialmente, o lazer pode confrontar o sistema vigente e exatamente por isso pode adquirir um caráter contra-hegemônico”.

das necessidades fundamentais do ser humano<sup>14</sup> e, portanto, essencial para o seu desenvolvimento e para o desenvolvimento de qualidade de vida.

Não se pode desconsiderar, entretanto, que a publicidade e o marketing têm se apoderado do aspecto do lazer como necessidade e, recorrentemente surgem propagandas visando divulgar na mídia produtos e ideais políticos que servem de apelo para o aumento da visitação em instituições museológicas<sup>15</sup>. É visível que, cada vez mais, a publicidade ‘cria’ anseios, desejos e expectativas relativos ao lazer, associados ao consumo, tornando-o, dessa maneira, um objeto de compra.

Porém, como sublinham Gomes e Elizalde (2012, p.79):

O lazer pode estimular as pessoas refletirem sobre suas realidades e vivências, ajudando-as a valorizar as diversas manifestações socioculturais lúdicas, e não apenas aquelas que podem ser compradas e vividas de forma passiva e alienada, como fuga da rotina ou evasão. Dessa maneira, as pessoas poderiam desenvolver sua capacidade crítica e questionadora por meio do lazer.

Ou seja, o lazer pode tanto se expressar como um mero “objeto” da sociedade capitalista a ser consumido, consistindo em antídoto para a “quebra da rotina”, como representar a possibilidade de liberdade e dignificação humana. O que se verifica com frequência é a associação do lazer a experiências individuais, o que pode atribuir ao seu entendimento conceitos sustentados por visões restritas ao conteúdo de determinadas atividades, associado pela publicidade apenas ao divertimento, ao descanso e/ou compreendido como sinônimo de não fazer, como observa Marcellino (1996).

Portanto, este trabalho ao considerá-lo uma necessidade humana acredita que ele representa a necessidade de desfrutar, ludicamente, as diversas práticas sociais constituídas culturalmente. Essa necessidade concretiza-se na ludicidade e pode ser satisfeita de múltiplas formas, segundo os valores e interesses dos sujeitos, grupos e instituições em cada contexto histórico, social e cultural.

Como se vê, o lazer, assim como os museus, vem ganhando o campo de estudos e interpretações que instigam a pensá-lo como vivência provocadora de mudança social e a educação.

---

<sup>14</sup> A sistematização do conceito de “necessidades humanas” elaborado pelos autores resulta de um projeto transdisciplinar de desenvolvimento humano e social para a América Latina elaborado na década de 1980.

<sup>15</sup> Na tentativa de satisfazer as mais diversas necessidades da sociedade, especialmente aqueles voltados ao lazer, nota-se a imensa gama de produtos criados a partir de atributos tangíveis e intangíveis. Nesse contexto, a publicidade desempenha um papel importante à medida que desenvolve seus apelos em formas múltiplas de linguagem, enquanto realiza um “espetáculo permanente de celebração aos objetos” (BAUDRILLARD, 1995, p. 107).

Siqueira, Barbosa e Oliveira (2006) asseveram que, ao se pensar em lazer e, mais precisamente, em espaços de lazer na atualidade, é preciso considerar toda a conjuntura que envolve tal fenômeno. O lazer é entendido aqui como construção social, mediado por lógicas culturais distintas. Então o desenvolvimento de suas atividades estaria relacionado a vários fatores, tais como o processo de urbanização, a deterioração da qualidade de vida nos grandes centros urbanos, o aumento e a valorização do tempo livre, o aumento da renda, o desenvolvimento da infraestrutura de transportes e serviços, além do avanço tecnológico dos meios de comunicação (SIQUEIRA; BARBOSA; OLIVEIRA, 2006, p.76).

O lazer pode contribuir, dessa maneira, com o processo de valorização e preservação do patrimônio, cumprindo importante papel, também, na revitalização dos espaços e equipamentos, colaborando para uma vivência mais significativa da cidade e de seus espaços. Além disso, ele pode contribuir para a construção de um espaço museal menos imponente e distante da realidade dos visitantes, especialmente para os componentes dos grupos de escolares.

Não se pode desconsiderar, contudo, que a visita aos museus é permeada por conflitos e interesses diversos: professores com o intuito de complementar o conteúdo dado em sala de aula; evasão da rotina escolar; museus ávidos em receber público; estudantes com o desejo da descoberta e da “quebra da rotina”. Por isso o lazer pode ser reconhecido a partir dos valores e das intenções atribuídos a ele.

#### **1.4 A mediação enquanto possibilidade de integração entre lazer e educação**

Visitar um museu ou um espaço cultural pode ter o mesmo sabor de uma viagem a um território. Mesmo para quem já o conhece, penetrar em suas obras e histórias cria a oportunidade de novos encontros estéticos, seja porque frequentemente o acervo exposto passa por mudanças devido à preservação das obras, seja porque é sempre possível ter novos insights e experiências ao ver as mesmas obras ou objetos. (MARTINS, 2005, p.12)

A importância da mediação, desenvolvida pelo professor na sala de aula antes de ir ao museu ou ministrada pelos funcionários e estagiários dos espaços museológicos, vem sendo reconhecida como importante possibilidade de aproximação do público com o museu. A autora supracitada compara uma visita ao museu a uma viagem. Trata-se uma viagem que pode revelar territórios desconhecidos, bem como novas experiências.

O processo de mediação, tanto na escola quanto no museu, evidencia que cabe a todos realizar ações comprometidas com a relação sujeito/museu. O mediador pode ser compreendido não apenas como um intermediário, no sentido de transmissor de informações, mas como aquele



que incita diálogo ao se colocar entre o público e as exposições. Além disso, ele pode facilitar tal interação, pois media a aproximação entre o público e a própria instituição, seus discursos e objetivos. Nesse sentido, os mediadores podem ser considerados o “rosto” ou a “voz” da instituição, ou seja, aqueles que têm o potencial de revelar ao seu público o que o museu idealiza (MARANDINO, 2008; MORA, 2007; RIBEIRO E FRUCCHI, 2007).

Paulo Freire (1999, p. 69) revela que, para superar os modelos de educação tradicional, é necessário que o educador tenha a consciência de seu papel, enquanto sujeito capaz de ensinar a problematizar. Para que isso ocorra, o autor brasileiro aponta que os educandos não podem ser considerados como recipientes ou depósitos onde o educador despeja um amontoado de saberes, mas devem ser vistos como “investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também”.

Nessa perspectiva, as práticas educativas em museus, assim como nas escolas, podem favorecer a compreensão crítica do mundo. As estratégias didáticas em torno da visita ao espaço museal, especialmente aquelas preparadas pelo próprio museu, podem ser planejadas para ensinar a problematizar. Por isso os responsáveis por mediar os grupos escolares devem estar atentos à que tipos de saberes e experiências pretendem favorecer.

Sobre a mediação, Martins (2005) pondera que:

Ultrapassando a ideia de mediação como ponte, compreendê-lo como um “estar entre” implica em uma ação fundamentada e que se aperfeiçoa na consciente percepção da atuação do mediador, que está entre muitos: as obras e as conexões com as outras obras apresentadas, o museu ou a instituição cultural, o artista, o curador, o museógrafo, o desenho museográfico da exposição e os textos de parede que acolhem ou afastam, a mídia e o mercado de arte que valorizam certas obras e descartam outras, o historiador e o crítico que a interpretam e a contextualizam, os materiais educativos e os mediadores (monitores ou professores) que privilegiam obras em suas curadorias educativas, a qualidade das reproduções fotográficas que mostramos (xerox, transparências, slides ou apresentações em power point) com qualidade, dimensões e informações diversas, o patrimônio cultural de nossa comunidade, a expectativa da escola e dos demais professores, além de todos os que estão conosco como fruidores, assim como nós mediadores, também repletos de outros dentro de nós, como vozes internas que fazem parte de nosso repertório pessoal e cultural. (p.54)

Além de estar entre sujeitos, a mediação é permeada por fatos, experiências, e ferramentas que a transformam, por isso é muito imprevisível para que seja encarada como ações estanques ou sistemas fechados no espaço do museu. Para a autora, “o “estar entre” da mediação cultural não pode desconhecer cada um desses interlocutores e o seu desafio maior é provocar uma experiência estética” (p.55). Ultrapassando a ideia de que o mediador é como uma ponte entre dois polos, é possível alargar os horizontes para a discussão da importância desse sujeito dentro do espaço museal, uma vez que o lugar-museu é complexo e cheio de relações possíveis, como visto anteriormente. “Estar entre” é propiciar relações entre o visitante

e o museu de maneira mais ampla, é saber envolver os curadores das exposições, a museografia, os textos explicativos, o artista, e todos os fatores que influenciam este diálogo, e, sobretudo é ser um diplomata sabendo unir os anseios em torno de um amontoado de experiências, sujeitos, obras e situações. Enfim, é conviver com o incomensurável, o incalculável, o não exato e o imprevisto, além de se envolver e ao outro e, é também se estranhar.

Nesse mesmo sentido, Queiroz et al. (2002) definem o papel do mediador em museus como “aquele que transita por vários mundos, repletos de modelos diferenciados: da ciência, dos visitantes e dos idealizadores das exposições e atividades” (p.79). Assim, a mediação tem a função de promover a relação do público não apenas com a exposição, mas com os “atores da produção museal” (CAZELLI et. al., 2008, p. 62). Portanto, entende-se aqui que são muitas as formas de mediação entre museu e visitante, corroborando a perspectiva de Martins (2005).

Por seu um espaço plural e multifacetado, o museu exige do sujeito mediador uma formação polivalente e diferenciada. Tal sujeito deve ter capacidade de “leitura” dos seus mediados, dialogando com eles de maneira atenta às contribuições e interferências que trazem para a troca do processo de mediação, uma vez que, como aponta Reginaldo Gonçalves,

Há gêneros de discursos apropriados a espaços, tempos, personagens e atividades sociais diversos. Cada grupo, categoria social, instituição, atividade, e mesmo cada indivíduo dispõe de um discurso diferenciado por meio do qual dialoga com discursos produzidos por outros interlocutores. É precisamente a relação dialógica entre esses discursos que nos constituem enquanto sujeitos individuais e coletivos. (p.141)

De acordo com a citação acima, mais do que saberes técnicos ou científicos, a formação do mediador precisa considerar as falas, os silêncios, a troca de olhares, o que é velado e desvelado, os conceitos e repertórios que ditam os gostos, “os modos de pensar, perceber e deixar-se ou não envolver pelo contato” (MARTINS, 2006, p.3). Ainda segundo a autora, o papel do mediador no espaço do museu se expande e ele se torna capaz de “pinçar conceitos, puxar fios e conexões, provocar questões, impulsionar para sair das próprias amarras de interpretações reducionistas, lançar desafios, encorajar o levantamento de hipóteses, socializar pontos de vistas diversos, valorizar as diferenças” (p.3), atuando como sujeito que incita à problematização. Nesse sentido, a ação do mediador é capaz de propiciar experiências que afetem cada um que partilha da visita mediada, começando pelo próprio mediador.

No que concerne ao perfil dos mediadores de museus no Brasil e no exterior, pode-se dizer que, em geral, é composto por um grupo com as seguintes características: jovens, alunos e graduandos em diversas áreas do conhecimento, principalmente biologia, química, física, geografia e áreas afins (CAFFAGNI, 2010). Em sua maior parte, atuam como estagiários ou colaboradores sem vínculo empregatício de longo prazo e, por isso, há uma grande rotatividade

nas equipes, o que demanda a realização periódica de atividades de formação. Haynes (2008) aponta que, frequentemente, os mediadores são estudantes que passam um período de sua formação acadêmica trabalhando em museus, mas que posteriormente se dedicam a outras atividades profissionais.

No processo de mediação em museus na atualidade, considera-se a educação como uma função intrínseca do museu, que acompanha naturalmente suas demais funções. É importante ressaltar que, até o século XX, a instituição não abarcaria a noção de democratização das exposições e ampliação de sua função educativa.

Contudo, não há consenso acerca do que seria a educação no espaço do museu. Assim, muitos associam a noção de educação à transmissão de informações, outros à noção de diálogo ou, ainda, à noção de aprendizado divertido.

Por isso, este trabalho, no subtópico seguinte, debate a experiência do visitante no espaço do museu, tentando alargar o conceito de educação, inserindo a dimensão da ludicidade, imbricada pelo lazer.

#### *1.4.1 De Musas a Dinossauros: a nova barbárie, pequenos flâneurs a “profanar os museus”.*

Mesmo se apresentando como instituições feitas para durar (ABREU, 2012), os museus são modificados constantemente, sendo representações vivas, dinâmicas, com grande mobilidade, torneadas pela fluidez e pela efemeridade. Assim, para não serem legados ao vazio e ao esquecimento, são concitados a estar permanentemente em modificação, atendendo a novas demandas de público, ideias, interesses e tendências.

Ao pensar a mediação nesse espaço em constante reformulação, recorre-se ao postulado por Walter Benjamin, na primeira metade do século XX, na busca de compreender a intencionalidade dos visitantes de museus. Ao afirmar que a modernidade se converteria num mundo em ruínas, Benjamin já apresentava a instabilidade de acepções que assombrariam mais tarde o mundo moderno, e que se reproduzem até os dias de hoje.

A principal contribuição do pensamento benjaminiano nessa investigação está na percepção da busca de novas atitudes que capacitem os sujeitos para uma reflexão distanciada frente a uma enxurrada de estímulos à qual estão expostos.

Como aponta Benjamin (1991, 69-70):

Em tempos de terror, quando cada um tem algo de conspirador, todos podem também desempenhar o papel de detective. A *flânerie* oferece-lhe para isso as melhores perspectivas. [O observador], diz Baudelaire, [é um príncipe que em toda a parte faz.

uso pleno do seu estatuto de incógnito]. Quando o *flâneur* se torna, assim, um detective *malgré lui*, a transformação convém-lhe socialmente, porque legitima o seu ócio. A sua indolência é apenas aparente. Por detrás dela esconde-se o olhar desperto de um observador que não perde de vista o malfeitor.

Baudelaire, evocado por Benjamin, revela o *flâneur* como um observador apaixonado que caminha no espaço urbano e não se preocupa em conviver com o movimento ou com o instante fugidio, menos ainda com a paisagem permanentemente transformada. Com ecos poéticos, o *flâneur* constrói novos sentidos, não se permite oprimir pelas violentas transformações do mundo à sua volta. Seria esse o observador que Baudelaire aponta como um ocioso? Aqui se vê a capacidade crítica desse observador, a capacidade de investigação, de leituras e de olhar desperto. Nesse sentido, o ato de transgressão pode fazer com que o observador se torne um “aprendente”. Pensar nos visitantes de museus enquanto *flâneurs* leva o mediador a capacitar o seu diálogo para além de dados tecnicistas das obras e dos objetos e assim o faz trabalhar de maneira mais dialógica e menos informativa. O mediador permite a troca, uma vez que o visitante pode ser comparado a um detetive no espaço do museu.

Assim, as crianças são andantes que procuram e observam, como detetives, os sons do museu, as suas cores, o seu cheiro. Não poderiam ser pequenos *flâneurs* a caminhar pelos amontoados de valores expostos nos museus? Estariam os mediadores aptos a recepcionar um *flâneur*? Seriam os mediadores *flâneurs* em seu sentido poético?

Apesar de o *flâneur* ser um sujeito que investiga na camada urbanizada ao se deslocar pelas ruas da cidade, podendo ser registrado como um transeunte “ocioso” e casual, ele possui uma motivação: experimentar a dimensão de uma realidade desconhecida, exótica, distante no tempo e no espaço. Desse modo, os museus, sejam eles de qualquer tipologia, podem se revelar como esses espaços, que, imbricados nos sistemas de urbanização podem se despontar como “casas de sonhos”. Portanto, diante das transformações de seu tempo: aparatos tecnológicos de todos os tipos, efemeridade, fluidez e ambivalências; nuances desse observador atento que foi descrito e estudado por Benjamin podem se revelar.

As crianças tocam as obras com os seus olhares, aprendem com o espaço e com as interações ali construídas junto a elas. Dessa maneira, conclui-se que a “aprendizagem é fortemente influenciada pelos ambientes, interações sociais, crenças pessoais, conhecimento e atitude” (FALK; DIERKING, 1992, p.99). *O museu teria que oferecer uma “aula visita” para que o aprendizado se realizasse? Não seria esse gesto a transformação da criança visitante num flâneur, legitimando a visita enquanto um momento de lazer e aprendizado? No âmbito*

dessa discussão, é possível perceber o aprendizado numa instância que supera a visão canônica de ensino.

Dentro dessa linha de comparações, a própria infância é essencial para se compreender o *flâneur*. Uma vez que a criança investiga em um espaço, ela que ser vista, compreendida e, muito além disso, ela estabelece novos significados em tais relações. Para Benjamin (1984, p.77), as crianças

[...] sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nestes restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, por meio daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação [...].

Assim como o *flâneur* percorre um mundo em ruínas, cheio de transformações e modificações, colecionando imagens e fragmentos de universos desaparecidos para que sejam tecidas novas configurações, conceitos e, conseqüentemente, novas ações transformadoras, a criança também está a fazê-lo. A criança que percorre o museu combina as suas próprias construções sociais e cria uma “nova e incoerente relação” para além da ociosidade, pois a criança resignifica a visita mediada e torna uma possibilidade flunar no museu. Logo, a ludicidade e brincadeira se tornam centrais, pois “a criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se pedreiro, quer esconder-se e torna-se ladrão ou guarda” (BENJAMIN, 1984, p.77).

As experiências das crianças no espaço do museu resultam numa relação construtiva de educação onde mediador e mediado tornam-se solidários na descoberta das variadas formas de ver, interpretar e representar o contexto museológico. De fato, talvez pelo caráter desinteressado, do ponto de vista material, estabeleçam-se relações de afetividade e sociabilidade com os sujeitos e com o próprio espaço, eclodindo assim o sentimento de pertença e aprendizado. Assim, a ludicidade marca a dimensão educativa do espaço dos museus e da ação dos mediadores, se tornando um elemento significativo.

A ludicidade, quando floresce nas visitas mediadas, possibilita a interação do estudante com a alteridade no mundo do museu. Instiga a imaginação, a exploração, a curiosidade e o interesse. Assim, os jogos, os brinquedos e as próprias brincadeiras permitem uma maior interação entre os assuntos abordados e as percepções realizadas pelo estudante.

Nesse aspecto, Francoio (2000, p.39) afirma:

[...] a criação de um espaço lúdico pode promover uma situação significativa de interação entre as crianças, e entre elas e os educadores. Trazer para esse espaço elementos da cultura, a imagem de boa qualidade do objeto cultural obra de arte [...], é apresentar para as crianças outras possibilidades de um mundo rico em valores e

história, que não é o da comercialização e consumo, mostrado com ênfase, hoje, nos grandes centros urbanos e suas mídias.

Tal asserção intertextualiza com Martín-Barbero (1995, p.54), ao propor que o estudo da mediação deva recuperar a dimensão da vida, a iniciativa e a criatividade dos sujeitos, valorizando a complexidade do cotidiano enquanto esfera de produção de sentido, cedendo espaço à relação com os meios e rompendo com a tradição que pensa somente em termos de conhecimento ou de desconhecimento.

Essa linha de raciocínio evoca a discussão em torno da ludicidade na visita mediada. Ao ser referenciada na linguagem humana (DEBORTOLI, 2002), a ludicidade pode vir a se manifestar de diferentes maneiras como, por exemplo, verbal, impressa, gestual, visual, artística, dentre outras formas. Cabe elucidar ainda que, considerada como narrativa, ela ocorre em todos os momentos e espaços que se entrecruzam na vida humana, seja no trabalho, no lazer, na escola, na família, na política, na ciência, dentre outras experiências (GOMES, 2004).

A partir dessa noção, dois importantes fatores contribuem para se pensar o lazer e a educação no contexto das visitas mediadas em museus: a linguagem e as relações dialógicas.

No que concerne à linguagem, Walter Benjamin (1987) trouxe uma importante contribuição ao separar a linguagem humana das demais. Com esse estudo, o filósofo concluiu que existe uma diferença entre aquilo que é comunicado *na* linguagem e aquilo que é comunicado *através* da linguagem. Ao mesmo tempo em que apresentou o caráter mágico da linguagem, Benjamin demonstrou preocupações quanto à instrumentalização que dela se fez, especialmente a partir da modernidade. A preocupação de Benjamin residia em um ponto crucial, que também perpassa a discussão da mediação em museus: a possível redução da linguagem a um simples meio de transmissão de conteúdos. Por isso, ao recorrer às ideias do filósofo alemão, percebe-se que a linguagem é uma possibilidade de encontro do homem consigo mesmo, com as coisas, com o outro e com o mundo.

Quando se volta o olhar para a infância, é necessário ponderar que essa fase, segundo Agamben (2005, p.63), instaura na linguagem a “cisão entre língua e discurso que caracteriza de modo exclusivo e fundamental a linguagem do homem”. Dessa maneira, a descontinuidade e a diferença possibilitam a necessidade de haver linguagem, uma vez que a criança precisa transformar a experiência sensível (semiótica) em discurso humano (semântica). Vista sob esse prisma, a linguagem surge para a criança como significação, isto é, sentidos e “palavras falas” se misturam e se expressam através da linguagem. Portanto, a ludicidade, enquanto uma dimensão da linguagem humana, especialmente para a infância, seria uma de tantas outras maneiras da criança lidar com o seu interior e traduzi-lo à realidade do exterior. E, assim,

quando se toma as experiências em museus, a ludicidade assume um importante papel dialógico, pois incide de maneira contundente na mediação.

Nesse sentido, aportam-se aqui as contribuições de Bakhtin (1981), ao sublinhar que as interações entre os interlocutores, no nosso caso o mediador e os estudantes, formam a base da linguagem. Para ele, da troca de discursos, verbalizados ou não, surgem as subjetividades, uma vez que as relações dialógicas são muito particulares e se revelam no confronto de sentido entre dois enunciados distantes um do outro no tempo e no espaço. Para Bakhtin a linguagem seria também constitutiva e estaria sujeita às interações que o sujeito falante faz entre a sua realidade e o mundo externo, de modo que a relação dialógica pode ser um caminho para o lazer e a educação se encontrarem nos museus, agregando o dito e o não-dito, incitando à expressão através dos aspectos lúdicos.

Cabral Santos, ao citar Bakhtin, diz que “todo enunciado é um diálogo, pressupõe a existência do outro, no caso do museu, o visitante” (1997 p. 104). Mas “que intenções, que planos e que modelos existem por trás dos objetos do museu?” Ao retomar a indagação de Horta (1997, p.5), retoma-se também a resposta dada por ela, ao asseverar que “decifrá-los é parte da tarefa da educação em museus”. Afinal, a mediação museal, poderia, através de elementos da ludicidade, transformar o museu em um grande “palco de sonhos”, oportunizando que os “*flâneurs* infantis” ressignifiquem a “visita-aula”, fazendo com que os espaços de improvisação se transformem em espaços de observação, onde a ação da criança seja sinal para os mediadores dos grupos de escolares.

A partir das reflexões estabelecidas, percebe-se que o visitante em período escolar procura no museu o seu encontro com o que está exposto ali, por isso, através da ludicidade seria possível estabelecer sob outros termos o diálogo entre mediador e mediado.

Concluindo, os mediadores, em parceria com os professores que acompanham os grupos, poderiam transformar a visita ao espaço museal numa grande brincadeira no seu sentido mais profundo, fazendo com que as crianças que o visitam tenham o desejo de retornar a essa instituição. Benjamin, em texto já citado, aponta que “todo hábito entra na vida como brincadeira, e mesmo em suas formas mais enrijecidas sobrevive um restinho de jogo até o final” (p.75). Considerar os aspectos da ludicidade possibilitaria que as crianças se reconhecessem naquilo que veem e vivenciam no espaço do museu, permitindo que, ao mesmo tempo, possam olhar a cultura e a si próprios com estranhamento (KRAMER, 1997, p.9).

## CAPÍTULO 2: O CONTEXTO PESQUISADO

Esta pesquisa expõe memórias, fatos e histórias importantes para compreender de qual contexto este capítulo fala. Portanto, para explorar melhor o contexto desta investigação, optou-se por apresentar os aspectos culturais e históricos que levaram à seleção do município de Juiz de Fora enquanto campo rico para este estudo.

### 2.1 Juiz de Fora

*Seria Juiz de Fora, um ponto referencial nas experiências museais e de lazer, para ser tão atraente como objeto de pesquisa?*

Juiz de Fora é um município situado na Zona da Mata mineira, cujas origens que remontam à abertura do Caminho Novo<sup>16</sup>, por volta de 1703. Tal caminho hoje é conhecido como Estrada Real, criado no século XVIII para o transporte de ouro (PREFEITURA DE JUIZ DE FORA, 2010).

A construção desse trecho, que passaria ligar os estados de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, permitiu o início do povoamento desta região nos primórdios do século XVIII. A partir do século XIX, a região onde se instalaria a cidade de Juiz de Fora<sup>17</sup> começou a se destacar por sua atuação na cafeicultura, na pecuária e, especialmente, como entreposto comercial. O desenvolvimento nessas áreas possibilitou que o município se tornasse um dos principais centros urbanos e industriais do Estado de Minas Gerais.

Diante desse contexto, que permitiu a crescente heterogeneidade da sua população, houve o aumento da classe operária, de profissionais liberais, investidores, comerciantes, muitos escravos libertos e imigrantes que, em sua maioria, eram alemães e italianos. Esse ambiente foi propício, ainda, para o desenvolvimento e avanço cultural da região, que se evidenciou a partir do dinamismo de sua imprensa, dos movimentos sociais e associativos, do

---

<sup>16</sup> A construção do Caminho Novo almejava diminuir o tempo de viagem e facilitar o acesso e transporte de ouro entre a região de mineração no centro de Minas Gerais e a cidade do Rio de Janeiro. Assim, em 1703, Garcia Rodrigues Paes deu início à construção de uma nova estrada para ligar o centro da Província de Minas Gerais à Corte (Rio de Janeiro). Este trecho ficou conhecido como Caminho Novo (BASTOS, 1975, p. 11-20).

<sup>17</sup> A grande movimentação de tropas nessa época provocou o surgimento de pousos, hospedarias e postos para a fiscalização do transporte de riquezas. Em torno dessas construções, surgiram os povoados que, na Zona da Mata, originaram várias cidades atuais, como Barbacena, Santos Dumont e a Vila de Santo Antônio do Paraibuna que, mais tarde, receberia o nome de Juiz de Fora, que, dentre elas, registrou o maior desenvolvimento socioeconômico da região ao longo dos séculos XIX e XX. Esse fato foi decorrente do surto industrial do final do século XIX, período em que se instalaram na cidade as estações ferroviárias e as grandes fábricas, que fomentaram a economia da região.



surgimento de novos espaços de sociabilidade, da crescente fundação de sociedades filantrópicas e, além disso, a preocupação com a preservação do patrimônio material e imaterial, que resguardasse as memórias da época áurea do império que se instalou no Brasil durante o século XVIII, crescia junto à cidade que se modernizava com a construção das fábricas.

Ao analisar a influência dos imigrantes para a cultura da cidade, o jornalista Wilson Cid aponta que:

À experiência europeia, aliou-se também a uma estrutura familiar introspectiva; muito fechada, até mesmo para responder a uma tradição religiosa de confissão luterana que esses estrangeiros trouxeram. Sem afeição ao lazer, despreocupados com a ostentação, intimistas, mais preocupados em guardar o dinheiro que ganhavam, como segurança de seu grupo, tão distante das origens, os prussianos pioneiros nada mais tinham a fazer além de reinvestir em suas indústrias. O trabalho, quase uma religião, era a fonte de prazer. Além disto, era evidente o esforço para a colaboração grupal da colônia e a tendência de vincular o dinheiro a empreendimentos comuns. O grande número das indústrias mecânicas e, depois, da indústria cervejeira, pode explicar um pouco essa preocupação com o estar junto. (1987, p.73)

Dessa maneira, as marcas da religião no trabalho e o enriquecimento através do trabalho fabril propiciavam um município que repudiava o lazer, uma vez que este era associado ao oposto do trabalho. Juiz de fora foi considerado a “Europa dos Pobres”.<sup>18</sup> Mesmo marcado por fortes tendências da modernidade industrial, esse município foi e ainda é uma típica cidade contemporânea, em que as marcas de sua historicidade são permeadas de “entrelugares” (BHABHA, 2003). Primeiramente considerada via de passagem, ao longo do Caminho Novo, no século XVIII; depois, parada de tropeiros, entreposto comercial, vila que surge do capital oriundo da produção do café, em meados de 1800; cidade construída por imigrantes; polo industrial, que corresponde à nação idealizada pela República. O município, permite, em sua conjuntura geográfica, política e socioeconômica, a representação de variadas possibilidades de “articulação de diferenças culturais”. Juiz de Fora se mostra, dessa maneira, como campo de pesquisa promissor, exatamente por ser um lugar que não pode ser identificado ou descrito com facilidade e certeza.

Localizada no estado de Minas Gerais, a cidade parece não ter compartilhado os mesmos aspectos que delinearão a cultura mineira. Christo (1994) aponta que, por ser vila e cidade, só constituída em meados do século XIX, Juiz de Fora não comungou da estética barroca das

---

<sup>18</sup> Sylvio Romero utiliza essa expressão para designar o município no prefácio dedicado à obra “O Theatro em Juiz de Fora” escrita por Albino Esteves, publicada primeiramente em 34 capítulos, nos anos de 1910 e 1911, no jornal *O Pharol*. Romero, se referindo a Juiz de Fora: “[...] querendo significar n’este dito que ás doçuras do clima, como o das melhores paragens do velho mundo, allia a cultura e o bem-estar que podem ser desfructados pelos que não trazem as algibeiras recheadas para os gosos dos faustos das grandes e tumultuosas capitães de além-mar”. O cosmopolitismo da cidade é reiterado: “Quanto aos atores, vê-se que a serrana das margens do Parahybuna nada tem a invejar ao Recife, a Bahia, a Belém do Pará, e até a São Paulo e ao Rio de Janeiro, porque tem sido visitada por grande número das maiores celebridades do proscenio que hão pisado terras brasileiras” (ibid., p.1).

idades “mineiras” e não participou do ciclo minerador que se instaurou no estado. De acordo com Christo (1994, p.10), “enquanto as cidades barrocas se formam e se guiam pelos sinos das igrejas, a população de Juiz de Fora teve sua vida normatizada pelos apitos das fábricas de estilo neoclássico e o bater dos tamancos de seus operários de ambos os sexos e diversas nacionalidades”.

Outros fatores, porém, devem ser levados em consideração quando se trata da complexidade e da multiplicidade de trocas culturais ocasionadas na cidade de Juiz de Fora, dentre eles se destacam dois acontecimentos de âmbito nacional: i) nas décadas de 1970 e 1980, a ruptura do Brasil com o padrão de país agrário e, conseqüentemente, o intenso processo de urbanização; ii) a recente história brasileira, em que pode-se localizar, a partir dos anos 60, inclusive nos primeiros anos depois do golpe militar, uma época de intensa efervescência cultural, que faz eco com movimentos sociais de jovens. Quando a discussão toca as especificidades do município, pode-se destacar que, além do sistema fabril instaurado na cidade e o processo imigrante, outro aspecto relevante para a singularidade cultural da região se deu pelo forte intercâmbio cultural com o Rio de Janeiro e a grande influência europeia em suas matrizes:

O contacto com o Rio de Janeiro permitia a Juiz de Fora ser sempre visitada pelas tournées teatrais que de lá vinham. José Rangel, em seu livro de memórias, recorda como grandes empresários, a exemplo de Ismênia Santos, Ernesto Novelli e Vicente Carbonell, se viram seduzidos “pela fama de opulência, progresso e cultura” da cidade. Mais importante que a vinda das principais companhias teatrais, foi o envolvimento de poetas e prosadores locais com este gênero literário. Escritores como Belmiro Braga, Lindolfo Gomes, José Rangel, Antônio da Costa Maia, Luiz de Oliveira, Azevedo Júnior e Artur Pena tinham constantemente peças em cartaz. A exemplo da Belle-Époque carioca, o teatro, a par de todo o seu potencial crítico, era usado como lugar privilegiado de culto da aparência exterior e visto como indicador de civilização da “Europa dos pobres”. (CHRISTO, 1994, p.14)

Historicamente, um conjunto de discursos oblitera o legado afrodescendente e indígena na região, o que ainda se reflete nos museus. O culto ao modelo estrangeiro permeia o imaginário dos habitantes parecendo envolver a salvaguarda de casas, objetos e obras para resgatar o tempo áureo da “Manchester Mineira” e da “Atenas de Minas”. *Ora, se analisarmos esses sintagmas, não há clara menção à Grécia e Inglaterra? Não seria um desenvolvimento orientado para o chamado hemisfério Norte, legando a cultura latino-americana à margem?*

Por isso, estudar as instituições museais do município é importante para compreender as ações contemporâneas nesses espaços, possibilitando discutir o papel dos mesmos e revelar quais narrativas têm sido construídas pelos museus. Cabe mencionar que a investigação em um museu de arte e em um museu histórico da cidade pode evidenciar certas nuances, como por

*exemplo: Será que os diálogos tecidos nos ambientes dos museus pelos mediadores tangenciam os puris, índios que habitavam a região? Será que elas prezam o legado dos milhares de escravos das fazendas cafeeiras e da construção da União Indústria, sujeitos fundamentais na constituição da cidade? Ainda, será que os artistas de Juiz de Fora têm espaço nas galerias? Será que os museus se abrem a outras culturas?*

No que se refere ao campo de estudos desta pesquisa, o município conta com uma gama diversificada de instituições e centros culturais mantidas por iniciativas privadas e públicas, bem como por leis de incentivo estaduais e federais, patrocínios etc. (ABREU, 2010, p.114). Já no que tange, especificamente, aos museus, atualmente o município conta com 15 instituições cadastradas no IBRAM (IBRAM, 2010). Como exemplos da gama de instituições que procura resguardar a memória do município, destacam-se o Museu Mariano Procópio, detentor do segundo maior acervo do país ligado ao Império; o Museu Ferroviário, um dos poucos com sua temática na Zona da Mata Mineira, cujo propósito é registrar e resguardar elementos do patrimônio ferroviário; o Museu do Crédito Real, que se dedica à preservação da memória monetária e bancária; e o Museu de Arte Murilo Mendes (MAMM), que guarda, dentre outros elementos, parte do acervo do escritor Murilo Mendes, composto por quadros, manuscritos e a biblioteca do artista.

## **2.2 Explorando os museus: conhecendo o Gabinete de Curiosidades e o Templo das Musas**

Uma noção corrente na área de museologia é a de exposição, a apresentação organizada sobre um assunto ou o local onde os objetos ficam expostos permitindo a visita pública e a formação de narrativas e metanarrativas. Por isso, como maneira de elucidar a composição de ambos os museus, serão apresentados alguns aspectos que interferem na dinâmica da visita mediada nesses espaços. A partir das informações obtidas em campo, das entrevistas e da pesquisa bibliográfica, pretende-se demarcar as convergências entre esses espaços e compreender as suas peculiaridades. Os apontamentos sobre cada instituição são necessários para a contextualização da problemática de estudo desta investigação: a relação do lazer com a educação nas visitas mediadas em museus.

Além, disso, apesar de serem espaços diferenciados, alocados em construções com arquiteturas variadas, até mesmo por fatores como localização e data de construção pretende-se demarcar também os pontos convergentes entre os museus através das informações obtidas nas pesquisas bibliográficas e de campo. Dessa maneira, a primeira instituição a ser apresentada

será o “*Gabinete de Curiosidades*”, em seguida seguirá a descrição do museu “*Templo das Musas*”.

### 2.2.1 *As exposições no “Gabinete de Curiosidades”*

A instituição localiza-se no centro de Juiz de Fora, em uma área urbana que concentra grande fluxo de comércio, instituições escolares e moradias. O museu foi fundado no ano de 2005. Sua estrutura física é composta por um prédio de dois andares, de arquitetura moderna, sua fachada possui um jardim com um pequeno lago com peixes e, também na parte frontal do museu, existe uma guarita vigiada 24 horas por dia. Próximo à guarita existe um acesso ao estacionamento do museu. Além das galerias onde acontecem exposições temporárias, o prédio aloca uma biblioteca com cerca de 2800 volumes de diversas áreas (literatura, artes plásticas, música e filosofia), e possui o maior acervo de arte moderna do estado de Minas Gerais, com aproximadamente 300 obras de artistas nacionais e internacionais. O espaço recebe em torno de 40 mil visitantes por ano, que oscilam de acordo com os eventos e a atratividade das exposições.

