

MAYARA MANHÃES DE OLIVEIRA

“A preservação não é só deixar guardado”: uma análise dos sentidos da concepção e desenvolvimento da Reserva Técnica Visitável do MAE-USP

RIO DE JANEIRO

MAIO / 2021

MAYARA MANHÃES DE OLIVEIRA

“A preservação não é só deixar guardado”: uma análise dos sentidos da concepção e desenvolvimento da Reserva Técnica Visitável do MAE-USP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Divulgação da Ciência, Tecnologia e Saúde da Casa de Oswaldo Cruz, da Fundação Oswaldo Cruz, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Divulgação Científica.

Orientadora: Carla Gruzman

RIO DE JANEIRO

MAIO /2021

Biblioteca de Educação e Divulgação Científica Iloni Seibel

O48p Oliveira, Mayara Manhães de.

“A preservação não é só deixar guardado”: uma análise dos sentidos da concepção e desenvolvimento da Reserva Técnica Visitável do MAE-USP / Mayara Manhães de Oliveira. -- Rio de Janeiro, 2021.
249 f.: il.: tab.

Dissertação (Mestrado em Divulgação da Ciência, Tecnologia e Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz. Casa de Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2021.

Orientadora: Carla Gruzman.

Bibliografia: f. 218-238.

1. Divulgação científica. 2. Museus - Aspectos educacionais. 3. Museus - Públicos. 4. Museologia. 5. Acervo. I. Título.

CDD 069

MAYARA MANHÃES DE OLIVEIRA

“A preservação não é só deixar guardado”: uma análise dos sentidos da concepção e desenvolvimento da Reserva Técnica Visitável do MAE-USP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Divulgação da Ciência, Tecnologia e Saúde da Casa de Oswaldo Cruz, da Fundação Oswaldo Cruz, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Divulgação Científica.

Orientadora: Carla Gruzman

Aprovada em: 28/05/2021.

Banca Examinadora

Carla Gruzman, Doutora em Educação, Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz

Fernanda Santana Rabello de Castro, Doutora em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Luisa Maria Gomes de Mattos Rocha, Doutora em Ciência da Informação, Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz

Luciana Conrado Martins, Doutora em Educação, Universidade de Brasília (Suplente)

Ozias de Jesus Soares, Doutor em Ciências Sociais, Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz (Suplente)

A minha tia Denise (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Escrever uma dissertação é um processo muito árduo e no meio de uma pandemia coloca a nossa saúde física e mental à prova. Mas como não ando só, quero registrar meus sinceros agradecimentos a pessoas que, de formas muito próprias, me ajudaram nessa caminhada. Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais por terem proporcionado condições para estudar e muito incentivo para que eu me tornasse uma pessoa autônoma. Carrego um pouco de cada um comigo e sou grata por ter sido “criada para o mundo, e não pra ficar debaixo de asa”, como sempre diz a minha mãe.

Agradeço imensamente a minha orientadora, Carla Gruzman, pela parceria nesse processo, sempre com muita dedicação, paciência e compreensão. Amadureci muito durante esses anos de pós-graduação e aprendi com você que existem brechas para boas doses de afeto, empatia e generosidade na academia. Muito obrigada!

São muitos anos de terapia e dança “pra nivelar a vida em alto astral”, como cantava Jovelina Pérola Negra. Agradeço demais ao movimento Tambores de Olokun que me encheu de vida com aquilo que a gente não deve buscar entender com racionalidade. E por falar no que está oculto, agradeço também a Cristiane Oliveira, psicóloga que me ajudou a entender que quando escolho enxergar a vida sem lentes cor-de-rosa não quer dizer que tudo precisa ficar cinza.

Hoje ele tem dez anos e ainda não entende bem o que é um mestrado, mas sabe que é aquilo que ocupa boa parte do meu tempo. Pietro, a dindinha adorou os momentos em que a gente pôde jogar um pouquinho no final de dias muito cansativos.

Agradeço às pessoas amigas que recarregaram minhas energias à distância nesse 2020 sem fim, tão escasso de momentos alegres. Sinto muita saudade de encontrar com vocês no meio do “corre” da vida e lembrar que a gente é mais feliz nas pequenas e grandes aglomerações. Tenho certeza de que muitos brindes virão com Vânia, Rodrigo, Lulu, Fla, Mari, Nina, Aryane, Ale, Débora, Alef, Camila, Pedro, Anna...

O universo museal trouxe pessoas muito especiais com quem falo quase todo dia ou duas vezes por ano. Guardo lembranças muito afetuosas nesses mais de dez anos desde que decidi me aventurar nesse meio. Agradeço muito pelos gestos de carinho e generosidade lá de trás que vêm me fortalecendo até aqui e que vieram de muitas pessoas, em especial de Carol Gelmini, Aline Magalhães, Kátia Frecheiras, Anna Amaral, Ruth Beatriz Andrada, Izabela Pucu, Luciana Adão. Um super obrigada

com direito a “tim-tim” para as museólogas-amigas mais Empolgadas que conheço e que são mulheres inspiradoras: Flávia Braga e Mariane Vieira.

O Museu da Vida é a minha maior aventura museal e aprendo muito a cada dia com todas e todos de lá. Nem sempre têm sorrisos, mas no final a gente dá um jeito de trazer leveza e esperança para continuar fazendo o que importa. Agradeço especialmente às pessoas com que trabalho no Serviço de Museologia e que nos anos de mestrado foram particularmente pacientes comigo: Inês Nogueira, Juliana Albuquerque, Cristina Araripe, Pedro Paulo Soares, Eloísa Sousa, Samuel Santiago, Alice Sampaio, Tatiane Santos, Letícia Maria, Flávia Braga, Aline Pereira, Ana Meire e Roberta. Agradeço também ao Alessandro Batista pelo apoio e disponibilidade para o diálogo nessa jornada que teve muita emoção, incluindo a minha passagem breve e intensa por um cargo de coordenação. Só quem testemunhou, sabe.

O mais interessante de ingressar em um “jovem mestrado” é ver como os profissionais se empenham para construir um curso de qualidade a cada dia. Agradeço a todas as professoras e professores, à coordenadora Luisa Massarani, ao então coordenador adjunto Luiz Antônio Teixeira, à toda a Secretaria Acadêmica, em especial à Christina Rivas e ao Sandro Hilário com quem tive mais contato. Mando um abraço virtual afetuoso para toda a Turma 4. Manter o contato com vocês durante o isolamento físico foi muito importante para não me sentir tão sozinha. Pelo menos rimos e choramos juntos e todos conseguimos chegar ao fim do mestrado!

É na troca que a gente produz conhecimentos e por isso fico muito feliz em contar com pesquisadoras e pesquisadores com trabalhos tão relevantes no campo dos museus para compor a minha banca de qualificação e de defesa. Muito obrigada Fernanda Castro, Luísa Rocha, Luciana Martins e Ozias Soares por aceitarem os convites e pelas contribuições para a minha dissertação.

Essa pesquisa não seria viável sem a anuência do MAE-USP, com a generosa contribuição de seus profissionais que atenderam minhas insistentes solicitações de envio de documentos digitais e aceitaram conceder entrevistas em meio ao turbulento ano de 2020. Muito obrigada!

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

*After of all of the darkness and sadness
Soon comes happiness
If I surround myself with positive things
I'll gain prosperity*

*I'm a survivor
I'm not gon give up
I'm not gon stop
I'm gon work harder
I'm a survivor
I'm gonna make it
I will survive
Keep on survivin'*

(Beyoncé Knowles, Anthony Dent e Mathew Knowles para
Destiny's Child, 2001).

RESUMO

OLIVEIRA, Mayara Manhães de. **“A preservação não é só deixar guardado”**: uma análise dos sentidos da Reserva Técnica Visitável do MAE-USP. 2021. 249f. Dissertação (Mestrado em Divulgação da Ciência, Tecnologia e Saúde) – Casa de Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro: 2021.

Com interesse em conhecer os potenciais da aproximação entre objetos musealizados, profissionais de museus e visitantes no âmbito das reservas técnicas, realizamos uma pesquisa com intuito de compreender a proposta da Reserva Técnica Visitável (RTV) do Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE) da Universidade de São Paulo, a partir da análise da produção e negociação de sentidos entre os profissionais envolvidos no processo. Traçamos como objetivos específicos: 1) discutir o papel social e educativo dos museus e problematizar o acesso público aos acervos, especificamente aqueles em reservas técnicas; 2) identificar os princípios e discursos que fundamentaram a concepção e o desenvolvimento da RTV do MAE, assim como sua proposta educativa; 3) analisar como as perspectivas dos profissionais do MAE em relação aos visitantes foram incorporadas na realização do projeto e das visitas e 4) refletir sobre o potencial do acesso público às reservas técnicas para a educação museal e a divulgação da ciência. Buscamos perspectivas teóricas e definições conceituais dos campos da museologia, educação museal e divulgação da ciência. Tal estudo, de natureza qualitativa, teve como aporte teórico-metodológico a abordagem sócio-histórica para estudos da linguagem de Bakhtin e o Círculo. Para a produção de dados, procedemos com levantamento documental e realização de entrevistas com sujeitos que se envolveram no processo. A análise dos enunciados nos permitiu identificar as esferas de atividade as quais estes sujeitos se vinculam (científica, universitária, de museus universitários, de educação e divulgação da ciência), assim como diversos grupos de interlocutores que influenciam os discursos. Estão presentes vozes sociais relacionadas ao papel social e educativo dos museus, à preservação dos objetos musealizados, à organização institucional do MAE, à reflexão crítica sobre aspectos sociais, ao valor afetivo e estético atrelado aos artefatos e seus contextos. A pesquisa possibilitou compreender que a RTV cumpre com um papel relevante de divulgar a atuação do MAE na tríade universitária e no processo curatorial de bens musealizados voltada para os diferentes públicos, importantes interlocutores desde a

formação do Museu e para quem as ações educativas são endereçadas. Existe abertura para repensar as escolhas realizadas no momento de concepção com base na própria dinâmica do Museu com seus visitantes, o que atualiza os discursos da RTV e da própria instituição.

Palavras-chave: Divulgação científica. Educação museal. Reserva técnica. Objetos musealizados. Públicos de museu.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Mayara Manhães de. **“A preservação não é só deixar guardado”**: uma análise dos sentidos da Reserva Técnica Visitável do MAE-USP. 2021. 249f. Dissertação (Mestrado em Divulgação da Ciência, Tecnologia e Saúde) – Casa de Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro: 2021.

With an interest in knowing the potentials of approximation between collections, professionals and visitors at museum storages, we conducted a research in order to understand the proposal of the *Reserva Técnica Visitável* (RTV), of the *Museu de Arqueologia e Etnologia* (MAE) at *Universidade de São Paulo*, from the analysis of the production and negotiation of meanings among the professionals involved in the process. We set out as specific objectives: 1) to discuss the social and educational role of museums and problematize public access to collections, specifically those in storages; 2) identify the principles and discourses that underlie the conception and development of MAE's RTV, as well as its educational proposal; 3) to analyze how the perspectives of MAE professionals in relation to visitors were incorporated into the realization of the project and visits and 4) to reflect on the potential of public access to storages for museum education and the science communication. We seek theoretical perspectives and conceptual definitions in the fields of museology, museum education and science communication. This qualitative study was based on socio-historical approach of Bakhtin and The Circle's language studies. For the data production, we proceeded with document search and interviews with subjects who were involved in the process. The analysis of the enunciations allowed us to identify the spheres of activity to which these subjects are linked (scientific, university, university museums, museum education and science communication), as well as several groups of interlocutors that influenced the discourses. There are social voices related to the social and educational role of museums, the preservation of museum objects, the institutional organization of MAE, critical reflection on social aspects, the affective and aesthetic values linked to artifacts and their contexts. The research made it possible to understand that RTV fulfills a relevant function of disseminating the MAE's role in the university triad and in the curatorial process of collections aimed at different audiences, important interlocutors since the formation of this Museum and to whom educational actions are addressed. There is an opening to rethink the choices made at the moment

of conception based on the Museum's own dynamics with its visitors, which updates the discourses of RTV and the institution itself.

Keywords: Science communication. Museum education. Museum storage. Museum objects. Museum audiences.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|-------------|---|-----|
| Figura 1 - | Esquema ilustrativo das etapas metodológicas da pesquisa..... | 110 |
| Figura 2 - | Esquema das opções metodológicas..... | 115 |
| Figura 3 - | Entrada do MAE..... | 126 |
| Figura 4 - | Laboratório de Arqueologia Romana Provincial (LARP) do MAE. Mostra de trabalho de realidade aumentada..... | 129 |
| Figura 5 - | Processo de tratamento de uma máscara pertencente ao acervo..... | 129 |
| Figura 6 - | Visita mediada à exposição “MAE-USP e a Amazônia: alguns olhares da Arqueologia”..... | 130 |
| Figura 7 - | Organograma do MAE..... | 131 |
| Figura 8 - | Férias no MAE: oficina de escavação arqueológica com público infanto-juvenil..... | 135 |
| Figura 9 - | Encontro de formação de professores com temática africana..... | 136 |
| Figura 10 - | Maquete do Kit Educativo da Amazônia Central..... | 137 |
| Figura 11 - | Inauguração da exposição “Resistência Já! Fortalecimento e união das culturas indígenas – Kaingang, Guarani Nhandewa e Terena”..... | 140 |
| Figura 12 - | Retirada dos objetos da coleção de arqueologia do galpão do ICBS..... | 143 |
| Figura 13 - | Organização da coleção arqueológica brasileira do ICBS em espaço provisório..... | 144 |
| Figura 14 - | Estudo de espacialização no mobiliário da RTV..... | 185 |
| Figura 15 - | Armário-vitrine da RTV..... | 186 |
| Figura 16 - | Texto e mapa presentes na RTV..... | 187 |
| Figura 17 - | Reprodução do texto de apresentação da RTV..... | 188 |
| Figura 18 - | Cartaz de divulgação da atividade “Férias no MAE” realizada pelo Educativo do MAE-USP..... | 193 |
| Figura 19 - | Cartaz de divulgação da Formação de Professores | |

| | | |
|-------------|--|-----|
| | realizada pelo Educativo do MAE-USP..... | 193 |
| Figura 20 - | Exemplo de postagem nas redes sociais sobre a RTV..... | 194 |
| Figura 21 - | Visita de grupo à RTV..... | 198 |
| Figura 22 - | Crianças visitam RTV por meio do Projeto Girassol..... | 200 |
| Figura 23 - | Dois exemplares de pranchas ilustrativas usadas durante as atividades educativas do MAE na RTV..... | 202 |
| Figura 24 - | Professores do curso USP Escola visitam RTV..... | 206 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|------------|---|-----|
| Quadro 1 - | Características de RT visível, RT visitável e sistema de armazenamento visível..... | 68 |
| Quadro 2 - | Conjunto de trabalhos sobre RTs e acesso público publicados no exterior..... | 71 |
| Quadro 3 - | Conjunto de trabalhos sobre RTs e acesso público publicados no Brasil..... | 74 |
| Quadro 4 - | Categorias para análise dos trabalhos nacionais e internacionais sobre acesso público às RTs..... | 76 |
| Quadro 5 - | Identificação dos sujeitos entrevistados..... | 112 |
| Quadro 6 - | Sistematização dos documentos oficiais obtidos..... | 113 |
| Quadro 7 - | Perfil do conjunto de objetos transferido do ICBS para o MAE | 144 |
| Quadro 8 - | Identificação dos eixos de sentidos..... | 149 |
| Quadro 9 - | Elementos de referência para a sistematização dos dados..... | 150 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------|---|
| BS - | Banco Santos |
| CAPES - | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CNPQ - | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| COC - | Casa de Oswaldo Cruz |
| EPSJV - | Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio |
| FAPESP - | Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo |
| Fiocruz - | Fundação Oswaldo Cruz |
| GEENF - | Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Divulgação em Ciência |
| ICBS - | Instituto Cultural Banco Santos |
| ICOM - | Conselho Internacional de Museus |
| IPH - | Instituto de Pré-História |
| Iphan - | Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional |
| MAE - | Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo |
| MV - | Museu da Vida |
| RT - | Reserva técnica |
| RTV - | Reserva Técnica Visitável |
| UNESCO - | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| USP - | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| | INTRODUÇÃO | 19 |
| 1 | OBJETOS MUSEALIZADOS E OS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO/ COMUNICAÇÃO NOS MUSEUS | 25 |
| 1.1 | PERSPECTIVAS SOBRE MUSEUS E OBJETOS MUSEALIZADOS..... | 26 |
| 1.2 | O PAPEL SOCIAL E EDUCATIVO DOS MUSEUS..... | 30 |
| 1.3 | O EXERCÍCIO DA EDUCAÇÃO/COMUNICAÇÃO NOS MUSEUS DE CIÊNCIAS..... | 38 |
| 1.3.1 | Contribuições da educação museal | 45 |
| 1.3.2 | Contribuições da divulgação da ciência | 50 |
| 1.4 | APONTAMENTOS SOBRE OBJETOS MUSEALIZADOS, PROFISSIONAIS E PÚBLICOS..... | 51 |
| 2 | RESERVA TÉCNICA E ACESSO PÚBLICO AOS OBJETOS MUSEALIZADOS | 59 |
| 2.1 | RESERVA TÉCNICA: O QUE É? PARA QUE SERVE?..... | 59 |
| 2.2 | O LUGAR DAS RESERVAS TÉCNICAS NOS MUSEUS NA CONTEMPORANEIDADE..... | 63 |
| 2.3 | O PÚBLICO ACESSA OS “BASTIDORES”: ESTRATÉGIAS DE APROXIMAÇÃO..... | 66 |
| 2.4 | RESERVA TÉCNICA E ACESSO PÚBLICO COMO TEMA DE ESTUDOS..... | 69 |
| 2.5 | CONSIDERAÇÕES SOBRE O LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO..... | 90 |
| 3 | METODOLOGIA | 92 |
| 3.1 | APORTE TEÓRICO PARA CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA..... | 97 |
| 3.1.1 | Contribuições do pensamento bakhtiniano | 97 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 3.1.2 | Conceitos da abordagem sócio-histórica para estudos da linguagem..... | 100 |
| 3.1.3 | A abordagem sócio-histórica e o papel do pesquisador..... | 106 |
| 3.2 | SOBRE A PRODUÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS..... | 108 |
| 3.2.1 | Entrevistas..... | 111 |
| 3.2.2 | Documentos..... | 113 |
| 3.2.3 | Análise dos dados..... | 114 |
| 4 | O MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA DA USP..... | 116 |
| 4.1 | A SALVAGUARDA DO PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO E A MUSEALIZAÇÃO DA ARQUEOLOGIA..... | 117 |
| 4.2 | OS MUSEUS UNIVERSITÁRIOS NO CONTEXTO BRASILEIRO | 121 |
| 4.3 | A FORMAÇÃO DO MAE-USP..... | 125 |
| 4.4 | AÇÕES EDUCATIVAS NO MAE-USP..... | 132 |
| 4.5 | A COLEÇÃO DE ARQUEOLOGIA AMAZÔNICA DO INSTITUTO CULTURAL BANCO SANTOS..... | 141 |
| 5 | A PRODUÇÃO DISCURSIVA EM TORNO DA RESERVA TÉCNICA VISITÁVEL DO MAE-USP..... | 148 |
| 5.1 | PERSPECTIVAS SOBRE O MAE-USP ENQUANTO UM MUSEU UNIVERSITÁRIO..... | 150 |
| 5.2 | AS AÇÕES EDUCATIVAS: EXPERIÊNCIAS HERDADAS E ATUALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS E PERSPECTIVAS..... | 160 |
| 5.3 | A INSERÇÃO DA COLEÇÃO DO ICBS NO MAE-USP: PROCESSO CURATORIAL E POTENCIAL EDUCATIVO..... | 167 |
| 5.4 | RTV: CONCEPÇÃO, PLANEJAMENTO E IMPLANTAÇÃO DA PROPOSTA..... | 179 |
| 5.5 | A PROPOSTA EDUCATIVA DA RTV NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS..... | 196 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 212 |

| | |
|-------------------------|------------|
| REFERÊNCIAS..... | 218 |
| APÊNDICE A..... | 239 |
| APÊNDICE B..... | 242 |
| ANEXO A..... | 246 |
| ANEXO B..... | 248 |
| ANEXO C..... | 249 |

INTRODUÇÃO

A escolha do tema desta investigação se deu, em especial, a partir da minha atual inserção profissional. Sou museóloga e atuo no Museu da Vida (MV) desde 2015, uma instituição dedicada à divulgação da ciência, tecnologia e saúde no âmbito da Casa de Oswaldo Cruz (COC), da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), situado no bairro de Manguinhos, na cidade do Rio de Janeiro. Trabalho no Serviço de Museologia, área responsável pela preservação e gestão do acervo musealizado e que se envolve em pesquisa e iniciativas de divulgação dos objetos. A reserva técnica faz parte deste setor, sendo o local destinado a guarda da maior parte do acervo e onde boa parte das atividades da equipe acontecem. Um dos desafios do MV é ampliar a extroversão dos objetos musealizados, tanto por meio virtual quanto presencial. Por esse motivo, nos últimos anos, temos participado cada vez mais de discussões para concepção e desenvolvimento de exposições, implantação de um sistema informatizado para gestão e difusão do acervo, elaboração de políticas de preservação digital e acesso aberto, uso de novas mídias e redes sociais, oficinas e ações educativas que possibilitem o acesso público aos objetos.

A educação e a comunicação como dimensões amplas e transversais dos museus têm acompanhado minhas reflexões e orientado minha atuação profissional. Antes de ingressar no MV tive a oportunidade de participar de processos educativos em outros museus, voltados principalmente para o público escolar. Essas experiências instigaram o meu interesse em conhecer mais a fundo exemplos de ações educativas contemporâneas que envolvam acervos musealizados, profissionais e visitantes. Por essa razão busquei formação acadêmica no campo da divulgação da ciência em diálogo com a museologia e a educação museal.

Entre 2017 e 2018 cursei a Especialização em Divulgação e Popularização da Ciência (MV/COC/Fiocruz e instituições parceiras), onde realizei um estudo exploratório e qualitativo sobre reservas técnicas visíveis e visitáveis, com a orientação da professora Carla Gruzman e coorientação do professor Ozias Soares. Na primeira etapa elaboramos um levantamento de instituições museais do Brasil e de outros países que realizam ou já realizaram ações para ampliar o

acesso às reservas técnicas. Deste levantamento, foram destacadas dez instituições com intuito de identificar e analisar aspectos relevantes que permitissem a melhor compreensão de cada iniciativa. A segunda etapa consistiu em selecionar três museus na cidade do Rio de Janeiro para, em um primeiro momento, realizar observação sistemática dos espaços e, no segundo, entrevistar presencialmente profissionais dessas instituições que atuam em setores de preservação e de educação. Ambos os procedimentos foram realizados com apoio de roteiros produzidos previamente que possibilitaram a produção de dados mais consistentes sobre concepção, desenvolvimento e realização das ações a partir dos relatos dos sujeitos que se envolveram diretamente no processo (OLIVEIRA, 2018; OLIVEIRA & GRUZMAN, 2019).

O estudo levou a algumas considerações a respeito do tema. Embora as reservas técnicas de museus sejam espaços com acesso restrito, é viável estabelecer aproximações com diferentes segmentos de públicos com interesse em conhecer esses “bastidores”, desde que sejam respeitadas as necessidades de segurança e conservação preventiva dos bens culturais. Da mesma maneira que não há um modelo único de reserva técnica, a visualização e a visita ocorrem de diversas formas, condicionadas aos aspectos institucionais e considerando o perfil de cada grupo visitante. Em nosso estudo tivemos foco em dois formatos: as reservas técnicas visíveis, na qual o espaço de armazenamento e de trabalho é parcialmente visível por meio de uma superfície de vidro, e as reservas técnicas visitáveis, onde o público pode acessar presencialmente uma ou mais salas (DELAVERNAYS, 2012; GOMES, 2018).

Observamos que iniciativas como essas podem possibilitar aos visitantes o contato mais direto com o trabalho de preservação, com os conhecimentos produzidos a partir dos objetos e um olhar mais amplo sobre como funcionam os museus. Concluímos também que o planejamento de maneira integrada e horizontal entre os profissionais de preservação e de educação é essencial para que discutam como as condições serão atendidas, quais são as limitações e as adaptações possíveis, e o mais importante, quais são os objetivos para que haja uma finalidade educativa e comunicativa clara (OLIVEIRA, 2018; OLIVEIRA & GRUZMAN, 2019). Segundo Hooper-Greenhill (1999), na denominada abordagem cultural, as estratégias de comunicação não se resumem a “transmitir” o

conhecimento para os públicos, mas se propõem a provocar a participação e o compartilhamento de saberes entre todos os sujeitos envolvidos.

O interesse crescente neste tema orientou a minha decisão de elaborar um projeto de pesquisa e submetê-lo ao Mestrado Acadêmico em Divulgação da Ciência, Tecnologia e Saúde (COC/Fiocruz). Neste processo surgiram novas questões que orientaram a investigação: quais são as motivações e expectativas dos profissionais de um museu ao criarem uma reserva técnica visitável? Como se dá a relação entre os diferentes atores envolvidos no processo? Como preparam e realizam as visitas para os públicos? Nesse sentido, propomos uma investigação sobre a concepção e desenvolvimento de uma reserva técnica com acesso público em um museu de ciências. O interesse nesta modalidade específica se dá em função do meu interesse em investigar uma iniciativa em um museu com características semelhantes àquele onde atuo profissionalmente, o MV, no qual tenho participado do planejamento e realização de visitas à reserva técnica desde o início de 2019.

A partir dos dados obtidos no estudo anterior (OLIVEIRA, 2018) e do levantamento bibliográfico prévio realizado para o projeto de pesquisa do mestrado, identificamos a iniciativa do Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE) da Universidade de São Paulo (USP). Inaugurada em 2012, a Reserva Técnica Visitável (RTV) foi concebida, planejada e implantada pela própria equipe do Museu e tem recebido sistematicamente grupos de visitantes com diferentes perfis, sobretudo o escolar. Na RTV do MAE estão armazenados e, ao mesmo tempo, exibidos artefatos da coleção de arqueologia amazônica que representam as culturas marajoara, tapajônica e guarita. Esta coleção faz parte de um conjunto maior de objetos transferidos do Instituto Cultural Banco Santos (ICBS) a partir de 2005 para o MAE, que desde então é responsável por sua guarda provisória¹.

Consideramos o MAE como possível campo empírico para a pesquisa tendo em vista os seguintes critérios: 1) ser reconhecido no meio museal como importante instituição de pesquisa, preservação, educação e comunicação; 2) possuir acervo com objetos musealizados relacionados a um ou mais campos científicos e 3) desenvolver ações educativas para públicos diversos de forma sistemática desde a sua inauguração. No momento da escolha foi considerada também a viabilidade:

¹ Uma apresentação da RTV e da coleção está disponível em: <http://mae.usp.br/>.

até o início de 2020 este Museu estava aberto à visitação e recebendo solicitações de acesso presencial para fins de pesquisa. Além disso, por estar localizado na cidade de São Paulo, relativamente próximo ao Rio de Janeiro, o acesso físico para realização do trabalho de campo seria favorecido.

Os primeiros contatos com o MAE em caráter informal ocorreram em 2018; a partir de outubro de 2019 iniciamos os trâmites para obter a anuência da instituição para realizar a pesquisa, o que foi formalizado no início do ano seguinte. O Exame de Qualificação ocorreu no mesmo período, seguido do processo de avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz).

Com a aprovação do projeto, demos início às etapas metodológicas de forma adaptada, pois coincidiu com as medidas para controle da COVID-19 no Brasil, com o fechamento de vários locais de circulação pública, incluindo museus. Com isso, as atividades de campo presenciais previstas na pesquisa ocorreram remotamente com o apoio da instituição.

Para a presente pesquisa, traçamos os seguintes objetivos:

- Objetivo geral:

Compreender o projeto da Reserva Técnica Visitável do MAE a partir da análise da produção e negociação de sentidos entre os profissionais envolvidos em sua concepção e desenvolvimento, bem como a proposta educativa para realização de visitas com os públicos.

- Objetivos específicos:

- Discutir o papel social e educativo dos museus e problematizar o acesso público aos acervos, especificamente aqueles em reservas técnicas;
- Identificar os princípios e discursos que fundamentaram a concepção e o desenvolvimento da RTV do MAE, assim como sua proposta educativa;
- Analisar como as perspectivas dos profissionais do MAE em relação aos visitantes foram incorporadas na realização do projeto e das visitas;
- Refletir sobre o potencial do acesso público às reservas técnicas para a educação museal e a divulgação da ciência.

A dissertação está estruturada em seis capítulos, sendo que os dois primeiros são resultantes de levantamentos bibliográficos prévios e que demos continuidade ao longo da pesquisa de forma sistematizada. No Capítulo 3 descrevemos a metodologia adotada e nos capítulos finais trazem a apresentação e contextualização da instituição investigada, os resultados e a discussão.

O Capítulo 1 se propõe a trazer apontamentos teóricos e conceituais sobre educação/comunicação nos museus, mais especificamente aspectos relevantes que a educação museal e a divulgação da ciência trazem para refletirmos sobre a relação entre profissionais de museus, objetos musealizados e públicos na contemporaneidade.

No Capítulo 2 apresentamos as reservas técnicas de museus para situar o ponto de interesse do presente estudo: a possibilidade de acesso público aos objetos e processos de trabalho que ocorrem nestes espaços por meio de estratégias de aproximação adotadas pelos museus na atualidade. A partir de um levantamento bibliográfico, foi possível identificar estudos sobre esse tema e que se voltam para a perspectiva dos profissionais de museus, dos visitantes e também de ambos. Além disso, analisamos os objetivos definidos para as iniciativas, com base nos resultados e discussão trazidos pelas autoras e autores.

A metodologia elaborada para a presente pesquisa está apresentada no Capítulo 3, o qual se divide em duas partes: a seção 3.1 traz o aporte teórico adotado - a abordagem sócio-histórica para os estudos da linguagem do filósofo Bakhtin e o Círculo - e na seção 3.2 descrevemos a produção e tratamento dos dados.

O Capítulo 4 se volta para a apresentação da instituição museal identificada para realizar o presente estudo. Iniciamos o texto com uma contextualização mais ampla para situar o MAE no universo dos museus, da museologia e da arqueologia. Em seguida, trazemos um breve histórico de formação do MAE, além de apontar as especificidades desta instituição no âmbito universitário, seu papel educativo/comunicativo e como as ações para os públicos são realizadas atualmente. Ao final, elaboramos uma síntese do processo de transferência do acervo do ICBS para o Museu, com foco na coleção de arqueologia amazônica, para a qual foi criada a RTV.

No Capítulo 5 trazemos os resultados e discussão da pesquisa, fruto do

processo de produção, sistematização, análise e interpretação dos dados, sobretudo das entrevistas realizadas com os profissionais diretamente envolvidos com a iniciativa. Os documentos oficiais obtidos se somaram às entrevistas para a construção de uma compreensão mais aprofundada sobre o fenômeno de interesse.

Por fim, no Capítulo 6 trazemos as considerações finais do trabalho, ressaltando alguns aspectos do processo da pesquisa que gerou cada capítulo, principalmente em relação aos resultados e discussão.

1 OBJETOS MUSEALIZADOS E OS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO/COMUNICAÇÃO NOS MUSEUS

[...] todas as ações museológicas devem ser pensadas e praticadas como ações educativas e de comunicação, mesmo porque, sem essa concepção, não passarão de técnicas que se esgotam em si mesmas e não terão muito a contribuir para os projetos educativos que venham a ser desenvolvidos pelo museu, tornando a instituição um grande depósito de guarda de objetos. (SANTOS, 2008, p.141).

Com intuito de embasar teoricamente e mobilizar conceitos importantes para análise e interpretação dos dados produzidos nessa pesquisa, iniciamos este capítulo trazendo aspectos relevantes para a reflexão sobre o surgimento de outras perspectivas a respeito do exercício das funções básicas dos museus, sobretudo no que concerne às ações de educação/comunicação, frente a crescente valorização da interface com os públicos.

Neste ponto, vale esclarecer que optamos pelo uso do binômio educação/comunicação para nos referirmos à relação mais ampla dos museus com seus públicos, sem desconsiderar as especificidades das funções da educação e da comunicação nestas instituições, incluindo os tensionamentos que se dão no reconhecimento da educação museal enquanto campo teórico-político-prático. Desse modo, buscamos alinhamento com autoras como Hooper-Greenhill (1999) e Gruzman (2012).

Introduzimos a discussão sobre o papel social e educativo dos museus, com menção aos encontros ocorridos a partir do final dos anos 1950 e que resultaram em documentos com grande influência na produção de conhecimentos, nas práticas e no posicionamento de profissionais do campo até os dias atuais. Cabe esclarecer que não desconsideramos os estudos, debates e realizações no meio museal e museológico relacionados à educação/comunicação anteriores a 2ª metade do século XX. Segundo Cazelli e Valente (2019), existem iniciativas nesse sentido desde o século XIX, mas foi a partir dos anos 1950 e 1960 que o papel educativo dos museus ganhou maior reconhecimento. Além disso, optamos por fazer este recorte para contextualizar o período em que surgiram as primeiras iniciativas de acesso público a reservas técnicas, conforme abordaremos no capítulo seguinte.

Em seguida, discutimos o lugar da educação/comunicação nos museus na

contemporaneidade, dando ênfase às mudanças ocorridas na atuação profissional, na percepção sobre os públicos e a relação que se estabelece entre eles e os acervos no âmbito dessas instituições, em especial os de ciências. O foco dado a essa ampla discussão se voltou para as contribuições da educação museal no contexto brasileiro, bem como da divulgação da ciência.

Por fim, propomos uma reflexão a respeito da aproximação entre objetos musealizados, profissionais e públicos nos museus a fim de refletir sobre o potencial educativo/comunicativo de ações com tal propósito. Desse modo, almejamos situar a discussão sobre o acesso público às reservas técnicas dentro de um contexto mais amplo.

1.1 PERSPECTIVAS SOBRE MUSEUS E OBJETOS MUSEALIZADOS

Durante muito tempo, os museus concentraram suas atividades nos objetos que compõem seus acervos, sem dedicar a devida atenção à experiência dos visitantes. Especialmente a partir dos anos 1950, os debates em torno do papel social e educativo dessas instituições vêm se acentuando e trazendo mudanças na percepção dos objetos musealizados e da forma com que os profissionais se relacionam com os públicos. A afirmação de Santos (2008) que abre este capítulo se alinha ao entendimento de museu que emergiu desses debates e traz uma crítica ao modelo institucional focado na técnica pela técnica, muito próximo à imagem de “depósito de objetos”.

A aproximação dos estudos de museus e museologia de outros campos do conhecimento, sobretudo das ciências humanas e sociais, trouxe significativas contribuições para pensarmos o lugar dos museus na sociedade e seu potencial enquanto instrumento de transformação social. Guarnieri (2010), pensando nessa relação interdisciplinar, aponta para a necessidade de compreender a atuação dos profissionais que lidam com acervos (museólogos, conservadores, restauradores, curadores de coleções, entre outros) como trabalhadores sociais com consciência histórica e crítica. Nesse sentido, além da formação específica que cada área demanda, deve-se ter “[...] a clara consciência do museu como centro interdisciplinar e obra aberta em meio à dinâmica social e humana” (GUARNIERI,

2010, p. 226).

Segundo a definição vigente de museu, datada de 2007 e amplamente utilizada pela comunidade museal, a comunicação aparece como uma função e a educação como finalidade:

O museu é uma instituição permanente sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, investiga, comunica e expõe o patrimônio material e imaterial da humanidade e do seu meio envolvente com fins de educação, estudo e deleite (ICOM, 2007).

Quanto às funções básicas dos museus, há o reconhecimento formal em uma recomendação da UNESCO (2015) das ações relacionadas à preservação, pesquisa, educação e comunicação. Sobre a comunicação, destaca-se o incentivo aos museus para “[...] interpretar e disseminar ativamente o conhecimento sobre coleções e [...] utilizar todos os meios de comunicação para desempenharem um papel ativo na sociedade [...].” Essa definição também inclui a participação social, entendendo a relação com a sociedade de maneira dialógica, ao encorajar o desenvolvimento de políticas de comunicação em colaboração com o público e que abarquem ações já criadas pelas comunidades que possam valorizar os museus. Sobre a educação, é afirmado o papel dos museus na “[...] educação formal e não formal, e na aprendizagem ao longo da vida [...]. Os museus podem ainda promover conhecimentos e experiências que contribuem à compreensão de temas sociais relacionados.” (UNESCO, 2015, p.6).

