

Romilda Aparecida Lopes

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

**Belo Horizonte
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

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA EQUIPE DE BIBLIOTECÁRIOS DA
BIBLIOTECA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E TERAPIA
OCUPACIONAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

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 em Estudos do Lazer, em 31 de julho de 2014, perante a Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a. Dr^a. Christianne Luce Gomes – UFMG – Orientadora

Prof. Dr. Euler David Siqueira – UFRRJ – Membro titular

Prof. Dr. José Alfredo Debortoli – UFMG – Membro titular

Prof. Dr. Carlos Fernando da Cunha Júnior – UFJF – Membro suplente

Prof. Dr. Cléber Augusto Gonçalves Dias – UFMG – Membro suplente

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 o 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.

LOPES, Romilda Aparecida. **Vamos ao museu hoje?** Lazer e educação em visitas mediadas. Belo Horizonte, 2014. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo a investigar e a analisar a articulação entre educação e lazer durante a preparação e o desenvolvimento das 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 a 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), se fazendo 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 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 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, revelam 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 as lógicas que orientam as visitas mediadas, foi possível perceber que as noções de “espaço privilegiado”, “espaço sagrado” e “espaço do saber” reproduzem noções que, em muitos casos, 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.

LOPES, Romilda Aparecida. **Shall we go to the museum today?** Leisure and education in mediated tours. Belo Horizonte, 2014. Master's Degree Thesis, Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

ABSTRACT

This research aimed to investigate and analyze the articulation between education and leisure during the preparation and development of mediated tours carried out 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.

Key-Words: 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 – Grupode 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

“O QUE É MESMO QUE VAMOS VER?” – APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	14
“POR QUE VAMOS ATÉ LÁ?” – O TEMA DA PESQUISA.....	15
“LÁ É MUITO IMPORTANTE?” – A RELEVÂNCIA DO TEMA PESQUISADO	18
COMO CHEGAR LÁ? – A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	21
A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	21
PESQUISA DE CAMPO E A COLETA DE INFORMAÇÕES	22
<i>A observação participante</i>	27
<i>As entrevistas</i>	28
ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	29
ROTEIRO DE APRESENTAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	29
CAPÍTULO 1: LAZER, MUSEUS E AÇÕES EDUCATIVAS: “PORQUÊS” CONTEMPORÂNEOS.....	31
1.2 “AS MUSAS, OS DINOSSAUROS E O DIFERENTE: VISITANDO O MUSEU”	35
1.2.1 “ <i>Vamos visitar o museu de arte hoje: Porquê de arte? Lá não tem história não? E lá tem lazer?</i>	42
1.2.2 “ <i>O que vamos aprender lá?</i> ”: a educação nos espaços museais	46
1.3 “EXPOSIÇÃO: O LAZER EM QUESTÃO”	49
1.3.1 “ <i>Porquê esse tal lazer é tão importante?</i> ”	50
1.3.2 “ <i>Que negócio é esse, afinal?</i> ” “ <i>Ele é mesmo ‘necessário’?</i> ”	53
1.4 VOCÊ PODE ME DIZER O QUE É ISSO? – A MEDIAÇÃO ENQUANTO POSSIBILIDADE DE INTEGRAÇÃO DO LAZER E DA EDUCAÇÃO	59
1.4.1 <i>De Musas a Dinossauros: a nova barbárie, pequenos flâneurs a “profanar os museus”...</i>	62
CAPÍTULO 2: O CONTEXTO PESQUISADO.....	67
2.1 “VAMOS PARA JUIZ DE FORA”	67
2.2 EXPLORANDO OS MUSEUS: CONVERGÊNCIAS E DISTANCIAMENTOS DO GABINETE DE CURIOSIDADES AO TEMPLO DAS MUSAS	70
2.2.1 <i>As exposições no “Gabinete de Curiosidades”</i>	71
2.2.2 <i>Conhecendo o Templo das Musas</i>	72
2.3 VISITANDO O MUSEU: DESCRIÇÃO DOS PERCURSOS ESTABELECIDOS NOS MUSEUS.....	72
2.4 “QUEM VAI IR LÁ?”: OS SUJEITOS DA PESQUISA	77
2.4.1 <i>Pseudônimos dos entrevistados</i>	77
2.4.2 <i>Mediadores dos museus – conduzem o desenvolvimento das visitas mediadas</i>	79

2.4.3 Gestores e/ou coordenadores dos setores educativos – são, geralmente, os responsáveis pelo planejamento e organização das ações educativas.....	80
2.4.4 Professores – responsáveis pela organização das visitas guiadas	81
2.4.5 Grupos de estudantes do ensino fundamental – participantes de ações educativas realizada no museu visitado	81
2.5 PASSOS PELOS MUSEUS: AS VISITAS MEDIADAS DESCRITAS PELOS ENTREVISTADOS	83
CAPITULO 3 – QUANDO AS MÃOS FALAM, OS OLHOS SENTEM, A BOCA TOCA: A AUSÊNCIA QUE SE TORNA PRESENÇA	87
3.1 SOBRE MONOCULTURAS E ECOLOGIA DOS SABERES: RETOMANDO OS MARCOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	88
3.2 QUE LUGAR É ESSE? O MUSEU E AS SUAS OUTRAS LENTES	92
3.2.1 O museu enquanto espaço do saber	92
3.2.2 Dimensões de lazer e educação no entendimento dos museus.....	107
3.2.3 A representação política dos museus	121
3.2.4 Os mediadores e construção das vozes do museu.....	125
3.2.5 Professor visitante ou professor organizador?	130
3.2.6 Estrangeiros na cidade: o museu como palco de conflitos e estranhamentos	137
NOTAS PARA NÃO CONCLUIR: UM ATÉ LOGO ÀS MUSAS	154
REFERÊNCIAS	160
APENDICE I: CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA ENVIADA ÀS INSTITUIÇÕES MUSEOLÓGICAS.....	172
APÊNDICE II: CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL	174
APENDICE III: MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ASSINADO PELOS ENTREVISTADOS	176
APENDICE IV: ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA	178
APENDICE V: ROTEIRO OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	179

“O QUE É MESMO QUE VAMOS VER?” – APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Visitar o museu: Ah!, o contato com aqueles objetos, com aquelas luzes que não iluminam, luzes cor de ouro, que parecem realçar o valor daquilo tudo que integra um museu. O chão é frio: cada sala, cada galeria tem um clima, um ar. Cada corredor tem um cheiro, às vezes salpicado de velharia, outras vezes cheirando a tinta fresca que mal acabou de secar. As paredes brancas, cor de neve, parecem grandes, o olhar quase não alcança o seu fim. Quando se fala, ouve-se os ecos do que foi dito. Cuidado! Você pode ser descoberto aqui. Não poderia esquecer de dizer que os transeuntes desse lugar portam “badulaques” tecnológicos, cheios de teclas viajantes que te levam para outro lugar e te trazem notícias de lugar algum.

Lá dentro o tempo se perde, a história se esvai, a arte passa e o sujeito se encontra. *Se encontra com um amontoado de memórias expostas de maneira histórica, moderna talvez? Ou seria contemporânea?* Só se sabe que a brisa daquele lugar traz o vento que vem do Ocidente. Os olhos das obras observam atentos, como a contemplar a construção subjetiva de seu espectador. Ouça a magia desse local! Notícias híbridas nascem ali, por isso ir até lá é desbravar, conhecer, é se desafiar, se transformar. Vá devagar, pise certo! Ouça atento, talvez você possa não ser reconhecido. Pois bem, então mostre-se e se faça conhecer.

Viva! Aqui dentro pode-se fazer festa? Será que é possível relaxar? As musas não iriam se importar? Será que os Deuses estão a nos observar? Será que eles emprestariam ao menos uma musa para o grupo guiar?

Elas são belas, com ares de artistas, cheias de dons, elas preservam. Pode ficar tranquilo, aqui a identidade não se perde, pois as musas estão atentas, elas sabem de tudo e abençoam os artistas. Se quiser até conselhos elas dão, basta perguntar. Mas cuidado! Silêncio para ouvi-las é essencial. Então, vamos logo entrar.

Falar de museus se torna um perigo, pois, é como pisar em areia movediça, algo que aos poucos vai envolvendo, consumindo. Por isso, quando se está em um museu as mãos falam, os olhos sentem, a boca toca, e todos os sentidos se invertem e se findam com a relação do sujeito-museu. Pode parecer simples relacionar duas esferas, mas a complexidade que as permeia é recheada de interstícios, ambivalências, trocas e conexões, fios que se ligam e (re)ligam. Mais do que constituir mentes bem formadas, o ambiente permite conhecer. Para além de dicotomias e da dialética, aqui operam a maiêutica, o diálogo.

Pode parecer convencional estudar esse espaço. Porém, como numa caixa de segredos, descobre-se o “nada convencional” que emana dali. No espaço de ausências lacunas se fazem

presentes e, assim, surge a intuição de uma multiplicidade de experiências, relações e trocas que preenchem as salas, os corredores e as galerias.

Por isso a busca em relacionar dois fenômenos complexos em um âmbito complexo, eis porque discutir lazer e educação no espaço do museu se tornou um desafio, para ser explorado, virado e (re)virado para que o invisível se faça presente.

Dessa maneira, a presente pesquisa convida: “*Vamos ao museu hoje?*” A possibilidade que acompanha esse convite diz respeito à compreensão das relações entre o lazer e a educação durante as visitas mediadas em espaços museais de Juiz de Fora, especialmente aquelas direcionadas a alunos do ensino fundamental. Além disso, buscou-se captar as lógicas e as peculiaridades que sustentam essas práticas.

Considerando esse desafio, o próximo tópico busca dar contextualização ao tema proposto para a investigação. Através da trajetória profissional da pesquisadora, elencando motivações e conflitos que deram origem às inquietações e aos questionamentos que fomentaram a busca por estudar o museu essa parte introdutória também procurou destacar a relevância desta pesquisa, a problemática e os objetivos que orientam a dissertação.

Na sequência será apresentada a trajetória metodológica desenhada para a investigação, priorizando alguns pontos para elucidar o caminho teórico construído, bem como as diretrizes seguidas para a coleta e análise das informações.

“POR QUE VAMOS ATÉ LÁ?” – O TEMA DA PESQUISA

Esta investigação foi gerada a partir 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 enquanto produtora cultural em um museu da cidade de Juiz de Fora.

Ao longo do segundo semestre de 2010, a mestrandia, então cursando o Bacharelado em Turismo, teve a oportunidade de atuar como monitora da disciplina Fundamentos do Lazer, que, por sua vez foi ministrada para o Curso de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Durante esse ciclo da formação a 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 ocorreram, franqueando o 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 mestrandia foi responsável 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 principalmente para cursos de graduação e mestrado, bem como para a recepção de autoridades da região da Zona da Mata. Foi constante a 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 contribuiriam para o aprimoramento e o enriquecimento desta pesquisa que ora se apresenta: i) a inserção da pesquisadora em dois grupos de estudos - o PAIDÓS - Infância, Lazer & Educação (Turismo/UFJF) e OTIUM – Lazer, Brasil & América Latina (EEFFTO/UFMG), que possibilitaram a ampliação dos saberes acerca dos temas aqui abordados; 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.

A partir dessas experiências e do contato com autores das áreas do lazer e da museologia, alguns questionamentos sobre os desafios presentes nesse nicho passaram a instigar a construção de um estudo.

O lazer – temática que impulsiona este trabalho – é uma dimensão integrante da vida humana que se revela enquanto uma necessidade humana, se insere no cotidiano das pessoas estabelecendo relações diretas com a cultura e a ludicidade, sendo construído socialmente no tempo e espaço no qual ele está situado. Porém, é um campo permeado de preconceitos, especialmente quando se trata de seu significado. Certamente, as noções ligadas à liberdade, interesses e valores pessoais, especialmente aquelas ligadas 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 por parte da sociedade como irrelevante, algo de menor valor quando comparado a outros fenômenos sociais. Do mesmo modo, Magnani ainda em 1984, na obra *Festa no pedaço*, já descortinava dois pontos conflituosos que, ainda hoje, permeiam os estudos do lazer: i) considerado irrelevante enquanto tema de pesquisa, por que 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 irreversivelmente medido como válvula de escape e alienação.

Outros pontos, porém, atingem os estudos do lazer na atualidade: muitos estudiosos optam por não atrelar, em suas discussões, o lazer às temáticas que se relacionam com a infância, os idosos, os indígenas ou outros grupos sociais que não possuem ligação direta com uma atividade obrigatória, como por exemplo: trabalho remunerado ou atividade escolar. Esse fato se deve a que, nas raízes epistemológicas do lazer, ele foi atrelado 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.

Entretanto, apesar dos preconceitos estabelecidos, os estudos do lazer passaram a constituir, via de regra, 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 mestrandia, descortinava um bom caminho de investigação. Primeiramente, a instituição museal foi e ainda é reconhecida por sua aura de sacralidade, estabelece em seu seio a noção de espaço privilegiado do saber, fortemente vinculado à cultura erudita. Na contemporaneidade, esse espaço se mostra menos imponente, instituindo novas relações com a comunidade, passando por intensos processos de resignificação; é uma instituição construída socialmente, formada por diferentes valores sociais, culturais, políticos, econômicos e, finalmente, é um espaço que possibilita o estabelecimento de vínculos entre culturas e sujeitos.

A título das relações possíveis com esse lugar, uma, em particular, 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, apesar do estigma de atividade obrigatória, os estudantes do ensino fundamental concebem e se apropriam desse espaço. Optou-se por tentar compreender as lógicas presentes no museu e as articulações que se ali são estabelecidas no que diz respeito à relação educação/lazer.

Em síntese, esta pesquisa foi guiada pelas seguintes indagações: *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?*

Nesse sentido, optou-se por 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, bem como captar as lógicas e as peculiaridades que estruturam e sustentam estas práticas: são esses os objetivos delineados para a presente pesquisa.

“LÁ É MUITO IMPORTANTE?” – A RELEVÂNCIA DO TEMA PESQUISADO

Cada vez mais, é premente a necessidade de aprofundar estudos que relacionem o lazer aos museus, sendo relevante não apenas para a captação de público nesses espaços, mas também pela contribuição 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 considerados, em muitos casos, como lugares favoráveis ao aprendizado, compreendidos como esferas propícias para a participação social. Ademais, são transformados em locais de (re)interpretação 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 do município, a mestranda iniciou uma busca por pesquisas e trabalhos acadêmicos já realizados que se dedicaram a estudar, e que tomaram como escopo, os espaços museais e a relação desses espaços com o lazer. Juiz de Fora possui 15 instituições museológicas cadastradas pelo Instituto Brasileiro de Museu – IBRAM. Além disso, ele 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, como o IBRAM e Conselho Nacional de Museus – CNM, verificou-se a ausência de pesquisas que realizassem o mapeamento da realização de ações educativas, especialmente as visitas mediadas, em museus do município, bem como poucas investigações que considerassem as instituições como espaços plenos para a vivência do lazer. Nesta fase, foi possível verificar que a compreensão do museu como espaço de lazer parece não ser 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*, ou equipamentos específicos. Um exemplo 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 parece não abarcar o entendimento de que museu já é uma 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 da leitura dos objetos, focando apenas o aspecto educativo dessa instituição. Outra pesquisa a ser considerada foi desenvolvida por Sanchez Júnior (2007), que 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 do contexto das produções acadêmicas que versam sobre as relações do lazer e os espaços museais do município de Juiz de Fora, conclui-se que existe uma carência no que tange a pesquisas que articulem e debatam a importância e a relação do lazer e da educação nesses espaços, principalmente das visitas mediadas concretizadas nesses locais.

É relevante salientar, ainda, que 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 ficou circunscrita a um papel de

complemento da educação formal, como se os museus fossem somente coadjuvantes da escola, sendo comparados a “livros textos para serem lidos em pé”. Essa tendência invisibilizou a possibilidade de que o aluno/visitante encontrasse o deslumbramento, a admiração, as hipóteses, e, em detrimento disso, buscou-se a transmissão de conhecimentos, a repetição mesmo na educação em museus. Já na década de 1990, houve uma preocupação em modificar a abordagem das ações educativas em museus, buscando-se uma especificidade e diferenciação, cada vez maior em relação à educação escolar.

Assim, é possível perceber que os museus vêm sendo caracterizados como locais que possuem uma forma própria de desenvolver sua dimensão educativa. E, cada vez mais, utilizam o lazer como uma, das muitas, possibilidades para uma educação considerada não formal, tornando-se um espaço de interação com os sujeitos, favorecer a participação social e promover a democratização e a cidadania.

Contudo, é imperativo destacar que os estudos na atualidade se debruçam, com maior frequência, sobre a dimensão educativa desse espaço e, em menor número, buscam investigar as interfaces com o lazer. Para os visitantes, mesmo sendo 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 parte do requisito da curiosidade e dos aspectos de ludicidade, portanto deve-se 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 entendidos como 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). Essa compreensão oficial já indica algumas aproximações entre o museu, a educação e o lazer, temáticas centrais desta pesquisa.

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

COMO CHEGAR LÁ? – A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Esse tópico tem o objetivo de apresentar as premissas teórico-metodológicas que guiaram o desenvolvimento desta pesquisa.

Este 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).

Posto isso, 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, que são: 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”.

Com vistas a 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 de Juiz de Fora selecionados para estudo foram definidos seguindo 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 essa escolha 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.