No que concerne ao setor educativo do museu, o espaço conta com dois funcionários responsáveis pelas atividades desenvolvidas, que atuam como mediadores na recepção dos grupos de visitação, e com três estagiários estudantes do curso de Artes e Design da UFJF, que contribuem com a mediação dos grupos oriundos das escolas. Além do setor educativo, o museu possui também os seguintes setores: secretaria, biblioteca e informação, difusão cultural, museologia e preservação.

Esse museu oferece atividades paralelas e integradas às visitas mediadas, como por exemplo: cursos diversos, lançamentos de livros, encontros de arte, educadores, serviços de biblioteca e colônias de férias, além de *shows* e encontros de variados grupos de pesquisa vinculados à UFJF.

### 2.2.2 *Conhecendo o Templo das Musas*

O Museu foi criado em 2003, após ter seu prédio e as suas peças tombados pelo município e pelo Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais – IEPHA. Essa instituição também se localiza na área central do município, e sua estrutura física foi edificada em padrões ecléticos: o prédio apresenta em sua fachada uma prevalência de

elementos da arquitetura clássica, como frontões triangulares e pilastras no pavimento superior, janelas e portas do térreo encimadas por bandeiras em arco pleno. Cabe ressaltar, entretanto, que o espaço que compreende o museu é apenas o primeiro andar, e que sua fachada não é visível das ruas de acesso. Para acessá-lo é necessário cruzar as linhas férreas através dos antigos armazéns ferroviários ou transpor a guarita para acessar o complexo de construções em torno do museu, que são compostas por um prédio de administração pública e uma empresa privada.

O museu, que possui em anexo um anfiteatro com cerca de 200 lugares e uma sala externa, recebe aproximadamente 25 mil visitantes por ano, considerando-se todos os eventos que acontecem no espaço, mesmo sem relação direta com o acervo.

O *Templo das Musas* possui um quadro de funcionários bem reduzido, composto de uma funcionária terceirizada responsável pela limpeza e manutenção, dois seguranças, quatro funcionários públicos e dois estagiários, oriundos dos cursos de Turismo e História. Desses nove funcionários, apenas uma estagiária e uma funcionária realizam as visitas mediadas.

O museu conta com uma gama variada de ações, como as aulas de dança, yoga e balé que são oferecidas no espaço anexo à instituição. Além disso, no período de férias escolares são ofertados projetos direcionados a crianças, como por exemplo cinema e colônia de férias.

### **2.3 Visitando o museu: descrição dos percursos estabelecidos nos museus**

Este tópico tem como finalidade apresentar as visitas mediadas nos museus selecionados, realçando alguns aspectos apreendidos ao longo da observação participante e de conversas informais.

Após terem sido cumpridas as questões formais que envolviam esta pesquisa – qualificação do projeto de pesquisa, anuência do COEP e anuência institucional dos museus – deu-se início à observação em campo, realizada entre os meses de setembro e novembro de 2013. Durante o processo, foi possível captar algumas rotinas e vislumbrar a atuação dos mediadores e gestores no que diz respeito à visita mediada. Essa etapa foi essencial para apreender o relacionamento do museu com seus visitantes.

O *Museu Gabinete de Curiosidades* foi o primeiro a ser abordado por meio da carta de apresentação da pesquisa, entregue pessoalmente. Ele possui um plano museológico que contempla, entre outras dimensões, a educação como foco principal de sua missão, através de pesquisas e estudos sistemáticos sobre a natureza do museu. Cabe mencionar que o museu

realiza exposições temporárias, que são dispostas em três galerias. Em média essas exposições tem a duração de um a meses, com a temática da arte moderna.

As visitas nesse museu compõem uma ação de um programa mais amplo, situado no plano museológico como *Programa Educativo e Cultural*, que reúne os projetos e atividades voltados para “a formação de público crítico e consumidor de cultura geral e artes”. Como visto anteriormente, o setor educativo do museu possui cinco funcionários, entre os quais três são estagiários.

A rotina de trabalho dos mediadores nesse museu inclui atividades que vão além das visitas com o público escolar, como exibição de filmes, apresentações musicais, lançamentos de livros e obras, colônias de férias direcionadas às crianças no período das férias escolares e feiras de livros.

O museu estabelece também uma aproximação com o público através de sua página na internet, bem como na rede social *Facebook*, onde são divulgadas notícias e fotos das visitas, eventos e acontecimentos do museu.

As visitas mediadas e direcionadas a grupos de escolares são divididas em dois importantes momentos: i) pré-visita, que envolve o agendamento e a marcação da visita ao museu junto ao responsável pelo grupo; ii) visita, que se estrutura em aspectos básicos como a recepção, desenvolvimento e despedida dos visitantes. Na observação foi possível perceber que nenhuma ação realizada pós-visita é desenvolvida. Em alguns casos, imediatamente após as visitas os mediadores perguntavam ao grupo se havia gostado e o que eles acharam. Ou então, ao retornar à sala do setor educativo os mediadores faziam algum comentário, porém uma avaliação da visita não era realizada de maneira sistematizada e regular, tampouco era efetuado algum contato ou registro pós-visita.

Sobre o agendamento das visitas, uma estrutura básica orienta os dois museus pesquisados. Geralmente, as visitas são solicitadas por professores e/ou diretores de escolas, embora existam ações dos próprios museus para a solicitação da visita de escolas, que serão apresentadas ao longo dos próximos tópicos. Para agendar a visita mediada uma série de informações é recolhida junto ao solicitante:

- Nome da escola e/ou grupo, bairro, telefone e email;
- Nome do responsável pelo agendamento da visita;
- Data e horário em que acontecerá a visita;
- Número de componentes que visitarão o museu;
- Faixa etária do grupo.

No que tange ao desenvolvimento da visita, ainda sobre o *Gabinete de Curiosidades*, notou-se que a atividade básica neste museu consiste em visitas às exposições alocadas nas suas três galerias, das quais duas se localizam no primeiro andar, ao lado *hall* de entrada, e uma no segundo andar.

As peculiaridades das visitas se perfilam relativamente ao número de integrantes de cada grupo ou à idade dos participantes. Geralmente as visitas se iniciavam com as boas vindas dadas no *hall* do museu. Durante as oito visitas acompanhadas nesse espaço, percebeu-se que há um modelo de visita aplicado ao direcionamento dos grupos.

Os grupos eram recebidos, em geral, pela recepcionista e pelos seguranças que ficam na parte frontal do museu, instruindo os professores a guardarem os objetos e pertences dos componentes do grupo. Nesse momento, eram entregues as chaves dos armários aos docentes que se organizavam e guardavam os materiais – mochilas, lanches, sacolas – dentro dos escaninhos localizados em um espaço anexo ao *hall*. Enquanto isso, um segurança ia ao setor educativo ou então era realizado um telefonema, para avisar que o grupo havia chegado.

Após guardar as mochilas, o grupo era recebido pelos mediadores. Nesse instante eram dadas as boas-vindas e informadas as regras de visitação, como por exemplo: i) não tocar nas peças – ao abordar esta regra, na maioria das vezes, os profissionais que iriam mediar o grupo explicitavam o porquê de não tocar as peças, justificando que o suor das mãos pode danificar as obras; ii) fotos permitidas sem *flash* – as fotos podiam ser tiradas, porém era necessário a retirada do *flash* da câmera ou do celular. No momento em que se falava das fotos, os mediadores realçavam que o tempo seria suficiente para todas as atividades, sem necessidade de que os visitantes fotografassem durante toda a visita; iii) não portar bolsas, mochilas ou sacolas e nem alimentos e bebidas ao transitar pelo museu. O mediador sempre explicava que a comida atrai insetos e animais que podem destruir as obras e por isso não é permitido. Já com relação a guardar os materiais, era enfatizado que os visitantes transitariam com maior liberdade pelas galerias; iv) não atravessar as linhas amarelas, que são a margem de segurança das obras.

Durante as apresentações, quando os grupos eram grandes, os mediadores solicitavam aos professores ou responsáveis pelos estudantes que os dividissem em duas equipes menores, pois, segundo os profissionais, as galerias são pequenas e o grande volume de pessoas prejudicaria o aproveitamento das visitas. Assim, após visitarem as duas primeiras galerias do museu, os discentes eram conduzidos ao segundo andar, para acessar a última exposição.

Um ponto comum a todas as visitas nesse espaço, é que os mediadores permitiam o trânsito livre das crianças pela galeria por, pelo menos, cinco minutos. Esse momento de

liberdade permitia que as crianças escolhessem os quadros, tirassem fotos, conversassem com os colegas.

Entre os dois andares era realizada uma pausa para explicar um pouco mais sobre a instituição e a sua história através de uma vitrine e uma foto do personagem que dá nome ao museu. Concluída a visita guiada, os mediadores faziam um discurso de agradecimento e, algumas vezes, perguntavam se as crianças haviam gostado da visita. Além disso, com alguns grupos, os mediadores divulgavam a página do *Facebook* e o *site* do museu, e pediam que as crianças postassem e compartilhassem as fotos tiradas durante a visita.

Já o *Museu Templo das Musas*, apesar de não possuir um plano museológico definido, apresenta uma página institucional vinculada ao site da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, em que são descritos aspectos do museu.

Nesse museu, as visitas também são vinculadas a um *Programa de Educação Patrimonial*, que possui como principal foco as “visitas guiadas ao acervo”. O *site* da Prefeitura ainda acrescenta que “as visitas são dinâmicas, seguindo um roteiro didático com a finalidade de instigar a curiosidade do visitante” (PJF, 2014). Além do site, esse museu possui um *blog* dedicado ao estabelecimento de vínculo com o público, trazendo notícias e divulgação das atividades realizadas em seu interior, e também possui uma página no *Facebook*, onde são publicadas fotos de visitas, eventos e vídeos ligados ao seu acervo.

Diferentemente do observado no *Museu Gabinete de Curiosidades*, as exposições são de caráter permanente, voltadas à tecnologia, à ciência e à história, mas no *Templo das Musas* os funcionários responsáveis pelo acompanhamento dos grupos de visita também se dividem para realizar as tarefas ligadas às visitas e aos eventos paralelos.

Além das visitas mediadas, a instituição abriga projetos permanentes de dança, balé e yoga. Há também eventos esporádicos, como colônias de férias direcionadas a crianças em período de férias escolares, exposições de filmes e apresentações musicais e de dança.

Na observação das visitas mediadas, foi possível perceber que, de maneira semelhante ao que ocorre no *Gabinete de Curiosidades*, elas possuem uma estrutura básica em que, no primeiro momento, é realizado o agendamento da visita, geralmente feito por parte dos professores. No dia da visita, a escola é recepcionada no *hall*, onde são dadas as boas-vindas. Em ambas as instituições, esse é um momento em que os mediadores falam das regras vigentes no espaço. Dentre as principais orientações, destacam-se: não tocar nas peças; não correr; não falar enquanto o mediador estiver falando; não tirar fotos enquanto o mediador estiver mostrando as peças; e entregar as mochilas, sacolas e bolsas para o segurança guardar, momento que dura de 15 a 20 minutos.



No *Templo das Musas* foram acompanhadas duas visitas, porque foram as únicas realizadas no período de três meses de observação, sendo possível identificar a existência de uma estrutura e um roteiro bem definidos para a visitação de escolares, que tem como base a explanação sobre os objetos expostos, divididos entre cinco salas e a área externa do museu. Após as boas-vindas e o esclarecimento das regras de visitação, os visitantes eram divididos em dois grupos, que variavam entre 15 e 30 alunos. Nesse momento, um grupo era dirigido para a parte externa do museu e o outro para a parte interna, se alternando nas salas. É necessário enfatizar que, durante a visita mediada de escolares ao *Templo das Musas*, não foi realizada nenhuma atividade que não fosse a apresentação dos objetos e suas “histórias” pelos mediadores.

Depois de realizada a visita em todos os ambientes, os dois grupos se reuniam no *hall*, onde se fazia o agradecimento e a despedida do grupo. Nesse momento, o professor responsável era abordado por um dos funcionários que solicitava a ele preencher um questionário de avaliação da visita. O questionário continha perguntas relacionadas à abordagem, à duração e ao desenvolvimento da visita. O formato metodológico desse questionário é pautado em questões objetivas, que possuíam entre duas e quatro alternativas de respostas.

As entrevistas também revelaram questões importantes sobre as visitas mediadas, que serão apresentadas após serem expostos os sujeitos que participaram desta pesquisa.

## **2.4 Os sujeitos da pesquisa**

Este tópico tem como objetivo apresentar os sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Cabe ressaltar que apenas gestores, monitores e professores foram entrevistados. Por isso, aqui serão apresentadas as justificativas para a delimitação e escolha dos sujeitos.

### *2.4.1 Pseudônimos dos entrevistados*

Para a identificação dos entrevistados, optou-se pelo uso de nomes ligados à mitologia grega, mormente aqueles que concernem ao universo dos Titãs e das Musas. Essa opção se deu pelo fato de que, frequentemente, os teóricos associam as origens do museu ao Templo das Musas, resgatando as raízes desse ambiente na mitologia grega. Porém, como o universo de entrevistados perpassou homens e mulheres, optou-se aqui por nomes fictícios para nominar os sujeitos.

Os Titãs são os doze filhos de Urano com Gaia: *Oceano*; *Céos*; *Crio*; *Hiperião*; *Jápeto*; *Teia*; *Reia*; *Têmis*; *Mnemosine*; *Febe*, a coroada de ouro; a amada *Tétis*; *Cronos*, o mais novo e terrível dos filhos, que odiava a luxúria de seu pai. Já o universo das Musas, geradas por um componente do grupo dos Titãs, era composto de divindades responsáveis por dominar a ciência universal, e que inspiravam as chamadas artes liberais. As nove filhas de *Mnemosine* eram: *Clio*, *Euterpe*, *Talia*, *Melpômene*, *Terpsícore*, *Erato*, *Polímnia*, *Urânia* e *Calíope*.<sup>19</sup>

Para apresentar as datas das entrevistas e os entrevistados de cada museu, foi elaborado o quadro 2.

**Quadro 2:** Sujeitos entrevistados

MUSEU	ENTREVISTADO	REFERÊNCIA DE CARGO	DATA DA ENTREVISTA	PERFIL DO ENTREVISTADO
TEMPLO DAS MUSAS Adm. Municipal	OCEANO	Gestão (divisão municipal responsável pelo museu)	30/10/2013	É graduado em História e mestre em Educação. Além disso, possui experiência na área de Artes, com ênfase em direção teatral. Realizou pesquisas sobre acessibilidade de jovens à cultura e coordena diversos eventos culturais em Juiz de Fora, além de ser um dos coordenadores do <i>Templo das Musas</i> .
	CÉOS	Gestão (museu)	24/02/2014	É arquiteto, possui trabalhos ligados à Memória com confecção de maquetes e miniaturas de espaços culturais e históricos do município, e atua na coordenação direta das atividades educativas e culturais do museu. Além disso, participa de outras ações de âmbito municipal, bem como integra grupos vinculados à prefeitura.
	CLIO	Mediação	13/02/2014	É formada em letras. Atualmente funcionária municipal, possui experiência na condução e recepção de grupos em museus e coordena, planeja e organiza as visitas mediadas no museu. Domina bem alguns idiomas. Também participa de outras ações e projetos culturais do museu e das ações realizadas pela Secretaria de Cultura do município. Cabe pontuar que é a funcionária responsável pelo agendamento dos grupos e da elaboração do perfil de público.
	TALIA	Mediação	13/02/2014	Técnica em turismo, bacharel em Ciências Humanas e graduanda em Turismo. Atua como estagiária e lida diretamente na recepção de grupos de visitação ao espaço museal. Além disso, participa de todos os eventos culturais promovidos pelo museu e pela Secretaria de Cultura do município.
GABI NET E DE CURI	CRIO	Mediação	13/02/2014	Estagiário do curso de Artes e Design. Responsável por realizar as visitas mediadas, também participa da concepção dos projetos e roteiros de visitação do museu e dos eventos

<sup>19</sup> Os nomes destacados em *itálico* formam os selecionados para designar os sujeitos que aceitaram ser entrevistados. Cabe enfatizar, entretanto, que a opção por usar estes nomes como referência aos entrevistados não guarda nenhuma relação para além de preservar o anonimato dessas pessoas.

				esporádicos realizados pela instituição. Atua no atendimento e agendamento de grupos de visitação.
JÁPETO	Gestão (setor educativo) e mediação	06/02/2014		Formado em Artes e Design, responde pelo setor educativo do museu e participa ativamente de todas as ações culturais e educativas da instituição.
EUTERPE	Mediação	12/02/2014		Estagiário do curso de Artes e Design. Responsável por realizar as visitas mediadas, participa da concepção dos projetos e roteiros de visitação do museu, bem como dos eventos esporádicos realizados pela instituição. Atua também no atendimento e agendamento de grupos de visitação.
TERPSICORE	Mediação	13/02/2014		Estagiária do curso de Artes e Design. Responsável por realizar as visitas mediadas, participa da concepção dos projetos e roteiros de visitação do museu e dos eventos esporádicos realizados pela instituição. Atua também no atendimento e agendamento de grupos de visitação.
POLIMNIA	Funcionária e Mediação	06/02/2014		Formação em andamento no curso de Artes e Design. É funcionária no setor educativo do museu, atua diretamente na mediação de escolares e grupos de visitação. Concebe projetos e roteiros de visitação. Além disso, atua no atendimento e agendamento de grupos, bem como dos eventos ligados ao museu.
CALÍOPE	Gestão (coordenação do museu)	12/02/2014		Doutora e Mestre em Letras, atua na coordenação geral do museu. É responsável por criar parcerias e projetos, bem como fiscalizar, organizar, planejar e conduzir a equipe de funcionários.

**Fonte:** Roteiro de investigação

#### 2.4.2 Mediadores dos museus – conduzem o desenvolvimento das visitas mediadas

Nos museus investigados, os mediadores recebem diferentes denominações para designar as suas funções, dentre elas os termos guia e monitor se fazem muito presentes. Geralmente, as pessoas designadas para a mediação dos grupos de visitantes oriundos de escolas são profissionais efetivos e estagiários em graduação.

A escolha de entrevistar e observar a ação dos mediadores se deu por causa dos campos de ação desses sujeitos, uma vez que o mediador estabelece um contato direto com o público. Sabe-se que os mediadores mobilizam múltiplos saberes, erguidos em bases de conhecimentos, valores e habilidades construídos ao longo de sua formação e por meio da sua prática cotidiana.

Dessa forma, em sua ação, o mediador pode propiciar experiências singulares aos sujeitos visitantes, permitindo encontros significativos. Contudo, a ação do sujeito mediador pode também favorecer momentos de estranhamento ou de pura chateação. Martins (1997), ao

relatar diferentes experiências propiciadas pelos museus, aponta que as visitas mediadas podem deixar marcas importantes, tanto no sentido de provocar o desejo de novas visitas ou novos estudos e pesquisas, como no sentido de não despertar nenhum interesse, já que o mediador da exposição parecia “dar aula”, quase proferindo uma palestra devido ao volume de informações.

De acordo com Marandino (2008), o mediador compartilha sua prática cotidiana com as imprevisibilidades, que necessitam ser superadas por meio da improvisação, conveniente à heterogeneidade do público e à complexidade dos próprios espaços museais. Queiroz (2003), ao corroborar essa noção, considera que a mediação abarca um talento quase artístico, necessário à superação das inusitadas situações inerentes à relação do mediador com o grupo visitante. Por isso, o processo educativo do museu é através da mediação humana, pela possibilidade de aproximação com o público e de divulgação dos saberes dessas instituições, sejam elas de história, arte, ciências, entre tantas outras temáticas. Muitos autores defendem que a mediação é uma questão central nestes espaços (BRITO, 2008; MARANDINO, 2008; MORAES et al., 2007; RODARI e MERZAGORA, 2007), o que torna o mediador um sujeito estratégico para compreender o espaço do museu.

#### *2.4.3 Gestores e/ou coordenadores dos setores educativos – são, geralmente, os responsáveis pelo planejamento e organização das ações educativas*

Optou-se por entrevistar os gestores e monitores dos espaços visitados a partir da observação em campo, quando foi identificado que as práticas museais tendem fortemente a se basear nos preceitos e concepções esposados por esses sujeitos. Chagas (2005) assinala que as instituições museológicas não possuem vidas próprias, que os sujeitos que participam delas lhe conferem vida, sendo necessário saber “por quem, por que e para quem o discurso é construído; quem, como, o que, e por que interpreta; quem participa e o que está em causa na arena política” (CHAGAS, 2005, p.25).

Por isso, além do mediador, outra figura importante no espaço do museu é o gestor. Nota-se que a formação dos mediadores passa pelas concepções políticas, sociais e culturais esposadas pelo gestor e que, em muitos casos, interferem de forma direta no planejamento e execução das ações no espaço. Essa dinâmica torna fundamental que gestores e responsáveis pela mediação de todo e qualquer museu estejam atentos aos saberes discutidos nesse lugar e à quais relações têm sido ignoradas. Torna fundamental, também, a compreensão de que os gestores e mediadores de todo e qualquer museu interferem na construção ideológica dessas instituições, uma vez que são eles os responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento das

visitas mediadas nesses espaços. São eles “o elo intermediário entre a coletividade e os bens culturais, o agente capaz de explorar as potencialidades e estabelecer as necessidades do acervo” (CÂNDIDO, 2002, p. 37).

#### *2.4.4 Professores – responsáveis pela organização das visitas guiadas*

No que tange aos professores, foi considerada, para efeito de análise, apenas a observação colhida ao longo do trabalho de campo, devido ao exíguo tempo para a conclusão da pesquisa. Contudo, cabe ressaltar que esses sujeitos são os responsáveis por induzir, na maioria das vezes, a visita de escolares ao espaço museal.

Durante as visitas acompanhadas foi possível verificar uma variedade de formação dos professores visitantes: história, geografia, artes, português, literatura, educação física, pedagogia, matemática. Cabe mencionar que os dez grupos observados eram conduzidos, em sua maior parte, por um número de 2 a 6 docentes, sendo a maior parte deles ligados às disciplinas de português e de educação física.

#### *2.4.5 Grupos de estudantes do ensino fundamental – participantes de ações educativas realizada no museu visitado<sup>20</sup>*

A escolha por estudantes do ensino fundamental<sup>21</sup>, segmento que compõe a educação básica, se deu pelo fato de ser esse um momento no desenvolvimento infantil em que os educandos já possuem certas aptidões que lhes permitem se relacionar de maneira mais holística com o espaço. Além disso, é um período privilegiado para o desenvolvimento da criança, sob o prisma de diretrizes ligadas à educação. Dentre essas regulamentações, destaca-se a Lei nº 10.172/2001, meta 2 do Ensino Fundamental no 32º artigo, ao apontar que:

- O objetivo do Ensino Fundamental é a formação do cidadão, mediante:
- I – o desenvolvimento da **capacidade de aprender**, tendo como meios básicos o pleno **domínio da leitura**, da escrita e do cálculo;
  - II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;**
  - III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

<sup>20</sup> Cabe ressaltar que as crianças não foram entrevistadas ao longo da pesquisa, apenas fizeram parte da observação em campo. No diário de campo foram anotadas as frases e reações captadas a partir de cada visita.

<sup>21</sup> O ministério da educação salienta que “o Ensino Fundamental de nove anos é um movimento mundial e, mesmo na América do Sul, são vários os países que o adotam, fato que chega até a colocar jovens brasileiros em uma situação delicada, uma vez que, para continuar seus estudos nesses países, é colocada a eles a contingência de compensar defasagem constatada” (BRASIL, 2004, p.130).

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2001, [s.p.] Grifos nossos).

Posto isso, poder-se-á elencar, portanto, três pontos importantes que levou a escolha desse segmento: o primeiro deles concerne às capacidades dos educandos neste período da educação básica, já possuindo o domínio da leitura; em segundo lugar, as crianças do ensino fundamental já possuem a compreensão do ambiente de maneira mais geral, de modo que, ao situá-las no museu, entende-se que elas são capazes de ler os objetos e as obras com senso crítico e exercer participação ativa na ressignificação do espaço museal.

A diretriz supracitada acrescenta que o ensino, nesta fase, deve primar pela integração entre as diversas áreas de conhecimento e os aspectos da vida cidadã, adotando conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. Para que isso ocorra, o documento propõe que:

[...] os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas devem estar articulados com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia. (BRASIL, 2001, s.p.)

Embora estimule o diálogo entre os conhecimentos escolares e outras formas de aprender e agir no mundo, importa considerar que, para efeitos desta pesquisa, busca-se observar como esses conhecimentos se relacionam ao lazer.

Por isso, a observação das experiências das crianças no espaço do museu é importante para compreender a dinâmica estruturada nesse lugar. Assim, seria pertinente indagar: *A visita mediada em museu, organizada pela escola, poderia, aos olhos dos mediadores e gestores, se revelar enquanto uma vivência de educação e lazer?*

Feitas essas considerações sobre os sujeitos da pesquisa, retomar-se-á a descrição das visitas mediadas, todavia, isso se dará sob o prisma dos sujeitos entrevistados, nesse caso os gestores e os mediadores.

## **2.5 As visitas mediadas descritas pelos entrevistados**

Este subtópico apresenta as visitas mediadas sob a ótica dos gestores e dos mediadores, buscando revelar as ênfases e os direcionamentos que esses sujeitos esposam. As visitas mediadas já foram alvo de considerações no item 2.3, no entanto, após a apresentação dos entrevistados, parece enriquecedor salientar como alguns desses sujeitos vislumbram essa vivência no espaço do museu.

Centrada no atendimento às escolas, esta pesquisa constata que as visitas mediadas são as atividades mais requisitadas nas instituições estudadas, assumindo certa centralidade na instituição museal, embora, em muitos discursos, isso pareça recair sobre os eventos. Essa constatação foi similar ao que foi encontrado por Grispum (2000), que discutiu a educação para o patrimônio, e Lopes que, em 1991, analisou a relação museu e escola e, em 2011 Romilda Lopes apresentou um relatório sobre a atuação do animador sociocultural no espaço do museu.

No *Templo das Musas*, assim como no *Museu Gabinete de Curiosidades*, os entrevistados enfatizam que as visitas mediadas são direcionadas para escolas da rede pública ou da rede privada. Nas palavras do funcionário Jápeto “[...] não só escola pública, escola particular também, enfim” (06/02/2014, p. 1). A entrevistada Calíope complementa salientando que “[...] nós trabalhamos com escolas tanto da rede pública quanto da particular e aí organizamos essas visitas. Muitas pela demanda da própria escola e também uma parte a convite do museu” (13/02/2014, p.1).

É possível perceber que os dois museus possuem atendimento para grupos escolares com faixas etárias bem variadas, que vão desde o maternal até a pós-graduação. Uma das entrevistadas explica que as visitas são agendadas e/ou solicitadas com antecedência, e um gestor salientou que as programações das visitas, em alguns casos, são estimuladas por ações do próprio museu: “[...] numericamente, ela se dá pela visitação de escola, programada pela escola ou estimulada pelas ações do próprio Museu” (OCEANO, 30/10/2013, p.1). Porém, apesar de possuírem iniciativas, como concursos e estímulos à visitação, e mesmo havendo alguma ação planejada pelo próprio museu, na maioria das vezes as visitas são agendadas e solicitadas por responsáveis pelos próprios grupos ou pela direção das escolas.

Nas conversas com os entrevistados, alguns pontos se destacaram: i) a afirmação de existir uma visita mediada diferenciada para cada grupo, sendo o agendamento de extrema relevância para a proposição das ações; ii) a ação diferenciada de cada mediador durante cada visita mediada; iii) a liberdade das crianças perguntarem e interagirem com o espaço.

Para os mediadores e funcionários, o momento do agendamento é a oportunidade em que eles, enquanto profissionais, começam a conhecer as escolas e os grupos que irão ter contato com o museu, possibilitando assim a concepção e o direcionamento que serão dados durante a visita mediada.

Nas instituições pesquisadas, o agendamento se dá via contato telefônico, *e-mail* ou presencialmente, como é apresentado por Talia “[...] mas geralmente a gente trabalha com visita guiada mais com as escolas mesmo, que agendam antes, que enviam *e-mail* e tal” (13/02/2014, p.1).

[...] A partir do momento em que a gente marca com um grupo, a gente fica responsável: a pessoa que marcou, por mandar o e-mail, por fazer todo esse trâmite com a escola. Então, já é uma preparação, a gente também já vai conhecendo um pouco o grupo que a gente vai lidar. A gente pega idade, e espontaneamente eles passam: “ah, mas essa turma é um pouco mais faladeira, às vezes é mais bagunceira, às vezes é mais quieta”. E isso conta muito porque vai depender da nossa postura também na hora de lidar com eles. (CRIO, 13/02/2014, p.2)

É no primeiro contato que são recolhidas informações sobre as particularidades de cada grupo. É possível perceber que, apesar de recolher diferentes informações no momento de agendamento, o entrevistado aponta que a postura do mediador durante a visita é essencial para lidar com o grupo. Já outra entrevistada assinala que:

[...] quando a gente vai fazer o agendamento, a gente pergunta a idade, pergunta quanto tempo tem de disponibilidade pra saber se vai dar tempo de fazer as oficinas, se vai dar tempo de fazer as atividades. (TERPSÍCORE, 13/02/2014, p.2)

Nesse depoimento, a entrevistada esclarece como se dá o agendamento das visitas e quais informações são essenciais, entre outros aspectos. Porém, chama a atenção a ênfase dada à preocupação com o tempo de duração da visita e a idade do grupo. Outro entrevistado, sobre o planejamento da visita mediada, enfatiza que, a partir do agendamento, é que ele é realizado. Ele justifica essa opção:

O planejamento, quando a gente agenda, ele é realizado principalmente hoje em dia pela [nome da funcionária]. Porque a [nome da funcionária] pega a faixa etária que vem na visita, e cria um tipo de visita, tanto ela, quanto a [nome da estagiária]. Elas vão ver o perfil do visitante e fazer o que eles querem dessa visita, que pode ser uma visita mais complexa, como uma visita mais rápida e dando espaço pro lazer, como é feito com crianças. (CÉOS, 24/02/2014, p.1)

Ao longo da observação em campo esse aspecto foi comum a ambos os museus investigados. É curioso perceber que as atividades, ditas lúdicas, não foram realizadas em nenhuma das visitas. A alegação principal dos mediadores foi que não havia tempo suficiente para a realização de tais vivências. Considerando as 10 visitas acompanhadas na pesquisa, foi possível constatar que elas requerem entre 50 minutos a uma hora e meia, no máximo.

Referente ao desenvolvimento das visitas mediadas após a chegada dos alunos aos espaços, notou-se existir a divisão dessa ação em três importantes momentos: as boas-vindas e apresentação inicial que ocorrem, normalmente, no *Hall*, apresentação do acervo ou da exposição nas salas ou galerias, e finalização, fechamento e despedida.

Ao discorrerem sobre o planejamento e o desenvolvimento das visitas mediadas, os estagiários e funcionários apontam que:



Não, o próprio acervo é tão bem exposto que o próprio acompanhamento do acervo já é um planejamento. Então, quando você passa por todas as salas, eu preferencialmente começo a partir da sala da história da ferrovia, justamente por causa disso. Quando não, da plataforma, porque na plataforma também os painéis que estão lá já começam falando da história do vapor. Então, nada melhor que contar a historinha para depois mostrar os objetos. (CLIO, 13/02/2014, p. 1)

A funcionária do *Museu Templo das Musas*, ao se referir ao modelo de exposição e aos painéis, faz menção à maneira como os objetos ficam dispostos de modo a recriar ambientes e cenários. Isso possibilita aos visitantes fazerem uma visita solitária, sem a necessidade de um sujeito mediador. Os textos são densos e extensos e, em cada peça que se vê no ambiente, há uma placa informativa enfatizando a função do objeto.

Dando continuidade ao exame do planejamento das visitas guiadas, outros depoimentos são elucidativos:

[...] no primeiro momento a gente começa na primeira sala aqui. (TALIA, 13/02/2014, p.1)

[...] a gente recebe eles e a gente parte para as três galerias do Museu. (EUTERPE, 12/02/2014, p.2)

[...] Quando são duas, como o Museu, querendo ou não, ele é um pouco pequeno, a gente começa, uma olha lá de cima, uma turma lá de cima e a outra turma aqui de baixo. Aí, na hora que vem descendo a gente vê se não vai ter duas turmas no mesmo lugar. Então, é mais ou menos assim. (TERPSÍCORE, 13/02/2014, p. 2)

Não, na verdade assim, existe mais ou menos um padrão que a gente segue. As visitas às galerias são a estrutura básica. E a partir dela a gente vai trabalhando de acordo com as exposições. (JÁPETO, 06/02/2014, p.2)

Como se vê, ambos os museus têm um roteiro delimitado e, a partir da exposição feita, essa roteirização, nas palavras dos entrevistados, se tornou algo rotineiro, sem a necessidade de muito planejamento, pois “acontece”, “flui naturalmente”.

Apesar de haver certa homogeneidade na abordagem e no planejamento para a recepção dos grupos de visitação, alguns fatores se modificam: a percepção do grupo com relação ao museu, as perguntas e colocações das crianças sobre os objetos e o espaço, o sentimento de hospitalidade ou não por parte do grupo ou do mediador. Por isso, após terem sido realizadas essas considerações do formato e desenvolvimento das visitas nos museus investigados, serão apresentadas as rotinas apreendidas ao longo do trabalho de campo, buscando traduzir as ausências e as emergências identificadas, de acordo com o referencial teórico que fundamenta a pesquisa.

### **CAPITULO 3 – AS AUSÊNCIAS E AS PRESENCAS NO ESPAÇO DO MUSEU: ANALISANDO AS INFORMAÇÕES**

*Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.*

*Boaventura de Sousa Santos*

Este capítulo objetiva descrever e analisar as estruturas dominantes e hegemônicas encontradas nas instituições museológicas pesquisadas. Busca-se desvelar outras estruturas possíveis para além daquilo considerado inferior, subalterno, residual, local ou improdutivo, bem como suscitar outras reflexões.

Antes de tudo, é necessário pontuar que as análises empreendidas ao longo deste capítulo apresentam leituras e olhares imersos nas perspectivas e elaborações teóricas que fundamentam a pesquisa. Portanto, seu propósito é compreender e estabelecer diálogos sobre a complexidade das experiências, ações e compreensões vigentes nas instituições, iluminando-as mediante as concepções e pressupostos teórico-metodológicos assumidos, por sua vez, em cada pesquisa.

As discussões que serão apresentadas a seguir também possuem aspectos que podem estar ocultos e silenciados corriqueiramente, isto é, existem, porém nem sempre são explicitados na dinâmica dos museus pesquisados. Em um primeiro momento serão apresentadas as dinâmicas de produção de não existências propostas por Santos (2006). Cabe esclarecer que, para o sociólogo português, a invisibilidade do que foi produzido para ser não-existente, ou sem credibilidade, surgiu como consequência de um paradigma científico que se apoia em pressupostos que tem, em sua base, uma concepção monocultural. Ou seja, que as formas de conhecimento e de produção são monoculturais ou delineadas por uma única direção concebida pelo saber hegemônico ocidental. A partir desse primeiro momento, poder-se-á compreender que cada totalidade é feita de heterogeneidade, apresentando outras relações e lógicas que se confrontam (SANTOS, 2010, p.101).

Importa salientar que essa opção abraçada na investigação é um olhar dentre muitos possíveis. Imersos na pluralidade de experiências, saberes e estudos já construídos, este trabalho representa uma entre as múltiplas visões de profissionais, estudiosos e visitantes, que, juntos, fazem parte de uma unidade: os estudos da dinâmica das visitas mediadas em museus.

### 3.1 Sobre monoculturas e ecologia dos saberes: Retomando os marcos teórico-metodológicos da pesquisa

Dando continuidade às discussões sobre museus, lazer e mediação realizadas nos capítulos anteriores, iniciam-se as análises e debates decorrentes dos resultados da pesquisa de campo. Conforme foi explicitado anteriormente, o percurso metodológico desta pesquisa envolveu uma investigação de duas instituições museológicas da cidade de Juiz de Fora. Para preservar o anonimato dos museus pesquisados, eles serão denominados nesta dissertação de “*Gabinete de Curiosidades*” e “*Templo das Musas*”.