Ao longo do documento, nota-se a repetição do termo diversidade e a ênfase dada à função social. A compreensão sobre diversidade tanto se refere aos próprios museus (tipologias de coleções, áreas do conhecimento, modalidades de museus) quanto aos públicos (respeito às identidades locais, igualdade de oportunidades, questões sobre raça, gênero, classe social etc.). Admite-se que as transformações socioeconômicas e políticas ocorridas ao longo das últimas décadas, sob efeito da globalização, interferiram nas instituições museais, e por esse motivo o documento reafirma o compromisso social dessas instituições frente aos desafios da atualidade, tais como a superação da desigualdade social, bem como a promoção dos direitos humanos e da igualdade de gênero (UNESCO, 2015, p.7-8).

Sucedendo essa recomendação, em 2018 foi publicado um relatório com as recomendações norteadoras de uma discussão promovida pelo ICOM, envolvendo

especialistas de diversos países, com o intuito de estabelecer uma nova definição de museu prevista para ser votada no ano de 2022. No texto, nota-se a intenção de chegar a um consenso sobre a essência do que seria museu, ao mesmo tempo em que possa refletir a diversidade e a complexidade dessas instituições em diferentes contextos sociais, políticos e culturais ao redor do mundo, o que se configura como um grande desafio. Segundo este documento, os principais parâmetros que estão balizando esse debate e que devem estar contemplados na definição emergente estão relacionados a questões globais como a crise ambiental, a desigualdade social, o respeito à diversidade, a participação social, a prestação de contas e a transparência (ICOM, 2018).

Espera-se que esse entendimento amplo de museu em construção reflita os desafios da contemporaneidade de maneira muito mais explícita do que a definição adotada em 2007. Percebe-se a intenção em buscar maior aproximação com a sociedade, ao inserir no debate algumas das principais questões presentes no cotidiano e que afetam a todos. Há também a demanda pelo reconhecimento da educação como uma das funções específicas dos museus, a ser evidenciada nos documentos formais que orientam o campo, assim como no cotidiano das instituições, de modo que fortaleça o campo teórico-político-prático da educação museal (CHIOVATTO, 2020).

Os museus que se constituíram no formato clássico, caracterizados pela existência de edifício(s), coleções físicas e equipes de especialistas (GOB & DROUGET, 2019), geralmente possuem muitas de suas atividades voltadas para os objetos que constituem seus acervos. Tais objetos, ou *musealia*, são elementos da natureza e da cultura selecionados para compor acervos segundo determinada lógica de categorização e enquadramento temático.

O processo de musealização diz respeito à atribuição de novos valores e significados a esses objetos que anteriormente eram reconhecidos primordialmente como elementos do mundo natural ou por suas funções utilitárias, no caso daqueles resultantes da ação humana. Uma vez musealizados, esses itens passam a assumir a função de representar um recorte da realidade. A musealização pode implicar no deslocamento de itens materiais de seu meio natural ou cultural de

origem para o ambiente físico de um museu ou se configurar no modo *in situ*². Vale lembrar que nessa operação estão presentes as intenções de inclusão e exclusão do que seria musealizável. Vários autores e autoras apresentam definições para esse conceito no campo da museologia (CURY, 2005a; CHAGAS, 2009; GUARNIERI, 2010; LOUREIRO, 2011; DESVALLÉES & MAIRESSE, 2014).

Os objetos musealizados se diferenciam pelo seu potencial de testemunhos de contextos sociais e históricos específicos e podem ser apropriados como fontes de pesquisas. Se por um lado a objetivação sistemática dos itens no meio museal propicia os estudos científicos, por outro a dissociação do contexto original pode significar em perda de informações relevantes, muitas vezes irrecuperáveis. Portanto, os objetos são elementos da linguagem, signos mutáveis no processo permanente de musealização que ganham e perdem camadas de sentidos. Nos museus, seu caráter de *musealia* se concretiza na medida em que é exposto ao olhar e apela para os sentidos e conhecimentos pregressos dos visitantes. Os artifícios presentes no ambiente de exposição de objetos levam os sujeitos a diferenciarem o “mundo real” e o “mundo imaginário dos museus” (DESVALLÉES & MAIRESSE, 2014).

Ao discutir a musealização, Loureiro (2011) enfatiza o caráter documental assumido pelos objetos ao passarem por esse processo:

[...] a musealização consiste em um conjunto de processos seletivos de caráter infocomunicacional baseados na agregação de valores a coisas de diferentes naturezas às quais é atribuída a função de documento, e que por esse motivo tornam-se objeto de preservação e divulgação. Tais processos, que têm no museu seu caso privilegiado, exprimem na prática a crença na possibilidade de constituição de uma síntese a partir da seleção, ordenação e classificação de elementos que, reunidos em um sistema coerente, representarão uma realidade necessariamente maior e mais complexa (LOUREIRO, 2011, p.2-3).

Uma vez musealizados, os objetos passam a integrar a dinâmica do processo curatorial de acervos no âmbito dos museus. Em geral, boa parte das ações cotidianas concernentes aos objetos são atribuídas às áreas de preservação e pesquisa das instituições, com oportunidades de articulação com outros profissionais

² Aqui nos referimos à possibilidade de manter os bens nos locais em que se situam originalmente, ao mesmo tempo inseri-los nas ações realizadas por um museu que se vinculam às funções da preservação, pesquisa, comunicação e educação.

em vários projetos, a exemplo da concepção e realização de exposições e ações educativas.

Apoiando-se em Hooper-Greenhill, Cury (2005a, p.23) questiona o foco da curadoria limitada a aspectos da preservação dos objetos e com pouca atenção aos visitantes. Com os debates sobre o papel social e educativo dos museus, essa visão mais tradicional de curadoria passa a ser questionada e readequada a todo o processo de musealização. Nessa perspectiva, o processo curatorial de acervos não se concentra na figura de um especialista, mas envolve profissionais de diferentes áreas dedicados às atividades como aquisição, conservação, documentação, estudo, ações educativas/comunicativas. Indo além da estrutura organizacional do museu, a autora entende que os públicos também devem ser incluídos no processo curatorial, pois a comunicação museológica se efetiva na recepção com a produção de outras interpretações: “Somos todos curadores em diferentes posições: pesquisador, museólogo, educador, público. Nosso trabalho, inclusive o do público, é aprender a ser curador, aprender a construir significados desde uma lógica inferencial.” (CURY, 2005a, p. 45).

1.2 O PAPEL SOCIAL E EDUCATIVO DOS MUSEUS

Pensar sobre a relação entre objetos musealizados, profissionais e os públicos nos museus nos leva a revisitar as discussões sobre função social e educativa dessas instituições. Em um contexto de grandes transformações em escala global no período pós-guerra, as narrativas dominantes das instituições foram criticadas por diferentes setores da sociedade, no que se refere ao compromisso social que assumiam e às perspectivas a que se vinculavam. O campo dos museus e da museologia também foi impulsionado a debater tais questões. Temas como a participação mais efetiva nas discussões e ações para melhoria da qualidade de vida das populações, maior representatividade de segmentos sociais até então excluídos ou subvalorizados em suas coleções e exposições e outras formas de explorar o potencial educativo dos museus (SANTOS, 2008; FIGURELLI, 2012; CHAGAS *et al.*, 2018; CAZELLI & VALENTE, 2019).

As críticas ao “museu conservador” apontavam para necessárias mudanças conceituais no que se refere ao seu papel social e educativo. Já não bastava justificar as permanências somente por falta ou escassez de recursos financeiros e humanos. Explicitava-se, assim, o distanciamento entre profissionais de diferentes setores/áreas do conhecimento e o perfil das instituições muito voltado para públicos ditos especializados (CAZELLI & VALENTE, 2019).

Em um esforço para promover debates entre profissionais de museus de diferentes áreas, foram realizados encontros em vários países, incluindo o Brasil, organizados por instâncias internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Conselho Internacional de Museus (ICOM). Também ocorreram seminários com organização autônoma de atores do campo museal que buscaram refletir sobre formas mais ativas de engajamento dos museus em assuntos de grande relevância social, o que alertava para a urgência da transformação dessas instituições frente ao cenário mais amplo.

A UNESCO³ foi criada em 1945, logo após a 2ª Guerra Mundial, como uma agência da Organização das Nações Unidas (ONU) dedicada a promover a cooperação entre os Estados-Membros para enfrentar desafios e problemas relacionados a educação, ciências naturais, ciências humanas e sociais, cultura e comunicação e informação. O ICOM⁴ foi criado no mesmo contexto, em 1946, como uma organização não governamental responsável pela execução parcial do programa da UNESCO voltado especificamente para os museus. Conta com membros de 137 países, realiza debates, ações de formação, intercâmbio e produz publicações com intuito de fortalecer o campo museal. Ambas são responsáveis por elaborar instrumentos orientadores de alcance internacional com princípios e diretrizes que idealmente devem ser adotados pelos profissionais de museus e servem de base para políticas públicas nacionais e locais.

Vários eventos ocorridos a partir da 2ª metade do século 20 são frequentemente citados por autores da área por tratar dos debates a respeito da redefinição do papel dos museus na sociedade, juntamente com o acúmulo de reflexões acadêmicas e práticas profissionais que vinham ocorrendo nas décadas anteriores. Entre eles, destacamos o Seminário Regional da Unesco sobre a

³ Disponível em: <https://en.unesco.org/>, acesso em 22 mar. 2021.

⁴ Disponível em: <https://www.icom.org.br/>, acesso em 22 mar. 2021.

Função Educativa dos Museus⁵ (Rio de Janeiro, 1958), a Mesa-Redonda de Santiago do Chile (1972) e o 1º Ateliê Internacional Ecomuseus/Nova Museologia (Quebec, 1984). Esses encontros geraram declarações oficiais reunidas em uma publicação organizada por Bruno (2010) cujas proposições repercutem até hoje na produção teórica e na prática de profissionais de diversas áreas do conhecimento que atuam nos museus.

No Seminário de 1958 se reuniram no Rio de Janeiro profissionais de vários países latino-americanos, além de procedentes dos Estados Unidos e partes da Europa, para defender o reconhecimento da função educativa dos museus no mesmo nível das demais. A discussão se concentrou nas possibilidades educativas das atividades que os museus já realizavam ilustradas com exemplos, principalmente as exposições. Como ponto positivo, o documento final do encontro aponta para a colaboração desejável entre os profissionais de preservação e educação, citando museólogos, conservadores e pedagogos. Por outro lado, reforça o papel do museu como complemento da escola.

Para Toral (2010), ao mesmo tempo em que havia a vontade de romper com a imagem de “conservatório de objetos”, os elementos da cultura material preservados ainda eram reconhecidos como o cerne dos museus, ou seja, os públicos como ponto central do compromisso social e educativo ainda não eram uma realidade no contexto do evento de 1958. Seibel-Machado (2009, p. 33-34) identifica como ponto positivo no documento a necessidade de criação de “órgãos didáticos”, semelhantes aos setores educativos dos museus norte-americanos de então, para desenvolver atividades principalmente para o público escolar. Para Valente (2009; 2019), no relatório do Seminário de 1958 a compreensão mais conservadora de museu foi a que prevaleceu, dando pouco espaço para iniciativas inovadoras que ocorriam, por exemplo, nos museus de ciência e tecnologia norte-americanos.

Na avaliação de Castro (2019a), embora o encontro tenha ocorrido no Brasil com participação de profissionais procedentes de países vizinhos, a produção intelectual latino-americana não foi valorizada como embasamento teórico das discussões sobre museus e educação. A elaboração do relatório final foi

⁵ Antecederam este encontro do Rio de Janeiro o que ocorre em Nova Iorque em 1952 e em Atenas, em 1954. Todos foram realizados para discutir a educação nos museus (IBRAM, 2018, p.15).

centralizada nas mãos do então diretor do ICOM, Georges Henri Rivière, ou seja, não foi uma produção coletiva dos atores envolvidos. Nessa perspectiva, o Seminário sobre a Função Educativa dos Museus foi um passo de um longo percurso a respeito do tema.

A Mesa-Redonda de Santiago do Chile também é considerada como um momento marcante do campo dos museus e da museologia. Ocorrido na capital chilena no ano de 1972, durante o governo do socialista Salvador Allende, o encontro foi organizado pelo ICOM e privilegiou a participação de profissionais da América Latina para discutirem o papel dos museus frente aos desafios comuns enfrentados pelas populações nos países deste continente. Embora Paulo Freire tenha recebido e aceitado o convite para dirigir o evento, o delegado brasileiro junto à UNESCO impediu sua participação por motivação política, já que o Brasil vivia a ditadura civil-militar naquele momento (VARINE, 2010). Porém, as ideias do educador influenciaram a discussão, principalmente no que se refere à educação.

Na Declaração resultante do evento, defendeu-se que já não cabia mais os museus funcionarem alheios aos problemas sociais, tanto da esfera local como global, e que deveriam incorporar as pautas mais urgentes das populações. Foi criticado o modelo hegemônico de museu que privilegia a representação de segmentos sociais dominantes e reproduz narrativas autoritárias. Além da mudança necessária dos museus considerados clássicos, o documento aponta para a criação de novas formas de museus e de musealização. Os impactos não ocorreram de imediato, mas foram constatados nas décadas seguintes com a criação de museus e processos museais por iniciativas comunitárias, o aumento de cursos de formação em museologia e o surgimento de outras perspectivas sobre a responsabilidade social, política e ética dos profissionais do campo (CHAGAS *et al.*, 2018).

Duas décadas depois, Varine (2010) argumenta a favor do caráter emblemático deste encontro e sublinha duas noções importantes que foram discutidas e estão registradas na Declaração: a ideia de museu integral e o entendimento de museu como instrumento de transformação social. A respeito deste conceito, Chagas (2018) problematiza a opção por “museu integral” ou “museu integrado” em vez de “museu social”, forma como a proposta inicialmente foi chamada.

O 1º Ateliê Internacional Ecomuseus/Nova Museologia ocorreu em Quebec, em 1984, organizado por atores interessados em defender uma “Museologia alternativa”, em oposição a uma “Museologia instituída”. As experiências de cunho popular no campo museal criadas nesse contexto, em oposição aos museus clássicos, embasaram o desenvolvimento de outra vertente de atuação que, segundo Moutinho (2010), se opunha à normatividade imposta pelo ICOM quanto à legitimação do que poderia ser denominado museu. Para este autor, o encontro do Canadá deu continuidade às ideias defendidas em Santiago na década anterior e teve por objetivo organizar um movimento internacional que reconhecesse e promovesse novas expressões museais.

O Movimento Internacional para uma Nova Museologia (MINOM), formado na efervescência desses debates e tendo como marco inaugural a publicação da Declaração de Quebec (1984), surge para propor uma outra forma de pensar e atuar na área, jogando luz nos apagamentos decorrentes da prevalência das narrativas hegemônicas, problematizando a atuação tecnicista e descolada da realidade, além de questionar a autoridade e normatividade dos museus e da museologia tradicionais/conservadores, assim designados pelo movimento como forma de distinção entre o que estava estabelecido e o que se propunha como novo (CHAGAS *et al.*, 2018).

Numa avaliação mais recente, a museologia social, como passou a ser chamada a partir dos anos 1990, é compreendida como construção coletiva dentro do campo que se diferencia de uma atuação considerada normativa e hierarquizada, buscando uma análise crítica do fazer museal e assumindo compromissos poéticos e políticos, alinhados com:

[...] a redução das injustiças e desigualdades sociais; com o combate aos preconceitos; com a melhoria da qualidade de vida coletiva; com o fortalecimento da dignidade e da coesão social; com a utilização do poder da memória, do patrimônio e do museu a favor das comunidades populares, dos povos indígenas e quilombolas, dos movimentos sociais [...]. Seria possível dizer que toda museologia é social, se toda museologia, sem distinção, estivesse comprometida do ponto de vista teórico e prático com as questões aqui apresentadas [...]. (CHAGAS & GOUVEIA, 2014, p.17).

As disputas no campo em torno desse movimento se estendem até hoje, o que pode ser constatado, por exemplo, com as críticas à adoção do termo museologia social. Além disso, as apropriações inadequadas das ideias do

movimento sem coerência com a prática são frequentes. Os autores realçam que não se trata de rotular, e sim de entender os propósitos:

[...] as expressões museologia, nova museologia, museologia social e sociomuseologia não têm valor em si, e, ainda mais, por si não podem nada, tudo depende do que se quer e do que efetivamente se consegue fazer com elas. É nas relações sociais e políticas, nas relações objetivas e subjetivas que estas expressões ganham ou perdem sentido (CHAGAS *et al.*, 2018, p.84).

Com o fortalecimento dessa outra perspectiva, ganham visibilidade novas formas de museu e musealização produzidas por grupos sociais em diálogo (ou não) com especialistas, fruto da reivindicação do direito à memória na arena dos museus. Com isso, surgem os museus comunitários, indígenas, quilombolas, LGBTQs, de favela, de território, de percurso, além das iniciativas dos pontos de memória e pontos de cultura no contexto brasileiro, entre outros (Cf. FREIRE, 2009; BAPTISTA & BOITA, 2017; BOGADO, 2017; CHAGAS *et al.*, 2018; CURY, 2020).

Mais recentemente, vemos o crescimento de experiências das chamadas curadorias colaborativas, compartilhadas ou participativas que buscam construir narrativas em primeira pessoa, deixando de privilegiar somente o olhar dos especialistas dos museus na elaboração de exposições e outras ações para os públicos (Cf. VIEIRA, 2018; CURY, 2019). Ganha relevância no campo as reflexões sobre práticas decoloniais nos museus, ao confrontar seu papel de “apaziguador do passado” e provocar narrativas que incluam questões consideradas “tabus” no sentido de construir narrativas mais plurais (Cf. PEREIRA, 2018; QUEROL *et al.*, 2019). Embora existam experiências bem-sucedidas, ainda há um longo percurso a ser trilhado na efetiva participação dos públicos nas tomadas de decisão, já que “em muitos casos existem grandes lacunas e um déficit real de cooperação nas propostas dos museus” (CAZELLI & VALENTE, 2019, p. 30).

Os museus no formato clássico, entendidos aqui como os que não foram concebidos em diálogo com a museologia social, passaram a encarar o desafio de reelaborar suas práticas, tanto no que diz respeito aos acervos quanto à relação com os públicos (SANTOS, 2008). Temas como a elaboração coletiva de políticas institucionais (de acervo, de educação, de comunicação), a escolha dos temas das exposições, a missão e objetivos institucionais, a participação social, o interesse em conhecer as expectativas e opiniões dos visitantes, a ampliação do acesso aos

espaços e acervos, a criação de programas educativos sob responsabilidade de um setor específico e a discussão sobre acessibilidades passaram a ocupar a agenda dos museus.

Evidentemente esse processo não é consensual nem linear. Como nos diz Santos (2008), os museus são social e historicamente condicionados, resultados provisórios dos movimentos de construção e reconstrução empreendidos pelos diferentes atores sociais envolvidos direta ou indiretamente. Logo, são as ações, intenções e escolhas dos profissionais de museus que delineiam o perfil institucional em cada momento histórico.

[...] mesmo nos museus ditos oficiais, a discussões começam a ser embasadas pelo princípio da participação, da relação passado-presente e pelo engajamento nos problemas da sociedade, não por iniciativa da política oficial, mas pela atuação de técnicos que procuram estar atualizados com a evolução do processo museológico e que, mesmo modestamente, têm provocado essas reflexões no interior desses museus que não são, em sua concepção, o museu gestado em Santiago – e nem poderiam ser -, mas que estão sendo influenciados pelas diretrizes ali delineadas, o que talvez nos leve a inferir que **a questão da inserção dos museus na sociedade não é de categoria ou tipo de coleção, mas de concepção e dos objetivos que são estabelecidos para esses órgãos. A aplicação desses objetivos nas instituições museológicas na verdade deixa transparecer o conceito que os responsáveis técnico-administrativos têm de Museologia e museu.** (SANTOS, 2008, p.81, grifo nosso).

Nesse sentido, as ações empreendidas pelos museus voltadas para os públicos estão intimamente ligadas às concepções, objetivos e interesses dos sujeitos que as elaboram. A maneira como tais profissionais compreendem a educação/comunicação em suas instituições e como percebem seus visitantes interferem na concepção e desenvolvimento de exposições, ações educativas e outras atividades (HOOPER-GREENHILL, 1999).

Alinhados a esse pensamento, Chagas *et al.* (2018) ponderam ao reconhecer que ao longo das últimas décadas de debates e embates muitos profissionais de museus redefiniram o seu papel. Ou seja, entre outros fatores, as transformações ocorridas em instituições museais ditas clássicas foram influenciadas por esse novo quadro. Segundo Figurelli (2012), tais mudanças não são uniformes, pois estão intimamente ligadas ao “[...] posicionamento dos profissionais que atuam em museus. Isto também explica o fato de a educação em museu ser entendida e aplicada de maneiras tão diversas nas instituições

museológicas.”

Em sua pesquisa, Martins (2011) conclui que os educadores se colocam no sentido de afirmar a importância da educação frente às outras funções básicas dos museus, o que ocasiona tensionamentos necessários no sentido de maior reconhecimento do papel educativo das instituições em que trabalham. Podemos entender que é nas relações entre os atores dos museus, na concepção e realização de iniciativas que envolvem constantes negociações, que se busca o difícil equilíbrio entre a preservação, pesquisa, educação e comunicação.

Nota-se, em museus de diferentes formatos, a emergência da perspectiva que entende o papel de todos os sujeitos envolvidos na interação como igualmente relevantes, tanto dos públicos quanto dos profissionais, os quais moldam o processo educativo/comunicativo (HOOPER-GREENHILL, 1999; CURY, 2007).

Porém, embora seja desejável alcançar a simetria nessa relação, há de se lembrar que museus, como outras instituições, são lugares marcados por disputas de poder e, ainda que haja abertura para experiências inovadoras com os públicos, também existem forças para as quais não interessa dissolver a distinção construída entre especialistas e não especialistas. Desse modo, mesmo que não tenham consciência, profissionais de museus (sobretudo os clássicos) ainda detêm maior poder decisório nas ações desenvolvidas. A partir do reconhecimento e abordagem desse fato, torna-se possível a abertura para o diálogo, negociação e compartilhamento de responsabilidades no sentido de construir discursos mais plurais e representativos (HOOPER-GREENHILL, 1999; 2012).

Logo, as concepções de museu, educação/comunicação e públicos adotadas pelos profissionais dos museus são fatores que influenciam na aproximação (ou não) entre os sujeitos ao propor e realizar ações voltadas para a sociedade. Não só as diversas perspectivas conceituais e teóricas dos sujeitos, mas também as relações assimétricas de poder e as disputas de valores interferem nesse diálogo.

Com isso, ações desenvolvidas com intuito de aproximar profissionais, acervos e visitantes podem assumir diferentes caminhos, criar convergências ou realçar divergências. Desse modo, a concepção, o planejamento e a realização de visitas às reservas técnicas, por exemplo, devem ser analisadas considerando esse acúmulo de debates em torno do papel social e educativos dos museus e as

diferentes perspectivas que coexistem nas instituições museais na contemporaneidade.

1.3 O EXERCÍCIO DA EDUCAÇÃO/COMUNICAÇÃO NOS MUSEUS DE CIÊNCIAS

Ao olharmos o percurso histórico dos museus no ocidente, constatamos várias transformações no que se refere ao perfil dos públicos que acessam esses espaços, a maneira como as instituições se relacionam com eles, as perspectivas sobre produção e divulgação do conhecimento. O que definimos hoje como educação/comunicação no meio museal tiveram diferentes significados e graus de importância ao longo do tempo.

Conforme apontado por autoras como Gruzman & Siqueira (2007) e Marandino (2009), desde o surgimento dos primeiros museus europeus próximos ao que conhecemos hoje, mais especificamente os de ciências, é possível identificar seus objetivos educacionais atrelados a diferentes contextos. Nos séculos XVII e XVIII, as primeiras instituições continham as finalidades de ensino e pesquisa desempenhadas por grupos sociais mais privilegiados. No final do século XVIII, sob influência dos ideais revolucionários franceses, as coleções em museus passaram a assumir um importante papel na instrução popular para a construção simbólica da nação e da noção de patrimônio cultural. Nesta época, surgiram os museus especializados como uma expressão da cultura enciclopedista.

Ao longo do século XIX, o propósito de “educação das massas” para adequação dos cidadãos ao contexto urbano e industrial foi marcante. Tendo em vista esse ideal, a criação dos museus de ciência e técnica abertos à visitação pública se torna preponderante. Os museus passam a demonstrar cada vez mais uma preocupação educativa ao realizarem exposições temáticas e deixarem de exibir os acervos em sua completude para os visitantes, a exemplo dos museus de história natural (MARANDINO, 2009).

Essas transformações na expografia, que resultou numa separação entre objetos expostos e objetos acondicionados, também se devem à maior atenção aos interesses e expectativas dos visitantes. Em um levantamento sobre estudos de

públicos, Almeida (1995) aponta que já no início do século XX, em alguns países do hemisfério norte, surgiram iniciativas para conhecer melhor quem visitava as exposições e como se dava esta experiência entre os diferentes perfis. A partir dos dados obtidos, os profissionais de museus poderiam aprimorar suas ações voltadas para visitantes.

No contexto latino-americano, Lopes (2010) aponta que os primeiros museus de ciências criados continham um papel educativo, ao lado do propósito de construção simbólica das nações no contexto de independência de vários territórios no século XIX. Muitos desses museus se vincularam a universidades ou subsidiaram cursos de ensino superior

Na medida em que consolidaram sua atuação na investigação científica voltada para suas coleções, os museus desempenharam papel central no desenvolvimento de vários campos do conhecimento, entre eles, as ciências naturais (MARANDINO, 2009; LOPES, 2010). Na primeira metade do século XX, os museus acompanharam a consolidação de disciplinas científicas, sendo o meio de atuação de algumas delas, a exemplo da antropologia, etnologia e arqueologia. Com as mudanças ocorridas de forma mais acentuada a partir de meados desse século, as discussões sobre as especificidades e potencialidades do seu papel educativo/comunicativo cresceram significativamente.

No contexto dos museus de ciências, Gruzman & Siqueira (2007) destacam o momento de profundas transformações a partir da segunda metade do século 20, quando começaram a coexistir os museus chamados clássicos e os *science centers*, o que faz emergir discussões a respeito, por exemplo, de como conciliar experiências interativas que buscam apresentar conceitos e fenômenos com a compreensão dos processos das ciências por meio de seus acervos históricos.

O entendimento de que a dimensão educativa está presente ao longo do processo histórico de formação de museus também é discutida por Pereira (2010, p.74-75). Segundo a autora, tal dimensão se configura como função educativa propriamente “[...] à medida que a educação ou a prática de educar passa a ser compreendida como uma necessidade de atender aos objetivos dos museus pautados no desenvolvimento de práticas educativas mais formalizadas.”

No entendimento de Cury (2005a), a função básica da comunicação trata do conjunto de estratégias de extroversão dos conhecimentos, produzidos ou

veiculados pelos museus, que se concretiza em diferentes meios, tais como catálogos, livros, artigos, conferências, aulas, conteúdo na web, entre outros. Para a autora, a forma mais expressiva de comunicação com os diferentes públicos se dá pelas exposições, junto às ações educativas. Como essas ações de extroversão muitas vezes implica no acesso aos objetos que compõem os acervos musealizados, podemos incluir a aproximação dos públicos de reservas técnicas nesse conjunto.

Cury (2005a; 2013) compreende que a comunicação museológica se efetiva na recepção, ou seja, na interação entre públicos, profissionais dos museus e o patrimônio musealizado. Com isso, é desejável que essas ações sejam elaboradas levando em conta o cotidiano dos sujeitos, de modo a estabelecer vínculos entre pessoas de culturas diferentes. Dada a importância dos públicos nessa visão de processo comunicacional, a autora aponta que a avaliação e os estudos de recepção são fundamentais nos museus, pois reúnem elementos que favorecem o entendimento da qualidade dos processos (eficiência) e dos produtos (eficácia) realizados pelas instituições (CURY, 2013).

Ao refletir sobre a concepção de exposições, Cury (2005a) aponta para os movimentos de elaboração de narrativas que partem dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento das propostas. Ainda que trabalhem de forma integrada, o que se produz varia conforme a posição ocupada e interesses desses profissionais. Tal processo não se encerra no momento em que a exposição é aberta à visita, pois os públicos também participam na proposição de interpretações no momento de visita.

Os profissionais de museus envolvidos em processos de concepção de exposição elaboram seus discursos e significações a partir do discurso científico. É uma outra elaboração e um outro discurso que não nega o científico, mas é diferente porque se conecta com o cotidiano do público. Esse discurso tem a forma expográfica. O educador cria o discurso educacional, que é uma outra elaboração que não nega as anteriores, mas é diferente porque se estrutura na construção de situações de aprendizagem a partir do patrimônio cultural musealizado e na relação interpessoal e intersubjetiva com o público, potencializando a interação, o conhecimento que o museu produz e o cotidiano das pessoas que o visitam (CURY, 2005a, p. 55).

Como podemos verificar, o foco da autora se concentra em exposições, mas podemos estender esse processo dinâmico de elaboração de narrativas para outras

iniciativas dos museus, por exemplo, as reservas técnicas visitáveis.

A função da comunicação está intimamente ligada à da educação nos museus. Por esse motivo, autoras como Hooper-Greenhill (1999) e Gruzman (2012) usam esse binômio, sem dissociação, para tratar das questões relacionadas à relação entre museus e públicos, sem se preocuparem em fazer uma distinção rigorosa entre uma função e outra, embora reconheçam que existem especificidades nas práticas e nas construções conceituais.

As contribuições de Hooper-Greenhill se encontram em sua discussão a respeito do que chama de pedagogia museal crítica, formada por uma conjunção de contribuições teóricas dos campos da sociologia, filosofia, educação e comunicação. Defende que a função educativa dos museus vai muito além da discussão sobre a criação ou não de um setor educativo no organograma institucional. Se por um lado é fundamental que seja garantida a existência de profissionais dedicados às reflexões e práticas educativas/comunicativas, por outro o entendimento de que todo o museu deve assumir uma responsabilidade social amplia o engajamento das equipes e o investimento de recursos nessa direção.

Esse entendimento mais amplo, no entanto, nem sempre ocorre, pois muitas vezes é a equipe de educadores que têm a consciência da função educativa dos museus que pauta sua atuação profissional a todo momento e que, de certo modo, carregam mais responsabilidade na relação com os visitantes do que profissionais de outros setores. Tamanha responsabilidade contrasta com os frágeis vínculos desses atores nos museus, a alta rotatividade nas equipes e a impossibilidade de realizar formação continuada, pois muitas vezes os setores educativos são compostos, em sua maioria, por estudantes de ensino superior que realizam estágios (STUDART, 2010, p.145; CASTRO *et al.*, 2020; MASSARANI *et al.*, 2021).

Uma perspectiva crítica sobre o exercício da educação/comunicação reconhece que existem diferentes relações de poder envolvidas nas práticas museais.

Museus não são espaços estáticos. A qualquer momento, qualquer museu representará a coexistência de várias convicções e crenças, do passado e do presente, entre diferentes épocas do passado e entre diferentes sistemas de valores do presente. Nessa perspectiva, museus não são entendidos como monolíticos e imutáveis, mas como lugares de múltiplas e heterogêneas zonas de contato onde diferentes histórias, linguagens, experiências e vozes misturadas em meio a diversas relações de poder e privilégio. Dentro dessas fronteiras culturais, uma diversidade de práticas

é possível, uma linguagem de possibilidades pode ser usada, diferentes subgrupos podem ser envolvidos e diferentes subculturas podem contrapor e atravessar limites aparentemente homogêneos de práticas culturais dominantes. (HOOPER-GREENHILL, 1999, p.22, tradução nossa).

Nessa visão, museus são compreendidos como instituições situadas social e historicamente onde coexistem diferentes discursos e práticas sociais, refletindo as disputas de poder dentro e fora do seu domínio. Internamente, nota-se a importância da consciência do papel político de seus profissionais (HOOPER-GREENHILL, 2012) e, no que se refere às suas iniciativas de educação/comunicação, é desejável que sejam pautadas em políticas institucionais como base comum para elaboração de ações voltadas para os públicos (STUDART, 2010; CURY, 2005; 2013).

Ainda no âmbito interno dos museus, ao investigar sobre como se dá o processo de autoria na constituição do discurso expositivo, mais especificamente em museus de ciências, Gruzman (2012) atenta para o fato de que a produção de exposições (aqui abrangemos para outros processos) envolve momentos de negociação entre os atores onde se revelam forças relacionadas aos diferentes campos de conhecimento e interesses envolvidos. Logo, o papel político dos sujeitos implicados em ações de educação/comunicação não se fundamenta somente nas políticas institucionais.

Nessa aproximação entre conhecimento e poder, é possível compreender que política não se situa somente em relação às proposições de políticas institucionais, mas possui ramificações que atravessam a prática cultural, tais como a seleção de determinados objetos e não outros, a justaposição de artefatos, a opção por utilização de vitrines ou interatividade em determinado módulo, a presença ou ausência de locução em um vídeo, a perspectiva do projeto de arquitetura, entre outros aspectos. (GRUZMAN, 2012, p. 15).

Desse modo, não cabe pensar que há neutralidade nas narrativas produzidas pelas instituições museais, pois envolvem interesses e propósitos nem sempre concordantes. Tais discursos são construídos a partir da articulação entre as condições sociais de produção, os conhecimentos, os sentidos atribuídos pelos conceptores e seus interlocutores (GRUZMAN, 2012).

No que se refere à relação dos museus com a sociedade, Hooper-Greenhill (1999) ressalta que as práticas desenvolvidas por essas instituições são concebidas em consonância com concepções de seus profissionais, muitas vezes

dissonantes, a respeito do que seja museu, educação/comunicação e públicos. As transformações no meio museal que colocaram em pauta a maior participação dos públicos na concepção de programas, projetos e ações fez com que novas estratégias surgissem para superar as práticas culturais dominantes. A autora identifica duas abordagens comunicacionais muito comuns que, embora tenham perspectivas diferentes, muitas vezes coexistem na mesma instituição museal.

Na abordagem da transmissão, o processo comunicacional é unidirecional e pressupõe a existência de um emissor das mensagens (sujeito ativo) e os receptores (sujeitos passivos). O foco está no conteúdo da mensagem, a qual é elaborada e emitida pelo museu - aqui entendido como entidade com autoridade científica, detentora do conhecimento especializado - para os receptores, considerados sujeitos “leigos”.

Na outra ponta está a abordagem cultural, que se refere aos processos multidirecionais, dialógicos, que envolvem aspectos culturais diversos trazidos pelos sujeitos envolvidos de maneira ativa. Nessa perspectiva, é reconhecida a horizontalidade entre os saberes dos profissionais do museu e dos visitantes para moldar a realidade pela atribuição de seus próprios significados durante a experiência. Compartilhamento, negociação e (re)interpretação são conceitos importantes dessa segunda vertente que trata da comunicação como processo cultural (HOOPER-GREENHILL, 1999).

Em sua compreensão a respeito da comunicação museológica, Cury (2005a; 2005b; 2006, 2013) também identifica dois modelos com características semelhantes ao da autora supracitada, respectivamente o condutivista (ou funcionalista) e interacionista. O primeiro entende a comunicação como mera transmissão de informações de um polo a outro, onde emissor e receptor assumem posições assimétricas. A autora indica que esse modelo foi flexibilizado com a aplicação da avaliação, mas que “[...] o modelo comunicacional museológico ainda está preso às intenções do museu e à ideia de ‘impacto’ da comunicação na vida das pessoas”. O segundo modelo consiste na interação entre os sujeitos para negociação dos significados e valores das mensagens, que são reelaboradas para criar suas próprias narrativas. O foco não está na mensagem, e sim na interação que ocorre no encontro entre os participantes do processo comunicacional. Segundo a autora, na perspectiva do modelo de interação “[...] o público - além de

participar criativamente porque reelabora - compartilha com os profissionais do museu a responsabilidade pela significação do patrimônio cultural musealizado.” (CURY, 2013, p.25).