Para resguardar os museus investigados, optou-se pela adoção de pseudônimos para caracterizá-los: *Gabinete de Curiosidades* e *Templo das Musas*. Nesse sentido, afim de compreender as lógicas que operam nesses espaços, primeiramente será realizado a exposição que caracteriza os 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). Partiu-se do pressuposto de que o familiar não é necessariamente conhecido (VELHO, 1978). Nesse aspecto, a observação participante foi importante para situar e consolidar as entrevistas e as análises, uma vez que

[...] as culturas locais que a antropologia tenta compreender não estão cristalizadas, fixas, mas vivas, em fluxo, em constante recriação; e isso nos leva ao fato de que sempre estaremos diante de um campo social no qual inúmeros agentes sociais, grupos, coletividades, organizações, etc. lutam para estabelecer o significado ou o sentido que deverá ser aquele aceito por todos, legitimado por todos, reconhecido por todos. (SIQUEIRA, 2007, p. 150)

Por isso, associou-se estratégias vinculadas à antropologia e à sociologia na tentativa de estabelecer um caminho metodológico possível. A visou entender como os sujeitos lidam cotidianamente com as questões relativas às visitas mediadas e como isso interferia no desenvolvimento dessas ações. Foi necessário, assim, compreender onde começavam as diferenças e, para isso, recorreu-se ao trabalho antropológico da observação. Para percebê-las, foi essencial problematizá-las, desnaturalizá-las e desconstruí-las.

Nesse sentido, o olhar precisa estranhar, ser direcionado diferentemente, quebrar o código da hierarquia, do estereótipo. Para isso, o que mais se aproximaria seria o trabalho desenvolvido pelo etnógrafo, isto é, como aponta Geertz, é o de se enfrentar:

[...] com uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas [...]. Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. (GEERTZ, 1978, p. 20)

Por isso, 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 monoculturas¹ postas pelas lógicas e meios de produção da razão metonímica², 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).

Nesse sentido, a escolha por coletar e analisar as informações em campo, orientada pela sociologia das ausências proposta por Santos (2006), se deve à tentativa de questionar as totalidades hegemônicas e excludentes impostas nos espaços museais, revelando a diversidade

¹ 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. Ela produz a não existência através da desqualificação tornando-os invisíveis, ininteligíveis ou descartáveis. 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).

² “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)

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 que essas reflexões sejam consideradas, a observação foi sistematizada e guiada pelos seguintes princípios: (i) ecologia dos saberes; (ii) ecologia das temporalidades; (iii) ecologia das produtividades, (iv) ecologia dos reconhecimentos e; (v) ecologia das trans-escalas, conforme postulado por Santos (2006) e detalhado a seguir.

- *Ecologia dos saberes*: visou 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. Nesse sentido, 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).

Dessa maneira, procurou-se captar nos diálogos e nas práticas dos responsáveis pelos espaços museais e dos grupos escolares envolvidos nesta pesquisa os conflitos e as convergências cercam a elaboração e 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 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 ou são subalternos aos conhecimentos já produzidos, apenas recebendo a transferência dos saberes vinculados às coleções ou aos gestores e monitores do espaço? 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, buscou-se captar alguns dos saberes que envolvem as práticas estabelecidas nos espaços museais, procurando registrar em um diário de campo as entrevistas, os conflitos e os diálogos envoltos em diferentes formas de conhecimento. Partiu-se do princípio de que todo saber é incompleto. Isso possibilitou a identificação do contexto das práticas em que cada

sujeito envolvido na prática museal opera, buscando compreender como eles articulam o lazer e a educação.

- *A ecologia das temporalidades*: Objetivou 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. (SANTOS, p.792)

Seguindo essas premissas, mais alguns questionamentos foram 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?*

Dessa maneira, 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. Fã-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)

Durante esta fase da pesquisa foi privilegiada a identificação das percepções, experiências e diferenças que subsistem quando desaparece a hierarquia, para que fossem apuradas as relações que negam a intencionalidade da hierarquia social – que envolvam, 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 e transformação das ações educativas.

- *Ecologia das trans-escalas*: visou 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 que acontecem no âmbito local. Dessa forma, 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 desqualificar as diversas formas de produção que acontecem dentro do espaço museal. Sob esta ótica, tanto visitantes quanto 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 e a lógica metonímica³ nunca dispensaram as outras formas de produção, apenas as desqualificaram para manter as relações de subalternidade (p.793).

Com isso, indagou-se: *Os estudantes que visitam os museus participam, de alguma forma, da elaboração das ações educativas? Os colaboradores que atuam nos museus compreendem este lugar? Todos eles são envolvidos no desenvolvimento das ações educativas? 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. Não obstante, a coleta foi realizada mediante contatos por e-mail e/ou telefone com a gestão dos espaços museais cadastrados no IBRAM, solicitando a colaboração voluntária dos gestores na pesquisa, algo que será feito mediante o envio da carta de anuência solicitando a permissão para a realização da coleta de dados no espaço, sendo posteriormente efetivada via o consentimento formal – TCLE.

Cabe ressaltar, ainda, 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.

³ 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)

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 estratégicos 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 só aos poucos é que os acontecimentos, aparentemente corriqueiros, como movimentação dos seguranças e dos estagiários, marcação das visitas, rotinas do museu passaram a se revelar relações conflituosas, cheias de valores construídos, e só depois de algum tempo foram se descortinando as diferenças. Neste aspecto é interessante pontuar que, apesar dos museus pesquisados serem espaços familiares, foi preciso construir um estranhamento que, de algum modo, fosse integrado à realidade observada. Esse paradoxo fez com que a pesquisadora, em mais de uma ocasião, foi 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 poderiam ajudar a recordar, ao final do dia, o que havia sido observado, buscando realizar um registro minucioso das observações de forma estruturada por dia, visitas mediadas e grupos observados. Nesse registro, foram apontados o tempo de início e término das visitas, bem como a característica dos grupos contemplados pelas visitas a esse espaço. As notas do diário serviram para retratar com detalhes o que foi visto, incluindo descrições físicas, de situações e de informantes, detalhes de conversações 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” (*ibidem*, 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 como são elaboradas e desenvolvidas as ações educativas, identificadas durante as observações, assim como as concepções de educação e lazer de sujeitos inseridos no contexto das visitas mediadas.

As entrevistas foram realizadas junto aos gestores e mediadores que estiveram envolvidos com o planejamento e desenvolvimento das visitas mediadas e 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 entrevistadas serão expostos no capítulo 2 desta dissertação.

Com essa estratégia metodológica, buscou-se apreender as relações entre museu, educação e lazer; a compreensão de lazer e educação envoltos 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” da instituição museal.

Análise das informações

Depois de identificadas e selecionadas as informações coletadas 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 transformar os indicadores do futuro seguros por 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

Busca-se nessa seção realizar uma apresentação sucinta sobre a organização desta dissertação.

O primeiro capítulo discorre sobre algumas teorias que discutem concepções e desafios que perpassam os temas 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, possíveis aproximações e distanciamentos entre elas.

Já o segundo capítulo foi dedicado a esclarecer o contexto, o tempo/espaço no qual o estudo se situa. Além disso, procurou demarcar as peculiaridades dos sujeitos, dos espaços como maneira de propiciar uma primeira aproximação com o campo que foi “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 estabelecer articulações entre algumas das lógicas desveladas por meio de observações e entrevistas. Fundamentando-se nas premissas teórico-metodológicas que

guiaram a pesquisa, neste capítulo foi feita uma análise que procurou elucidar 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.

CAPÍTULO 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 em que se conclamava a 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 supra citado 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 do individualismo dos sujeitos, bem como a mecanização de vivências cotidianas do ser humano, como, por exemplo, o simples ato de fumar um charuto ou de fazer amor.

E, diante desse contexto, o que se chamava de desenvolvimento seria, mais tarde, o resultado de muitas lutas sociais e inquietações que fomentariam alguns dos “porquês” das pesquisas e das discussões acadêmicas em torno de diferentes relações latentes no imaginário e no 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. Até porque o passado se torna elemento

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

Ao considerar aspectos da modernidade, e as “grandes” mudanças ocasionadas nas sociedades durante os séculos XIX e XX, para entendermos o momento presente, poder-se-ia elencar um conjunto de elementos que a caracterizam: a centralidade do capital, da ciência e da racionalidade, 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 que podiam ou não “consumir” ou “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 e/ou universais. Esse 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 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 do mundo. Profundamente influenciada pela Antropologia, a cultura passa a ser compreendida, antes, 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”, assim como passa a ser compreendida, neste caso sob a perspectiva geertziana,

como um conjunto de ideias, valores, modos de pensar que orientam a vida social dos sujeitos, inclusive suas manifestações culturais palpáveis, embora, claro não haja limitação a essa esfera de uma dada cultura.

Por isso, este capítulo se dedicará a refletir e discutir as interfaces entre a contemporaneidade e os eixos temáticos desta pesquisa: lazer, educação e museus, tendo como objeto da pesquisa as visitas mediadas para grupos de escolares do ensino fundamental.

Assim, julga-se necessário debater o momento presente, uma vez que, diante desse “novo” tempo, estão ocorrendo transformações profundas nas diferentes relações da sociedade. Nota-se que, na atualidade, existe uma relação intensa entre o aumento do consumo e a identidade dos sujeitos no que tange ao acesso aos 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 ‘consomem’ ou ‘usufruem’. Assim, o consumismo passou a fazer parte da vida das pessoas, chegando ao ponto de influenciar suas escolhas e seus hábitos.

Nesse bojo de discussões, pode-se destacar ainda que houve mudanças significativas em diferentes concepções teóricas que foram postas à sociedade como verdades absolutas, como por exemplo os entendimentos de educação, museus e do próprio lazer. Dentre elas, pode-se considerar a ampliação no entendimento das funções dos museus, que sendo um 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, sendo capaz de dialogar com as mais diversas esferas da vida. O acesso cada vez maior aos meios de comunicações e aos espaços virtuais fez com que surgissem diferentes possibilidades de relacionamentos e vivências, possibilitando que a “ordem” da sociedade fosse questionada. Hoje em dia, o acesso às mídias de comunicação permite que o espaço de lazer esteja dentro dos ambientes de trabalho, bem como se pode visitar o 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, assim, um número crescente de pessoas passam a possuir imagens positivas do *boom* publicitário nos diferentes meios de comunicação, observa o autor.

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, hoje, 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; HOBSBAWM; 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 as histórias. Trata-se de uma tendência reveladora do próprio alargamento do conceito de patrimônio, que integra não só os bens ou práticas culturais associadas a culturas eruditas e elitistas, mas também um patrimônio cotidiano, material ou intangível, relacionado com as memórias e as histórias orais, abrindo assim caminho à integração de um vasto conjunto de bens culturais na categoria de patrimônio. Assim, 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 (re)contavam, (re)inventavam e (re)significaram 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, seriam, aos olhos atentos, uma ação privilegiada para se pensar as vivências de lazer como possibilidades de educação. Ou seja, como vivências que possibilitem 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 a 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”

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 interage com as diferentes 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 uma forte tendência contemporânea, onde os espaços são, marcadamente, delineados pela ação do sujeito que os constrói e os (re)constrói 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 museus⁴, 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.

Assim, é necessário considerar dois importantes aspectos na construção desse espaço ao entendê-lo 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 sociedade⁵. Marcado por solicitações elitistas que, quase sempre, primavam pela erudição, pela intelectualidade e pela salvaguarda de objetos que compunham 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 vistas como menos importantes eram invisibilizadas e escondidas, pois o museu, sinônimo de erudição, deveria prestar à sociedade as histórias e memórias de figuras renomadas. Pouco ou nenhum espaço era reservado às lembranças dos

⁴ Canclini (2008, p.192) assevera que, mesmo com o alargamento na compreensão do que vem a ser o patrimônio, a partir das novas leituras que se aproximem da democracia de saberes e histórias outras 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”.

⁵ 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).

operários, dos escravos ou das amas de leite⁶. Picassos e Monets ocupavam as galerias de arte, enquanto artistas civis, João, Anas e Beatriz⁷, tentavam se estabelecer no campo da arte e expunham suas obras nas ruas. Fatos esses que, inevitavelmente, teriam contribuído para que esse espaço, ainda na atualidade, conservasse e fosse reconhecido como lugar “sacro”, em que o silêncio, o conhecimento e a seriedade operam.

Entretanto, outras interpretações permeiam esse espaço, porque muito além dos saberes hegemônicos, eles podem vir a ser espaços democráticos e de cidadania. Os museus também podem ser entendidos como referências para a compreensão da trajetória humana, embora, ao apresentar suas coleções, possivelmente dão a perceber as bases ideológicas ali postas. 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, entendendo-os 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).

Esses lugares não guardam apenas um conjunto de elementos de valor cultural, mas sim são resultados da relação do homem com o seu espaço-tempo (REDDIG; LEITE, 2007, p.36). Leite (2006, p.75) ressalta ainda que os museus não apenas exercem o papel da guarda, mas têm vocação para investigar, documentar e comunicar-se. Além disso, entende-se que os museus também são “espaços de produção de conhecimento e oportunidades de lazer” e que

⁶ [...] 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).

⁷ “Infelizmente nem sempre é do interesse do museu expor objetos que represente 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).

“seus acervos e exposições favorecem a construção social da memória e a percepção crítica da sociedade” (LEITE, 2006, p. 75).

Foucault (2001, p.419) define que as instituições museais seriam lugares onde se acumulam registros de “todos os tempos, todas as épocas, todas as formas, todos os gostos”, que foram colocados ali pela iniciativa das pessoas de maneira moderna. O autor chamaria esses lugares de heteropias, pois são espaços paradoxais, porque são vividos na contemporaneidade e se posicionam como lugares de afirmação de uma certa vida social, instituinte e diferenciante. Assim, seria o museu, o lugar de acúmulo da produção artística-cultural no espaço/tempo sendo perpassado por diferentes mentes que lhe dariam sentido.

Todavia, para compreender melhor os museus, se torna necessário compreender o significado de patrimônio histórico-cultural, que ainda é 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 noção e a trajetória do pensamento e das políticas de patrimônio desenvolvidas desde o século XVIII, através da distinção entre “monumento” e “monumento histórico”, que, de acordo com a autora, é 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 ainda que a noção de patrimônio cultural precisa incluir outros aspectos, como as vivências diárias dos sujeitos, onde se encontra o uso da linguagem e do conhecimento naquela concepção de mundo. Assim, a partir desta mudança, a relação das pessoas com o patrimônio cultural se modificou, sendo incentivada a apropriação, o contato mais direto e a dessacralização desse espaço.

Porém, ecos da hegemonia ainda se encontram quando se retoma a noção de preservação, especialmente quando se considera a ação patrimonial. Ainda com ares oriundos do prisma moderno, estas iniciativas privilegiam bens e histórias situadas no tempo e no espaço. Abreu (2012), ao se referir a uma tendência francesa acerca do patrimônio, nos remete a pensar também no contexto 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)

Porém, como se vê outras interpretações se tornam possíveis nesses ambientes que foram construídos socialmente. Nesse aspecto, 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, uma outra discussão se faz necessária, que é a dimensão da memória, uma vez que o patrimônio, e conseqüentemente os museus, são espaços de memória e esquecimento e, portanto, representam disputas entre narrativas. Porém, deve-se reconhecer que a elaboração da memória, no que concerne as visitas mediadas de escolares em museus “se dá no presente e para responder a solicitações do presente” (MENESES, 2000, p.93). Cabe, contudo

[...] 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)

Por isso, ao se pensar o museu enquanto um lugar de memória, deve-se considerar a sua aptidão para a metamorfose (NORA, 1993, p.22) – isto é, considerar que o passado ou as histórias por trás das obras refletem não só os discursos elaborados por seus colecionadores ou pelos mediadores, nelas são agregadas as outras histórias possíveis criadas e imaginadas por seus espectadores.

Nessa perspectiva, o museu, como espaço educativo e de lazer que é, pode vir a ser uma instância que possibilite outras formas de interação, valorizando patrimônios materiais e imateriais, democratizando, assim, a própria educação, através da diversidade de saberes. Nesse âmbito, Amaral (2003) pontua que se a história não for concebida como patrimônio de uma elite, ela passa a ser

[...] 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. Assim, 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).

Assim, de uma posição excludente em relação às demais manifestações culturais presentes no seio das sociedades, o museu, em uma nova conjuntura, começa a se transformar em um espaço capaz de favorecer a cidadania, rompendo com a estrutura tradicionalista que distanciava o público através de ações sectárias que impediam sua aproximação de determinadas classes e grupos da sociedade. Por outro lado, inserem-se novas práticas, situando o museu no contexto social vivenciado pela população, o que certamente fez com que as sociedades se sentissem responsáveis pela preservação e constituição desse espaço.

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 se encontrar classificações e associações que rotulam o museu a um relicário, um espaço morto, guardião de objetos sagrados, espaço de coisas velhas, sem cores, frio e distante. Oliveira (2002), ao se dirigir aos museus, em seu estudo, aponta que, no imaginário das pessoas, associações que relacionam o museu à “velharia”, ao luxo, à pompa e ao “bom comportamento” são muito comuns. Parte desse imaginário é resultado das regras que regem e desenham a imagem de um bom visitante ao museu - “cuidado, não toque”, “não coma por perto”, “utilize as pantufas”, “silêncio”, “não coma” e “não tire fotos” se tornando como um lugar apenas de “gente grande”.

Mesmo se apresentando de maneira restritiva e ainda com um certo ar de sacralidade o espaço do museu é, cotidianamente, (re)significado por seus visitantes, especialmente as crianças. Assim, nesse processo, o espaço que antes abrigava e protegia as musas passa a compor o imaginário de seus visitantes. As crianças nesses espaços privilegiados do saber (re)criam as funções e os significados dos objetos e obras expostas e assim o que eram as musas cedem lugar aos dinossauros e aos personagens do Halloween, e o que era a renomada obra de arte é substituída pelo diferente e o cavalo de Tróia. 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) vê-se que relíquias e obras de arte passam ganhar múltiplos significados, mesmo

havendo em sua aura⁸ um discurso oficial do colecionador, do mediador ou do autor. As interações, nesse aspecto, fazem com que obras e objetos passem a contemplar as hipóteses sobre o que eles significam diante dos olhares dos espectadores que os veem e os evocam na contemporaneidade (CANCLINI, 2008).