Em face da complexidade das ações e inter-relações entre os sujeitos e as temáticas apresentadas neste trabalho para alcançar os objetivos propostos, as discussões empreendidas neste capítulo serão guiadas pelos fundamentos teóricos propostos por Santos (2006). Destaca-se, nesse ínterim, que a sociologia das ausências e emergências, neste trabalho, orientará a busca por compreender e analisar a gama de experiências construídas e tecidas nos espaços museais investigados. As análises terão como objetivo alargar o campo de experiências possíveis nessas instituições, buscando revelar as lógicas que orientam tais práticas, bem como as tensões e aproximações entre o lazer e a educação.

Para abarcar a diversidade de experiências percebidas nas interações nos museus investigados, seguindo a lógica do autor português, este trabalho acolhe a crítica à “Razão Indolente” e compartilha, portanto, das seguintes premissas: i) a compreensão de mundo é mais do que a compreensão ocidental de mundo; ii) a compreensão de mundo e a forma como se cria e legitima o poder social se relacionam com as categorias tempo e temporalidade; iii) a característica fundamental da racionalidade ocidental é o fato de contrair o presente [concepção de totalidade] e expandir o futuro [planificação linear histórica].

Por isso, o objetivo desse olhar sociológico, denominado também por ele como trabalho de tradução, é transformar objetos impossíveis em possíveis e, com base neles, transformar ausências em presenças. Há um questionamento essencial para a sociologia das ausências, ao realizar-se esse empreendimento: *O que existe numa totalidade tornada parte que escapa à relação dicotômica parte-parte em função de uma totalidade metonímica?* Além dessa indagação, há outra fundamental na pesquisa: *Como confrontar e superar a concepção de totalidade e a razão metonímica nos museus?* Portanto, as análises visam a emancipação da experiência, subtraindo-a de seu estado de menoridade, de uma relação arbitrária, de um estatuto de não existência.

Boaventura de Sousa Santos (2006), em sua compreensão sobre a necessidade de um novo jeito de pensar o mundo procurou fundamentar o seu pensamento em cinco ecologias, em contraposição à monocultura do paradigma da modernidade, que serão retomadas posteriormente, neste tópico.

A independência das “não experiências”, vistas como ignorantes, residuais, inferiores, locais ou improdutivas, tem o sentido de torná-las presentes e existirem como alternativa às experiências hegemônicas. Como foi apresentado nos capítulos anteriores, ao entender o museu enquanto campo de tensões (CHAGAS, 2005) e campo de poder, abre-se espaço para que essas vivências possam ter credibilidade e espaço dialogal na disputa política nos espaços museais. Por isso, destaca-se a premente necessidade de se ampliar o mundo e se dilatar o presente. Permite-se também a criação de possibilidades, evidenciando riquezas e alternativas sociais no futuro. Antes, socializa as experiências da contemporaneidade como direito das multiplicidades.

O estudo das lógicas operantes nos museus coloca em evidência uma série de contradições, conflitos e tensões, podendo revelar também o surgimento de uma interlocução entre as diferenças e entre as dimensões conflitantes desse espaço e, quiçá, permitindo a emergência de soluções e práticas invisibilizadas.

Nesse sentido, o museu, enquanto instituição aberta para a contemporaneidade, e que engloba momentos diferenciados e diferenciadores, é permeada por um emaranhado de tempos e espaços subjetivos que agrupam pontualidades e referências distintas, e passa a ser reconhecido por suas heterotopias<sup>22</sup> (FOUCAULT, 2001). Porém, por toda parte desse espaço, heterotopias e isotopias<sup>23</sup> se confrontam, suscitando novas formas de ação e compreensão nesse ambiente. De modo que esse lugar entrelaçado por diferentes culturas retoma e transforma as invisibilidades dos saberes, dos reconhecimentos, das temporalidades, das transescalas e das produtividades, fomentando novas construções ideológicas e semânticas.

Assim, ao investigar os museus, não se pode desconsiderar que, ao longo dos tempos, eles nem sempre se estabeleceram como uma instituição capaz de articular as diferenças culturais (LEITE, 2001; SANTOS, 2008; CHAGAS, 2011). Por isso, para se submeter à análise das experiências tecidas durante as visitas mediadas, é necessário considerar que diferenças e

---

<sup>22</sup> De acordo com Foucault (2001), heterotopia significa hibridização de narrativas, leituras plurais, abertura às diferentes culturas e sujeitos.

<sup>23</sup> Compreende-se isotopia como leituras únicas, verdades absolutas, espaço de erudição, razão epistemológica da lógica linear e histórica.

exclusões foram, e ainda são, basilares para a construção social de conflitos, desafios, conceitos, preconceitos e discriminações nos museus.

Dessa maneira, o museu, enquanto um espaço que abriga a multiculturalidade, poderia vir a ser um lugar capaz de abrigar e relacionar diferenciadas manifestações culturais em um único espaço, sem preconceitos ou discriminações, visualizando outras experiências além do culto às musas. Contudo, para que se aceite o multiculturalismo, é necessário desconstruir a visão praticada pela razão epistemológica monocultural. Em outras palavras, poder-se-ia haver nos museus a busca por uma disposição multicultural, que se apoia, segundo Semprini (1999, p.89), “sobre uma mudança de paradigma, [pois] ela invoca a instabilidade, a mistura, a relatividade como fundamentos de seu pensamento”.

Compreender a diferenciação e ampliá-la para um conjunto de relações concebíveis seria uma maneira de ampliar o universo de experiências possíveis nas instituições museais. Antes de tudo, cabe lembrar que as monoculturas, isto é, as práticas e experiências hegemônicas, criam ausências e silenciamentos. A lógica monocultural é impregnada de grandes “latifúndios culturais” e estabelece relações que privilegiam uma única cultura ou maneira de fazer. *Mas, o que isso teria de relação com os museus?*

Como visto anteriormente, o museu, em muitos momentos, pode ser comparado a um latifúndio, estabelecendo relações de poder e, em muitos casos, relações excludentes. Além disso, esse espaço, como exposto no capítulo 1 desta dissertação, por muito tempo foi reconhecido como espaço de produção e vivência do saber, como se fosse um lugar sagrado. Porém, como aponta Oliveira (2002), os espaços museais ainda guardam esse ar de colonialismo, primando regras, conhecimentos, histórias em detrimento de “outros” olhares, saberes e memórias.

As monoculturas são princípios e atitudes que podem originar teorias dominantes e míopes, uma vez que elas vislumbram somente uma parte reduzida da realidade, relegando para segundo plano uma enorme fatia do real. Para Santos (2006), uma monocultura subentende o desaparecimento da diversidade, tornando algo único e dominador. Eis aí aquilo que Shiva (2003, p.25) assevera, ao considerar que “o desaparecimento da diversidade corresponde ao desaparecimento de alternativas [...]”.

Em suma, compreender as “monoculturas”, de uma forma ou de outra, é relacionar ou mesmo contradizer as experiências sociais, na tentativa de entender as suas complexidades. Nesse processo, poder-se-iam manifestar-se as “ecologias”, que seriam as possibilidades de agregar a diversidade pela promoção de interações sustentáveis entre as experiências parciais e heterogêneas (SANTOS, 2006, p.105). Superando a noção latifundiária de museu, seria possível

encontrar outras culturas, isto é, outras relações, outros sujeitos, outras leituras e, assim, dar visibilidade a algumas experiências que podem estar sendo invisibilizadas no contexto investigado.

A emancipação das ecologias, por seu turno, só é inteligível quando a ausência, o silêncio e o invisível se tornam presenças e passam a ser vistos e ouvidos. As “ecologias” das experiências possíveis congregam a diversidade dos reconhecimentos, das transescalas, das temporalidades, dos saberes e das produtividades.

Portanto, aqui serão confrontadas as monoculturas com a identificação de outras experiências, procurando ampliar o universo das práticas presentes nos museus, tendo em vista que, para ir além das construções sociais hegemônicas postas e comunicadas nesses espaços, existem outras formas de hegemonias, indo além das relações de subalternidade, ignorância, residualidade, inferioridade, localidade e improdutividade. O confronto entre as diferenças construídas e reproduzidas no seio dessas instituições permitirá revelar distintos processos para que experiências invisibilizadas se transformem em experiências credíveis. Assim, ao conceder “igualdade de oportunidades”, será possível a construção de um “outro museu possível”, considera-se que toda a prática e todo o saber são importantes, na medida em “que não há ignorância em geral nem saber em geral” (SANTOS, 2006, p.790).

Para elucidar melhor a noção de monoculturas e a contraposição com as ecologias, foi elaborado o quadro ilustrativo apresentado a seguir.

**QUADRO 1:** Quadro explicativo elaborado a partir da teoria de Boaventura Sousa Santos

<b>MONOCULTURAS (colonialismo)</b>		<b>ECOLOGIAS (emancipação)</b>	
<b>Monocultura do Rigor do Saber científico</b>	Ideia de que o único saber válido é o saber científico.	<b>Ecologia dos Saberes</b>	Ideia da ciência como parte de uma ecologia mais ampla de saberes – cada um tem o seu lugar e responde a certo tipo de desafios, com o seu devido valor.
<b>Monocultura do tempo linear</b>	Ideia de que a história tem um tempo linear, marcado por calendários, relógios, etc.	<b>Ecologia das Temporalidades</b>	Ideia da multiplicidade de tempos, contrapondo-se à presença exclusiva do tempo linear: tempo das estações, dos antepassados.
<b>Monocultura da naturalização das diferenças</b>	Ideia de que as diferenças criam sempre desigualdade e que, portanto, transportam sempre em si a ideia de Inferioridade.	<b>Ecologia dos Reconhecimentos</b>	Ideia da necessidade de verificação dos motivos das diferenças e das hierarquias.
<b>Monocultura da escala dominante</b>	Ideia da superioridade do Universalismo e da Globalização, relevando o Particular e o Local para um segundo plano.	<b>Ecologia das “Transescalas”</b>	Ideia da necessidade de articulação das escalas locais, nacionais e globais.

<b>Monocultura do produtivismo capitalista</b>	Ideia de produtividade marcada pelo sistema capitalista, relegando para segundo plano tudo o que é considerado como improdutivo, dentro do mesmo conceito.	<b>Ecologia das Produtividades</b>	Ideia da recuperação e valorização de sistemas alternativos de produção.
--	--	------------------------------------	--

Fonte: (SANTOS, 2007, p.32)

O quadro 1 evidencia que as ecologias interagem entre si, se sobrepondo em alguns momentos. Por isso, opta-se por analisar as monoculturas e as ecologias de maneira articulada com os processos e as experiências captadas ao longo do trabalho de campo.

### 3.2 Que lugar é esse? O museu e as suas outras lentes

Essa subseção tem como objetivo esclarecer a noção de museu adotada pelos gestores e mediadores das instituições museais. Busca-se revelar, também, as particularidades e os possíveis silenciamentos que podem estar por trás das noções compartilhadas nos contextos pesquisados, além de explicitar outros aspectos, dimensões e relações que, de maneira direta ou indireta, influenciaram a visita dos estudantes do ensino fundamental nesses ambientes.

#### 3.2.1 O museu enquanto espaço do saber

Ao retomar a primeira pergunta elaborada para todos os entrevistados no roteiro semiestruturado: *Qual papel teria o museu para os grupos de estudantes do ensino fundamental?*, um ponto chamou a atenção: entre os 10 respondentes, as noções de formação e espaço educativo que permitem transmitir ou construir algo apareceram em todas as respostas. Dois entrevistados pontuaram que o papel do museu é o de desenvolver uma educação de maneira diferenciada. Outra observação digna de nota é que apenas uma das entrevistas levantou a questão de que o lazer pode constituir uma possibilidade para aqueles alunos, mas ao revistar o museu com seus pais.

Nas entrevistas foi ressaltado que, o museu “[...] tem um grande papel na parte de estar passando essa história [...] não só na região, como brasileira, nacional” (CEOS, 24/02/2014, p.1); “[...] ele tem uma relação muito forte também com a educação” (OCEANO, 30/10/2013, p.1).

Como se vê, o aspecto educacional é apontado como relevante, mas isso não é um privilégio apenas dos museus investigados. Pereira (2010), ao se debruçar sobre o universo

histórico das práticas educativas em instituições museológicas, revela que as práticas educacionais nesses ambientes se fazem muito presentes, pois o entendimento de que os museus podem “passar conteúdos” desempenha, além de uma vasta e inerente intenção educativa, tendendo a uma função educacional” (p.148).

É sabido, entretanto, que a relação entre educação e museu é conflituosa, a começar pela estrutura paradigmática que orienta a noção de educação alicerçada, ainda, na normatização e transposição de saberes, em contraposição ao fato das experiências vividas no espaço museal serem valorizadas mediante diálogos e trocas.

Além disso, foi diagnosticado que a construção social ainda visualiza o museu a partir de uma representação societária hegemônica, ou seja, que preza por conhecimentos totalizantes. Esse contexto parece denotar que as ideias de acumulação do saber, testemunhos únicos e de lugar sagrado ainda encontram eco na direção e na condução das atividades de cunho educativo desses espaços. Ou seja, o que se vê no museu não é algo discrepante daquilo que está vigente em parte do imaginário social. Antes, reproduz essa lógica canônica do espaço.

Nessa mesma linha, no que concerne à concepção de museu, o entrevistado Crio (13/02/2014) aponta que o papel do museu seria

[...] uma divulgação da arte que muitas vezes elas não veem na escola, porque, eu por ter frequentado escola que tinha aula de arte e tal, uma coisa que é cobrada do professor é um ensino muito raso, achar que o desenho é aula de arte só, e sem ter uma fundamentação daquilo. (p.2)

No excerto acima é possível perceber uma crítica ao ensino de arte desenvolvido nas escolas, tido como um ensino raso, sem muita profundidade e com pouca fundamentação. Ele ainda realça que o ensino escolar da arte prima por concepções que não abarcam tudo o que a dimensão artística pode possibilitar ao aluno. Assim, Crio aponta o museu como espaço de divulgação da arte, e chama a atenção que a instituição museal seria um caminho através do qual os estudantes possam ter acesso a uma fundamentação teórica mais consistente, privilegiando a noção de conhecimento científico, enciclopédico e técnico da obra, algo que se sobreporia inclusive às experiências estéticas dos estudantes.

Aqui se despontam dois processos de produção de não existência: a monocultura do saber e a monocultura da escala dominante. A monocultura do saber e do rigor do saber ancora-se na ideia de que apenas o saber científico é digno de credibilidade. Quaisquer formas de saber que não estejam alicerçadas no rigor científico não são reconhecidas enquanto ciência e são, assim, marginalizadas pelo pensamento ocidental (SANTOS, 2010). Para Santos (2010, p.102), a monocultura do saber seria o modo de produção de uma não existência muito potente, uma



vez que ela “consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e qualidade estética”, portanto há a relativização do saber erudito e acadêmico. Logo, os fragmentos das entrevistas revelam que o binômio escola e museu, essas “duas culturas”, esses “dois espaços de produção”, exercem uma relação ora marcada pela disputa, ora marcada pela cumplicidade.

Todavia, a relação de disputa ou conflito se faz presente a partir do momento em que o museu se assume enquanto arena privilegiada de produção de conhecimento ou de criação artística. Dessa maneira, desponta-se a segunda lógica de não existência: a monocultura da escala global. À luz da teoria de Santos (2010, p.103), percebe-se que tudo o que o “cânone não legítima ou não reconhece é declarado inexistente”, ou seja, se o museu se vê como uma instituição privilegiada quando comparado à escola, é perceptível que ele irá tendencialmente desqualificar ou silenciar as práticas que lá são vivenciadas e experienciadas. *Mas será que as escolas realmente não oferecem esses conhecimentos acerca da arte?*

Outra noção recorrente, que reforça certo “ar de superioridade” do museu, foi de que o museu teria de ser o local do primeiro contato com a “cultura” ou com “aparatos da cultura”. Em algumas entrevistas, ao enfatizarem a importância da visita mediada ao espaço do museu, alguns entrevistados se dirigem claramente a essa noção, que prima pela significativa relevância do espaço museal.

Para a gestora Calíope (12/02/2014, p.1) “[...] o Museu é uma oportunidade dessas crianças, desses jovens estudantes terem, muitas vezes, o seu primeiro contato com a obra de arte”. Nessa mesma direção, a mediadora Polímnia afirma que a instituição museal é um espaço que propicia a formação de primeiros visitantes de museus, visto que, na maioria das vezes, os alunos não possuem a oportunidade de ir ao museu ou não possuem aulas de artes em suas escolas. Por isso, a mediadora salienta que o museu “[...] é importante de conhecerem também. Acho que, como a gente tem muitos primeiros visitantes, são maioria, acho que é importante” (POLIMNIA, 06/02/2014, p.1).

Ora, se o museu é um espaço para se “familiarizar” com a “cultura”, necessário se faz criar meios para isso. Eis, portanto, que se visualiza um preceito presente nas ações educativas: a existência de uma certa “escolarização” do museu, o que se traduz comumente em fracioná-lo, parti-lo e analisá-lo como um objeto físico a ser estudado, investigado ou ainda colocado sob a égide de espaço do saber escolar ou científico.

A ideia de museu, enquanto espaço complementar ao espaço escolar e ao mesmo tempo como espaço oposto à escola, foi muito comum na pesquisa empírica que sustenta as análises aqui realizadas. Essa noção direcionada para complementar e/ou sustentar os saberes escolares

vem sendo discutida e pesquisada. Algumas das investigações que se debruçam sobre essas relações e tensões são os trabalhos de Leite (2001), Lopes (1991; 2001), e Angeli (1993).

Ao voltar o olhar para os espaços museais do município de Juiz de Fora, algumas indagações se tornam essenciais: *Existiria uma relação de (inter)dependência entre o museu e a escola? Por que as instituições museais de Juiz de Fora ainda conservam práticas de escolarização?*

Na busca por responder tais indagações recorre-se à algumas asserções enunciadas por Pereira (2010), que, ao analisar o contexto histórico das práticas educativas em museus, concluiu que “o sentimento de dever e da servilidade às escolas é fruto também da atuação dos intelectuais que pregavam que os museus são espaços de experimentação e visualização dos conteúdos escolares” (p.153). Lopes (2001) afirma que os museus brasileiros surgiram como as primeiras instituições capazes de aliar ensino e pesquisa, revelando um panorama que pode ter contribuído com a formação da ideia de transformar o museu em um grande *locus* de experimentação dos saberes escolares.

Quanto ao segundo questionamento supracitado, é necessário retomar alguns aspectos históricos da cidade de Juiz de Fora descritos no capítulo 1 desta dissertação. Esse regresso evoca as considerações do jornalista Wilson Cid (1987), ao discorrer sobre a forte influência da cultura europeia difundida pelos imigrantes que se assentaram na região. Ele demonstra que há a estruturação de uma tradição introspectiva, fortemente aliada à religião, ao cultivo extensivo de café (central para o desenvolvimento da região), e ao trabalho fabril, de modo que a presença desses imigrantes instituiu um modelo familiar fechado em grandes latifúndios sem muita afeição ao lazer, uma vez que, em sua grande maioria, prezavam pelo trabalho constante, visando a acumulação de dinheiro.

Nesse âmbito, uma tendência de escolarizar os museus poderia ter se intensificado, manifestando-se no estabelecimento de laços estritamente ligados aos fazeres escolares, uma vez que:

Em uma sociedade patriarcal, às voltas com uma oligarquia cafeeira e elitista, não sobrava muito espaço para a garantia de lazer e entretenimento cultural para a grande massa de pessoas. Dessa forma, os visitantes, para além dos estudantes e professores, resumiam-se a poucos interessados e atentos. Ficava de fora a grande maioria da população. Com baixa procura, os museus preocuparam-se em disponibilizar aquilo que mais gritante é no universo museal, a dimensão educacional. (PEREIRA, 2010, p. 63)

Assim, ainda se percebe a força de entendimentos que valorizam a dimensão educativa dos museus. Esse vínculo é levado a efeito por profissionais e é usado, em muitos momentos, para realçar o caráter diferenciador do museu para os grupos que o visitam. Tal assertiva é

percebida no depoimento de Terpsícore (13/02/2014), ao estabelecer que o espaço museal:

[...] tem um papel muito importante, principalmente nessa fase, porque é ali que eles estão construindo o estudo, a cultura que eles têm. Então, eles entrando em contato com o Museu, quando eles [...] crescerem, eles vão ter uma formação cultural bem melhor do que aqueles que não têm contato com o Museu. (p.1)

Como afirmação do papel formador do museu, outra mediadora, ao falar da importância dos museus, aponta as suas experiências pessoais relacionadas à visita a espaços culturais para explicar a relevância da instituição museal na conjuntura do ensino:

Então, as crianças não têm um contato com o Museu. Eu, quando eu era menor, eu tinha um contato nulo praticamente. E eles já começam... É quando eles começam a formar uma opinião sobre uma obra, sobre alguma coisa. Então, eu acho importante nesse quesito, terem contato com o Museu. (EUTERPE, 12/02/2014, p.1)

Para as entrevistadas, o fato de ir ao museu com a escola já possibilitaria uma “formação cultural” diferenciada. Portanto, um aspecto pode ser invocado a essa discussão: *O que estaria por trás do entendimento de cultura? Seria uma cultura diferente ou diferenciante?*

O museu, quando visto sob o prisma de lugar privilegiado de acesso à “cultura”, pode revelar a lógica de existência de uma escala dominante, se assentando na ideia de que o espaço museal exclusivo ou incomparável a outras práticas para a construção da cultura do sujeito, sendo reconhecidamente um espaço universal e total. Essa lógica reforça, então, uma suposta irrelevância de todas as outras possíveis escalas.

Santos (2010, p.104) pontua que “as entidades ou realidades definidas particulares ou locais estão aprisionadas em escalas que as incapacitam de serem alternativas credíveis ao que existe de modo universal ou global”. Nesse âmbito, as práticas estabelecidas nos bairros e nas escolas de onde os estudantes são oriundos passam a ser negadas, visto que o espaço imponente dos museus se torna elemento de diferenciação cultural. Assim, as práticas e vivências estabelecidas em seus “locais de cultura” não são reconhecidos nesse espaço.

Além disso, o espaço evoca uma postura específica para ser visitado, uma vez que esse ambiente abrigava documentos históricos, informações privilegiadas, objetos que remetiam a personalidades destacadas e obras de grandes artistas. Ou, ainda, acalentava-se a visão de que os espaços museológicos proporcionariam àqueles que desfrutassem suas exposições uma educação mais erudita. Portanto, as pessoas que o visitassem seriam “mais cultas”.

Porém, é necessário repensar alguns preceitos definidores da cultura e, ao retomá-los percebe-se que ela,

[...] não caracteriza o comportamento humano uma articulação automática entre necessidade e resposta, já que estará sempre presente uma mediação simbólica. É esta mediação que pode ser considerada como instância da cultura. Não é, portanto, um espaço, eventualmente superior, situado além das necessidades básicas do ser humano, mas uma forma de proceder no interior profundo de todas as necessidades. (MENESES, 1996, p. 91)

Outro autor evocado por essa discussão é Sahlins (1997), que refuta o entendimento de cultura como um mero demarcador de diferença.

Cabe mencionar que a noção de espaço que pode favorecer uma educação diferenciadora ou dar certo *status* ao espectador não é visto apenas sob o viés dos mediadores e gestores. Em anotações extraídas do diário de campo, é possível apreender que estudantes e professores também edificam o espaço museal como “culto”, capaz de sustentar um “*ethos*” que os diferencia daqueles que não acessaram esse espaço.

Essa aura de espaço formativo, capaz de estabelecer um *status quo* diferenciado, também contribui com a ideia de espaço privilegiado, pois nesses locais estariam contidos saberes e experiências passíveis de enriquecer os saberes da escola. Assim, em muitos casos, foi percebida a necessidade de ambos os museus em delimitar o papel da visita mediada a um complemento do currículo escolar, em que os estudantes podem enriquecer seus conhecimentos

[...] a partir do momento que você traz as crianças pra verem aquilo, pra sentirem aquilo, pra gente questionar elas sobre o que elas estão vendo, eu acho que essa experiência da escola acaba sendo mais enriquecida. (CRIO, 13/02/2014, p.1)

Fica implícito que a visita ao museu, na percepção do entrevistado, enriqueceria e fortaleceria os conteúdos e ações que estão atreladas ao currículo. Por outro lado, ele também traz outros pontos a serem considerados, como, por exemplo, a postura do mediador e o papel desse sujeito no diálogo com os estudantes. Crio pontua que o mediador deve favorecer um diálogo entre o que é visto e aquilo que é dito.

Retoma-se que a compreensão de museu, enquanto instância propiciadora do saber e de “formação cultural”, traz consigo, também, entendimentos utilitaristas. Jápeto, ao ser questionado sobre o papel do museu para os estudantes do ensino fundamental, diz que:

Eu acho que ele funciona tanto pra escola, quanto para os alunos, como uma ferramenta. O que eu noto é que muitas crianças que vêm aqui até pela primeira vez, ou nunca foram com os pais num espaço cultural, vê o Museu como um lugar assim. (JÁPETO, 06/02/2014, p.1)

Em virtude das questões apresentadas, alguns aspectos ficam encobertos: *Não seria possível uma construção conjunta com os grupos de visita e os visitantes? As crianças seriam capazes de participar na construção dos saberes nos museus? Ou elas seriam meras receptoras das informações e das ações?*

Conforme as noções apontadas pelos entrevistados, é possível perceber, como já dito, uma concepção de museu utilitarista, como ferramenta mais apurada para o ensino, especialmente para os alunos. Seguindo essa lógica, outras relações possíveis da experiência das crianças na instituição museal podem ficar invisibilizadas. Em outras palavras: a ideia de instrumentalidade do museu reduz o universo de experiências possíveis nele, reduzindo a possibilidade de reflexão crítica, as leituras diferenciadas das obras e objetos, o favorecimento da cidadania e a participação social. Se levada a efeito, essa noção invisibilizaria a inteligibilidade do museu por parte dos estudantes, haja vista que ela é singular, subjetiva e acontece baseada no reconhecimento de que o estudante constrói sentidos ali a partir de valores, padrões e saberes prévios, ou seja, se dá na medida em que ele se reconhece naquele espaço.

É possível visualizar nos museus a existência de uma lógica da não existência, baseada nas diretrizes da produtividade. Santos (2010, p.104) assinala que “a natureza produtiva é a natureza maximamente fértil num dado ciclo de produção”. Assim, o museu, visto sob a lente da instrumentalidade, revela um distanciamento do que é considerado improdutivo e, em muitos casos, as experiências dos estudantes são regidas por essa lógica que preza a produtividade do saber, uma vez que o museu se associaria estritamente à escola, sobretudo ao ser encarado como uma espécie de obrigatoriedade curricular.

Outro ponto relevante que vem ao encontro desse debate é referente à noção de museu enquanto complemento da escola. Essa tese foi rechaçada por Lopes (1991), em seu artigo “A favor da desescolarização dos museus”, inaugurando uma discussão no campo da educação em museus. A principal crítica da autora brasileira concerne ao termo complemento, pois ele remeteria à noção de que o museu estaria a serviço da escola, isto é, que ele existiria para fundamentar e prestar serviços à instituição de ensino e ao currículo como um *lócus* complementar do conteúdo que foi ministrado em sala de aula.

Corroborando a proposta de Lopes, Angeli (1993) salienta que o caráter educativo nos museus acabou se prendendo a métodos e finalidades escolares. A autora realiza uma crítica a essa postura das instituições museais, apontando que isso pode reduzir as instituições à mera “ilustração dos conhecimentos ministrados pela escola” (p.47). Nessa mesma linha de discussão, Kramer (1998), ao analisar os museus de arte, assevera que

[...] para ser educativa, a arte precisa ser arte e não arte educativa; do mesmo modo, para ser educativo, o museu precisa ser espaço de cultura e não um museu educativo. É na precípua ação cultural que se apresenta a possibilidade de ser educativo. O museu não é lugar de ensinar a cultura, mas, sim, lugar de cultura. (p.210)

Uma hipótese que pode ser levantada a esse respeito é que a premente busca por “escolarizar” o museu poderia vir a ser uma maneira de legitimar a vivência escolar. Seria uma maneira dos professores justificarem a ida dos alunos em horário escolar ao espaço cultural, servindo assim como uma extensão curricular. Nesse aspecto, Carvalho (em LEITE, OSTETTO, 2006, p.133) ao discorrer sobre a formação cultural dos professores e a elaboração pessoal de sua atuação, sublinha o seguinte:

[...] percebe-se que os professores e futuros professores não se veem como construtores de seus saberes, pois convivemos com uma formação que se constitui por uma abordagem normativa: o que se deve fazer, pensar, ensinar, com a preocupação central de construir um *modelo* de professor, desconhecendo a heterogeneidade da categoria profissional, assim como a dimensão ética, estética, cultural e política do fazer educativo.

Por outro lado, o museu, para receber constantemente o público escolar, se atém a conteúdos específicos para reforçar o seu caráter educativo. Assim, as leituras e as propostas dos mediadores parecem silenciar outras dimensões do museu como, por exemplo, o lazer. O zelo em preservar a imagem da instituição enquanto espaço do saber, que prima pelas teorias, histórias reais e complementares faz com que as visitas mediadas de escolares tenham um caminho bem situado no objetivo de educar. Apesar de não serem privilegiadas as leituras e olhares subjetivos, elas não deixaram de existir. *Como superar essas noções? O que está para além do rigor ao suposto ignorante, do local e do improdutivo?*

Um alerta é necessário: ao se vincular o espaço do museu exclusivamente a um único conteúdo, o da educação, claramente se negligenciam as dimensões estéticas e poéticas das obras e dos objetos, sobretudo a partir do prisma da experiência subjetiva de seus visitantes. Os discursos e narrativas museais não deveriam abarcar uma compreensão uníssona de uma obra ou objeto, que, em muitos casos, são “usadas” como totalizantes e universais, seguindo a lógica ocidental de conhecimento hegemônico. Ao contrário, o museu, ao fomentar também uma leitura autônoma, dialógica e interpretativa, mesmo que ainda conserve seu ar de “escolarização”, pode ser palco de experiências significativas para os visitantes, ambiente de releituras da história, enfim, um espaço inclusivo.

Indubitavelmente, para superar os abismos que buscam desacreditar as práticas dos estudantes, entendidos em muitos momentos como inferiores, o caminho a ser traçado e que se desponta *a priori* seria considerar o espaço do museu como espaço de cultura (KRAMER, 1998). Assim, a ideia de conhecimento subalterno ou saber “a serviço de” deixaria de imperar, abrindo campo a novas leituras, contemplando a imaginação, a criatividade e o desenvolvimento cognitivo de quem participa das ações educativas mediadas pelo museu, que

poderia vir a ser espaço de produção cultural, além de poder ser culturalmente construído por quem o visita.

Puig (em BRABOSA; COUTINHO, 2009, p.55) assevera que o desafio dos setores educativos dos museus é “mostrar que a realidade também pode ser contada de outras formas”. A autora complementa, ainda, com uma série de exemplos acerca de como a educação poderia se revelar no espaço do museu:

[...] a educação no museu estará subordinada a apoiar a divulgação da coleção se considerada o centro dos valores da instituição. Caso os visitantes, entendidos como público, se desloquem ao centro da instituição, a educação ajudará na captação de público e na difusão dos conteúdos do museu. Quando se pressupõe que há um equilíbrio entre os objetos, ideias e visitantes, a educação terá um papel protagonista. Se o museu, porém, considera-se um centro de desconstrução, de suposições ou de controvérsias, a educação contribuirá para apresentar o museu em contínua construção”. (p.55)

Diante das dimensões apresentadas pela autora, foi possível identificar que, entrelaçada à noção de museu esposada pelos entrevistados, a noção de educação assume a posição dos três primeiros papéis: “centro de valores da instituição”, “captação de público e na difusão de conteúdos” e a de “protagonista”.

Porém, a última colocação da autora enriquece as discussões estabelecidas até aqui, e revela outras possibilidades para se pensar o espaço do museu enquanto lugar de cultura, que se constrói cotidianamente.

Dessa maneira, sem excluir a visão dos entrevistados, para alargar o campo de experiências possíveis no museu, recorre-se à reconfiguração das monoculturas em direção às ecologias. As lógicas do rigor do saber, do universalismo e da produtividade estão presentes nas concepções de museu apresentadas pelos entrevistados. Por isso, numa tentativa de alargar as relações presentes no museu, recorre-se a alguns apontamentos feitos nas narrativas dos próprios gestores e mediadores, que parecem indicar um novo “norte” para além dos entendimentos monoculturais apreendidos ao longo das entrevistas.

A primeira lógica a ser desconstruída é a noção do rigor do saber, uma vez que todo saber é incompleto. Assim, Santos (2010) pondera que “o princípio de incompletude de todos os saberes é condição de possibilidade de diálogo e debate epistemológicos entre diferentes formas de conhecimento” (p.107), expondo a necessidade premente de uma ecologia dos saberes.

A educação, como se viu nessa seção, é tida como principal dimensão do espaço museal, especialmente quando se considera o discurso dos gestores e mediadores em torno dos grupos de estudantes do ensino fundamental que visitam os museus. Logo, as concepções de

museu enquanto espaço educativo privilegiado foram recorrentes, revelando concepções permeadas por monoculturas que edificam uma imagem ainda erudita e diferenciante da instituição museal. É interessante pontuar que a noção de educação na concepção de museu, em alguns momentos, extrapola as noções de erudição e diferenciação, mesmo que seja de maneira tímida.

Alguns entrevistados, contudo, parecem valorizar outros possíveis entendimentos de museu. Por isso, é necessário retomar alguns comentários tecidos por eles sobre o papel dos museus.

Para Talia o museu seria uma instância propiciadora de um “aprendizado diferente”, no sentido de ser mais flexível, mais aberto e não obrigatório, como se pode ver na seguinte afirmativa:

[...] tem um papel de... interdisciplinaridade. Quando a criança sai da escola e vem aqui, ela tem um contato, está no seu cotidiano, está na cidade deles pra [...] mostrar a história da cidade, sair um pouco daquela coisa de escola, da educação formal. O Museu tem esse papel, é uma educação, mas de forma diferenciada, acredito. (TALIA, 13/02/2014, p.1)

Apesar de sugerir a uma contraposição entre escola e museu, a entrevistada Talia aborda algumas questões centrais para este estudo: i) o museu seria parte do cotidiano por ser localizado na cidade; ii) o museu é espaço de interdisciplinaridade; iii) o museu é um espaço de educação diferenciada.

O primeiro ponto supracitado não será discutido nessa subseção, uma vez que a localização dos museus revelou ricas contribuições para a compreensão da participação dos estudantes durante a visita. Por isso, será dedicada uma subseção específica para esse aspecto a seguir.

O segundo ponto abarcado pela entrevistada parece retomar as discussões tecidas por Hernandez-Hernandez (2005), que, ao dissertar sobre a museologia, aponta:

A medida que nos adentramos en la reflexión sobre la museología nos vamos dando cuenta de que necesitamos ampliar nuestros conocimientos sobre la estructura semiótico-discursiva en la que se fundamentan nuestras sociedades posmodernas, porque solamente así podremos dar respuestas a los nuevos retos que éstas nos plantean. Esto supone para la museología un esfuerzo de conceptualización que ha de llevarla a sobrepasar el interés centrado en los objetos para fijarse con mayor detenimiento en las exposiciones temáticas donde lo que menos importa es el objeto auténtico y lo que más preocupa son las ideas que se pretenden presentar. (p. 325)

Ao ser considerado como espaço interdisciplinar, independentemente do seu modelo museológico, mais ou menos tradicional, o museu poderá se amparar em uma dimensão



educativa. Por isso, mais do que reforçar a aura dos objetos e obras autênticas, seria possível estabelecer diálogos, trocas e considerar outras possibilidades de interação.

Retoma-se aqui a concepção de Chagas (2011), apresentada no capítulo 1 desta dissertação, segundo a qual a naturalização de tipologias, divididas por disciplinas do campo do conhecimento científico, pode vir a restringir práticas, experiências e até mesmo ações nos ambientes dos museus. Portanto, para alargar o campo de experiências possíveis, uma tendência latente é que as instituições museológicas estabeleçam um diálogo atualizado com a produção de saberes nas diferentes áreas. Dessa maneira, seria possível uma ação menos centrada em torno dos objetos, permitindo a eclosão de relações, tensões, diálogos e experiências dos estudantes. Ao reconhecer a interdisciplinaridade como um dos papéis do museu, seria possível reconhecer a multiplicidade de experiências possíveis, alargando, desta maneira, o reconhecimento de outros saberes, outros discursos e outros personagens para a construção social desse espaço. Nessa direção, seria possível vislumbrar as visitas organizadas pelas escolas como possibilidades de lazer.