A primeira abordagem de cada autora, a da transmissão e a condutivista, respectivamente, reforçam a autoridade do museu na elaboração de narrativas passíveis de validação por serem pautadas estritamente no conhecimento científico. O porta-voz autorizado das instituições museais, sobretudo a figura tradicional de curador de acervos ou de exposições, detém o conhecimento sobre as coleções e cria informações a serem transmitidas (HOOPER-GREENHILL, 2000, p. 181; CURY, 2005a, p.66).

É possível identificar que a segunda abordagem apresentada por cada uma das autoras (cultural/interacionista) traz inspiração na teoria construtivista do conhecimento/aprendizagem por assumir todos os sujeitos da ação como participantes ativos na produção de sentidos e com formas diferentes de compreender e produzir conhecimentos (HEIN, 1995; 2006; HOOPER-GREENHILL, 2000). Nos museus, a orientação construtivista pode ser percebida na forma de concretizar iniciativas em que as necessidades, expectativas e interesses dos visitantes sejam priorizados na tomada de decisões. Essa linha teórica influenciou reflexões e práticas educativas nos museus brasileiros nas últimas décadas, ainda que essa orientação nem sempre esteja claramente assumida pelas instituições (CAZELLI & VALENTE, 2019).

Nas exposições, as diversas formas de abordar os temas, a inserção de perguntas provocativas no conteúdo textual, a inexistência de um percurso obrigatório pré-determinado, a proximidade entre o que se vê na visita e o que se conhece na vida cotidiana e o incentivo à participação com registro de comentários incorporados ao espaço expositivo são exemplos de estratégias utilizadas para mobilizar cognitivamente e emocionalmente os sujeitos (HEIN, 1995; 2006). Podemos pensar em como tais estratégias são adotadas ou adaptadas nas experiências de reservas técnicas com acesso público.

1.3.1 Contribuições da educação museal

As ações de educação/comunicação tiveram diferentes significados ao longo da trajetória dos museus e hoje aparecem em documentos formais como funções básicas ao lado da preservação e da pesquisa (UNESCO, 2015), embora no cotidiano profissional nem sempre recebem a mesma importância. Existem tensionamentos nos museus que dão maior ou menor relevância às ações educativas/comunicativas, que são desenvolvidas com base em diferentes concepções atreladas às áreas do conhecimento e interesses dos sujeitos envolvidos. É nesse bojo que ocorrem as discussões para delimitar as especificidades da educação no meio museal e surgem diferentes termos para designá-la. No Brasil, várias pesquisadoras e pesquisadores têm desenvolvido trabalhos acadêmicos a respeito de museus, educação e públicos (CAZELLI, 1992; VALENTE, 1995; FALCÃO, 2006; GOUVÊA, 2000; MARANDINO, 2001; ALMEIDA, 2001; GRUZMAN 2003, 2012; SEIBEL-MACHADO, 2009; COSTA, 2009; PEREIRA, 2010; MARTINS, 2011; FARIA, 2013; CASTRO, 2018).

Um dos temas que ocupam a agenda de estudiosos da educação e que também merece a atenção de pesquisadores do meio museal até hoje é sobre as modalidades de educação formal, não formal e informal, seja para tentar demarcar as fronteiras entre essas vertentes, seja para problematizá-las (ROGERS, 2004; MACMANUS, 2009; CASTRO, 2015; MARANDINO, 2017; CAZELLI & VALENTE, 2019).

O surgimento do termo educação não formal data do final da década de 1960 e início dos anos 1970, no contexto de mudanças de paradigmas no sistema tradicional de educação estabelecido pelas escolas e universidades. Com isso, a definição da então nova modalidade foi desenhada tanto em oposição como em complementaridade à educação formal, a qual corresponde ao sistema institucionalizado, hierarquizado e cronologicamente organizado, próprio das instituições clássicas de ensino (ROGERS, 2004; MARANDINO, 2017).

Ao analisar diferentes definições dessas modalidades, Rogers (2004) argumenta que a definição da educação não formal como aquela que acontece fora desse sistema não é suficiente para delinear os contornos das especificidades que fazem dela uma nova forma de educar. A dicotomia criada entre ambas é mais

problemática na medida em que surgem ações de ensino-aprendizagem fora dos ambientes convencionais de aulas, ao mesmo tempo em que as escolas promovem atividades não previstas nos currículos. Um terceiro elemento é adicionado ao debate: a educação informal que, segundo o autor, trata-se da aprendizagem ao longo da vida, o acúmulo de conhecimentos, habilidades, atitudes provenientes das experiências cotidianas, sem planejamento ou sistematização. Sendo assim, defende que é mais apropriado considerar a existência de um contexto permanente de aprendizagem informal no qual a educação (como sistema) é desenvolvida.

A pluralidade de formas de educação que surgiram desde os anos 1960 até hoje desafia essa maneira de enquadramento em formal, não formal e informal. O autor propõe que pensemos nessa relação como uma linha horizontal com dois extremos, sendo que de um lado está a educação formal e na outra ponta a aprendizagem informal. Entre esses dois polos estão a educação não formal e a educação participativa, sendo esta última uma forma de incluir as ações mais engajadoras. Nesse sentido, a educação seria entendida como um grande processo que transita nesse *continuum* nas duas direções, onde as vertentes existem sem barreiras intransponíveis entre elas (ROGERS, 2004).

Ao situar a proposição de Rogers no âmbito dos museus, Marandino (2017) argumenta que podemos identificar essas modalidades de educação coexistindo nas instituições museais, a depender dos objetivos estabelecidos e dos interesses dos visitantes:

[...] um museu, por exemplo, poderia ser nomeado como um espaço de educação não formal quando o pensamos como uma instituição que possui um projeto estruturado e com um determinado conteúdo programático e, em especial, com intencionalidades educativas determinadas. Contudo, sob o olhar do público, poderíamos considerá-lo, por exemplo, como educação formal, quando alunos o visitam com uma atividade totalmente estruturada por sua escola, buscando um aprofundamento em um determinado conteúdo específico. E podemos, ainda sob o olhar do público, imaginá-lo como educação informal, ao pensarmos em um visitante que procura um museu para uma experiência de fruição e entretenimento em um final-de-semana com seus amigos ou familiares. (MARANDINO, 2017, p. 813).

Partindo do conceito de formação integral, Castro (2015) problematiza a oposição e a hierarquia construída entre a educação formal e a não formal e defende que as diversas formas de educação, incluindo tanto as que acontecem nos chamados âmbitos formais quanto não formais, devem ser entendidas como

partes de um amplo processo de formação humanista, emancipatória e transformadora (CASTRO, 2015).

Concordamos com a perspectiva que entende a educação como processo amplo em que coexistem modalidades com suas especificidades, a depender dos propósitos estabelecidos e da forma como os sujeitos vivenciam as experiências educativas (ROGERS, 2004; CASTRO, 2015). Porém, não ignoramos que as discussões a respeito do uso dos termos formal, não formal e informal possuem um pano de fundo político e econômico - que, no âmbito dos museus, diz respeito aos investimentos de recursos humanos e financeiros em setores educativos e seus projetos, por exemplo - não se tratando somente de uma questão epistemológica (MARANDINO, 2017).

É comum encontrarmos outros termos para designar a educação no meio museal, tais como educação em museus, educação patrimonial e educação para o patrimônio. Cada expressão se conecta ao esforço de reflexão de vários profissionais do campo dos museus e da museologia para delimitar as especificidades dessa modalidade de educação, podendo se distanciar ou aproximar, a depender da perspectiva dos autores. No presente trabalho, optamos pelo uso do termo e do conceito de educação museal, pois buscamos o alinhamento do quadro teórico-analítico à produção acadêmica, debates e práticas da atualidade a respeito do potencial educativo dos museus e do patrimônio musealizado na perspectiva da educação museal, conforme abordaremos a seguir.

Segundo Castro (2018; 2019b), a educação museal enquanto prática profissional e campo de construção de conhecimento vem se consolidando há mais de um século no Brasil. Ao longo desse período, muitos termos foram utilizados para situar suas especificidades, refletindo diferentes concepções educativas dos atores envolvidos com educação no âmbito dos museus⁶. Nesse processo, o lugar da instituição museal, dos acervos, dos profissionais e dos públicos foi discutido e repensado, ganhando forma nas ações educativas, nas produções acadêmicas e nas políticas públicas.

No contexto brasileiro, as décadas de 1970 e 1980 foram profícuas para

⁶ Para uma discussão mais aprofundada a respeito de relação entre museus e educação, assim como os diferentes termos e conceitos próximos à educação museal, ver Marandino (2001); Almeida (2001); Costa (2009); Pereira (2010); Martins (2011), Gruzman (2012), Castro (2018), entre outros.

alicerçar as bases de conquistas posteriores para o campo museal no que se refere à elaboração de políticas públicas. Castro (2019a) exemplifica com a criação do Programa Nacional de Museus, o Projeto Interação e o Programa de Ação Cultural, todos realizados entre 1980 e 1985. Já nos anos 2000 destaca-se o lançamento da Política Nacional de Museus (2003), o Plano Nacional Setorial como desdobramento do Plano Nacional de Cultura e o Estatuto de Museus (2009), lançado no momento de criação do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM). Também no ano de 2003 foi criada a Rede de Educadores de Museus do Rio de Janeiro, que inspirou iniciativas em outros estados. Foi a partir dos encontros organizados por essas redes (REMs), fomentados pelo IBRAM, que aconteceu o processo colaborativo de elaboração da Política Nacional de Educação Museal (PNEM), publicada em 2017 (SOARES, 2018; CAZELLI & VALENTE, 2019).

Como teve a participação de vários profissionais que atuam com educação no âmbito dos museus, as discussões trouxeram um diagnóstico dos principais desafios e conquistas do campo, traduzidos nos princípios e diretrizes do Documento Final da PNEM (IBRAM, 2017) e nos textos de referência do Caderno da PNEM (IBRAM, 2018). Entre eles, destacamos a orientação para criação de setores dedicados à educação museal em todas as instituições, equiparados aos demais setores técnicos; o investimento na formação de educadores de forma continuada; o desenvolvimento de pesquisas sobre educação museal e a atuação dos educadores tanto na prática quanto na produção de conhecimentos. Os estudos de públicos e avaliações também são apontados como ferramentas primordiais para verificar de que maneira os museus estão cumprindo (ou não) com sua função social e educativa (SOARES, 2018; CAZELLI & VALENTE, 2019).

Conforme mencionado, existem vários termos para expressar a educação no âmbito dos museus que carregam diferentes concepções educativas e refletem o entendimento dos sujeitos a respeito da função social e educativa dos museus. As discussões atuais em torno do tema no Brasil, com o processo de criação e implantação da PNEM, apontam para a adoção do conceito de educação museal, que se constrói na interface com outras áreas do conhecimento, buscando delimitar suas especificidades. Segundo Castro (2018, p. 197),

[...] o campo de especialidade em que esse conceito se move é o da museologia e dos processos museais, pertencendo ao mesmo tempo ao âmbito da teoria e da prática. Há ainda interfaces com o campo mais geral da educação e da pedagogia, das artes, da história, das ciências, entre outros. A relação entre esses campos e o subcampo da Educação Museal nem sempre é consensual ou convergente.

Para além de ser uma modalidade educativa, a educação museal no Brasil vem se afirmando como um campo científico no esforço de construção de conteúdos, objetivos, conceitos e metodologias específicos que diferem de outros campos do conhecimento presentes nos museus.

A Educação Museal envolve uma série de aspectos singulares que incluem: os conteúdos e as metodologias próprios; a aprendizagem; a experimentação; **a promoção de estímulos e da motivação intrínseca a partir do contato direto com o patrimônio musealizado**, o reconhecimento e o acolhimento dos diferentes sentidos produzidos pelos variados públicos visitantes e das maneiras de ser e estar no museu; a produção, a difusão e o **compartilhamento de conhecimentos específicos relacionados aos diferentes acervos e processos museais**; **a educação pelos objetos musealizados**; o estímulo à apropriação da cultura produzida historicamente, ao sentimento de pertencimento e ao senso de preservação e criação da memória individual e coletiva. É, portanto, uma ação consciente dos educadores, voltada para diferentes públicos. (COSTA *et al.*, 2018, p.73-74, grifo nosso).

Observa-se que a definição acima, extraída do Caderno da PNEM, aponta o contato direto com o patrimônio musealizado como uma das especificidades da educação museal, o que não significa dizer que a centralidade dos processos educativos esteja, nesta perspectiva, nos objetos. O foco está “[...] na formação dos sujeitos em interação com os bens musealizados, com os profissionais dos museus e a experiência da visita” (COSTA *et al.*, 2018, p.74). De modo semelhante, Castro (2019b, p. 96) afirma que o conceito de educação museal se diferencia de outros pré-existentes por “[...] colocar no centro da ação educativa museal o indivíduo e a necessidade de sua formação, emancipação e atuação crítica na transformação da sociedade.” Contrária a uma visão de que ações educativas devem se preocupar em transmitir informações sobre objetos do acervo, a atenção se volta para os públicos ao “[...] considerar os seus contextos culturais e sociais, incentivando a formação intelectual, corporal, crítica e participativa, num processo integral e integrado com outras formas e lugares de educar.” (CASTRO, 2018, p. 248).

A respeito da construção da educação museal como campo, Castro (2019a) afirma que entre os desafios persistentes nesse processo estão a luta contínua pelo

reconhecimento da educação como uma das funções básicas dos museus, a garantia de setores nos organogramas institucionais dedicados ao desenvolvimento de pesquisas e ações educativas e a valorização do educador museal como profissional com formação específica e continuada. Ao comparar os documentos da PNEM com o relatório final do Seminário de 1958, a autora identifica como semelhança a indicação da necessária aproximação entre os educadores e demais profissionais no âmbito dos museus na direção de realizarem trabalhos integrados e cumprirem com sua missão social. Como vimos, o êxito de tal proposição não é tarefa simples, pois está condicionado às concepções valorativas e disputas políticas nos museus e no contexto maior.

1.3.2 Contribuições da divulgação da ciência

Assim como a educação museal, a divulgação da ciência também vem se construindo como campo científico, não somente como modalidade de comunicação. Nos museus de ciências, vemos a transversalidade desses dois campos, com a atuação interdisciplinar nas ações voltadas para os públicos.

Ao analisar diferentes concepções de divulgação da ciência e seu papel na sociedade, Marandino (2001, p.106) identifica na bibliografia que divulgar ciência é entendida como a transformação da linguagem científica em favor da compreensão pelos diferentes públicos. Porém, as questões relacionadas a tal processo dizem respeito também ao “como” e “porque” divulgar. Ao analisar as definições de diferentes autores, Marandino identifica que entre os principais desafios e limites do campo estão

[...] divulgar ciência nas sociedades contemporâneas, marcadas pelas diferenças culturais, sociais, políticas e econômicas e, ao mesmo tempo, imersas num mundo globalizado e fragmentado. O sujeito da divulgação também é um tema que permeia as discussões sobre a divulgação, trazendo para o seio deste debate o próprio papel social do cientista e dos cidadãos em geral frente às problemáticas sociais e ambientais que se colocam. (MARANDINO, 2001, p. 108).

Para Wagensberg (2005a; 2005b), entre as boas práticas da divulgação da ciência na atualidade estão comunicar a ciência enquanto processo contínuo e inacabado, que envolve vários atores, onde não há neutralidade e as “verdades”

são provisórias. Ou seja, a imagem do cientista e o fazer científico devem ser desmistificados junto aos públicos. Para tal, buscam-se formas mais engajadoras em assuntos de ciência. Os museus possuem um diferencial enquanto meios de divulgação da ciência: podem estimular os visitantes recorrendo a objetos ou fenômenos reais, provocar uma mudança no nível individual e coletivo com a interatividade física, mental e cultural.

Seguindo uma perspectiva que valoriza os visitantes como agentes e busca maior interação e engajamento social, os museus de ciências estão mais inclinados a quebrarem a rigorosa distinção entre ciência e cultura e questionarem a relação verticalizada entre conhecimento científico e sociedade, evidenciando o processo social de produção de sentidos como algo muito mais complexo em vez da mera transmissão de informações (ROCHA, 2012). Neste quesito se destaca o papel dos educadores que atuam com mediação humanas instituições ao interagirem diretamente com os visitantes e participarem da coprodução de novos conhecimentos (MASSARANI et. al., 2021).

No campo da divulgação da ciência se faz necessária uma maior discussão a respeito do potencial educativo dos acervos dos museus de ciências na diminuição do distanciamento entre ciência e sociedade. Ainda que se fortaleçam perspectivas que reconheçam a importância dos públicos e busquem maior engajamento, persiste uma visão dicotômica entre os chamados especialistas e não especialistas. A ênfase nessa separação traz motivação ideológica quando se assume que os públicos são “carentes” de informações científicas, o que contribui fortemente para o grande desafio que é o engajamento social em assuntos de ciência (WYNNE, 2005; BROSSARD & LEWENSTEIN, 2010; CASTELFRANCHI, 2010; ROCHA, 2012).

1.4 APONTAMENTOS SOBRE OBJETOS MUSEALIZADOS, PROFISSIONAIS E PÚBLICOS

Compreender a trajetória que deu maior relevância à educação/comunicação nos museus é fundamental para refletirmos sobre questões atreladas ao tema de nossa pesquisa, em especial com se dá a relação entre objetos musealizados, profissionais e públicos nos museus na atualidade.

A presença de objetos musealizados se configura como uma das especificidades dos museus que, nas palavras de Meneses (2000, p. 98), se trata do “enfrentamento do universo das coisas materiais”. Na perspectiva deste autor, o papel educativo dos museus em relação aos objetos não se trata de utilizá-los como mera ilustração de narrativas, e sim de explorar a cultura material para tratar de questões relevantes na formação crítica dos sujeitos, tais como identidade e memória.

Entre as características da experiência educativa que difere os museus de outros meios, Marandino (2009), em diálogo com os autores Van-Praët & Poucet (1989), descreve quatro elementos singulares: tempo, espaço, objeto e linguagem. Visitar um museu significa lidar com tempo pré-determinado, no caso de visitas agendadas, e espaços delimitados, onde as pessoas têm permissão e orientação para percorrer. Os objetos estão presentes nesses ambientes com acesso aberto, principalmente nas exposições, compondo narrativas ao mesmo tempo que representam várias tarefas próprias dos museus, tais como coleta, conservação, documentação e pesquisa; por meio deles, as instituições museais buscam propiciar uma experiência sensorial aos visitantes que favoreça a compreensão de determinado discurso. Por último, a autora traz a dimensão da linguagem, específica do ambiente museal e influenciada pelos elementos anteriores, e que nos museus assumem um papel fundamental na comunicação com públicos diversos.

A ideia de passividade na relação entre públicos e objetos musealizados é superada na perspectiva de Ramos (2004) quando sugere uma forma de encará-los como elementos fundamentais do processo pedagógico dos museus. Muito inspirado pelas ideias do educador Paulo Freire, defende que as ações educativas deveriam estar pautadas pela reflexão e interpretação críticas, por meio do diálogo, para a compreensão das relações sociais como historicamente fundamentadas.

[...] o museu histórico [cabem aqui os museus de ciências, artes etc.] pressupõe que o ato de expor é um exercício poético a partir de objetos e com objetos – construção do conhecimento que assume sua especificidade. Como lugar de produção do saber, o museu não pode ser confundido com centros de pesquisa ou de aulas, embora faça pesquisa e dê aulas, nem com instituições de recreação, embora assuma um caráter lúdico. A peculiaridade do museu se realiza plenamente em suas múltiplas interações: como tramas estéticas e cognitivas, em análises e deslumbramentos, na dimensão lúdica e onírica dos fundamentos historicamente engendrados que constituem o espaço expositivo. (RAMOS, 2004, p.29).

A presença de objetos como uma das especificidades da dimensão educativa dos museus leva o autor a formular a estratégia dos “objetos-geradores”, o ponto de partida para o diálogo sobre questões sociais, políticas, culturais e econômicas cruzando diferentes temporalidades e lugares. A distância entre o mundo dos museus e a vida cotidiana é diminuído quando essa mesma ação inclui tanto elementos presentes no dia a dia quanto aqueles que figuram em vitrines das salas expositivas.

Também inspirada pelas ideias de Paulo Freire para pensar a educação museal, Castro (2018, p.239) propõe que pensemos em práticas educativas em que os objetos possam ser ressignificados pelos educandos “[...] a despeito das propostas institucionais que os envolvem (de curadoria, de conservação, de musealização e patrimonialização etc.), transformando-os em ferramentas e conhecimento para a emancipação.” Nessa perspectiva, os visitantes teriam contato com os discursos produzidos pelos museus e, a partir deles, produziram outros sentidos e valores não previstos pela instituição.

É nesse contexto que os objetos musealizados ganham novos sentidos ao indagarmos sobre suas conexões com as pessoas e favorecerem outras abordagens sobre a materialidade, tanto no discurso, quanto na prática museal (SEMEDO, FONTAL & IBANEZ, 2017). Assim como em exposições, supomos que as experiências de reservas técnicas com acesso público também contribuem nesse sentido.

No âmbito dos museus de ciências, a experiência sensorial com objetos se dá tanto com bens culturais que formam o patrimônio musealizado (objetos originais dos acervos) quanto réplicas, modelos, reproduções e aparatos. Devido a impossibilidade de manipular objetos pertencentes ao acervo, para não comprometer sua integridade, a interação física ocorre por meio de outras estratégias na maioria dos casos (FALCÃO *et al.*, 2011). No entanto, existem museus de ciências em que os objetos originais, oriundos de pesquisas de campo, são de grande relevância na experiência educativa dos visitantes, mesmo que não possam ser tocados, como nos museus de ciências naturais (MARANDINO 2009). Podemos acrescentar aqui os museus arqueológicos e etnográficos.

Nos últimos anos, a crescente valorização dos educadores museais traz uma demanda maior de inclusão de suas perspectivas no uso dos objetos musealizados

em ações para os públicos. Cazelli e Valente (2019) exemplificam com a reivindicação por parte desses sujeitos por maior participação em projetos de concepção e desenvolvimento de exposições com foco no aprimoramento da experiência com os visitantes.

Por outro lado, ainda não foi atribuída a devida importância à educação na formação de profissionais que lidam diretamente com acervos, por exemplo, museólogas (os). Segundo as mesmas autoras, resultados de um estudo sobre a formação em museologia no contexto francês apontam que de forma geral os cursos conferem um lugar de menor relevância à educação na grade curricular, o que não é tão diferente no Brasil. Nota-se, portanto, que essa lacuna na formação indica uma contradição no campo, se considerarmos todo o acúmulo de discussões a respeito da função social e educativa dos museus nas últimas seis décadas.

Ao discutir a articulação entre educação e museologia, Figurelli (2012) chama a atenção para o papel das(os) museólogas(os) - que aqui podemos estender aos demais profissionais que lidam com objetos musealizados - na tomada de consciência sobre a função social e educativa dos museus, mesmo que não lidem diretamente com visitantes em seu cotidiano de trabalho. A autora aponta a formação profissional como fator importante na mudança de posicionamento nas últimas décadas.

A conscientização da responsabilidade social, presente na Museologia contemporânea, e gradativamente num número crescente de museus, é reflexo de uma formação profissional que privilegia o fator humanitário, que elege o bem-estar do ser humano como principal meta a alcançar e que direciona reflexões, processos e iniciativas para este fim. Não é apenas a natureza das coleções que determina o comportamento social dos museus. Este comportamento está diretamente conectado a atitude do museólogo que, fundamentado em suas convicções e ideologias é capaz de direcionar a atuação do museu. Sua concepção de memória, identidade, cultura, sociedade, patrimônio, museu e também Museologia é a base que influencia sua ação no sentido de tornar o museu um espaço de transformação social [...]. (FIGURELLI, 2012, p.47).

Retomando a ideia de profissionais de museologia como trabalhadores sociais conforme definido por Guarnieri (2010), Figurelli (2012, p.48) defende que o compromisso desses sujeitos, se apoiados nos princípios da Museologia Social, “[...] é democratizar o conhecimento, disponibilizando o acesso a todos, para que estes possam construir novos conhecimentos baseados na pluralidade que compõe a cultura humana.” O desenvolvimento de ações integradas entre diferentes

setores, com definição de metas e objetivos comuns, é defendido por Santos (2008) como forma de ampliação da função educativa dos museus.

Valente (2009), ao discutir as transformações ocorridas nos museus a respeito de sua função educativa, aponta que a busca pelo estreitamento da relação entre museus e públicos teve impacto na atuação e formação dos profissionais dessas instituições:

O cenário do museu transformado provocou novas exigências, novas ações e a necessidade da preparação de um profissional que pudesse responder aos atuais desafios da sociedade. A profissionalização do setor se fez na aproximação de diferentes categorias profissionais no funcionamento cotidiano do museu, promovendo a reflexão coletiva, sugerindo acordo entre mediação e conservação. (VALENTE, 2009, p. 95).

Dado o novo contexto, tornou-se inevitável o diálogo entre os diferentes profissionais para repensarem e reinventarem suas práticas com objetos musealizados. As negociações em torno da seleção de objetos, da maneira como seriam expostos, dos discursos produzidos a partir deles passaram a incorporar cada vez mais as preocupações com a experiência dos visitantes.

Retomando as reflexões de Santos (2008) a respeito das transformações ocorridas no meio museal com os princípios da nova museologia/museologia social, a autora problematiza o distanciamento entre profissionais que atuam em diferentes tipos de museus e processos museais:

Não é raro, entre os profissionais da área, o uso de rótulos e atitudes separatistas entre os adeptos da Nova Museologia, dos museus comunitários, dos museus 'tradicionais', o que demonstra a nossa pobreza, a nossa pequenez, e impede a troca salutar, o enriquecimento com a experiência do outro, o incentivo à criatividade e à abertura de novos caminhos sem ter de desprezar o conhecimento historicamente já construído. Esse processo interno de desigualdade e exclusão tem provocado muitas vezes o desencanto, a baixa autoestima, a desmotivação para a busca de soluções, e até mesmo o afastamento de profissionais das nossas instituições. (SANTOS, 2008, p.63).

Essa tensão é decorrente das divergências entre visões, objetivos e concepções que fundamentam as práticas e produção de conhecimentos no campo e aparecem na produção discursiva dos museus. Reconhecendo esse cenário diverso, Santos (2008) propõe que haja maior aproximação entre os profissionais no sentido de promover troca de experiências e construção de novos caminhos em

busca do cumprimento da função social e educativa dos museus. Um desses caminhos poderia ser, por exemplo, a ampliação do acesso ao acervo e aos “bastidores” dessas instituições via reservas técnicas.

Ainda que tenham avanços, a desejada integração entre equipes esbarra em muitos obstáculos até hoje, relacionados às diferentes concepções e posicionamentos trazidos pelos profissionais. Segundo Valente (2018, p.48), “[...] as antigas permanências revestidas do discurso inovador parecem ainda resistir. Enfraquecê-las será nosso desafio.” Diante desse quadro, Figurelli (2012, p. 49) argumenta a favor de que as instituições museais busquem meios de potencializar sua função educativa, considerando que essa dimensão está presente nas várias áreas dos museus.

Conforme apontado anteriormente, a perspectiva de que os processos educativos/comunicativos sejam moldados por todos os sujeitos em interação vem contribuindo para o surgimento de diversas formas de participação dos públicos nas atividades dos museus. Entre os princípios da chamada pedagogia museal crítica proposta por Hooper-Greenhill (1999) está o engajamento de diferentes segmentos sociais no desenvolvimento de ações, seja direta ou indiretamente, por meio de colaboração e consultoria de representantes de diferentes grupos sociais, estudos de recepção e avaliação das atividades.

Se começarmos a analisar o papel educacional do museu da perspectiva do visitante, com o conhecimento que este possui quando vem ao museu com suas próprias agendas, habilidades de aprendizagem e interesses, então começamos a ter uma abordagem da experiência do museu por um outro ponto de vista. Uma das primeiras ferramentas de análise é a compreensão dos processos interpretativos que os visitantes possam utilizar dentro dos museus. (HOOPER-GREENHILL, 1999, p.11, tradução nossa).

Nesse sentido, ouvir os visitantes deveria fazer parte do processo, do início ao fim, não só das exposições, mas de todos os programas, projetos e ações museais. Além de buscar a opinião dos públicos, promover sua participação efetiva nos processos, no sentido de compartilhamento de responsabilidades e negociação de escolhas, é uma forma de diversificar as narrativas dos museus e também de ampliar as estratégias interpretativas dos sujeitos envolvidos, tornando a experiência museal mais polissêmica (HOOPER-GREENHILL, 2000).

Nessa forma de encarar a relação com os públicos, os objetos têm grande

potencial para os processos educativos, pois podem instigar a curiosidade, evocar lembranças e conectar temas com a vida cotidiana. A experiência sensível com elementos da cultura material e da natureza são significativos para pessoas de todas as idades e podem ocorrer tanto em exposições como em visitas às reservas técnicas, laboratórios e outros locais de trabalho dos profissionais que lidam com esses objetos. Aproximar os visitantes do trabalho museal para conhecer o processo por trás dos resultados pode propiciar a construção de narrativas mais diversificadas, além de contribuir para o desenvolvimento de novas práticas profissionais (HOOPER-GREENHILL, 1999; 2000).

Na mesma direção, Figurelli (2012, p.51) defende que museus comprometidos com a sociedade estimulem olhares mais críticos sobre seus espaços, acervos e ações ao incentivarem o visitante “[...] a ler os objetos e os espaços, a identificar as mensagens subentendidas, a perceber o discurso oculto na expografia, a criar novos significados, relações, narrativas.”

As novas formas de museus e musealização, os projetos de curadoria colaborativa/participativa e as práticas decoloniais, como já abordado, também podem auxiliar nas interpretações já consolidadas sobre os acervos, assim como no trabalho desempenhado por suas equipes, ao levantar questionamentos que antes não tinham espaço.

Para Wagensberg (2005a; 2005b) os objetos potencializam a divulgação da ciência no âmbito dos museus e é o fator que diferencia essas instituições de outros meios. A realidade expressa por meio de objetos e fenômenos e as múltiplas interações que se estabelecem com eles têm a capacidade de provocar a emoção inteligível. Nesse processo os visitantes não podem ser enganados: a ciência deve ser tratada como processo construído coletivamente, com erros, incertezas e controvérsias, e não só com resultados bem-sucedidos provenientes do esforço individual de cientistas.

Temos de inventar uma nova museografia: a museografia com objetos que são reais, mas capazes de se expressarem de uma forma triplamente interativa: mutuamente interativos (‘hands-on’ no linguajar atual de museu), mentalmente interativos (‘mind on’) e culturalmente interativos (‘heart on’). São objetos que contam histórias, que se comunicam entre si e com os visitantes. São objetos com eventos associados, objetos vivos, objetos que mudam. (WAGENSBERG, 2005a, p. 311).

Existe um rigor museográfico e existe um rigor científico. O museu deve

ser museograficamente rigoroso (não fazerem reproduções passarem por objetos reais, não supervalorizar nem subvalorizar a transcendência, a singularidade ou o valor de uma peça) e cientificamente rigoroso (não empregar metáforas falsas, não apresentar verdades que não estiverem mais vigentes, não esconder o grau de dúvida com relação ao que é exposto). O rigor museográfico é pactuado entre o museólogo e os designers, e o rigor científico é pactuado entre o museólogo e os cientistas especialistas no tema. (WAGENSBERG, 2005b, p.137).

Marandino (2005), ao tratar dos objetos como um dos elementos-chave dos museus, ressalta que o processo de musealização também pode ser apresentado e discutido com os visitantes. Desse modo, cabe aos museus evidenciarem esse processo contínuo, subjetivo e ideológico de “sentido acrescentado” na musealização da cultura material.

Informar sobre os processos de preparação e de proteção dos objetos autênticos, os quais necessitam de compromissos entre ‘conservadores’ e ‘mediadores’ desejosos a dar sentido ao objeto, é crucial. Os objetos, sejam naturais, técnicos ou artísticos, podem constituir tanto [como] fontes de prazer estético, de deleite, quanto de observação científica. (MARANDINO, 2005, p. 3).

Ou seja, o trabalho dedicado aos acervos nos museus poderia ser mais bem compreendido se as atividades profissionais desempenhadas fossem apresentadas aos visitantes. Em geral, o que acontece nos “bastidores” não aparece, e sim os resultados. O que se vê, na maioria dos casos, é a inserção de objetos na composição de uma narrativa sobre determinado tema, em geral em exposições. Segundo Gruzman (2012, p.13), mesmo o processo de concepção e desenvolvimento das exposições fica oculto, sendo apresentadas como um resultado que geralmente não deixa transparecer o caminho percorrido até sua abertura para os públicos. Além disso, as instituições dificilmente explicitam as escolhas realizadas que moldaram as exposições dentro de um contexto maior.

O interesse da presente pesquisa se volta para iniciativas de reservas técnicas de museus com estratégias de acesso público no sentido de compreender as possibilidades existentes na aproximação entre objetos musealizados, profissionais e públicos nestes ambientes específicos. Para conhecer melhor o tema, realizamos um levantamento bibliográfico cujos resultados e discussão são apresentados no próximo capítulo.

2 RESERVA TÉCNICA E ACESSO PÚBLICO AOS OBJETOS MUSEALIZADOS

Museus, como espaços para a transmissão cultural, diálogo intercultural, aprendizado, discussão e treinamento, desempenham também um importante papel na educação (formal, não formal e continuada), na promoção da coesão social e do desenvolvimento sustentável. Os museus têm grande potencial para sensibilizar a opinião pública sobre o valor do patrimônio cultural e natural e sobre a responsabilidade de todos os cidadãos para contribuir com sua guarda e transmissão (UNESCO, 2015, s/p.).

Ao visitar os museus, a forma mais comum de se ter acesso aos objetos musealizados é por meio das exposições, onde estão combinados com outros recursos, tais como textos, reproduções gráficas, conteúdo audiovisual, dioramas, maquetes, instalações artísticas e aparatos interativos que visam construir uma narrativa. Em uma das etapas do processo que envolve o acervo, geralmente ocorre uma seleção de quais objetos expor, segundo critérios estabelecidos por profissionais responsáveis pela concepção e desenvolvimento da exposição pretendida, relacionados ao tema central e aos assuntos específicos que se quer abordar. Na maioria das instituições museais, uma pequena parcela do acervo é exposta, enquanto boa parte se encontra nas RTs.

No presente capítulo, apresentamos o que são as RTs, como se constituíram nos museus e quais são as questões em torno de seu funcionamento na atualidade. Ao problematizar o fato de que boa parte dos acervos musealizados se encontra armazenada nesses espaços, longe dos visitantes que dificilmente têm a oportunidade de entrarem em contato com o processo curatorial voltado para as coleções, surgiu o interesse de conhecer estratégias de acesso público a esses lugares, a exemplo das RTs visíveis, RTs visitáveis e sistemas de armazenamento visível. Com isso, realizamos um levantamento bibliográfico para conhecer estudos a respeito desse fenômeno.

2.1 RESERVA TÉCNICA: O QUE É? PARA QUE SERVE?

A epígrafe deste capítulo traz um trecho da recomendação da UNESCO que reúne orientações voltadas para a proteção e promoção dos museus e coleções na atualidade. Nela são identificadas como funções primárias das instituições museais a preservação, a pesquisa, a comunicação e a educação. A preservação engloba

vários conhecimentos voltados para a proteção dos bens que compõem os acervos dos museus e abarca atividades como aquisição e gestão de coleções, gestão de riscos, conservação e restauração com intuito de manter a integridade dos bens e possibilitar acesso para as gerações presentes e futuras (UNESCO, 2015). Parte das atividades que se conectam à função da preservação se concretizam nas RTs.

Conforme discutido no capítulo anterior, o surgimento de outras perspectivas que valorizam a relação com os públicos incentivou mudanças nos museus, de ordem conceitual, política e espacial, ao priorizar preocupações didáticas na busca de maior diálogo com os visitantes que não estivessem inseridos nas áreas especializadas as quais as instituições se identificavam. Em relação aos acervos, podemos observar, por exemplo, interferências na forma de apresentação dos objetos em exposições e uso nas ações educativas (MARANDINO, 2009; GRUZMAN, 2012; GRUZMAN, BONATTO & GOMES, 2018).