Nesse aspecto, corrobora-se com 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 onde vive, com o qual se relaciona profundamente’. Diante disso, a importância não é mais centrada nos objetos ou nas obras expostas, mas na relação do homem com esses artefatos. O museólogo brasileiro ainda 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, o que leva ao fato dos mediadores dos museus serem postos diante de um dilema/conflito que os pressionam a escolhas: deixar que os estudantes criem possibilidades sobre os objetos ou passar o máximo de informações “reais” dos objetos. *É possível equilibrar? Como fazer?*

Diante desse impasse, os discursos em torno dos objetos têm privilegiado a carga histórica e, em muitos casos, desprivilegia 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, ainda, 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)

⁸ Os objetos e obras originais possuem uma aura que segundo Benjamin (1994, p170). É uma “figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja”.

Santana (2009) reforça, portanto, que as pessoas e/ou grupos sociais selecionam momentos e elementos determinados e deixam outros de lado, conferindo valores a estes conteúdos mais ou menos esquemáticos ou complexos, não sendo necessária a conectividade dos episódios no tempo passado. Para ele, o local ou o fato patrimonial podem variar de significado conforme múltiplos interesses e condições relativos à dinâmica sociocultural de cada lugar, realçando a importância de se entender o patrimônio cultural de uma forma mais abrangente.

Nessa relação em que o museu e seus objetos e obras estão em constante (re)significação, muitos questionam acerca da 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, não cabe discutir se os novos valores atribuídos aos objetos e obras nos ambientes museais são autênticos ou não, o importante é reconhecer a possibilidade de sua (re)significação e o contato que ele cria com quem o visita.

1.2.1 “Vamos visitar o museu de arte hoje: Porquê de arte? Lá não tem história não? E lá tem lazer?”

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. Contudo, 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, sendo os museus espaços multifacetados e plurais, deveriam prezar pela interdisciplinaridade e pela multiplicidade. Além disso, deve-se considerar que, além da naturalização das tipologias, existem outros fatores que perpassam essa relação: a naturalização das classes, podendo dessa maneira fazer com que o museu se torne um espaço de cidadania ou um espaço que reforça a hegemonia e o *status quo* das pessoas que os visitam.

Nesta pesquisa considerar-se-á 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 impedem que ele se relacione 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 possibilidades de interação com o ambiente.

Outro ponto a ser considerado quando se fala em naturalização de tipologias, é o perigo de distanciamento do público, uma vez que os sujeitos são plurais e possuem interesses diversos. Chagas (2001) pontua que, diferentemente das abordagens clássicas, “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 deixa de ter a 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)

Assim, ao considerar relação dos museus centradas nos sujeitos e suas diferentes culturas, como visto anteriormente, não cabe discutir esta ou aquela segmentação ou tipologia, uma vez que o museu não possui mais limites de tempos, espaços ou discursos. Portanto, a convenção vigente que segmenta os museus carece de ser relativizada. Por isso, considera-se o museu como um espaço que propicia trocas, especialmente quando se considera a relação lazer e educação neste espaço, uma vez que a concepção dada a essas dimensões e a naturalização de alguma delas para este espaço pode vir a privilegiar uma em detrimento da outra.

Por isso, ao recorrer às diferentes definições e concepções de museus 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 uma definição que guarda elementos da definição elaborada nas conferências internacionais de museus, organizadas pelo ICOM. Desse modo, este estudo considera que:

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 pontos que caracterizam o espaço do museu são 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, marcadamente, um espaço plural, e que categorias, como espaço, tempo, lazer, educação e manifestações culturais se constroem e (re)constroem. Esse fenômeno, reflexo da contemporaneidade, faz com que categorias como essas passem a ser revisitadas em suas raízes e, até mesmo, transformadas. O que acontece nos museus, na atualidade, é que as relações se tornam mais complexas, pois as categorias se misturam, na medida em que não podem mais ser estudadas de forma fragmentada, deixando, assim, a riqueza de detalhes existentes em suas relações que desvelam novas formas de fazer museológico. É diante desse quadro que esses “lugares de cultura” abrem suas portas para saberes diferenciados, possibilitando as trocas e permitindo que as “histórias”, as “memórias” e a “imaginação” convivam de forma harmoniosa.

Os museus têm cumprido o papel de mediadores? 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? Ou esconde e invisibiliza manifestações culturais outras? 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, mas busca compreender as relações entre o espaço do museu e o visitante. Ao discutir um 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 morto e sem vida. Porém, o museu que faz verdadeiros malabarismos para chamar a atenção do seu público, sem sequer criar laços que o faça retornar, passa a ser entendido como um espaço do espetáculo fortemente ligado aos números de visitantes⁹. 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 os públicos, 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?*

Durval de Lara Filho (2006, p.89), ao discorrer em sua dissertação 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, cnicamente 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: 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: 103), e no segundo, lançar mão de atividades de educação ou de ação cultural numa tentativa de aproximar arte e público e deixar der ser um santuário tradicional da elite para ser um espaço de experiências para um grande público.

Por mais que em sua concepção se guarde uma série de valores políticos, econômicos, sociais e culturais, o museu não deveria ser uma instância sectária. Entretanto, as ações de

⁹ “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)

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. É relevante, antes de tudo, salientar que 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 os estudos buscam compreender ou investigar o lazer, em sua complexidade, nesse espaço.

As bibliografias que mais se aproximam em estudar o lazer e sua relação com o espaço do museu tende 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 em torno do lazer, especialmente quando as temáticas se relacionam com a infância, os idosos e os indígenas. Esse fato se deve à diversidade de possíveis compreensões do lazer. Outro ponto que se deve considerar é que, nas raízes epistemológicas desse fenômeno, ele foi atrelado 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 “O que vamos aprender lá?”: a 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 seria um lugares 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, serem 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, ainda, 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 que os museus vêm sendo caracterizados como locais que possuem uma forma própria de desenvolver sua dimensão educativa. E, cada vez mais, vislumbram 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.

Todavia, ao pesquisar as visitas mediadas para grupos de escolares do ensino fundamental em museus, torna-se necessário considerar três aspectos: a exposição e/ou espaço expográfico; as características do público e as relações 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)

Posto isso, 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, são considerados lugares frios e maçantes, isto é, possibilitando, através de elementos da ludicidade, como por exemplo, as brincadeiras, uma

possibilidade de reflexão crítica e aprendizagem em torno das informações propiciadas pelos museus.

Falcão (2009), ao pormenorizar as ações que compõe 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 devem prezar 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 desenvolvidas 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 compartimentalizados, 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 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 partir da 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 reflexão e da criatividade.

Assim, o museu, através de suas ações, pode vir a reconhecer outras possibilidades de aprendizagens como, por exemplo, àquelas 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, possuem práticas e espaços imersos em um dado contexto sociocultural, estando historicamente condicionadas (SANTOS, 2008). Isto é, são manifestações culturais inseridas em espaços-tempos 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”

Hoje em dia qual o pesquisador que não procura, como uma criança que chega a sua fase de “porquê” isso ou aquilo, a resposta de seus “por quês”, considerados “científicos”? É

diante dessa pretensão que, ao procurar, como uma criança procura em um museu a resposta de onde vem e como foi inventado cada peça ali exposta, que este trabalho se pergunta: “por que esse ‘tal’ lazer?” “Para que ele serve?” “Quem o inventou?” “Onde ele nasceu?” “O que ele significa?”

1.3.1 “Porquê esse tal lazer é tão importante?”

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 diferentes investigações desenvolvidas por distintos autores, especialmente nas últimas décadas, que o lazer passou a ser reconhecido como importante ferramenta, mas não 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, porém, passaram a reconhecer, também, os conflitos e embates entre o lazer e as facetas do consumo, da pobreza e da violência, lançando olhares outros 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 na sociedade 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, contexto em que esta pesquisa se desenvolve, 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. Entretanto, o fato da associação dos direitos ao lazer estarem intimamente ligados ao trabalho

produtivo se deve ao fato de que, como aponta Santos (2011, p.28), durante muito tempo, a teoria moderna, inequivocamente tratou as “alternativas científicas como alternativas políticas”, em um período em que 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).

Por isso, se torna necessário questionar em que moldes “esse direito” tem sido defendido por parte das esferas legislativas, tendo em vista que o lazer não é um antídoto para os problemas sociais (GOMES; ELIZALDE, 2012, p.85), mas sim 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 levar em consideração os interesses e os sentidos atribuídos a ele.

No que se refere aos estudos sobre o tema, 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 colocação da cultura como um 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) e a crítica à assepsia da sociedade moderna pautada exclusivamente no trabalho.

Nesse âmbito, nos últimos tempos, as pesquisas passaram a se dedicar à compreensão do lazer na vida humana para além da dicotomia lazer e trabalho. Como exemplo desse fenômeno pode-se destacar os estudos: “*Lazer e Sociedade*”, organizado por Marcellino (2008), que reúne um conjunto de pequenos textos elaborados por diferentes autores que se dedicam a discutir 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. Outra contribuição que também se dedica a discutir a temática do lazer, especialmente no contexto da América Latina, foi publicado por Gomes e Elizalde (2012), com o título de “*Horizontes Latino-americanos do Lazer*”. Na referida obra, os autores 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).

Tais sentidos, ao invés de simples reflexões, são parte efetiva das representações com as quais é possível manter e orientar as práticas cotidianas ou vice-versa e, utilizando os suportes materiais e imateriais, buscando produzir inteligibilidade e reelaborando

simbolicamente as estruturas materiais da organização social, legitimando-as, reforçando-as ou contrapondo-as e transformando-as, e que, certamente, se reflete no lazer, em suas vivências, seus anseios e contradições. O lazer sob a ótica da dimensão cultural deixa de ser reivindicação apenas da classe trabalhadora assalariada e passa a compor as pautas de discussões em todas as fases da vida, classes sociais, gênero credos e raça, sendo reconhecido na dinâmica do cotidiano 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. As relações entre lazer e educação foram objeto de estudo de muitos autores.¹⁰ Com isso, não se pode descartar a dimensão educativa do lazer, pois, assim como a educação, algumas práticas pedagógicas que se fazem valer do lazer buscam formar sujeitos criativos, autônomos e conscientes de si e do mundo que os rodeia.

Ao longo deste estudo, corroborando com 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 a mudança 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 assim com a aprendizagem para a transformação social e cultural (GOMES; ELIZALDE, 2012).

Cabe ressaltar, entretanto, que sozinho o lazer não pode transformar a vida humana e torná-la melhor, uma vez que, como pontua Valle (1998, p.44) “em suas raízes históricas e,

¹⁰ 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).

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, podendo ser “utilizado” 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 “Que negócio é esse, afinal?” “Ele é mesmo ‘necessário’?”

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. Grifos do autor)

[...] 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 repousos obrigatórios, isto é, o descanso semanal e as férias anuais. (SUSSEKIND; MARINHO; GÓES, 1952, p. 16)

Como se pode perceber, diferentes são as concepções de *lazer*. Entretanto, este trabalho não se dedicará em debater esta ou aquela teoria. Tendo em vista que, assim como as definições que abrem este tópico, este estudo também reflete as características de contextos sociais bem específicos: estudar o lazer no contexto das 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).

Diante desse contexto, entender o lazer em sua complexidade é considerar que ele se interpreta com várias outras relações, uma vez que, em uma perspectiva complexa, 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 uma dimensão da cultura implica também em 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). Portanto, entende-se aqui que 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 na realidade empírica da experiência cotidiana, ou seja, nas 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, fazem parte da cultura valores, tradições, costumes e ideias. Assim sendo, “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).

Nesse sentido, ao considerar o lazer como uma dimensão da cultura, ele passa a assumir três elementos relevantes para os estudos correlacionados aos museus: a ludicidade, as manifestações culturais e o tempo/espaço. 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 considera 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 poderia 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).

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

Compreender o lazer também como uma necessidade humana é considerar que ele é um elemento essencial ao desenvolvimento das pessoas sendo manifestado, em sua essência, a partir dos aspectos da cultura, especialmente através da ludicidade. Esta compreensão também permite 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 saber¹¹ e que, a partir disso, o seu entendimento adquiriu, assim como o lazer, distintos significados. Além disso, a temática tem sido alvo de pesquisas das esferas governamentais, recorrentemente associadas ao estabelecimento de diagnósticos voltados à promoção da mudança social, sendo 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

¹¹ Os estudos sobre o tema têm sido explicados por diversas perspectivas como a econômica, a antropológica, a psicológica e a motivacional, entre outros.

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 necessidades que portam desejos e intencionalidades dirigidas para determinado objeto ou ação (necessidade de atividade cultural, necessidade de realização, necessidade de reflexão, amizade, amor).

A reconhecida complexidade essencial à reflexão realizada em torno da problemática das necessidades humanas incide também sobre a natureza histórica dos processos históricos e dos 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 análise da interdependência e a possibilidade de classificação das necessidades que, não raras vezes, “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 inerente à noção de necessidades básicas em todos os aspectos da vida. A fim de conceber a noção das necessidades, no âmbito do presente estudo, considera-se que a satisfação das necessidades básicas se dá de uma maneira subjetiva, como valorização pessoal dos sujeitos no cumprimento do que eles consideram serem as suas necessidades. Nesse sentido, 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 sendo, as “necessidades necessárias à vida” não são apenas dirigidas simplesmente à sobrevivência, mas também surgem historicamente. Nelas prevalecem os elementos culturais, morais, os quais têm a ver com o costume de cada povo pertencente a uma determinada classe ou sociedade.

Ao encontro dessa 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)

Assim, 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 contribuem 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 visa dar mais importância a uma necessidade do que a outra faz com que os debates acerca da temática sejam “carentes de sentido”, tendo em vista que todas as necessidades sejam elas 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).

Diante desse contexto em que as dicotomias contribuíam pela prevalência de uma necessidade a outra, o lazer foi e vem sendo tratado como objeto e ferramenta do consumo e da produção, muitas vezes ‘alienante’ e de maneira marginal, não sendo considerado como uma dimensão da vida humana¹².

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 das necessidades fundamentais do ser humano¹³ e, portanto, essencial para o seu desenvolvimento e para o desenvolvimento de uma vida com qualidade.

Entretanto, não se pode desconsiderar que a publicidade e o marketing têm se apoderado do aspecto do lazer como necessidade e, recorrentemente, se apoiando neste contexto, surgem propagandas que visam divulgar produtos na mídia, ideais políticos e que servem de apelo para o aumento da visitação em instituições museológicas¹⁴. É visível que, na atualidade, cada vez

¹² 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-hegemonico”.

¹³ A sistematização do conceito de “necessidades humanas” elaborados pelos autores foi resultado de um projeto transdisciplinar de desenvolvimento humano e social para a América Latina elaborado na década de 1980.

¹⁴ 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 a medida que desenvolve seus apelos em formas múltiplas de

mais, a publicidade ‘cria’ anseios, desejos e expectativas relativos ao lazer, associados, em muitos casos, ao consumo, tornando-o, dessa maneira, um objeto de compra.

Entretanto, 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.

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

Entretanto, como se vê, o lazer, assim como os museus, nos últimos anos, vem ganhando o campo de estudos e interpretações outras que permitem pensá-lo como uma vivência que possibilite a mudança social e a educação.

Siqueira, Barbosa e Oliveira (2006) asseveram que, ao se pensar em lazer e, mais precisamente, em espaços de lazer na atualidade, é preciso pensar em toda a conjuntura que envolve tal fenômeno. O lazer seria entendido aqui como uma de suas manifestações, uma construção social, mediada por lógicas culturais distintas. Então, o desenvolvimento dessas 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, no 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.

linguagens, enquanto realiza um “espetáculo permanente de celebração aos objetos” (BAUDRILLARD, 1995, p. 107).

Contudo, não se pode desconsiderar 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 poderá ser reconhecido a partir dos valores e intenções a ele colocados.

1.4 Você pode me dizer o que é isso? – A mediação enquanto possibilidade de integração do lazer e da 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, seja aquela desenvolvida pelo professor na sala de aula antes de sair em direção ao museu, ou aquela levada a efeito pelos funcionários e estagiários dos espaços museológicos, vem sendo reconhecida como uma importante possibilidade de aproximação do público com o museu. A autora supracitada compara uma visita ao museu como uma viagem. E nesse caso, como uma viagem que pode revelar territórios desconhecidos, bem como experiências novas.

Sobre o processo de mediação, tanto na escola quanto no museu ela aponta que a cada qual cabe fazer 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 proporciona diálogo, ao se colocar entre o público e as exposições. Além disso, ele pode facilitar a interação entre o público e as exposições, pois eles mediam ainda 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 em revelar ao seu público o que o museu idealiza (MARANDINO, 2008; MORA, 2007; RIBEIRO E FRUCCHI, 2007).

Neste aspecto, 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, depósitos onde o educador despeja um amontoado de saberes. Ele ressalta que eles 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 planejadas pelo próprio museu, podem ser planejadas para ensinar a problematizar. Por isso, os responsáveis por mediar os grupos escolares devem estar atentos a que tipos de saberes e experiências pretendem favorecer.

Nesse sentido, Martins (2005) vai além da ideia de ponte e aponta 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)

Para além de estar entre sujeitos, a mediação é permeada por fatores, experiências, e ferramentas que a transformam, por isso é imprevisível que ela 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 desejos, os anseios em torno de um amontoado de experiências, de sujeitos, de obras e de situações. Enfim, é saber conviver com o incomensurável, o incalculável, o não exato e o imprevisto, além de transitar, se envolver e envolver o outro e, sobretudo, 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 não apenas entre exposição e o público, mas sim entre este e 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 com a perspectiva de Martins (2005).