Euterpe (12/02/2014), ao se posicionar sobre o papel dos museus para os estudantes, aponta que:

[...]sair do ambiente da sala de aula e vir para um ambiente diferente, onde eles veem na sala de aula, às vezes a aula de artes de uma forma completamente diferente do que eles veem aqui, eu acho muito importante. (p.1)

Aqui, a entrevistada parece retomar o terceiro eixo que Talia pontua: a capacidade do museu proporcionar um aprendizado diferente. Ambas (Talia e Euterpe) parecem relacionar a visita ao museu com a possibilidade de uma viagem, se aproximando do que Martins (2005) fez ao ressaltar que a visita a um museu ou espaço cultural pode vir a ter “o mesmo sabor de uma viagem a um território”. E nesse caso, como uma viagem, a visita à instituição museológica pode revelar territórios desconhecidos, experiências novas para além daquelas vivenciadas entre as paredes do museu.

Portanto, o museu, espaço hierarquizado, passaria a ser mediado por outras experiências, situações e edificações: o entorno, o ônibus, as sensações, a imaginação e a valorização estética ganham novas dimensões, que podem ser contextualizadas em diferentes tempos e espaços, isto é, podem ser vistas com as lentes da época passada ou de acordo com a leitura elaborada por alguém, de maneira direcionada ou então por uma leitura contemporânea, híbrida, subjetiva e plural. Desse modo, o estímulo aos sentidos, o exercício da valorização estética e a apropriação do processo vivido poderiam constituir experiências de lazer, uma vez que estabelecem e estimulam a ludicidade, como sugere Gomes (2004).

Nessa conjuntura, evocam-se as características do *flâneur*, citado por Benjamin (1991), com a visão do sujeito que experimenta o que vê e sente os espaços. Mais do que um ocioso, é um sujeito crítico, analítico e que procura algo (in)determinado. Pois os estudantes, comparados ao *flâneur*, com suas experiências subjetivas e seus desejos, vivenciam, em seu flânar, a procura, a descoberta, a angústia, a liberdade, a coerção, o prazer, o conflito e a renúncia, entre tantas outras sensações e possibilidades a serem estabelecidas dentro e fora do museu, vivenciando mais do que os conhecimentos e as ações dirigidas pelos mediadores.

É possível, então, relativizar a própria noção de educação praticada no museu, pois ela tende a ser feita para um grupo supostamente amorfo, não levando em conta as singularidades. Isso porque os visitantes – alunos e professores – chegam ao museu com expectativas prévias, baseadas em suas vivências, seus conhecimentos, seu cotidiano, sua posição social, econômica e cultural, que naturalmente condicionam a experiência desses sujeitos no espaço do museu tornando-as únicas e, conseqüentemente, interferir na dimensão educativa do museu. Esse postulado toca de maneira contundente a segunda lógica: a escala dominante. Ao contrapô-la à ecologia das transescalas, desconstruindo, portanto, a monocultura produzida pelo universalismo, é possível proporcionar inteligibilidade aos contextos culturais dos estudantes, respeitando o tempo-espaço deles.

Oceano assevera que “*os meninos estão convivendo muito com essa coisa do computador, do cinema, da interação, do imagético, do interativo, e se nós ficarmos no discurso canônico de museu, de espaço artístico, nós vamos cada vez mais afastar essa clientela da gente*” (p.4). Apesar de retomar a noção de educação para atração de público, como pontuado anteriormente com a citação de Puig, o entrevistado evoca uma breve e importante reflexão do momento presente trazendo outros aspectos que passam a configurar o museu, como, por exemplo, as mudanças e as transformações sociais, culturais, políticas, econômicas e tecnológicas ocorridas nos últimos anos. Assim, os museus passam a abrigar novas possibilidades de leitura, sem, contudo, haver empobrecimento da experiência dos estudantes.

Oceano faz, ainda, uma ponderação que retoma as discussões tecidas por Fridman (1999). O autor, ao utilizar o termo “pós-modernidade”, se refere ao tempo atual e destaca duas concepções da sociedade contemporânea: a sociedade da imagem e a sociedade do conhecimento. Segundo esse sociólogo, a sociedade da imagem é caracterizada por “uma cultura dominada por imagens, onde a mídia tem papel fundamental na produção de narrativas que criam a ilusão”.

O que se percebe atualmente é a fragmentação das linguagens e, como aponta Baudrillard (citado por FRIDMAN, 1999, p.356), a atualidade é “uma coleção de cópias cujos

originais foram perdidos, ou dito de outra forma, onde o referente vivido pelos homens desapareceu”. Nota-se que, ao invés de guardar arcabouços históricos hegemônicos, a atualidade possibilita aos sujeitos recriarem outros referentes de memórias e histórias, que eles não se atenam mais a verdades postas.

A sociedade do conhecimento, em contraponto, é marcada pelo excesso de informações e, nas palavras de Fridman (1999), é “como um mundo em que os indivíduos solicitam, filtram e interpretam a informação; qualquer pessoa com tempo, recursos e talento pode ter acesso e assimilar estoques de informação e tornar-se especialista” (p.366).

Assim, a rapidez dos acessos sugere o que Deleuze (2003) chamou de urgência que “é de qualquer maneira sinônimo de uma falta de distanciamento espacial e temporal” (p.57). Verifica-se que os sujeitos, neste “novo” século XXI, parecem estar colocados contra a parede: ora anulam a visão dos lugares do seu espaço, ora anulam a visão do seu tempo, direcionando-se e coagindo-se a escolhas cada vez mais delimitadas. Logo, o sujeito é levado a pensar rapidamente, a criar obras sem se distanciar delas.

É notório que as tradições, os valores, e os símbolos que foram disseminados nos moldes da modernidade ocidental desvelam uma sociedade muitas vezes intolerante aos novos modelos econômicos, políticos, científicos e sociais emergentes, como, por exemplo, a aceitação de saberes múltiplos para além daqueles que são vistos como certos pela ciência. Então, ficam as perguntas: *todos os sujeitos serão levados a fazer a mesma coisa? Ou será que já não estão a fazê-lo? Será que esta sociedade ‘pós-moderna’, ‘hipermoderna’, ‘contemporânea’ estaria disposta a encarar o passado “enterrado” nos museus? Será que, na rapidez do cotidiano, as pessoas teriam um espaço para a contemplação?*

Lipovetsky (2009, p.305) aponta que “a atitude propriamente estética ou contemplativa foi suplantada por um consumo de imagens incessantemente renovadas que não se destinam tanto a serem vistas como a serem consumidas em grande velocidade”. E o que se vê é

[...] cada vez mais uma estética do consumo que preside às atividades de lazer. Assistimos, além disso, à multiplicação dos workshops de escrita e às obras de autores «amadores», à vulgarização da prática musical, a um aumento considerável do número de pintores e fotógrafos, de artistas profissionais e amadores, de artesãos artistas, de desenhadores, grafistas e designers. Mais do que a decadência da sensibilidade ao belo, é a democratização das experiências estéticas que caracteriza o universo hiperindividualista. (LIPOVETSKY, 2009, p. 305)

As concepções do reordenamento do tempo e do espaço das sociedades se entrelaçam com a construção dos novos papéis que assumem os museus na atualidade. A necessidade de redimensionamento desses espaços urge cada vez mais, tendo em vista que os movimentos de

descentralização do saber e da cultura atuais propiciam novas leituras de mundo e novos ambientes de cultura.

Abrindo-se a novas leituras, a instituição museológica ganha outras narrativas, outros discursos. Porém, essa tendência latente se torna um desafio. Crio, ao se dirigir aos desafios que ele enfrenta no processo de mediação em relação à criança, faz uma ponderação de extrema relevância para ampliar as relações presentes no museu no que tange à educação:

[...] essa questão da criança não ser vista como um ser que pode acrescentar muito a essas conversas, entendeu? Que às vezes toda opinião, por ela ser pequena, por ela não ter uma idade desenvolvida, uma experiência maior de vida, que aquilo não vale de muita coisa, então que aquilo é só engraçado ou que é só... entendeu? Porque isso é valor muito grande pra gente, elas dizem coisas muito ricas, que muitas vezes por a gente ser adulto, por a gente já ter tido muitas experiências, a gente não consegue enxergar mais e isso é muito bacana. Então eu acho que em relação à questão de desafio é isso. (p.3)

Crio parece retomar alguns apontamentos feitos por Leite (2001) e Benjamin (1984). Ele entende que as crianças detêm lógicas próprias, tempos singulares e que os museus, tais como estão postos, especialmente em suas visitas guiadas, ainda acabam privilegiando um programa, um conteúdo, enfim, uma lógica específica e autoritária. Entretanto, como assevera Crio a manifestação das crianças como sujeitos plenos, capazes, se mostra nas constantes “rotas de fuga” encontradas ao longo do espaço; nas permanentes releituras da exposição e, sobretudo, nos questionamentos e participações, que, de alguma forma, “quebram” a lógica pensada previamente. Aqui, ainda que não legitimadas, as crianças constroem seu conhecimento e suas próprias formas de se relacionar com a exposição, com o espaço e com o próprio mediador. Portanto, ao invés de descartar essas lógicas, o museu, enquanto espaço que almeja ser plural, de criticidade e usufruto da cidadania, poderia antes incorporar essas visões de mundo.

Reddig e Leite (2007, p.40) ponderam que

[...] as ações educativas são pensadas para diversos públicos e, de forma privilegiada, são organizadas para as crianças que, ironicamente, vêm-se pouco representadas nesses espaços, a não ser pelo olhar dos adultos, faz-nos entender quão é delicada é esta relação criança-museu.

Assim, as autoras concluem que “a ausência da infância sentida nesses espaços reflete a forma como a criança é vista”. Nesse sentido, é importante salientar o que significa “*ir ao museu*”, algo diametralmente diferente de ver um catálogo recheado com fotos de objetos e obras expostos.

Destarte, chega-se à última das três lógicas assinaladas, a partir do trabalho de Santos (2010): a noção de produtividade. Essa lógica pode, portanto, ser questionada e outras possibilidades se despontam. Nesse universo é necessário recuperar e valorizar a participação

das crianças e o que elas vivenciam como experiências válidas. Assim, os trabalhos realizados antes e após as visitas deixam de ser o principal foco das mesmas, permitindo que outras vivências sejam reconhecidas como importantes.

É interessante pontuar que as crianças, durante as visitas observadas, nas instituições museais levantaram uma série de expressões que davam materialidade aos sentimentos e sensações que elas estabeleciam naqueles ambientes. O ambiente provoca, indaga, incomoda e se reconstrói. Notas realizadas pela pesquisadora descortinam que o uso dos sentidos pelos estudantes é muito recorrente para definirem os espaços dos museus: “Quem lembra o nome do museu? Perguntou a funcionária e ninguém respondeu. Um silêncio profundo se fez. Até que uma das crianças falou: “Nossa tia, que lugar cheiroso” (p.10). Na tentativa de instigar mais percepções, a funcionária, ao chegar em outra galeria, continuou indagando: “Qual a diferença entre essa sala e aquela outra em que nós estávamos?”. Logo veio uma “chuva” de respostas: “o chão é diferente”; “o cheiro é mais gostoso”; “aqui tá escuro”, “aqui é grande” (p.10).

Os objetos, as obras, e a própria história são ressignificados de tal modo que os estudantes, ainda crianças, recriam tudo. Walter Benjamin (1984) diz que a criança faz história com o lixo da história. Para o autor,

[...] as crianças são especialmente inclinadas a buscar todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se dê de maneira visível. Elas sentem-se atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nestes restos que sobram, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nestes restos, elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido num maior. (p.77)

Nesse sentido, algumas ações dos mediadores que privilegiavam o diálogo, a troca com as crianças, permitiria que as práticas dos infantes se tornassem outras construções do ambiente do museu, prezando as dimensões estéticas e poéticas das obras e objetos, a partir da experiência subjetiva de seus visitantes. Ao retomar a perspectiva do *flâneur*, descrito por Benjamin, vê-se que o contato com os objetos, as obras, enfim, com o lugar museu, permite que as crianças leiam, experimentem o lugar, construindo suas histórias e estabelecendo diálogos.

### 3.2.2 Dimensões de lazer e educação no entendimento dos museus

*A visita mediada ao museu seria um momento de lazer para os estudantes e professores?*

Essa questão integrou as entrevistas semiestruturadas e possibilitou explorar as articulações entre a educação e o lazer em museus, conforme o ponto de vista dos entrevistados.

Ao discorrerem sobre as possibilidades de vivência do lazer no espaço museal, alguns entrevistados demonstraram uma delimitação bem definida de tempos, isto é, como se houvesse um tempo determinado para o lazer, tendendo a uma noção estanque. Nesse âmbito, Calíope aponta que a visita de escolares é, até certo ponto, uma maneira de “[...] estimular uma nova visita desse estudante com familiares. Com famílias num horário de lazer. O museu, ele tem um caráter formativo muito bem delimitado” (CALIOPE, p.1). A assertiva da entrevistada evidencia que o museu é entrelaçado por momentos delimitados, pois haveria um horário para a educação e um horário para o lazer. Esse ponto de vista parece reforçar o entendimento de lazer com um caráter liberatório, associado ao fenômeno da “não obrigatoriedade”. Essa ideia acerca do lazer foi reforçada, especialmente no Brasil, por bases epistemológicas que restringiam o lazer a algumas situações e/ou grupos sociais (DUMAZEDIER, 1973; MARCELLINO, 1996; CAMARGO, 1998). A oposição do lazer a qualquer tipo de obrigação, em tempos limitados e bem definidos, exclui as experiências que se fazem valer da ludicidade, como, por exemplo, aquelas estabelecidas pelas vivências dos alunos durante o tempo escolar nos museus.

Nesse bojo de discussões, Jápeto refuta a maneira como o lazer é colocado para os alunos. Assim, para o entrevistado, a visita ao espaço museal não pode ser colocada pela escola como um momento dessa natureza, pois

Lazer, lazer, lazer... Olha só, depende sabe de que? Por incrível que pareça, de como a escola prepara os meninos. [...] é meio dúbia essa questão do lazer, porque as vezes a gente fala lazer, parece que é... só diversão.  
Diversão. E não pode ser colocado dessa maneira, porque, se colocado dessa maneira, eles já chegam aqui com aquela visão de que: “olha, a gente pode fazer o que a gente quiser, a gente está no nosso momento de diversão.” Então depende muito de como é colocado pela escola. É assim... nesse momento tem que ser prazeroso, mas no sentido de interessante, eu acho; e que cause um bem estar na criança que vem. (JÁPETO, 06/02/2014, p.1)

Aqui se despontam três lógicas: i) a visita de escolares ao museu precisa ser produtiva; ii) há a demarcação de tempos bem definidos; iii) o lazer é sinônimo de diversão. Nessa concepção, se a visita fosse dirigida pelos professores como uma experiência de lazer, ela se tornaria “menos” rica, portanto, menos produtiva. As ações educativas dos museus, especialmente aquelas voltadas para estudantes e suas escolas, ainda prezam pelo aproveitamento, pela produtividade, por intermédio da ênfase sobre o conhecimento.

A ida de discentes com suas escolas ao museu, mediante um tempo imposto pelo currículo escolar, faz com que, por exclusão, o lazer seja visto como “fazer o que quiser”, portanto, compreendido como algo improdutivo. *Onde estariam as experiências subjetivas?*

*Seria o grupo de escolares uma grande massa amorfa e homogênea? Teria o lazer o sentido dúbio?*

Quando se olha para a relação lazer-educação, processos de produção de não existência surgem. Para iluminar as lógicas levantadas anteriormente, recorre-se ao trabalho de Santos (2006). O autor pondera que a residualização do tempo conduz a noções que tangenciam os entendimentos de “atrasado” e “subdesenvolvido” tudo o que, segundo a norma temporal, é assimétrico em relação ao que é declarado. Além disso, o estudioso salienta que “a ideia de que o tempo é linear e que na frente do tempo seguem os países centrais do sistema mundial e, com eles, os conhecimentos, as instituições e as formas de sociabilidade que neles dominam” (p.13) tende a ser perversa. Outra lógica apresentada por Boaventura é suscitada quando se analisa o lazer e a educação: a monocultura produtivista no espaço museal, ligada aos critérios de produtividade capitalista. Nela, a não existência se legitima sobre a forma de improdutivo, relacionando o lazer à noção de preguiça. Essas duas lógicas perpassam as concepções e ações que orientam a inserção ou não de elementos da ludicidade nas visitas mediadas aos museus.

Uma hipótese para a adoção de noções como essas acerca do lazer estaria relacionada ao caminho percorrido pelos estudos e a sistematização teórica do lazer no contexto brasileiro. Quando se volta o olhar para a difusão dos saberes em torno da temática no país, um autor se torna central a essa discussão: Joffre Dumazedier. Nessa conjuntura, Gomes e Melo (2003) ponderam que “foi ao longo das décadas de 1970-1980 que o pensamento de Dumazedier (1973, 1975, 1979) teve grande aceitação e influência no Brasil, conferindo um impulso às pesquisas sobre o lazer em nosso país” (p.29). Da mesma maneira, Gomes e Rejowski (2005) assinalam que:

No Brasil, a produção científica sobre o lazer emerge a partir da década de 1970 com o desenvolvimento de pesquisas e projetos específicos, muito embora, trabalhos anteriores, tenham importância significativa para a sistematização e compreensão do conhecimento na área. Em termos gerais, a literatura científica nacional foi influenciada por questões internacionais e, principalmente, pela presença de Dumazedier em seminários internos promovidos pelo Serviço Social do Comércio (SESC) em São Paulo e em diversas localidades por outras instituições. Esse sociólogo francês veio várias vezes ao País no período de 1961 a 1963, a convite da Universidade de Brasília, do Movimento de Cultura Popular da cidade de Recife e das autoridades eclesásticas de Pernambuco. (p.4)

Um dos maiores conceitos defendidos pelo pesquisador francês considera o lazer como um conjunto de ocupações a serem desfrutadas em um “tempo disponível” (DUMAZEDIER, 1973), sendo considerado um tempo antagônico ao trabalho e às obrigações. Cabe pontuar ainda que, dentre os pesquisadores brasileiros influenciados pelo pensamento desse sociólogo, estão

Nelson Carvalho Marcellino e Luiz Octávio de Camargo, que tiveram papel de destaque junto à produção acadêmica brasileira sobre o tema, corroborando a noção de que o lazer é um tempo oposto ao trabalho ou a quaisquer obrigações, sejam elas de ordem religiosa, de ordem familiar ou de ordem social.

Apesar da evolução conceitual do lazer, perceptível a partir da década de 1980, quando houve uma crescente produção de obras que articularam o lazer junto ao fator cultural, reconhecendo o potencial educativo do fenômeno e deixando um lastro dessa visão parcial, especialmente no meio acadêmico. Ainda que venha sendo relativizado aos poucos, o conceito do sociólogo francês permanece um dos mais difundidos no país (TAVEIRA; GONÇALVES, 2012, p.2), de modo que um volume elevado de cartilhas, documentos relativos às políticas públicas, ações institucionais e estudos acadêmicos continua reproduzindo essa noção do lazer, que passou a ser reconhecida como central para o direcionamento de diferentes projetos no Brasil.

Ademais, outra equiparação associada ao lazer em museus seria relacionada à recreação. Ao ser indagada se a visita dos grupos de escolares seria um momento de lazer, a entrevistada Clío salienta que:

Certamente, nós procuramos fazer com que seja... a visita seja adaptada já na faixa etária e dentro dessa adaptação nós procuramos incluir – não só de guardar, não só na visita guiada – mas em todos os eventos aqui, a questão dessa recreação. A parte da recreação também de forma que eles se sintam mais incluídos no projeto de visita aqui no Museu. (CLIO, 13/02/2014, p.1)

Cabe ressaltar que o lazer equiparado à recreação não é um fato isolado dos museus analisados. Tal fato se dá justamente pela falta de clareza sobre esse fenômeno, que leva, na maioria dos casos, ao entendimento do lazer como recreação, não se visualizando essa prática como um fenômeno plenamente capaz de despertar o senso crítico, o repensar de ações, o contestar posturas, o enriquecimento psicossocial dos seres humanos, bem como o florescer de potencialidades (MARCELLINO,1996, p.23).

Nesse aspecto, Gomes (2004, p.120) aponta que, muitas vezes, o lazer é visto com um olhar pejorativo e compreendido como um fenômeno que, se não for organizado e preenchido com atividades recreativas consideradas saudáveis e educativas, pode levar à violência e à criminalidade. Segundo a autora, essa compreensão foi difundida no Brasil desde as primeiras décadas do século XX, e alcançou o campo das políticas públicas em algumas cidades brasileiras, como Porto Alegre, Rio de Janeiro e São Paulo. Inspiradas nos moldes norte-americanos, tais iniciativas estavam voltadas para a ocupação do chamado tempo livre, o que



demandava primeiramente instalar equipamentos e oferecer atividades recreativas para a população, especialmente para as crianças.

Nesse bojo, a recreação ganhou diferentes roupagens em seu conceito, vista como sinônimo de atividades que dão prazer e que são divertidas, não deixando, entretanto, de serem “guiadas” e coordenadas por algum profissional. Portanto, a recreação assume um importante papel: “educar as pessoas positivamente para seu tempo livre” (SALAZAR SALAS, citado por GOMES; ELIZALDE, 2012, p.65).

Outra dimensão dessa prática foi explicitada por Oceano (30/10/2013), ao pormenorizar as relações entre as vivências dos alunos que visitam os museus e o lazer. Nas palavras do entrevistado, com as transformações tecnológicas, não cabe mais um discurso que canoniza o museu, que o tem como um espaço sagrado. A manutenção dessa concepção, segundo o entrevistado, inclusive fomentaria um distanciamento da “clientela” do museu. Ele complementa ainda que:

Eu acho que nós podemos ter [*o lazer*], sem irresponsabilidade, sem fazer festas, alegoria, digamos, porque está construindo o conhecimento. Eu acho que com responsabilidade dá pra gente associar o lazer, prazer, e conhecimento, numa mesma visita. (p.1)

Oceano traz uma importante contribuição para alargar o campo de experiências possíveis no museu e, conseqüentemente, o próprio entendimento da instituição. Porém, ele também não deixa de elucidar algumas concepções hegemônicas do que viriam a representar a relação lazer e a educação, bem como o próprio entendimento de museu. Ao analisar as considerações feitas pelo entrevistado, procurar-se-á aqui contrapor a noção de que o lazer favoreceria a dimensão de aumento de “clientela”, sendo comparado a uma empresa que precisa de números expressivos para ganhar maior visibilidade. Por essa visão dominada pela dimensão quantitativa, é que se pode concluir que o lazer, quando associado dessa maneira a espaços dessa natureza, que se associam a práticas educativas vistas como lúdicas, se aproxima das noções de entretenimento e marketing cultural.

Nesse sentido, as instituições museológicas preocupadas com o número de visitantes passam a competir em um mundo de oferta e procura (PUIG, em BARBOSA; COUTINHO, 2009, p.61), transformando o lazer em sinônimo de estratégia de marketing, e a gestão de marketing redefine o museu como uma empresa.

O paradoxo se mostra maior quando os mediadores e os gestores dos museus se deparam com duas situações contrastantes: oportunizar uma educação sem ser legada ao ostracismo e

não permitir a vulgarização do espaço museal. *Dessa maneira, seria o lazer uma “profanação” do espaço do museu?*

Uma lógica de produção de não existência ligada à produtividade proposta por Santos é passível de ser visualizada nos museus investigados, uma vez que, para não serem legados ao ostracismo e ao esquecimento, passariam a abrigar uma série de eventos para atração de visitantes.

Ao ser questionada sobre os tipos de ação que o museu tem privilegiado no momento, uma entrevistada explica:

[...] o que tem acontecido e eu acho que tem sido mostrado na imprensa e tudo, é criar uma maior visibilidade do Museu [...]. Às vezes nem sempre com eventos direcionados à questão do próprio Museu, mas eu acho que essa é a ação que tem que prevalecer: Criar uma maior visibilidade. (POLÍMNIA, 06/02/2014, p.1)

O relato da entrevistada permite uma breve reflexão e, ao mesmo tempo, revela uma contradição quanto ao direcionamento das atividades educativas do museu que visam: ter uma maior visibilidade institucional.

Por meio das observações e das entrevistas, notou-se que, quando comparadas aos eventos esporádicos ou iniciativas paralelas, as visitas mediadas estabelecem uma relação de concorrência, uma vez que essas ações não geram visibilidade relativa à disseminação da imagem institucional pelos meios de comunicação. Por outro lado, em ambos os museus, iniciativas, como cursos de formação, eventos (lançamento de livros, festivais, shows, exibição de filmes, colônia de férias) e aulas regulares (dança, arte e yoga) são consideradas como aspectos centrais para a captação de público e a propaganda institucional.

As opções assumidas pelas instituições museais quanto à captação de público e quanto à propaganda institucional parecem se inserir em um paradoxo. Contradição compreendida na medida em que se considera que os estudantes são a parcela quase absoluta responsável pelas visitas, como se vê na afirmação de um dos entrevistados: “a visita do Museu é quase 90%, ou mais que isso um pouco” (OCEANO, 30/10/2013, p.1).

Todavia, em muitos momentos, nas falas dos entrevistados, especialmente dos gestores, um ponto foi recorrente: as visitas mediadas direcionadas aos escolares, apesar de serem o foco dos museus, por serem tidas como habituais, são legadas à certa marginalidade. Tal fato se evidencia, em muitos casos, na insuficiência de tempo para a criação de projetos de visitação e rotinas de planejamento para o recebimento de grupos escolares. Essa situação se dá porque há um acúmulo de funções nos museus, de modo que os mediadores e os funcionários precisam se

dividir entre diferentes iniciativas ao mesmo tempo, uma vez que ambos os espaços padecem da escassez de funcionários para compor a mediação.

Polímnia, ao discorrer sobre o foco do museu, aponta que “a gente oferece os cursos, mas eu acho que ainda as visitas são nosso foco, o que a gente mais se concentra. Eu também acho que é o mais importante” (POLÍMNIA, 06/02/2014, p.1). Quando indagada sobre o motivo das visitas mediadas serem mais importantes, a funcionária explica seu ponto de vista:

Porque o público que vem para os cursos geralmente é um público que já conhece o Museu. É um público que vem para aquele determinado curso. O público que a gente recebe nas visitas são para conhecer os espaços, as galerias, conversar sobre as obras, conhecer. E aí a gente tem que ter essa preocupação, uma preocupação muito maior de como a gente vai trabalhar o espaço e as obras em exposição com esses visitantes. Então é bem diferente o público. (POLÍMNIA, 06/02/2014, p.1)

Por outro lado, os gestores dos museus reforçam que as atividades diferenciadas podem contribuir para a transformação dos espaços, podendo “atrair” os visitantes.

[...] estou querendo complementar ele [o museu] com outras atividades porque ele é muito estático. É um acervo que está estático aí, não tem mobilidade, é um acervo. A história e a passagem de... vamos dizer, de informações são iguais o tempo todo. (CEOS, 24/02/2014, p.2)

Quando eu assumi o museu, nós sentimos que a parte de pesquisa estava muito tímida ainda, pouco desenvolvida. Então, a partir da nossa atuação na Universidade, nós convidamos professores que desenvolviam projetos de pesquisas na verdade, para trazerem esses projetos não só da Universidade Federal, mas de outras faculdades também que tinham interesse no acervo do museu. (CALIOPE, 12/02/2014, p.4)

Aqui se desvela um conflito, especialmente quando se considera a relação visita mediada e eventos. As instituições se deparam com um conflito: *Criar maior visibilidade a partir de iniciativas que tenham o espaço museal em seu cerne ou angariar um maior número de público com a realização de eventos diversos que não possuem vínculo algum com o espaço e suas exposições?*

Com o intuito de expandir a discussão sobre a importância das visitas guiadas, se faz necessário reportar algumas notas do caderno de campo, onde foram registradas as observações, mais especificamente nos dias 10/10/2013 e 05/11/2013, em que foi destacado o percurso de participantes de cursos e aulas oferecidas nas dependências dos museus: “ainda no hall do museu, esperando pelo grupo agendado, um trânsito intenso de pessoas se fez nas escadas do museu. Contudo, eles não paravam para olhar, não adentravam as galerias. Em passos apressados se direcionavam para as salas do andar superior” (p.12).

Já no *Templo das Musas*, registrou-se:

[...] sentada em um banco próximo ao *hall*, eis a visão de adolescentes se direcionando aos espaços anexos do museu. Poder-se-ia pensar que as salas onde estão expostos os objetos não existiam, porque quando um ou outro direcionava o olhar para as salas, pareciam apresentar pouco ou nenhum interesse pela paisagem que viam e logo saíam em direção à sala. Outros de cabeça baixa olhavam apenas os azulejos do chão. (p.25)

Na gama de eventos oferecidos pelo *Museu Gabinete de Curiosidades* estão os cursos que, em sua grande maioria, são direcionados ao público adulto, especialmente acadêmicos e artistas, e possuem como objetivo central a pesquisa e a formação.

[...] com a vinda desses grupos de pesquisa para o [museu], que eram três grupos, e depois um quarto foi formado aqui, que é um grupo de pesquisa com registro no diretório do grupo de pesquisa do CNPq, e foi formado então para estudar a coleção do [museu].

[...] a atuação desses grupos no Museu acabou produzindo cursos.

[...] Então, isso faz com que o Museu tenha uma vida acadêmica também mais intensa. Ao lado disso, nós também sediamos eventos da Universidade, temos uma agenda bem lotada de lançamentos de livros, tanto livro publicado pela nossa editora, como livros de outras editoras que os autores cobram pra fazer aqui. Temos uma série de seminários de extensão que são organizados pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade, que também acontece aqui e temos simpósios de literatura que são promovidos pelo programa de Pós-Graduação em Letras do grupo literário da Faculdade. Temos “Semanas de Letras” que são realizados aqui, são organizadas pelo diretório... pelo Centro Acadêmico da Faculdade de Letras. Quer dizer, tem uma série de ações e isso a gente promove no sentido de trazer universitários para o Museu e tornar o Museu também conhecido dentro da própria Universidade, que isso era uma outra fragilidade que nós detectamos ao assumirmos a direção do Museu. (p.10)

Já os eventos “mais lúdicos” são realizados em datas bem determinadas pelos museus, como, por exemplo, nos períodos de férias escolares. Dentre as ações mais realizadas, estão as colônias de férias, feiras de livros infantis, e cineminhas, onde são realizadas oficinas lúdicas e trabalhos recreativos. É interessante ponderar que há uma demarcação para a realização dessas possibilidades lúdicas, isto é, elas são realizadas, em sua grande maioria, apenas nesses eventos e não são desenvolvidas ou não é a intenção que elas sejam desenvolvidas durante as visitas mediadas com as escolas pelo fato de que o tempo destinado à visita, cerca de 50 minutos, deva ser preenchido com as informações relevantes dos acervos e da história do próprio espaço museológico. Por isso, questiona-se: *Será que esses trabalhos não poderiam ser realizados também durante as visitas mediadas?*

Poder-se-ia indagar sobre a finalidade dessas instituições, o que representam para aquelas pessoas que procuram e anseiam pelos eventos. Apesar de iniciativas como essas possibilitarem um maior intercâmbio com a comunidade, deve-se compreender se os sujeitos se apropriam do espaço e como isso acontece. Ademais, outras reflexões de fazem necessárias: *Quais sujeitos têm sido privilegiados por essas ações? Por qual motivo essas pessoas não*

*visitam as galerias? A visita mediada poderia ser um grande evento do museu? Que interesses estão por trás da elaboração das ações museais? Qual visibilidade eles almejam?*

Esses conflitos parecem retomar a crítica de Leite (2005) endereçada aos trabalhos desenvolvidos pelos próprios museus, que realizam verdadeiros malabarismos para a captação de público. A afirmação da entrevistada Calíope corrobora a perspectiva de Lourenço (1999), ao abordar o conflito entre a rotina dos museus e o desenvolvimento dos eventos. A autora enfatiza:

A visibilidade institucional advém da imagem projetada, sendo assunto para profissionais, embora a grande maioria careça desse pessoal. Os museus são lembrados em datas especiais e nos megaeventos, dando-se destaque aos promotores mais do que para a rotina, pois esta, no jargão especializado, não é notícia. Sem verbas e com carência de todas as áreas, muitos procuram conquistar público com eventos e patrocínios, por vezes desligados do próprio acervo, que pode minimizá-los. (p.43)

Para que a visibilidade desses espaços seja efetiva, iniciativas diversas são realizadas procurando satisfazer as mais diversas necessidades e demandas dos sujeitos, especialmente aqueles voltados ao lazer. Para isso é criada uma imensa gama de produtos culturais a partir dos atributos tangíveis e intangíveis, chegando a níveis de publicidade mais altos. Formas múltiplas de linguagem são trabalhadas, enquanto se realiza um “espetáculo permanente de celebração aos objetos” (BAUDRILLARD, 1995, p. 107).

Lipovetsky (2009) considera que a comunicação, socialmente legítima, atinge a consagração artística fazendo com que a publicidade entre nos museus, organizem-se exposições por meio de cartazes e que, finalmente, elas passem a ser vendidas nos cartões postais (p. 214). Cabe destacar, portanto, que as instituições museais se veem, hoje, situadas em um dado tempo histórico, permeado de novas lógicas e desafios. Eles são, portanto, cada vez mais questionados por tensões impostas pela contemporaneidade, uma vez que o próprio espaço do museu é, de certo modo, visto como uma epopeia ao tempo. Afinal, as memórias ali apresentadas e os próprios discursos são historicamente situados ou, em alguns casos, tentam reconstruir uma dada historicidade e espacialidade que já não existe mais. Essa construção da temporalidade e do espaço, quase sempre, está presente nos objetos, na mostra, no fio condutor que rege as visitas aos espaços museais.

Puig (em BARBOSA; COUTINHO, 2009) pontua que essas tendências contemporâneas, voltadas ao marketing e à visibilidade nos museus, faz com que as instituições tenham maior visibilidade. Além disso, ele chama a atenção para a inserção da presença política fortemente associada à gestão desses espaços, uma vez que os museus passam a ser mais visíveis “em jornais, telejornais, congressos, suplementos dominicais, entre outros” (p.61). Por

isso, posteriormente, será dedicado um subtópico para uma discussão sobre a representação política nos museus investigados.

Apesar de possuírem massivamente programações circunscritas aos espaços do museu, as instituições estudadas desenvolvem ações e projetos esporádicos que objetivam uma aproximação com o público escolar, através de ações que extrapolam seu espaço físico, como a realização de concursos culturais direcionados a estudantes, e intervenções que levam os museus para o espaço escolar. Uma das possibilidades criadas por tais ações diz respeito à construção de outros saberes e de produções junto aos educandos em seus ambientes escolares, como foi ressaltado por um entrevistado, no trecho a seguir:

Existem situações extra Museu. Agora, por exemplo, teve o projeto “Educar com Arte”, que a gente foi até algumas escolas com a exposição itinerante das reproduções e que aí era extra muros... não fazia parte da programação de visitação. (JÁPETO, 06/02/2014, p.3)

Mesmo que o entrevistado Jápeto, ligado ao *Gabinete de Curiosidades*, tenha apontado que o projeto não é vinculado à programação de visitação ao espaço, outra funcionária, ao falar do mesmo projeto dessa instituição, acrescenta que:

[...] Isso aí depois num segundo momento do projeto a escola vem depois dessa exposição, a escola vem ao Museu e faz a visita e, num terceiro momento, a escola, os alunos produzem, junto aos professores... pode ser uma colagem, uma gravura, uma pintura, um desenho, sobre as visitas ao Museu que é encaminhado pelo professor. (CALÍOPE, 12/02/ 2014, p. 2)

No *Museu Templo das Musas*, no que concerne à realização de projetos que estimulem a visitação de grupos de estudantes ao espaço do museu, o entrevistado Oceano salienta o seguinte:

Quando a gente faz um concurso, um prêmio, uma estimulação de produção com as escolas, a gente percebe que aquelas produções que foram encaminhadas, que os professores conversaram com a organização do Museu, que as visitas foram bem orientadas, se foram solicitadas aos representantes do museu que fizessem esse tipo de coisa, “vamos falar sobre isso,” que existe uma visita prévia do professor ou do orientador pedagógico daquela escola. (30/10/2013, p.1)

A fala do entrevistado revela que a visita mediada, quando estimulada por algum concurso ou projeto do próprio museu, é mais produtiva do que aquela sem algum direcionamento, uma vez que está atrelada à produção de um trabalho. Nesse aspecto, questiona-se: *As visitas aleatórias não seriam “produtivas” também? Em qual sentido? Há um certo “guiamento” de abordagens, saberes e interesses no museu?*

A “escolarização” das práticas educativas na experiência da visita mediada é relevante. Em contrapartida, podem ser citadas diversas possibilidades interessantes, não necessariamente

escolarizadas, como as leituras subjetivas do museu, a capacidade crítica dos sujeitos, a participação espontânea sem o envolvimento com uma atividade obrigatória curricular.