Tais perspectivas que envolvem preocupações atreladas à educação/comunicação nos museus se traduzem, por exemplo, em alterações na tendência expográfica dos museus a partir do final do século XIX. Antes havia uma orientação para expor a totalidade do acervo simultaneamente, sem uma contextualização suficiente para os visitantes. Com o aumento das aquisições, houve a necessidade de reservar parte das coleções, trocar o excesso pela seleção, dando lugar a exposições com recortes temáticos e temporais definidos (TOSTES, 2005). Como consequência, houve a separação espacial e epistêmica da atuação em curadoria, sendo delineado o papel dos profissionais que se voltavam para os objetos expostos e daqueles que se dedicavam às coleções guardadas (THIEMEYER, 2017). Ou seja, mesmo que os objetos musealizados continuassem a ocupar um lugar central na narrativa, não eram os únicos elementos de comunicação com os públicos e não “falavam” por si. Embora não seja possível indicar com precisão o momento de criação das primeiras RTs, foi nessa transição conceitual da expografia dos museus que esses espaços foram pensados e se aprimoraram posteriormente (GOMES, 2018, p.43).

Antes da ideia de RT como conhecemos hoje, muitas vezes o destino dos objetos que não se encontravam expostos era a guarda em depósitos, sem uma organização preestabelecida, junto a ferramentas, equipamentos e materiais de montagem de exposições. Ao longo da segunda metade do século XX, foram

desenvolvidos métodos e técnicas para a organização, controle, conservação, segurança, documentação e pesquisa dos acervos nesses espaços, hoje reconhecidos como ações específicas do campo museal (FRONER, 2008).

Podemos entender que a mudança de perspectiva sobre o museu de “templo” para “laboratório”, conforme apontado por Desvallées e Mairesse (2012), se relaciona a fatores como a incorporação de novos saberes científicos ao cotidiano dessas instituições, com destaque para a própria atuação dos museus na pesquisa e na consolidação de novas áreas do conhecimento, muitas vezes para responder questões atreladas aos acervos. A ideia de museu como “fórum”, evocada por Cameron (1992), também passa por questões que remetem às práticas museais com objetos musealizados, por exemplo, a participação de diferentes atores na formação das coleções tendo em vista representações mais plurais e a possibilidade de ampliar o acesso público ao patrimônio salvaguardado.

Atualmente é comum encontrarmos definições de RT que se voltam para a diferenciação desses espaços das exposições e que explicitam a desigual proporção de objetos encontrados nesses dois tipos de ambientes dentro dos museus. Em geral, RTs são locais projetados ou adaptados para a guarda da parcela do acervo que não está exposta, emprestada nem em uso para fins de pesquisa, onde ocorre um processo contínuo de organização e gestão do acervo visando manter sua integridade física a longo prazo.

Em RTs espera-se encontrar uma lógica específica de organização, acondicionamento e identificação dos objetos com base nas tipologias, materiais e dimensões. A sinalização nesses locais é essencial: cada parte do mobiliário recebe um código, do mesmo modo que cada item é identificado com uma etiqueta, o que facilita o acesso físico aos objetos e remete ao seu conteúdo informacional no sistema de documentação. Toda a estrutura é pensada conforme as orientações técnicas de conservação preventiva, gestão de riscos e documentação museológica visando a eficiente gestão das coleções. Em suma, trata-se de um espaço de atuação interdisciplinar, buscando a integridade física dos bens, o rápido alcance aos objetos e a eficiente recuperação das informações (FRONER, 2008; MIRABILE, 2010; AMARAL, 2011; GOMES & VIEIRA, 2013, 2014; GOMES *et al.*, 2018; GOMES, 2018).

Vários autores chamam a atenção para o fato de que boa parte dos objetos

que compõem acervos se encontram nas RTs na maioria dos museus. Esses percentuais, no entanto, variam bastante. Dada a diversidade de temas e tipologias de acervos presentes nos museus em todo o mundo, é uma tarefa difícil estipular uma média que se aproxime da realidade. Para efeito de ilustração, autores consultados apontam a estimativa de que 90% ou mais dos acervos se encontram em RTs (MIRABILE, 2010; GOB & DROUGUET, 2019; GALLIMORE & WILKINSON, 2019). Foram obtidos também percentuais em museus específicos: cerca de 90% no *Science Museum* (LESKARD, 2015; HAINES & WOODHAM, 2019) e 95% no *Smithsonian American Art Museum* antes da implantação de galerias de armazenamento visível (ALLEN, 2001). No entanto, há de se lembrar que existem museus que não possuem em sua estrutura um espaço de RT e, com isso, todo o acervo se encontra exposto.

No que se refere à entrada de objetos no museu, a RT pode se tornar um problema quando a instituição não possui uma política de aquisição e descarte que norteie a formação do acervo, o que pode “[...] colocar os museus diante de reservas abarrotadas de itens que ali ficam sepultados, sem mover a energia mínima de ir e vir nos espaços.” (TOSTES, 2005, p. 76).

Os conhecimentos e práticas da conservação preventiva e da gestão de riscos estão muito presentes no cotidiano das RTs. Idealmente, engloba todos os níveis do sistema de acondicionamento do acervo, desde armários, prateleiras, gavetas, caixas e envelopes até salas, edifícios e seu entorno. Inicialmente, todos os possíveis agentes de risco são identificados, sendo os principais: forças físicas, furto, roubo ou vandalismo, fogo, água, pragas, poluentes, luz e radiação ultravioleta e infravermelha, temperatura incorreta, umidade incorreta e dissociação. Cada um destes agentes pode atingir direta ou indiretamente a integridade física dos objetos, por esse motivo é fundamental conhecê-los para prever os riscos e minimizar seus efeitos ao responder às emergências de modo eficaz com o conhecimento e recursos disponíveis em cada instituição (IBRAM, 2013).

É desejável que as instituições museais possuam um plano de gestão de riscos e conservação preventiva elaborado em conformidade com suas características. Uma parte das ações contidas nesse tipo de documento consiste em atividades rotineiras, tais como limpeza adequada, vistoria periódica das áreas

de armazenamento e registro de ocorrências. Idealmente, os espaços de RT devem conter equipamentos e sistemas para o eficiente monitoramento das condições ambientais e maior segurança do acervo, tais como desumidificador ou umidificador de ar, sistema de climatização com funcionamento ininterrupto, iluminação sem radiação danosa, mobiliário que atenda às especificações de conservação, sistema de detecção e combate ao incêndio, extintores, câmeras de vigilância, sensor de detecção de presença, dentre outros (NATIONAL, 2012; IBRAM, 2013).

É comum observar diferentes atuações profissionais voltadas para os acervos nas RTs, a exemplo dos procedimentos técnicos de conservação e documentação, pesquisa sobre coleções ou objetos específicos e realização de visitas pontuais. Desse modo, as reservas podem contar com salas de consulta, laboratórios, arquivos e outras áreas de trabalho que se conectam com os espaços de armazenamento (AMARAL, 2011; NATIONAL, 2012).

Embora os manuais enumerem os elementos essenciais para estruturar uma RT, não há um formato único, pois depende das condições institucionais, desde disponibilidade de espaço, materiais e equipamentos até equipe que possa se dedicar de forma exclusiva. Cada instituição busca soluções de infraestrutura e organização, a depender das características do edifício, das necessidades do acervo e, principalmente, dos recursos financeiros e humanos disponíveis. Na bibliografia de referência, encontramos diretrizes gerais quanto à preservação e gestão de acervos nesses espaços, os procedimentos mais apropriados, mas sempre apontando para uma flexibilidade necessária ao avaliar caso a caso (AMARAL, 2011).

2.2 O LUGAR DAS RESERVAS TÉCNICAS NOS MUSEUS NA CONTEMPORANEIDADE

Como vimos anteriormente, embora as RTs não sejam áreas de circulação do público como as exposições, não devem ser confundidas com depósitos ou porões, pois possuem as mesmas exigências no que se referem às condições de conservação e segurança (MIRABILE, 2010; GOB & DROUGUET, 2019).

Embora a bibliografia da área apresente as condições ideais de instalação e funcionamento das RTs, a maioria das instituições museais enfrenta grandes dificuldades para se adequar às condições mínimas, no Brasil e no exterior.

Segundo a estimativa de Lambert (2011), cerca de 60% das reservas em todo o mundo se encontram em situação desfavorável a ponto de prejudicar o uso dos acervos em ações educativas, de pesquisa e exposições. Conforme apontam os resultados de um levantamento realizado pelo Centro Internacional de Estudos para Conservação e Restauração de Bens Culturais (ICCROM/UNESCO, 2011), museus de vários países, incluindo do hemisfério norte, relataram graves problemas que dificultam ou impedem a preservação de seus respectivos acervos. Dentre os aspectos demonstrados no relatório que abrangeu 1.490 museus de 136 países, podemos destacar que:

- Em 1/4 das instituições, a circulação no interior de RTs é difícil ou impossível. Em 2/3 há falta de espaço;
- Metade não possui unidades de armazenamento suficientes, sendo que as existentes estão lotadas;
- Em 2/5 faltam atividades que forneçam suporte para a gestão da RT e também demandam profissionais treinados;
- Também em 2/5 dos museus há uma grande quantidade de passivo, ou seja, objetos que ainda não foram tecnicamente tratados;
- 1/3 não possui procedimentos claros para gestão da RT e estão instaladas em condições precárias;
- 1/4 apresentou lacunas na documentação, como registros de movimentação, catalogação, inventário, código de localização;
- 1/5 apresentou fragilidades na segurança, acúmulo de elementos que não são do acervo nos espaços de armazenamento e infestação de pragas;
- Em 1/10 já ocorreu roubo de objeto(s).

Tais dificuldades para alcançar o bom funcionamento de RTs podem interferir nas outras funções primárias dos museus, quando pensamos especificamente em atividades que envolvem os objetos musealizados. A preservação adequada dos acervos é o que garante o prolongamento de sua existência material (e das informações a eles relacionadas) e possibilita o acesso às gerações presentes e futuras, seja como fontes de pesquisa, seja em ações de educativas e de divulgação da ciência para os públicos.

Remy (1999, p.27) argumenta que “[...] a reserva deve fazer parte do projeto científico e cultural da instituição museal se quisermos que o patrimônio mantenha todo o seu significado.” Um projeto de RT, segundo o autor, deve considerar as necessidades de seus usuários e se inserir no esquema cultural do museu, tendo em vista as seguintes questões: como são utilizadas as coleções (em pesquisa, educação e exposições)? Qual parte da coleção está exposta? Qual é a política de aquisição? Quais são as conexões entre a reserva e outras partes do museu? Esse entendimento contrapõe a imagem da RT como um espaço onde os objetos são apenas depositados.

As RTs geralmente apresentam acesso restrito, dada a sua destinação como local de conservação e segurança das coleções e, por isso, não integra as áreas de visitação dos museus. É frequente admitir visitas de grupos formados por sujeitos que tenham algum tipo de inserção no meio museal e/ou na área do conhecimento da instituição de interesse, por exemplo, professores, estudantes universitários, artistas, cientistas, conservadores, restauradores, museólogos, entre outros. Para tal, os museus estabelecem o agendamento prévio, a capacidade máxima de pessoas por grupo e o limite de tempo dentro das áreas de armazenamento. Essas visitas técnicas são acompanhadas por um profissional, ou seja, os visitantes não têm autonomia para circular livremente (GOMES & VIEIRA, 2014, p.134; CASTILHO, 2013). Algumas iniciativas de visitas podem estar associadas também a públicos mais amplos e ocorrem de forma pontual, muitas vezes associadas a uma programação especial oferecida pelos museus em determinada época do ano.

Por fim, a caracterização das RTs e do lugar que ocupam nos museus atualmente podem ser sintetizados nos seguintes aspectos gerais: 1) local onde ocorrem atividades relacionadas ao processo curatorial do acervo; 2) destinado a preservação da maior parte dos objetos e 3) geralmente apresenta acesso restrito. Levando em consideração tais pontos, buscamos conhecer iniciativas que tentam romper com essa orientação, como apresentamos a seguir.

2.3 O PÚBLICO ACESSA OS “BASTIDORES”: ESTRATÉGIAS DE APROXIMAÇÃO

Existem diferentes estratégias de acesso público às RTs, a depender do público-alvo, se a aproximação com os objetos é direta ou indireta, com ou sem mediação humana, por meio de agendamento ou não. Para fins de análise, adotamos as definições de RT visitável, RT visível e sistema de armazenamento visível (GOMES & VIEIRA, 2014; GOMES, 2018).

[...] podemos considerar a categoria de reserva visitável quando é acessível ao público em geral. Esta requer dimensões e serviços adaptados para a visita pública que busquem um equilíbrio entre o conforto das pessoas e as condições de conservação preventiva das coleções. Exige um esforço de instalações de segurança, controle de acesso, organização, design especial de mobiliário, sinalização para conseguir uma correta legibilidade das coleções acondicionadas. Outro caso são as reservas visíveis, que são contempladas a partir do exterior, mas que não permitem o acesso ao público. (DELAVERNAYS, 2012, p. 11, tradução nossa).

Nesse mesmo sentido, Gomes e Vieira (2014) salientam que as reservas visitáveis se diferenciam das convencionais por possibilitarem o acesso direto às áreas de armazenamento aos diferentes segmentos de públicos, e não somente daqueles indivíduos com interesses específicos. Em geral, esse acesso se dá por meio de visitas agendadas, com mediação de um profissional da instituição e podem se configurar como atividade sistemática ou pontual. É possível que essas experiências incluam oficinas para demonstração de procedimentos de conservação, restauro ou documentação, ou até mesmo manuseio de objetos pelos visitantes com supervisão. Nas referências bibliográficas em inglês, encontramos termos sinônimos para designar reservas visitáveis, como *store tours* e *behind-the-scenes tours*.

Já as reservas visíveis, por contarem com uma barreira física (em geral, de vidro), não necessariamente impõem acompanhamento, sendo vistas do exterior pelos visitantes. Nesse tipo de acesso, é possível ter contato indireto com parte dos objetos armazenados e com o trabalho curatorial do acervo, porém é mais limitado, já que não há interação entre visitantes e profissionais do museu (GOMES & VIEIRA, 2013, 2014; GOMES, 2018).

Outra forma de acesso direto aos objetos acondicionados diz respeito ao

sistema de armazenamento visível. Trata-se de um método de exibição de uma profusão de objetos em áreas expositivas e outras áreas onde o público circula livremente. Geralmente, os itens integram a mesma coleção e são organizados conforme os dados de procedência, tipologia e uso e estão dispostos em mobiliário projetado para a dupla função (acondicionamento e exibição). Esse tipo de arranjo visual se assemelha bastante ao de uma RT convencional, sendo que a diferença são as barreiras para que os visitantes possam visualizar os itens sem tocar. Com isso, armários, estantes e gavetas são protegidos com vidro. O espaço pode disponibilizar informações por meio de legendas individuais ou de grupo, pequenos textos, estação multimídia, audioguia ou catálogos da coleção (GOMES & VIEIRA, 2014; GOMES, 2018).

Nas referências em inglês, é frequente encontrarmos o armazenamento visível denominado como *open storage* ou *visible storage*, pois o termo *storage* é utilizado tanto para indicar o que chamamos de RT como armazenamento. Por esse motivo, concordamos com a distinção elaborada pelas pesquisadoras supracitadas para evitar um entendimento equivocado do que seria uma RT propriamente dita de onde o público consegue visualizar parcialmente o acervo e os profissionais atuando (RT visível) e a estratégia de exibição de grande quantidade de objetos simultaneamente integrada às demais áreas de visitação pública do museu (sistema de armazenamento visível). No Quadro 1 estão sintetizadas as principais características dessas três estratégias.

Quadro 1 - Características de RT visível, RT visitável e sistema de armazenamento visível

| | Sistema de armazenamento visível | RT visível | RT visitável |
|--|---|--|--|
| Natureza do armazenamento | Instalações e equipamentos adequados para a preservação do acervo | Instalações e equipamentos adequados para a preservação do acervo e que permitem visualização de objetos | Instalações e equipamentos adequados para a preservação do acervo, acrescida de uma lógica de seleção de objetos com possíveis destaques |
| Acesso público | Sim | Sim, com agendamento prévio | Sim |
| Forma de aproximação entre objetos e visitantes | Em salas de exposições ou outras áreas de circulação pública da instituição | Visualização total ou parcial da área de armazenamento, incluindo (ou não) áreas de trabalho com objetos | Visitas agendadas com acompanhamento de profissionais da instituição |
| Interação entre profissionais e visitantes | Sim, quando há visitas com mediação humana | Limitada ou inexistente | Sim |

Fonte: a autora (2021).

É possível que um museu adote diferentes formas de aproximação com acervos e, com isso, haja a coexistência de RT visível, RT visitável e/ou armazenamento visível. Da mesma forma que parte das áreas de armazenamento podem ser mantidas como convencionais, ou seja, com acesso restrito (GOMES & VIEIRA, 2014, p. 134; OLIVEIRA, 2018; OLIVEIRA & GRUZMAN, 2019).

É importante esclarecer que existem outros termos para designar RTs com acesso público: galeria de estudo, sala de estudo, reserva de estudo, reserva

aberta, sala de consulta, reserva consultável, entre outros. Optamos por utilizar RT visível, RT visitável e sistema de armazenamento visível entendendo que são mais esclarecedores com base nas referências em língua portuguesa consultadas.

Da mesma forma que não existe um padrão para RTs convencionais, os museus também não se apoiam em uma prescrição para elaborar cada uma das três estratégias. Abordaremos a seguir aspectos destacados do levantamento bibliográfico realizado sobre o tema.

2.4 RESERVA TÉCNICA E ACESSO PÚBLICO COMO TEMA DE ESTUDOS

Para o levantamento bibliográfico sobre RTs e acesso público, ao longo de 2020 foram consultadas as seguintes bases de trabalhos acadêmicos: Periódicos Capes, Teses e Dissertações Capes, Teses e Dissertações USP, *Scielo.org*, *JSTOR*, *Springer* e *Wiley Online Library*. Nestas fontes buscamos artigos, teses e dissertações. Considerando que os levantamentos anteriores indicaram a criação das primeiras iniciativas nos anos 70 (OLIVEIRA, 2018), situamos o período da busca entre 1970 e 2020.

Os descritores utilizados nas buscas foram “reserva técnica”, “reserva técnica visível”, “reserva técnica visitável”, “bastidores”, “museu”, “acesso público”, “público”, “visita”, “visitante”, “educação”, “ações educativas”. A fim de ampliar a busca, também foram usados descritores em inglês: “storage”, “museum storage”, “museum storeroom”, “visible storage”, “open storage”, “behind the scenes”, “museum”, “public access”, “public”, “visit”, “visitor”, “education”, “museum education activity”. Foram utilizadas diferentes combinações desses termos, a depender nas necessidades de refinamento das buscas em cada base.

A maior parte dos resultados obtidos são identificados nas bases como artigos, conforme demonstrado nos Quadros 2 e 3. Entre eles, existem textos que, embora identificados como artigos, se aproximam mais de relatos de experiência, pois carecem de apresentação de uma metodologia. Também tivemos acesso a uma monografia de curso de especialização e um trabalho publicado em anais de congresso.

Em uma primeira seleção de trabalhos no universo de resultados, reunimos

textos que indicassem nos títulos e resumos uma aproximação temática com essa dissertação. Com isso, foram obtidos 13 trabalhos publicados no Brasil e 24 do exterior, totalizando 37 documentos. Ao ler esses textos integralmente, percebemos que nem todos abordam o acesso público às RTs propriamente dito, porém tangenciam a discussão na medida em que tratam das coleções situadas nesses espaços em diferentes perspectivas. Com isso, parte dessas leituras contribuiu para a definição e caracterização de RTs no início deste capítulo.

Dada a abrangência dos trabalhos desse primeiro conjunto, realizamos a identificação e sistematização desses documentos para, em seguida, fazer um refinamento do material a partir de novas leituras. O critério de inclusão dessa segunda seleção teve como foco os textos que abordassem formas de aproximação entre visitantes e objetos musealizados via RTs. Desse modo, chegamos a um conjunto de 22 trabalhos acadêmicos, que constituem o *corpus* desse levantamento (BAUER & GASKELL, 2003).

Esse *corpus* é caracterizado pela variedade no que se refere aos países de origem, ano de publicação, filiações institucionais e áreas temáticas dos acervos/museus. Entre eles, temos exemplos de trabalhos sobre RTs visíveis, RTs visitáveis e sistemas de armazenamento visível conforme apontado nos quadros abaixo:

Quadro 2 – Conjunto de trabalhos sobre RTs e acesso público publicados no exterior

| Cód. | Tipo | Ano | Título | Autor(a) / filiação institucional | Museu / Acervo | Tipo de ação |
|------|--------|------|--|--|--|-----------------------|
| A1 | Artigo | 1977 | Visible Storage and Public Documentation | Michael M. Ames - Museum of Anthropology / Un. British Columbia (Canadá) | Museum of Anthropology / Un. British Columbia (Canadá) | Armaz. visível |
| A2 | Artigo | 1990 | Visible Storage for the Small Museum | Paul C. Thistle - Sam Waller Little Northern Museum (Canadá) | Sam Waller Little Northern Museum (Canadá) | Armaz. visível |
| A3 | Artigo | 1990 | Curatorial or “Native” Categories: Their Use in Visible Storage | Dorothy Washburn- Un. Pennsylvania | The Strong Museum (EUA) | Armaz. visível |
| A4 | Artigo | 2001 | Making Collections Visible: The Luce Foundation Center for American Art | Rachel M. Allen - Luce Foundation Center for American Art (EUA) | Luce Foundation Center for American Art (EUA) | Armaz. visível |
| A5 | Artigo | 2006 | The Naturalist Center: Proof that museums can do more to maximize the learning potential of their collect | Richard Efthim- Naturalist Center, Smithsonian Institution (EUA) | Naturalist Center, Smithsonian Institution (EUA) | RT visitável |
| A6 | Artigo | 2007 | Store Tours: Accessing Museums’ Stored Collections | Lucinda G. Caesar - Institute of Archaeology/ Un. College of London | Science Museum (Inglaterra) | RT visitável |
| A7 | Artigo | 2010 | Storage, display and access – innovations at the Harry Daly Museum and the Richard Bailey Library of the Australian Society of Anaesthetists, Sidney | P. Stanbury - Harry Daly Museum and the Richard Bailey Library (Austrália) | Harry Daly Museum and the Richard Bailey Library (Austrália) | Armaz. visível |
| A8 | Artigo | 2012 | Making the museum visible | Isabel García Fernández; Sonia Díaz Jiménez; | The Veterinary Museum/ Complutense | RT visível/ visitável |

| | | | | | | |
|-----|-------------|------|---|---|---|---|
| | | | | Gabriel Martínez García - Complutense University of Madrid | University (Espanha) | |
| A9 | Artigo | 2013 | Back room pedagogies in university museums in Britain | Penelope Dransart- School of Archaeology, History and Anthropology, University of Wales | Cambridge Museum of Archaeology and Anthropology (Inglaterra) | RT visitável |
| A10 | Artigo | 2013 | As reservas visíveis do Schaulager, em Basileia | Maria Fernando Gomes e Eduarda Vieira- Universidade Católica Portuguesa | Schaulager (Suíça) | RT visitável |
| A11 | Artigo | 2014 | As Reservas Visitáveis do Musée des Arts et Métiers em Paris | Maria Fernando Gomes e Eduarda Vieira - Universidade Católica Portuguesa | Musée des Arts et Métiers (França) | RT visitável |
| A12 | Dissertação | 2016 | Looking Through Glass: Understanding Visitor Perceptions of Visible Storage Methods in Museums | Sena Dawes - University of Washington | Museum of Anthropology (Canadá) | Armaz. visível |
| A13 | Artigo | 2016 | The Open Storage Dilemma | Kimberly Orcutt- Association of Historians of American Art | Metropolitan Museum of Art; New-York Historical Society; Brooklyn Museum; Smithsonian American Art Museum (EUA) | Armaz. visível |
| A14 | Artigo | 2017 | The storeroom as promise: The Discovery of the Ethnological Museum Depot as an Exhibition Method in the 1970s | Thomas Thiemeyer - Ludwig-Uhland- Institut für Empirische Kulturwissenschaft Universität Tübingen | Museum of Anthropology at the University of British Columbia e museus alemães atuais | Armaz. visível |
| A15 | Artigo | 2018 | As Condições de Conservação das Reservas Museológicas: Estudo Internacional e Nacional | Maria Fernando Gomes; Eduarda Vieira; Luis Elias Casanovas - Universidade Católica Portuguesa | Vários museus da Europa e América do Norte | RTs visíveis, visitáveis e armazenáveis |

| | | | | | | |
|-----|--------|------|---|--|--|--|
| | | | | Ana Calvo - Universidad Complutense de Madrid | | |
| A16 | Tese | 2018 | Conservação preventiva – Condições de reserva: novos paradigmas de visibilidade e acesso às coleções museológicas | Maria Fernando Gomes- Universidade Católica Portuguesa | Vários museus da Europa e América do Norte principalmente . Estudo de caso das Reservas da Câmara Municipal de Matosinhos - Portugal. | RTs visíveis, visitáveis e armazenáveis |
| A17 | Artigo | 2019 | Understanding the Effects of 'Behind-the- Scenes' Tours on Visitor Understanding of Collections and Research | Emily Jane Gallimore; Clare Wilkinson- UWE Bristol | Vários museus do Reino Unido | RTs visitáveis |

Fonte: a autora (2021).

Quadro 3 – Conjunto de trabalhos sobre RTs e acesso público publicados no Brasil

| Cód. | Tipo | Ano | Título | Autor(a) / filiação institucional | Museu / Acervo | Tipo de ação |
|------|---------------------------|------|---|--|--|----------------------|
| B1 | Artigo | 2010 | Uma experiência de educação patrimonial no Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville: provocando sensações e estimulando percepções | Flávia Cristina Antunes de Souza, Merilluce Samara Weiers - Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville | Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville (Santa Catarina) | RT visitável |
| B2 | Monografia especialização | 2014 | Museu Dom João VI: uma reserva técnica acessível | Renata da Silva Carvalhaes - Museu Dom João VI | Museu Dom João VI (Rio de Janeiro) | RT visitável |
| B3 | Dissertação | 2015 | “Reserva técnica viva”: extroversão do patrimônio arqueológico no Lab. de Arqueologia Peter Hilbert | Daiane Pereira - Núcleo de Pesquisa Arqueológica do Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá | Acervo do Laboratório de Arqueologia Peter Hilbert (Amapá) | RT visível/visitável |
| B4 | Artigo | 2017 | Extroversão do patrimônio arqueológico salvaguardado: Reserva Técnica do Laboratório de Arqueologia Peter Hilbert | Daiane Pereira - Núcleo de Pesquisa Arqueológica do Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá | Acervo do Laboratório de Arqueologia Peter Hilbert (Amapá) | RT visível/visitável |

Fonte: a autora (2021).

Considerando o *corpus* como um todo, podemos observar que o levantamento totalizou 17 textos elaborados no exterior e quatro no Brasil. Entre eles, é predominante o número de artigos (17), seguido de duas dissertações, uma tese e uma monografia de especialização. Além disso, foi identificado também um

trabalho completo em anais de congresso (CRUTCHER, 2019). Os textos que tratam de armazenamento visível e reservas visitáveis representam a maioria, com oito exemplos de cada, seguidos de quatro trabalhos sobre reservas visíveis/visitáveis e dois a respeito dos três tipos de estratégia. Em relação ao recorte temporal, nota-se maior frequência de trabalhos publicados a partir de 2010 (16), cinco situados nas décadas de 1990 e 2000 e um dos anos 1970.

No Quadro 2 nota-se maior número de trabalhos a respeito de museus dos Estados Unidos e Canadá. Isso pode ser explicado pela origem da estratégia de armazenamento visível nesses países da América do Norte a partir dos anos 1970, motivados pela ideia de democratização das coleções com ampliação do acesso público, conforme indica Thiemeyer (2017). Em nove textos o foco está em museus de ciências, embora existam outros exemplos que analisam várias instituições e incluem essa tipologia no *corpus*. O *Museum of Anthropology/University of British Columbia* (MOA), museu canadense apontado como um dos pioneiros na concepção e implantação de sistema de armazenamento visível, é o tema de três trabalhos obtidos (AMES, 1977; DAWES, 2016; THIEMEYER, 2017). Já no Quadro 3, dos quatro trabalhos identificados, três tratam de museus de ciências, especificamente da área de arqueologia.

Após a leitura integral dos trabalhos nacionais e internacionais apresentados acima, iniciamos o tratamento do material para fins de análise. Embora todos os textos tratem de iniciativas de RTs que permitam acesso de visitantes sem restrição, notamos especificidades e nuances relevantes para a nossa análise e discussão em relação a dois aspectos emergentes: A) Foco dos estudos e B) Objetivos identificados nas iniciativas, conforme apresentado no Quadro 4.

No caso do primeiro aspecto, notamos a existência de trabalhos que buscam compreender a perspectiva dos profissionais (A.1); outros que optaram por se aproximarem da percepção dos visitantes (A.2) e ainda aqueles que desenharam uma metodologia para alcançar ambas as opções (A.3). Já em relação ao segundo, observando os resultados encontrados pelos autores, identificamos instituições que buscam ampliar o acesso ao acervo em benefício tanto do museu quanto do público (B.1); também as que dão maior ênfase às possibilidades de pesquisa com esse tipo de acesso (B.2) e também as que assumem objetivos educacionais para proporcionar experiências significativas ao grande público (B.3).

Quadro 4 – Categorias para análise dos trabalhos nacionais e internacionais sobre acesso público às RTs

| A) FOCO DO ESTUDO | |
|--|--|
| Foco do estudo | Descrição |
| A.1) Perspectiva dos profissionais do museu | Visa compreender a ação se aproximando da perspectiva de profissionais diretamente envolvidos por meio de referências bibliográficas, fontes documentais, realização de observações e/ou entrevistas. |
| A.2) Perspectiva dos visitantes | Visa compreender a ação se aproximando da perspectiva dos visitantes diretamente envolvidos por meio de observações e/ou entrevistas. |
| A.3) Perspectiva dos profissionais do museu e dos visitantes | Visa compreender a ação se aproximando da perspectiva tanto dos profissionais diretamente envolvidos quanto dos visitantes por meio dos procedimentos mencionados acima. |
| B) OBJETIVOS IDENTIFICADOS NAS INICIATIVAS | |
| Nome da categoria | Descrição |
| B.1) Amplo acesso ao acervo em benefício do museu e dos públicos | Objetivo de democratização do museu para maior conhecimento de seu acervo pelo grande público, ao mesmo tempo em que visa resolver pragmaticamente problemas como falta de espaço e pouca disponibilidade da equipe em receber visitantes individualmente. |
| B.2) Facilitação do acesso com ênfase na pesquisa | Objetivo de facilitar o acesso físico aos objetos pensado principalmente para pesquisadores interessados. |
| B.3) Acesso para atrair públicos com propósito educacional | Objetivo de proporcionar experiências educativas por meio de visitas mediadas e outras estratégias comunicacionais /educacionais. |

Fonte: a autora (2021).

A.1) Perspectiva dos profissionais do museu

Do total de 21 trabalhos, a maior parte (17) foi elaborada no sentido de entender as ações a partir do olhar dos profissionais das respectivas instituições

envolvidos por meio de levantamento bibliográfico e/ou realização de entrevistas, sendo 14 do exterior (AMES, 1977; THISTLE, 1990; ALLEN, 2001; EFTHIM, 2006; GOMES & VIEIRA, 2013, 2014; GOMES, 2018; GOMES *et al.*, 2018; STANBURY, 2010; ORCUTT, 2011; FERNÁNDEZ, JÍMENEZ & GARCÍA, 2012; DRANSART, 2013; THIEMEYER, 2017; CRUTCHER, 2019) e três do Brasil (PEREIRA 2015, 2017; CARVALHAES, 2014). Observamos que a filiação profissional de vários autores coincide com os museus onde empreenderam os estudos e cobrem os três tipos de estratégias de acesso público, conforme demonstrado nos Quadros 2 e 3.

Interessa-nos especialmente a pesquisa de doutorado de Maria Fernando Gomes. Sua produção bibliográfica ao longo do processo indica o interesse em conhecer as experiências de RTs visíveis, RTs visitáveis e sistemas de armazenamento visível em museus de Portugal e em outros países com intuito de construir um panorama desse fenômeno (GOMES & VIEIRA, 2013; GOMES E VIEIRA, 2014; GOMES *et al.*, 2018; GOMES, 2018). Para tal, elaborou um levantamento bibliográfico extenso e um questionário *online* enviado para dezenas de instituições museais, endereçado aos profissionais diretamente envolvidos com esse tipo de atividade. Ao final, a produção e análise de dados demonstrou a diversidade de propostas, adaptadas conforme a realidade de cada espaço, e também fundamentou um conjunto de boas práticas para a concepção da RT visitável para as coleções da Câmara Municipal de Matosinhos, em Portugal, a qual é o estudo de caso da pesquisadora (GOMES, 2018).

A.2) Perspectiva dos visitantes

Entre os textos analisados, dois elaborados no exterior se voltam para a perspectiva dos visitantes (WASHBURN, 1990; DAWES, 2016). Ambos tratam de armazenamento visível e a filiação institucional das autoras difere dos museus estudados.

Washburn (1990) entrevistou mulheres e meninas que tiveram contato com uma coleção de bonecas por meio dessa estratégia no *Strong Museum*, nos EUA. A autora buscou entender como esse segmento de público se relacionava com um tipo específico de coleção e identificou o que chama de “categorias nativas”, ou seja, descrições decorrentes das experiências vividas pelas entrevistadas com os

objetos, que são diferentes das categorias curatoriais adotadas pelo museu. Conclui dizendo que “Profissionais de museus devem aceitar as contribuições dos visitantes como válidas e integrá-las aos cânones da catalogação e ensino para apresentar as coleções de forma mais efetiva.” (WASHBURN, 1990, p. 71).

Para sua dissertação de mestrado, Dawes (2016) realizou entrevistas semiestruturadas com trinta visitantes da *Multiversity Gallery* do MOA. Como já mencionado, este museu canadense é considerado um dos pioneiros no uso do método de armazenamento visível na década de 1970. Na galeria atual os objetos estão organizados por continente, região cultural e tipologia. A autora almejou compreender como essa estratégia atrai a atenção do grande público, como afeta a experiência de visita e como influencia a maneira como os sujeitos veem o museu.

Dawes concluiu que a maior parte do público compreendeu o propósito da iniciativa e ficou satisfeita com a possibilidade de ver uma parcela considerável do acervo que normalmente estaria oculta em uma reserva convencional. Por outro lado, as respostas também indicaram que vários sujeitos se sentiram “oprimidos” com a enorme quantidade de objetos em um mesmo espaço. Apesar disso, destaca o “benefício educacional” apontado pelos entrevistados nessa oportunidade de conhecer mais sobre diferentes culturas. Por fim, defende que a realização de estudos de público antes da concepção de armazenamentos visíveis pode orientar as instituições no desenvolvimento de propostas com base nos interesses dos visitantes (DAWES, 2016).

A.3) Perspectiva dos profissionais do museu e dos visitantes

Identificamos dois artigos produzidos no exterior (CAESAR, 2007; GALLIMORE & WILKINSON, 2019) e um do Brasil (SOUZA & WEIERS, 2010) cujos autores se interessam em compreender as perspectivas dos dois grupos. A filiação institucional coincide no caso do último. Todos se voltam para a estratégia de reserva visitável.

Caesar (2007) investigou as visitas mediadas a uma das RTs do *Science Museum* (Reino Unido), que funciona em um edifício histórico adaptado para a função de preservação dos objetos, chamado *Blythe House*. As visitas foram

organizadas por temas representados nos itens do próprio acervo. A dinâmica consistia na formação de grupos de até 15 pessoas em cada horário, iniciava com uma apresentação geral da instituição, seguida de entrada nas áreas de armazenamento com o curador especialista. Além da coleção relacionada ao tema do *tour*, era permitida a visualização de outras áreas da reserva.