Assim como o espaço do museu, o mediador é plural e multifacetado. Por isso, a formação desse sujeito também é variada e diferenciada. Nesse sentido, esse sujeito deve ter a capacidade de “ler” e dialogar com os seus mediados, e, em alguns momentos, ele deve se deixar ser mediado. 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 desvelado e velado, 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 a 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, estudantes do ensino e de graduação em diversas áreas do conhecimento, mas, principalmente em 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 que a educação é uma função intrínseca do museu, a qual acompanha naturalmente suas demais funções. É importante ressaltar nesse interim que, até o século XX, a instituição não abarcava a noção de democratização das exposições e ampliação de sua função educativa.

Contudo, o que se vê na atualidade é que não há um consenso acerca da que viria a ser a educação no espaço do museu. Assim, muitos associam a noção de educação enquanto transmissão de informações, outros a noção de diálogo e outros ainda associação à noção de aprendizado divertido.

Por isso, este trabalho, no sub-tópico seguinte, se dedicará em debater a experiência do visitante no espaço do museu, tentando alargar a noção 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”

Os museus, mesmo se apresentando como instituições que foram feitas para durar (ABREU, 2012), são modificadas 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 estarem permanentemente em modificação modificados atendendo a novas demandas de público, ideias, interesses e tendências.

Ao pensar a mediação nos espaços dos museus recorre-se a formulação de Walter Benjamin na primeira metade do século XX, para tentar compreender a intencionalidade dos visitantes contemporâneos dos museus. Ao apresentar que a modernidade se converteria num mundo em ruínas, Benjamin apresentava, desde aquele momento, a instabilidade dos sentidos que assombrariam mais tarde o mundo moderno e como consequência os dias de hoje.

A principal contribuição do pensamento benjaminiano, nesse ínterim está na afirmação dos sujeitos na busca de novas atitudes que os capacitem para um distanciamento e uma reflexão frente a uma enxurrada de estímulos à qual passaram a estar expostos. Estariam os mediadores aptos a recepcionarem um *flâneur*? Seriam as crianças *flâneurs* a caminharem pelos amontoados de valores expostos em um museu? Seriam os mediadores *flâneurs* em seu sentido poético? Apesar do *flâneur* ser um sujeito que procura na camada urbanizada se deslocando 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. Assim, os museus, sejam eles de qualquer tipologia, poderiam se revelar como um desses espaços, que imbricados nos sistemas de urbanização poderiam se despontar como “casas de sonhos”. Assim, mesmo envolvidos pelas transformações de seu tempo: aparatos tecnológicos de todos os tipos, efemeridade, fluidez e ambivalências, nuances desse observador atento descrito e estudado por Benjamin poderiam se revelar

O *flâneur*, encarnado por Baudelaire, é um observador apaixonado que caminha no espaço urbano e não se incomoda em conviver com o movimento ou com o instante fugidio, menos ainda com a paisagem permanentemente transformada. Com ecos poéticos, o *flâneur* vai construindo novos sentidos, não se permite oprimir pelas violentas transformações do mundo à sua volta. Pensar nos visitantes de museus enquanto *flâneurs* levam o mediador a capacitar o seu diálogo para além de dados tecnicistas das obras e dos objetos e assim o faz trabalhar mais de maneira dialógica e menos de forma a informar. O mediador, assim, permite a troca, uma vez que o visitante poderia ser comparado a um detetive no espaço do museu.

Como aponta Benjamin (1991, 69-70):

Em tempos de terror, quando cada um tem algo de conspirador, todos podem também desempenhar o papel de detetive. 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 detetive *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.

Seria esse 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 do observador pode fazer com que o observador se torne um “apredente”. Assim, as crianças no espaço do museu são andantes que procuram e observam, como detetives, os sons do museu, as suas cores, o seu cheiro. Não poderiam ser elas pequenos *flâneurs* nos museus?

As crianças, nesse aspecto, tocam as obras com os seus olhares, registram e aprendem com o espaço e com as interações ali construídas por elas. Dessa maneira, conclui-se que “aprendizagem é fortemente influenciada pelos ambientes, interações sociais, crenças pessoais, conhecimento e atitude” (FALK; DIERKING, 1992, p.99). *Teria o museu que oferecer uma “aula visita” para que o aprendizado se realizasse? Não seria esse momento a transformação da criança visitante num flâneur que legitima aquele momento, enquanto um momento de lazer e aprende com ele?* No âmbito dessa discussão, é possível perceber o aprendizado para além da sala de aula, do tempo de obrigatoriedade.

Nesse sentido, uma fase da vida se torna essencial para compreender o *flâneur*: a infância, uma vez que ela procura naquele espaço, a criança que ser vista, ser compreendida e, muito além disso, ela estabelece relações novos significados. 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*, que percorre um mundo em ruínas, cheio de transformações e modificações, colecionando imagens e fragmentos de universos desaparecidos para que sejam tecidas novas configurações, sentidos 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, assim como o *flâneur*, uma “nova e incoerente relação”, para além da ociosidade, pois a criança resignificada a visita mediada e a torna em uma possibilidade flunar no museu. E, assim, o lúdico e o brincar 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 educativa de construção onde o mediador e mediado tornam-se solidários nas descobertas das variadas formas de ver, interpretar, representar o contexto museológico. De fato, talvez pelo caráter desinteressado, do ponto de vista material, estabelecem-se relações de afetividade e sociabilidade com os sujeitos e com o próprio espaço, eclodindo assim o sentimento de pertença e de aprendizado. Assim, a ludicidade marca a dimensão educativa do espaço dos museus e ação dos mediadores, se tornando um elemento significativo.

A ludicidade, quando floresce nas visitas mediadas, possibilita a interação do estudante com a alteridade do 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 que

[...] 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.

Para que isso se dê, recorre-se aqui a uma contribuição importante dada por Martín-Barbero (1995, p.54), ao propor que o estudo da mediação deva recuperar uma dimensão da vida, a iniciativa e a criatividade dos sujeitos, valorizando a complexidade da vida cotidiana como espaço de produção de sentido, cedendo espaço à relação com os meios e buscando romper com a racionalidade que pensa somente em termos de conhecimento ou de desconhecimento, do ponto de vista ideológico.

Importa, nesse ínterim, trazer à baila a discussão em torno da ludicidade na visita mediada. Ela, ao ser referenciada na linguagem humana (DEBORTOLI, 2002), pode vir a se manifestar de diferentes maneiras como, por exemplo, verbalmente, 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).

Nesse sentido, a partir da noção de ludicidade, duas importantes lógicas 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 a linguagem, Walter Benjamin (1987) trouxe uma importante contribuição ao separar a linguagem geral da linguagem humana. Assim, 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. Apesar de apresentar o caráter mágico da linguagem, Benjamin, ao mesmo tempo, 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 do encontro do homem consigo mesmo, com as coisas, com o outro e com o mundo. Consequentemente, ela estaria inserida, portanto não pode ser dissociada de uma dimensão política que a torna passível de ser vivenciada, oportunizando a escolha, a classificação e a modificação. Inclusive, se necessário, dos dispositivos políticos capazes de proporcionarem o desenvolvimento de uma linguagem mágica que conceda aos seres humanos a condição de profanarem e se tornarem contemporâneos vivendo na contemporaneidade (AGAMBEN, 2009).

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 para a criança surge 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 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 linguagem assumira um importante papel dialógico, pois incide de maneira contundente na mediação.

Nesse sentido, aporta-se aqui as contribuições de Bakhtin (1981), ao sublinhar que as interações entre os interlocutores, no nosso caso o mediador e os estudantes, são a base da linguagem. Para ele, da troca de discursos verbalizados ou não surge a construção das subjetividades, uma vez que as relações dialógicas são muito particulares. Nesse sentido, as relações dialógicas se revelariam no confronto do sentido de dois enunciados distantes um do outro no tempo e no espaço. Assim, a linguagem assumiria no processo de mediação museal uma posição entre o que é dito e o que se é compreendido. Para Bakhtin a linguagem seria também constitutiva e estaria sujeita às interações que o sujeito falante faz com a sua realidade e com outros enunciados. Nesse âmbito, a relação dialógica pode ser uma maneira de lazer e educação se encontrarem nos museus, sobretudo por intermédio da linguagem humana, que agrega o dito e o não-dito, se expressando assim 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”. Nesse sentido, a mediação museal, poderia, através de elementos da ludicidade, transformar o museu em um grande “palco de sonhos”, oportunizando que os “*flâneurs* infantis”, junção dos sentidos benjaminianos, ressignifiquem a “visita-aula”, fazendo com que os espaços de improvisação se transformem em espaços de observação, onde a ação da criança seja sinais para os mediadores dos grupos de escolares.

Assim, os mediadores, em pareceria com os professores que acompanham os grupos, poderiam transformar a visita no espaço museal numa grande brincadeira, no seu sentido mais profundo, fazendo com que as crianças que visitam os museus 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 com que as crianças pudessem se reconhecer naquilo que veem e vivenciam no espaço do museu, permitindo que, ao mesmo tempo, possam olhar a cultura e olhar-se com estranhamento (KRAMER, 1997, p.9).

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, uma das dimensões do lazer, seria possível estabelecer sob outros termos o diálogo entre mediador e mediado.

CAPÍTULO 2: O CONTEXTO PESQUISADO

Esta pesquisa expõe memórias, lembranças, fatos e história(s) do que se passou, que são importantes para compreender de qual contexto esta pesquisa fala. Portanto, para explorar melhor o contexto desta investigação, optou-se por apresentar os aspectos culturais e históricos que levou a seleção do município de Juiz de Fora enquanto um campo rico para este estudo.

2.1 “Vamos para Juiz de Fora”

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

Juiz de Fora, município situado na Zona da Mata mineira, tem suas origens que remontam à abertura do Caminho Novo¹⁵, por volta de 1703. Hoje 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 nesta região nos primórdios do século XVIII. A partir do século XIX, a região onde se instalaria a cidade de Juiz de Fora¹⁶ começou a se destacar pela atuação conquistada na cafeicultura, na pecuária e, especialmente, como entreposto comercial. Fatos esses que possibilitaram com 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, incorporando-se aí muitos escravos libertos, imigrantes que, em sua maioria, eram alemães e italianos, e migrantes de outras regiões. Esse ambiente foi propício, ainda, para o desenvolvimento e avanço cultural da região que se evidenciou a partir do dinamismo de sua

¹⁵ 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).

¹⁶ 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, a que, dentre elas, registrou maior desenvolvimento socioeconômico da região, ao longo dos séculos XIX e XX. Esse fato foi devido ao 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.

imprensa, dos movimentos associativos, da expansão de novos espaços de sociabilidade, a crescente fundação de sociedades filantrópicas. 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 do trabalho e o enriquecimento através do trabalho fabril, dessa maneira o município repudiava o lazer, uma vez que este era associado como oposto ao trabalho. Juiz de fora foi considerado a “Europa dos Pobres”.¹⁷ 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 “entre-lugares” (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 a nação idealizada pela República. O município, diante do contexto apresentado, permite, em suas conjunturas 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.

Geograficamente localizada no estado de Minas Gerais, a cidade parece não ter compartilhado os mesmos aspectos que delinearam a cultura mineira. Christo (1994) aponta

¹⁷ 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*. Para Romero, 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 capitaes 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).

que por ser vila e cidade, só constituídas em meados do século XIX, Juiz de Fora não comungou da estética barroca das cidades “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 ocasionados na cidade de Juiz de Fora, dentre eles pode-se destacar dois acontecimentos de âmbito nacional que foram relevantes para a singularidade das expressões culturais no município: 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 a cidade do Rio de Janeiro e a grande influência europeia em suas matrizes especialmente no âmbito da cultura:

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)

Nesse sentido, historicamente, um conjunto de discursos obliteram o legado afrodescendente e indígena na região, o que ainda é visível quando se considera os museus. O culto a essa aparência 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 pertença latino-americana à margem?*

Por isso, estudar as instituições museais do município se torna importante para compreender as ações contemporâneas desses espaços, possibilitando discutir as relações e os papéis desses espaços no município. Além disso, possibilitaria revelar que narrativas têm sido construídas pelos museus. Nesse aspecto, cabe mencionar que a investigação em um museu de arte e em um museu histórico da cidade poderiam revelar algumas nuances, como por exemplo: *Será que as informações tangenciam os puris, que habitavam a região? Será que elas prezam o legado dos milhares de escravos das fazendas cafeeiras e da construção da União Indústria, que foram sujeitos tão 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 leituras?*

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 cerca de 15 instituições cadastradas no IBRAM (IBRAM, 2010). Como exemplos da gama de instituições que procuram resguardar a memória do município, pode-se destacar o Museu Mariano Procópio, detentor do segundo maior acervo ligado ao império do país; há ainda o Museu Ferroviário, um dos poucos com essa temática na Zona da Mata Mineira, cujo propósito é registrar e resguardar elementos do patrimônio ferroviário material e imaterial; o Museu do Crédito Real, que se dedica à preservação da memória monetária e bancária e, por último, 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: convergências e distanciamentos do Gabinete de Curiosidades ao Templo das Musas

Uma noção corrente na área de museologia é a de exposição, que permite a apresentação organizada sobre um assunto ou o local onde os objetos ficam expostos permitindo a visitação pública e a formação de narrativas e metanarrativas. Por isso, como maneira de elucidar melhor a composição de ambos os museus, serão apresentados alguns aspectos que interferem nas dinâmicas da visita mediada nesses espaços. A partir das informações obtidas em campo, das entrevistas e da pesquisa bibliográfica, pretende-se demarcar as convergências desses espaços e compreender as suas peculiaridades, uma vez que cada museu possui a sua história e seu acervo de maneira diferenciada. Os apontamentos sobre cada instituição são necessários para a

contextualização do problema de estudo desta investigação: a relação do lazer/educação em visitas mediadas em museus.

Por serem espaços diferenciados, alocados em construções com arquiteturas variadas, até mesmo pela localização e pela data de construção, possuíam dinâmicas diferenciadas para o recebimento dos grupos de visitação. Para melhor apresentar o contexto investigado, pretende-se demarcar as convergências de cada museu através das informações obtidas na pesquisa bibliográfica e de campo sobre os museus.

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 um grande fluxo de comércio, instituições escolares e moradias residenciais. O museu foi fundado no ano de 2005. Sua estrutura física é constituída por um prédio de dois andares, de arquitetura moderna, sendo que sua fachada possui um jardim, com um pequeno lago com peixes e, também na parte frontal do museu, existe uma guarita que é vigiada 24 horas por dia. Próximo a guarita existe um acesso ao estacionamento próprio do museu. Além das galerias, onde acontecem exposições temporárias, o prédio aloca uma biblioteca, com cerca de 2800 volumes de livros de diversas áreas (literatura, artes plásticas, música e filosofia).

Além disso, ele 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 entre os eventos e a atratividade das exposições.

No que concerne ao setor educativo do museu, cabe mencionar que ele é composto por dois funcionários responsáveis pelas atividades desenvolvidas e atuam como mediadores na recepção dos grupos de visitação. Além disso, essa repartição conta com três estagiários, estudantes do curso de Artes e design da UFJF, contribuindo com a mediação dos grupos oriundos das escolas. Além do setor educativo, o museu possui também os setores: secretaria, biblioteca e informação, difusão cultural, museologia e preservação.

Outro ponto a ser considerado sobre esse museu é que ele oferece atividades paralelas e convergentes às visitas mediadas, como por exemplo: cursos diversos, lançamento de livros, encontros de arte educadores, serviço de biblioteca, colônia de férias, entre outras atividades. Além disso, neste museu acontecem *shows* e encontros de variados grupos de pesquisas 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 tombadas pela municipalidade e pelo Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais – IEPHA. A instituição também se localiza na área central do município. Sua estrutura física foi edificada em padrões ecléticos: o prédio apresenta em sua fachada uma prevalência de elementos da arquitetura clássica, como frontões triangulares, 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. Além disso, o museu não possui uma visibilidade de sua fachada para ruas de acesso. Para acessá-lo é necessário cruzar as linhas férreas através dos antigos armazéns ferroviários e/ou transpor a guarita para o acesso ao complexo de construções que estão em torno do museu, que são compostas por um prédio de administração pública e uma empresa privada.

O museu possui um espaço anexo com um anfiteatro com aproximadamente 200 lugares e uma sala externa. Anualmente, o museu recebe cerca de 25 mil visitantes, esse número considerando os eventos efetivos que acontecem no espaço do museu, mesmo não possuindo relação direta com o acervo.

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

O museu conta com uma gama variada de ações que acontecem no espaço que abrange a instituição. São oferecidas aulas de dança, yoga e balé no espaço anexo à instituição. Além disso, no período de férias escolares são ofertados projetos direcionados para 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 como foram as visitas mediadas pelos espaços museais, 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 às observações em campo, realizadas entre os meses de setembro e novembro de 2013. Durante esse processo foi possível captar algumas lógicas e vislumbrar a atuação dos mediadores e gestores no que diz respeito à visita mediada. Além disso, 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. Este museu 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 ainda que o museu realiza exposições temporárias, que são dispostas em três galerias. Em média essas exposições tem a duração de um até três 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, dos quais dois são funcionários e três estagiários.

A rotina de trabalho dos mediadores nesse museu inclui atividades que vão além das visitas com o público escolar, como por exemplo: exibição de filmes, apresentações musicais, lançamento de livros e obras, colônias de férias direcionadas às crianças no período das férias escolares e feira de livros, entre outras ações.

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

No que tange a rotina das visitas mediadas e direcionadas a grupos de escolares, elas 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. Nas observações, 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 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.

No que se refere ao 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 das escolas,

que serão apresentadas ao longo dos próximos tópicos. Para agendar a visita mediada uma série de informações são recolhidas 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.

Já no que tange o desenvolvimento da visita, notou-se que a estrutura básica neste museu se circunscreveu em visitar as exposições alocadas nas suas três galerias. Como será apresentado ao longo das análises, duas que se localizam no primeiro andar, ao lado *hall* de entrada e uma no segundo andar.