As ponderações realizadas pelos entrevistados sobre os projetos que estimulam a visita e o contato de crianças em período escolar com os objetos e obras dos museus revelam dois aspectos: i) a importância da visita mediada; ii) o valor da preparação e participação dos professores.

Novamente, recorre-se aos postulados de Santos (2010), sobretudo ao discorrer sobre as monoculturas do saber, da naturalização de diferenças e da produtividade. Ao privilegiar a produtividade da visita no que tange aos saberes e à “formação” infantil, os museus tendem a realizar verdadeiras aulas de história e de arte, como já foi visto anteriormente. Outro ponto a ser problematizado: *a “visita mais orientada”, “mais preparada” pelo professor estabelece uma relação de “inferioridade” com aquelas visitas em que não se tem tais preparações?*

Um amálgama de interesses perpassa a construção das práticas vigentes nos museus investigados. Apesar de surgirem de motivações bem diferenciadas, tanto as visitas quanto os cursos podem ser oportunidades de redescobrir o espaço do museu. Portanto, procurando estabelecer um diálogo para ampliar as relações presentes nos museus, reportam-se aqui às ecologias propostas por Santos (2010) ao considerar outras lógicas possíveis dando inteligibilidade a elas.

Primeiramente, retomar-se-á à lógica do tempo linear. Ao contrapor a noção de tempo residual, vê-se que as sociedades são constituídas por diferentes temporalidades (SANTOS, 2004, p.20). Gomes e Elizalde (2012, p.84) constata que, para o lazer, “a dimensão de tempo é inseparável da dimensão espacial”. Os autores se baseiam no conceito de tempo/espaço social, de Milton Santos, destacando que “o espaço social não pode ser explicado sem o tempo social” (SANTOS citado por GOMES; ELIZALDE, 2012, p.84). Assim, as noções de “tempo de” e “espaço de” são construídas socialmente através das relações estabelecidas pelos sujeitos, e são constituídos por “aspectos objetivos, subjetivos, simbólicos, concretos e materiais, evidenciando conflitos, contradições e relações de poder”.

Outro ponto a ser salientado é a oposição do lazer a qualquer tipo de obrigação. Atualmente, os estudos do lazer já consideram a dimensão da cultura para a estruturação e a sistematização desse fenômeno, ao que vê-se não existirem linhas abissais e absolutas separando o lazer do trabalho e tampouco das obrigações diárias.

Nos museus, outros tempos e lógicas se confrontam, especialmente quando se considera o movimento dos estudantes. Em notas do caderno de campo, é possível extrair relatos que apontam outros tempos, que confrontam a lógica do tempo obrigatório, como, por exemplo, as

conversas em pequenos grupinhos, a utilização dos telefones com internet, as poses para as fotos, a capacidade de imaginar outras histórias possíveis para aquele espaço e até mesmo atos de transgressão às regras postas pelo espaço, como não fotografar enquanto o mediador falar, não tocar nas peças.

No que concerne à equiparação do lazer à recreação, é necessário pontuar que alguns estudiosos, como Marcellino (2007), Gomes (2004), e Gomes e Elizalde (2012), possuem investigações em busca de alargar a compreensão dessa relação. Nota-se que a inserção de alguma atividade de cunho recreativo durante as visitas mediadas não constituiria necessariamente lazer, uma vez que todo o percurso pelo museu pode instigar experiências lúdicas: o ato de sair da escola, de ver a cidade com outras perspectivas, a capacidade de realizar descobertas, o contato com o ambiente e seus objetos. Assim, a recreação é uma das muitas possibilidades de lazer no espaço museal para os estudantes, mas não a única.

Nota-se no vínculo lazer e educação o assentamento de uma monocultura que orienta a duvidar da legitimidade do saber que pode ser construído e consolidado coletivamente nas vivências de lazer. A educação ganha um peso maior, uma vez que as visitas mediadas ainda são consideradas extensões do currículo escolar e, desse modo, os saberes técnicos e teóricos são priorizados. É necessário reconhecer as possibilidades de lazer nos museus para além das dicotomias, Heller (1996) mostra que essa dicotomização, ao dar mais importância a uma necessidade do que à outra, torna os debates da temática “carentes de sentido”, tendo em vista que todas as necessidades, sejam de trabalho ou lazer, higiene ou amizade, comida ou recreação, aparecem nos “aspectos mais distintos da vida e da atividade humana” (HELLER, 1996, p.69).

Portanto o lazer, enquanto fenômeno histórico, cultural e socialmente situado, pode ser uma importante ferramenta para movimentar experiências e relações interculturais e educativas contra hegemônicas, contribuindo com a aprendizagem para a transformação social e cultural (GOMES; ELIZALDE, 2012).

Ao retomar o campo de experiências possíveis no que tange à relação de visibilidade/produzibilidade nos museus, buscar-se-á estabelecer uma relação com a cidadania, apontando novos horizontes plausíveis.

Como exposto no capítulo 1, Durval de Lara Filho evidencia que, para equacionar o problema, o museu se vê frente a um dilema: “priorizar a popularização de seu acervo, a qualquer custo, transformando o museu num showroom ou num shopping center, ou preservar o caráter ‘culto’ da produção e da própria origem do museu, em prejuízo de sua popularidade”. Ao citar Canclini (2003, p.103), Filho assevera que no primeiro caso o museu necessita banalizar seu conteúdo e colocar-se a serviço das leis industriais da comunicação. Para



explicitar a segunda afirmativa, ele salienta que há de se lançar mão de atividades de educação ou de ação cultural numa tentativa de aproximar arte e público, de modo que a instituição deixe de ser concebida como um santuário tradicional da elite para se tornar espaço de experiências para o grande público.

Como elucidado por Benevides (1991), o desafio colocado às instituições que possibilitam o exercício da cidadania ativa é romper com a cultura escravocrata, clientelista e patrimonialista que permeia as diferentes relações no conjunto das instituições sociais. Nesse sentido, o museu não estaria isento dessas influências na atualidade, pois, como mencionado no capítulo 1, os museus foram estritamente vinculados às práticas culturais qualificadas como eruditas, considerados espaços privilegiados pelo contato com objetos e obras pertencentes a sujeitos que possuíam destaque social. Ainda possuindo ares de sacralidade, esses espaços, em suas origens, foram ligados aos paradigmas políticos dominantes e às memórias e histórias oficiais, fomentando narrativas hegemônicas e criando palcos de disputas por valores e *status quo* (POLLACK, 1989; MENEZES, 2000).

É necessário retomar a noção de Chagas (2004) e Gonçalves (2011), quando apontam que os discursos e narrativas formadas em torno das obras e dos objetos expostos nunca serão neutras. Tudo que está no espaço expográfico congrega, de alguma maneira, aspectos sociais, religiosos, econômicos, culturais e políticos de um espaço-tempo bem delimitado na construção instituição e dos próprios sujeitos que a gerem. Por isso, o museu, como todo e qualquer espaço de cultura, está submetido ao que e como deve ou não, veicular as informações e os saberes tecidos pelas exposições, o que não impede uma relação dialógica entre os mediadores e os elementos de mediação com os visitantes oriundos de escolas: ampliando o repertório de experiências possíveis, favorecendo uma postura político-ideológica contra a manutenção de um dado *status-quo* que valorize um saber em detrimento de outro. Logo, cabe questionar: *as ações têm sido planejadas por quem? Para quem? Que mensagens têm sido propagadas? Com que objetivos?*

Tecidas considerações e análises sobre as concepções de museu, educação e lazer, passar-se-á ao debate acerca da representação política dos museus, para, em seguida, repensar como têm sido formados os mediadores desses espaços, tendo em vista que eles representam a voz da instituição diante dos grupos de visitação. Por fim, serão apresentados alguns apontamentos decorrentes da relação desses sujeitos com os professores e estudantes.

### 3.2.3 A representação política dos museus

Considera-se essencial ampliar o debate acerca dos pontos anteriormente discutidos e, conseqüentemente, os diferentes conflitos gerados em torno dos projetos direcionados aos grupos de visitação de escolares, bem como das concepções que guiam as a es dos museus. Um aspecto que tange toda essa discussão é a representação política que orienta as a es dos museus. Evocam-se aqui *as instâncias representativas dos museus*, uma vez que, em diferentes momentos, foram enfatizadas pelos entrevistados frases do tipo: “*quando eu assumi*”, “*eu estou querendo*”. Isso revela como os projetos concernentes ao desenvolvimento das a es nos museus investigados se revestem dos discursos e concepções esposadas pelos sujeitos que coordenam esses espaços. No próprio discurso desses sujeitos fica explícita, a partir do emprego do pronome pessoal em primeira pessoa (eu), a centralização das a es realizadas nos museus na pessoa que coordena ou gere o espaço.

Como lembra Roberts (1997), o museu não surge por si só,   construído e compartilhado por uma série de interesses e profissionais que projetam o que é ou deveria ser um museu. Ademais, Chagas (2005) assinala que as instituições museológicas não possuem vidas próprias. Os sujeitos que participam delas lhe conferem vida, sendo necessário saber “por quem, por que e para quem o discurso   construído; quem, como, o que, e por que interpreta; quem participa e o que está em causa na arena política” (CHAGAS, 2005, p.25).

Antes de mais nada,   necessário realçar um panorama que abrange a gestão dos espaços museais em Juiz de Fora. Em consulta aos dados disponibilizados pelo IBRAM (2010), 20% desses espaços são de administração privada, 54% são ligados à administração federal sendo coordenados pela Universidade Federal de Juiz de Fora, 13% são geridos pelo município e o restante é vinculado à administração estadual, mista ou religiosa. Nos museus observados, a gestão do espaço *Gabinete de Curiosidades*   federal e a do *Templo das Musas*   municipal, e   possível perceber em ambas que vários entraves dificultam a gestão das instituições museais, como, por exemplo, baixos orçamentos, trocas de gestão e reduzido número de funcionários.

Nesse âmbito, foi mencionado que o *Templo das Musas* padece com baixos orçamentos e precisa buscar parcerias para a ampliação de seus projetos:

[...] então a gente tem um orçamento pequeno, conseqüentemente, isso reflete em todas as áreas; afinal, tem um orçamento apertado e o Museu é uma atividade que demanda recursos. A gente não consegue fazer, traçando aí a nossa sugestão de ineficiência, no sentido de traçar parcerias mais eficientes com outras esferas do poder no sentido de ampliar a possibilidade de recursos para os museus, não são o que está sob a nossa guarda, mas o museu têm padece do mesmo mal. O município não tem recurso necessário e nossas armas pra buscar, pra desbravar o sertão e buscar os

recursos de outros órgãos de fomento de cultura ainda são ineficazes em tudo que a gente precisa. Então, acho que a gente deixa a desejar, claramente deixa a desejar por conta de não ter o recurso. A gente enxerga as possibilidades, enxerga o potencial, mas tem limitação do recurso. (p.2)

O próprio gestor pontua uma ineficiência que assombra o museu: o baixo orçamento. Assim, para o entrevistado, o gargalo estaria em estabelecer parcerias que permitam, juntamente com outras esferas de poder público, como, por exemplo, os editais do governo federal no âmbito da cultura, das instituições responsáveis pelos espaços museais como o IBRAM, complementar as despesas do espaço.

O problema “atrás das portas” dos museus parece calcado em um ponto comum: a descontinuidade administrativa, uma vez que ambos os locais investigados são geridos por cargos de confiança.

No *Museu Templo das Musas*, por ser um setor da prefeitura, há um fenômeno ligado à constante troca de gestão, como é apontado pelo entrevistado Oceano:

Não existe nem cargo de diretor de Museu. Nem isso existe no quadro de profissionais da [instituição]. Então, são pessoas que se responsabilizam pelo Museu a partir de um cargo puxado de outro setor da administração. (p.3)

Também no *Gabinete de Curiosidades* a direção do museu é assumida por cargos de confiança subordinados à Pró-Reitoria de Cultura da UFJF. Desse modo, os cargos são flutuantes e possuem tempos bem determinados, tornando comuns as constantes trocas de gestão desses espaços, fator que interfere nos contextos da mediação. Isso ocorre porque os valores e os entendimentos que esses sujeitos abraçam estruturam as ações e a condução de todos os setores do museu, interferindo diretamente nas visitas dirigidas aos escolares. Essas alterações afetariam desde ações de gestores anteriores que não são continuadas até a formação dos mediadores, que se altera de acordo com o conhecimento, a formação e a noção de museu do novo coordenador.

As questões que delineiam os processos de continuidade administrativa foram alvo de reflexão dos próprios entrevistados. Oceano, ao tecer comentários sobre as constantes trocas de gestão do espaço, aponta as limitações na atuação dos sujeitos envolvidos com a gestão de espaços museais:

[...] A gente se sustenta muito com monitores estagiários. Existe uma rotatividade muito grande, existe uma troca também de gestores do museu muito grande, porque são cargos hoje ocupados por cargos de confiança da administração. Então, os serviços são muito diferentes, você começou a falar sobre isso. A [nome de gestora] tinha um perfil mais pedagógico, a [nome da gestora] tinha um perfil mais da pesquisa e da museologia. O [nome de gestor], que estava hoje, está mais ligado à arquitetura. E todos eles são absolutamente necessários para o Museu, mas deveriam ser associados, não isolados. (p.5)

Como se vê, o entrevistado entende que, a cada nova gestão, há um novo (re)começo para os trabalhos desenvolvidos na instituição, fato que limita a continuidade de eventos, projetos e interfere até mesmo no treinamento de novos mediadores. Ou seja, enquanto perdurar a fragmentação das práticas, a descontinuidade das ações e a disputa entre atores que deveriam ser parceiros, limita-se o potencial de projetos e ações capazes de, plenamente, propiciar a democratização e divulgação de cultura e arte, bem como a formação de cidadãos mais críticos e conscientes. Em suma, a existência de paredes no lugar de pontes e o conflito em detrimento da parceira acabam por minar os projetos de construção da cidadania.

Mediante o exposto, entende-se porque é tão recorrente nos discursos dos entrevistados a questão da descontinuidade administrativa, pois, com a interrupção de iniciativas, projetos, programas e obras, surge o desperdício de recursos públicos, a instituição de novos modelos administrativos, como também a atenção a outros saberes e dimensões. Além disso, em muitos casos, os funcionários mais estáveis em suas funções começam a ser envolvidos quando há tensão e animosidade entre os novos gestores que vêm e vão ao sabor das eleições.

Como salienta Spink (1987):

[...] ‘continuidade e descontinuidade administrativa’ refere-se aos dilemas, práticas e contradições que surgem na Administração Pública, Direta e Indireta, a cada mudança de governo e a cada troca de dirigentes. Como fenômeno, manifesta-se pelas consequências organizacionais de preencher um sem número de cargos de confiança, explícita ou implicitamente disponíveis para distribuição no interior das organizações públicas. (p. 57)

No que tange à representatividade política e à tomada de decisão no seio dos museus, notou-se que não há a participação dos alunos do ensino fundamental durante a elaboração dos projetos e ações das instituições, mesmo os entrevistados apontando que são os grupos mais recorrentes a visitarem os espaços.

Uma boa estratégia para saber as opiniões desses estudantes é o uso pesquisas de opinião e a avaliação das visitas mediadas. Quando indagados se esse tipo de avaliação chega a contemplar a participação das crianças, as respostas foram evasivas, ou revelaram que esses visitantes não são contemplados nas discussões. Clio (13/02/2014, p.3), ligada ao *Museu Templo das Musas*, aponta que existe uma ficha básica, chegando a comparar a avaliação a um cupom preenchido. Ao ser questionada sobre quem preenche a ficha de avaliação, ela salienta que “*geralmente a diretora da escola... ou, então, o responsável pelo grupo a ser recebido*”.

Atuante no *Museu Gabinete de Curiosidades*, o entrevistado Jápeto (06/02/2014), ao ser questionado sobre a participação dos discentes na avaliação da visita mediada, menciona:

Não, não tem [...]esse tipo de controle e o Museu em si nem tem também, por exemplo, uma pesquisa de público, essas coisas assim. Porque quando assina ali nem diferencia essas coisas. [...] é difícil pra gente, por conta da rotatividade das próprias exposições.

Eu acho que isso é um dificultador, porque se fosse uma exposição mais longa, mais escolas poderiam vir mais vezes. Essa pesquisa seria comparativa, mas se vem uma escola que faz a atividade da [exposição] no mês que vem já tem uma escola que faz a pesquisa com outra exposição, a gente não tem nem como comparar. Eu acho que a gente ainda não fez, eu acho que muito por conta disso, de não ter como comparar. (p.4)

Como pontuado pelo entrevistado, a troca intensa de exposições é um fator que dificulta a realização de uma avaliação junto aos estudantes. Porém, como se viu anteriormente, a avaliação poderia, por exemplo, verificar de que maneira o mediador se relacionou com o grupo, as atividades que foram propostas, o modo como os roteiros foram seguidos e o próprio ambiente do museu.

Na tentativa de aprofundar a especulação acerca da participação das crianças e da contribuição delas para a elaboração e planejamento de alguma iniciativa do museu, foi possível perceber que esses sujeitos não são inseridos no processo de construção. Há aí um silenciamento que contraria, diametralmente, o discurso dos entrevistados, mormente ao destacar a importância do público estudantil, dentre o qual as crianças, para o espaço. A entrevistada Clio, responsável pela mediação no *Museu Templo das Musas*, aponta:

Olha, aqui ainda não. Por isso a gente estava querendo a presença de um estagiário pedagogo. Por quê? Porque é muito importante fazer o *feedback* com eles. Eu sempre procurei fazer através de e-mail por exemplo. Então, toda diretora de escola, ao chegar na escola e pedir depois uma redação, um desenho, alguma coisa referente à visita ao Museu, eu sempre procuro pedir pra que eles mandem pra gente, seja através do Facebook, pela internet ou por e-mail ou de alguma forma pra gente poder ver o resultado do trabalho, tanto deles quanto nosso, eu sempre proponho.

Mas aqui eu ainda não consegui fazer uma coisa mais profunda, até porque a nossa equipe é pequena. Mas se houver possibilidade, gostaria sim de fazer [...] uma exposição de desenhos, ou de redações das visitas feitas pelas escolas, ou então gerar este material aqui mesmo. (p.4)

Os entrevistados Jápeto e Calíope, do *Gabinete de Curiosidades* apontam não haver nenhuma participação mais efetiva vigente, mas descrevem a necessidade de se iniciar um processo que inclua esses estudantes. Ambos apresentaram dificuldades para a participação das crianças tanto nos processos de avaliação, como de construção de iniciativas.

Retomando, além da descontinuidade administrativa, a falta de funcionários com competências específicas, como, por exemplo, um pedagogo, foi levantada pelos entrevistados. Talvez fosse uma possibilidade emergente, para driblar a descontinuidade administrativa nos museus, a formação de um conselho deliberativo. Nesse sentido, o apoio nas decisões e o auxílio nas ações poderiam dar voz aos alunos, professores, e pessoas da comunidade, que comporiam

uma instância representativa com reuniões mensais para apoiar as decisões necessárias à direção dos museus.

Em suma, a centralização das ações educativas, e do próprio discurso museal, aposta em formatos cujos conteúdos são selecionados por diretores. Por isso, uma questão se torna essencial: nos museus investigados, as mediações não são realizadas pelos gestores. Contudo, como tratado anteriormente, eles possuem a capacidade de orientar alguns valores e preceitos que norteiam as atividades nos museus, de modo que o mediador seria um “porta voz”. Portanto, indaga-se: *como é a formação desses sujeitos? O que tem sido valorizado?* Esse assunto será abordado no subtópico a seguir.

### 3.2.4 Os mediadores e a construção das vozes do museu

Uma característica comum a ambos os museus é a mediação realizada por estagiários e funcionários dessas instituições. Sabe-se que os mediadores são a principal via de acesso dos grupos agendados ao espaço museal, portanto são eles os responsáveis, em sua maior parte, pela preparação e execução da visita.

Os estagiários são estudantes universitários cursando do 3º ao 8º período. A contrapartida oferecida pelas instituições responsáveis pelos museus investigados é uma bolsa que, em 2013, variava de R\$300,00 a R\$340,00 por uma dedicação de 12 a 25 horas semanais.

Com relação à formação dos estudantes, cabe ressaltar uma diferença entre os museus investigados. No *Gabinete de Curiosidades*, os estagiários são prioritariamente do curso de Artes, que, de acordo com o funcionário responsável pelo setor educativo,

É, antes a gente abria para Turismo, Comunicação, Artes..., não lembro. Letras? Letras. Só que agora, a gente fechou em Artes, por quê? Porque a gente já precisa de uma certa bagagem dos meninos. Porque quando chega na galeria, às vezes, ele já tem uma munição, um repertório que permite a eles se adaptarem a certos questionamentos que são feitos e a perceber certas coisas nas exposições que, de repente, alunos da Pedagogia ou do Turismo não vinham com essa munição sobre teoria de arte e essas coisas que, pra gente é interessante justamente por causa da rotatividade, entende? Porque muitas vezes os meninos que já vem da faculdade de Artes com esse repertório, chega aqui na exposição eles já entendem o processo... às vezes até o processo técnico do artista, já é meio caminho andado, você entende? Até pela própria dinâmica das exposições, a gente teve que fazer esse filtro. (JÁPETO, 06/02/2014, p.5)

Atender à demanda das visitas mediadas e, ao mesmo tempo, equacionar a qualidade, a rapidez da formação e a rotatividade das exposições, parece ser um dos dilemas da instituição. A fala do entrevistado Jápeto revela experiências anteriores com a participação de estagiários de outras áreas. Sendo o museu um espaço interdisciplinar, cabe indagar se não deveriam suas

equipes serem também interdisciplinares. Nota-se que, sobre a variedade de formação dos estagiários, a complexidade das situações aqui apontadas é ainda maior quando se trata da rotatividade de exposições, visto que tais alunos devem se adaptar ao conteúdo das mesmas. Por isso, a opção de estabelecer uma parceria apenas com o curso de Artes. *Porém, não seria restringir a experiência da visita mediada a um único conteúdo/abordagem?*

Cabe enfatizar que o museu não conta com um número de educadores suficiente para atender a demanda referente à solicitação das escolas, uma vez que esses profissionais necessitam dar atenção a outros projetos e ações. No caso do *Gabinete de Curiosidades*, o setor conta com dois funcionários efetivos e três estagiários. Nessa configuração, outro entrave para a integração de diferentes cursos é: *como cobrar qualidade, se o museu ainda não possui tempo e nem funcionários aptos para realizar a formação desses estagiários oriundos de outros cursos?*

Os estagiários são imprescindíveis para atender às solicitações de visitas mediadas dos grupos. Sem o ônus de pagamento a pessoal especializado, recorre-se aos estagiários com formação prolongada ou concluída. Contudo, essa desoneração, como já mencionado, restringe-se, no museu *Gabinete de Curiosidades*, aos estudantes do curso de graduação em Artes, por ser aquela que mais se aproxima da tipologia dada aos espaços investigados.

A ênfase dada a uma formação específica pelo *Museu Gabinete de Curiosidades*, isto é, ao campo das artes, invisibiliza a noção de educação esposada pelo museu: tal postura revela que a mediação dos visitantes com as obras expostas deve priorizar o conhecimento específico do campo da arte, enfatizando as técnicas, os dados históricos e científicos, teorias e detalhes artísticos da obra. Nesse sentido, as ações vigentes remetem aos pressupostos da monocultura do saber, que se alicerça na tendência de negligenciar ou silenciar outros saberes possíveis (SANTOS, 2010), no que se nota uma tendência a valorizar os conhecimentos teóricos da arte, desconsiderando outras possibilidades de se relacionar com a mesma e apreender a exposição.

Nesse íterim, um ponto ressaltado no diário de campo (10/10/2013) foi que “de frente para os alunos, as estagiárias apresentaram uma certa apatia, pareciam não saber o que fazer, porque o grupo era muito grande (termos usados pelas próprias estagiárias)” (p.12). As estagiárias (monitoras da visita mediada) tentavam abordar as técnicas usadas, apresentar as galerias, mas os adolescentes que compunham o grupo pareciam estar interessados em outras dimensões do museu. Em dada ocasião, ao acompanhar um agrupamento, notou-se que esse grupo era oriundo de uma das regiões mais afastadas de Juiz de Fora, e pouco se relacionava com o espaço do museu. Ali, o mediador teria papel essencial na aproximação desses estudantes com aquele espaço que, até o momento, era desconhecido. Apesar de saberem detalhadamente

cada aspecto das obras, dos percursos e das “histórias” a serem contadas, outras dimensões poderiam ser consideradas, como, por exemplo, o contexto dos estudantes, os saberes deles e, sobretudo, o despertar da curiosidade. *Seria possível uma construção de saberes conjunta com os estudantes?*

Em contrapartida, no *Museu Templo das Musas*, a funcionária Clío aponta que os estagiários que apoiam a mediação no espaço do museu são oriundos dos cursos de História, Jornalismo e Turismo. A entrevistada acrescenta a necessidade de envolver os alunos de graduação do curso de Pedagogia, que seriam necessários para auxiliar na abordagem com as crianças menores e nas ações educativas de maneira geral: “*Eu acho a Pedagogia fundamental porque a abordagem das crianças, principalmente na fase do maternal, às vezes torna-se um pouco difícil*” (CLIO, 13/02/2014, p.2).

É interessante ressaltar que nem todos os estudantes executam as visitas mediadas no espaço do museu. No momento da pesquisa de campo foi identificado que o museu possui apenas dois estagiários: um de Turismo e outro de História. A abordagem direta com o público é feita pela estagiária de Turismo e por uma funcionária do museu. O gestor do espaço ressalta que “ele é realizado principalmente hoje em dia pela [instituição]. Porque a [funcionária] já pega a faixa etária que vem na visita, e cria um tipo de visita. Tanto ela, quanto a estagiária” (CEOS, 24/02/2014, p.1).

Apesar de contar com mais dois funcionários e um estagiário, percebe-se que o envolvimento com as visitas mediadas tem sido feito exclusivamente pela funcionária e pela estagiária. Diferentemente do *Gabinete de Curiosidades*, o *Templo das Musas* não possui setores definidos e nem funcionários para tais incumbências, como é apresentado pelo entrevistado:

[...] eu queria ter uma equipe que eu pudesse cobrar. Eu tenho hoje um limite, que eu tenho que trabalhar com aquilo que eu tenho. Eu não tenho um museólogo, eu não tenho um historiador, eu não tenho um pedagogo. Eu tenho um arquiteto, ocupando, aprendendo a ser diretor de museu. Então, eu tenho que ter ciência da limitação dessas pessoas naquele momento. Eu tenho uma funcionária que foi a vida inteira do departamento financeiro e, hoje, está auxiliando essas pessoas. Então, nós não temos um quadro que seja o perfil ideal para o museu. (OCEANO, 30/10/2014, p.5)

O próprio administrador responsável faz uma crítica à representação política do museu, apontando as limitações no que tange à equipe e destacando que, para superar as lacunas existentes, deveria haver integração entre os setores. Além disso, novamente, é perceptível como a representatividade administrativa determina as concepções de diversas práticas museais.



Essa é a importância de enfatizar, portanto, os processos de formação dos mediadores dos museus, tanto no que diz respeito aos estagiários quanto no que concerne aos funcionários. Notou-se que o processo de formação dos futuros mediadores se dá de maneira informal e por transmissão da prática (mediadores mais experientes ou mais velhos formam os novatos), bem como pelo estudo de materiais disponibilizados pelo próprio museu.

Uma estagiária realça: “quando eu entrei aqui, tem uma apostila gigante assim pra gente decorar. Decorar e entender o acervo, porque a gente precisa entender o trabalho que a gente está fazendo” (TALIA, 13/02/2014, p.1).

Esse depoimento evidencia que a formação dos mediadores percorre um caminho específico até chegar à prática. Talia, ao se dirigir aos materiais disponibilizados pelo museu para seu estudo, comenta que é uma “apostila gigante”. A apostila mencionada é composta por uma série de textos e imagens que contam a história linear de Juiz de Fora, bem como aspectos técnicos dos objetos em exposição. Além disso, a apostila oferece um modelo de roteiro para a visita mediada. Muitos dos textos que se direcionam a esclarecer a história de alguns objetos foram retirados do site *Wikipedia*. Outro ponto a ser elucidado é que o *Museu Templo das Musas* não contempla em suas narrativas outros sujeitos históricos que não sejam figuras ilustres na história brasileira e juiz-forana. Páginas da apostila se debruçam sobre a história de Dom Pedro II, Getúlio Vargas, Mariano Procópio, etc.

No *Museu Gabinete de Curiosidades*, o processo de formação dos estagiários e funcionários inclui, ainda, conversas informais e em grupo, articuladas em reuniões e visitas em parcerias:

Então, a gente sempre que senta no setor pra conversar sobre as exposições. Chegou uma exposição, a gente sempre visita, todo mundo junto. Aí, a gente analisa a exposição, conversa pontos importantes que a gente acha que deve ter, que deve se pontuar com as crianças. Pede ajuda do curador, que eu acho muito importante também, pra ver como é que foi pensada aquela exposição. (EUTERPE, 12/02/2014, p.2)

Nas palavras de um dos funcionários, todos necessitam fazer pesquisas e sempre existe a possibilidade de uma reunião para que todos dividam os conhecimentos e os dados apurados por cada um. Outro aspecto importante realçado pelo funcionário foi a necessidade de integração com trabalhadores de outros setores do museu que auxiliam na concepção, montagem e desenvolvimento da exposição:

Na maioria das vezes, das nossas exposições, a gente faz um estudo antes e troca ideias, e tem reuniões e distintos materiais que a gente consegue a partir da preparação da exposição. Quando o pessoal da fotografia começa a montar a exposição e a pegar o material, a gente já começa nossa pesquisa. E aí eu consigo o material com eles, a gente distribui entre os monitores pra fazer, a gente distribui esse material pra eles

estudarem e aí a gente tenta sempre fazer... passar antes nas galerias pra ver. (JÁPETO, 06/02/2014, p.3)

Outra nuance concernente à mediação é a rotatividade dos mediadores que foi considerada um entrave para a adequada realização das visitas porque, majoritariamente, são os alunos de graduação que se responsabilizam por essa atividade, atuando como estagiários ou monitores. Nas palavras de um dos gestores, o treinamento tem sido feito para qualificar a formação desses sujeitos, porém com alguns limites:

Muito superficial. Tem sido feito, mas muito superficial. Muito aquém do que seria necessário, porque existe uma troca muito grande. A gente se sustenta muito com monitores estagiários, existe uma rotatividade muito grande, existe uma troca também de gestores do museu muito grande. (OCEANO, 30/10/ 2014, p.5)

Os aspectos que tangenciam a formação dos mediadores nos museus investigados se enquadram nas conclusões de Ovigli (2009) ao discutir a relação que os mediadores estabelecem entre a sua formação acadêmica e o trabalho em centros de ciências. O autor argumenta que, por não haver instrução universitária específica para o papel de mediador, eles utilizam conhecimentos disciplinares e pedagógicos oriundos de sua formação acadêmica prévia. Por outro lado, os mediadores analisados pelo estudo de Ovigli admitem que os saberes que possibilitam o estabelecimento de relação com o público são desenvolvidos na prática, ou seja, por meio do saber da experiência.

Contudo, o processo de mediação, como ressaltado no capítulo 1, envolve outras competências e dimensões do campo educacional e do campo comunicacional, que se entrelaçam na ação mediadora. De maneira resumida, pode-se dizer que o ofício do mediador está sujeito a múltiplas interferências durante toda a sua vida profissional, e sua formação, inicial ou continuada, não pode se ater aos aspectos e dimensões meramente técnicos ou científicos, apesar de não se desejar que ambos sejam renegados. O relacionamento com o público é essencial. Porém, como discutido anteriormente, o público se constitui de sujeitos diversos, com diferentes demandas e necessidades, já eivados por cosmovisões plurais.

Remetendo à ecologia dos saberes, o mediador teria um papel de “estar entre”, ser o sujeito capaz de transitar, compartilhar e, assim, mediar construções e vivências culturais diversas. Diante disso, ao reconhecer a capacidade criativa dos estudantes, os mediadores poderiam estabelecer diálogos capazes de provocar e investigar a descoberta, bem como o intercâmbio de saberes.

Assim, os processos de formação e a interdisciplinaridade se tornam essenciais para a ampliação de possibilidades latentes no espaço do museu. Como visto anteriormente, a interdisciplinaridade “abre portas” para outros diálogos. Não obstante, os saberes das crianças,

dos professores, dos curadores, dos gestores e dos próprios mediadores, ao invés de se contraporem, podem ser dialogados.

Depois de alinhavadas as considerações acerca dos mediadores, o próximo subtópico buscará estabelecer as relações prementes entre os mediadores e gestores e os professores.

### 3.2.5 *Professor visitante ou professor organizador?*

Como visto anteriormente, um aspecto marcante dos projetos desenvolvidos nos museus para estimular a visita de escolares diz respeito aos docentes, em especial à *preparação e à participação dos professores*. Assim, este subtópico procura alargar a discussão em torno das relações entre professores-museus-mediadores-gestores.

Entre as iniciativas fomentadas pelas instituições investigadas, a articulação professor-museu se dá de maneira muito intensa, na medida em que a realização de trabalhos conjuntos é estimulada. Todavia, ao longo das entrevistas, foi possível perceber que ainda existem conflitos perpassando a relação professor-museu. Essa dificuldade não diz respeito a um dos lados somente. Pelo contrário, ela se dá tanto para os gestores quanto para os mediadores. Tal fato contrasta com a premissa de que o sucesso das visitas mediadas, sejam elas relacionadas aos projetos ou solicitadas pelas escolas, implicaria em uma construção conjunta, em ações colaborativas.

Foi possível perceber um jogo de valores e interesses no que se refere ao envolvimento dos professores no planejamento da visita mediada, gerando algumas tensões no relacionamento mediador-professor. Sobre essa questão, um dos entrevistados comentou:

Fica muito evidente pra nós, se existe ou não um preparo para essa visita. Quando a visita é para “tapar o buraco” de um espaço ou para dar um alívio para os profissionais da escola com relação a ficar na sala com os alunos, ou se é uma visita que faz parte do planejamento pedagógico curricular daquela escola. (OCEANO, 30/10/2013, p.1)

Seguindo essa mesma linha de pensamento, o entrevistado Jápeto, ligado ao museu *Gabinete de Curiosidades*, discorre sobre a procura das escolas para a visita ao museu:

[...] muitas vezes falta a própria preparação de quem está trazendo, porque existe um *site* com uma programação, existe uma política de exposições e que muitas vezes as pessoas ignoram. É aí o que acontece? A gente já está preparado porque a gente encara muito isso. (06/02/2014, p.2)

É possível apreender, nas falas dos entrevistados, que as visitas deveriam ter um caráter mais sério por parte dos professores e da escola. Para eles, não adianta apenas o planejamento do museu para a recepção dos estudantes, pois deveria haver também uma coerência maior entre

as práticas dos professores e o que está expresso no projeto pedagógico, principalmente ao valorizar momentos de visita. As visitas mediadas são processos que possuem um início, um meio e um fim, sendo imprescindível o envolvimento dos professores durante e após a visita.