O estudo envolveu a aplicação de 324 questionários com visitantes antes e após as visitas para produção de dados demográficos, registro das expectativas, motivações e opiniões sobre como foi a experiência. Entre os resultados obtidos, destaca-se que o perfil dos interessados esteve bem distribuído entre os que possuíam interesses específicos (por exemplo, envolvimento profissional/acadêmico com o tema das visitas) e aqueles movidos pela curiosidade em conhecerem um lugar pouco acessado no museu, o que seria uma novidade para eles. Os sujeitos também expressaram satisfação em acessar a vastidão e a diversidade de objetos guardados, as histórias sobre eles e as conexões existentes entre itens da mesma coleção, os significados históricos de eventos e personagens. Apontaram como positiva a “relativa liberdade” nesse contato direto com objetos presentes em reserva técnica. É interessante destacar que as respostas mais frequentes em relação à descrição do que viram nas visitas remetem a uma “experiência educativa” e “descoberta do tesouro”.

A autora também se interessou por conhecer a opinião de profissionais de museus sobre esse tipo de estratégia e enviou questionários para 37 museus no Reino Unido, sendo essa a principal pergunta: “O acesso público às coleções armazenadas é importante ou essas coleções devem permanecer como parte dos tesouros escondidos do museu?” A análise das respostas demonstrou a reação dos curadores negando que as coleções estariam escondidas, e sim armazenadas devido à falta de espaço em áreas expositivas. Dizem ainda que tais objetos podem ser acessados mediante uma solicitação, mesmo em instituições que não promovam visitas mediadas às RTs, como o *Science Museum*. A autora, por sua vez, problematiza esse argumento pois, se por um lado os públicos têm direito ao acesso às coleções, por outro, essa entrada normalmente se dá de maneira restrita e são poucos os museus que viabilizam isso. Há de se considerar, também, que muitos visitantes não fazem ideia da quantidade e variedade de objetos que permanecem guardados e, com isso, não trazem esse tipo de demanda (CAESAR,

2007).

Gallimore e Wilkinson (2019) realizaram um estudo exploratório com visitantes e profissionais de seis museus britânicos para compreenderem o potencial das RTs visitáveis como ambientes educativos e de divulgação da ciência e como contribuem para o maior reconhecimento do papel dos museus enquanto instituições de pesquisa. O trabalho de campo ocorreu no *MShed, Natural History Museum, British Museum, Bristol Museum and Art Gallery, Science Museum* e *Oxford University Museum of Natural History*. Os procedimentos metodológicos adotados foram aplicação de questionários para visitantes, observações informais e entrevistas semiestruturadas com profissionais.

Entre as respostas dos profissionais entrevistados, apareceu a expectativa de que esse tipo de visita contribuísse para melhorar a reputação dos museus junto aos públicos ao serem vistos como lugares dinâmicos e colaborativos. A impressão dos profissionais que mediam as visitas é de que os participantes se surpreendem positivamente com o que veem, e a consciência de que há um certo “privilégio” em acessar essas áreas pode dar um sentido mais especial à visita e torná-la mais memorável. Segundo a análise das autoras, esses integrantes das equipes dos museus acreditam que os visitantes aprendem melhor e estão mais engajados com as coleções participando de um *tour* pelos “bastidores” do que visitando apenas as exposições. Por outro lado, revelam os desafios a serem enfrentados que são comuns no meio museal: espaço limitado, dificuldade ou total impedimento de acesso a algumas áreas e tempo disponível na agenda dos cientistas para realizarem as visitas.

Os visitantes relataram como pontos positivos a interação com os especialistas, a possibilidade de conhecerem os “bastidores” e desmistificarem o trabalho curatorial do museu com coleções. Observar os cientistas trabalhando ao longo do percurso, além de instigar a curiosidade, confere uma “camada extra de autenticidade” ao trabalho museal. Também chamou a atenção a grande quantidade de objetos nesses espaços.

No estudo de Souza e Weiers (2010) sobre atividades educativas para público infantil no Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville (Brasil), as autoras trazem uma descrição da dinâmica das visitas que, além da exposição, inclui o acesso à biblioteca, ao laboratório, ao jardim externo e à RT. Durante o percurso os

visitantes podem tocar em animais que fazem parte do acervo e que não estão expostos, além de interagirem com os profissionais que trabalham no laboratório. As autoras coletaram depoimentos tanto dos educadores que mediam as visitas quanto das crianças que participaram para refletirem sobre o potencial dessas atividades educativas para formação de públicos mais comprometidos com as questões patrimoniais.

B.1) Amplo acesso ao acervo em benefício do museu e do público

Este objetivo foi identificado em 11 trabalhos do exterior (AMES, 1977; WASHBURN, 1990; THISTLE, 1990; ALLEN, 2001; STANBURY, 2010; ORCUTT, 2011; FERNÁNDEZ, JÍMENEZ & GARCÍA, 2012; THIEMEYER, 2017; GOMES, 2018; GOMES *et al.*, 2018; CRUTCHER, 2019). A filiação institucional e os museus pesquisados são os mesmos em 5 deles (AMES, 1977; THISTLE, 1999; ALLEN, 2001; STANBURY, 2010; FERNÁNDEZ, JÍMENEZ & GARCÍA, 2012). Os três tipos de estratégias aparecem nestes textos.

Ames (1977), ao apresentar a proposta de armazenamento visível do MOA, traz a democratização do acesso ao acervo como o objetivo maior da iniciativa, o que indica uma influência das discussões do período sobre a função social dos museus. Os objetos foram selecionados e categorizados segundo critérios curatoriais dos especialistas dos museus, considerando aspectos visuais que supunham ser de fácil compreensão para o público não cientista. Tomaram a decisão de dar acesso também às informações catalográficas de cada objeto, por meio de um sistema de localização que remete cada item à sua respectiva ficha impressa. Os catálogos poderiam ser consultados no próprio local por qualquer visitante interessado.

Se por um lado existem benefícios para a instituição ao adotar o armazenamento visível, por outro aparecem dificuldades a serem avaliadas pela equipe. Ames (1977) cita o fato de que, juntamente com os objetos, as lacunas e erros na documentação museológica do MOA ficaram expostos ao público e, conseqüentemente, cresceu a demanda para a equipe sanar tais problemas. Houve também “certos constrangimentos” ao apresentar objetos considerados como secundários se comparados àqueles de maior valor no acervo. Apesar disso, a

instituição assumiu a opção por desvelar essa faceta dos “bastidores” e provocar a reflexão pública sobre o funcionamento do museu.

A respeito do sistema de armazenamento visível, Thiemeyer (2017) situa o seu surgimento no momento em que havia grandes questionamentos sobre a autoridade dos museus, em especial aqueles que continham acervos etnológicos, em interpretar outras culturas de um ponto de vista colonizador. As *depot exhibitions*, como é denominada pelo autor, foram criadas numa tentativa de amenizar essa autoridade, ao apresentar objetos do acervo de forma direta, sem uma narrativa rígida, muitas vezes acompanhados de escassas informações, com intuito de conferir maior autonomia para os visitantes fazerem suas próprias interpretações como menos influência da instituição.

Em sua análise, a proposta do MOA foi pensada nessa direção, já que a exibição dos objetos sem legendas e textos “[...] era um gesto curatorial que visava colocá-los como fontes de conhecimento que todo visitante poderia (pelo menos em teoria) interpretar por si mesmo”. Porém, estudos de recepção realizados dois anos após a abertura da galeria apontam que “[...] nem a coleção nem as informações prontamente acessíveis sobre os objetos estavam recebendo atenção especial e que o método em geral não era suficiente.” (THIEMEYER, 2017, p.148; 150, tradução nossa).

O mesmo autor analisa casos de acesso público às coleções de museus universitários alemães a partir dos anos 2000. Após um longo período de esquecimento desses objetos como fontes de pesquisa, essas universidades passaram a dar maior importância a essas evidências materiais da história institucional e da história da ciência. Assim, encontraram no sistema de armazenamento visível uma forma viável de exibição, dada a dificuldade de fazer uma narrativa única para coleções muito heterogêneas. Os exemplos contemporâneos de armazenamento visível diferem significativamente daqueles que surgiram a partir dos anos 1970 no que se refere à disponibilidade de informações para os visitantes. O autor considera que o uso de recursos audiovisuais trouxe outro apelo na medida em que os visitantes podem consultar mais informações sobre os objetos exibidos de acordo com seu interesse de aprofundamento. Mesmo com esse tipo de investimento, os armazenamentos visíveis são menos dispendiosos do que grandes exposições, o que faz deles uma

alternativa para museus que contam com recursos financeiros limitados (THIEMEYER, 2017).

Embora reconheça os aspectos positivos do armazenamento visível, o autor problematiza a motivação institucional de democratizar os acervos e diminuir a autoridade na interpretação de coleções. Existe uma seleção e um tratamento curatorial dos objetos que diz muito sobre as intenções da instituição. As informações que são deliberadamente ocultadas ou pouco exploradas dão uma ideia das questões que permanecem no “escuro”, ou seja, que o museu evitar trazer para a reflexão dos públicos, ainda que não seja capaz de impedir uma percepção crítica, como no caso de museus com objetos procedentes de territórios colonizados. Portanto, “embora a luz na reserva escura tenha sido acesa, tornando este lugar opaco mais transparente, ela também lançou novas sombras” (THIEMEYER, 2017, p.154, tradução nossa).

No breve texto de Allen (2001) é divulgada a inauguração da galeria de armazenamento visível no *Smithsonian American Art Museum* com patrocínio da *Luce Foundation Center for American Art*. A iniciativa se justifica pela demanda crescente pelo maior acesso a milhares de obras de arte sob responsabilidade desse museu. Nas palavras da autora, entre os desafios estão “[...] desenvolver recursos educacionais e de informação de apoio, usar ferramentas técnicas para aprimorar a experiência do visitante e oferecer uma programação que estimule o interesse público” (ALLEN, 2001, tradução nossa). Vemos, nesta iniciativa mais recente, maior preocupação com recursos de mediação para os visitantes.

Em um trabalho posterior, Orcutt (2011) relata que a mesma fundação patrocinou ações semelhantes no *Metropolitan Museum of Art*, *New-York Historical Society* e *Brooklyn Museum*. Nas iniciativas mais recentes foram adotados recursos tecnológicos para trazer mais informações aos visitantes diante dos armazenamentos visíveis, tais como audioguia, *touchscreen*, *lpad* para *self-guided tour*, além do material impresso. Porém, a autora reconhece as limitações existentes e discute questões envolvidas na tentativa dos museus de equilibrar o maior acesso ao acervo com a demanda por mais informações vindas dos públicos. Aponta, ainda, que a reação dos visitantes aos objetos exibidos adiciona camadas de sentidos que o museu poderia acrescentar ao processo interpretativo de suas coleções.

Este último aspecto também é o foco do trabalho de Washburn (1990) ao trabalhar com a perspectiva da “curadoria nativa”. A autora acredita que o museu pode se beneficiar ao incorporar a perspectiva dos visitantes na apresentação da coleção, e não se limitar às categorias curatoriais como normalmente ocorre.

Ao olhar para a situação específica de um museu de pequeno porte, Thistle (1990) identifica benefícios mútuos do armazenamento visível tanto para a instituição quanto para os públicos: ampliação do acesso visual ao acervo, participação de membros da comunidade na correção/complementação de dados catalográficos, indicação de problemas de conservação pelos visitantes, otimização do uso do espaço disponível, contato direto dos profissionais do museu com os públicos, aumento das doações de objetos e maior apoio da comunidade após entender melhor como a instituição funciona. Por outro lado, aponta desvantagens semelhantes ao que outros autores trouxeram: danos aos objetos por manuseio recorrente dos suportes ou condições climáticas desfavoráveis, dificuldade dos visitantes em utilizar catálogos, intimidação diante da quantidade de objetos, maior demanda da equipe para correção e atualização das informações. Assim como Ames (1977) relata sobre a iniciativa do MOA, Thistle também indica que os visitantes podem confundir o armazenamento visível com uma exposição e se sentirem frustrados com a maneira que as informações estão disponibilizadas no espaço (THISTLE, 1990).

Outros autores discutem as vantagens do uso do armazenamento visível em pequenos museus, a exemplo do *Harry Daly Museum/Australian Society of Anaesthetists* e do *Veterinary Museum/Complutense University*, estudados por Stanbury (2010) e Fernández *et al.* (2012), respectivamente. Tratam como uma solução prática na utilização do espaço e de recursos financeiros reduzidos. A agilidade do alcance dos objetos pelos pesquisadores interessados é uma outra vantagem identificada, embora ambos os museus estejam abertos a todos os visitantes interessados.

Crutcher (2019) analisa vários exemplos de RTs, laboratórios e áreas de conservação *in situ* com acesso público para entender o potencial educativo de tais ações. Propõe uma mudança na maneira entender a proteção do patrimônio cultural: não se deve proteger do público, e sim por meio do público. Entende que iniciativas que promovem interação entre profissionais dos museus e os visitantes

podem beneficiar a preservação dos bens a longo prazo.

Em uma linha de pensamento semelhante, Gomes (2018) acredita que a sensibilização dos públicos para as questões patrimoniais pode promover maior conscientização sobre a importância da preservação. Logo, o acesso às RTs se configura como uma das estratégias possíveis nessa direção, ao possibilitar a interação entre profissionais e visitantes sobre o trabalho realizado com objetos musealizados. Essa aproximação pode ocorrer através de atividades elaboradas pelas áreas de conservação e educação de forma colaborativa, por exemplo, visitas, acesso visual e oficinas em RTs e laboratórios. A autora vê um potencial para o engajamento dos sujeitos: “[...] as pessoas familiarizar-se-ão com a causa, e sentirão que desempenham uma função quer a nível individual como coletivo, no objetivo global da preservação e salvaguarda do património.” (GOMES, 2018, p. 172, tradução nossa).

B.2) Facilitação do acesso com ênfase na pesquisa

O objetivo do acesso público com foco na pesquisa é identificado em dois trabalhos do exterior (DRANSART, 2013; GOMES & VIEIRA, 2013) e um do Brasil (CARVALHAES, 2014), sendo que a última autora atua profissionalmente no museu pesquisado. Todos versam sobre RT visitáveis.

No estudo de Carvalhaes (2014) sobre o atual Museu Dom João VI/Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil), vemos que foi concebido para funcionar como um “laboratório de estudo”, voltado para a comunidade universitária, principalmente alunos e professores dos cursos da Escola de Belas Artes desta universidade. Desde 2008 quase todas as áreas de armazenamento são, ao mesmo tempo, as áreas de visitação e, por esse motivo, classificamos aqui como RT visitável. Essa solução veio para congrega a necessidade de otimização no uso do espaço com a ampliação do acesso ao acervo pelos pesquisadores. Embora haja a peculiaridade deste museu universitário de não buscar novos segmentos de públicos, pode ser visitado por qualquer pessoa interessada, mediante agendamento.

Dransart (2013) também investiga uma instituição museal universitária em que se nota maior interesse em atrair professores e estudantes interessados em

desenvolverem ações de pesquisa e ensino no contato direto com objetos do acervo, envolvendo, neste caso, manuseio de exemplares originais nos “bastidores”. Ao analisar o caso do *Cambridge Museum of Archaeology and Anthropology* (Reino Unido), a autora argumenta a favor do uso pedagógico de objetos musealizados na formação universitária, não só por meio de visualização em exposições, mas também pela experiência multissensorial que visitas à RT podem proporcionar, como ocorre no museu estudado. No caso dos artefatos arqueológicos, o manuseio se soma ao conhecimento teórico no desenvolvimento de habilidades para análise de material coletado em trabalho de campo.

Ao apresentar a proposta da *Schaulager*, Gomes e Vieira (2013) classificam a estratégia utilizada por essa instituição suíça como RT visível. Porém, como o acesso visual somente é possível por meio de visitas individuais ou em grupos mediante agendamento e na companhia de curadores, optamos por denominá-la como RT visitável no presente estudo. Embora não se apresente propriamente como um museu, a *Schaulager* cumpre com funções museais quanto à preservação, pesquisa, educação e comunicação por meio de seu acervo dedicado às expressões visuais da arte contemporânea. Diante de características muito particulares das obras no que tange ao tamanho, peso e formato, o projeto desenvolveu vários compartimentos no edifício que funcionam simultaneamente como espaços de armazenamento e de exibição. Neles os objetos estão organizados segundo critérios curatoriais, tais como país de procedência, autor, dimensões e período histórico. Há também os “cubos” que abrigam uma única obra, no caso de grandes esculturas ou instalações artísticas.

Além de realizar exposições temporárias, a instituição oferece duas modalidades de acesso aos objetos acondicionados. Uma delas são as visitas mediadas, com cinco roteiros a escolher, as quais são claramente voltadas para o público escolar e universitário. O acesso individual às obras é permitido somente a pesquisadores, artistas, professores e profissionais de museus. Por esse motivo, identificamos forte intuito de promover atividades de pesquisa e ensino a partir da coleção.

B.3) Acesso para atrair públicos com propósito educacional

O propósito educacional das iniciativas aparece em 5 textos do exterior (EFTHIM, 2006; CAESAR, 2007; GOMES & VIEIRA, 2014; DAWES, 2016; GALLIMORE & WILKINSON, 2019) e 3 do Brasil (SOUZA & WEIERS, 2010; PEREIRA, 2015, 2017), sendo que em dois casos os autores trabalham nas instituições estudadas (EFTHIM, 2006; SOUZA & WEIERS, 2010).

Em sua pesquisa de mestrado, Pereira (2015; 2017) traz como estudo de caso a RT do Laboratório de Arqueologia Peter Hilbert, vinculada ao Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá (Brasil). Ao levantar uma discussão sobre a gestão do patrimônio arqueológico na atualidade, atenta ao contexto específico do estado do Amapá e a relação da comunidade com o patrimônio cultural local, a autora defende que é possível alcançar um equilíbrio entre a conservação e a extroversão dos objetos, de modo a comunicar o acervo e o conhecimento produzido não só para especialistas, mas também para o grande público. A instituição, já preocupada com a ampliação do acesso, realiza visitas mediadas pontuais e adotou paredes panorâmicas de vidro na RT de modo que se tornasse visível. Com base em um arcabouço teórico e conceitual da museologia e da arqueologia, a autora propõe a musealização da coleção arqueológica salvaguardada pelo Laboratório de modo a potencializar a RT como espaço “vivo” de extroversão e interação, tendo em vista os seguintes potenciais identificados:

- a) aproximar o público em geral da realidade das coleções arqueológicas locais;
- b) possibilitar a compreensão das etapas de pesquisa arqueológica;
- c) ampliar o acesso às coleções arqueológicas e, assim, a novas possibilidades de significação do patrimônio arqueológico;
- d) suscitar o sentimento de pertença sobre o patrimônio arqueológico;
- e) expandir a percepção sobre o patrimônio arqueológico, diminuindo o papel passivo do público visitante;
- f) ampliar a participação da população nas tomadas de decisões ligadas ao patrimônio arqueológico local;
- g) dinamizar as ações de salvaguarda a partir do acompanhamento externo das próprias pelo público visitante;
- h) aumentar o público interessado em conhecer as coleções, tanto especialistas quanto o público em geral;
- i) diversificar formas de apresentar e interagir com as coleções salvaguardadas;
- j) incentivar a empatia da população com o trabalho desenvolvido pela instituição e pela disciplina arqueológica e
- k) promover o reconhecimento da importância do espaço da reserva

técnica na preservação do patrimônio arqueológico. (PEREIRA, 2017, p. 79).

Ou seja, além de explicitar a possibilidade de engajamento intelectual dos diferentes públicos com o acervo arqueológico da instituição, a autora defende que essa estratégia pode se desdobrar em participação da comunidade nas tomadas de decisão, numa perspectiva de gestão compartilhada do patrimônio arqueológico.

A participação efetiva do público nas questões relacionadas ao patrimônio arqueológico nacional também está entre os objetivos almejados pela instituição estudada por Souza e Weiers (2010), que promove atividades lúdicas para o público infantil tendo em vista propósitos educativos voltados para a sensibilização, reconhecimento e valorização do patrimônio desde os primeiros contatos com uma instituição museal.

No trabalho sobre a RT visitável do *Musée des Arts et Métiers* (França), Gomes e Vieira (2014) concluem que foi possível construir um discurso especificamente para esse tipo de acesso ao acervo junto com a concepção espacial, já que a atual RT foi idealizada para ser visitável. A organização dos objetos pôde ser pensada de antemão para melhor favorecer as visitas roteirizadas conforme os temas das coleções. Nas palavras das autoras, a RT está “Imbuída de uma missão pedagógica, dada a confluência de saberes proporcionada pelas tipologias das coleções [...]” (GOMES & VIEIRA, 2014, p. 144).

O estudo de Caesar (2007) sobre as visitas à RT do *Science Museum* - também organizadas por roteiros temáticos como no *Musée des Arts et Métiers* - permitiu identificar pontos positivos que estão relacionados aos objetivos educativos traçados pela equipe previamente:

- Proporcionar aos profissionais do museu e visitantes um melhor conhecimento da coleção;
- Elevar o perfil das coleções na RT e de como os museus cuidam delas;
- Aumentar o valor de uma coleção como um recurso público;
- Levar a novas maneiras de usar a coleção como um recurso de aprendizagem;
- Incentivar uma melhor gestão das coleções armazenadas;
- Melhorar as práticas e conscientização de saúde e segurança;
- Fornece uma meta clara para melhorar o cuidado com as coleções;
- Aumentar as oportunidades de comunicação com os visitantes usando a coleção;
- Apresentar objetos sub-representados em exposições de longa duração;

- Criar espaço nas RTs, reduzindo a superlotação e abrindo áreas para novas aquisições. (CAESAR, 2007, p. 17, tradução nossa).

Assim como Orcutt (2011), Caesar traz ainda questões emergentes que apontam para novas possibilidades de investigação neste tema, por exemplo, como se dá a interpretação das coleções no decorrer das visitas às RTs e como o museu consegue medir os sentidos e valores atribuídos pelos visitantes aos objetos em RT e incorporá-los em suas práticas (CAESAR, 2007).

No que se refere a experiência dos visitantes, Gallimore e Wilkinson (2019) identificaram o potencial educativo explorado pelas instituições britânicas estudadas. Tratando-se de uma situação menos formal que uma aula ou palestra, alguns sujeitos se sentiram à vontade para falar sobre as conexões que possuíam com objetos observados durante as visitas às RTs. Desse modo, tais experiências podem se tornar significativas do ponto de vista da educação e da divulgação da ciência, na medida em que se entrecruzam com vivências e lembranças dos participantes.

Já Efthim (2006) trata da experiência do *Naturalist Center*, vinculado ao *Smithsonian National Museum of Natural History*, concebido como um centro de ciências com objetivos de aprendizagem voltado para o público escolar. Os visitantes têm a oportunidade de conhecerem o “local de trabalho” dos especialistas, manipularem objetos da coleção didática, além de livros e equipamentos científicos.

Ao realizar um estudo de recepção, Dawes (2016) chega a conclusões diferentes dos autores já mencionados a respeito da galeria com armazenamento visível do MOA. Embora não houvesse uma mensagem bem delineada criada pela instituição para esse espaço, as respostas dos visitantes indicaram “valor educacional” na experiência, não pela quantidade de objetos disponíveis e sim pelo panorama visual criado a partir do acervo para apresentar diferentes grupos culturais na perspectiva da antropologia. Indicaram também que a visita a esse espaço melhorou a percepção geral do museu. Segundo a autora, os resultados demonstram que é fundamental conhecer as expectativas dos visitantes antes de elaborar propostas como essa de modo que possam ser significativas para o grande público.

2.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

O levantamento bibliográfico foi fundamental para conhecermos estudos já realizados sobre o tema de nosso interesse e ter maior contato com experiências de instituições do Brasil e exterior com RTs visíveis, RTs visitáveis e sistemas de armazenamento visível. Permitiu compreender que existem diferentes objetivos institucionais envolvidos, os quais condicionam a maneira com que cada tipo de estratégia se realiza.

Nos estudos voltados para sistemas de armazenamento visível de coleções, entendemos que a existência de recursos como legendas, imagens e textos são fundamentais para propiciar experiências mais significativas do ponto de vista da educação/comunicação, já que a interpretação dos objetos pelos visitantes não se dá de maneira homogênea. Exibir uma grande massa de objetos por si só pode ser confuso até para pesquisadores, quanto mais para outros segmentos de públicos que visitam o museu espontaneamente. Pensar em diferentes estratégias para disponibilizar informações, tendo em vista os diversos perfis de visitantes, pode ser um caminho.

Vimos que as visitas mediadas, seja nas galerias com sistema de armazenamento visível, seja nas RTs propriamente ditas, podem potencializar a experiência com os objetos ao provocar diálogos sobre o processo curatorial das coleções que dificilmente são abordados em textos de exposições. É possível também pensar em abordagens que aproximem as coleções da realidade dos visitantes. Logo, acreditamos que atividades em RTs com propósitos educativos, elaboradas de forma conjunta por profissionais que atuam na preservação, pesquisa, educação e comunicação, podem trazer leituras não convencionais sobre os museus pelos diferentes públicos.

Vários autores defendem que estudos de públicos são primordiais para conhecer as expectativas dos visitantes e orientar a concepção de estratégias efetivas de aproximação com acervos em RTs. Do mesmo modo, estudos de recepção são importantes para avaliar se os objetivos foram alcançados. Indo além, os museus poderiam pensar em formas de incorporar as interpretações e valores atribuídos pelos visitantes aos objetos no processo curatorial de seus acervos.

Nas conclusões dos trabalhos analisados frequentemente são apontadas

novas questões que emergiram durante as pesquisas e reforçam o potencial desse tema para novos estudos, frente à reduzida quantidade de trabalhos acadêmicos a esse respeito (CAESAR, 2007; PEREIRA, 2015; DAWES, 2016; GALLIMORE & WILKINSON, 2019).

Muitos trabalhos relatam reações de encantamento, surpresa e satisfação dos visitantes ao conhecerem as RTs dos museus, que podem ser vistas como os “bastidores”, um “lugar místico”, a “casa dos tesouros”, a parte oculta do “iceberg”, um lugar acessado por quem tem certo “privilégio”, onde objetos se encontram nas “sombras” se comparado às salas de exposição. Esses termos alusivos à experiência de ver uma face geralmente pouco conhecida dos museus indicam o potencial de explorá-la de diferentes maneiras. Por um lado, podem servir para reforçar a imagem da instituição museal como local sagrado, inalcançável, onde trabalham os detentores do conhecimento para transmitir aos visitantes as informações, que as recebem de forma passiva e não reflexiva. Na contramão, tais ações podem ser realizadas no sentido de desmistificar essa ideia de museu, sendo apresentado como local dinâmico de trabalho interdisciplinar, engajando os visitantes a dialogarem sobre o seu funcionamento com as equipes de forma mais horizontal.

Por fim, entendemos que essa etapa foi relevante no sentido de trazer outras camadas de compreensão sobre a relação entre públicos, profissionais de museus e objetos musealizados, mais especificamente nas experiências de acesso às reservas técnicas. A depender dos objetivos traçados e da negociação entre equipes de diferentes áreas da instituição, tais ações podem colaborar para o surgimento de outros entendimentos sobre como funcionam os museus.

3 METODOLOGIA

“[...] a construção da consciência de si é fruto do modo como compartilhamos nosso olhar com o olhar do outro, criando, desta forma, uma linguagem que permite decifrar mutuamente a consciência de si e do outro no contexto das relações sociais, históricas e culturais. Essa dimensão alteritária vivida pelo sujeito no âmbito das interações sociais serve como um espelho daquilo que em mim se esconde, e que só se revela a mim na relação com o outro. Nessa perspectiva, o outro ocupa o lugar da revelação daquilo que desconheço em mim e este fato, concreto e objetivo, nos enlaça em um mútuo compromisso ético.” (SOUZA & ALBUQUERQUE, 2012, p.113)

Para investigar o fenômeno de nosso interesse, optamos pela abordagem qualitativa com base nas discussões apresentadas nos estudos sobre metodologia da pesquisa de Bogdan & Biklen (1994), Minayo (2010) e Sampieri *et al.* (2013).

A obra de Minayo (2010), embora traga exemplos de metodologia de pesquisas na área da saúde, apresenta as premissas e definições aplicáveis às pesquisas sociais de maneira ampla e situa os elementos essenciais para construção do que chama de “caminho do pensamento”, o qual articula teoria, epistemologia, procedimentos e instrumentos de pesquisa. Bogdan & Biklen (1994) seguem caminho semelhante, porém dedicados às pesquisas em educação, assumindo os processos educacionais como fenômenos complexos cujas especificidades em cada contexto social são entendidas de forma mais clara com a orientação qualitativa. Já Sampieri *et al.* (2013) apresentam as semelhanças e diferenças da abordagem qualitativa e quantitativa, além de descreverem as etapas que os projetos de pesquisa geralmente cumprem, o que foi pertinente para a escolha de procedimentos e a elaboração dos instrumentos da fase de trabalho de campo.

No entendimento da primeira autora (MINAYO, 2010), a metodologia é necessariamente a combinação de discussão epistemológica, fundamentação teórica e o instrumental para produção e análise de dados. Esse conjunto de elementos é o que constitui o “caminho do pensamento” construído pelo pesquisador, somado à sua capacidade criativa de articulá-los em busca de obter respostas para suas questões iniciais. Assumindo que não existe ciência neutra, atribui essa criatividade do investigador à forma dialética de subjetivação e objetivação na produção da pesquisa com a análise dos dados empíricos, a

elaboração da síntese teórica, seu comprometimento com o objeto e capacidade de argumentação lógica a partir dos resultados.

Partindo do pressuposto de que todo conhecimento é socialmente produzido e historicamente situado, o pesquisador que faz uso da orientação qualitativa deve ter em mente que os resultados obtidos não são generalizáveis nem permanentes. Os objetos de estudo se concentram em uma realidade específica, com definição no espaço e no tempo. A dinâmica social pode alterar as condições em que certos dados foram produzidos em determinado contexto. Por esse motivo o conhecimento é sempre aproximado e provisório (MINAYO, 2010).

O desenvolvimento da ciência está condicionado às transformações sociais, econômicas e culturais. De acordo com Minayo (2010), como os investigadores são, ao mesmo tempo, autores e frutos de sua realidade histórica, as condições do meio em que o estudo é realizado influenciam consideravelmente no processo e nos resultados. A consciência da identidade entre sujeito-investigador e sujeito-investigado também é um aspecto importante. Por diferentes motivos o pesquisador possui alguma ligação com o objeto de estudo, por isso não há imparcialidade, mas é preciso buscar um distanciamento crítico como forma de objetivação.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), as pesquisas qualitativas na área da educação aumentaram consideravelmente a partir da década de 1960 para atenderem aos temas voltados às diferentes realidades sociais, portanto mais complexos. Para compreender os fenômenos no ambiente em que ocorrem e a partir da experiência dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais, a abordagem quantitativa não se mostrava suficiente.

De maneira geral, as investigações qualitativas guardam algumas semelhanças, mesmo sendo conduzidas nas mais diferentes áreas do conhecimento com arcabouços teórico-metodológicos próprios. Assim como Minayo (2010), os autores afirmam que a realidade é construída socialmente, logo não existe uma única resposta válida a ser alcançada por meio do processo investigativo e, por isso, o caráter interpretativo pode ser apontado como uma das principais características. As interpretações são produzidas na relação entre o pesquisador e o fenômeno social estudado. A produção de dados ocorre no ambiente partilhado pelos sujeitos da ação, ou seja, o contexto é fundamental para compreensão do objeto de estudo. O pesquisador busca se aproximar dos grupos

sociais de interesse e acompanhar os processos de produção e negociação de significados, atitudes, escolhas, disputas, maneiras de se expressar. As descrições resultantes dessa aproximação são analisadas e interpretadas, gerando novas questões que futuramente podem inspirar novas investigações (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

Logo, o rigor científico das pesquisas qualitativas é garantido pela construção do processo metodológico alinhado à fundamentação teórica para o trabalho com os dados. Nesse caminho a subjetividade está presente, mas é controlada pelos procedimentos, técnicas e instrumentos elaborados pelo pesquisador. É esperado que surjam desafios e limitações no caminho, que devem ser explicitados junto aos resultados alcançados.

Nesse percurso, o pesquisador deve estar atento ao seu compromisso ético em relação aos participantes do estudo, tendo em mente alguns princípios imprescindíveis: os sujeitos aceitam participar de forma voluntária e tendo total esclarecimento da natureza do estudo, seus benefícios e possíveis riscos, sendo que estes riscos devem ser minimizados ao máximo; autorizam o registro de informações por meio de termos próprios para serem utilizados como dados do estudo; o pesquisador deve conduzir o processo de maneira respeitosa, usar os dados produzidos somente para a finalidade da investigação e preservar a identidade dos participantes sempre que possível (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

A orientação para a abordagem qualitativa das pesquisas na área da educação, especialmente a partir de meados do século XX, também alcançou aquelas voltadas à educação/comunicação no universo dos museus, conforme apontado por Hooper-Greenhill (1999, 2007). O crescente reconhecimento da dimensão educativa dos museus não só impulsionou a realização de ações voltadas para os visitantes, mas também trouxe a proliferação de pesquisas a respeito da educação/comunicação com o delineamento de diversos temas, objetos e arcabouço teórico-metodológico. Nesse contexto se multiplicam os estudos de públicos e avaliações, assim como estudos de concepção e desenvolvimento de exposições e outras atividades dos museus pensadas para a sociedade.

Conforme apresentamos no Capítulo 1, esta autora identifica duas vertentes influenciadas por teorias do conhecimento e da aprendizagem que se fazem presentes nas reflexões e práticas dos museus. Uma delas é a abordagem

transmissora, de caráter positivista, que entende os sujeitos como receptores passivos de informações, na relação verticalizada na qual se entende o museu enquanto detentor das informações “verdadeiras” e os visitantes como “deficitários” desse conhecimento. Nesta perspectiva, a pesquisa poderia responder sobre a eficácia desse conhecimento transmitido por meio da observação do comportamento e mensuração do quanto esses visitantes foram capazes de assimilar. Na outra ponta está a abordagem cultural, alinhada com a teoria construtivista, que assume o conhecimento como socialmente construído entre todos os sujeitos envolvidos na ação, numa relação mais horizontal que envolve interação e negociação na produção de significados (HOOPER-GREENHILL, 1999, 2007). Para a segunda vertente, as pesquisas qualitativas oferecem mais possibilidades de construção de conhecimentos a respeito de determinado objeto de investigação na interseção educação, comunicação e museu.

Ao analisar o panorama brasileiro de investigações sobre educação museal, Soares e Gruzman (2019) constatam o crescimento significativo nos últimos 15 anos de grupos de pesquisa cadastrados no Diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que se dedicam aos estudos sobre museus, educação não formal e educação museal em particular. Os autores situam esse fenômeno no contexto de aumento do número de cursos de graduação em museologia, de cursos de pós-graduação e de criação de museus no país.

Ressaltam a ampliação dos debates sobre perspectivas teórico-conceituais que conformam o campo museal e o investimento em iniciativas no âmbito das políticas públicas culturais principalmente a partir do início do século XXI, como demonstram os estudos de Castro (2018) e Soares (2018).

Entre os documentos normativos e orientadores, os autores destacam o Estatuto de Museus (BRASIL, 2009), no qual se explicita a importância da pesquisa em todas as áreas dos museus, e a Política Nacional de Educação Museal (2018), a qual reconhece esses espaços como produtores de pesquisa em educação que assume especificidades no âmbito museal.

Diante desse contexto, espera-se que o presente trabalho integre um conjunto de investigações com abordagem qualitativa já realizadas e que buscam compreender as potencialidades da relação entre profissionais de museus, objetos musealizados e públicos. Por esse motivo, reunimos autoras e autores que

contribuem para nossa melhor compreensão das possibilidades da abordagem qualitativa nos estudos dessa esfera (HOOPER-GREENHILL, 1999, 2007; GOUVÊA, 2000; MARANDINO, 2001; RAMOS, 2004; CURY, 2005; FALCÃO, 2006; BIZERRA, 2009; COSTA, 2009; VALENTE, 2009; CARNEIRO, 2009; MARTINS, 2011; GRUZMAN, 2012; PEREIRA, 2015; CASTRO, 2018).