As especificidades das visitas podem ser relativas 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 certo modelo de visita que se aplica 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 eram ressaltadas 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. Além disso, no momento em que se falava das fotos, os mediadores realçavam que daria tempo para tudo que não era necessário tirar fotos o tempo todo; 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 mais livremente pelas galerias; iv) não atravessar as linhas amarelas, que eram à margem de segurança das obras.

Durante a apresentação, quando os grupos eram grandes, os mediadores solicitavam aos professores ou aos responsáveis pelos grupos de estudantes para dividi-los em duas equipes menores de igual número. O motivo exposto pelos profissionais é que as galerias são pequenas e impediria uma visita mais proveitosa por parte dos estudantes. Assim, após visitarem as duas primeiras galerias do museu, os discentes eram conduzidos ao segundo andar, para ver e apreciar a última exposição.

Um ponto que foi comum a todas as visitas nesse espaço é que os mediadores sempre 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 sempre 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. Em seguida, os estudantes eram levados para a última galeria. 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 para que as crianças postassem e compartilhassem as fotos tiradas com o museu.

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 alguns aspectos do museu.

Nesse museu as visitas também são vinculadas a um *Programa de Educação Patrimonial*, que de acordo com o que está posto, 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 disso, diferentemente do *Museu Gabinete de Curiosidades*, as exposições nesse museu são de caráter permanente, voltados à tecnologia, à ciência e à história.

Nesse âmbito, assim como no *Gabinete de Curiosidades*, no *Templo das Musas* os funcionários responsáveis pelo acompanhamento dos grupos de visita se dividem para realizar tarefas ligadas às visitas e aos eventos paralelos. Além disso, esse museu possui um *blog* dedicado ao estabelecimento de vínculos com o público, trazendo notícias e divulgação das atividades realizadas em seu interior. Ademais, é necessário pontuar que essa instituição também possui uma página no *Facebook*, onde são postadas fotos de visitas, eventos e vídeos ligados ao seu acervo.

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

Na observação das visitas mediadas foi possível perceber que, de maneira semelhante ao *Gabinete de Curiosidades*, elas possuem uma estrutura básica em que, no primeiro momento, é realizado o agendamento da visita, geralmente algo feito por parte dos professores. No dia da visita a escola é recepcionada no *hall* onde são dadas as boas vindas de maneira similar ao outro museu pesquisado. Em ambos, nota-se ser um momento em que os mediadores falam das regras, isto é, do que se pode ou não fazer no museu. Dentre as principais orientações feitas pelos profissionais, destacam-se as seguintes: não tocar nas peças; não correr; não falar enquanto o mediador estiver falando; não tirar fotos enquanto o mediador estiver mostrando as peças; entregar as mochilas, sacolas e bolsas para o segurança guardar. Geralmente, esse momento dura cerca de 15 a 20 minutos.

No *Templo das Musas* duas visitas foram acompanhadas 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 em cinco salas de exposição e na área externa do museu. Após as boas vindas e o esclarecimento das regras de visitação, os visitantes eram divididos em dois grupos, que variavam de 15 a 30 alunos. Nesse momento, um grupo era dirigido para parte externa do museu e o outro para a parte interna, alternando nas salas. É necessário enfatizar que, durante a visita mediada de escolares no *Templo das Musas* não foi realizada nenhuma atividade que não fosse a apresentação dos objetos e “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 com duas até quatro alternativas de respostas.

As entrevistas também revelaram algumas descrições outras sobre as visitas mediadas, as quais serão apresentadas após serem expostos os sujeitos que participaram desta pesquisa.

2.4 “Quem vai ir lá?”: os sujeitos da pesquisa

Este tópico tem como objetivo apresentar os sujeitos envolvidos e abarcados nesta pesquisa. Cabe ressaltar que apenas gestores, monitores e professores foram entrevistados. Por isso, aqui serão apresentadas as justificativas e as escolhas para a delimitação 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 concernentes 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 formados pelos doze filhos gerados por Urano com Gaia: *Oceano*, *Céos*, *Crio*, *Hiperião*, *Jápeto*, *Teia*, *Reia*, *Têmis*, *Mnemosine*, a coroada de ouro *Febe* e a amada *Tétis*; por fim nasceu *Cronos*, o mais novo e mais terrível dos seus filhos, que odiava a luxúria do seu pai. Já o universo das Musas, geradas por um componente do grupo dos Titãs na mitologia grega, era composto por 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*.¹⁸

Nesse sentido, para esclarecer as datas das entrevistas e os entrevistados de cada museu foi elaborado o quadro 2.

Quadro 2: Sujeitos entrevistados

MUSEU	ENTREVISTADO	REFERENCIA 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 na cidade de Juiz de Fora, bem como é um dos coordenadores do <i>Museu Templo das Musas</i> .
	CEOS	Gestão (museu)	24/02/2014	É arquiteto, possui trabalhos ligados à memória com a confecção de maquetes e miniaturas de espaços culturais e históricos do município e atualmente atua na coordenação

¹⁸ 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.

GABINETE DE CURIOSIDADES Adm .Federal				direta das atividades educativas e culturais do museu. Além disso, participa de outras ações de âmbito municipal, bem como integra grupos e comissões vinculados à prefeitura municipal.
	CLIO	Mediação	13/02/2014	É formada em letras. Atualmente é funcionária municipal, possui experiência na condução e recepção de grupos em museus e atualmente coordena, planeja e organiza as visitas mediadas no museu. Domina bem alguns idiomas. Também, participa de outras ações e projetos culturais do museu bem como das ações realizadas pela secretaria de cultura do município. Cabe pontuar que é a funcionária responsável pelo agendamento dos grupos, bem como da elaboração do perfil de público.
	TALIA	Mediação	13/02/2014	Técnica em turismo, bacharel em Ciências Humanas e cursa 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.
	CRIO	Mediação	13/02/2014	Estagiário do curso de artes e designer. Responsável por realizar as visitas mediadas, também 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.
	JÁPETO	Gestão (setor educativo) e mediação	06/02/2014	Formado em artes e designer, responde pelo setor educativo do museu e participa ativamente de todas as atividades culturais e educativas do museu.
	EUTERPE	Mediação	12/02/2014	Estagiário do curso de artes e designer. Responsável por realizar as visitas mediadas, também 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 designer. Responsável por realizar as visitas mediadas, também 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.
	POLIMNIA	Funcionária e Mediação	06/02/2014	Formação em andamento no curso de artes e designer. 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 de visitação, bem como dos eventos ligados ao museu.
	CALIOPE	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 o termo guia e monitor, que se fazem muito presentes. Geralmente, as pessoas designadas para a mediação dos grupos de visitantes oriundos de escolas são profissionais efetivos e estagiários que são estudantes de graduação.

A escolha por entrevistar e observar a ação dos mediadores se deu pelo motivo 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 construídas 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 desvelar encontros significativos. Contudo, deve-se alertar que 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 em museus podem deixar marcas importantes, no sentido tanto de provocar o desejo de novas visitas ou de novos estudos e pesquisas, como de não despertar nenhum interesse, já que o mediador da exposição parecia “dar aula”, quase proferindo uma palestra com muitas informações.

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

A opção por entrevistar os gestores e os monitores dos espaços museais se deu a partir das observações em campo, em que foi identificada a forte tendência que as práticas museais são construídas a partir dos preceitos e concepções esposados por esses sujeitos. Como será apresentado posteriormente, na discussão em torno das multiplicidades de relações possíveis no espaço do museu, 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 que, em muitos casos, interferem de forma direta no planejamento e execução das ações no espaço. Por isso, as instâncias de poder responsáveis pela gestão desses espaços, multifacetados e plurais são responsáveis por “dessacralizar”, necessidade contemporânea, esses lugares (LEITE, 2001), abrindo-os a leituras outras e, conseqüentemente, a aprendizados diferentes.

É nessa dinâmica que se torna fundamental os gestores e responsáveis pela mediação de todo e qualquer museu estejam atentos aos saberes que estão sendo discutidos nesse lugar e quais as relações têm sido invisibilizadas. Sendo assim, é nessa dinâmica que se torna fundamental compreender o que os gestores e mediadores de todo e qualquer museu estão a construir em torno dessas instituições, uma vez que são eles os responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento das visitas mediadas nesses espaços. Seriam 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).

Nesse âmbito, ao se considerar os papéis do gestor e do mediador no museu, eis que emerge uma possibilidade de ampliar a noção de museu, especialmente no que tange a relação do lazer/educação, para além da noção de espaço reprodutor da indústria cultural focada na produtividade (aumento de público) e no marketing, passando a centrar as suas ações nas relações e nos sujeitos que dão vida e os preenchem de significado. Assim, investigar como gestores e mediadores planejam e elaboram as visitas de escolares nos museus e como eles se apropriam desses lugares, pode se revelar importante. Afinal, esses sujeitos podem tornar esse

espaço propício ao usufruto dos direitos de cidadania¹⁹ ligados à aproximação da memória, do patrimônio e da cultura.

2.4.4 Professores – responsáveis pela organização das visitas guiadas

No que tange aos professores, foi considerado, para efeito de análise, apenas as observações colhidas ao longo do trabalho de campo. Tal situação se deu 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 que há uma pluralidade no que tange a formação dos professores: história, geografia, artes, português, literatura, educação física, pedagogia, matemática. Cabe mencionar que os dez grupos observados eram conduzidos, em sua maior parte, por 2 até 6 docentes, sendo que a maior parte deles eram 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 visitado²⁰

A escolha por estudantes do ensino fundamental²¹, segmento que compõe a educação básica, se deu pelo fato de ser esse um momento no desenvolvimento infantil em que os educandos já possuem dadas aptidões, que, por sua vez, permitem a eles 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;

¹⁹ Para Pedro Demo (1995), cidadania é a raiz dos direitos humanos, “[...] competência humana de fazer-se sujeito, para fazer história própria, coletivamente organizada” (p. 31)

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

²¹ 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 compensara defasagem constatada” (BRASIL, 2004, p.130).

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

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 eixos importantes que culminaram com a escolha desse segmento: o primeiro deles concerne às capacidades dos educandos neste período da educação básica, possuindo como um dos eixos centrais o domínio da leitura; em segundo lugar, como se vê na citação acima, as crianças do ensino fundamental já possuem a compreensão do ambiente de maneira mais geral, conquanto, ao situá-las no museu, entende-se que elas são capazes de ler os objetos e as obras com senso crítico, sendo elas participantes ativas e dinâmicas na (re)significação do espaço museal.

Nesse sentido, Silva e Debortoli (2012, p.195) apontam que estudos relativos à criança, enquanto um sujeito social pleno, portanto, ator social completo, não parecem constar em muitas análises que se dedicam a estudar esta fase tão importante do desenvolvimento humano. Mas, como se observa, tal entendimento se faz no presente trabalho, sobretudo ao perceber que eles, os educandos, já possuem condições de se relacionar de maneira profunda com os espaços, embora à sua maneira.

É importante ressaltar ainda que a diretriz supracitada acrescenta que o ensino, nesta fase, deve primar pela integração entre as diversas áreas de conhecimento com aspectos da vida cidadã que contenham 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.)

Mas, embora estimule o diálogo dos conhecimentos escolares com outras formas de apreender e agir no mundo, importa considerar que, para efeitos desta pesquisa, busca-se observar como esses conhecimentos se relacionam ao lazer.

Entretanto, ao se debruçar sobre tal tarefa, isto é, ao buscar apreender formas pelas quais esses vínculos são tecidos ou ainda minimizados, importa salientar a restrição referente ao debate em torno do lazer que envolve a infância, salientada por Isayama e Gomes (em MARCELLINO, 2008, p.158). Os autores consideram que a “maioria dos estudos dedicados ao universo infantil opta [por] evitar [...] atrelar o lazer à infância”.

Por isso, as observações relacionadas às experiências das crianças no espaço do museu se tornam importantes para compreender as lógicas postas 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 Passos pelos museus: As visitas mediadas descritas pelos entrevistados

Este subtópico tem o objetivo de apresentar as visitas mediadas sob a ótica dos gestores e dos mediadores, buscando revelar as ênfases e os direcionamentos que esses sujeitos esposam. Importa considerar que 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.

Centradas no atendimento direcionado 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, Lopes (1991), que analisou a relação museu e escola, e Lopes (2011), que 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 Caliópe 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, ainda, 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 visita 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 visita e mesmo havendo

alguma ação planejada pelo próprio museu, na maioria das vezes as visitas são agendadas e solicitadas pelos responsáveis pelos próprios grupos ou pela direção da escola.

Nas conversas com os entrevistados, alguns pontos chamaram a atenção: 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 a visita mediada; iii) a liberdade das crianças perguntarem e interagirem com o espaço, iv) o não estabelecimento padrão de um roteiro de visitas e v) a afirmação quanto à elaboração do perfil de público antes da visita.

Para os mediadores e funcionários, o momento do agendamento é a oportunidade 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 mediante contato telefônico, *e-mail* ou via presencial, 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). Aliás, isso seria importante por ser o primeiro contato com o grupo:

[...] 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)

Como se vê, 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 grupamento. 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, ao ser indagado acerca de como seria 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 das observações em campo esse aspecto foi comum em ambos os museus investigados. Muitos apontam não desenvolver nenhuma atividade lúdica ou que complemente a visita por não haver tempo suficiente. Considerando as 10 visitas acompanhadas na pesquisa, foi possível constatar que elas requerem entre 50 minutos a uma hora e meia, no máximo. É curioso perceber que as atividades, ditas lúdicas, não foram realizadas em nenhuma das visitas observadas. A alegação principal dos mediadores foi que não havia tempo suficiente para a realização de tais vivências.

Referente ao desenvolvimento das visitas mediadas após a chegada dos alunos ao espaço dos museus, notou-se existir a divisão dessa ação em três importantes momentos: as boas-vindas e apresentação inicial que ocorre, 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 ao espaço museal, 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 do museu 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, parece que essa roteirização, nas palavras dos entrevistados, se tornou algo rotineiro, sem a necessidade de haver muito planejamento, pois “acontece”, “flui naturalmente”.

Apesar de haver uma certa homogeneidade na abordagem e no planejamento para a recepção dos grupos de visita, 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 acerca do formato e desenvolvimento das visitas nos museus investigados, serão apresentadas as lógicas 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 – QUANDO AS MÃOS FALAM, OS OLHOS SENTEM, A BOCA TOCA: A AUSÊNCIA QUE SE TORNA PRESENÇA

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 lógicas dominantes e hegemônicas encontradas nas instituições museológicas pesquisadas. Busca-se desvelar outras lógicas possíveis para além daquilo considerado inferior, subalterno, residual, local ou improdutivo, bem como suscitar outras reflexões. Além disso, este capítulo se debruça sobre as aproximações e os distanciamentos na relação lazer-educação no contexto dos museus investigados.

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, fazeres e compreensões vigentes nas instituições, iluminando-as mediante as concepções e pressupostos teórico-metodológicos assumidos, por sua vez, em cada pesquisa.

Nesse âmbito, as discussões que serão apresentadas a seguir também possuem aspectos que podem estar invisibilizados e silenciados comumente, isto é, existem, porém nem sempre são explicitados na dinâmica dos museus pesquisados. Em um primeiro momento serão apresentadas as lógicas 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 toda 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 acerca 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. Nesse sentido, as análises terão como objetivo alargar o campo de experiências possíveis e credíveis nessas instituições, buscando revelar as lógicas que orientam tais práticas, bem como as tensões e aproximações entre o lazer e a educação nesses contextos.

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 que a compreensão ocidental de mundo; ii) a compreensão de mundo e a forma como se cria e legitima o poder social tem a ver 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. Importa considerar que há uma pergunta essencial para a sociologia das ausências, ao tentar realizar 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 inquirição fundamental na busca da empreitada proposta por esta pesquisa *Como identificar os modos de 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 às monoculturas do paradigma da modernidade, que serão retomadas posteriormente, neste tópico.

Nesse âmbito, 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 no cerne dos 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. Aliás, 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, nesse contexto, revelar também o surgimento de uma interlocução entre as diferenças e entre as dimensões conflitantes desse espaço e, quiçá, permitir a emergência, assim, de soluções e, até mesmo, de práticas invisibilizadas.

Nesse sentido, o museu, enquanto uma instituição aberta para a contemporaneidade 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 heterotopias²² (FOUCAULT, 2001). Porém, por toda parte desse espaço, heterotopias e isotopias²³ se confrontam, suscitando novas formas de fazer e de compreender esse ambiente. Assim, esse lugar entrelaçado por diferentes culturas retoma e transforma as invisibilidades dos saberes, dos reconhecimentos, temporalidades, trans-escalas 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

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

²³ 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.

Nesse sentido, 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 culturas outras, 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 trans-escalas, 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, residual, inferior, local e improdutivo. O confronto entre as diferenças produzidas e construídas 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”. Nesse sentido, 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

MONOCULTURAS (colonialismo)		ECOLOGIAS (emancipação)	
Monocultura do Rigor do Saber científico	Ideia de que o único saber válido é o saber científico.	Ecologia dos Saberes	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.
Monocultura do tempo linear	Ideia de que a história tem um tempo linear, marcado por calendários, relógios, etc.	Ecologia das Temporalidades	Ideia da multiplicidade de tempos e não a presença exclusiva do tempo linear: tempo das estações, dos antepassados.
Monocultura da naturalização das diferenças	Ideia de que as diferenças criam sempre desigualdade e que portanto transportam em si, sempre a ideia de Inferioridade	Ecologia dos Reconhecimentos	Ideia da necessidade de verificação dos motivos das diferenças e das hierarquias.
Monocultura da escala dominante	Ideia da superioridade do Universalismo e da Globalização, relevando o Particular e o Local para um segundo plano.	Ecologia das “Transescalas”	Ideia da necessidade de articulação das escalas locais, nacionais e globais.