Nesse aspecto, a entrevistada Terpsícore menciona o comprometimento de um docente com o espaço do museu antes da visita com seus alunos, quando, ainda em sala de aula, interfere também na condução dos grupos de visita. Além disso, ela ressalta que a participação desses educadores possibilita, provavelmente, o estabelecimento de laços de afetividade com o museu dentro da própria sala de aula. Segundo ela, isso depende muito do educador responsável pelo grupo:

Tem professor que chega aqui [...], você fala uma coisa ele complementa. Ele diz: “você não lembra da aula tal, que eu estava explicando isso?” As crianças respondem: “Não professor, isso você explicou na aula tal.” Dá pra você ver que o envolvimento daquele professor com aquela turma é boa. Porque o professor está interessado em ir ao Museu pra passar o conteúdo pra turma. Não apenas vir aqui pra deixar eles livres. A gente explica e quando chega lá na aula ele não comentar nada, porque nem o professor prestou atenção. Tem esses dois tipos: tem esse professor que dá pra você ver o envolvimento e tem esse que vem, libera a turma e você está chegando na escola e não vai nem fazer pergunta nenhuma porque ele nem prestou atenção. (TERPSICORE, 13/02/2014, p.3)

A entrevistada problematiza a situação da participação e atuação do professor durante a visita e alguns pontos, observados ao longo do trabalho de campo e das entrevistas, chamam a atenção: i) a visita mais produtiva é aquela em que um conteúdo é transmitido; ii) a visita precisa estar em consonância com a atividade curricular, para que haja uma apreensão mais profunda dos conteúdos abarcados durante a ida ao museu; iii) desejo por haver preparação de aulas antes e depois da visita para servir de complemento à visita ao museu.

A partir das ponderações feitas por Terpsícore, é possível problematizar questões que retomam parte das análises feitas ao longo do subitem 3.2.1 desta dissertação, que versam sobre a “escolarização” das práticas educativas nos museus. Os pontos voltados às noções de transmissão dos saberes e o próprio relacionamento do professores e alunos com os museus descritos pela entrevista vão ao encontro de algumas observações feitas por Compagnoni (2009). Na dissertação do pesquisador é sublinhado que, no decorrer do século XIX, “quando o museu abriu suas portas para o público, independentemente do seu nível social, educacional e etário, passou-se a criar, no seu interior, projetos educacionais cuja ótica era de que ali era um espaço para a ‘autoeducação’”.

Ademais, o autor evoca uma lista de regras úteis para se visitar um museu, editada na Inglaterra, em 1888, por Greenwood (citado por PINTO, 1996), e que, ao que parece, apresenta ecos na contemporaneidade.

1. Evitar ver demais. 2. Lembre-se de que um objeto bem visto é melhor que um grupo de objetos casualmente inspecionados. 3. Antes de entrar num museu pergunte a si próprio aquilo que particularmente deseja ver, e foque a sua atenção largamente nesses espécimes. Consulte o técnico acerca daquilo que é particularmente interessante em cada sala. 4. Lembre-se de que o principal objetivo de cada espécime é o de instruir. 5. Tenha consigo um bloco de apontamentos e recolha as suas impressões de tal maneira que na próxima visita possa retomar a sua informação no ponto em que a deixou na visita prévia. 6. Introduza em conversações as suas impressões sobre o assunto específico em que está interessado. 7. Consulte frequentemente a literatura técnica sobre o assunto específico em que está interessado. 8. Visite o museu mais próximo periodicamente e deixe que ele seja para si uma avançada escola de auto-instrução. 9. Lembre-se de que há algo novo para ver cada vez que vai. 10. Faça uma coleção privada de qualquer coisa. Lembre-se de que uma coleção de selos de correio tem muitas utilidades. 11. Siga qualquer assunto específico na área da museologia. 12. Veja calmamente, observe de perto, e pense muito acerca do que vê. (PINTO, citado por CAMPGNONI, 2009, p.22)

Na lista de Greenwood e na narrativa da entrevistada, não se observa a preocupação com o lazer nem para alunos e nem professores. Assim, a missão do museu e, conseqüentemente, da visita, se torna instruir, informar a partir do olhar sobre os objetos, sobretudo quando considerados os aparatos teóricos. Alguns apontamentos chegam a expressar a ideia de uma educação bancária, ou seja, uma educação que preza por transmitir uma série de informações e conhecimentos a sujeitos passivos, conforme postulado por Freire (1975). Dessa maneira, se tornam reduzidas as relações entre mediado e mediador, impossibilitando o estabelecimento de profícuos diálogos, reflexões mais amplas e construção de outros saberes.

Entende-se que não há saberes neutros, uma vez que não existem epistemologias neutras (SANTOS, 2010, p.154). Assim, sob a perspectiva de Santos (2010), o saber pode assumir um viés de regulação, o que o autor chama de conhecimento-regulação. Nesse aspecto, enquanto que no “conhecimento-regulação, a ignorância é concebida como caos e o saber como ordem, no conhecimento-emancipação, a ignorância é concebida como colonialismo e o saber como solidariedade” (p.155).

Em muitos momentos, ao prezar a visita mediada enquanto visita-aula, transmissão de informações/conteúdos/saberes, passa-se a considerar tudo o que pode ser transgressivo sob a ótica hegemônica, isto é, desacreditam-se as experiências vistas como improdutivas, inferiores e ignorantes, como o lazer, que passa a ser visto como oposto à educação.

Quando se considera como fim único da visita a transmissão de saberes, por intermédio da prática de um ensino regulador, as outras práticas e construções em torno do patrimônio não são relevantes para a percepção do sujeito. A noção de atividade obrigatória e curricular passa

a mascarar as possíveis experiências lúdicas que podem ser estabelecidas ali, uma vez que a noção de lazer que ainda paira no imaginário dos gestores e mediadores é a noção de “não fazer nada” ou de tempo oposto a qualquer tipo de obrigação, como comentado no item 3.2.2. Nesta pesquisa, as dimensões como o lazer e a fruição por ele proporcionada não foram considerados no bojo de discussões de visitas de escolares, especialmente se tratando da participação dos professores. Inclusive, ao se comentar sobre a participação dos professores durante a visitação, alguns mediadores chegam a classificá-los:

Tem o fumante... esperando acabar... Tem o que briga o tempo todo, que não deixa as crianças se expressarem de modo algum. Tem o que quer aprender junto com os alunos também. Às vezes, mesmo sendo professor de arte... que vem com a mesma necessidade dos alunos. E tem o que deixa correr solto [...], o fumante que às vezes não sai pra fumar. Mas assenta lá na galeria, sai, não ajuda... Acha que aquele momento é o momento de relaxamento dele. Ele acha que ele não está cumprindo o papel, nada disso. Ele está aqui, a gente está dando aula no lugar dele, e ele está no momento de relaxamento dele. É, e às vezes não ajuda também na disciplina, porque às vezes os grupos são grandes, precisa de mais alguém, do professor pra concentrar e tudo. Aí tem uns que não ajudam e tem outros que ajudam até demais. (POLIMNIA, 06/02/2014, p.6)

Mas tem uns que ficam ali fora, deixam as crianças ali, vão no banheiro. Tem situações e situações. (TALIA, 13/02/2014, p.3)

Um ponto que chama atenção foi pontuado pela entrevistada Polímnia, indicando que alguns professores parecem estar em um momento de relaxamento, chegando ao ponto de deixar as crianças sob a responsabilidade de quem está mediando o grupo. Contudo, *os professores também não seriam visitantes do museu? Até que ponto a participação dos docentes é necessária para o processo de mediação? A visita ao museu não seria também uma experiência diferenciada para os professores? Os museus oferecem suporte para a formação e acompanhamento dos professores antes das visitas, despertando o seu próprio interesse?*

Para alargar tal discussão, é necessário avaliar que, além das exigências intrínsecas ao papel de professor, o docente também pode ser tido como um doador de cuidados, uma vez que desenvolve “um trabalho onde a atenção particularizada ao outro atua como diferencial entre fazer ou não fazer sua obrigação” (SANTOS; LIMA FILHO, 2005, p. 5). Além disso, os professores estão sujeitos a diversas outras fontes geradoras de tensão, como, por exemplo: o caso da elevada carga horária de trabalho; do elevado número de alunos por sala de aula; da estrutura física inadequada; dos poucos trabalhos pedagógicos em equipe; da baixa participação da família no que concerne ao acompanhamento do desenvolvimento escolar de seus filhos; dos baixos salários e da desvalorização da profissão; entre outras (MELEIRO, 2002).

Por outro lado, como visto nos subtópicos anteriores, os mediadores dos museus, além de atuarem no desenvolvimento das visitas mediadas, precisam atuar em outros eventos e ações

do espaço, lidando com uma carência de profissionais responsáveis pelo desenvolvimento das ações educativas, especialmente as visitas mediadas. Contudo, essa realidade não é um entrave apenas nas instituições investigadas por este trabalho. Em estudo elaborado pelo IBRAM (2011), intitulado *Museus em Números*, chegou-se à conclusão que “a maior parte das instituições brasileiras contabiliza de 4 a 10 funcionários. Ademais, aproximadamente 60% dos museus cadastrados declararam possuir de 1 a 10 funcionários e 84,2% das instituições possuem de 1 a 30 funcionários” (p.136). O estudo também afirma que o quadro de recursos humanos é de caráter multidisciplinar: historiadores, museólogos, arquivistas, bibliotecários, pedagogos, arquitetos e antropólogos. Um dado que chama a atenção na pesquisa e que foi constatado também em Juiz de Fora, é que as áreas de administração, segurança, limpeza, diretoria e manutenção dos museus detêm os maiores quantitativos profissionais, o que parece revelador para se pensar a dimensão que as ações educativas assumem nessas instituições

Enfim, durante a pesquisa, foi possível perceber que o processo de relacionamento museu-professor é permeado por interesses e hierarquias: de um lado o museu, que espera o auxílio e a participação dos professores e, do outro, os professores, que necessitam cumprir cargas horárias, muitas vezes em mais de uma escola do município. Acredita-se que a tensão manifesta entre mediadores e professores está sendo ligada a relações de poder que perpassam as práticas da visita no museu. Foi verificada uma tensão entre aquele que, em tese, deteria o poder de conduzir a visita e, em muitos momentos, se vê confrontado por professores, os quais geralmente estão acostumados a exercer a ascendência sobre as crianças durante as aulas. Outra hipótese para essa relação paradoxal se pauta na questão das expectativas de uns para com os outros, que, ao serem frustradas, desencadeiam uma relação pouco colaborativa.

Outro ponto a ser retomado é a noção de que o professor que leva os estudantes ao museu não poderia “relaxar” e que ele “não está em seu momento de lazer”. Sendo o lazer uma necessidade humana e uma dimensão da cultura, é válido pontuar que ele não possui linhas demarcadas de temporalidades e espaços definidos linearmente, uma vez que, vivido ludicamente nas manifestações culturais, o lazer pode contribuir para uma educação “problematizadora, crítica e transformadora” (GOMES, 2011, p.43).

Porém, noções que tendem a rechaçar o lazer quando visto sob o prisma da relação com a educação têm sido marcadas por perspectivas instrumentalistas e utilitaristas, que optam por dar prioridade aos aspectos técnicos das atividades culturais de lazer em “detrimento à compreensão das relações e mediações humanas nelas vividas (PINTO, em MARCELLINO, 2008, p.46).

Deste modo o lazer, quando relacionado à educação, assume quatro lógicas de não existência: i) lógica referente ao rigor do saber: se pautando na lógica conhecimento-regulação, em que o conhecimento e a preparação curricular dos professores para a visita representaria a ordem, opondo-se à não preparação, de modo que a experiência de lazer do professor seria o caos; ii) monocultura do tempo linear: sendo a visita dos professores com seus alunos uma atividade em horário de aula, ela teria que priorizar o acúmulo de conhecimento e do saber. Nesse sentido, há o tempo de aprender e o tempo de lazer; iii) lógica da produtividade: o ciclo de produção no contexto dos museus seria aquele limitado ao momento de transmissão e de apreensão das informações. Nesse caso, o lazer passa a ser reconhecido como improdutivo, o que conjuga a transgressão; iv) lógica da escala dominante: a educação assume uma posição de superioridade em relação ao lazer.

Para ampliar o campo de experiências possíveis é necessário confrontar essas monoculturas com outras lógicas. Por isso, cabe enfatizar que o contato mediador-professor pode gerar boas trocas e relações, o que foi ressaltado pelos próprios entrevistados. Nesse caminho, antes de ser educativa para os estudantes, a visita mediada pode se tornar um campo dialógico que permite uma troca permanente de saberes, superando a noção de educação bancária. Assim, ao encontro da perspectiva de Freire, a ação educativa passa a se basear além dos conhecimentos teóricos, em experiências estéticas, éticas, críticas e criativas; extrapolando a transposição de conhecimentos abrem-se as portas para que se contemplem outros saberes, como os saberes dos professores e dos estudantes, respeitando-os e reconhecendo suas identidades, bem como superando possíveis condicionamentos hegemônicos.

Contrapondo-se à lógica do rigor do saber, alguns entrevistados assinalaram que a participação dos professores durante as visitas mediadas possibilitava uma rica troca de saberes:

Tem uns professores que ficam tipo, “ah, pode falar.” Mas tem uns que interferem e eu acho super válido interferir. Pra mim é enriquecedor, sabe? A gente não sabe tudo. Veio um historiador aqui, a gente fala alguma coisa, geralmente a gente tem que apresentar, querendo ou não. Pra mim, eu acho que eles podem falar. (TALIA, 13/02/2014, p.3)

Mas tem uns que tem modos, sabem o que estão fazendo. Que a [mediadora] falou são só os que a gente nota algum tipo de problema. E passa, acho que por isso, por uma falta de preparação. Tem uns que conversam junto com a gente também, que falam assim, quando eu estou atendendo: “[mediadora], posso falar um pouquinho com eles?”. “Claro, pode ficar à vontade.” (POLIMNIA, 06/02/2014, p.6)

É possível perceber que os professores, em muitos momentos, colaboram com o próprio mediador e, ao invés de apenas “passar as informações”, os sujeitos responsáveis pelo ato de mediar se transformam em ouvintes. E, ao ouvirem, são também mediados pelos saberes dos docentes que coordenam os grupos de visitação e pelo próprio grupo.



Essa tendência remete às concepções de Gonçalves (2007) e Freire (1987), ao explicar que a construção do discurso no espaço museal que, de fato, medie, deve se sustentar em relações dialógicas entre os diferentes discursos construídos no espaço. Ou seja, um diálogo que permita que as narrativas do museu, do professor, da criança e do próprio mediador possibilitem a constituição de sujeitos individuais que, ao mesmo tempo, representam uma coletividade. Assim, é possível superar as barreiras postas pela lógica produtivista, uma vez que, para além do acúmulo do saber, outras dimensões passam a ser consideradas, como por exemplo a convivência entre os membros do grupo e as leituras e os significados que as obras assumem.

Retomando a ideia de contraposição das lógicas de não existência à outras possibilidades, temos: i) ecologia dos saberes: o lazer “pode contribuir para favorecer novas relações socioculturais alicerçadas nos preceitos lúdicos e democráticos” (PINTO, em MARCELLINO, 2008, p.49); ii) a ecologia das temporalidades: é necessário ponderar a existência de outros tempos, não necessariamente lineares, mas que estão em consonância com a cultura e a sociabilidade dos grupos sociais, por exemplo os tempos subjetivos ou o tempo-espaço social; iii) ecologia das produtividades: o lazer possibilita a apreensão da realidade a partir de outros modos de conhecê-la e de nela agir. Isso posto, o lazer pode ser aliado à educação; iv) ecologia das transescalas: sendo o lazer e a educação duas necessidades humanas, retoma-se aqui a assertiva de Heller (1996): dar mais importância a uma necessidade do que à outra torna os debates acerca da temática desprovidos de sentido, uma vez que todas as necessidades aparecem nos “aspectos mais distintos da vida e da atividade humana”.

Contudo, a relação professor-museu-mediador interfere em todo o processo da mediação, tocando as conclusões de Martins (2005), quando ela assinala a necessidade de se reconhecer que a mediação não é apenas um estar entre os sujeitos. Desta maneira, não seria apenas do mediador o papel de despertar o interesse dos alunos junto ao espaço do museu. Pelo contrário, o docente tem um papel essencial para o processo de mediação. Por isso, ao considerar que o processo de mediação é envolto por um conjunto de fatores (a recepção, os painéis, a qualidade das fotos, o trabalho dos curadores, entre outros), poder-se-ia, então, afirmar que eles detêm igual papel, um sustentando o outro, de modo que nem a atuação do professor é mais importante e nem a do mediador é a mais efetiva. Em suma, ambas são necessárias para o processo de mediar as visitas em museus ligadas a atividades escolares. Afinal, o professor é o sujeito referência para os seus discentes, podendo ser entendido como pessoa de confiança naquele espaço.

Apresentadas as ponderações acerca da relação professor-mediador-museu, torna-se relevante realizar alguns apontamentos referentes ao contato museu-estudante, analisados por meio da visita mediada. Para isso, são apresentados a seguir alguns aspectos determinantes para a aproximação museu-estudante, entre outras relações.

### *3.2.6 Estrangeiros na cidade: o museu como palco de conflitos e estranhamentos*

Este tópico tem o objetivo de apresentar o contato dos estudantes com o museu. Em um primeiro momento estão elucidados alguns apontamentos acerca da localização dos museus e, em seguida, serão apresentadas algumas experiências e vivências recorrentes nos espaços investigados.

Ao entrarem pelas portas dos museus, um paradoxo marca a vivência dessas crianças em ambos os espaços: de um lado o deslumbramento e os olhos ávidos por tentar compreendê-los, as lógicas colocadas ali e as possíveis leituras subjetivas que cada um realizava; de outro, um sentimento de estranhamento por não compartilharem as mesmas características culturais das pessoas que estavam ali.

Analisar os desdobramentos, durante as visitas, decorrentes da localização dos museus se insere na lógica de que o debate em torno dessas instituições precisa levar em consideração o contexto em que esses espaços se inserem. Ou seja, desconsiderar o entorno do museu poderia reforçar a ideia de que ele seria um ponto isolado, destituído de relações, conflitos e interdependências com o que está situado ao seu redor. Nesse sentido, “descolar” o museu de suas áreas de abrangência poderia empobrecer a discussão sobre a temática, pois as escolhas na localização dos museus nunca são fortuitas. Elas atendem a lógicas, intencionalidades e anseios nem sempre manifestos e, como um exemplo disso, eis a opção em situar os museus em áreas centrais do tecido urbano dos municípios.

Nas palavras das crianças, os museus são situados “*na cidade*” (DIÁRIO DE CAMPO, 10/10/2013, p.12; 21), essa expressão foi empregada por estudantes em mais de um grupo de visita dentre aqueles acompanhados na pesquisa. Geralmente, era utilizada por crianças oriundas de bairros mais distantes do centro comercial da cidade, alguns situados em distritos de Juiz de Fora.

Retomando as origens de constituição dos museus, sabe-se que, no século XIX, essas instituições se pautavam nos modelos tradicionais das cidades europeias, sendo considerados um equipamento indispensável a qualquer cidade que aspirasse à modernidade. Os museus,

dessa maneira, contribuíram para a emergência de uma nova sociabilidade na redefinição do espaço público, bem como de um público espectador (POULOT, 1984 em KÖPTCKE, 2002, p.191). Segundo Köptcke (2002, p192), ao comentar o documento que oficializa a abertura do Museu Nacional no Rio de Janeiro à visitação pública, o regulamento de uso desse espaço define de maneira bem clara quem seria o visitante “digno [...] pelos seus conhecimentos e qualidades” a visitá-lo. Dessa forma, a inserção dos museus na paisagem urbana das cidades traz marcas de uma concepção de instituição museal que vislumbra o espaço como privilegiado, sugerindo que os visitantes já sejam previamente “educados”. Indica, assim, a necessidade de se cultivar uma postura diferenciada daquela nos demais ambientes que compõem a cidade, denotando *status* e distinção social.

Nesse âmbito, surgem denominações e maneiras de se falar desse ambiente como um lugar distante, especialmente quando se toma o prisma dos grupos de crianças que visitaram os museus. As crianças que compunham um grupo oriundo de uma escola alocada em um distrito do município de Juiz de Fora, como maneira de caracterizar a localização do *Museu Gabinete de Curiosidades*, comentavam: “a minha mãe vem aqui na cidade, porque ela trabalha aqui” e “eu já vim aqui na cidade com a minha tia” (DIÁRIO DE CAMPO, 10/10/2013, p. 21). Tais manifestações podem indicar estranhamento, ou seja, um sentimento de não pertencimento a essa área da cidade, sendo considerada uma parte distante que é visitada esporadicamente. Uma hipótese para essa relação de estranhamento poderia surgir a partir de uma especificidade desse perímetro:

A Área Central compreende o triângulo maior formado pelas Avs. Rio Branco, Independência e Francisco Bernardino, incorporando as Praças Antônio Carlos e Dr. João Penido (Praça da Estação), o Parque Halfeld e os seus entornos. Nela está concentrada a maior diversidade de atividades urbanas, sejam elas comerciais, culturais, prestadoras de serviços, residenciais ou institucionais. É, enfim, o espaço estruturador de toda a RP e, mais do que isto, de toda a cidade, visto que o desenvolvimento urbano ocorre pela sua articulação com as demais áreas. (PJF, 2000)

Chama a atenção, na citação acima, o fato de que há menção, por parte da esfera governamental do município, do caráter estratégico do perímetro central para a efetivação de atividades ligadas à cultura. Além disso, o Plano Diretor do Município, ao discorrer sobre aspectos mais descritivos dessa área onde estão alocados os museus, descreve:

Constituem os mais bem estruturados bairros da Região de Planejamento (RP) Centro - dotados, inclusive, de grandes equipamentos de serviços nas áreas de educação, saúde, lazer e cultura - representando os melhores padrões de habitabilidade e paisagem urbana construída. (PJF, 2000, [s.p])

Os excertos supracitados indicam uma desigual distribuição de equipamentos culturais pela cidade, o que é um dos desafios a serem assumidos pelas políticas públicas de lazer e cultura. É importante salientar que outros equipamentos, como hospitais, escolas, unidades bancárias e comerciais, também sofrem com o fenômeno da desigualdade de distribuição, atingindo, portanto, outros setores do município.

Esse estado de coisas existente em Juiz de Fora ganha uma conotação ainda mais delicada considerando-se que, no Brasil, identifica-se uma grande desigualdade na distribuição das instituições culturais. Em linhas gerais, no país, pode-se identificar uma significativa assimetria na distribuição dos equipamentos culturais, especialmente de museus. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, 73,2% dos municípios brasileiros não possuem museu. Apesar da cidade de Juiz de Fora apresentar uma gama de 15 espaços museais cadastrados pelo IBRAM, é relevante avaliar a distribuição desses espaços no município, uma vez que a localização tem correlação com a acessibilidade dos visitantes a essas instituições.

Nesse aspecto, é necessário esclarecer como estão dispostas as instituições museais pelo município: nove desses espaços, ou seja, 60% do total, se concentram no centro da cidade ou no campus da Universidade Federal de Juiz de Fora, localizado no bairro São Pedro.

Tendo em vista esse panorama, discutir a distribuição de equipamentos culturais pela cidade se torna importante ao refletirmos sobre as desigualdades e os desafios que assolam os museus. Marcellino (2008) e Gonçalves (2006) apresentam que essa má distribuição de equipamentos culturais pode vir a ser um fator que gera distanciamento dos “cidadãos de suas cidades”, sem que estes criem relações de afeto e pertencimento com seu local de moradia, incidindo com maior frequência nas regiões periféricas dos municípios. Melo e Alves (2003) acrescentam que não adiantaria a cidade possuir uma infinidade de equipamentos públicos, se as pessoas não são estimuladas a frequentá-los e a conhecê-los.

Em pesquisa realizada recentemente, no ano de 2013, o SESC publicou um apanhado sobre os públicos de cultura, com dados advindos de 25 Estados brasileiros. Foram aplicadas cerca de 2400 entrevistas e identificou-se que 71% dos brasileiros entrevistados nunca estiveram em exposições de pintura, escultura e outras artes em museus ou outros locais afins. Ademais, 70% daqueles ouvidos nunca foram a uma exposição de fotografia.

A despeito dos museus estudados receberem um fluxo constante de visitantes anualmente, totalizando 25 a 40 mil visitas/ano, esse dado absoluto não parece suficiente. Antes, ele passa a ser relativo, na medida em que importa destacar questões, como: *de onde vem esse público? Será ele é distribuído equanimemente entre as regiões do município? Parte desse público é representado por visitantes oriundos de regiões mais distantes ou de segmentos*

*sociais, que, historicamente tiveram dificuldades de acesso, como deficientes, crianças, estudantes ou idosos?*

Ao considerar a distância entre os equipamentos culturais e as escolas de regiões mais afastadas, há aí, implicado, um alto custo que essas instituições possuem para acessar os museus. Afinal, as escolas de regiões mais periféricas da cidade precisam fazer a contratação de transporte particular para chegar até os espaços museais. Esse aspecto, em muitos casos, pode se tornar um fator impeditivo da visita. Entretanto, no que tange o estímulo à visita aos museus investigados, é importante pontuar que alguns esforços têm sido empregados para promover o contato dos estudantes com o espaço expositivo.

Para amenizar essa situação, os museus, recorrentemente, buscam se engajar em projetos levados a efeito pelo poder público, como, por exemplo, o *Circuito Caminhos da Cultura*, que, inicialmente, oferecia o transporte em parceria com a Secretaria de Trânsito de Juiz de Fora – SETTRA. Porém, em 2009 a parceria não foi levada adiante. O trabalho do circuito continuou, contudo, as escolas passaram a ficar responsáveis pelo deslocamento, de modo que aquelas que conseguiam fazer o percurso até os museus a pé foram beneficiadas. Segundo o responsável pelo projeto, este se encontra parado por falta de funcionários e escassez de verbas. Entretanto, os organizadores, em nota, informaram que ainda existe o desejo de retomá-lo no ano de 2015, visto estarem hoje tentando fazer parcerias.

Além disso, foi relatado um projeto no *Museu Gabinete de Curiosidades* que oferece o transporte gratuito para a visita: “nós temos um projeto aqui [...] que é um ônibus da universidade que vai até as escolas públicas buscar, mediante visita pré-agendada, os alunos e professores” (CALÍOPE, 12/02/2014, p.1).

Em conversas informais, foram identificadas algumas restrições concernentes ao transporte, tendo em vista a localização das escolas, pois o ônibus utilizado no projeto supracitado é o mesmo utilizado para o transporte de funcionários e estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora, tendo, portanto, um horário bem delimitado de ação. Assim, existe um impeditivo de transportar os alunos de escolas muito distantes do centro.

Esse fato se agrava quando analisada a extensão territorial do município: a área urbana de Juiz de Fora é composta por 446.551 km<sup>2</sup>, ao passo que a área rural é composta por 983.324 km<sup>2</sup>, região essa que abriga 10 distritos, a saber: Torreões, Humaitá, Monte Verde, Toledos, Pirapitinga, Rosário de Minas, Penido, Valadares, Sarandira e Caeté (PJF, 2014).

Ainda com relação ao reconhecimento do espaço dos museus, é indispensável pontuar que ambas as instituições pesquisadas possuem uma área de recepção, em que os seguranças e as recepcionistas se encontram. Esse espaço é a “porta de entrada” para as exposições, em que

se dá a primeira impressão, ou seja, a imagem inicial do museu que é transmitida aos seus visitantes. Foi possível perceber que por esse espaço as notícias transitam, as pessoas se encontram, os estranhamentos acontecem e, por lá, são transmitidas as boas-vindas e informações aos visitantes e demais funcionários do espaço. É similar a um ponto de encontro permeado por heterotopias, para retomar o preceito oriundo de Foucault.

A partir da consideração acima, percebe-se que o *hall* dos museus, enquanto ponto de encontros de funcionários, público, gestores e visitantes, se torna espaço de “articulação de diferenças culturais”. Nas palavras de Bhabha (1998, p.20), trata-se de um “entre-lugar”. Segundo o autor:

[...] “entre-lugares” fornecem terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade. É na emergência dos interstícios – a sobreposição de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação [nationness], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados.

Nesse sentido, pode-se considerar que são espaços de negociação, em que o diferente coexiste com o hegemônico. Em outros termos, “essa passagem intersticial entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta” (BHABHA, 1998, p.22).

Apesar de o *hall* ser um espaço onde as informações entrecruzam, foi possível perceber que a hospitalidade é tensionada devido ao jogo de interesses e valores postos no museu. O sentimento de ser estrangeiro se faz notar nos olhares investigativos dos “homens de farda” que os recebem.

Esse contexto favorece a impressão de lugar sagrado, uma vez que os “olhares fechados” e as “testas franzidas” dos seguranças parecem indicar que tudo que está lá dentro é muito valioso. Na visita do dia 10/10/2013 um dos estudantes chegou a comparar o segurança aos “homens do carro forte”, fazendo menção aos guardas que acompanham os carros que fazem distribuição monetária para bancos e caixas eletrônicos. A situação parecia ganhar um maior estranhamento quando os (as) recepcionistas solicitavam que os professores e as crianças guardassem os materiais e bolsas em espaços reservados, para que a visita se iniciasse. Durante este momento, os seguranças já se dividiam pelas galerias, redobrando a atenção. Essa regra faz com que todos se sintam vigiados, e qualquer ação se transforme em dúvidas com relação ao porquê de depositar bolsas; indaga-se se pode ou não ficar com os celulares nas mãos. Os professores, dentro daquele espaço, se tornam o “sujeito” da família, aquele que inspira confiança.

Essa função secundária que o professor desempenha pode ser compreendida a partir dos termos de Velho (em VELHO, KUSCHNIR, 2001), ao sublinhar que “certos indivíduos mais do que outros não só fazem esse trânsito, mas desempenham o papel de mediadores entre diferentes mundos, estilos de vida e experiências” (p.20). Portanto, o professor parece assumir a responsabilidade de mediador cultural, pois ele é o sujeito capaz de transitar nos dois mundos que se confrontam: de um lado o museu e do outro os estudantes.

Outro impacto e tensão observados, ainda na chegada dos grupos de escolares, é a naturalização de uma divisão de classes sociais por parte dos funcionários dos museus, que, segundo os termos de Santos (2004), poderia ser compreendida como a operação que “consiste [em] distribuir populações segundo categorias que naturalizam hierarquias” (p.15). Essa demarcação se deu, em alguns momentos, via utilização de termos pejorativos e, até mesmo, polarizadores, usados para designar a diferença entre o grupo visitante e aquele espaço. A presença de estudantes trajados com seus bonés e suas maneiras peculiares de falar alto, parecia, aos olhos de funcionários – especialmente seguranças e recepcionistas –, ser uma invasão, em que os “invasores” poderiam transgredir as regras do espaço.

Registros no diário de campo revelam como se deram as situações acima mencionadas. No *Museu Gabinete de Curiosidades*, por exemplo, ocorreu o seguinte episódio:

[...] ouve-se um dos seguranças da instituição que bate à porta onde estavam as monitoras (termo usado pelos funcionários do museu para designar os estudantes que atuam como estagiários) e dizer assim: “Má notícia! A turma chegou” [o segurança franzia a testa e o olhar parecia indicar a preocupação com o grupo]. Nisso, as meninas sorriram e começaram a se arrumar para recebê-los. Me dirigi ao lado de fora da sala e fui em direção ao *Hall*, quando ao avistar o grupo dois seguranças reforçavam a atenção e faziam expressões faciais de mais seriedade. (DIÁRIO DE CAMPO, 10/10/2014, p.12)

Nesse mesmo dia, minutos antes da preparação da visita, as monitoras conversavam sobre a nova exposição do museu, trocando ideias sobre o que e como poderiam abordá-la. Além disso, denotavam certo ar de preocupação com o tamanho do grupo e planejavam dividi-lo em duas equipes menores para facilitar a mediação. Contudo, ao se depararem com eles, perceberam que apenas dois professores os acompanhavam e, de última hora, decidiram não realizar a separação. O grupo estava deslumbrado com toda aquela ambientação e conversava muito. Porém, “durante a apresentação no hall do museu, dois seguranças e a recepcionista murmuravam, reclamando da falta do silêncio e da atuação das duas monitoras” (DIÁRIO DE CAMPO, 10/10/2014, p.12).

No *Templo das Musas*, por sua vez, foi registrado que:

Os bonés e mochilas eram características comuns entre os estudantes. [...] Quando iam se aproximando das portas do museu, a funcionária olhou para a monitora e sorriu, e logo um comentário ela fez: “Hoje vai ser difícil”. (DIÁRIO DE CAMPO, 05/11/2014, p.22)

Ao entrar no museu,

[...] os olhinhos curiosos fitavam as salas do lado, como se desejassem entrar logo. O “zumzum” de falas tomava o ambiente, os dedos apontavam peças, o que mostrava um desejo enorme de transpor as portas e a ordem. Contudo, de forma imediata, a funcionária do museu, franzindo a testa de forma séria, pede às professoras responsáveis para contar as crianças e pedir silêncio. (DIÁRIO DE CAMPO, 05/11/2014, p.21)

Dessa maneira, inúmeras regras disciplinares eram reforçadas ao longo do desenvolvimento das visitas, especialmente aquelas direcionadas aos estudantes, numa demonstração inequívoca de que a conversação, a movimentação e as práticas que as crianças estabelecem no espaço incomodavam e precisavam ser reprimidas. Embora necessário, em alguns casos, o controle da movimentação das crianças evidenciava o ar de sacralidade dos espaços. Isso é previsto no posicionamento de Oliveira (2002), que realiza uma reflexão em torno das regras do bom visitante, que vão ao encontro da noção, ainda premente, de sacralidade. Em virtude dessas posições, o distanciamento do espaço expográfico faz surgirem atos de transgressão às regras, e os estudantes começam a se apropriar desse ambiente sob outros termos.

Antes de começarmos queria falar uma coisa com vocês: Quando eu estiver falando, ninguém fala, tá? [...] Aqui nós temos momentos para tudo! [...] Na hora que for a hora de falar ou perguntar vocês têm que levantar os dedos! [...] Durante a visita guiada eu vou falar das peças que eu acho mais importantes, por que aqui tem muitas peças. [...] Silêncio, tá? [dirigindo olhar sério às crianças] [...] Tem que escutar tudo. [...] [colocando o dedo indicador na boca, pedindo silêncio]. Ah! Lembrando que aqui é um museu, vocês têm que saber que em museu nenhum é permitido tocar nas peças, por isso aqui não pode tocar em nada. [...] A visita no museu é igual uma novela, ele tem capítulos, se vocês perderem um capítulo, perdem a história. Por isso, precisam prestar a atenção. (DIÁRIO DE CAMPO, 01/10/2013, p.2)

Cabe ressaltar, contudo, que as regras e normas não são estabelecidas apenas por parte dos profissionais do museu, sendo também reforçadas ou até mesmo criadas pelos próprios professores organizadores da visita.

[...] depois de um tempo todos são reunidos no centro da galeria e fala-se sobre a importância da obra, perguntando aos estudantes novamente o que eles acharam. Porém, os alunos, com um certo ar de desinteresse por tudo o que tinham visto, mexiam em seus celulares e ficavam fazendo piadas. Nesse momento, a professora fala: “Gente, vocês têm que gostar de arte, tem que aprender a olhar se vocês não sabem olhar desistam da arte. É uma exigência gostar de arte”. (DIÁRIO DE CAMPO, 17/10/2013, p.19)



Durante a movimentação, algumas crianças começaram a conversar entre si e de repente uma das professoras faz um movimento com as mãos e diz “psiuuu! Aqui é um lugar sagrado”. A funcionária sorri - como se repreendesse a fala da professora - e fala: “tá vendo a linha amarela, cuidado para não ultrapassar, ela é uma linha segurança”. (DIÁRIO DE CAMPO, 10/10/2013, p.15)

Esses recortes mostram como os professores, para conseguir a atenção da turma, utilizam termos que caracterizam o espaço do museu como santuário, capaz de torná-los mais cultos e de se diferenciarem daqueles sujeitos que não obtiveram a mesma oportunidade de estar ali, portanto evoca-se uma questão de *status*. Ou, então, buscam reforçar um caráter diferenciante da arte, como se fosse uma obrigatoriedade gostar daquilo que se vê. Esse aspecto parece silenciar a capacidade crítica dos estudantes, uma vez que os olhares são disciplinados e suas opiniões e concepções sobre obras e objetos, quando não contemplam a voz institucional, o desejo dos artistas, curadores, gestores e próprios professores, tendem a ser marginalizadas.