As reflexões de tais autores convergem quanto à especificidade da presença de objetos nos museus e a maneira como os públicos podem interagir com eles, sejam os exemplares históricos/originais que formam acervos, sejam os modelos, réplicas e aparatos, os quais atribuem um potencial educativo diferente de outros tipos de manifestações e instituições culturais. Abordam também que as compreensões de educação/comunicação, museu e públicos influenciam consideravelmente na relação que os profissionais estabelecem com os visitantes, o que faz com que as práticas estejam em constante mudança. Apontam que, sendo instituições constituídas por profissionais de diferentes campos do conhecimento com perspectivas diversas, a concepção e o desenvolvimento de ações, programas e projetos voltados aos públicos estão permeadas por tensões, disputas e divergências, o que muitas vezes se traduz na coexistência de diferentes visões no resultado de uma mesma iniciativa, resultante de processos complexos de negociação (MARANDINO, 2001; BIZERRA, 2009; GRUZMAN, 2012).

O conhecimento sobre as especificidades das produções discursivas nos museus é fundamental para a compreensão mais aprofundada da função educativa/comunicativa dessas instituições. Para definir o aporte teórico e construir o caminho metodológico da presente pesquisa, buscamos inspiração no trabalho de Gruzman (2012), pesquisadora e educadora do Museu da Vida/Fiocruz e orientadora deste trabalho.

Em sua tese de doutorado, a autora buscou conhecer o processo de criação de uma exposição em um museu de ciências a partir da perspectiva dos sujeitos que atuaram como conceptores, identificando em seus enunciados as marcas que apontam para diferentes aspectos do contexto de produção discursiva e que constituem o processo de autoria: os enunciados convergentes e divergentes, as vozes sociais em interação, o horizonte social dos envolvidos, a imagem que constroem a respeito dos interlocutores e o posicionamento socioideológico que assumiram no processo. Utilizou como fundamentação teórico-metodológica

pressupostos e conceitos da abordagem sócio-histórica da linguagem de Bakhtin e o Círculo (GRUZMAN, 2012). Para o presente estudo, levando em conta o alcance possível de uma pesquisa de mestrado, investimos no estudo de alguns aspectos conceituais e filosóficos desse pensamento.

3.1 APORTE TEÓRICO PARA CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA

Junto aos aspectos teóricos e conceituais da educação/comunicação, mais especificamente as contribuições da educação museal e da divulgação da ciência no universo museal, trazemos a abordagem sócio-histórica da filosofia da linguagem para análise e melhor compreensão do fenômeno de nosso interesse. As proposições dessa abordagem apresentam muitas possibilidades para pesquisas qualitativas com foco nas produções discursivas dos sujeitos envolvidos nos diferentes fenômenos sociais pautados na linguagem, por exemplo, as ações desenvolvidas para os públicos nos museus, como as RTs visitáveis.

Iniciamos a seção seguinte com uma apresentação do filósofo e teórico da linguagem Mikhail Bakhtin e dos intelectuais que com ele formaram o chamado Círculo para, em seguida, discutirmos os conceitos fundamentais que foram identificados para a elaboração de um quadro analítico desta investigação.

3.1.1 Contribuições do pensamento bakhtiniano

Mikhail Mikhailovitch Bakhtin nasceu em 1895 em Oriol, na Rússia. Nesse mesmo país se formou em história e filologia e lecionou em diferentes cidades e instituições de ensino. O autor fazia parte de um grupo de intelectuais, entre eles o artista Marc Chagall e o musicólogo Sollertinsky, em um contexto propício para novas ideias e discussões no campo das artes e das ciências. Tornou-se um importante filósofo da linguagem que, dado o caráter abrangente de sua abordagem socio-histórica, teve reconhecimento em outros campos do conhecimento além da filosofia e da linguística (YAGUELLO, 2010).

Entre os seus alunos que se tornaram admiradores estavam V. N. Volochínov, quem assinou a autoria de *Freudismo* (1927) e *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929), e P. N. Medviédiev, a quem foi atribuído o livro *O Método*

Formalista Aplicado à Crítica Literária. Introdução Crítica à Poética Sociológica (1928). O motivo para o ocultamento da autoria de Bakhtin nessas obras, posteriormente reconhecida, não é preciso, mas existem relatos afirmando que o pensador pode ter se negado a assinar os referidos textos devido às discordâncias quanto às modificações sugeridas pelo editor ou, simplesmente, por preferir se manter no anonimato. Volochínov e Medviédiev, junto com outros alunos, amigos e seguidores formaram o chamado Círculo de Bakhtin, uma maneira de reconhecer o caráter coletivo de muitas produções bibliográficas, embora tenha em Bakhtin o protagonismo das reflexões (YAGUELLO, 2010).

Bakhtin e o Círculo possuem grande importância nos estudos linguísticos e literários dos séculos 20 e 21. Embora os primeiros escritos datem da década de 1920, foi a partir dos anos 1970 que suas ideias ganharam maior notoriedade, especialmente pela difusão de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, originalmente publicado em russo em 1929, mas traduzido para o inglês somente em 1973 e para o francês em 1977 (YAGUELLO, 2010; BRAIT, 2010). Com isso, influenciou ou antecipou as principais orientações teóricas e filosóficas dos estudos sobre o texto e o discurso desenvolvidos principalmente nas últimas quatro décadas (BARROS, 2005).

Vários estudiosos do pensamento bakhtiniano reconhecem as contribuições do grupo para as ciências humanas e sociais de forma ampla. Bakhtin afirma que a especificidade desse conjunto de campos do conhecimento é o texto (ou o discurso), sendo que em cada área assume características próprias enquanto objeto de estudo. Nelas, o conhecimento sobre o humano se dá por meio de seus enunciados, ao mesmo tempo em que assume os sujeitos como produtores de textos (BARROS, 2005). As proposições teóricas e filosóficas por meio de uma rica articulação de conceitos, categorias e noções, tendo por princípio a natureza sócio-histórica da linguagem, possibilitaram o largo alcance das contribuições bakhtinianas para os diferentes campos que compõem as ciências humanas e sociais na atualidade (BRAIT, 2005).

Tais conceitos, categorias e noções não se encontram em compartimentos estanques nem se apresentam de forma padronizada nos textos, mas sim permeiam o conjunto de obras do grupo, onde não se encontram definições prontas, e sim em processo de construção de uma teoria enunciativo-discursiva.

Também possuem vínculos estreitos uns com os outros, de modo que o entendimento seja prejudicado se não houver uma leitura desses elementos de forma articulada. Tal complexidade para apreender as ideias bakhtinianas levaram vários estudiosos da contemporaneidade a tentarem definir conceitos-chave, por meio de vasta revisão bibliográfica, mas tendo o cuidado de não limitarem ou simplificarem tais proposições, alertando, inclusive, para a existência de apropriações indevidas em trabalhos acadêmicos. Logo, além de recorrermos às publicações traduzidas de Bakhtin e o Círculo, também nos baseamos em estudos dedicados à produção do grupo (BRAIT, 2005; 2010; BRAIT & MELO, 2010).

Consideramos pertinente trazermos suas ideias para fundamentar a presente investigação sobre a elaboração da RTV do MAE e das ações educativas a ela relacionadas. Com isso, buscamos compreender a construção de enunciados em torno desta iniciativa e de sua dinamização, quais são as posições dos sujeitos envolvidos, como se articulam e de que maneira as expectativas sobre os visitantes interferem nessa atividade, ou seja, quais são as condições de produção discursiva e como as diferentes posições valorativas dos interlocutores formam os discursos.

Conforme já mencionado, o que propomos se aproxima dos passos metodológicos de Gruzman (2012), que buscou compreender as motivações e condições sociais de produção da exposição de longa duração do Museu de Microbiologia, analisar sua estrutura composicional como evento discursivo e como os sujeitos envolvidos definem as finalidades e incorporam as diferentes vozes sociais. Preocupou-se também em analisar a emergência deste Museu no Instituto Butantan, órgão científico de relevância nacional ao qual o Museu está vinculado.

O pensamento bakhtiniano não é linear. Pode ser comparado a uma trama que entrecruza ética, estética, pressupostos filosóficos e teóricos de diferentes campos. As questões centrais de sua argumentação são a dimensão social, histórica e ideológica da linguagem, a ideologia constituída necessariamente por valores e a discussão de uma natureza dialógica, social e interativa da palavra. Com isso, critica os estudos abstratos e empiristas sobre a linguagem que não a consideram como sócio-historicamente situada. O ponto central dessa mudança de paradigma é entender que a linguagem não é apenas comunicação, e sim constitui os sujeitos (BRAIT, 2005; GRUZMAN, 2012).

Bakhtin e o Círculo aproximam suas reflexões sobre a linguagem de

proposições marxistas, expressas principalmente em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN, 2010). O prólogo do livro é iniciado com a afirmação de que não existia até então uma abordagem marxista no campo da filosofia da linguagem, o que confere certo pioneirismo à publicação, embora reconheçam a necessidade de estudos mais aprofundados. As relações entre ideologia, contexto sócio-histórico e vários aspectos da linguagem são discutidas de forma dialética, sem a intenção de trazer respostas conclusivas para as questões lançadas.

Para compreendermos melhor essa abordagem, tendo em vista as questões e objetivos traçados para o nosso estudo sobre a concepção e desenvolvimento da RTV do MAE, nesse conjunto de conceitos, categorias e noções demos maior atenção àqueles denominados como signo ideológico, discurso, enunciado, dialogismo, polifonia, sujeito e interlocutores, entendendo que são elementos fundamentais e conectados entre si para formarem uma proposta teórico-analítica da linguagem conforme trabalhado por Gruzman (2012).

3.1.2 Conceitos da abordagem sócio-histórica para estudos da linguagem

Partindo do entendimento de linguagem como prática viva, não neutra e sócio-historicamente situada, Bakhtin critica definições teóricas que se limitam a analisá-la enquanto fenômeno que se cria na consciência individual dos sujeitos numa perspectiva idealista. Por esse motivo, insiste na atribuição de valores e significados nesse processo de compreender e de se posicionar em diversas instâncias sociais:

Para que o objeto, pertencente a qualquer esfera de realidade, entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma relação semiótico-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições socioeconômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material. Evidentemente, o arbítrio individual não poderia desempenhar aqui papel algum [...] não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social. (BAKHTIN, 2010, p.46).

O filósofo não nega a dimensão individual no posicionamento dos sujeitos, e sim a compreende como parte integrante do movimento do discurso na cadeia grupo-indivíduo-grupo. Ao mesmo tempo em que as manifestações ideológicas carregam o selo ou a marca da individualidade de seus criadores, também devemos

assumir que essas características individuais são sócio-historicamente construídas (BAKHTIN, 2010). Discutimos a seguir os conceitos que elegemos como essenciais para fundamentar a análise e compreensão do fenômeno estudado: signo ideológico, discurso, enunciado, dialogismo, polifonia, locutor e interlocutor.

O entendimento de signo ideológico é fundamental para adentrar no pensamento bakhtiniano. Enquanto elementos valorados, os signos podem se manifestar na forma de texto, objeto, imagem, som, gesto, ou seja, todas as formas verbais e não verbais da linguagem. Segundo Bakhtin, toda ideologia é composta por signos, assim como todos os signos são ideológicos.

[...] Os signos também são objetos naturais, específicos [...] todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades. Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou aprendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é, se é verdadeiro ou falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico. (BAKHTIN, 2010, p. 32-33)

Necessariamente os signos possuem uma dimensão material, existem no mundo exterior, “[...] seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer.” (BAKHTIN, 2010, p.33), e não somente na mente do sujeito que deseja expressar uma ideia, mas não a concretiza. Por esse motivo, o autor defende que os signos são passíveis de estudo metodologicamente objetivo.

A respeito do caráter ideológico do signo, Gruzman (2012, p. 82) reforça que eles não possuem valor em si, mas ganham significados no contexto de procedência e ao estabelecer vínculos com outros signos. Sua concretização se dá em interação, o que significa haver pelo menos dois interlocutores em comunicação, pertencentes a um grupo socialmente organizado e que compartilha valores em comum, pois “[...] a consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social.” (BAKHTIN, 2010, p.35).

É nessa interação que se manifestam os enunciados que, na síntese de Gruzman (2012), podem ser entendidos como as diferentes expressões dos

sujeitos repletas de valores e significados. Tais enunciados se configuram como unidades de comunicação (ou unidades de sentido), as quais refletem as condições de produção de determinados discursos e também a influência de interlocutores na elaboração (GRUZMAN, 2012).

Os sujeitos que participam nas relações dialógicas mantêm inúmeras relações sociais que se manifestam nas suas práticas discursivas. Não são indivíduos isolados do mundo ou autônomos, mas sujeitos situados em um contexto histórico e social que se posicionam constantemente mediante atitude valorativa nas situações concretas. Ao integrar relações dialógicas, expressam-se por meio de enunciados que, constituídos como fenômeno ideológico, estabelecem estreita conexão entre o uso da linguagem e as esferas de atividade humana. O enunciado, nessa perspectiva, apresenta-se como unidade real da comunicação discursiva de modo que cada grupo e cada período histórico configuram um repertório de ações, valores, formas de se comunicar, delimitam interesses, elegem objetos de estudo, elaboram estratégias de atuação, investem em determinados espaços culturais, entre outros (GRUZMAN, 2012, p. 85).

A compreensão dos enunciados é construída na medida em que se conecta a outros valores semelhantes, anteriormente conhecidos, para gerar, em seguida, novos sentidos. A posição enunciativa dos sujeitos traz marcas que indicam as esferas de atividades em que transitam e que influenciam a produção discursiva. Tais esferas podem ser entendidas como os grupos ou comunidades discursivas aos quais os sujeitos pertencem (GRUZMAN, 2012). Esse processo de interação que gera os enunciados, no movimento grupo-sujeito-grupo, é contínuo, mutável e se constrói objetivamente em um contexto sócio-histórico específico.

[...] a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. E essa cadeia de criatividade e de compreensão ideológicas, deslocando-se de signo em signo para um novo signo, é única e contínua: de um elo de natureza semiótica (e, portanto, também de natureza material) passamos sem interrupção para um outro elo de natureza estritamente idêntica. Em nenhum ponto a cadeia se quebra, e nem um ponto ela penetra a existência interior, de natureza não material e não corporificada em signos. (BAKHTIN, 2010, p.34).

As proposições sobre ideologia, contexto e linguagem são resumidas em três regras metodológicas para a análise dos signos: a) não separar a ideologia da realidade material do signo; b) não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social e c) não dissociar a comunicação e suas formas de sua materialidade (BAKHTIN, 2010).

Todas as manifestações ideológicas, mesmo aquelas não verbais, estão atreladas ao discurso. O processo de compreensão necessariamente envolve o discurso interior que se materializam no enunciado (BAKHTIN, 2010). Nesse sentido, o enunciado é ao mesmo tempo uno e polissêmico, pois pode assumir várias significações em diferentes contextos sem perder sua forma inicial (BAKHTIN, 2010).

A respeito da noção de enunciado, Brait & Melo (2010, p. 63) afirmam que pode ser entendido como “[...] unidade de comunicação, como unidade de significação, necessariamente contextualizado. Uma mesma frase realiza-se em um número infinito de enunciados, uma vez que esses são únicos, dentro de situações e contextos específicos [...]”. Nesse sentido, a enunciação é “[...] o processo que produz e nele [enunciado] deixa marcas da subjetividade, da intersubjetividade, da alteridade que caracterizam a linguagem em uso, o que o diferencia de enunciado para ser entendido como discurso. Mas, naturalmente, essa definição também não é consensual.” (BRAIT & MELO, 2010, p. 64-65). Reiterando um alerta registrado em várias referências de estudiosos de Bakhtin e o Círculo, as autoras explicitam uma forma de compreender esses conceitos, mas sem a intenção de delimitá-los rigorosamente.

O enunciado e as especificidades da enunciação nele impressas acontecem em um processo interativo, na relação entre os sujeitos sociais, com elementos verbais e não verbais. Estão intrinsecamente relacionados a uma situação sócio-histórica específica, desde a situação mais imediata ao contexto mais amplo, o que determina quais elementos anteriores à enunciação serão convocados para a sua compreensão. Ao mesmo tempo, novos elementos são gerados a partir do enunciado inicial, como novos produtos da enunciação nesse processo ininterrupto de criação e circulação de discursos (BRAIT & MELO, 2010).

Mesmo as palavras que se formam na consciência são de natureza socioideológica, pois a atividade mental também constitui um território social. Porém, é somente com a materialização do discurso que se formam as expressões ideológicas da ciência, da arte, da moral etc. (BAKHTIN, 2010). Entender a linguagem em movimento, dos grupos-sujeito-grupos, da situação específica para o contexto maior, da ideologia do cotidiano para a ideologia instituída, não como via de mão única, mas uma rede interligando esses elementos a todo tempo, é um dos

objetivos do pensamento bakhtiniano.

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.

A compreensão é uma forma de diálogo [...] é opor à palavra do locutor uma contrapalavra [...] a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. (BAKHTIN, 2010, p.137).

Ainda sobre os papéis dos interlocutores, Bakhtin caracteriza a atuação do autor e do destinatário como determinantes nos processos de comunicação e produção de sentidos por meio de enunciados. O sujeito sempre se dirige a alguém, o que significa afirmar que sempre o faz com intencionalidade: o que e como quer dizer? Com quais objetivos? O que se espera de reação do outro? Pressupor a existência de um interlocutor significa também que o sujeito será influenciado por essa presença, ainda que presumida: como pensa esse destinatário? Quais são suas expectativas? (BRAIT & MELO, 2010). Em sua tese de doutorado, Gruzman (2012) discutiu os conceitos de autoria e enunciado, dentre outros, para compreender as posições enunciativas dos sujeitos envolvidos na concepção e desenvolvimento de uma exposição, relacionando-as com os papéis sociais que assumem. De modo semelhante, buscamos traçar um caminho de investigação com essa fundamentação e focada nos sujeitos que participaram diretamente da iniciativa de criação da RTV do MAE.

Os destinatários são variáveis conforme a situação em que os enunciados são criados, com isso podem ser entendidos em pelo menos três categorias: no diálogo da vida cotidiana está presente o “destinatário concreto”, aquele para quem se dirige em situações imediatas; também há o “destinatário presumido”, ou seja, aquele que não se sabe no primeiro momento qual é a identidade, mas que se atinge com a circulação dos enunciados; e os “sobredesignatários”, para os quais os enunciados não chegam somente no presente, mas atravessam largas dimensões de tempo e espaço para a posteridade (BRAIT & MELO, 2010).

Conhecer quem são os possíveis destinatários ajuda na compreensão da

intensidade da influência exercida no sujeito, na composição e no estilo dos enunciados. Esses aspectos são fundamentais para a interpretação das marcas enunciativas como marcas discursivas, ou seja, rastrear indícios na composição verbal do enunciado, mas também estar atento ao que é extraverbal, elementos atrelados especificamente ao sujeito da enunciação, seu lugar na história e na sociedade, sua posição enunciativa no grupo social (BRAIT & MELO, 2010; GRUZMAN, 2012).

Conectados aos conceitos, noções e categorias de signo ideológico, enunciado, sujeito e destinatário que discutimos anteriormente estão os conceitos de dialogismo e polifonia. Tentaremos jogar luz nas sutilezas que os diferenciam, por se tratar de ideias fundamentais da teoria enunciativo-discursiva. Sobre o primeiro, Beth Brait afirma:

O dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por um lado, dialogismo diz respeito às relações que estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos. E aí, dialógico e dialético aproximam-se, ainda que não possam ser confundidos, uma vez que Bakhtin vai falar do eu que se realiza no nós, insistindo não na síntese, mas no caráter polifônico dessa relação exibida pela linguagem.” (BRAIT, 2005, p.95).

Buscando diferenciar dialogismo e polifonia, Barros sustenta que o primeiro é o princípio que constitui a linguagem e o discurso, já polifonia se trata da maneira explícita que um texto se apresenta como dialógico, no qual as vozes em diálogo não estão escondidas (BARROS, 2005).

Gruzman (2012, p. 78) aponta que o conceito de dialogismo está muito próximo ao de interação pois “é no fluxo dessa mútua influência entre o locutor e o destinatário que os sentidos são produzidos e que cada sujeito se constitui”. A autora ressalta o cuidado necessário ao compreender dialogismo, que não se confunde com diálogo como costumamos utilizar na comunicação cotidiana, mas se trata das “[...] forças que atuam nos diversos movimentos de elaboração do discurso em interação com outros discursos e que condicionam os modos e sentidos pelos quais um enunciado é expresso.” (GRUZMAN, 2012, p. 78). Nesse sentido, todo discurso se forma a partir de enunciados anteriores. Cada enunciado

é produto de reelaborações dos enunciados de outros no movimento grupo-indivíduo-grupo.

Portanto, o dialogismo é o princípio da linguagem como interativa e polifônica, na qual se manifestam os enunciados e discursos e se produzem sentidos em interação. Nesse tecido, as vozes sociais

[...] se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras ou polemizam entre si no interior do texto [...] a língua não é ideologicamente neutra e sim complexa, pois, a partir do uso e dos traços dos discursos que nela se imprimem, instalam-se na língua choques e contradições. Em outros termos, para Bakhtin, no signo confrontam-se índices de valor contraditório. Assim caracterizada, a língua é dialógica e complexa, pois nela se imprimem historicamente e pelo uso as relações dialógicas dos discursos. (BARROS, 2005, p. 32-33).

3.1.3 A abordagem sócio-histórica e o papel do pesquisador

Ao tratar da abordagem sócio-histórica na pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais, Freitas (2002) destaca que na perspectiva bakhtiniana o estudo dos sujeitos necessariamente passa pelos textos (ou enunciados). A construção do entendimento sobre o objeto de estudo se dá com a imersão do pesquisador no campo, onde ocorre a situação social de interesse e o encontro de muitas vozes sociais que constituem os discursos verbais, gestuais e expressivos. Logo, a produção de dados qualitativos se dá no processo, não é criada artificialmente para fins de pesquisa. Procedimentos como a observação, a análise documental e as entrevistas são fundamentais nesse sentido. Ainda segundo a autora, o enfoque sócio-histórico orienta o investigador a compreender a relação do singular com a totalidade.

O entendimento do papel do pesquisador é relevante na pesquisa qualitativa. Freitas (2002), ao dar atenção a esse aspecto no pensamento bakhtiniano, explica que as análises interpretativas estão atreladas ao contexto sócio-histórico no qual o investigador se insere e as relações intersubjetivas que estabelece com outros sujeitos.

Para Bakhtin (1988), cada pessoa tem um certo horizonte social definido e estabelecido que orienta a sua compreensão e que o coloca diante de seu interlocutor com uma forma própria de relacionamento. A partir dessa situação social, do lugar em que se situa, é que constrói suas deduções,

suas motivações e apreciações. A leitura que faz do outro e dos acontecimentos que o cercam está impregnada do lugar de onde fala e orientada pela perspectiva teórica que conduz a investigação.” (FREITAS, 2002, p.29-30).

Sobre a relação entre investigador e sujeitos da pesquisa, Souza e Albuquerque (2012) dizem que a compreensão dos temas nas ciências humanas acontece a partir dos confrontos de ideias e negociação de sentidos entre esses atores. Logo, na perspectiva bakhtiniana, a construção de conhecimentos sobre uma dada realidade se dá na interação dialógica entre as diferentes vozes sociais.

Sobral (2010) identifica várias perspectivas filosóficas nas discussões presentes no conjunto de obras de Bakhtin e o Círculo, convergentes e divergentes, além de frisar o caráter filosófico das proposições dos autores. Do mesmo modo que a teoria enunciativo-discursiva aparece em construção nos escritos, sem formar um circuito fechado, a preocupação metodológica está presente como argumentação epistemológica e prática de análise. Não é apresentada de maneira prescritiva e objetiva, nem aponta técnicas de análise reproduzíveis a vários objetos de estudo. Apesar de não haver fórmulas prontas para a metodologia, é possível se orientar pelos seguintes passos de estudo:

O estudioso tem diante de si um fenômeno do mundo, que constitui seu **dado**, seu **corpus**. A partir desse fenômeno, o estudioso busca construir um objeto, que constitui um **postulado**, ou seja, uma forma de examinar o fenômeno em questão. Para abordar esse fenômeno, estabelecem-se **princípios metodológicos**; trata-se de princípios filosóficos explícitos ou implícitos. Chega-se a partir disso a formulação de uma **abordagem** do objeto construído que mais tarde vai construir uma teoria. Só então, com base nesses elementos, desenvolvem-se **a(s) técnica(s) de análise** do objeto construído, ou melhor, a abordagem do objeto gera essas técnicas. (SOBRAL, 2010, p. 131-132, grifos do autor).

O conceito de dialogismo já abordado é fundamental para o entendimento do método dialógico de construção do conhecimento sobre um fenômeno. Parte-se de uma compreensão anterior para se aproximar do objeto de estudo; no processo de análise dos dados busca-se a identificação dos elementos e a explicação da relação entre eles, o que altera o entendimento inicial e forma uma nova compreensão. Desse modo, o conhecimento se dá nesse movimento contínuo que não é linear e nem previsível.

Nesse sentido, o Círculo trabalha com a interação entre o dado (o sensível do mundo) e o postulado (o inteligível), o singular e o universal, a materialidade e a criação simbólica, o ponto de vista 'interno' e o ponto de vista 'externo', numa interação sempre irresoluta e, por isso, mais produtiva, sem demérito para outras abordagens, mas sempre em busca de superar as ênfases excessivas ou que ficam aquém do objeto. (SOBRAL, 2010, p. 136).

Ainda que Bakhtin e o Círculo não tenham sistematizado um conjunto de elementos para formar uma orientação teórico-metodológica rigorosamente delimitada, suas contribuições foram apreendidas como uma teoria/análise dialógica de discursos, muito difundida nos estudos da linguagem e em diferentes campos, como já mencionado. Tomando o sentido amplo de discurso, pode abarcar a fala do cotidiano, as peças publicitárias, as diferentes criações artísticas, os estudos científicos e todas as formas de expressão dos sujeitos sociais em interação, podendo se manifestar por meio verbal, mas também sonoro e visual (BRAIT, 2004; 2010). Nesta perspectiva, as ações educativas/comunicativas museais também podem ser entendidas como produções discursivas.

3.2 SOBRE A PRODUÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS

Definimos como o objeto da investigação a produção e negociação de sentidos para constituírem o discurso da RTV do MAE, a partir dos enunciados dos profissionais que participaram como conceptores da proposta e daqueles envolvidos com a elaboração das ações educativas. Desse modo, entendemos que a unidade de estudo é a RTV e o foco da pesquisa está no momento de concepção⁷.

Cabe neste momento situar a etapa que antecedeu o trabalho empírico desta pesquisa, referente ao levantamento bibliográfico que resultou nos Capítulos 1 e 2 desta dissertação e que se divide em dois momentos. Inicialmente, buscamos referências a respeito de concepções teóricas e conceitos da educação/comunicação no âmbito dos museus para trazer brevemente uma discussão a respeito do papel social e educativo dessas instituições e, desse modo, refletir sobre o tema do nosso estudo considerando um contexto mais abrangente. Em um segundo momento, com intuito de discutir a situação dos acervos

⁷ Para a definição de unidade de estudo e foco da pesquisa nos baseamos na classificação adotada pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Divulgação em Ciência - GEENF (MARANDINO *et al.*, 2009).

musealizados e a definição de RT na atualidade, assim como caracterizar iniciativas de acesso público nestes espaços, identificamos trabalhos acadêmicos nacionais e do exterior que tratem dessa questão. Para tal, foram consultadas as seguintes bases: Periódicos Capes, Teses e Dissertações Capes, Teses e Dissertações USP, *Scielo.org*, *JSTOR*, *Springer* e *Wiley Online Library*.

Para realização da pesquisa empírica propriamente, procedemos com a identificação de possíveis instituições museais para o trabalho de campo. Recorremos a fontes que disponibilizam dados cadastrais de museus brasileiros: Guia dos Museus Brasileiros (IBRAM, 2011); Museus em Números (IBRAM, 2011); Guia de Centros e Museus de Ciência da América Latina e Caribe (MASSARANI *et al.*, 2015); Guia de Centros e Museus de Ciências do Brasil (ALMEIDA *et al.*, 2015) e MuseusBR, uma plataforma colaborativa que incorpora dados do Cadastro Nacional de Museus do IBRAM. Infelizmente não foi possível identificar informações nestas fontes que nos apoiassem nesta etapa.

Com isso, retornamos ao levantamento bibliográfico prévio realizado no âmbito do mestrado e também àquele elaborado em estudo anterior (OLIVEIRA, 2018) a respeito de iniciativas de acesso de visitantes às RTs. Entre as instituições brasileiras identificadas, a iniciativa promovida pelo MAE se destacou por apresentar características que propiciavam a realização da pesquisa.

A escolha da RTV do MAE como campo empírico da pesquisa de mestrado se justifica por se tratar de uma iniciativa concebida para ser visitável, e não adaptada para tal ou uma reserva convencional que recebe visitas. Situa-se em um museu de ciências universitário, com reconhecida atuação no campo museal enquanto instituição de preservação, pesquisa, comunicação e educação de bens musealizados, vinculados às áreas da arqueologia e etnologia, que recebe grupos de visitantes sistematicamente e realiza diversas ações educativas.

Soma-se a esses fatores o interesse da autora em investigar uma iniciativa em uma instituição museal com características semelhantes àquela onde atua profissionalmente – situado no campo das ciências, com grande *expertise* em ações de educação/comunicação e que pertencente a uma estrutura federal de ensino público e de pesquisa, o Museu da Vida (COC/Fiocruz). No momento da seleção da iniciativa a ser pesquisada, em 2019, também foi considerada a viabilidade: o MAE se encontrava aberto à visitação e recebia pedidos de

investigadores interessados em suas coleções e ações educativas, além de estar localizado na cidade de São Paulo, relativamente próxima ao Rio de Janeiro e com possibilidade de deslocamento da autora para o trabalho de campo.

Os primeiros contatos em caráter informal ocorreram em 2018, com troca de e-mails durante a elaboração do trabalho de conclusão do curso de especialização já mencionado, e também em uma visita técnica durante um evento acadêmico. Os contatos para apresentação do projeto e pedido de anuência institucional foram realizados a partir de outubro de 2019, com formalização por meio de termo próprio no início de 2020. A qualificação do projeto de pesquisa ocorreu no mesmo período, seguido do processo de avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Politécnica Joaquim Venâncio (Fiocruz), para o qual todos os projetos de pesquisa dos cursos de pós-graduação da COC devem ser submetidos.

Com a aprovação do projeto pelo Comitê em março de 2020, demos início às etapas de trabalho de campo seguindo o cronograma elaborado. Porém, este momento coincidiu com as medidas para controle da COVID-19 no Brasil, com o fechamento de vários locais de circulação pública, incluindo museus. Com isso, as viagens para realizar as etapas presenciais da pesquisa foram substituídas por um conjunto de atividades remotas com apoio da instituição.

Logo, o *corpus* da pesquisa empírica é constituído pelas seis entrevistas realizadas com profissionais do MAE diretamente envolvidos com a iniciativa investigada, assim como o conjunto de documentos oficiais obtidos, relacionados à instituição de forma mais abrangente, a concepção e implantação da RTV e às ações educativas nela realizadas. As etapas metodológicas estão sintetizadas na Figura 1.

Figura 1 - Esquema ilustrativo das etapas metodológicas da pesquisa



Fonte: a autora (2021).

3.2.1 Entrevistas

As entrevistas semiestruturadas foram o principal procedimento de pesquisa, mantidas e realizadas remotamente através da plataforma Zoom, mediante autorização dos participantes por meio de Termo de Anuência Livre e Esclarecido. A duração variou entre 1h43 e 3h46. O áudio foi gravado e as transcrições foram realizadas pela autora. Sendo um estudo de concepção, elegemos como sujeitos da pesquisa os profissionais do MAE que participaram da concepção e desenvolvimento da RTV, bem como aqueles que elaboraram e realizam as ações educativas direcionadas aos públicos nesse espaço. Por meio de contatos iniciais com profissionais do MAE, identificamos esses sujeitos e realizamos seis entrevistas.

Nosso objetivo com as entrevistas foi construir uma compreensão da RTV a partir das produções discursivas dos sujeitos diretamente envolvidos nessa iniciativa de duas formas: a) concepção e desenvolvimento da RTV e b) elaboração e realização de ações educativas. As entrevistas foram apoiadas por dois roteiros elaborados previamente (APÊNDICE A e APÊNDICE B) dividido em blocos com questões que atendem desde a apresentação do profissional e de sua inserção no MAE até aspectos mais específicos sobre sua participação no processo, seja como conceptor, seja como educador. Com um dos sujeitos da pesquisa esses papéis coincidiram e, com isso, lançamos mão de questões dos dois instrumentos neste caso. Para a elaboração destes instrumentos nos inspiramos naqueles criados por Martins (2011) e Gruzman (2012).

Após o exame de qualificação, os roteiros foram ajustados com base nas contribuições dos membros da banca, visando atingir os objetivos traçados para a pesquisa. A opção por entrevistas semiestruturadas permitiu a emergência de outras questões a partir dos elementos presentes na fala dos sujeitos, além de possibilitar que discorressem de forma mais livre sobre o assunto.

Os seis profissionais entrevistados possuem longa trajetória no MAE e formação acadêmica em nível de pós-graduação (mestrado e/ou doutorado) nas áreas de arqueologia, museologia, história ou ciências sociais. Neste trabalho optamos por identificar tais sujeitos por códigos alfanuméricos e nos referirmos no gênero masculino, o que não necessariamente corresponde ao gênero que de fato se reconheçam. Como podemos observar no quadro abaixo (Quadro 5), parte dos

sujeitos entrevistados tiveram participação direta, de forma integral ou em etapas específicas, no processo de concepção, planejamento e realização da RTV (S3 e S6). Há também quem se envolveu especificamente na elaboração da proposta educativa e realização das atividades (S4 e S5). Dois dos profissionais possuem atuação nessas duas frentes (S1 e S2).

Quadro 5 - Identificação dos sujeitos entrevistados

| Código | Formação acadêmica | Atuação no MAE (anteriores e atuais) | Relação com RTV |
|--------|--|---|--|
| S1 | Graduação em história, doutorado em arqueologia. | Educação museal, gestão, concepção e realização de exposições. | Concepção, Planejamento e realização da RTV e da proposta educativa. Eventualmente realiza visitas mediadas. |
| S2 | Graduação em história, mestrado e doutorado em arqueologia. | Educação museal, curadoria de coleções, gestão, concepção e realização de exposições. | Concepção, planejamento, realização do projeto da RTV e da proposta educativa. Eventualmente realiza visitas mediadas. |
| S3 | Graduação em história, especializações em museologia, mestrado em história social, doutorado em arqueologia. | Educação museal, curadoria de coleções, ensino, pesquisa, concepção e realização de exposições. | Idealização da RTV. |
| S4 | Graduação em história, mestrado e doutorado em arqueologia (em andamento). | Educação museal, gestão, concepção e realização de exposições. | Proposta educativa da RTV e visitas mediadas. |
| S5 | Graduação em história, mestrado em história social. | Educação museal. | Proposta educativa da RTV e visitas mediadas. |
| S6 | Graduação em história, mestrado e doutorado em ciências sociais. | Ensino, pesquisa, gestão, concepção e realização de exposições. | Cargo de gestão na época de concepção, planejamento e realização da RTV. |

Fonte: a autora (2021).

3.2.2 Documentos

Com a impossibilidade de acessar os arquivos físicos na instituição, solicitamos aos profissionais do Museu o envio de documentos pertencentes ao acervo, na medida do possível, já que a instituição permaneceu fechada ao longo de 2020. Com isso, foi possível acessar documentos digitais como o projeto da RTV, as pranchas educativas utilizadas pelos educadores, os modelos de fichas e relatórios referentes às visitas agendadas, fotos da transferência da coleção do ICBS para o MAE, fotos do interior da RTV, um relatório produzido no início de 2020, entre outros. Também realizamos o levantamento de documentos disponíveis publicamente, tais como Regimento Interno do MAE e Regimento Interno da USP; informações do site do MAE como texto de apresentação da RTV, ações educativas e organograma institucional. Vale mencionar que a instituição ainda não possui um plano museológico e uma política educacional formalmente estruturados.