Monocultura do produtivismo capitalista	Ideia de produtividade marcada pelo sistema capitalista, relegando para segundo plano tudo o que é considerado como improdutivo, dentro do mesmo conceito.	Ecologia das Produtividades	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, chegando em alguns momentos a se sobreporem. Por isso, opta-se aqui por analisar as monoculturas e as ecologias de maneira articulada com as lógicas 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. Nesse ínterim, busca-se revelar também as particularidades e os possíveis silenciamentos que podem estar por trás das noções compartilhadas nos contextos pesquisados. Além disso, almeja-se 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

Qual papel teria o museu para os grupos de estudantes do ensino fundamental?

Ao retomar a primeira pergunta elaborada para todos os entrevistados no roteiro semiestruturado, um ponto chamou a atenção: entre os 10 entrevistados as noções de formação e espaço educativo que permitem passar 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 que chama a atenção é que apenas um dos entrevistados afirmou que o lazer pode constituir uma possibilidade para aqueles alunos, mas ao revistar o museu com seus pais.

Nas falas de alguns entrevistados, 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 [...] os museus possuem, além de uma vasta e inerente intenção educativa, [é de] 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 e, mediante, diálogos e trocas, problematizadas.

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 que o entrevistado dirige uma crítica ao ensino de arte desenvolvido nas escolas, tido como um ensino raso, sem muita profundidade e com pouca fundamentação. Além disso, ele realça que o ensino escolar da arte prima por concepções que não abarcaria tudo o que a dimensão artística pode possibilitar ao aluno. Assim, Crio aponta que o museu seria um espaço de divulgação da arte. Porém, chama a atenção que o entrevistado realça que a instituição museal seria uma maneira pela qual os estudantes possam ter acesso a uma fundamentação teórica mais consistente, privilegiando, dessa maneira, a noção de conhecimento científico, enciclopédico e técnico da obra, algo que se sobreporia inclusive às experiências estéticas dos estudantes.

Aqui se despontam duas lógicas de produção de não existência: a primeira seria a monocultura do saber e a segunda 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 do mais poderoso, 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. Com isso, os excertos dos entrevistados parecem revelar 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 legitima 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 às práticas que lá são vivenciadas e experienciadas. *Mas será mesmo que as escolas realmente não oferecem esses conhecimentos acerca da arte?*

Outra noção recorrente, que reforça um certo “ar de superioridade” do museu, foi de que o museu teria um papel de ser o local em que se daria o primeiro contato com a “cultura” ou com “aparatos da cultura”. Alguns entrevistados, ao enfatizarem a importância da visita mediada no espaço do museu, 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 Polimnia 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 contato com 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).

Nesse sentido, 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/ou mesmo como espaço oposto à escola, foi muito comum na pesquisa empírica que sustenta as análises aqui

realizadas. Mas 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 seriam 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: *Por que existe essa relação de (inter)dependência entre o museu e a escola? Por que em Juiz de Fora ainda permanecem resquícios de uma certa escolarização das práticas contidas nos museus?*

Na busca por responder tais indagações recorre-se a alguns apontamentos revelados 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). Além disso, Lopes (2001) apresenta que os museus brasileiros surgiram como as primeiras instituições capazes de aliar ensino e pesquisa. Assim, esse fato destacado pela autora revela um panorama que pode ter interferido para a formação dessa ideia de tornar 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 de 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 e ao trabalho fabril. Dessa maneira, a influência 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. Ademais, além do intenso sistema fabril instaurado, cabe assinalar que, segundo o autor, o cultivo extensivo de café era central para o desenvolvimento da região.

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 hoje 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 e diferenciante 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 revelar 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 conclamado 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 uma lógica de existência de uma escala dominante, se assentando na ideia de que o espaço museal é primordial 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.

Assim, 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, as vivências estabelecidas em seus “locais de cultura” não são reconhecidos nesse espaço.

Nesse sentido, se faz necessário retomar algumas discussões tecidas ao longo do capítulo 1. Por muito tempo, a cultura, no âmbito dos museus, foi entendida como sinônimo de erudição e de formação culta. Assim, aqueles que tinham acesso ao espaço museal eram sujeitos privilegiados, tidos como aquela parcela da sociedade “culto e suficiente” para frequentá-lo. Além disso, foi considerado um espaço que conjurava a noção de se ter postura para visitá-lo,

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

Outrossim, 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. Porém, a discussão em torno desse ar de diferenciação do museu por parte dos estudantes e professores se dará no item 3.2.6 desta dissertação.

Essa aura de espaço formativo, capaz de estabelecer um *status quo* diferenciado, também se aproxima de uma 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, é mais uma atividade imposta, amarrada 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 está sendo visto e aquilo que é dito

Nota-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 parecem ficar encobertos: *Não seria possível uma construção conjunta com os grupos de visitação e os visitantes? As crianas seriam capazes de participar na construo dos saberes nos museus? Ou elas seriam meras receptoras das informaoes e das aoes?*

Em conformidade com as nooes apontadas pelos entrevistados,   possível perceber, como já dito, uma concepo de museu utilitarista, como ferramenta mais apurada para o ensino, especialmente para os alunos. Seguindo essa lógica, outras relaoes possíveis da experiência das crianas na instituio museal podem ficar invisibilizadas. Em outras palavras: a ideia de instrumentalidade do museu reduz o universo de experiências possíveis nele, retirando a capacidade de reflexão crítica, as leituras diferenciadas das obras e objetos, o favorecimento da cidadania e a participao social. Se levada a efeito, essa noo 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 d  na medida em que ele se reconhece naquele espao. Além disso, ela, a concepo utilitarista, abre poucas possibilidades para as vivências lúdicas, criativas e imaginativas do espao museal.

Além disso, 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 produo”. Assim, o museu visto sob a lente da instrumentalidade revela um distanciamento de tudo aquilo que é considerado como improdutivo e, em muitos casos, as experiências dos estudantes são legadas por essa lógica que preza a produtividade do saber, uma vez que o museu, estritamente, se associaria à escola, sobretudo ao ser encarado como uma espécie de obrigatoriedade curricular.

Isso remete, novamente,   discussão em torno das correlaoes entre museus e escolas. Outro ponto relevante que vem ao encontro desse debate é referente à noo de museu enquanto complemento da escola. Essa tese foi rechaada por Lopes (1991), em seu artigo “A favor da desescolarizao dos museus”, inaugurando, ali, uma discussão no campo da educao em

museus. A principal crítica da autora brasileira é concernente 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 *locus* complementar do conteúdo que foi ministrado em sala de aula.

Corroborando com 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 que são usadas apenas para a 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 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 detém a conteúdos específicos para reforçar o seu caráter educativo. Assim, as leituras e as propostas pelos 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?*

Contudo, 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.

As dimensões técnicas e teóricas não dão conta de abarcar outras leituras e saberes possíveis. Assim, 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. Por isso, 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 descredibilizar as práticas dos estudantes, entendidos em muitos momentos como inferiores, o caminho a ser traçado e que se desdobra *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, capazes de contemplar 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 esposadas 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 parece enriquecer as discussões estabelecidas até aqui, e parece revelar outras possibilidades possíveis ao se pensar o espaço do museu, enquanto espaço de cultura, que se constrói cotidianamente.

Dessa maneira, sem excluir as visões dos entrevistados, para alargar o campo de experiências possíveis no museu, recorre-se à ampliação das monoculturas em direção às

ecologias. Como foi explicitado e debatido anteriormente, a lógica 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, recorrer-se-á a alguns apontamentos feitos nas narrativas dos próprios gestores e mediadores, e que parecem apontar um novo “norte”, ou seja, para além dos entendimentos monoculturais apreendidos.

A primeira lógica a ser desconstruída seria 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). Para isso, a busca por uma ecologia dos saberes se torna necessária.

O âmbito da educação, como se viu nessa seção, é tido como a principal dimensão do espaço museal, especialmente quando se considera os grupos de estudantes do ensino fundamental. Assim, as concepções de museu enquanto espaço educativo privilegiado foi recorrente, revelando concepções permeadas por monoculturas que edificam uma imagem ainda erudita e diferenciante da instituição museal. Porém, é interessante pontuar que a noção de educação na concepção de museu, em alguns momentos, vai além da noção de erudição ou diferenciação, mesmo que seja de maneira tímida.

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

Para Talia o museu seria como 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 que:

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 considerar o museu como espaço interdisciplinar, independentemente do seu modelo museológico, de ser mais ou menos tradicional, ele poderá se amparar em uma dimensão interdisciplinar. Por isso, mais do que reforçar a aura dos objetos e obras autênticas, seria possível estabelecer diálogos, trocas e, assim, considerar outras possibilidades de interação.

Por isso, retoma-se aqui a concepção de Chagas (2011) que foi apresentada no capítulo 1 desta dissertação, em que 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. Por isso, 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, assim, a eclosão de relações, tensões, diálogos e experiências com os estudantes. Além disso, ao reconhecer a interdisciplinaridade como um dos papéis do museu, seria possível reconhecer, de fato, a multiplicidade de experiências possíveis, alargando, desta maneira, o reconhecimento de outros saberes, outros discursos e outros personagens para a construção social desse espaço. Só assim 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 como 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, bem como experiências novas para além daquelas vivenciadas entre as paredes do museu.

Portanto, o museu, espaço hierarquizado, quando comparado aos outros monumentos da cidade, 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 e 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. Assim, 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 que poderiam ser estabelecidas dentro e fora do museu. Assim, as crianças no espaço do museu são andantes que procuram e observam, como detetives, os sons do museu, as suas cores, o seu cheiro e não apenas as histórias, os conhecimentos e as ações dirigidas pelos mediadores.

Posto isso, 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 irão condicionar a experiência desses sujeitos no espaço do museu tornando-os únicos e, conseqüentemente irá interferir na dimensão educativa do museu. Assim, esse postulado toca de maneira contundente com a segunda lógica, a escala dominante. Assim ao contrapor-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 faz 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. E, assim, ao não canonizar suas práticas, estabelecendo um ambiente de cultura erudita e diferenciante, os museus passam a abrigar novas possibilidades de leitura, sem, contudo haver um empobrecimento da experiência dos estudantes.

Oceano faz, ainda, uma ponderação que parece retomar 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 hoje 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 então que, ao invés de guardar arcabouços históricos hegemônicos, ela possibilita aos sujeitos (re)criar outros referentes de memórias e histórias, fomentando com que eles não se atenham mais a verdades postas.

Já a sociedade do conhecimento 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).

No tocante ao ensino e à educação, Lipovetsky (2010) levanta uma questão importante: o sujeito, através de um acesso ilimitado aos diferentes saberes, possui uma falsa ilusão do conhecimento, ou melhor:

A hipermodernidade criou uma situação nova que não afeta apenas a escola, mas também o próprio saber. Já não há cânones de conhecimento, já não há percursos obrigatórios para se construir uma cultura partilhada. Vivemos atualmente num caos que é, ao mesmo tempo, de abundância e imediatismo. Nunca estiveram disponíveis tantas informações, nunca foram tão abundantes os recursos enciclopédicos. Todavia, cabe perguntar, abundantes em quê? A Wikipédia, símbolo deste saber mundanizado, distribuí na internet, de forma desordenada, conhecimentos díspares que vão do mais exigente ao mais superficial e até ao mais duvidoso. Não há distância crítica, não há hierarquia das informações: há acesso imediato de todos a um saber cortado aos pedaços, que retira legitimidade aos professores e promove a credibilidade e a facilidade do mínimo esforço. (LIPOVESTSKY, 2010, p. 199)

As informações passam a ser usadas como produtos acabados, afastando as pessoas do debate com elas e da possibilidade de formar possíveis sentidos através delas. Essa sociedade hipermoderna, como se refere Gilles Lipovetsky, “caracterizada pela rapidez e pela mudança” (2010, p.213), precisa cada vez mais desenvolver e estruturar uma escola mais atenta aos acontecimentos exteriores. Para isso, é necessário que ela aperfeiçoe e fomente a investigação, favorecendo, dessa forma, o equilíbrio de uma dualidade que é latente na sociedade: a velocidade do mundo e a vagarosidade do ato de formação.

Nesse sentido, Deleuze (2003) sugere que a urgência “é de qualquer maneira sinônimo de uma falta de distanciamento espacial e temporal” (p.57). Verifica-se, então, 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-os e coagindo-os a escolhas cada vez mais circunscritas, uma vez que a rapidez e o imediatismo auxiliam na abolição do prazer da descoberta e do conhecimento. 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 que, muitas vezes, é 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 que

[...] 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 hoje 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). Assim, entende que as crianças detêm lógicas próprias, tempos singulares e que os museus, tais como estão postos, especialmente suas visitas guiadas, acabam privilegiando um programa, um conteúdo, enfim, uma lógica própria e, porque não, autoritária. Entretanto, 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, no fundo, suas próprias formas de se relacionar com a exposição, com o espaço e com o próprio mediador. Portanto, ao invés de descartar essas lógicas, parece que 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 diferentemente 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). Além das lógicas das escalas e do saber, emerge a noção de produtividade, terceira lógica encontrada nos espaços museais. 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 ali como experiências válidas. Assim, os trabalhos realizados antes e após as visitas deixam de ser o principal foco das visitas, permitindo dessa maneira que outras vivências passem a ser reconhecidas como importantes.

Além disso, é interessante pontuar que as crianças 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 (re) constrói. 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 criança 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 que nos estávamos?”. Logo vieram 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 é permitir 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, Caliope 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 circunscritos, 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 (im)posto 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?*

Nesse âmbito, quando se olha para a relação lazer-educação, algumas lógicas 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 aos entendimentos de “atrasado”, “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 desponta 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 às noções de preguiça. Essas duas lógicas parecem perpassar as concepções e as ações que orientam a inserção ou não de elementos da ludicidade nas visitas mediadas nos 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 influencia 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 é aquele que 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 o pensamento desse sociólogo influenciou pesquisadores brasileiros, como Nelson Carvalho Marcellino e Luiz Octávio de Camargo, ambos orientados por Jofre Dumazedier, e que tiveram papel de destaque junto a produção acadêmica brasileira sobre o tema. Um ponto comum a esses pesquisadores é 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 passaram articular o lazer ao fator cultural e reconheciam o potencial educativo do fenômeno, há ainda um lastro dessa visão parcial especialmente no meio acadêmico. Ainda que venha sendo relativizado aos poucos, o conceito do sociólogo francês ainda é um dos mais difundidos no país (TAVEIRA; GONÇALVES, 2012, p.2). Assim, um volume elevado de cartilhas, documentos relativos às políticas públicas, ações institucionais e estudos acadêmicos ainda tem reproduzido essa noção do lazer que passou a ser reconhecida e vista como central para o direcionamento dos diferentes projetos no Brasil.

Outro ponto que pode ser considerado como determinante para a produção dessas lógicas é que, em muitos casos, os gestores públicos e os responsáveis por elaborar as ações em museus compreendem o fenômeno do lazer apenas ligado ao tempo livre, como um sinônimo do ócio, ou seja, um tempo contrário ao trabalho, em que o indivíduo está livre para fazer o que quer e, por isso, acabam atribuindo a ele uma visão negativa, compreendendo-o como uma vivência que aumenta a violência, a criminalidade e a depredação. Devido a isso, como visto anteriormente, surgiu a ideia de que o lazer tem que ser um tempo “organizado” e adequadamente “preenchido”, como explica Gomes (2004, p.120).

Ademais, outra equiparação associada ao lazer em museus seria em relação à recreação. Ao ser indagada se a visita dos grupos de escolares seria um momento de lazer, a entrevistada Clio 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 ser 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 preocupadas com 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, sendo ainda vista como sinônimo de atividades que dão prazer e que são divertidas, não deixando, entretanto, de serem “guiadas” e coordenadas por algum profissional. Assim, 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 apreendida sobre essa 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 número expressivos para ganhar maior visibilidade. Por isso, por essa visão eivada por uma dimensão quantitativa, é que se pode concluir que o lazer, quando associado dessa maneira a espaços dessa natureza, 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). Além disso, o lazer se torna 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” ao 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 eles a abrigar uma série de eventos para atração de visitantes.

Ao ser questionada sobre os tipos de ações 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: ter uma maior visibilidade institucional com o risco de se distanciar do museu.

Por meio das observações e das entrevistas, notou-se que, quando comparadas aos eventos esporádicos ou iniciativas paralelas, as visitas mediadas parecem concorrer com a realização de eventos esporádicos, 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 essa 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 visitação 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 a certa marginalidade. Essa marginalidade pode ser vista, em muitos casos, no fato de não haver tempo de criar projetos de visitação ou ainda de haver um planejamento constante para o recebimento de grupos de escolares. Essa situação se dá porque há um acúmulo de funções nos museus, de modo que os mediadores e os funcionários precisam se dividir em diferentes iniciativas abarcadas pelos museus ao mesmo tempo, uma vez que ambos os espaços padecem da falta 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. Em ambos os museus os funcionários que realizam as visitas mediadas também necessitam se envolver com outros projetos e eventos, o que muitas vezes impede uma dedicação maior às visitas. 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 alargar a discussão sobre a importância das visitas guiadas, necessário se faz reportar a algumas notas estabelecidas no 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 de 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 nas galerias. Em passos apressados se direcionavam para as salas do andar superior” (p.12).