Porém, mesmo com os dispositivos disciplinares e a roteirização da visita, as crianças experienciavam e experimentavam o museu, no tempo e espaço museal construídos pelas mesmas. Dessa maneira, procuravam ludibriar e transgredir o controle dos professores e dos educadores dos museus. Ao perceber que não estavam sendo ouvidas, as crianças criavam as suas artimanhas para se aproximar dos objetos e das obras. Alguns dos estudantes perambulavam pelos museus sem serem notados.

Ao passar para a sala seguinte, [...] um menino ficou para trás e ninguém percebeu, ele lia os painéis e rodeava as peças que não foram mostradas pela funcionária, como se contemplasse a sala, liberto das amarras do direcionamento. (DIÁRIO DE CAMPO, 01/10/2014, p.4)

Um fato inusitado ocorrido durante uma das visitas observadas chama a atenção, especialmente quando se considera o processo de reconhecimento na instituição museal:

[...] começo a escutar vindo do lado de fora do museu: “Ah, briga, briga, briga”. Rapidamente saí para ver o que estava acontecendo. Quando chego no *Hall* do museu avisto do lado de fora dois meninos entre socos e chutes e duas professoras tentando separar a briga, enquanto a funcionária do museu se afastava e dirigia um olhar repreensivo para a situação. Fiquei distante observando o que estava acontecendo, o segurança não se moveu de seu lugar, parecia estar apático ao acontecimento, como se ele não fizesse parte da visita, não tivesse compromisso com o que estava acontecendo. Uma das professoras pegou o aluno que havia iniciado a briga e o retirou de perto do grupo e foi conversar com ele do lado de fora do museu. Depois desse momento, a funcionária levou o grupo para dentro do museu e não expressava nada além de simplesmente falar das peças. Parecia que a briga tinha colocado um ar de sacralidade ainda maior no ambiente. (DIÁRIO DE CAMPO, 05/11/2013, p. 23)

Outro episódio marcante foi a intervenção do segurança de maneira agressiva à movimentação dos estudantes, que andavam pela galeria do museu na tentativa de encontrar

respostas e descobrir o espaço. Tal fato foi registrado no diário de campo do dia 10 de outubro de 2013:

[...] algumas crianças se dispersaram e três meninos me chamaram a atenção. Eles andavam pelo museu tentando descobrir a “magia” do local: olhavam para os apagadores, paredes e cores. Até que um deles resolveu apagar as luzes cor de ouro escurecido de uma das galerias para ver o que acontecia. Ele apagou e acendeu imediatamente. Ele então andou para próximo de outra galeria, que tinha as luzes mais claras e que iluminavam mais e com a cobertura dos outros dois colegas, ele se aproximou novamente de um dos apagadores e quando já ia colocando a mão sob o apagador, escuta: “ou, ou, ou”. Era o segurança em berros, franzindo a testa, pisando forte e dizendo: “já é a terceira vez que eu vejo isso acontecer, parem!” O tom de acusação soou forte, e os olhares de repreensão se fizeram. Um dos professores disse: “Que vergonha, hein, gente. Vou contar para a diretora quando chegar na escola”. Nesse momento, o professor interrompe a visita e pede para os alunos se dirigem aos armários para pegarem suas coisas e irem embora. (p.14)

A partir desses episódios, é possível constatar que, quanto mais severas são as regras disciplinares, maior é o desejo dos estudantes em descobrir o espaço do museu, mesmo que, em alguns momentos, esse desejo se efetive na forma de transgressão das regras postas.

Outra maneira que os estudantes utilizavam para “experenciarmos” e se relacionar com o museu se dava através do uso dos equipamentos eletrônicos, como, por exemplo câmeras fotográficas, celulares, smartphones e *tablets*. Em todos os grupos observados, cerca de 90% dos alunos estavam munidos desses equipamentos, o que denota ser essa prática algo muito comum em grupos dessa natureza. Contudo, a observação em campo e as entrevistas com os mediadores e gestores revelaram controvérsias quanto ao seu uso. As opiniões apuradas podem ser descritas em três posicionamentos: i) há os que se posicionam completamente contra a utilização desses dispositivos durante a visita mediada e ressaltam todos os possíveis pontos negativos; ii) alguns dizem não se importar com a presença e o uso desses equipamentos, mas também não veem nenhum potencial pedagógico e, portanto, reprimem às vezes o uso durante a visita; iii) para outros, o uso dos aparelhos tecnológicos seria uma transgressão da visita mediada, uma vez que o seu uso se dá em momentos liberados de outras obrigações. Além disso, cabe destacar que a maior parte dos entrevistados afirma não ver qualquer finalidade pedagógica nesses aparelhos e ressalta a dificuldade em desenvolver as visitas mediadas e explicar o conteúdo caso os alunos estejam utilizando tais equipamentos. Em contrapartida, quando se observa os comportamentos dos estudantes, percebe-se que outras conotações se relacionam ao uso desses equipamentos, como, por exemplo, a demarcação de uma certa diferenciação ao divulgarem fotos e *posts* sobre a visita ao museu.

A mediadora Polímnia, ao ser interrogada sobre o uso de telefones, câmeras e *tablets* durante a visita mediada, assinala:

Então, de um tempo pra cá que a gente viu que isso já era constante em escola de qualquer nível social. Tem escolas públicas que vários tem celular também e às vezes a mãe emprestou o celular pra trazer. Como a gente reparou esse aumento, a gente costuma falar, não sei se você lembra, no início a gente falou: “eu sei que vocês querem tirar foto, eu sei que vocês vieram passear e tudo, mas já que vocês pediram o monitor como mediador, vamos escutar, vamos conversar e depois vocês vão ter o tempo que vocês quiserem pra tirar foto.” (POLIMNIA, 06/02/2014, p.5)

A entrevistada realça dois importantes pontos na relação museu-uso de tecnologias: 1) a popularização do uso de celulares; 2) tempo determinado para tirar fotos e outro para usar os aparelhos eletrônicos.

Com relação ao primeiro ponto, outros entrevistados também ponderam acerca da crescente utilização desses equipamentos.

Eu acho que essa é a maior ferramenta incentivadora do momento. Não há jovem e criança que não se ligue nessas novas tecnologias e a gente tem que lançar mão disso. (CLIO, 13/02/2014, p.2)

É, porque hoje em dia as crianças estão muito tecnológicas. (TALIA, 13/02/2014, p.2)

Nesse aspecto, com informações obtidas pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), entre 2005 e 2011, é possível notar o crescimento do uso desses aparelhos no país, não apenas pelos os alunos. O mais relevante é a popularização do eletrônico em si: entre os anos da pesquisa, o crescimento do uso pessoal do celular por brasileiros com mais de dez anos foi de 107,2%. Para efeitos de comparação, os números de acesso à internet foram um pouco maiores, com 143,8% de aumento. Em 2011, eram 115,4 milhões os donos brasileiros de celular, o que representa 69,1% da população com mais de dez anos. Sete anos antes, o número de consumidores era de 55,7 milhões de pessoas.

É importante salientar que o uso desses aparelhos foi apontado por mais de um entrevistado como aparato que conjura uma maneira de pensar e de se posicionar diante do momento da visita mediada. O uso do celular ou dos aparelhos tecnológicos é um aspecto importante para a pesquisa, pois, segundo os entrevistados, seria vinculado ao tempo de passeio, à recreação e a momentos considerados não obrigatórios, revelando que o momento da visita mediada, sob a ótica dos mesmos, é um momento de mais seriedade, mais produtivo e de maior relevância, em que o saber é dependente de uma atenção específica. Assim, nota-se que há uma lógica pautada na noção de linearidade do tempo, bem como avessa à própria realidade do Brasil, em que o uso de dispositivos concernentes às novas tecnologias tem crescido. Ao retomar a segunda pontuação feita por Polímnia, outra entrevistada aponta:

[...] e também fazer até parte daquela recreação que a gente estava falando ali, pra eles, nada mais nada menos do que uma recreação, o acesso à *web* e as novas tecnologias, e redes sociais e tudo mais. (CLIO, 13/02/2014, p.2)

Já a funcionária considera que o uso dos aparelhos durante a visita mediada é

[...] meio que falar para um tablet. É muito difícil assim. É muito difícil porque eles vêm com essa noção: “nossa, eu vou passear, eu tenho que levar foto pra mostrar, eu tenho que postar e fazer pose na frente do quadro”. E nem vê que quadro que é, sabe. Tudo é questão de tornar público [...] na rede social. Não, isso é um reflexo da sociedade, de qualquer lugar. Você quer tirar uma foto, lógico. Eu vou num lugar, vou tirar uma foto. Não condeno isso. Mas, eu estou falando assim, que mesmo a gente falando com eles: “olha... a escola requisitou uma equipe pra atender vocês, pra gente ter uma conversa, pra gente trabalhar alguma coisa aqui. Então, vamos guardar um pouco o celular.” Alguns obedecem isso, mas aí de vez em quando vai lá e tira uma foto. Eles acham que depois não vai dar tempo. E às vezes também é difícil quando você está no meio da atividade, o professor reúne pra tirar foto. Aí... aí você já falou, você já pediu. Você deixa porque sabe que não é de primeira que vai aprender, que vai entender. Não é nem aprender às vezes, é entender. É, e isso só mostra a falta de preparação do próprio professor, de entender que aquele momento que ele chama os alunos pra tirar foto, ele quebra toda uma linha de raciocínio que o monitor está tentando [construir]. (POLIMNIA, 06/02/2014, p.5)

*Porém, o que significariam essas fotos para os estudantes?*

Ao tirarem fotos, os estudantes em muitos momentos faziam poses. Com as mãos apontavam para as obras de arte fazendo sinais com o rosto. Em outros momentos juntavam pequenos grupos para tirar uma foto e diziam “essa vai pro face”. [...] Um fato que chamou a atenção, foi no momento de transição para a galeria que ficava nos andares de cima do hall quando um grupo de estudantes parou em frente a uma parede que continha o nome do museu e a foto do artista que nomeia o espaço. Poses de “exaltação” eram feitas como se a importância daquele lugar precisasse ser divulgada entre os amigos como sinônimo de certo status. (DIARIO DE CAMPO, 10/10/2013, p.17)

Um grupo de cinco estudantes parou na frente de uma das locomotivas expostas no lado externo do museu e entre um amontoado de posições, poses, caras, bocas tiraram centenas de fotos. Em seguida, após fotografarem diversas poses, um dos alunos corre em direção a uma das professoras e começa a passar as fotos e diz assim: “minha mãe nem vai acreditar que vim no museu”. (DIARIO DE CAMPO, 01/10/2013, p.5)

É possível perceber que o ato de fotografar e “postar” ou mostrar as fotos feitas nos espaços museais, seria um ganho de visibilidade, de certa distinção diante dos familiares e amigos. A preocupação premente em fotografar cenas e poses, mais que uma recordação, traz impregnada consigo um conjunto de valores e sistemas que poderiam se revelar com o estabelecimento de posições sociais, destacando-se uma nuance que John Urry (1990), em sua obra “*O olhar do turista*”, revela ao analisar viagens. Para ele, “fotografia dá uma forma na viagem” (p.187). Portanto, para o autor, o ato de fotografar seria um motivo para parar – clique! – e, assim, prosseguir. Nesse sentido, a visita ao museu, por parte dos estudantes, de maneira geral, poderia ser comparada às viagens descritas por Urry, pois, em muitos momentos, a

fotografia implicava em “obrigações” por parte dos estudantes, assemelhando-os ao turista descrito pelo autor, ao ponto de sentirem que não poderiam “deixar de ver determinadas cenas, pois, caso contrário, as oportunidades de fotografá-las” passariam despercebidas (idem, p.187).

Nessa direção,

A obtenção de imagens fotográficas organiza em parte nossas experiências enquanto turistas. Nossas recordações de lugares onde estivemos são estruturadas em grande medida através de imagens fotográficas e o texto, sobretudo verbal, que tecemos em torno dessas imagens quando as mostramos para os outros. Assim, o olhar do turista envolve irredutivelmente a rápida circulação das imagens fotográficas. (URRY, 1990, p.187)

Por trás do “olhar dos estudantes”, parafraseando Urry, estão lógicas não ditas, mas muito delimitadas, como, por exemplo, o cultivo de um certo poder social, que necessita ser “compartilhado” nas redes sociais. Assim, para além das curtidas e comentários, os educandos estabelecem redes hierárquicas de poder.

Como se vê, há um conflito no que se refere ao uso dos equipamentos, como também na relação mediador-estudante: de um lado os mediadores que querem ser ouvidos e, do outro, estudantes que querem registrar cada parte, cada lugar. Um fato perpassa as duas situações: o papel que a instituição museal assume. Como foi exposto no item 3.2.1, o museu visto sob a ótica dos mediadores e dos gestores conserva uma voz institucional que reforça o caráter educativo dos espaços, associando-o de maneira contundente à sedimentação dos saberes escolares. Já para os estudantes, o espaço museal se revela como lugar de *status* que revela segredos que precisam ser descobertos, de uma magia que conserva mistérios. Assim, demarcam-se duas lógicas de produção de não existência: a lógica da escala dominante, como se o museu fosse um lugar superior a aquele de onde as crianças são oriundas; e a lógica da produtividade, em que a visita é menos produtiva quando há uso dos aparelhos tecnológicos, uma vez que a atenção do estudante fica dividida entre as fotos e a explanação do mediador.

Nessa dimensão, com vistas a alargar essa discussão, evoca-se o apontamento de Canclini (2008), ao dizer que entrar em um museu não é simplesmente ingressar em um edifício e olhar obras, mas também penetrar em um sistema ritualizado de ação social (p.169), mostrando que a instituição museal sempre será palco de disputas, sejam elas de sentidos ou de práticas.

Ao se considerar os pontos destacados nessa seção, como a localização, as regras disciplinares, a naturalização das diferenças e o uso dos equipamentos tecnológicos, orienta-se

aqui pela perspectiva das ecologias (SANTOS, 2010), visando desvelar outras possíveis relações.

Sabe-se que os estranhamentos e a alteridade contribuem para o exercício da imaginação e da criatividade. Porém, no caso dos museus investigados, em alguns momentos, a imponentia e o sentimento de não pertencerem àquele espaço fazia com que os estudantes se sentissem intimidados e estrangeiros, como se não fizessem parte daquela história e/ou daquele ambiente.

Um fato importante para essa discussão é elucidado por Velho (*em* VELHO, KUSCHNIR, 2001, p.20), ao se referir ao trânsito entre mundos socioculturais:

Os indivíduos, especialmente em meio metropolitano, estão potencialmente expostos a experiências muito diferenciadas, na medida em que se deslocam e têm contato com universos sociológicos, estilos de vida e modos de percepção da realidade distintos e mesmo contrastantes.

Nesse âmbito, buscando uma aproximação das localidades bairro-centro e, especialmente, bairro-museu, questiona-se: *ao invés do museu ir ao bairro ou à escola, seria viável o bairro ir ao museu durante a visita?*

A mediação poderia ser uma forma de se estabelecer aproximação com as regiões de onde os estudantes são oriundos, pois, como se viu no capítulo 1, é capaz tanto de aproximar quanto de distanciar os sujeitos do contato com o museu. Cabe elucidar que os mediadores, em seus discursos manifestos durante as visitas mediadas observadas, apresentavam os espaços sem, entretanto, situá-los como parte do município, tampouco estabeleciam alguma conexão do bairro de onde os estudantes eram oriundos com a região do museu.

Assim, considera-se que o momento da mediação poderia se revelar propício para aproximar as regiões, contextos e peculiaridades, ressaltando características nas trocas de impressões sobre o que aproxima e/ou distancia cada realidade do museu, gerando diálogos e problematizando a questão.

Apesar de não focar a relação de aproximação espacial museu-lugar de onde provinham os estudantes, um exemplo de práticas capazes de associar os termos, isto é, de aproximação estudante-museu se deu durante as visitas mediadas ao *Museu Gabinete de Curiosidades*, mormente em uma exposição que tinha íntima relação com o cotidiano e a 2ª Guerra Mundial. Quando os estudantes eram direcionados à galeria onde estavam expostas as fotos, os mediadores se assentavam no chão da galeria e perguntavam sobre o cotidiano das crianças. É interessante pontuar que nenhuma delas teve acesso à teoria sobre a 2ª Guerra Mundial, mas se encantavam com as fotos, pois a mediadora criava uma ambientação para que as crianças associassem a exposição com algo conhecido por elas.

A funcionária pediu que eles se assentassem e então perguntou como era o dia-a-dia das crianças:

A maioria só falava o que faziam nas férias, ninguém inicialmente falou da escola. “Eu durmo depois de Chiquititas”; “faço dever depois de rebeldes”; “ah eu assisto a novela da Globo com a minha mãe”, “jogo videogame”, “fico até tarde no Face”, ... A maior parte das respostas envolvia alguma mídia. A funcionária então tenta falar da exposição: Essa exposição são fotos do dia-a-dia de um país que se chama Lituânia, alguém já ouviu falar? Uma menina logo levanta um dos braços e fala: “sabe que a minha mãe morava aí?”. É interessante ver que as crianças criavam histórias para disputar entre elas e realçar quem sabia mais. (DIÁRIO DE CAMPO, 10/10/2013, p.10)

Apesar de o museu sempre apresentar um discurso (ideológico), sua comunicação se efetiva através dos objetos, das obras e, no caso das visitas mediadas, ela se dá também pelas narrativas dos mediadores. As palavras ditas e não ditas desse discurso se findam nos próprios objetos e obras. Nesse âmbito, mesmo que haja a voz do mediador, a criança enquanto sujeito histórico, social e cultural (KRAMER, 1998), a partir de sua constituição cultural irá decodificar e problematizar esse objeto-obra/discurso. Por isso, estar aberto às mudanças e ao público parece ser algo inevitável à sobrevivência dos museus, uma vez que, com sua diversidade de coleções e exposições, tanto podem ser espaços de lazer, de diálogos, de encontros de culturas ou ser meramente veículo de afirmação de poderes, de pesquisa, de acúmulo de saberes consagrados. Dessa maneira, estabelecer vínculos e “conhecer raízes culturais, tradições, experiências e histórias de cada grupo é fundamental na construção da identidade, pois o que nos singulariza, como seres humanos, é nossa pluralidade” (KRAMER 1998, p. 208).

A mediação, pois, pode possibilitar um processo de ressignificação da história individual e coletiva, em que os estudantes possam se reconhecer naquilo que veem e vivenciam e que, ao mesmo tempo, possam olhar a cultura e a si mesmos com estranhamento (KRAMER, 1997, p.7). Dessa maneira, o estranhamento poderia se revelar para além de uma naturalização da demarcação social. Mediante a ecologia dos reconhecimentos, procura-se “uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença e abrindo espaço para a possibilidade de diferenças iguais” (SANTOS, 2010, p.110).

Ao contrapor a lógica da escala dominante e da naturalização das diferenças do museu, quando comparada aos outros espaços da cidade, com a ecologia das transescalas e dos reconhecimentos, percebe-se que, além de aprenderem sobre os objetos e obras expostas nos museus, esses discentes poderiam ter contato com a própria história da cidade, podendo aguçar a imaginação em relação à cidade, ao passado e ao próprio museu.

A democratização do acesso a outras realidades histórico-culturais do município possibilitaria aos alunos se deslocarem de suas escolas, saindo do espaço cotidiano para a

realização de atividades culturais, para o despertar dos “*flâneurs infantiles*”, no sentido benjaminiano de dizer, apreciarem e valorizarem esse patrimônio e se sentirem parte dele. Dessa maneira, é possível desencadear um processo de sensibilização junto a esses sujeitos, promovendo o interesse e, de alguma maneira, criando uma rede de relações que transcenda os muros das escolas, adentrando as casas e atingindo outros moradores da cidade.

A partir dessa mudança de paradigma estimulam-se as condições para o sentimento de pertencimento a esses espaços, na medida em que eles fariam algum sentido para eles. A apropriação e o reconhecimento desses sujeitos no patrimônio visitado podem transformar o olhar desses visitantes para além da aura atribuída aos objetos e obras dispostos pelas galerias.

Cabe considerar que, apesar de apresentarem certas lógicas que tendem a produzir não existências, em alguns momentos as visitas mediadas oportunizavam leituras plurais dos objetos, especialmente quando os mediadores assumiam um caráter indagador e questionador.

[...] a mediadora aponta para uma foto e pergunta: Dá para imaginar uma história com essa foto aqui?” e sempre que uma criança respondia ela já apontava para outra e perguntava: “Quem pode descrever esta aqui?” “será que é um encontro?” Aí, uma criança diz: “Mais tia pode ser tanta coisa!”. A funcionária esboça um sorriso e diz: “com uma imagem a gente pode contar muitas histórias. Lembra, quando falei que aqui não tinha certo e errado? É por isso.” A criança então a retruca: “Então, eu posso falar que ela usa peruca?” e todos sorriram. (DIÁRIO DE CAMPO, 10/10/2013, p.17)

Nesse âmbito, o desejo de se encontrar com o que está exposto leva os visitantes a realizarem associações entre os objetos e obras e os acontecimentos de suas rotinas diárias, sem perder a surpresa e o entusiasmo, valorizando, desse modo, a “metamorfose do museu” e a “metamorfose dos objetos”. Isso é feito a partir dos conhecimentos prévios desses alunos (RAMOS, 2004; CHAGAS, 2011), gerando aproximações e até mesmo distanciamentos. Ou seja, as palavras de ordem aqui parecem residir menos na “aura” e mais no “sentido”; menos no “conteúdo” e mais nas “relações possíveis”.

Nesse aspecto, ao considerar o museu como lugar de cultura (KRAMER, 1998), compreende-se que todos os sujeitos envolvidos em sua dinâmica são capazes de constituir e serem constituídos culturalmente a partir das relações dialógicas estabelecidas com o espaço (BAKHTIN, 1981). Ao permitir esse diálogo, desconstrói-se a noção de museu enquanto espaço de saber sacralizado e inacessível para muitos, dando lugar à ecologia dos saberes. A linguagem se torna central, uma vez que ela assume, para além das “palavras faladas”, outras dimensões, como, por exemplo, a ludicidade, se manifestando de diferentes maneiras, através dos gestos, da visão, da imaginação (GOMES, 2004).



Meneses (2002), ao discorrer sobre o problema do conhecimento no museu, aponta a função estética como “algo construtivo do humano na plenitude da condição humana” (p. 18), como também assinala que “o museu é ainda lugar de oportunidade de devaneio, de sonho, de evasão, do imaginário” (p.19).

Portanto, é necessário contrapor as lógicas do tempo linear e da produtividade à ecologia das temporalidades e das produtividades, alargando o campo de experiências possíveis. Assim, Chagas<sup>24</sup>, sublinha que o desafio importante a encarar é “trabalhar a poética do museu e a poética do patrimônio”, o que implica também “aceitar um conhecimento que se produz fora da disciplina, uma espécie de imaginação museal ou pensamento selvagem que se movimenta fora do controle e se precisa contra a disciplina e o controle”.

Nesse ínterim, a transgressão às regras e o uso dos equipamentos tecnológicos pelos estudantes se tornam expressões da linguagem humana. Através da ludicidade, como maneira de partilhar a vida social, os estudantes se apropriam do espaço do museu. Nessa apropriação, outros sentidos, significados e intenções são postos à visita mediada. Afinal, a ludicidade é uma maneira privilegiada que os estudantes encontram para lidar com o seu interior e traduzi-lo para a realidade do exterior.

Essa relação pautada na ludicidade como mecanismo de construção de novos sentidos mais significativos para os estudantes pode ser visualizada em um excerto extraído do caderno de campo:

[...] uma menina com um tablet tira uma foto de um documento que estava sob a mesa (documento assinado pelo Getúlio Vargas, dando a concessão do cargo de chefe da estação), a menina observava o documento como se quisesse lê-lo. Em seguida ela se aproxima de uma amiga e mostra a foto do documento no tablet, como se falasse a ela o que ele significava. (DIÁRIO DE CAMPO, 0/10/2013, p.6)

É possível perceber que a mediação, como visto, pode tanto reforçar um *status* quanto oportunizar leituras diferenciadas e plurais. Assim, o museu se transforma em uma grande arena de disputas de sentidos e manifestações culturais, que podem ser desiguais e/ou dialógicas. Nesse âmbito, não existem fronteiras, nem linhas rígidas que separem os saberes, os tempos, os reconhecimentos, as escalas e as produtividades.

---

<sup>24</sup> <http://www.revista.iphan.gov.br/materia> - Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação [s.a].

## NOTAS PARA NÃO CONCLUIR

Importa aqui, a princípio, retomar as perguntas que orientaram esta pesquisa: *Como se dá a relação lazer/educação nas visitas mediadas desenvolvidas em museus de Juiz de Fora - MG? Quais são as lógicas que orientam essas ações?* Pois é a partir delas que o objetivo do trabalho se configura, tanto ao investigar e analisar como se dá a articulação entre lazer e educação no contexto das visitas mediadas desenvolvidas em museus da cidade de Juiz de Fora -MG, como ao captar as lógicas e as peculiaridades que estruturam e sustentam estas práticas.

Nesse sentido, um desafio se tornou central para esta investigação: ser capaz de estabelecer uma igualdade que reconheça as diferenças e uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2010).

Diante desse contexto, à luz do procedimento sociológico proposto por Boaventura de Sousa Santos (2006; 2010), foi possível constatar nesta pesquisa que a relação lazer-educação em visitas mediadas nos museus investigados, vista sob a ótica dos gestores e mediadores, revela a produção de não existências assentadas em lógicas monoculturais, isto é, princípios e atitudes que podem originar teorias e práticas dominantes e míopes, uma vez que, em alguns momentos, elas vislumbram uma parte reduzida da realidade museal. Posto isso, foi possível apreender que a relação lazer-educação, a partir das concepções extraídas das entrevistas, reproduz dicotomias arraigadas nas noções de “obrigatoriedade” e “não obligatoriedade”; “produtivo” e “improdutivo”; “tempo de aprender” e “tempo de lazer”.

Ao longo do trabalho, constatou-se também que as lógicas, no que tange a essas duas dimensões, produzem um conjunto de “não existências”, como a lógica referente ao rigor do saber: foi possível apreender que, no discurso dos gestores e dos mediadores, essa lógica se pauta especialmente nas noções de conhecimento-regulação e a reprodução de saberes consagrados. Dessa maneira, sob o viés do conhecimento-regulação, o lazer é percebido como fenômeno transgressivo, que conjura um certo “caos” ao desenvolvimento de uma visita de cunho “curricular”.

Outra consideração digna de nota diz respeito à verificação da reprodução de saberes consagrados, pois há uma tendência em valorizar o conhecimento científico e técnico, relegando outras formas de sociabilização dos saberes. Além disso, vislumbrou-se a monocultura do tempo linear, que se dá quando a visita dos professores e alunos durante o horário de aula, portanto, uma iniciativa curricular, teria que priorizar o acúmulo de conhecimentos e dos saberes conceituais. Por isso, é notório uma demarcação na definição dos tempos, como se houvesse o tempo de aprender e o tempo de lazer, vistos como categorias de tempos estanques

e residuais. Por conseguinte, notou-se também a lógica da escala dominante, que pode ser percebida quando a educação assume uma posição de superioridade em relação ao lazer, quando visto sob o prisma da visita mediada de escolares. Até mesmo quando narrados os papéis dos museus, é dada certa ênfase ao caráter educativo privilegiado do museu.

Destaca-se ainda a existência, nos contextos pesquisados, da lógica da naturalização das diferenças, em que lazer e educação, de acordo com os discursos, possuíram diferenças arbitrárias, uma vez que consideram o lazer um tempo liberado de todas as obrigações, não como um momento de conhecimento.

Outro ponto passível de ser salientado diz respeito à lógica da produtividade, em que o ciclo de produção no contexto dos museus seria aquele limitado ao momento de transmissão e de apreensão das informações. Nesse caso, o lazer passa a ser reconhecido como improdutivo, como incapaz de possibilitar um assentamento dos saberes transpostos. O lazer, nesse sistema de produtividade, em muitos momentos, foi citado como possibilidade de “aproximar a clientela”, angariar mais público e servir de visibilidade para os museus, reproduzindo uma lógica mercadológica do lazer e do próprio museu.

Portanto, é possível perceber que as lógicas supracitadas também se relacionam e em alguns casos até se sobrepõem. Com isso, é visível que nos museus investigados, lazer e educação têm peculiaridades bem definidas e delineadas, que se orientam de acordo com os diferentes interesses e intenções a eles atribuídos. Os sujeitos se valem do lazer e da educação para o desenvolvimento das ações no espaço do museu, seguindo as orientações presentes no contexto vivenciado, sendo perpassados por valores, ideologias, hegemonias, disputas políticas, liberdade e submissão, caracterizando uma experiência social construída e situada de forma pontual.

Essas lógicas parecem se assentar em uma tendência dos estudos acerca do lazer: a forte dicotomia lazer X trabalho produtivo (ou obrigações) no Brasil. Como foi apresentado, essa tendência se deve a alguns fatores: i) a sistematização de conhecimentos sobre o lazer no país teve grande influência associada à sistematização teórica no decurso do século XX, estreitamente vinculado à sociedade trabalhista; ii) a difusão dos estudos, que enquanto campo de conhecimento ainda é muito pequena quando comparada à outros campos de investigação, como por exemplo a educação; iii) o termo lazer ganhou grande popularidade, sendo associado de maneira intensa às possibilidades de consumo e propaganda.

Ao contrapor as monoculturas encontradas à noção de ecologias de Santos (2006, 2010), percebeu-se que, apesar de existirem alguns paradigmas dominantes na relação lazer-educação,

nas experiências observadas foi possível constatar paradoxos que permitem uma ampliação dessa relação.

Pode-se dizer, à luz da sistematização de lazer abordada neste estudo e da ampliação para as ecologias das relações vistas sob o prisma da ignorância, do residualismo, da improdutividade, da inferioridade e do localismo, que lazer e educação poderiam se relacionar em diferentes dimensões, especialmente através da ludicidade. A ludicidade, nesse âmbito, seria a possibilidade para além do ver e da “palavra falada”, como possibilidade de expressão dos estudantes, para que esses sujeitos passassem a interrogar e interagir mais com o ambiente do museu.

Para isso, sendo o lazer e a educação dimensões da cultura, um ponto chave na aproximação dessas duas dimensões e de outras existentes no museu, é encará-lo como um lugar de cultura (SANTOS, citada por KRAMER, 1998, p.33). Nesse sentido, o reconhecimento e o estranhamento seriam possibilidades de aprendizagem, uma vez que são veículos de interrogação, aguçando a curiosidade dos estudantes e até mesmo dos professores. Para além dos saberes consagrados, das vozes dos curadores, dos artistas e da própria história, poderiam surgir relações dialógicas capazes de fazer com que visitantes e museus constituíssem e fossem constituídos pelas culturas que se entrelaçariam.

Além disso, notou-se que a estrutura básica das visitas se limita à visitação dos espaços com a alegação de que o tempo não é o suficiente para realizar alguma atividade lúdica. *Será que os estudantes guardam aquele amontoado de informações?* O tempo de visitação aos espaços é totalmente preenchido com uma série de informações e a passagem pelas salas fica limitada ao cronômetro, como se houvesse uma obrigatoriedade de se ver todos os ambientes e que se teria de passar todas as informações mais relevantes. *Não seria viável, mais do que a “formação cultural”, a possibilidade de vivenciar o museu?*

Já no que concerne o segundo objetivo abarcado por esta pesquisa: captar as lógicas e as peculiaridades que estruturam e sustentam as visitas mediadas, algumas relações se apresentaram como centrais.

A primeira delas foi a íntima relação que as entrevistas apontaram entre museu e escola. Dessa maneira, em muitos casos, as concepções encontradas enfatizaram que a visita ao museu assumiria o papel de contato com a arte, sendo o aprendizado nos museus mais completo, se assentando na tese de que o ensino nas escolas ainda é muito raso. Por outro lado, a visita ao museu seria uma maneira do reforço de alguns conhecimentos escolares (história e arte). Outra noção apreendida foi a de que o contato com o espaço museal tem uma formação cultural “melhor”.

Nesse sentido, três lógicas de produção de não existência se despontaram: i) a monocultura do saber: ao privilegiar a transposição dos saberes teóricos e técnicos, em muitos momentos, renegou-se a participação dos estudantes com suas práticas, experiências e leituras subjetivas e plurais. Cabe ressaltar que apenas duas entrevistadas fizeram apontamentos na direção do museu ser um espaço interdisciplinar; ii) a monocultura da escala dominante: produzida a partir da universalização do espaço museal desconsiderando os contextos culturais dos estudantes, edificando-se como lugar privilegiado e diferenciante; iii) monocultura da produtividade: uma vez que o museu é, estritamente, associado à escola, isso faz com que ele seja percebido sob uma ótica de obrigatoriedade curricular, portanto, precisa ser produtivo. Por isso, em alguns momentos, a transposição dos saberes ganhava certa prioridade vislumbrando que a visita fosse “mais produtiva”.

Outro ponto que orienta e direciona as visitas mediadas é a *representação política nos museus*. Assim, foi possível identificar que os museus com suas ações padecem com a descontinuidade administrativa e a falta de funcionários capacitados. Em suma, as atividades e ações nos museus investigados apostam em formatos que continuam refletindo os conteúdos selecionados por seus gestores e/ou as instituições onde estão alocados. Como nos lembra Roberts (1997), o museu não surge por si só, pois ele é construído e compartilhado por uma série de interesses e por alguns profissionais que projetam “o que é ou deveria ser um museu”. Verificou-se também que não há a participação dos estudantes para apoiar na elaboração e no planejamento das visitas mediadas. A avaliação, que seria uma das maneiras dessa participação, quando existe, é feita pelos professores e/ou diretores que coordenam os grupos de visita.

Identificou-se também que a ação dos mediadores é de suma importância para a relação museu-grupos de visita, sendo esses sujeitos os responsáveis por transmitir a voz da instituição, além de serem os responsáveis pela preparação e execução da visita. Além disso, a maior parte dos mediadores é composta por estagiários de cursos de graduação e a formação desses mediadores obedece ao acúmulo do saber. Assim, as formações não privilegiam de maneira direta outros aspectos que poderiam intervir na recepção dos grupos de visita, como, por exemplo, a capacidade de fazer dialogar e mediar construções e vivências culturais diversas.

Quanto à análise da relação professor-museu, a mesma se revelou conflituosa. Foram reiteradas as lógicas de produção de não existência concernentes ao lazer, especialmente aquelas voltadas às noções de produtividade e tempo linear. A partir das entrevistas foi possível perceber que os docentes deveriam se preparar melhor para a visita mediada ao museu e, em alguns casos, chegou-se a certas categorizações para definir os professores responsáveis pelos

grupos de visitação. Um ponto crucial foi que os professores não são vistos como parte integrante dos grupos de visitação, ou seja, eles não são vistos como visitantes.

Alguns aspectos que influenciam de alguma maneira na visita mediada, dentre os pontos mais recorrentes das visitas, foram problematizados: i) a localização dos museus; ii) o convívio das diferenças nos museus; iii) o movimento dos estudantes; iv) as regras disciplinares; v) o contato com o espaço.

Em suma, as lógicas que orientam as visitas mediadas se pautam sobretudo nas noções de “espaço privilegiado”, “espaço sagrado” e “espaço do saber”, reproduzindo percepções que, em muitos casos, privilegiam a transposição de saberes, a produtividade, o aumento de visitantes, a segmentação dos tempos e a naturalização de diferenças. Diante desse contexto, as entrevistas, em alguns momentos, deram pistas que poderiam se revelar como perspectiva de inteligibilidade de práticas diferentes durante as visitas mediadas.

Assim, surgem: uma noção de museu enquanto lugar de cultura, transpondo a noção de que ele seria um “espaço a serviço de”, “oposto à”, ou “complementar à” escola. Além disso, ao reconhecer o aspecto mais profundo do lazer enquanto dimensão da cultura e necessidade humana é que se efetiva, através da vivência lúdica das manifestações culturais, a possibilidade de reconhecer que educação e lazer podem se comunicar e se integrar, uma vez que, além da palavra falada, outros sentidos passam a ser considerados. Os gestos e as expressões faciais fazem com que outras leituras, capazes de contemplar a imaginação e a criatividade façam parte das ações educativas mediadas pelo museu.