Desse modo, foi possível formar um conjunto com oito tipos de documentos, conforme demonstrado no Quadro 6.

Quadro 6 - Sistematização dos documentos oficiais obtidos

| Cód. | Tipo | Descrição |
|------|--------------------------|--|
| D1 | Relatório | Relatório sobre as coleções do ICBS recebidas pelo MAE |
| D2 | Concepção e planejamento | Projetos da RTV (versões); proposta do documentário sobre coleção de arqueologia amazônica; projetos para editais; cronograma; apresentações do projeto da RTV em eventos. |
| D3 | Regulamentação | Regimento geral da USP; resoluções USP; Regimento Interno MAE. |
| D4 | Materiais de divulgação | Cartazes; releases; publicações nas redes sociais. |
| D5 | Materiais educativos | Pranchas ilustrativas; Kit Educativo da Amazônia Central (imagens e descrição). |

| | | |
|----|-----------------------|--|
| D6 | Fichas | Ficha de agendamento de grupos escolares; ficha de avaliação dos educadores; ficha de avaliação dos professores. |
| D7 | Recursos expográficos | Texto de abertura; mapa; legendas. |
| D8 | Fotos | Fotos cedidas pelo MAE referentes à transferência da coleção do ICBS, montagem da RTV e visitas no espaço. |

Fonte: a autora (2021).

Realizamos a análise de documentos oficiais e leitura de textos acadêmicos para 1) situar o MAE em um contexto mais amplo no campo dos museus e do patrimônio cultural; 2) sublinhar as especificidades do MAE enquanto um museu universitário; 3) conhecer a trajetória institucional e sua interface com os diferentes segmentos de públicos e 4) compreender o percurso da coleção que compõe a RTV.

Desse modo, elaboramos o Capítulo 4 no qual, para fins de contextualização do MAE em um âmbito maior, abordamos questões a respeito do patrimônio arqueológico e dos museus universitários, mais especificamente no Brasil. Seguimos com um breve histórico da formação do Museu e apresentação de suas frentes de atuação, com maior atenção às ações educativas. Por fim, descrevemos o percurso da coleção de arqueologia amazônica para a qual foi criada a RTV.

3.2.3 Análise dos dados

Tendo por base conceitual e teórica a produção acadêmica a respeito da educação/comunicação no universo museal, junto ao aporte teórico-metodológico da abordagem sócio-histórica para os estudos da linguagem, procedemos com a análise das entrevistas no sentido de construir uma compreensão mais aprofundada sobre a concepção e desenvolvimento da RTV do MAE, bem como das ações educativas relacionadas.

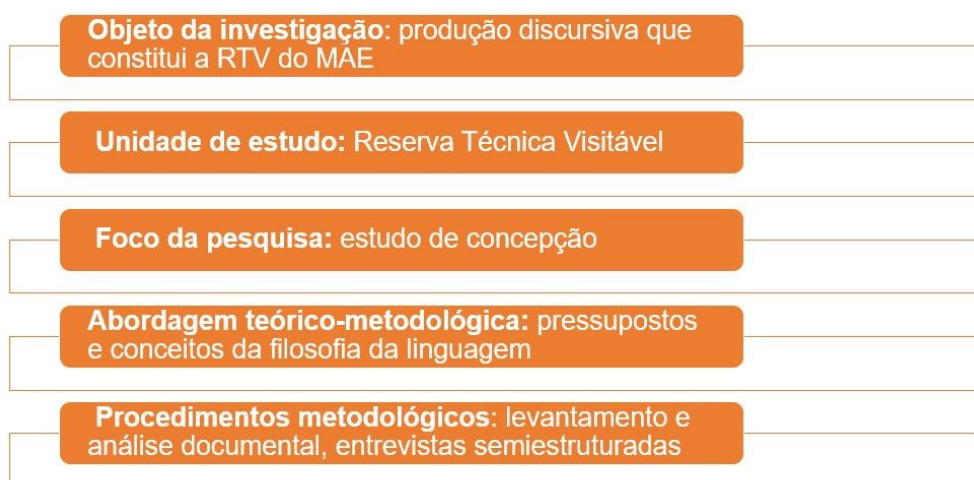
Como vimos, na perspectiva de Bakhtin os sujeitos elaboram enunciados tendo em vista um outro (interlocutor), cuja presença influencia na composição e

estilo dos enunciados. Outro aspecto fundamental para compreender a produção discursiva é que a posição enunciativa dos sujeitos traz marcas que indicam as esferas de atividades as quais se vinculam, bem como as vozes sociais que emergem. Desse modo, o foco da análise esteve em entender como as perspectivas dos profissionais em relação aos visitantes foram incorporadas nesta iniciativa, o que se revela nos enunciados dos atores diretamente envolvidos na produção discursiva da RTV e de sua atualização.

Procedemos com a análise das entrevistas com o intuito de identificar aspectos emergentes dos enunciados (ou unidades de sentido) que possibilitassem 1) agrupá-los em focos de interesse; 2) entender de que maneira os sujeitos se posicionam, 3) identificar as esferas de atividades nas quais transitam e as vozes sociais que influenciam os discursos.

Com isso, chegamos ao Capítulo 5 no qual discutimos a produção discursiva em torno da RTV do MAE. O texto se divide em seis eixos organizados conforme os aspectos emergentes da análise: 1) identidade institucional; 2) acervo e a relação com a tríade universitária; 3) as ações educativas do MAE; 4) a coleção de arqueologia amazônica no MAE; 5) concepção, planejamento e implantação da RTV e 6) ações educativas relacionadas à RTV. Na figura abaixo (Figura 2) trazemos um esquema das opções metodológicas adotadas na pesquisa.

Figura 2 - Esquema das opções metodológicas



Fonte: a autora (2021).

4 O MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA DA USP

Com intuito de melhor compreender o universo da pesquisa, neste capítulo é apresentada a instituição museal identificada para realizar o presente estudo. Inicialmente, para situar o MAE e sua trajetória em um contexto mais amplo dos museus, da museologia e da arqueologia, pontuamos brevemente os principais marcos legais para proteção do patrimônio arqueológico no Brasil, tendo os museus como um dos destinos dos artefatos para a devida salvaguarda e extroversão.

Na mesma linha de contextualização, consideramos pertinente trazer apontamentos sobre museus universitários no Brasil, a fim de situar as particularidades dessas instituições e a relação com a sociedade atualmente.

Em seguida, trazemos um breve histórico de formação do MAE, além de apontar as especificidades desta instituição no âmbito universitário, seu papel educativo/comunicativo e como as ações para os públicos são realizadas atualmente. Elaboramos também uma síntese do processo de transferência do acervo do ICBS para o Museu, com foco na coleção de arqueologia amazônica, para a qual foi criada a RTV.

Para a primeira parte, consultamos instrumentos legais do campo do patrimônio cultural no âmbito nacional, especificamente voltados para os bens arqueológicos. Também recorreremos aos trabalhos acadêmicos relacionados ao tema do patrimônio arqueológico nos museus.

Conforme detalhado em Metodologia, os dados sobre o MAE trazidos neste capítulo foram obtidos por meio de levantamento de documentos na versão digital pertencentes ao acervo institucional, assim como de informações disponíveis no site do próprio Museu e da USP. Tal levantamento ocorreu no ano de 2020 de forma exclusivamente remota devido a pandemia de COVID-19, o que impediu consultas presenciais ao arquivo do MAE. Tais fontes podem ser consideradas como documentos oficiais, destinados tanto a circulação interna quanto para comunicação externa, e são fundamentais para compreender o fenômeno (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 180).

Recorreremos também aos trabalhos acadêmicos que tratam da atuação do MAE, especialmente aqueles elaborados por profissionais que se dedicam às práticas e reflexões sobre educação/comunicação na instituição.

Em seguida, apresentamos a criação do ICBS e a caracterização de seu acervo cultural para situar a coleção de arqueologia amazônica que atualmente se encontra na RTV do MAE.

4.1 A SALVAGUARDA DO PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO E A MUSEALIZAÇÃO DA ARQUEOLOGIA

O MAE é uma das instituições museais públicas responsáveis pela salvaguarda de bens arqueológicos que, no Brasil, pertencem à União, sendo proibida a destruição, o uso comercial e a posse de natureza particular. O Decreto-lei que institui o atual Iphan (BRASIL, 1937), em seu primeiro artigo, traz a definição de patrimônio histórico e artístico nacional incluindo, entre outros, os bens móveis e imóveis “[...] de excepcional valor arqueológico ou etnográfico”, sendo reconhecidos oficialmente aqueles elementos devidamente cadastrados no Livro de Tombo correspondente a essa categoria (Livro de Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico).

A lei federal que dispõe especificamente sobre monumentos arqueológicos (BRASIL, 1961) inclui os locais de interesse arqueológico e todos os elementos que neles se encontram, estabelecendo a obrigatoriedade de autorização do Iphan para empreender escavações e dando orientações quanto aos casos de descobertas fortuitas que devem ser comunicadas ao mesmo órgão, seja em terreno público ou privado. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2019) ratifica a proteção aos sítios arqueológicos como dever da União e também reconhece tais bens como integrantes do patrimônio cultural nacional. Já a Portaria do Iphan nº 230/2002 estabelece os procedimentos para realização de estudos arqueológicos e desenvolvimento de programa de educação patrimonial em empreendimentos que possivelmente afetem o patrimônio arqueológico, de modo a compatibilizar com as fases de obtenção do licenciamento ambiental (IPHAN, 2002)⁸.

Embora existam tais instrumentos legais para garantirem a formação e a

⁸ Para um apanhado mais completo dos instrumentos legais e marcos temporais da preservação do patrimônio arqueológico brasileiro, ver capítulo 1 da tese de doutorado de Carla Carneiro (2009).

preservação do patrimônio arqueológico no país, Bruno (1984, 1999, 2014) discute a pouca visibilidade conferida aos vestígios arqueológicos na construção da historicidade cultural no país, o que define como “estratigrafia do abandono”. Para a autora, as interpretações do Brasil enquanto nação, reconhecidas como oficiais, não privilegiaram as fontes desveladas pela arqueologia do passado pré-colonial, durante muito tempo esquecido em razão do processo de dominação colonial que privilegiou olhares estrangeiros em detrimento das contribuições culturais dos nativos (BRUNO, 1995). Ou seja, embora existam vestígios arqueológicos pré-coloniais nos acervos dos primeiros museus de ciências criados no Brasil, durante muito tempo tais coleções assumiram um papel de coadjuvantes no entender da autora.

A constituição do patrimônio arqueológico possui estreita ligação com as instituições museais. Segundo Bruno (1995) as coleções arqueológicas estão na origem dos museus como compreendemos hoje, sendo alvo de interesse dos colecionadores europeus dos séculos XVI e XVII movidos pela curiosidade despertada pelo que era “exótico” e que se tornou alcançável devido ao empreendimento das viagens e invasões de terras estrangeiras.

Os objetos arqueológicos foram valorizados no período renascentista, quando a arte, a história, a ciência e o estudo da natureza concentraram a atenção da elite política e econômica. Uma das expressões marcantes deste momento foi o surgimento das galerias de arte e dos gabinetes de curiosidades. (BRUNO, 1995, p. 39).

Esse colecionismo renascentista foi um dos fatores que desencadeou na criação dos museus no contexto europeu a partir do final do século XVII. Bruno (1999, p. 56) identifica na bibliografia que as coleções de antiguidades contribuíram para a criação dos primeiros museus de arte, enquanto as coleções arqueológicas de períodos mais remotos constituíram os acervos de museus de história natural e antropologia.

Os primeiros museus do Brasil, criados a partir do início do século 19, possuíam vestígios arqueológicos como fontes de estudo no universo da história natural. Carneiro (2009, p.22) exemplifica com o Museu Nacional, o Museu Paraense Emílio Goeldi e o Museu Paulista, cujos acervos de ciências se formaram principalmente por iniciativa de naturalistas nacionais e estrangeiros, e que cumpriram importante papel no início do desenvolvimento de estudos

arqueológicos no contexto nacional. Contudo, a partir da década de 1930, essas instituições museais experimentaram um período de decadência no que diz respeito à produção de conhecimento arqueológico, já que as pesquisas de diversas áreas do conhecimento, entre elas a arqueologia, passaram a ocorrer principalmente nas universidades (BRUNO, 1995, p. 116; CARNEIRO, 2009, p. 32-33).

As pesquisas dedicadas à cultura material musealizada retomaram maior fôlego décadas depois. Carneiro (2009, p. 35-37) aborda a reaproximação da antropologia das coleções musealizadas a partir da década de 1980. Neste cenário, outras perspectivas ganharam força nos estudos antropológicos, tais como a autorrepresentação cultural, a participação comunitária, o reconhecimento e respeito às diferenças, a valorização da diversidade cultural. Esse direcionamento para questões de interesse social, observado na antropologia, influenciou o campo arqueológico, dada a proximidade entre essas ciências.

Podemos situar essa retomada das pesquisas arqueológicas sobre coleções musealizadas e a maior valorização de temas de interesse social no contexto em que se intensificaram os debates sobre o papel social e educativo das instituições museais, quando questões relacionadas ao lugar dos museus na sociedade trazem preocupações relacionadas à experiência dos visitantes, conforme discutimos no Capítulo 1. Os museus com coleções arqueológicas, inseridos no universo dos museus de ciências, são influenciados a pensarem em ações educativas com foco nas vivências e expectativas dos públicos e também participam da crescente produção de conhecimentos a respeito da educação/comunicação e divulgação científica nos museus.

Contudo, Bruno (1999) analisa criticamente esse período, apontando o distanciamento entre a pesquisa arqueológica e a atuação dos profissionais que refletiam sobre as possibilidades de aproximação entre públicos, acervos e museus no Brasil:

Constata-se, então, que enquanto os estudos da UNESCO estavam sendo realizados, este país estava sustentando o início de um divórcio entre a pesquisa arqueológica e os processos museológicos. As equipes de Arqueologia estavam preocupadas com o seu próprio universo de descobertas, abrindo frentes de pesquisa, esqueteando os sentidos e significados dos conjuntos de vestígios retidos nos solos deste país. As equipes de Museologia, por sua vez, estavam procurando os caminhos do diálogo, da comunicação, da dessacralização, da educação por meio dos museus. Foram rotas inconciliáveis. (BRUNO, 1995, p. 119).

Para a autora, a reaproximação da pesquisa arqueológica dos museus nesse momento não significou maior diálogo entre pesquisa e educação/comunicação. Por um lado, os acervos arqueológicos musealizados eram vistos estritamente como fontes de estudos, por outro, havia o esforço de explorar o potencial educativo dos objetos junto aos visitantes.

Ao longo do século XX museus de diferentes perfis incorporaram coleções arqueológicas. A partir de meados deste século várias universidades adquiriram coleções pré-existentes ou criaram suas próprias instituições arqueológicas, caminho tomado pela USP na década de 1960, com a integração do Museu Paulista e do Instituto de Pré-História, além da criação do Museu de Arte e Arqueologia (BRUNO, 1995, p. 109-111). Estas duas últimas estão relacionadas à origem do atual MAE.

Nos últimos anos o ritmo acelerado de pesquisas arqueológicas no Brasil tem influenciado a maneira como os museus se organizam, trazendo desafios no que se referem às formas adequadas de preservação, produção de conhecimentos a partir das coleções recebidas e formas de extroversão para diferentes públicos. Embora os museus não sejam as únicas vias de socialização do conhecimento arqueológico, estas instituições têm exercido papel fundamental na aproximação entre arqueologia e sociedade por meio de ações educativas, exposições e outras estratégias elaboradas de forma interdisciplinar (CARNEIRO, 2014).

Sem a intenção de aprofundamento sobre as questões legais do patrimônio arqueológico e os caminhos da musealização da arqueologia no Brasil, situamos brevemente alguns aspectos para melhor compreendermos o encaminhamento dado à coleção de arqueologia amazônica antes sob a guarda do ICBS que, a partir de 2005, passou a ser preservada e divulgada pelo MAE. Conhecer a trajetória desta coleção, constituída no âmbito privado (ICBS) e posteriormente transferida para uma instituição pública (MAE) é importante para entendermos como surgiu a ideia da Reserva Técnica Visitável neste Museu.

Trouxemos rapidamente a discussão sobre a musealização da arqueologia para situar o MAE em um contexto mais amplo de instituições museais dedicadas a esse campo. Pontuamos as preocupações com a preservação, pesquisa, comunicação e educação do patrimônio arqueológico no âmbito dos museus, em

especial no contexto brasileiro. A problematização em torno dos bens arqueológicos pré-coloniais musealizados se faz pertinente na medida em que a coleção da RTV data deste período. A seguir, apresentamos brevemente a trajetória de criação do MAE no contexto universitário da USP.

4.2 OS MUSEUS UNIVERSITÁRIOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Seguindo uma tendência da região latino-americana, os primeiros museus brasileiros, criados a partir do século XIX, já assumiam um papel educativo. Destaca-se o pioneirismo dos museus que reuniam coleções de história natural na construção de conhecimentos científicos e da ideia de nação brasileira, a exemplo das instituições hoje denominadas como Museu Nacional (Rio de Janeiro), Museu Paraense Emílio Goeldi (Belém), Museu Paranaense (Curitiba) e Museu Paulista (São Paulo). Muitas das instituições museais de ciências surgiram integradas às universidades ou abrigavam cursos de ensino superior (MENESES, 1997; LOPES, 2010).

Ao elaborar um panorama histórico sobre museus universitários, Almeida (2001) destaca que as primeiras instituições surgiram a partir da doação de coleções privadas. Outros se constituíram por meio da incorporação de museus pré-existentes à estrutura universitária, pela coleta de bens materiais em pesquisas de campo ou, ainda, pela combinação destes processos. Durante muito tempo, o ensino de algumas disciplinas se desenvolveu a partir de objetos (amostras, espécimes, obras de arte, entre outros), daí a importância da aquisição e salvaguarda de coleções para apoiar a formação de estudantes.

A grande maioria dos museus universitários brasileiros foi criada a partir da segunda metade do século XX. Destacamos aqui a USP, a qual reúne várias coleções e museus em sua estrutura, além de centros culturais e de ciência, sendo que parte deles foi incorporada no momento de sua criação, em 1934, e outros foram desenvolvidos ao longo de sua trajetória (ALMEIDA, 2001). Entre as instituições museais está o MAE, instituição onde se situa o campo empírico da presente pesquisa.

O estreito vínculo entre coleções, ensino e pesquisa no âmbito dos museus

universitários foi perdendo força no século XX, sobretudo naqueles voltados às ciências naturais. Porém, existem os casos em que foram atribuídos novos significados e funções aos objetos, além do valor cultural se tornar mais preponderante (ALMEIDA, 2001).

No que diz respeito aos museus universitários na atualidade, um levantamento recente (GRANATO, ABALADA & SUDANO, 2020) identificou 444 instituições deste tipo no Brasil, incluindo os museus virtuais. Neste conjunto, nota-se maior prevalência de instituições nas regiões sudeste (182) e sul (114); no estado de São Paulo, dos 68 museus existentes, 28 fazem parte da estrutura da USP, entre elas o MAE. O quantitativo geral desse estudo se aproxima daquele estimado pelo Cadastro Nacional de Museus (JULIÃO, 2020). No âmbito global, a iniciativa de constituição de base de dados realizada pelo Comitê Internacional de Museus Universitários e Coleções (UMAC), vinculado ao ICOM, é um importante instrumento para investigações no campo⁹.

A respeito da formação de coleções e museus universitários na contemporaneidade, Ribeiro (2013) aponta para a influência do sistema de valores, dos modos de vida e da função social próprios do meio universitário na constituição de seu patrimônio tangível e intangível. Vasconcellos (2015) também caracteriza a formação dos acervos nestes museus intimamente ligada à vida universitária, os quais, frequentemente, têm origem na doação de objetos por professores e alunos, de coleções vinculadas a projetos de pesquisa e transferidas de outras instituições. Há de se reconhecer, na visão de Julião (2020, p. 14), que os valores e significados de tais objetos extrapolam os interesses do meio universitário, pois “[...] figuram como referências culturais da sociedade, constituem-se em recursos para o desenvolvimento humano e integram o que se pode identificar como patrimônio científico mundial.”

Os acervos no âmbito das universidades, integrando ou não museus, frequentemente enfrentam dificuldades semelhantes, tais como a ausência de um prédio específico para a salvaguarda das coleções e equipe com formação específica para o trabalho com o patrimônio cultural (ALMEIDA, 2001). No contexto brasileiro, Ribeiro (2013) aponta para a distribuição desproporcional de recursos

⁹ Essa base com informações sobre a presença de museus universitários no mundo pode ser acessada em: <https://university-museums-and-collections.net/>.

financeiros e humanos para manutenção das instituições museais, se comparado àqueles empregados na pesquisa científica.

Um aspecto relevante no que tange os museus universitários traz a discussão sobre sua vinculação e particularidades. Embora a pesquisa seja oficialmente reconhecida como uma das funções básicas presentes em museus de qualquer tipologia, ao lado da preservação, comunicação e educação (UNESCO, 2015), naqueles vinculados às universidades a produção de conhecimento marca a sua origem e se constitui como aspecto fundamental na consolidação desta modalidade de museus até os dias atuais (ALMEIDA, 2001; RIBEIRO, 2013; VASCONCELLOS, 2015). A estreita relação entre pesquisa e o papel educativo dos museus é salientada por Meneses (2000, p. 96-97). Segundo o autor, quanto menos um museu está comprometido com a produção de saberes, mais se aproxima da situação de mero transmissor de informações. Nesse sentido, os museus universitários podem assumir papel fundamental na formação educativa crítica dos sujeitos com base nos estudos que realizam e outros meios.

Uma das vertentes desse papel de formação educativa, alinhada com a pesquisa, se dá na relação com estudantes que atuam como estagiários e bolsistas. Para Silva (2020, p. 316), os museus universitários possuem potencial para “[...] inserção afetiva desses indivíduos na vida universitária e na própria ciência”, ou seja, o contato com as práticas e produção de conhecimentos no meio museal podem despertar vocações profissionais vinculadas ao campo dos museus e às áreas científicas desenvolvidas por estas instituições.

Além disso, o perfil dos museus universitários expressa a variedade de bens culturais associada a campos disciplinares e formas de organização próprias. Ainda que a diversidade dessas instituições abra um leque de possibilidades de orientações conceituais e práticas profissionais, Bruno (1995) coloca em relevo o que as une, seus pontos de convergência a partir do comprometimento das funções de ensino, pesquisa e extensão. Pondera que para compreender os museus universitários é preciso considerar a interdependência entre essas funções, como também as ações que são características nesse contexto.

Bruno (1995) argumenta que a função de extensão, elemento fundamental em nosso estudo, pode alimentar e fortalecer a divulgação de conhecimentos e a participação da sociedade por meio das exposições e ações educativo-culturais.

Para Ribeiro (2013), ao mobilizarem conhecimentos para dialogarem com a sociedade, os museus universitários apresentam papel fundamental na “[...] legitimação e difusão dos saberes, experiências, sensibilidades e representações do campo científico e da vida acadêmica, sendo também responsáveis por apresentar a Universidade aos não universitários”.

Atualmente, os desafios em relação às iniciativas de extensão universitária têm sido debatidos em fóruns nacionais e internacionais, compreendendo a necessidade de divulgação dos conhecimentos produzidos aliada à participação da comunidade, por meio de estratégias que levam em conta perspectivas da educação/comunicação e da divulgação da ciência.

Ao analisar o potencial dos museus universitários na relação com os diferentes públicos, Julião (2020, p.18) identifica aspectos a serem explorados, tais como a apresentação de controvérsias históricas, sociais e científicas, do processo de produção de conhecimentos e a extroversão de objetos musealizados que se encontram em reservas técnicas, laboratórios, arquivos ou dispersos nas instalações das universidades, pouco conhecidos ou acessíveis aos públicos. Em consonância com os debates atuais no campo dos museus e da museologia, existem também possibilidades frutíferas de trabalhos desenvolvidos na perspectiva da curadoria colaborativa (ou participativa) no sentido de tornarem os museus universitários mais democráticos e com narrativas mais plurais.

Santos (2008) traz para a reflexão desafios que precisam ser superados. A autora problematiza aspectos como a reprodução de conhecimento com propostas sem caráter formativo dos públicos e o distanciamento entre pesquisa e públicos, expressos pela situação das coleções depositadas nas reservas técnicas, muitas vezes por interesses particulares de pesquisadores. Na perspectiva da educação/comunicação, a autora aponta como caminhos desejáveis a abertura de espaços democráticos, a diversificação de públicos e locais de atuação dos museus, a construção coletiva de propostas, o compartilhamento de poder e saberes entre os participantes, integração entre pesquisa, ensino e extensão; a contextualização social do conhecimento e a compreensão do planejamento como ato educativo e de participação (SANTOS, 2008).

4.3 A FORMAÇÃO DO MAE-USP

A USP reúne várias coleções e museus em sua estrutura, além de centros culturais e de ciência, sendo que parte deles foi incorporada à estrutura universitária no momento de sua criação, em 1934, e outros foram integrados ou criados ao longo de sua trajetória (ALMEIDA, 2001, p.54). Uma delas foi o Museu de Arte e Arqueologia, aberto em 1964, cujo acervo se constituiu a partir de doações institucionais e coleções privadas, inicialmente voltado para a arqueologia clássica. Ao longo dos anos, foram acrescentadas coleções de outras culturas e territórios, formando núcleos do Médio-Oriente, Mediterrâneo, América Pré-Colombiana, Brasil, regiões da África, além da coleção afro-brasileira. Com a aprovação do Regimento Geral da USP de 1972, a instituição passou a se chamar Museu da Arqueologia e Etnologia (FLEMING & FLORENZANO, 2011).

Em 1988, no contexto da reformulação do Estatuto da USP, foi iniciado um movimento de repensar a organização dos acervos de arqueologia e etnologia sob sua responsabilidade, assim como o trabalho a eles relacionados. Uma comissão foi designada para esse fim, a qual concluiu que havia duplicações e superposições de atividades, além de dispersão de coleções. Tal situação poderia ser superada com a fusão de estruturas existentes, o que ocorreu em 1989, dando origem ao atual MAE a partir da fusão do Instituto de Pré-História (IPH), do antigo Museu de Arqueologia e Etnologia, do acervo Plínio Ayrosa (Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP) e das coleções arqueológicas e etnográficas do Museu Paulista (BRUNO, 1995; FLEMING & FLORENZANO, 2011; VASCONCELLOS, 2019).

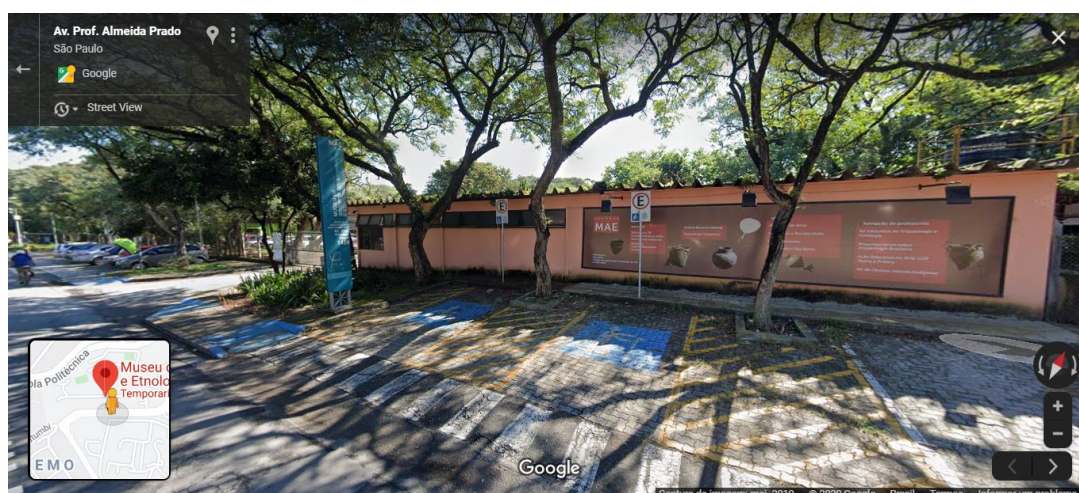
Na perspectiva de Fleming & Florenzano (2011) essa decisão significou “[...] uma potencialização das possibilidades de pesquisa, de ensino e de difusão cultural” das áreas científicas de arqueologia e etnologia ao aproximar acervos e equipes para definição de objetivos e metas comuns.

Bruno (1995, p. 200), por sua vez, discute os problemas envolvidos na fusão dessas quatro instituições que, embora considerassem a aproximação temática da arqueologia e da etnologia, possuíam realidades bem distintas quanto ao desenvolvimento de pesquisas, formas de organização dos acervos, elaboração de discursos expositivos e estratégias pedagógicas.

Ao longo das últimas três décadas, o MAE se constituiu como uma instituição de ensino, pesquisa e extensão dedicado às áreas da arqueologia, etnologia e museologia (BRUNO, 1984; CURY, 2007; VASCONCELLOS, 2019). Desde os anos 1960 tem ocupado diferentes edifícios da USP e ainda carece de uma sede planejada e adequada às suas atividades. Segundo Almeida (2001, p.47), tal situação se repete em vários museus universitários no Brasil e exterior que raramente contam com um edifício construído especificamente para essa função.

Atualmente o MAE está instalado em um edifício adaptado no *campus* Butantã, na cidade de São Paulo (Figura 3). As áreas se dividem principalmente em salas de aula, laboratórios, reservas técnicas, sala expositiva, biblioteca, área do educativo, expografia, entre outros setores. Entre os projetos almejados pela equipe ao longo dos anos, o empreendimento da Praça dos Museus, localizado no mesmo *campus*, foi o que mais convergiu com as expectativas da equipe. A construção foi iniciada em 2011 para a criação da nova sede do MAE, do Museu de Zoologia, um espaço para exposições e uma praça coberta. Porém, houve paralisação das obras em 2014¹⁰.

Figura 3 - Entrada do MAE



Fonte: Google Maps (2020).

¹⁰ O mesmo entrave se dá em outros empreendimentos da USP devido aos problemas orçamentários. Ver mais em: <http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2018/06/usp-nao-tem-solucao-para-as-construcoes-paralisadas/>

O MAE faz parte de um conjunto de 45 iniciativas culturais da USP, entre museus, acervos, centros de divulgação científica e centros culturais¹¹ e se encontra aberto à visitação para todos os públicos interessados. A partir de 2010, junto com outros três museus - Museu Paulista (MP), o Museu de Arte Contemporânea (MAC) e o Museu de Zoologia (MZ) - passou a ser reconhecido como unidade autônoma, ou seja, não está subordinado a uma faculdade, escola ou instituto dentro da Universidade. Segundo a Resolução que aprova o Regimento Geral da USP vigente, cabe a esses quatro museus promoverem ações educativas tendo em vista o respeito à diversidade cultural e a participação comunitária (USP, 1990).

Segundo o Regimento Interno vigente, o MAE é definido desta forma:

Artigo 2º - O MAE tem por missão desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária em arqueologia, etnologia e museologia, promovendo o estudo, a proteção, a valorização e a comunicação do patrimônio arqueológico e etnológico brasileiro, bem como as coleções de origem externa integrantes do seu acervo (USP, 2011, s/p.)

Neste e em outros documentos é possível notar a evidência dada à tríade universitária relacionada às áreas científicas desenvolvidas por esse Museu, expressa também em seus objetivos institucionais: ministrar ensino de graduação e pós-graduação, desenvolver pesquisas interdisciplinares, realizar projetos curatoriais, editar publicações técnicas/científicas e manter intercâmbio com instituições afins do Brasil e exterior, todos relacionados às áreas de arqueologia, etnologia e museologia (USP, 2011). A responsabilidade pelo acervo, que integra o patrimônio cultural nacional, também é evidenciada e está implicada no comprometimento do MAE com essas três esferas de atuação universitária.

Vale apontar que no Regimento houve a preocupação em salientar que suas ações estão voltadas especialmente para o patrimônio brasileiro, mas também abarcam coleções de procedência externa, o que se traduz na diversidade de artefatos presentes no acervo do MAE, das culturas representadas e das possibilidades de temas a serem trabalhados em ações educativas, por exemplo.

Atualmente o acervo do MAE conta com aproximadamente 1,5 milhão de itens ao todo, organizados em coleções, cujas origens remetem a civilizações de

¹¹ O Guia de Museus e Acervos da USP pode ser acessado em: <https://biton.uspnet.usp.br/cpc/>.

diferentes épocas e partes do globo: Arqueologia Brasileira, Arqueologia Mediterrânica e Médio-Oriental, Arqueologia Pré-Colombiana, Etnologia Africana e Afro-Brasileira e Etnologia Brasileira.

A parte do acervo que remete à arqueologia brasileira é formada por vestígios que remontam às ocupações humanas antigas e mais recentes, sendo o conjunto que mais cresce na instituição devido aos trabalhos de campo de professores e alunos (VASCONCELLOS, 2019). Segundo Carneiro (2014), constituiu-se inicialmente por três coleções de origem externa que chegaram ao Museu em épocas diferentes: a coleção Harald Shultz (década de 1950), a coleção tapajônica (década de 1970) e a coleção do ICBS, a qual compõe a RTV. Soma-se a este acervo os artefatos coletados em pesquisas de docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação em Arqueologia do MAE.

Neste Museu o processo curatorial voltado para os objetos mobiliza profissionais de diferentes setores e engloba ações de preservação, pesquisa, comunicação e educação, como podemos observar nos exemplos das Figuras 4, 5 e 6. Desse modo, fazem parte da rotina do MAE atividades como a formação e desenvolvimento de coleções; estudo, documentação e divulgação dos conhecimentos produzidos; conservação do acervo e “[...] comunicação do conhecimento arqueológico e etnológico por meio de exposições, experiências pedagógicas e educação para o patrimônio.” (USP, 2011).

Figura 4 - Laboratório de Arqueologia Romana Provincial (LARP) do MAE. Mostra de trabalho de realidade aumentada



Fonte: imagens.usp.br. Foto: Marcos Santos (2020).

Figura 5 - Processo de tratamento de uma máscara pertencente ao acervo



Fonte: <https://www.facebook.com/maeusp>. Foto: Ana Carolina Delgado Vieira (2021).

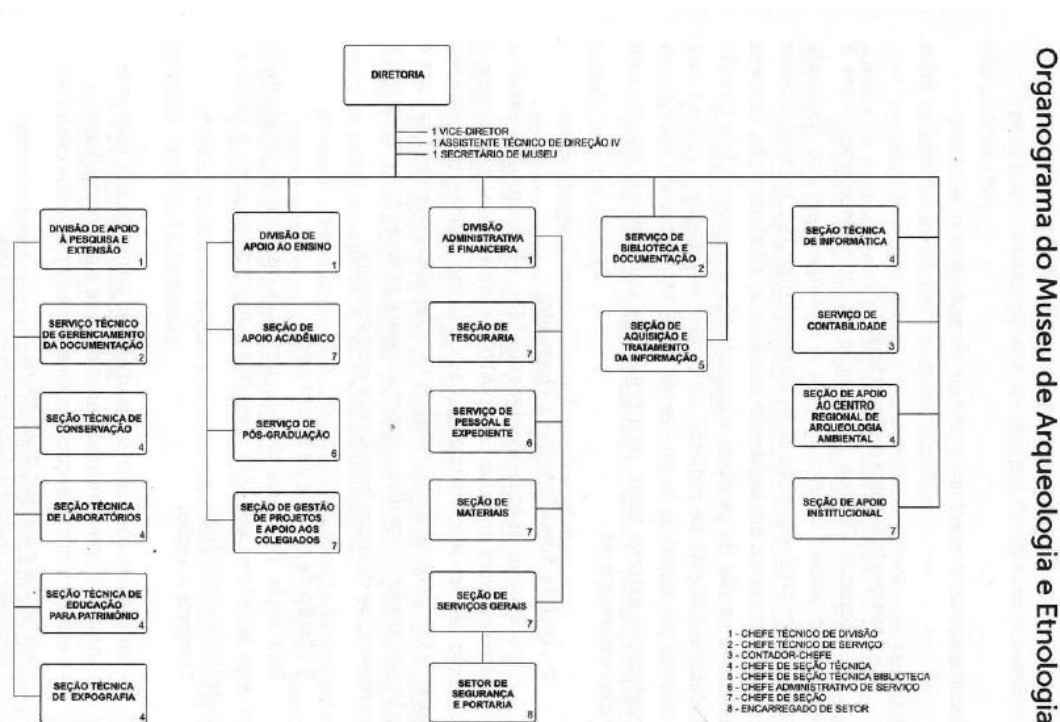
Figura 6 - Visita mediada à exposição “MAE-USP e a Amazônia: alguns olhares da Arqueologia”



Fonte: <https://www.facebook.com/maeusp>. Foto: Giro Cultural USP (2015).