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

[...] sentada em um banco próximo ao *hall* do museu, 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. Por isso, questiona-se: *Será que esses trabalhos não poderiam ser realizados também durante as visitas mediadas?*

No âmbito dessa discussão, poder-se-ia indagar sobre a finalidade dessas instituições, o que elas 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? As iniciativas têm incentivado o contato com os objetos, obras e discursos do museu? A visita mediada poderia vir a ser um grande evento do museu? Que interesses estão por trás da elaboração das ações museais? Qual visibilidade elas almejam?*

Esses conflitos parecem retomar a crítica de Leite (2005) endereçada aos trabalhos desenvolvidos e fomentados pelos próprios museus, chegando a realizar verdadeiros malabarismos para a captação de público. A afirmação da entrevistada Calíope parece, inclusive, corroborar com a perspectiva levantada por 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. Contudo, 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 linguagens são trabalhadas, enquanto se realiza um “espetáculo permanente de celebração aos objetos” (BAUDRILLARD, 1995, p. 107).

Apesar de inquestionavelmente significativas para a vida dos museus, essas ações paralelas podem ocultar os limites de usos e experiências que podem ocorrer no espaço museal, tanto no que tange ao espaço expositivo quanto aos propósitos da instituição.

Retomando a discussão em torno da contemporaneidade, a partir das considerações de Lipovetsky (2009), que afirma haver forte presença da fluidez na contemporaneidade, é possível

se perceber essa característica junto às possibilidades de lazer, como, por exemplo as visitas em museus cada vez mais rápidas e roteirizadas.

Essa fluidez é vislumbrada também por meio da publicidade, que invade os museus, trazendo com ela uma forte tendência contemporânea em que a visibilidade e a modernização desses espaços são a base das ações realizadas por essas instituições, frequentemente invisibilizando o que é rotineiro desse espaço.

Lipovetsky (2009) considera que a comunicação, socialmente legítima, atinge a consagração artística fazendo com que a publicidade entre nos museus, organize 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, e 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. Afinal, as memórias ali apresentadas e os próprios discursos são historicamente situados ou, em alguns casos, tentam reconstruir uma dada historicidade que já 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.

Puig (em BARBOSA; COUTINHO, 2009) pontua que essas tendências contemporâneas, voltadas ao marketing e à visibilidade nos museus, faz com que essas instituições tenham maior visibilidade. Além disso, ele chama a atenção para a inserção da presença política e pública 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.

É relevante ponderar ainda que, apesar de possuírem programações bem circunscritas aos espaços do museu, além das visitas mediadas, as instituições estudadas desenvolvem ações e projetos esporádicos que objetivam uma aproximação com o público escolar.

Dentro do universo das distintas atividades realizadas para os grupos de escolares, tem-se a realização de concursos culturais direcionados para estudantes das instituições de ensino e intervenções que levam os museus para o espaço escolar. Em todos os casos, a visita mediada ao espaço expositivo dos museus é privilegiada por essas ações. Uma das possibilidades fomentadas 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)

Já no *Museu Templo das Musas*, no que concerne à realização de projetos que estimulam 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 parece revelar que a visita mediada estimulada por algum concurso ou projeto do próprio museu é mais produtiva do que aquela que acontece sem algum direcionamento, uma vez que ela 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 parece ganhar relevância. 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 a necessidade de uma atividade obrigatória curricular.

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

Novamente, recorre-se aqui 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. Além disso, outro ponto a ser problematizado: *a “visita mais orientada”, “mais preparada” pelo professor estabelece uma relação de “inferioridade” com aquelas visitas de escolares em que não se tem tais preparações? Seria a recíproca verdadeira?*

Como se pode ver, um amálgama de interesses perpassa a construção dessas práticas nos museus investigados. Nesse sentido, apesar de surgir de motivações bem diferenciadas, tanto as visitas quanto os cursos podem vir a ser uma oportunidade 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), sobretudo ao se 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). Assim, Gomes e Elizalde (2012, p.84) constatam 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 questão da oposição do lazer a qualquer tipo de obrigação. Atualmente, os estudos do lazer, como foi exposto no capítulo 1, já consideram a dimensão de cultura para a estruturação e a sistematização desse fenômeno. Ao considerar a dimensão cultural, vê-se que não existem linhas abissais e absolutas que separam lazer-trabalho e tampouco lazer-das obrigações diárias.

Nos museus, outros tempos e outras lógicas se confrontam, especialmente quando se considera o movimento dos estudantes. Em notas do caderno de campo, em vários momentos, 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 postos pelo espaço, como não fotografar enquanto o mediador falar, não tocar nas peças.

Já no que concerne a equiparação do lazer à recreação é necessário pontuar que alguns estudiosos, como Marcellino (2007), Gomes (2004), Gomes e Elizalde (2012) já possuem

algumas investigações que buscam alargar a compreensão dessa relação lazer-recreação. Nota-se apenas que a inserção de alguma atividade de cunho recreativo durante as visitas mediadas não se constituiria necessariamente lazer, uma vez que todo o percurso pelo museu pode vir a despontar como experiências lúdicas: o ato de sair da escola, ver a cidade com outras perspectivas, a capacidade de realizar descobertas, o contato com um ambiente e os objetos. Assim, a recreação é uma das muitas outras possibilidades de lazer no espaço museal para os estudantes, não a única.

No que se refere ao horizonte da relação lazer e educação, nota-se que nesse vínculo se assenta uma monocultura que orienta a não acreditar ou duvidar da legitimidade do saber que pode ser construído e consolidado coletivamente nas vivências de lazer. Assim, a educação ganha um peso maior, uma vez que as visitas mediadas ainda são consideradas extensões de um currículo e, desse modo, os saberes técnicos e teóricos são priorizados. Porém, é necessário reconhecer as possibilidades de lazer nos museus para além das dicotomias. Nesse sentido, Heller (1996) que essa dicotomização, ao dar mais importância a uma necessidade do que a outra, faz com que os debates acerca da temática sejam “carentes de sentido”, tendo em vista que todas as necessidades, sejam elas 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 um fenômeno histórico, cultural e socialmente situado, pode vir a ser uma importante ferramenta para movimentar experiências e relações interculturais e educativas contra-hegemônicas, contribuindo assim com a aprendizagem para a transformação social e cultural (GOMES; ELIZALDE, 2012).

Ao retomar o campo de experiências possíveis no que tange a 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 ele necessita banalizar seu conteúdo e colocar-se a serviço das leis industriais da comunicação. Já 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, deixando de ser concebido como um santuário tradicional da elite para ser um espaço de experiências para um grande público.

No entanto, cabe enfatizar que, como elucidado por Benevides (1991), o desafio colocado às instituições que possibilitam o exercício da cidadania ativa é o de 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 a essas influências na atualidade, pois os museus, como visto no capítulo 1, foram estritamente vinculados às práticas culturais qualificadas como eruditas, considerados espaços privilegiados com o contato com objetos e obras pertencentes a sujeitos que possuíam cargos ou visibilidade. Ainda possuindo ares de sacralidade, esses espaços, em suas origens, foram ligados aos paradigmas políticos dominantes e às memórias, consequentemente, histórias oficiais, fomentando narrativas hegemônicas, desencadeando, assim, 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 do espaço e dos próprios sujeitos que gerem a instituição. Por isso, o museu e todo e qualquer espaço de cultura está submetido ao que e como devem, ou não, veicular as informações e os saberes tecidos pelas exposições. Como já foi mencionado, isto 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?*

Após terem sido 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 os mediadores desses espaços têm sido formados, tendo em vista que eles, de alguma maneira, representam a voz da instituição diante dos grupos de visitação. Por fim, serão apresentados alguns apontamentos decorrentes da relação entre esses sujeitos com os professores e os 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 parece tangenciar toda essa discussão é a representação política que orienta as a es dos museus. Por isso, 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 parece revelar que os projetos e a es concernentes ao desenvolvimento das a es nos museus investigados se revestem dos discursos e das concepções esposadas pelos sujeitos que assumem a coordenação desses espaços. Além disso, no próprio discurso desses sujeitos fica explícito, 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 n  surge por si só, pois ele é construído e compartilhado por uma série de interesses e por alguns profissionais que projetam o que “  ou deveria” ser um museu. Ademais, Chagas (2005) assinala que as instituições museológicas n  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).

Contudo, antes de mais nada,   necessário realçar um panorama que perpassa a gestão dos espaços museais no município de Juiz de Fora. Nesse âmbito, em consulta aos dados disponibilizados pelo IBRAM (2010), 20% desses espaços são de administração privada, 54%, ligados à administração federal sendo coordenados pela Universidade Federal de Juiz de Fora, 13% são geridos pelo município e o restante vinculado à administração estadual, mista ou religiosa. Nesse contexto, importa destacar que a gestão do espaço *Gabinete de Curiosidades*   federal e o *Templo das Musas*   oriunda de administração municipal. Mas,   possível perceber que existem vários entraves que 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 n  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 só o que está sob a nossa guarda, mas o museu também 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)

Como se vê, 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.

Porém, o problema “atrás das portas” dos museus estaria calcado em um ponto comum: a descontinuidade administrativa, uma vez que ambos os museus 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)

Já no *Gabinete de Curiosidades*, a direção do museu é também assumida por cargos de confiança que estão subordinados à Pró-reitoria de Cultura da UFJF. Desse modo, os cargos são flutuantes e possuem tempos bem determinados. Nesse aspecto, são comuns as constantes trocas de gestão desses espaços, fator que interfere nos contextos da mediação, isto é, os valores e os entendimentos que esses sujeitos abraçam passam a estruturar as ações e as conduções de todos os setores do museu, conseqüentemente interfere de maneira direta na realização das visitas dirigidas aos escolares. Essas alterações afetariam desde ações de gestores anteriores que não são continuadas ou até formações dos mediadores que se alteram dado o conhecimento, a formação e a noção de museus do novo coordenador.

As questões que delineiam os processos de continuidade e descontinuidades administrativas foram alvo de reflexão dos próprios entrevistados. Oceano, ao tecer comentários sobre as constantes trocas de gestões do espaço, aponta as limitações nas atuações 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 de gestor] tinha um perfil mais da pesquisa,

e da museologia. O [*nome de gestor*], que estava hoje, está mais ligado a 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, até mesmo, interferem no treinamento de novos mediadores. Tendo em vista que são espaços públicos dedicados à democratização e à divulgação da cultura e da arte, poderiam ser compreendidos enquanto instâncias democráticas, capazes de propiciar o exercício da cidadania, possibilitando a formação de cidadãos mais críticos e conscientes. Mas, enquanto perdurar a fragmentação das práticas, a descontinuidade das ações e a disputa entre atores que, antes, deveriam ser parceiros, parecem haver, portanto, limitações para a possibilidade de construção de projetos e ações capazes de, plenamente, propiciar tais anseios. Em suma, a existência de paredes invisíveis ao invés 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. Logo, isso se traduziria na interrupção de iniciativas, projetos, programas e obras. Consequentemente, 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 por um aumento da tensão e da 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 a 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.

Nesse aspecto, as pesquisas de opinião e a avaliação das visitas mediadas seriam uma boa estratégia para saber as opiniões desses estudantes. 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*”.

Já 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 o 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, como os roteiros foram seguidos e o próprio ambiente do museu.

Na tentativa de aprofundar acerca da participação das crianças e da contribuição delas para a elaboração e/ou 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 os quais 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)

Já no *Gabinete de Curiosidades*, os entrevistados Jápeto e Calíope apontam não haver nenhuma participação mais efetiva ainda, mas descrevem a necessidade de se iniciar um

processo que incluía esses estudantes. Ambos apresentaram dificuldades para a participação das crianças nos processos de avaliação ou de construção de iniciativas.

Como se viu, além da descontinuidade administrativa, a falta de funcionários com competências específicas, como, por exemplo, um pedagogo, foi levantado pelos entrevistados. Talvez, uma possibilidade emergente, para driblar a descontinuidade administrativa nos museus, fosse a formação de um conselho deliberativo. Nesse sentido, o apoio nas decisões e o auxílio pudessem dar voz aos alunos, professores, e pessoas da comunidade, que comporiam uma instância representativa com reuniões mensais para apoiar as decisões que tangenciam a direção dos museus.

Outros pontos poderiam ser considerados, como, por exemplo, a avaliação das visitas junto aos estudantes e não apenas junto aos professores, bem como a discussão por parte dos mediadores acerca dessas avaliações.

Em suma, a centralização das ações educativas e do próprio discurso museal aposta em formatos que continuam refletindo os conteúdos 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. Nesse sentido, o mediador seria um “porta voz” do museu. Portanto, indaga-se: *como é a formação desses sujeitos? O que tem sido valorizado?* Esse assunto será abordado no sub tópico a seguir.

3.2.4 Os mediadores e construção das vozes do museu

Uma característica comum em ambos os museus é que a mediação é 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 que estão 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 a 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. Como se vê, na fala do entrevistado Jápeto, já houve experiências anteriores com a participação de estagiários de outras áreas. Sendo o museu um espaço interdisciplinar, cabe indagar se não deveriam os seus mediadores e funcionários formar equipes também interdisciplinares. *Será que os saberes vinculados à condução dos grupos, à elaboração de projetos de visita não seriam necessários a esse espaço?* Nota-se que complexidade na formação dos estagiários é ainda maior quando associada à rotatividade de exposições. Por isso a opção por estabelecer uma parceria apenas com o curso de Artes. *Porém, não seria restringir a experiência da visita mediada a um único conteúdo/abordagem?*

Entretanto, cabe enfatizar que o museu não conta com um número de educadores suficientes 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. Nesse sentido, 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, portanto, 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 aos estudantes do curso de graduação em Artes, por ser aquela que mais se aproxima da tipologia dada ao espaço museal.

A ênfase dada a uma formação específica pelo *Museu Gabinete de Curiosidades*, isto é, no campo das artes invisibiliza a noção de educação esposada pelo museu: aqui parece revelar que a mediação dos visitantes com as obras expostas devem 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 parecem retomar os pressupostos da monocultura do saber, que se alicerça na tendência de negligenciar ou silenciar outros saberes

possíveis (SANTOS, 2010). Nesse âmbito, nota-se que há uma tendência em valorizar os conhecimentos teóricos da arte, desconsiderando outras possibilidades de se relacionar e apreender a exposição.

Nesse ínterim, 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 construção de 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. Entretanto, ao não se considerar tais questões de maneira ampla, acaba-se por restringir outras possibilidades de fruição e relação. *Seria possível uma construção de saberes conjunta com os estudantes?*

Já no *Museu Templo das Musas*, a funcionária Clio 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 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: “[...] Não existe nem cargo de diretor de Museu. Nem isso existe no quadro de profissionais [...] Então, assim..., são pessoas que se responsabilizam pelo Museu a partir de um cargo puxado de outro setor da administração” (OCEANO, 30/10/2014, p.1). Sobre a possibilidade de fundar um departamento educativo para o museu, o mesmo entrevistado ressalta:

[...] 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. (p.5)

Como se pode observar, 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 a integração entre os setores. Além disso, novamente, é perceptível como a representatividade administrativa determina as concepções das diversas práticas museais.

É importante 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 processo de 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 que: “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 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 procuram contar a história linear do município 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 em 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 em contar 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, fomentadas pelas 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 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 mediadas 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 investigado parecem se aproximar das conclusões que Ovigli (2009) obteve 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 competências ou dimensões outras do campo educacional e do campo comunicacional que se entrelaçam na ação mediadora. De maneira resumida, pode-se dizer que o ofício do mediador, sujeito a múltiplas interferências durante toda sua vida profissional, em 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 se torna essencial. Porém, como discutido anteriormente, o público se constitui de sujeitos diversos, com diferentes demandas e necessidades, já eivados por cosmovisões plurais.

Ao retomar a noção de ecologia dos saberes é possível perceber que 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 a troca de saberes.

Assim, os processos de formação e a interdisciplinaridade se tornam essenciais para ampliação de possibilidades possíveis no espaço do museu. Como visto anteriormente, a interdisciplinaridade “abre as 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 vir a ser dialogados.

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

3.2.5 Professor visitante ou professor organizador?

Como visto no tópico 3.2.1, um aspecto marcante dos projetos desenvolvidos nos museus para estimular a visita de escolares diz respeito aos docentes, em especial a *preparação e a 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 na escola e no museu é estimulada. Todavia, ao longo das entrevistas foi possível perceber que ainda existem conflitos perpassando a relação professor-museu. Essa dificuldade, entretanto, não diz respeito a um dos lados. Pelo contrário, ela se dá tanto para os gestores quanto para os mediadores. Tal constatação não deixa de contrastar com a premissa de que o sucesso das visitas

mediadas, sejam elas relacionadas aos projetos ou solicitadas pelas escolas, implicaria em uma construção conjunta, que, em muitos casos, não existe.

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. E aí o que 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 adiantaria 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. Assim sendo, as visitas mediadas seriam 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 lembram 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 Terpsicore é possível problematizar algumas 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 museu 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, ainda 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 a 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, por exemplo 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, fica parecendo que 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 ainda como um 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 quando se toca a 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 é que a entrevistada Polimnia aponta 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?

Porém, para alargar essa 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 no subtópico 3.2.4, os mediadores nos museus, além de atuarem no desenvolvimento das visitas mediadas, precisam atuar em outros eventos e ações do espaço. Além disso, existe 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 anteriormente citado 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 assume 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 educação têm sido marcadas por perspectivas instrumentalistas e utilitaristas, que optam por dar prioridade aos aspectos técnicos das atividades culturais no 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 visita representaria a “ordem” e a “não preparação” e a vivência do professor enquanto uma experiência de lazer 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 conjura a transgressão; iv) lógica da escala dominante: pode ser percebida quando 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. Dessa maneira, mais do que a transposição de conhecimentos, abrem-se as portas para que se contemplem outros saberes, como, por exemplo, os saberes dos professores e dos estudantes, respeitando-os e reconhecendo suas identidades, bem como superando possíveis condicionamentos.