As reflexões empreendidas nesta dissertação evidenciam que muitas práticas e ações educativas desenvolvidas em museus, na atualidade, necessitam de novas formas de ação dialógicas e interdisciplinares, descortinando um desafio concernente à criação de novos espaços de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, A.V.T. *O cultivo dos sonhos: uma cartografia das políticas públicas de cultura da zona da mata mineira*. Dissertação de mestrado – UFJF, 2010.
- ABREU, R. *Colecionando museus como ruínas: percursos e experiências de memória no contexto de ações patrimoniais*. Rio de Janeiro: Unirio, 2012.
- AGAMBEN, G. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Santa Catarina: Argos, 2009.
- AMARAL, E. L. G. Reflexões sobre o papel educativo dos museus. *Revista Humanidades*, Fortaleza, v. 18, n.1, p. 9-16, jan./jun., 2003.
- ANDRADE, C. D. *Nova reunião: 23 livros de poesia*. Rio de Janeiro: BestBolso, 2009.
- ANDRADE, M. M. *Introdução à Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 1993.
- ANGELI, M. N. B. “*Museus por teimosia – uma análise da utilidade dos museus*” Dissertação de mestrado. Campinas: FE- Unicamp, 1993.
- ALVES, V. de F. N. Uma leitura antropológica sobre a educação física e o lazer. In: WERNECK, C. L. G.; ISAYAMA, H. F. *Lazer, recreação e educação física*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003. p.83-114.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1981.
- BARÃO, A. Revista Eletrônica do Museu da Cidade. 2005. MUCI. Disponível em: <[www.museudacidade.hpg.ig.com.br](http://www.museudacidade.hpg.ig.com.br)>. Acesso em: 09 out.13.
- BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- BASTOS, W. de L., *Do Caminho Novo dos Campos Gerais à Atual BR-135*. Juiz de Fora: Imprensa Universitária – UFJF, 1975.
- BAUDRILLARD, J. *A Sociedade de Consumo*. Rio de Janeiro: Elfos, 1995.
- BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- BAUMAN, *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: 2001.
- BAUMAN, Z. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2008.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. Trad. Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 165-196.

BENJAMIN, W. A Paris do Segundo Império em Baudelaire. Em: KOTHE, F. R. (org.). *Walter Benjamin*, São Paulo: Ática, 1991, p.44 - 92 (col. Grandes Cientistas Sociais, n. 50).

BENJAMIN, W. “Sur langage em general et sur le langage humanain. Em: DENOEL-GONTHIER. *Mythe et violence*. 1987.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BODGAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto, Portugal: Porto editora, 1994.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Nº 9394/96, de 20 dez 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 24/2004. *Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 01/02/2013.

BRITO, F. Experimentando a mediação: desafio constante. In: MASSARANI, L. (Ed.) *Workshop sul americano e Escola de mediação em Museus e Centros de Ciências*. Rio de Janeiro: Museu da Vida/ Casa de Oswaldo Cruz/ Fiocruz, 2008, p.37- 42

CABRAL, M. *Educação em Museus como produto: Quem está comprando?* (CONFERÊNCIA DE NAIROBI, 2002) Boletim CECA-Brasil, nº 1, 2002.

CAFFAGNI, C. W. *O estudo das analogias como recurso didático por monitores em um centro de ciência e tecnologia de São Paulo - SP*. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

CAMARGO, L.O.L. *Educação para o lazer*. São Paulo. Editora Moderna. 1998. Coleção Polêmica.

CAMARGO, L. O. L. *O que é lazer*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CANCLINI, N. G. O Porvir do passado. In. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 4.ed. São Paulo: Edusp, 2008. p.159-204.

CÂNDIDO, M. I.. Documentação Museológica. Em: *Caderno de diretrizes museológicas I*. Belo Horizonte, Secretaria do Estado da Cultura/ Superintendência de Museus/ Associação dos amigos do Museu Mineiro, 2002, p. 29-76.

CASTRIOTA, L. B. *Patrimônio Cultural: conceitos, políticas, instrumentos*. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: IEDS, 2009.



CAZELLI, S.; COIMBRA, C. A.; VERGARA, M.; COSTA, A; FALCÃO, D.; VALENTE, M. E. Mediando ciência e sociedade: o caso do Museu de Astronomia e Ciências Afins. In: MASSARANI, L. (Ed.) *Workshop sul americano e Escola de mediação em Museus e Centros de Ciências*. Rio de Janeiro: Museu da Vida/ Casa de Oswaldo Cruz/ Fiocruz, 2008, p.37- 42

CHAGAS, M. *Museus, memórias e movimentos sociais*. Cadernos de sociomuseologia, vol. 41, ed. 5, 2011.

CHAGAS, M. de S. Museu de ciências, assim é se lhe parece. In: *MUSEU: pesquisa, acervo e comunicação*. Cadernos do CEOM. n.21, jun.2005. Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina, Chapecó-SC.

CHAGAS, M. Museus de Ciência: assim é se lhe parece. In: *Caderno do Museu da Vida: O formal e o não-formal na dimensão educativa do museu 2001/2002*. p.46-59, 2001.

CHAGAS, M. Um novo (velho) conceito de museus. *Cadernos de Estudos Sociais*, v. 1, n. 2, 1985, p. 183-92.

CHEIBUB, B. L. *Lazer, experiência turística, mediação e cidadania: um estudo sobre o projeto Turismo Jovem Cidadão (Sesc-RJ)*". Dissertação de Mestrado, Mestrado Interdisciplinar em Lazer/UFMG, Belo Horizonte, 2009.

CHOAY, F. *A Alegoria do Patrimônio*. São Paulo: EDUNESP, 2001.

CID, W. Visão da imprensa sobre o processo de desenvolvimento. In: BASTOS, W. de L. *et al. História econômica de Juiz de Fora* (subsídios). Juiz de Fora: Instituto Histórico e Geográfico, 1987.

COSTA, C. M. *Uma arca das tradições: educar e comemorar no Museu Mariano Procópio*. Tese de doutorado. FGV. Rio de Janeiro, 2011.

COSTA, C. M. *Uma casa e seus segredos: a formação de olhares sobre o Museu Mariano Procópio*. Dissertação de mestrado. FGV. Rio de Janeiro, 2005.

COSTA, M. C. C. O objeto, o colecionador e o museu. *Revista Imaginário*, Memória, NIME, USP, São Paulo, n. 2, p. 37-45, jan. 1994.

CHRISTO, M. de C. V. *"Europa dos pobres": a belle-époque mineira*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1994.

DEBORTOLI, J. A. O. As crianças e a brincadeira. Em: CARVALHO, A. et al. (org). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: editora UFMG/PROEX-UFMG, 2002, p.77-88.

DE GRAZIA, S. *Tiempo, trabajo y ocio*. Madrid: Tecnos, 1969.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1996.

DELEUZE, G. *Che cos'è l'atto di creazione*. Napoli: Cronopio, 2003.

- DOYAL, L.; GOUGH, I. *A Theory of Human Need*, London: MacMillan, 1991.
- DUMAZEDIER, J. *Lazer e cultura popular*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- DUMAZEDIER, J. *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- ELIAS, N.; DUNNING, E. *A busca da excitação: desporto e lazer no processo civilizacional*. Lisboa: Difel, 1992.
- ESTEVES, A. *O Theatro em Juiz de Fora* (Apontamentos). O Pharol, Juiz de Fora, ano XLV, n. 157. p. 1, 6 jul. 1910.
- FALCÃO, A. *Museu como lugar de memória*. In: Museu e escola: educação formal e não-formal. Ano XIX – n. 3; mai. 2009.
- FALK, J. H.; DIERKING, L. D. *The museum experience*. Washington: Whalesback Books, 1992.
- FIGUEIRA, M. E. R. *Interpretação do Patrimônio: um estudo de caso no Museu de Arte Moderna Murilo Mendes*. 2010. Monografia. UFJF. Juiz de Fora – MG.
- FILHO, D. de L. *Museu: de espelho do mundo a espaço relacional*. Dissertação. São Paulo, 2006.
- FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FOUCAULT, M. *Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FRANCOIO, M. Â. S. *Museu de Arte e Ação Educativa: proposta de uma metodologia lúdica*. (Dissertação de Mestrado). Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1975.
- FRIDMAN, L.C. Pós-modernidade: sociedade da imagem e sociedade do conhecimento. *História, ciência e saúde*. [online]. v. 6, n.2. Rio de Janeiro, jul./out., 1999, p.353-357. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-59701999000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59701999000300007&lng=en&nrm=iso). Acesso em 10 jul. 2013.
- FRONZA-MARTINS, A. S. *Da magia à sedução: a importância das atividades educativas não-formais realizadas em Museus de Arte*. Disponível em: <http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/viewPDFInterstitial/198/195>. Acesso em: 15 abril 2012.

FUNALFA, Fundação Alfredo Ferreira Lage. *Arquivos do Museu Ferroviário/Estação Arte*. Juiz de Fora, 2009.

GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 2008.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. Tradução Raul Fiker. 2. Reimp. São Paulo: Unesp, 1991.

GIDDENS, A.; BECK, U.; LASH, S. *Modernização Reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. Tradução Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1997.

GIDDENS, A. *Mundo em descontrolado: o que a globalização está fazendo de nós*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GOMES, C.L. *Significados da recreação e lazer no Brasil: reflexões a partir da análise de experiências institucionais (1926-1964)*. 2003. 322f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

GOMES, C.L.; MELO, V.A. Lazer no Brasil: trajetória de estudos, possibilidades de pesquisa. *Movimento*, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 2344, jan./abr. 2003.

GOMES, C.L. Lazer - Concepções. In: GOMES, C.L.(Org.) *Dicionário crítico do Lazer*. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

GOMES, C.; ALVES, V. F. N.; REZENDE, R. *Lazer, lúdico e educação*. 1. ed. Brasília: SESI/DN, 2005. v. 1. 102 p.

GOMES, C.L. *Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas*. 2. Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

GOMES, C. Lazer e Formação Profissional: Saberes necessários para qualificar o processo formativo. In: FORTINI, J; GOMES, C; ELIZALDE, R. (Org.). *Desafios e Perspectivas da Educação para o Lazer / Desafíos y Perspectivas de la Educación para el Ocio / Challenges and prospectes of Education for Leisure*. SESC/Otium, Belo Horizonte, 2011, p. 33-46. (Português)

GOMES, C., ELIZALDE, R. *Horizontes Latino-americanos do Lazer/Horizontes Latinoamericanos del ocio*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

GOMES, A. M. R.; FARIA, E. L. *Lazer e diversidade cultural*. Brasília: SESI/DN, 2005.

GOMES, C.; REJOWSKI, M. *Lazer enquanto estudo científico – Teses defendidas no Brasil*. In: Congresso da Associação Nacional de Pós-graduação em Turismo (ANPTUR), 4, 2007.

GONÇALVES, J. R. S. *Antropologia dos Objetos: coleções, museus e patrimônio*. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2007.

GONÇALVES, S. D. *O Legado Ferroviário em Juiz de Fora, Minas Gerais, sob a Ótica do Museu Ferroviário e suas Implicações no Turismo*. 2010. Monografia. UFJF. Juiz de Fora – MG.

GOUVÊA, G.; VALENTE, M. E.; CAZELLI, S.; MARANDINO, M. Redes Cotidianas de Conhecimentos e os Museus de Ciências. *Parecerias Estratégicas*, Brasília, n. 11, p. 169-174, 2001.

GOUVÊA, G.; MARANDINO, M.; LEAL, M. C. (Orgs.). *Educação e Museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciências*. Rio de Janeiro: Access/Faperj, 2003.

HAYNES, E. La comunicación de la ciencia y la evaluación de programas para formar comunicadores. In: LOZANO, M.; SANCHEZ-MORA, C. (Eds.) *Evaluando la comunicación de la ciencia: una perspectiva latinoamericana*, México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, 2008, p. 181-187.

HERMETO, M. OLIVEIRA, G. D. *Ação educativa em museus: Produção de conhecimento e formação para a cidadania?*, 2009.

HELLER, A. *Teoria de las necesidades en Marx*. Barcelona: Península, 1998.

HELLER, A. *Una revisión de la teoría de las necesidades*. Barcelona: Paidós, 1996.

HISSA, C. E. V. *ENTRENOTAS: Compreensões de pesquisa*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013

HOBBSAWM, E.; RANGER, T. (Ed.). *The invention of tradition*. Cambridge: Canto, Cambridge University Press, 1983.

HORTA, M. de L. P. *O lado lúdico escorregadio, ambíguo e aventureira da experiência do museu*. Conferência Anual do Conselho Internacional de Museus (ICOM).

ICOM. Conselho Internacional de Museus: Comitê Brasileiro. *Definições de museus*. 2008. Disponível em: <<http://www.icom.org.br>>. Acesso em 10 de março de 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. *Plano Nacional Setorial de Museus - 2010/2020* (2010: Brasília – DF). Ministério da Cultura, Instituto Brasileiro de Museus. – Brasília, DF: MinC/Ibram, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. *Guia dos Museus Brasileiros*. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2011.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Manual de Cadastro de Instituições Museológicas*. IPHAN/MINC, 2005.

ISAYAMA, H.F.; GOMES, C.L. Lazer e as Fases da Vida. In: MARCELLINO, N.C. (Org.). *Lazer e Sociedade: múltiplas relações*. 1ed. São Paulo: linha, 2008, v. 1, p. 156-174.

KÖPTCKE, L. S. “Analisando a dinâmica da relação museu – educação formal”. Em: *Formal Não Formal na dimensão educativa do museu*. Caderno do Museu da Vida. Rio de Janeiro, 2002.

KRAMER, S. Produção cultural e educação: algumas reflexões críticas sobre educar em museus, In: KRAMER, S. e LEITE, M. I. (orgs.). *Infância e Produção Cultural*. São Paulo: Papirus, 1998.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2006.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEFEBVRE, H. *Espaço e política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LEITE, M.I. *Criança, velhos e museu: memória e descoberta*. Cadernos CEDES, Campinas, v. 26, n. 68, p. 74-85, 2006.

LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. (orgs.). *Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte*. Campinas, SP: Papirus, 2005.

LEITE, M. I. *O que e como desenham as crianças?* Refletindo sobre as condições de produção cultural da infância. Tese de Doutorado. UNICAMP: Faculdade de Educação, 2001.

KRAMER, S; LEITE, M.I (org). *Infância: fios e desafios na pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

LIPOVETSKY, G. *O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LIPOVETSKY, G. *A Cultura-Mundo: respostas a uma sociedade desorientada*. Lisboa: Edições 70, 2010.

LOPES, M. M. "A favor da desescolarização dos museus". *Educação e Sociedade*. Rio de Janeiro, n.40, dezembro de 1991.

LOPES, R. A. *Relatório Técnico-Científico de estágio profissionalizante junto ao Museu Ferroviário/ Estação Arte MF/EA*. Juiz de Fora 2011 (Trabalho de Conclusão de Curso).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LYOTARD, J.G F. *O pós-moderno*. 4.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

MAGNANI, J. G. C. *Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MARANDINO, M. (Org). *Educação em museus: a mediação em foco*. 1. ed. São Paulo: Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Divulgação da Ciência/ Universidade de São Paulo/ Faculdade de Educação, 2008.

MACCANNEL, D. *The tourist: a new theory of the leisure class*. London: Macmillan, 1976.

- MARCELLINO, N. C. *Lazer e educação*. Campinas: Papirus, 1987.
- MARCELLINO, N. C. *Pedagogia da animação*. São Paulo, 1990.
- MARCELLINO, N. C. *Estudos do Lazer: uma introdução*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- MARCELLINO, N. C. *Lazer e Educação*. 11. ed. Campinas: Papirus, 2004.
- MARCELLINO, N. C. *Lazer e sociedade: múltiplas relações*. Campinas, SP: Alínea, 2008.
- MARTÍN-BARBERO, J. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. Em: SOUSA, M. W. de (org). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- MARTINS, L. C. *A relação museu/escola: teorias e práticas educacionais nas visitas escolares ao museu de Zoologia da USP*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.
- MARTINS, M. C. (org.). *Mediação: Provocações estéticas*. Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes. Pós-Graduação. São Paulo, v. 1, n. 1, outubro 2005.
- MASCARENHAS, F. *Lazer como prática da liberdade: uma proposta educativa para a juventude*. Goiânia: Editora UFG, 2003.
- MASCARENHAS, F. O lazer e o príncipe eletrônico. *Licere*, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 46-60, set. 2001.
- MASSARANI, L.; MERZAGORA, M.; RODARI, P. (Orgs.) *Diálogos e ciência: mediação em museus e centros de ciências*. Rio de Janeiro: Museu da Vida/ Casa de Oswaldo Cruz/ Fiocruz, 2007.
- MAX-NEEF, M; ELIZALDE, A; HOPENHAYN, M. *Desarrollo a Escala Humana: uma opción para el futuro*. Development Dialogue, Número Especial 1986, Cepaur y Fundación Dag Hammarskjöld, Uppsala, Suécia, 1986.
- MELEIRO, A. M. A. S. O stress do professor. In: LIPP, M. E. N. *O stress do professor*. Campinas: Papirus, 2002.
- MELO, V. A. de, ALVES JUNIOR, E. D. *Introdução ao lazer*. Barueri, SP: Manole, 2003.
- MENESES, U. T. B. de. Os “usos culturais” da Cultura. In: YÁZIGI, E.; CARLOS, A. F. A; CRUZ, R. de C. A. da. *Turismo: espaço, paisagem e cultura*. São Paulo, SP: Hucitec, 1996.
- MORA, M. Diversos enfoques sobre as visitas guiadas nos museus de ciências. In: MASSARANI, L.; MERZAGORA, M.; RODARI, P. (Orgs.) *Diálogos e ciência: mediação em museus e centros de ciências*. Rio de Janeiro: Museu da Vida/ Casa de Oswaldo Cruz/ Fiocruz, 2007, p. 21-26
- MOREIRA, D. A. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MUNNÉ, F. *Psicosociología del tempo libre: una analice crítica*. Ciudad Del México: Trillas, 1980.

NORA, P. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. In: Projeto História. São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

OLIVEIRA, J. C. A. de. *Democracia da Memória e da Informação: Os Museus Virtuais Totais*. Disponível em: <http://www.abremc.com.br/artigos2.asp?id=21>. Acessado em: 08 março 2014.

OVIGLI, D. *Os saberes da mediação humana em centros de ciências: contribuições para a formação inicial de professores*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

PEREIRA, M. R. N. *Educação museal entre dimensões e funções educativas: a trajetória da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional*. 2010. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Museologia e Patrimônio, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, v. 2, n.3. 1989.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA. *História da cidade de Juiz de Fora – MG*. Disponível em: <http://www.pjf.mg.gov.br/funalfa/index.php>. Acesso em 28/01/2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA. *Documentos relativos à Fundação Alfredo Ferreira Lage*. Disponível em: <http://www.pjf.mg.gov.br/funalfa/index.php>. Acesso em 28/10/2012.

PUIG, C. P. Modos de pensar museologias: educação e estudos de museus. *Em: BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

QUEIROZ, G.; KRAPAS, S.; VALENTE, E.; DAVID, É.; DAMAS, E.; FREIRE, F. *Construindo saberes da mediação na educação em museus de ciência: o caso dos mediadores do Museu de Astronomia e Ciências Afins*. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 2, nº 2, 2002, p. 77-88.

RAMOS, F. R. L. *A danação do objeto: o museu no ensino de história*. Ed. Argos: Chapeco, 2004.

REDDIG, A. B.; LEITE, M. I. *O lugar da infância nos museus*. *Musas (IPHAN)*, v. 1, p. 32-41, 2007.

REQUIXA, R. *As Dimensões do Lazer*. São Paulo: Sesc / Celazer, 1974.

REQUIXA, R. *Sugestão de diretrizes para uma política nacional de lazer*. São Paulo: Sesc, 1980.

RIBEIRO, M. das G. e FRUCCHI, G. Mediação – a linguagem humana dos museus. Em: MASSARANI, L.; MERZAGORA, M.; RODARI, P. (Orgs.) *Diálogos e ciência: mediação em museus e centros de ciências*. Rio de Janeiro: Museu da Vida/ Casa de Oswaldo Cruz/ Fiocruz, 2007, p. 67-74.

Roberts, L. *From knowledge to narrative: educators and the changing museum*. Washington, D.C.: Smithsonian Institution Press, 1997.

ROJEK, C. *Ways of escape?: modern transformation of leisure experience*. London: Routledge, 1993.

ROLIM, L. C. *Educação e lazer: a aprendizagem permanente*. São Paulo: Ática, 1989.

SAHLINS, M. *Cultura e razão prática*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SANCHEZ Jr., S. *Um Olhar Antropológico sobre o Patrimônio Cultural: sentidos, significados e ressignificações do Museu Mariano Procópio (MMP) 2007* (Dissertação de Mestrado).

SANTANA, A. *Antropologia do Turismo: analogias, encontros e relações*. São Paulo: Aleph, 2009.

SANTOS, B. de S. "Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências", Em: BARREIRA, C. (Ed.), *Sociologia e Conhecimento além das Fronteiras*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2006.

SANTOS, B. de S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, B. de S; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. de S. *O Fórum Social Mundial: manual de uso*. Madison: 2004.

SANTOS, M. de O. C. *As lições das coisas (ou Canteiros de obras) – através de uma metodologia baseada na educação patrimonial*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: DE-PUC, 1997.

SANTOS, M. C. T. M. Museu e educação: conceitos e métodos. In: *Encontros Museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu*. 2008. Minc/IPHAN/DEMU. Rio de Janeiro-RJ.



SANTOS, M. C. T. M. Reflexões museológicas: caminhos de vida. *Cadernos de Sociomuseologia*. v.18, n.18, 2002. Disponível em: <[ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/issue/view/35](http://ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/issue/view/35)>. Acessado em 25 de março de 2012.

SANTOS, M. C. T. M. *Museu e educação: conceitos e métodos*. Artigo extraído do texto produzido para aula inaugural – 2001, do Curso de Especialização em Museologia do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, proferida na abertura do Simpósio Internacional “Museu e Educação: conceitos e métodos”, realizado no período de 20 a 25 de agosto.

SANTOS, M. C. T. M. *Repensando a ação cultural e educativa dos museus*. Salvador: UFBA, 1990.

SEMPRINI, A. *Multiculturalismo*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SHIVA, V. *Monoculturas da mente: perspectiva da biodiversidade e da biotecnologia*. São Paulo: Gala, 2003. Trad. Dinah de Abreu Azevedo.

SILVA, L.T.; DEBORTOLI, J. A. O. A criança e o Lazer. Em: *XIII seminário o lazer em debate*, 2012, Belo Horizonte. Coletânea XIII seminário o lazer em debate. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 193-199.

SILVA, M. “Considerações Gerais”. Em: *Emprego e Necessidades Básicas em Portugal*: Instituto de Pesquisa Social Damião de Góis, 1985.

SILVA, S. G. da. Para além do olhar: a construção e a negociação de significados pela educação museal. In: BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

SIQUEIRA, E. D. de. *Antropologia: uma introdução*. Sistema Universidade Aberta do Brasil. 2007.

SIQUEIRA, E. D. de; BARBOSA, M. A.; OLIVEIRA, V. C. da S. *Turismo, cultura e lazer: significado e usos sociais do Parque do Museu Mariano Procópio*. Revista Contemporânea, n°7, 2006.

SILVA, G. N; CARLOTTO, M. S. Síndrome de burnout: um estudo com professores da rede pública. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*. v. 7, n. 2, 2003.

SISTEMA BRASILEIRO DE MUSEUS. *O que é museu*. 2012. Disponível em: <[http://www.museus.gov.br/SBM/oqueemuseu\\_museudemu.htm](http://www.museus.gov.br/SBM/oqueemuseu_museudemu.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2013.

SPINK, P. Continuidade e descontinuidade em organizações públicas: um paradoxo democrático. *Cadernos Fundap*, São Paulo, Ano 7, n. 13, p. 57-65, abr. 1987.

SUSSEKIND, A., MARINHO, I. P., GÓES, O. *Manual de recreação (Orientação dos lazeres do trabalhador)*. Rio de Janeiro: Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, 1952.

TAVEIRA, M.; GONÇALVES, S. *Lazer e turismo: análise teórico-conceitual*. Em: 5º Congresso latino-americano de investigação turística. 2012. Disponível em:

[http://gtci.com.br/congressos/congresso/2012/pdf/eixo10/Taveira\\_Goncalves.pdf](http://gtci.com.br/congressos/congresso/2012/pdf/eixo10/Taveira_Goncalves.pdf). Acessado em 20 maio 2014.

URRY, J. *O olhar do turista*. São Paulo: Studio Nobel/SESC, 1990.

VALLE, L. A. B. do. *O Lazer como Resistência*. In: Fórum Educacional. Rio de Janeiro: 12, 1988, p. 44-50, out/dez.

VELHO, G. Biografia, trajetória e mediação. In: VELHO, G.; KUSCHNIR, K. (orgs.) *Mediação, Cultura e Política*. Rio de Janeiro: Aeroplano. 2001.

VELHO, G. Observando o familiar. Em: NUNES, E. de O.(Org.). *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 36-46.

WERNECK, C. *Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

## APENDICE I: CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA ENVIADA ÀS INSTITUIÇÕES MUSEOLÓGICAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional  
Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer  
Área Interdisciplinar



### CARTA DE APRESENTAÇÃO

Belo Horizonte, 19 de setembro de 2013.

Pró-Reitoria de cultura da Universidade federal de Juiz de Fora

O Mestrado em Estudos do Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais está realizando a pesquisa “**Lazer e educação: um olhar sobre as ações educativas realizadas em museus**”, que objetiva investigar e analisar a articulação entre educação e lazer durante a preparação das ações educativas realizadas em museus de Juiz de Fora. Este estudo é coordenado pela Professora Dra. Christianne Luce Gomes, contando com a participação da mestrandia Romilda Aparecida Lopes.

A metodologia utilizada para este estudo baseia-se na realização de uma pesquisa qualitativa e utiliza como estratégias metodológicas a pesquisa bibliográfica aliada à investigação em campo. Para uma melhor compreensão do desenho da pesquisa a seguir serão detalhados alguns aspectos e procedimentos.

A pesquisa bibliográfica consistirá na revisão de trabalhos relevantes que servirão como base científica para o desenvolvimento desse estudo acadêmico. Assim, buscaremos identificar, consultar e analisar publicações acadêmicas brasileiras e estrangeiras, livros, artigos científicos e estudos apresentados em congressos e aceitos em revistas, que abordem os eixos temáticos que constituem a base do problema e da metodologia abordados nesta pesquisa, a saber: “lazer”, “museus”, “educação” e “ações educativas”.

A pesquisa de campo será orientada pela sociologia das ausências e emergências proposta por Boaventura de Souza Santos. Buscaremos, através dessa sociologia, conhecer a diversidade e a multiplicidade das práticas sociais dentro dos museus, partindo do pressuposto de que não existe uma maneira única de existir.

Para que essas reflexões sejam consideradas, recorreremos aos aportes metodológicos da observação participante e das entrevistas semiestruturadas, que serão sistematizadas pelos seguintes princípios: (a) ecologia dos saberes, (b) ecologia das temporalidades, (c) ecologia dos reconhecimentos e (d) ecologia das produtividades. Durante a observação participante utilizaremos um caderno de notas para registrar tópicos ou frases que possam ajudar a recordar, ao final do dia, o que será observado. Buscaremos realizar um registro minucioso das observações de forma estruturada por dias, ações educativas e grupos observados. Nesse registro, serão apontados o tempo de início e término das ações, bem como a característica dos grupos contemplados pelas ações educativas. As notas do diário servirão para retratar com detalhes o que será observado; isto incluirá descrições físicas, descrições de situações e de informantes, detalhes de conversações e relatos de acontecimentos. Durante as entrevistas semiestruturadas procuraremos apreender as relações entre lazer, museu, educação e cultura; a compreensão de lazer e educação envolta nas ações educativas; possíveis metodologias de elaboração das ações educativas; formação de público; ações educativas desenvolvidas nos espaços; importância do lazer para a elaboração das ações educativas; como se dá a relação entre o museu e os estudantes; função contemporânea da instituição; abrangência das ações educativas; contribuição das ações educativas para a “dessacralização” do museu. As entrevistas serão realizadas junto aos gestores, funcionários e professores que estiverem envolvidos com o desenvolvimento da ação educativa durante a visita guiada.

As informações captadas serão utilizadas exclusivamente para esta pesquisa, conforme está previsto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG. Cabe ressaltar que a identidade dos voluntários não será revelada publicamente em nenhuma hipótese e que somente o pesquisador responsável e a equipe envolvida

neste estudo terão acesso a estas informações. Além disso, todo participante que for submetido às entrevistas irá assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Também, não haverá qualquer forma de remuneração financeira para os voluntários, sendo que todas as despesas relacionadas a este estudo serão de responsabilidade do Mestrado em Estudos do Lazer da UFMG. A coleta de dados da pesquisa só será iniciada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG.

Para esclarecimento de dúvidas, por favor entrar em contato através do e-mail [romildaalopes@gmail.com](mailto:romildaalopes@gmail.com), e telefone (32)9130-2715, ou através do Comitê de Ética em Pesquisa/UFMG (COEP), localizado na Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005 – telefone (31) 3409-4592.

Atenciosamente,

Professora orientadora da pesquisa  
Dra. Christianne Luce Gomes

Mestranda  
Romilda Aparecida Lopes

---

## APÊNDICE II: CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional  
**Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer**  
Área Interdisciplinar



### CARTA DE ANUENCIA INSTITUCIONAL

Belo Horizonte, 01 de outubro de 2013.

O Mestrado em Estudos do Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais está realizando a pesquisa “**Lazer e educação: um olhar sobre as ações educativas realizadas em museus**” que objetiva investigar e analisar a articulação entre educação e lazer durante a preparação das ações educativas realizadas em museus de Juiz de Fora. Este estudo é coordenado pela Professora Dra. Christianne Luce Gomes, contando com a participação da mestrandia Romilda Aparecida Lopes.

A pesquisa consistirá em um estudo bibliográfico e coleta de informações em campo que se dará por meio de observação participante do desenvolvimento das ações educativas durante as visitas guiadas com grupos de estudantes do ensino fundamental e entrevistas semiestruturadas com os gestores dos espaços, coordenação dos setores educativos e profissionais que estejam envolvidos no desenvolvimento dessas. Por esta razão, será fundamental contar com o seu apoio, como também de outras pessoas que podem colaborar e contribuir com esta investigação.

Declaramos que as informações captadas serão utilizadas exclusivamente para esta pesquisa, conforme está previsto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG. Cabe ressaltar que a identidade dos voluntários não será revelada publicamente em nenhuma hipótese e que somente o pesquisador responsável e a equipe envolvida neste estudo terão acesso a estas informações. Além disso, todo participante que for submetido às entrevistas irá assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Também, não haverá qualquer forma de remuneração financeira para os voluntários, sendo que todas as despesas relacionadas a este estudo serão de responsabilidade do Mestrado em Lazer da UFMG. A coleta de dados da pesquisa só será iniciada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, cujo trâmite foi iniciado em 24 de abril de 2013.

Além disso, a instituição poderá recusar a participação ou retirar a anuência em qualquer fase da investigação, sem nenhum prejuízo adicional. Para esclarecimento de dúvidas, por favor entrar em contato através do email [romildaalopes@gmail.com](mailto:romildaalopes@gmail.com) e telefone (32)9130-2715, ou através do Comitê de Ética em Pesquisa/UFMG (COEP), localizado na Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005 – telefone (31) 3409-4592.

Atenciosamente,

Professora orientadora da pesquisa  
Dra. Christianne Luce Gomes

Mestrandia  
Romilda Aparecida Lopes

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pelo Museu, tenho conhecimento da pesquisa sobre a temática Lazer e educação: um olhar sobre as ações educativas realizadas em museus, executada por pesquisadores do Mestrado em Estudos do Lazer

da Universidade Federal de Minas Gerais, e livremente dou a anuência formal para a coleta de informações (observação participante e entrevistas semiestruturadas) no espaço do museu e com pessoas vinculadas ao museu.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

---

Assinatura

## APENDICE III: MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ASSINADO PELOS ENTREVISTADOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional  
**Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer**  
Área Interdisciplinar



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Voluntário(a),

É com grande prazer que convidamos você para participar da pesquisa “Lazer e educação: um olhar sobre as ações educativas realizadas em museus”, coordenada pela Profa. Dra. Christianne Luce Gomes, contando com a participação da mestrandia Romilda Aparecida Lopes.

Este estudo, realizado através do Mestrado em Estudos do Lazer da UFMG, pretende investigar e analisar ações educativas realizadas em museus de Juiz de Fora. Para alcançar tal objetivo, participarão da pesquisa pessoas voluntárias que atuam em instituições museológicas de Juiz de Fora e pessoas que compõem grupos de visitação a esses espaços.

Dessa forma, caso aceite contribuir para este estudo, a entrevista será realizada pessoalmente pela mestrandia em local, data e horário definidos por você e seguirão um roteiro semiestruturado. As perguntas terão o objetivo de captar a relação entre ações educativas, lazer e museus. Esclarecemos que a pesquisa não envolve riscos para você, que não haverá remuneração financeira e nem benefícios de qualquer natureza para a sua participação e que a sua identidade não será revelada publicamente. Além disso, você tem garantido o direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação pela sua decisão. Cabe ressaltar que os gastos necessários para a sua participação neste estudo serão assumidos pelas pesquisadoras.

Todos os dados coletados receberão um tratamento ético de confidencialidade e serão utilizados somente na pesquisa, sendo mantidos sob sigilo pelas pesquisadoras responsáveis, no Laboratório de Pesquisa Otium/UFMG por um período de cinco anos. Havendo a necessidade de mais explicações, você terá total liberdade para esclarecer qualquer dúvida que possa surgir através das pesquisadoras pelo telefone (0xx31) 3409-2335. Além disso, também poderá entrar em contato diretamente com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP-UFMG), localizado na Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Adm. II, 2º Andar, sala 2005 - (0xx31) 3409-4592.

Acreditamos que este estudo possa contribuir para o desenvolvimento das ações educativas direcionadas a alunos do ensino fundamental em museus, por isso a sua participação é muito importante. Assim, se você entendeu a proposta da pesquisa **e concorda em ser voluntário(a)** favor assinar no espaço abaixo, dando o seu consentimento formal.

Desde já agradecemos pela compreensão e voluntariedade,

---

Profa. Dra. Christianne Luce Gomes  
Orientadora

---

Romilda Aparecida Lopes  
Mestranda

---

### AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar da pesquisa intitulada “Lazer e educação: um olhar sobre as ações educativas realizadas em museus”, realizada por pesquisadores do Mestrado em Estudos do Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais.

Portanto, livremente dou o meu consentimento para a realização da coleta de dados.

Local e data: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

---

Assinatura do(a) voluntário(a)



## **APENDICE IV: ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA**

### **ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA**

- 1- Para você, qual é a importância (ou papel) desse espaço para os estudantes do ensino fundamental? Existe alguma ação realizada junto às escolas?
  
- 2- Você considera que a visita dos alunos do ensino fundamental seja um momento de lazer para esses alunos? Por que?
  
- 3- Como é desenvolvido o planejamento da visitação? Tem algum roteiro designado? Quais critérios são utilizados para essa definição? Como são selecionadas as informações que serão expostas aos estudantes que compõe os grupos de visitantes?
  
- 4- Os estudantes contribuem de alguma maneira para a elaboração das ações educativas realizadas pelo museu? Se sim: como eles contribuem?

## APENDICE V: ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

- **Saberes:** quais saberes são privilegiados durante a visita? Será que os estudantes são meros receptores de informações? Será que a visita ao museu é como uma aula?

- **Temporalidades:** Durante a visita, como é a noção de tempo? Como se dá a relação entre tempo e espaço durante as vistas guiadas? Os monitores estão atentos ao fato de que as crianças possuem tempos diferenciados daqueles dos adultos? Como é pensado o uso ou os usos do tempo no contexto das ações educativas nos museus investigados? É possível pensar o tempo dissociado do espaço no contexto dos museus?

- **Reconhecimentos:** Será que as crianças são vistas como protagonistas das ações educativas? Será que há alguma desqualificação de saber, de forma ou de ação durante as ações educativas?

- **Transescalas:** o que pode estar invisibilizado no museu, no contexto das ações educativas? Será que as ocorrências e o formato das ações educativas é o mesmo em todos museus ou é bem específico de cada museu?

- **Produtividades:** Será que nos museus é permitido às crianças participarem do processo de desenvolvimento das ações educativas ou é mais “produtivo” que elas apenas escutem? Será que o museu preza um saber em detrimento de outro? Será que no museu existe uma hierarquia dos saberes (como por exemplo: uma pessoa sabe mais que a outra)?