Aliás, 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, por outro lado, 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 retoma as concep es de Gonalves (2007) e Freire (1987), ao explicar que a construo do discurso no espao museal que, de fato, medie, deve se sustentar em relaes dialógicas entre os diferentes discursos construídos no espao. Ou seja, um diálogo que permita que as narrativas do museu, do professor, da criana e do próprio mediador possibilitem a constituio, de fato, de sujeitos que são individuais e, ao mesmo tempo, representam uma coletividade. Assim sendo,   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, as leituras e os significados que as obras assumem, entre outras possibilidades.

Já no que tange às quatro lógicas de não existência da relao lazer, educao e professores   necessário contrapô-las a outras lógicas: i) ecologia dos saberes: o lazer “pode contribuir para favorecer novas relaes socioculturais aliceradas nos preceitos lúdicos e democráticos” (PINTO, em MARCELLINO, 2008, p.49); ii) a ecologia das temporalidades:   necessário ponderar a existência de outros tempos, não necessariamente lineares, mas que estão em consonância com a cultura e a sociabilidade dos grupos sociais, como, 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 da educação, uma vez que, por intermédio da ludicidade, possibilitaria o desenvolvimento da sensibilidade, o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural; iv) ecologia da trans-escalas: sendo o lazer e a educação duas necessidades humanas, retomase aqui a assertiva de Heller (1996) sobre dar mais importância a uma necessidade do que a outra faz com que os debates acerca da temática sejam 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. Isso parece retomar 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 o papel do mediador 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, especialmente aquelas ligadas aos estudantes do ensino fundamental. Até porque se considera que o professor é o sujeito referência para os seus discentes, podendo ser comparado como uma pessoa de confiança naquele espaço.

Após terem sido apresentadas as ponderações acerca da relação professor-mediador-museu, torna-se relevante realizar alguns apontamentos referentes ao contato museu-estudante, sobretudo realizados por meio da visita mediada. Para isso, serão apresentados a seguir alguns aspectos que foram 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. Nesse sentido, em um primeiro momento serão 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 marcava a vivência dessas crianças em ambos os espaços: de um lado o deslumbramento e os olhos ávidos por tentar compreender o espaço, as lógicas colocadas ali e as possíveis leituras subjetivas que cada um realizava. De outro lado, era possível perceber um sentimento de estranhamento por não compartilhar as mesmas características culturais e econômicas das pessoas que estavam ali.

A opção por analisar os desdobramentos, durante as visitas, decorrentes da localização dos museus se insere na lógica de que o debate em torno das instituições museais precisa levar em consideração 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 até mesmo as opções pela localização dessas instituições nunca são fortuitas. Atendem elas 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.

Como exposto anteriormente, as instituições museológicas são localizadas em áreas centrais de Juiz de Fora, ou, nas palavras das crianças, os museus são situados “*na cidade*” (DIÁRIO DE CAMPO, 10/10/2013, p.12; 21). Aliás, essa expressão foi empregada por estudantes em mais de um grupo de visitação dentre aqueles acompanhados na pesquisa. Geralmente, era utilizada por crianças oriundas de bairros mais distantes do centro da cidade, isto é, em bairros distribuídos dentre as regionais do município, especialmente aqueles mais longínquos do centro ou que estejam 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 consideradas 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 dada concepção de instituição museau, que vislumbra o museu como sendo espaço privilegiado, sugerindo que os visitantes desse espaço já sejam “educados”. Indica, assim, a necessidade de se cultivar uma postura diferenciada dos demais ambientes que compõem a cidade, denotando *status* e distinção social.

Durante a investigação foi possível verificar que o museu, por ainda carregar um ar de sacralidade, conjura, para visitantes e funcionários, ausências da escala dominante que tem suas raízes no modelo tradicional de museus assentado, mormente aos princípios válidos pelo pensamento ocidental. Segundo Santos (2007, p. 31), universalismo “é toda ideia ou entidade que é válida independentemente do contexto no qual ocorre”, e está associado a um entendimento de que dada a existência de um conhecimento ou de uma prática hegemônica – universalista ou globalizada – tende a ser isomórfica, porque se levou em consideração o que acontece na grande ou na pequena escala.

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 região de 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). Manifestações essas podem indicar estranhamento, ou seja, um sentimento de não pertencimento a essa área da cidade. Era como se eles designassem 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 ainda:

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 parecem indicar 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 relevante considerando 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, no bairro São Pedro.

Tendo em vista esse panorama, parece que discutir a distribuição de equipamentos culturais pela cidade se torna importante para se pensar as desigualdades e os desafios que assumem os museus. Marcellino (2008) e Gonçalves (2006) apresentam que essa má distribuição de equipamentos culturais pode vir a ser um fator que gera um 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 mil 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 distribuído equanimente 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 ao estímulo à visitação aos museus investigados, é importante pontuar que alguns esforços têm sido promovidos 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, o que acarretou que aquelas que conseguiam fazer o percurso até os museus a pé eram beneficiadas. Segundo o responsável pelo projeto, atualmente esse projeto está 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 que no *Museu Gabinete de Curiosidades* existe um projeto que oferece o transporte gratuito para a visitação: “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 km², ao passo que a área rural é composta por 983.324 km², região essa que abriga 10 distritos, a saber: Torreões, Humaitá, Monte Verde, Toledos, Piraptinga, 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 também 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, públicos, gestores e visitantes, se tornam espaços em que há a “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. Posta sob 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 ao museu. O sentimento de ser estrangeiro se fazia notar quando os olhos se deparavam com os olhares investigativos dos “homens de farda” que os recebiam.

Esse contexto favorecia ainda mais uma noção de lugar sagrado, uma vez que os “olhares fechados” e as “testas franzidas” dos seguranças pareciam indicar que tudo que estava lá dentro, por entre as paredes, era 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 monetárias 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.

Nesse sentido, essa segunda “função” 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, nesse contexto, parece assumir a responsabilidade de ser um mediador cultural, pois ele era o sujeito capaz de transitar nos dois mundos que se confrontavam: 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 davam 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 dividir 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 e 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 as 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 parece retomar o 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 com espaço expográfico fazem surgir atos de transgressão às regras, e os estudantes começam então a se apropriar desse espaço 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 as 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 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)

Como se vê, os professores, para conseguir atenção da turma, utilizam termos que caracterizam o espaço do museu com um certo ar de 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. Porém, 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 “experenciavam” e “experimentavam” o museu ao modo delas, no tempo e espaço museal construídas por elas. 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 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 do museu. (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 maiores são as regras disciplinares, maiores são os desejos dos estudantes em descobrir o espaço do museu, mesmo que, em alguns momentos, esses desejos se efetivem na forma de transgressão das regras postas.

Outra maneira que os estudantes faziam para “experienciar” 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 partir das observações em campo e das entrevistas com os mediadores e os gestores, existem controvérsias quanto ao uso desses equipamentos. As relações podem ser descritas em três âmbitos: 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, repreendem às vezes o uso durante a visita; iii) para outros, o uso dos aparelhos tecnológicos seria uma transgressão à 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 outros sentidos se envolvem quanto 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 Polimnia, 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 parece realçar que dois importantes pontos na relação museu-uso de tecnologias: 1) popularização do uso do celular; 2) tempo determinado para tirar fotos e 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 liguem 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 dentre os alunos. O mais relevante é a popularização em si do eletrônico: 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 conjuga uma maneira de pensar e de se posicionar diante do momento da visita mediada. Parece denotar um aspecto importante para esta pesquisa, ao considerarem que o uso do celular ou dos aparelhos tecnológicos seria vinculado ao tempo de passeio, à recreação e a momentos considerados não obrigatórios parece revelar que o momento da visita mediada, sob a ótica dos entrevistados, é um momento de mais seriedade, mais produtivo e de maior relevância, em que o saber é dependente de uma atenção específica necessária. Assim, nota-se que há uma lógica que é 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 Polimnia, outra entrevistada aponta que

[...] 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 as 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. (DIÁRIO 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”. (DIÁRIO DE CAMPO, 01/10/2013, p.5)

É possível perceber que o ato de fotografar e “postar” ou mostrar as fotos feitas nos espaços museai, seria talvez 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. Aqui, parece-se retomar uma nuance que John Urry (1990), em sua obra “*O olhar do turista*”, conclui ao analisar as 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. Além disso, em muitos momentos os alunos pareciam se assemelhar com o turista descrito pelo autor,

ao ponto de sentirem que não poderiam “deixar de ver determinadas cenas, pois, caso contrário, as oportunidades de fotografá-las” deixariam de ser possíveis (ibdem, 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 lado, estudantes que querem registrar cada parte, cada lugar. Porém, 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, demarca-se duas lógicas de produção de não existência: a lógica da escala dominante, como se o museu fosse um lugar superior daquele de onde as crianças são oriundas; 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). Nesse sentido, 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, faz-se necessário retomá-los. Porém, ao voltar a cada um deles, busca-se aqui se orientar pela perspectiva das ecologias (SANTOS, 2010), visando, assim, 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 imponência 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, bairros-museus, questiona-se: *ao invés do museu ir ao bairro ou à escola, seria viável o bairro ir ao museu durante a visita?*

Nesse interim, a mediação poderia ser uma possibilidade de se estabelecer uma aproximação com as regiões de onde os estudantes são oriundos. Como se viu no capítulo 1, a mediação pode ser capaz tanto de aproximar quanto de distanciar os sujeitos do contato com o museu. Porém, 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 como um ambiente propício para aproximar as regiões, contextos, peculiaridades, ressaltando características e trocando impressões sobre o que aproxima e/ou distancia cada realidade do museu, gerando diálogos e problematizando essa 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*, *momento* 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 envolviam 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 olhar-se 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, fomentando a esses “*flâneurs infantés*”, 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 pode vir a 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 com os acontecimentos de suas rotinas diárias, mas sem perder a surpresa e o entusiasmo, valorizando, desse modo, a “metamorfose do museu” e a “metamorfose dos objetos”. E isso feito a partir dos conhecimentos prévios desses alunos (RAMOS, 2004; CHAGAS, 2011), gerando, assim, 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 que estão envolvidos em sua dinâmica são capazes de constituir e serem constituídos culturalmente, a partir das relações dialógicas estabelecidas com o espaço (BAKHTIN, 1981). E, ao permitir esse diálogo, desconstrói-se a noção de museu enquanto espaço do saber sacralizado e inacessível para muitos, dando lugar à ecologia dos saberes. Assim, 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, como, por exemplo, os gestos, a visão, a 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).

Por isso, se torna necessário contrapor as lógicas do tempo linear e da produtividade à ecologia das temporalidades e das produtividades, alargando o campo de experiências possíveis. Assim, Chagas²⁴, sublinha que o desafio que importa 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, outros significados e outras intenções são colocadas 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, sentidos esses 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 separam os saberes, os tempos, os reconhecimentos, as escalas e as produtividades.

²⁴ <http://www.revista.iphan.gov.br/materia> - Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação [s.a].

NOTAS PARA NÃO CONCLUIR: UM ATÉ LOGO ÀS MUSAS

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, qual seja 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, bem como 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 de 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 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 dos entrevistados, 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, que 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. Ou até mesmo quando narrado os papéis dos museus é dada uma certa ênfase ao caráter educativo privilegiado 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 considera que seria 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 assim uma lógica mercadológica do lazer e do próprio museu.

Portanto, é possível perceber que as lógicas supracitadas também se relacionam e 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 assim uma experiência social construída e situada.

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 sobre o lazer no país teve grande influência associado à sistematização teórica no decurso do século XX, estreitamente vinculado à sociedade trabalhista; ii) a difusão dos estudos, enquanto campo de conhecimento ainda é muito pequena quando comparado 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 alguns 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”, pois poderia ser a possibilidade de expressão dos estudantes, abrindo possibilidades 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 para aproximação dessas duas dimensões e de outras existentes no museu, seria 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 seriam veículos de interrogação, aguçando a curiosidade dos estudantes e até mesmo dos professores. Para além dos saberes consagrados, as vozes dos curadores, dos artistas e da própria história poderia 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 limitam a visitar os espaços com a alegação de que o tempo não seria o suficiente para realizar alguma atividade lúdica. *Será que os estudantes guardam aquele amontoado de informações?* O tempo de visita 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 todas as salas 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 os entrevistados apontaram entre museu e escola. Dessa maneira, em muitos casos, os entrevistados enfatizaram que a visita ao museu assumiria o papel de contato com 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 âmbito, 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 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 o 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, faz com que ele seja percebido como uma espécie 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 dos 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 visitação.

Identificou-se também que a ação dos mediadores é de suma importância para a relação museu-grupos de visitação, sendo esses sujeitos os responsáveis por transmitir a voz da instituição. Além disso, são eles os responsáveis pela preparação e execução da visita e representam a voz da instituição. Além disso, a maior parte dos mediadores é composta por estagiários de cursos de graduação e que 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 visitação, como, por exemplo, a capacidade de fazer dialogar e mediar construções e vivências culturais diversas.

Quanto à análise da relação professor-museu, esta 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, segundo os apontamentos dos entrevistados, deveriam se preparar melhor para a visita mediada ao museu, em alguns casos, chegou-se haver certas categorizações para definir os professores que são 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 noções 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, os próprios e entrevistados, em alguns momentos, deram pistas que poderiam se revelar como perspectiva de inteligibilidade de práticas outras 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”, “oposta a”, ou “complementar a” escola. Além disso, ao reconhecer o aspecto mais profunda do lazer enquanto uma dimensão da cultura e uma necessidade humana que se efetiva através da vivência lúdica das manifestações culturais, seria possível 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, 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.

Por isso, o fim de cada visita se torna imprevisível, se é que ela tem um fim. Cada criança leva para sua casa as lembranças, os fatos e o cheiro, a magia e a descoberta da entrada em um mundo desconhecido. *Importa as diferenças? Será que se leva apenas o que se gostou?*

Ah, mais que objetos expostos, os “*flâneurs infantes*” levam contradições, exclusões e porque não preconceitos. As fotos serão reverenciadas, talvez suscitarão saudades. *Mas quem estará perto deles para saber?* Uma coisa é preciso explicitar, o museu agora vai acompanhá-los até o bairro, até as suas casas, até as escolas. As associações e as “histórias” vividas lá serão contadas, por pequenos sabedores de tudo.

Mas não é só o visitante que leva algo. Ele também deixa alguma coisa. Para além das marcas dos passos, fotos ou a assinatura no caderno de visitas, ele deixa as suas expectativas.

Também, ficam registradas algumas digitais em uma peça ou outra. Ficam os ecos das vozes de tom alto e os risos presos, os desejos mágicos e a imaginação marcada em cada galeria e em cada narrativa.

As luzes cor de ouro e as paredes que mal se podia ver se tornam um cenário perfeito para a história de terror predileta, as obras e os objetos ganharam novas funções e mesmo não sendo tocados, se transformaram em brinquedos que se brinca com a mente.

Ficam para trás os Cavalos de Tróia, os dinossauros, os personagens do Halloween e os estudantes saem presenteados pelas Musas. Ver uma obra de arte “original”, estar perto de um objeto antigo e saber a verdade de tudo. As Musas agora estão tranquilas, afinal de contas, cumpriram o papel de proteger a identidade. Agora podem descansar em perfeita paz em seus aposentos sagrados.

Mas e quando elas descobrirem as digitais? E se os ecos das vozes de tom alto ainda ecoarem? Mas será que eles guardaram tudo?

Quando elas acordarem, e como os pequenos *flâneurs* andarem por cada galeria e olharem para as paredes brancas, vão ver as cores, as mensagens que lá foram deixadas. Ao investigar os objetos das exposições, examinando-os com suas lentes de aproximação, vão conseguir ler as digitais deixadas nas peças, e quando começarem a ler vão se surpreender com as histórias subjetivas de cada criança que lá esteve. Já as vozes, elas aparecem vez ou outra, num som ensurdecedor, e são elas que despertam as musas. Mas, um recado foi deixado para trás: eles querem conquistar as Musas.

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.
- 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>. Acesso em: 09/10/13.
- 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*. n° 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, n° 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. Em: *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 Teatro 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*. Em: 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*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 23ª 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]. Vol. 6, nº 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. Acesso em 10 de jul. de 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 de 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 descontrole: 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.L. Lúdico - 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 projects 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*. Riode 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 comunicacion de la ciencia y la evaluation 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 Mexico, 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 teoria de las necesidades*. Barcelona: Paidós, 1996.

HISSA, C. E. V. *ENTRENOTAS: Compreensões de pesquisa*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013

HOBBSBAWM, 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.

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: Papyrus. 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.
- 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”. Em: *Educação e Sociedade*. Rio de Janeiro, nº 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*. 4º Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.
- 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.^a 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: Papyrus, 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*. 6a ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- MUNNÉ, F. *Psicosociología del tiempo libre: una analice crítica*. Ciudad Del México: Trillas, 1980.

NORA, P. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. In: Projeto História. São Paulo, nº 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 de março de 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, vol. 2, nº 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. (Vol. 18, nº 18, 2002). Disponível em: <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. Em: 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, nº7, 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>. 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://gtei.com.br/congressos/congresso/2012/pdf/eixo10/Taveira_Goncalves.pdf. Acessado em 20 de maio de 2014.

URRY, J. *O olhar do turista*. São Paulo: Studio Nobel/SESC, 1990.

VALLE, L. A. B. do. *O Lazer como Resistência*. Em: Fórum Educacional. Rio de Janeiro: 12, 1988, p. 44-50, out/dez.

VELHO, G. Biografia, trajetória e mediação. 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 mestranda 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 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 anotar 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. Já 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 as entrevistas irão 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 email 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 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 as entrevistas irão 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 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 realizada 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 ainda 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 pode 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

Romilda Aparecida Lopes

Orientadora

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 visita dos alunos do ensino fundamental é 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 ao 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 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 de tempo e espaço durante as vistas guiadas? Os monitores estão atentos que as crianças possuem tempos diferenciados 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?

- **Trans-escalas:** 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 será que é bem específico do museu?

- **Produtividades:** Será que nos museus é permitido as 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)?