No atual organograma do MAE (Figura 7) existem cinco grandes áreas diretamente ligadas à diretoria, sendo uma delas a Divisão de Apoio à Pesquisa e Extensão (DAPE). Subordinadas a essa Divisão estão os serviços técnicos responsáveis pelo processo curatorial do acervo, incluindo a interface com os públicos - conservação, documentação, laboratórios, educação e expografia. Tal configuração pode ser lida como uma intenção de proporcionar maior integração entre os profissionais com competências tão diferentes, mas que lidam diretamente com o acervo em seu cotidiano de trabalho. Ao apresentarmos e discutirmos a concepção, o planejamento e a implantação da RTV voltaremos a refletir sobre esse ponto.

Figura 7 - Organograma do MAE



Fonte: <http://mae.usp.br> (2020).

Os objetos que compõem o vasto acervo do MAE estão presentes em suas várias atividades de ensino, pesquisa e extensão, em contato com a comunidade acadêmica por meio de aulas com demonstração e manipulação de artefatos, visitas aos oito espaços de reserva técnica e seleção de peças como objetos de estudo. Também podem ser acessados por públicos externos à universidade por meio de visitas mediadas às exposições e à RTV, oficinas, atividades de férias e formação de professores. Em consonância com o entendimento de Julião (2020), os artefatos neste museu universitário extrapolam os interesses estritamente acadêmicos para integrar processos educativos voltados a diferentes segmentos de visitantes, pois são entendidos como relevantes referências culturais da sociedade.

A seguir, discutiremos como a educação/comunicação se constitui neste Museu e abordaremos as ações desenvolvidas para os diferentes públicos.

4.4 AÇÕES EDUCATIVAS NO MAE-USP

A atuação em educação/comunicação está fortemente presente na prática profissional do MAE desde a sua criação e mesmo antes, com as experiências das instituições que o constituíram a partir de 1989. Também se fazem presentes no ensino e na produção de conhecimentos dos sujeitos que atuam no Museu em diferentes papéis como técnicos, docentes e pesquisadores¹². As reflexões teóricas em torno da relação entre museus e sociedade, passando pela contínua discussão e delimitação de termos e conceitos que remetem à educação/comunicação no universo museal (educação patrimonial, educação museal, pedagogia museológica, comunicação museológica, curadoria de exposições, entre outros) têm gerado trabalhos acadêmicos que são referências relevantes no campo dos museus e da museologia. Se observarmos as ações educativas contemporâneas do MAE podemos compreender de que maneira essa base teórica está entrelaçada com a prática.

Segundo o panorama histórico traçado por Carneiro (2009) e Martins (2011), o IPH e o antigo MAE possuíam serviços educativos consolidados que podem ser considerados como a base das ações educativas na atual instituição. O IPH contava com um trabalho educativo sistemático desde 1978, embora existissem iniciativas pregressas, tais como as visitas realizadas pelo arqueólogo Paulo Duarte¹³, então diretor da instituição. O foco estava na comunicação dos resultados das pesquisas arqueológicas para os públicos não cientistas, como eram nomeados. No início da década de 1980, o IPH contava com três programas com ações voltadas para o público chamadas de mostras de longa duração na sede,

¹² O MAE possui três laboratórios de pesquisa dedicados a educação/comunicação, guardadas as suas especificidades: Interfaces entre Museologias - Comunicação, Mediação, Públicos e Recepção; Pesquisas em Comunicação Museológicas e Pesquisas sobre Museus na América Latina. No Programa de Pós-Graduação em Arqueologia estão inseridos os seguintes projetos: "Museu - re-qualificação de coleções"; "Representação e mediação em museus universitários de arqueologia e etnologia"; "As origens das coleções de arqueologia e etnologia no Museu Paulista e as representações dos indígenas nas exposições museológicas". Já o Programa Interunidades em Museologia possui uma linha de pesquisa com projetos voltados para esses temas: "Linha de Pesquisa 2 – Teoria e Método da Gestão Patrimonial e dos Processos Museológicos". Disponível em: <http://mae.usp.br/>.

¹³ Paulo Duarte (1899-1984) teve importante atuação na implantação de vários projetos de preservação do patrimônio cultural no Brasil, em especial no campo da arqueologia pré-colonial. Participou da criação da Universidade de São Paulo, onde idealizou e dirigiu o Instituto de Pré-História, além de atuar como docente. Mais informações disponíveis em: <https://www.nepam.uni-camp.br/lap/paulo-duarte/>.

mostras expositivas itinerantes e serviço educativo (CARNEIRO, 2009, p. 49; MARTINS, 2011, p. 170).

A partir de uma pesquisa de perfil de visitantes, identificaram o público escolar como o maior frequentador da instituição, o que serviu para definir o foco das ações educativas especialmente voltadas para este segmento, embora as atividades fossem abertas a todos os interessados. Quanto à formação, os educadores do IPH realizavam cursos e encontros com professores em sua sede e nas próprias escolas para discutirem temas sobre o Brasil pré-colonial e o patrimônio arqueológico (CARNEIRO, 2009, p. 48-54; MARTINS, 2011, p. 169-171).

Em sua dissertação de mestrado, dedicada ao Museu do IPH, Bruno (1984) define a sua finalidade educativa:

Contribuir para a formação do indivíduo, através do despertar da sensibilidade, do espírito crítico e da consciência nacional e cultural. [...] abolir os preconceitos, incentivar a pesquisa, mostrar várias possibilidades profissionais, incitar o questionamento e a participação, e propagar a preservação do patrimônio. (BRUNO, 1984, p. 234).

É possível aproximar essa perspectiva educativa do IPH com a do atual MAE, se observarmos os documentos oficiais e a produção acadêmica de seus educadores ao longo dessas três décadas. Na definição acima vale salientar a centralidade dos públicos, a busca por uma formação crítica e de maneira participativa nos temas trabalhados pela instituição.

Carneiro (2009) e Martins (2011) também caracterizaram a educação no antigo MAE, iniciada em 1981 por meio do projeto “Integração museu-escola-comunidade” que oferecia visitas, formação para professores e realização de mostras expositivas nas escolas pelos próprios alunos. Na mesma década foi criado o projeto “O Museu e a Comunidade: os pais” com intuito de promover maior aproximação com o público de famílias. Ambos foram o ponto de partida para a sistematização de um serviço educativo no antigo MAE, que se somaram a outras iniciativas para escolas, comunidade, funcionários, idosos, entre outros (CARNEIRO, 52-54; MARTINS, 2011, p. 174-175).

Na análise das autoras, no trabalho educativo das duas instituições é possível identificar inspiração na educação patrimonial, uma perspectiva

metodológica muito comum na arqueologia e que também foi frequentemente utilizada pelos profissionais de ambas as instituições para tratar das ações educativas tendo os bens arqueológicos musealizados como importante recurso. Ao mesmo tempo, observa-se um esforço de promover diálogo com os públicos, em especial o escolar, ao realizar encontros de formação e estimular uma percepção consciente e crítica sobre o patrimônio. Ao que parece, a atuação educativa não se limitava aos aspectos formais dos objetos, e sim buscava estabelecer relações entre os temas abordados a partir dos vestígios e os interesses dos visitantes.

Segundo Carneiro (2009, p.55; 59) as experiências do IPH e do antigo MAE foram incorporadas e atualizadas pelos profissionais de educação que atuaram e atuam no MAE. O público escolar (professores e estudantes) continua sendo o mais significativo na recepção do atual MAE com a participação em visitas mediadas, oficinas, atividades de férias, cursos e encontros de formação que fazem parte da programação do Museu nos dias atuais. O MAE tem buscado diversificar os segmentos de públicos que recebe ao realizar ações específicas para idosos, pessoas com deficiências e moradores do território onde está inserido (CARNEIRO, 2009; MARTINS, 2011, p. 181; VASCONCELLOS, 2019).

No que se refere à atuação educativa, o atual Regimento Interno do MAE aponta que “[...] As experiências pedagógicas deverão estar fundamentadas no respeito à diversidade cultural e na participação comunitária” (USP, 2011, s/p.). Estes dois princípios, que também aparecem no Estatuto de Museus (BRASIL, 2009), podem ser notados nas ações educativas oferecidas se observarmos os temas trabalhados em visitas e oficinas, os tipos de recursos educativo-culturais, bem como os diferentes segmentos de públicos que o Museu buscar atingir, conforme observado no levantamento das ações educativas e visitantes atendidos entre 2009 e 2010 elaborado por Martins (2011, p. 181) e atualizadas no site do MAE. Ao enfatizar a atenção dada aos temas da diversidade cultural e da participação comunitária, podemos supor que essa instituição busca se alinhar com as discussões a respeito do compromisso social dos museus frente aos desafios da atualidade (BRASIL, 2009; UNESCO, 2015; ICOM, 2018).

Como vimos no organograma atual da instituição, a Seção Técnica de Educação para o Patrimônio é responsável pelas ações educativas e está

subordinada à DAPE. Tais ações estão estruturadas em 4 programas: *Programa de Mediação*, que compreende as visitas às exposições, à RTV e realização de oficinas; o *Programa de Formação*, com cursos para professores e formação dos bolsistas/estagiários; *Programa de Recursos Pedagógicos* que desenvolve materiais educativos para empréstimo às escolas; o *Programa de Ações Extra Muros* que abarca as atividades que acontecem em outros espaços fora do Museu (palestras, cursos, colaboração em pesquisas) e o *Programa de Acessibilidade* que visa atender as necessidades específicas de diferentes públicos recebidos pelo Museu (VASCONCELLOS & SILVA, 2018).

O trabalho de mediação se dá principalmente nas exposições e na RTV, combinada com momentos de acolhimento, realização de oficinas na sala do Educativo ou na área externa do Museu, a exemplo das simulações de escavação arqueológica na programação de férias escolares (Figura 8). As visitas mediadas são realizadas tanto pelos educadores responsáveis quanto por um grupo de estudantes de graduação, cujo vínculo se dá por meio de um programa de bolsas de extensão e de estágios da própria USP.

Figura 8 - Férias no MAE: oficina de escavação arqueológica com público infanto-juvenil



Fonte: <https://www.facebook.com/maeusp>. Foto: Ader Gotardo (2019).

Esses estudantes passam por um processo de formação contínua que pode incluir participação no desenvolvimento de pesquisas, sob orientação dos profissionais do Museu; disciplinas optativas ofertadas pelo MAE nas três áreas científicas as quais se dedica e envolvimento direto no planejamento, realização e avaliação de ações com diferentes públicos (CURY, 2007; VASCONCELLOS, 2019; SILVA, 2020).

Outra frente de formação são os encontros com professores (Figura 9), que ocorrem desde a década de 1980 como atividade gratuita. Os professores que participam dessas formações podem solicitar empréstimo dos recursos pedagógicos por um período de 15 dias para realizarem atividades em suas escolas (CURY, 2007; VASCONCELLOS, 2019).

Figura 9 - Encontro de formação de professores com temática africana

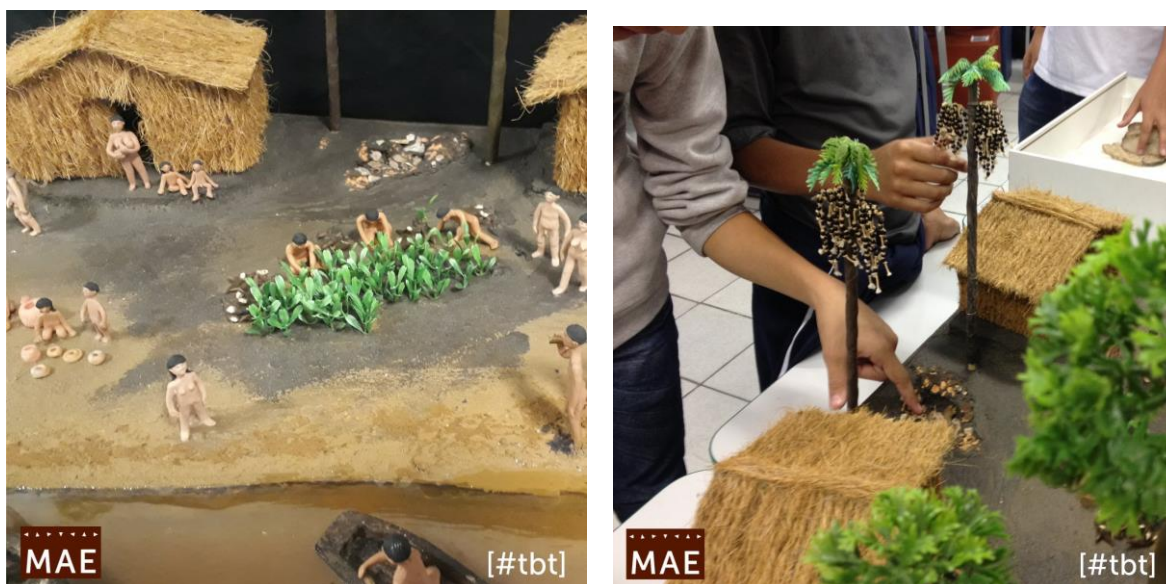


Fonte: <https://www.facebook.com/maeusp>. Foto: Ader Gotardo (2016).

Esses recursos pedagógicos são desenvolvidos pelos próprios profissionais do MAE, inspirados nas pesquisas arqueológicas e nos diversos tipos de objetos do acervo. O Museu disponibiliza para empréstimo às escolas kits educativos contendo objetos, sendo originais e réplicas, assim como maquetes táteis representando o processo de pesquisa de campo e os modos de vida de grupos sociais de diferentes locais do país (Figura 10). Acompanha estes kits uma

publicação com textos elaborados pelos profissionais da instituição sobre cada temática com o objetivo de apoiar os professores no uso dos recursos que, conforme destaca o coordenador da iniciativa, possui grande potencial educativo na medida em que pode ser utilizado em atividades fora do Museu para além da visita (VASCONCELLOS, 2019). Nota-se a valorização de objetos nas ações voltadas aos públicos do MAE, entendidos como elementos importantes na experiência sensorial e na formação cultural dos sujeitos (MARANDINO, 2001, 2005, 2009), os quais podem contribuir para o conhecimento mais aprofundado dos processos científicos (WAGENSBERG, 2005a, 2005b) da arqueologia e da etnologia.

Figura 10 - Maquete do Kit Educativo da Amazônia Central



Fonte: <https://www.facebook.com/maeusp>. Fotos: Thamara Emília (2021).

Segundo Vasconcellos e Silva (2018), no âmbito do *Programa de Acessibilidade* a instituição vem buscando trabalhar em função das necessidades específicas de diferentes segmentos de públicos, em consonância com as discussões atuais a respeito da acessibilidade universal em museus. Nesse sentido, são preparadas ações específicas para grupos de idosos que visitam o MAE, como a chamada “Ativa Idade” e o “Programa Universidade Aberta a Terceira

Idade”¹⁴. Também na linha de ações acessíveis, o Museu atende grupos de pessoas cegas e com baixa visão no âmbito da iniciativa “MAE para Todos”.

No que diz respeito às pessoas vivendo em vulnerabilidade social, o Museu desenvolve ações para os moradores do Jardim São Remo, uma favela existente no mesmo território ocupado pelo *campus* Butantã, onde o MAE se insere. O Jardim São Remo surgiu com a ocupação de terrenos próximos à Cidade Universitária na época de sua construção, por trabalhadores migrantes que atuaram nas obras e viram essa localidade como moradia viável tendo em vista os baixos salários que recebiam e o preço dos aluguéis na capital. Desde os anos 1990 o Museu tem buscado uma aproximação com os moradores desse local, mas foi a partir de 2013 que passou a realizar ações sistemáticas para o público infanto-juvenil em parceria com a ONG Espaço Girassol (VASCONCELLOS & SILVA, 2018).

O MAE tem delineado sua atuação educativa apostando em abordagens que vão além das falas centradas nos acervos e nas interpretações arqueológicas, buscando discutir a questão da “[...] diversidade cultural no tempo e no espaço, como promoção de percepções de mundo mais democráticas e abertas à alteridade” (SILVA, 2019). Recentemente tem experimentado trazer questões sobre gênero e sexualidade nas visitas mediadas, por exemplo, com uma iniciativa realizada com escolas da periferia de São Paulo que visitaram a RTV em 2018 (SILVA, 2019). A partir da observação dos artefatos de arqueologia amazônica e dos desenhos neles contidos, os educadores dialogam com os visitantes a respeito dos papéis desempenhados pelos indígenas vivendo em comunidade, levantando interpretações possíveis que fogem de uma leitura normativa das responsabilidades e posições sociais que cabiam a cada gênero.

Segundo Cury (2007), a pesquisa em museologia no MAE, especificamente sobre comunicação, é realizada em conjunto com a concepção e o desenvolvimento de exposições e ações educativas, no sentido de desfazer a dicotomia entre pesquisa e prática. As reflexões sobre as experiências educativas deste Museu também estão presentes na crescente produção acadêmica de seus educadores, o que, segundo Martins (2011), pode significar um caminho percorrido

¹⁴ Este Programa, que desde 2020 se chama USP 60+, está vinculado à Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária. Oferece disciplinas de graduação, atividades físicas e atividades culturais, entre elas, visitas aos museus da USP. Disponível em: <https://prceu.usp.br/usp60/>

por estes profissionais para o maior reconhecimento da educação como uma dimensão fundamental de um museu universitário.

Em seu estudo, Martins (2011) identificou a constituição do acervo do MAE como uma qualidade potente de sua atuação educativa, pois, na perspectiva dos educadores entrevistados por ela, é a partir dos objetos musealizados que se constroem as narrativas com abertura para o diálogo com os públicos. Observa-se no MAE, segundo esta autora, uma superação do modelo de educação restrito aos aspectos formais dos bens culturais, sendo mais voltado à valorização dos interesses, expectativas e conhecimentos prévios dos visitantes. Tal interpretação pode indicar que a atuação educativa do MAE se aproxima de alguns aspectos que caracterizam a educação museal: centralidade dos processos educativos na formação dos indivíduos e estímulo à construção e compartilhamento de conhecimentos a partir do contato direto com o patrimônio musealizado (COSTA *et al.*, 2018; CASTRO, 2019b).

Um exemplo recente de processo colaborativo de educação/comunicação desenvolvido pelo MAE é o que resultou na exposição temporária “Resistência já! Fortalecimento e união das culturas indígenas – Kaingang, Guarani Nhandewa e Terena” (Figura 11), bem como a sua proposta educativa. Inaugurada em 2019, é fruto de um longo trabalho realizado entre profissionais do Museu e três grupos indígenas residentes no Centro-oeste e Oeste de São Paulo (CURY, 2019; 2020).

Os objetivos traçados para o projeto levaram em consideração, segundo a autora, tanto as obrigações de um museu universitário quanto as demandas legítimas dos grupos indígenas em relação aos bens culturais musealizados e que possuem ligação com estes sujeitos. Questões como requalificação de coleções, acesso dos indígenas aos objetos e às pesquisas, protagonismo indígena e autonarrativa foram consideradas. O processo contou com encontros e discussões em torno dos objetos do acervo, o que significou acesso às reservas técnicas do MAE, incluindo a RTV. O olhar dos indígenas para os objetos, na posição de visitantes e curadores, trouxe significações distintas daquelas até então resolvidas entre os profissionais do Museu com base em seus conhecimentos especializados (CURY, 2019; 2020).

Figura 11 - Inauguração da exposição “Resistência Já! Fortalecimento e união das culturas indígenas – Kaingang, Guarani Nhandewa e Terena”



Fonte: <https://www.facebook.com/maeusp>. Foto: Ader Gotardo (2019).

Os aspectos aqui destacados sobre a atuação educativa do MAE nos auxiliam na identificação de princípios e diretrizes que possivelmente fundamentaram a proposta da RTV, principalmente no que se refere à experiência que os profissionais intencionaram oferecer aos visitantes no momento de concepção e planejamento e, posteriormente, com a realização de ações educativas. No próximo capítulo aprofundaremos esse ponto.

Para conhecer o contexto que levou à criação da RTV, introduzimos a seguir o caminho da coleção de arqueologia amazônica que se encontra neste espaço.

4.5 A COLEÇÃO DE ARQUEOLOGIA AMAZÔNICA DO INSTITUTO CULTURAL BANCO SANTOS

Além dos objetos provenientes de pesquisas conduzidas por docentes e estudantes do MAE, o acervo de arqueologia brasileira da instituição é formado por coleções de origem externa, entre elas, a coleção de artefatos amazônicos transferidos do ICBS que compõe a RTV, foco do nosso estudo. Para melhor compreensão do processo de transferência de parte do acervo do ICBS para o MAE, recorreremos ao trabalho de Anauene Soares (2015), fruto de uma pesquisa de mestrado a respeito das normativas internacionais e nacionais de proteção ao patrimônio cultural, em especial o de natureza arqueológica. Seu objeto de estudo foi a coleção de bens arqueológicos que integrava o acervo do ICBS, analisada à luz da legislação nacional e dos documentos internacionais norteadores do trabalho com o patrimônio cultural.

Por iniciativa de Edemar Cid Ferreira, diretor do Banco Santos, o ICBS foi criado em 2002 como intuito de preservar e divulgar bens relacionados a história e memória nacional, embora também contasse com objetos procedentes de culturas estrangeiras. O acervo do Banco Santos era formado por diversos tipos de bens com valor cultural, entre eles, obras de arte, objetos decorativos, bens arqueológicos e etnográficos e documentos históricos. Durante o período de existência do ICBS, o acervo permaneceu na sede do Instituto com acesso restrito aos profissionais contratados para realizarem o tratamento técnico dos objetos. Havia também itens do acervo na sede do Banco Santos e na residência do diretor. Em mais de uma oportunidade houve empréstimo de objetos para participarem de exposições temporárias em outras instituições (SOARES, 2015).

Segundo Soares (2015), um dos objetivos do diretor com esta iniciativa era legalizar sua coleção de arqueologia, constituída de forma irregular, já que os bens arqueológicos pertencem à União e são de uso público e coletivo. Em 2002, o Iphan autorizou a guarda provisória da coleção condicionada à contratação de uma equipe de especialistas incumbidos de preservarem e divulgarem os objetos com finalidade cultural e científica. Atendendo tal condição, o ICBS foi criado como uma Organização de Sociedade Civil de Interesse Público.

A coleção de arqueologia amazônica, antes sob a guarda do ICBS, é

formada por objetos líticos e cerâmicos adquiridos principalmente de moradores locais e fazendeiros das regiões da Ilha do Marajó e Santarém, no estado do Pará. Predominam os objetos oriundos das culturas marajoara e tapajônica, presentes nestas regiões em tempos remotos, mas também conta com vestígios das culturas guarita e paredão (SOARES, 2015). A portaria do Iphan que legaliza a guarda da coleção pelo ICBS registra 765 bens arqueológicos, organizados em subcoleções nomeadas conforme a procedência, ou seja, os nomes das pessoas que coletaram e guardaram os vestígios antes da aquisição pelo Instituto¹⁵.

Dois anos depois da criação do ICBS, em 2004, houve uma intervenção judicial que determinou o sequestro de todos os bens móveis e imóveis de propriedade do Banco Santos em consequência de sua falência e instauração de Ação Criminal pela Justiça Federal. Esta determinação incluiu todos os bens de natureza cultural situados na sede do Banco, na residência do diretor e da sede do ICBS (SOARES, 2015). Segundo o levantamento da pesquisadora, o total do acervo cultural estava em torno de 12 a 15 mil itens, entre eles, mais de 2 mil objetos arqueológicos, dado quantitativo divergente daquele que consta na Portaria do Iphan de 2002. Ou seja, o total de bens arqueológicos em situação irregular no ICBS ultrapassava o dobro. Vale mencionar que antes da apreensão pela Justiça parte destes objetos foram emprestados para participar de duas exposições: “*Brésil Indien*”, no *Grand Palais* de Paris (França) em 2005, e “*Antes - Histórias da Pré-História*”, no Centro Cultural Banco do Brasil (São Paulo), de 2004 a 2005 (SOARES, 2015).

No ano seguinte, em 2005, foi determinado que o acervo fosse repartido em lotes por tipologias e transferidos para museus da cidade de São Paulo, em conformidade com suas áreas de atuação, os quais passaram a assumir o papel de fiéis depositários até que ocorressem novos desdobramentos do processo. No âmbito da USP, receberam conjuntos de itens o MAE (Figura 12), o Museu de Arte Contemporânea (MAC), o Museu Paulista e o Instituto de Estudos Brasileiros (IEB). Somadas, as coleções sob responsabilidade da Universidade totalizam mais de 18 mil itens entre obras de arte moderna e contemporânea, cartografia histórica, matrizes de xilogravura e literatura de cordel, documentos textuais, iconográficos e

¹⁵ Para uma análise quantitativa e descrição da coleção de arqueologia amazônica oriunda do ICBS ver capítulo 3 da dissertação de Soares (2015).

cartográficos, além dos objetos arqueológicos e etnográficos do Brasil e exterior (MAGALHÃES *et al.*, 2020).

Figura 12 - Retirada dos objetos da coleção de arqueologia do galpão do ICBS



Fonte: CARNEIRO & DEMARTINI (2016).

Estes últimos foram transferidos em etapas para o MAE entre os anos de 2005 e 2012 (Figura 13). O quadro a seguir (Quadro 7) demonstra o fluxo de recebimento de cada subconjunto pelo Museu:

Quadro 7 - Perfil do conjunto de objetos transferido do ICBS para o MAE

| Subconjunto | Nº de itens | Tipos de objetos | Ano de entrada |
|----------------------------|-------------|---|----------------|
| Arqueologia brasileira | 1.901 | - Artefatos cerâmicos (urnas funerárias, estatuetas, vasilhas) - Artefatos líticos (adornos, lâminas de machado, mãos-de-pilão). | 2005 |
| Arqueologia não brasileira | 226 | - Artefatos relacionados à história da escrita: sarcófago, porta falsa, mobiliário funerário egípcios; artefatos cerâmicos gregos e romanos; tabletes e selos mesopotâmicos; estela funerária e vasos maia. | 2005 - 2007 |
| Etnologia brasileira | 1.121 | - Adornos com plumárias - Artefatos cerâmicos - Artefatos trançados (cestaria / tecelagem). | 2011 |
| Total: | | 3.248 | |

Fonte: MAE-USP (2020).

Figura 13 - Organização da coleção arqueológica brasileira do ICBS em espaço provisório



Fonte: CARNEIRO & DE BLASIS (2020).

De 2005 até o presente momento, as instituições museais designadas como fiéis depositárias vêm investindo recursos materiais e tempo de profissionais especializados para realizarem as ações de preservação e divulgação das várias coleções provenientes do ICBS. A guarda continua sendo provisória, pois o encaminhamento do processo judicial é de que os bens com valor de mercado sejam leiloados para efetuarem o pagamento aos credores do Banco Santos. É o que vem ocorrendo, por exemplo, com boa parte das obras de arte sob responsabilidade do MAC conforme noticiado na mídia¹⁶ e que não resultou em ressarcimento de todas as despesas do Museu ao longo de 15 anos¹⁷. Se por um lado essa medida visa reparar parte dos prejuízos decorrentes da falência do Banco, por outro dissolve os investimentos realizados por esta instituição com recursos públicos e impede que os objetos de arte estejam disponíveis para a sociedade, já que estes objetos retornaram para a esfera privada.

Um grande leilão dos objetos provenientes do ICBS e sob a guarda do MAC ocorreu de forma virtual entre setembro e outubro de 2020, apesar do forte posicionamento contrário expresso em artigo assinado por profissionais dos quatro museus envolvidos no processo.

[...] em relação a todas essas coleções caminham iniciativas, coordenadas pelo juízo da falência do Banco Santos, de leilão para alienação dos bens, em estágio mais ou menos avançado, que minimizam, senão ignoram por completo, não só o enorme dispêndio de recursos públicos e o esforço empreendido pela Universidade de São Paulo no resgate, recuperação e conservação desses bens, mas também a relevância de que esse patrimônio cultural e histórico permaneça acessível à população brasileira. É imprescindível – e isso vem a Universidade tentando incansavelmente demonstrar – que o interesse público na universalização do acesso a esse patrimônio não seja atropelado pela busca de uma cega e irrestrita satisfação financeira dos credores da massa falida. (MAGALHÃES *et al.*, s/p., 2020).

Formalmente, tal solução não poderia se aplicar aos objetos sob a guarda do MAE pois, como vimos anteriormente, existem instrumentos legais para garantirem a proteção pela União dos bens arqueológicos encontrados no território

¹⁶ Ver, por exemplo, a notícia do Portal UOL sobre o leilão virtual que ocorreu entre setembro e outubro de 2020, em que foram vendidas 1.493 peças com arrecadação de 25,2 milhões de reais: <https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2020/10/06/leilao-da-massa-falida-do-banco-santos-teve-obras-milionarias-e-polemicas.htm>

¹⁷ Segundo o MAC-USP, foram gastos em torno de 20 milhões de reais ao longo do período em que a coleção esteve abrigada na instituição. Disponível em: http://www.mac.usp.br/mac/conteudo/institucional/notas/2020/200831_nota_bancosantos.asp

nacional (BRASIL, 1937; BRASIL, 1961; BRASIL, 1988), o que impediria a sua comercialização. O mesmo ocorre com os objetos etnográficos, pois o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis (Ibama) permite o uso de artefatos confeccionados com partes de animais silvestres somente em manifestações culturais das populações indígenas, sendo proibida qualquer utilização com fins comerciais (MAE-USP, 2020).

Meses depois da ocorrência do leilão mencionado, o MAE publicou em seu site uma nota que traz forte posicionamento contrário ao que é denominado como “assédio judicial ao patrimônio arqueológico e etnográfico” sob a sua guarda (MAE-USP, 2021). O texto expressa o receio em relação ao destino dos objetos transferidos do ICBS pois, ao que parece, mesmo com o amparo legal, existe a ameaça de retirada das coleções do Museu para fins de comercialização. A nota é seguida dos três pareceres técnicos elaborados por profissionais do MAE com argumentos contrários a tal possibilidade, com base em conhecimentos científicos e da legislação de proteção ao patrimônio cultural. Explicita-se que, junto ao potencial dos artefatos para a produção científica e ensino universitário, os objetos são de grande relevância nas ações educativas junto aos visitantes (NEVES, 2021; SILVA, 2021; VASCONCELLOS, 2021).

Dada a inconstitucionalidade da venda desses objetos, os profissionais do MAE esperam que permaneçam em uma instituição cultural com condições de manter sua preservação e que garanta o acesso público, papel que tem sido cumprido por este Museu no uso dos artefatos em diferentes atividades de ensino, pesquisa e extensão em sua realidade de museu universitário.

Os mais de três mil itens arqueológicos e etnográficos procedentes do ICBS, do Brasil e do exterior, se encontram acondicionados em seis reservas técnicas do MAE, ocupando cerca de 200 m². Estima-se que até o ano de 2012 foram investidos 10 milhões de reais em todo o processo curatorial. Junto à elaboração do inventário de toda a coleção com o acompanhamento de profissionais do Iphan, a decisão judicial solicitou que fosse garantido o acesso público aos objetos, o que tem se concretizado com exposições realizadas pelo próprio MAE e empréstimos para realização de exposições temporárias em instituições nacionais e estrangeiras. Nota-se que a participação de objetos em exposições vem ocorrendo continuamente desde a chegada da coleção no MAE (MAE-USP, 2020).

Uma outra iniciativa de extroversão dos objetos vindos do ICBS, no caso da coleção de arqueologia amazônica, foi pensada com intuito de buscar o equilíbrio entre as necessidades de preservação e o acesso público. Com isso, o MAE chegou à concepção e criação de sua RTV.

5 A PRODUÇÃO DISCURSIVA EM TORNO DA RESERVA TÉCNICA VISITÁVEL DO MAE-USP

A presente pesquisa, cujo objeto é a RTV do MAE, buscou compreender os princípios e diretrizes que fundamentaram a concepção e desenvolvimento de tal iniciativa, bem como sua proposta educativa. Mais especificamente, o foco esteve em analisar como as perspectivas dos profissionais do MAE em relação aos visitantes foram incorporadas no processo. Para tal, apoiamo-nos na abordagem sócio-histórica para estudos de linguagem de Bakhtin e o Círculo nas etapas de produção, sistematização e análise dos dados, assim como no referencial teórico da educação/comunicação no universo museal.

As entrevistas contemplaram questões sobre a) a formação do MAE, b) a contextualização da transferência da coleção do ICBS, c) a concepção, o planejamento e a realização da RTV e d) a proposta educativa da RTV. Por meio deste procedimento metodológico e da análise dos dados produzidos, foi possível aprofundar o conhecimento sobre os discursos construídos a respeito da instituição de forma mais ampla, assim como da coleção transferida do ICBS e da constituição da RTV.

O acesso aos documentos oficiais relacionados ao Museu, à coleção e à RTV somaram-se aos dados obtidos com as entrevistas para a construção de um entendimento mais aprofundado sobre o fenômeno de interesse.

Tendo por base o referencial teórico e a metodologia elaborada para este estudo, procedemos com a leitura exaustiva de todo o material para identificação dos enunciados (ou unidades de sentido). Esse primeiro passo possibilitou reconhecer aspectos emergentes, os quais chamamos aqui de eixos de sentidos (Quadro 8), a partir dos quais foi possível agrupar enunciados semelhantes.

Quadro 8 - Identificação dos eixos de sentidos

| EIXOS DE SENTIDOS | DESCRIÇÃO |
|---|--|
| 1. Perspectivas sobre a instituição: tríade universitária e processo curatorial do acervo | Trata da formação da instituição, remetendo-se a aspectos sobre o vínculo do MAE com a USP, e que se fundamentam nas experiências profissionais dos sujeitos no campo museal, mais especificamente no meio dos museus universitários. Traz a articulação entre a tríade universitária e o processo curatorial do acervo musealizado. |
| 2. Ações educativas do MAE | Aborda o histórico da educação no MAE, a estruturação das ações em programas, os públicos recebidos, a equipe de educação, a formação de graduandos e a influência dos processos colaborativos do Museu na atuação dos educadores. |
| 3. Coleção do ICBS | Relata o processo que culminou na transferência das coleções de arqueologia e etnologia do ICBS para o MAE, o impacto na rotina da equipe, os recursos investidos para a preservação e extroversão dos objetos. |
| 4. RTV | Trata da ideia inicial para extroversão da coleção de arqueologia amazônica, assim como o processo de concepção, planejamento e implantação da RTV relacionado às condições institucionais. |
| 5. Proposta educativa da RTV | Aborda a elaboração da proposta alinhada com a experiência educativa do MAE em exposições e outras atividades, os públicos recebidos, a equipe de educação, a formação de graduandos, a influência dos processos colaborativos do Museu na atuação dos educadores especificamente na RTV. |

Fonte: a autora (2021).

Para cada um dos cinco eixos de sentidos, procedemos com nova leitura com intuito de identificar 1) o foco de interesse de cada enunciado, 2) o posicionamento expresso por cada enunciado, 3) as esferas de atividades nas quais os locutores se inserem e 4) as vozes sociais em interação que integram os discursos, conforme demonstrado no Quadro 9.

Quadro 9 - Elementos de referência para a sistematização dos dados

| Foco de interesse | Posicionamento do enunciado | Esferas de atividades | Vozes sociais |
|---|---|---|--|
| Principal aspecto a que se refere o enunciado para efeito de análise. | Como o sujeito se posiciona por meio do enunciado, de forma explícita ou implícita. | Referem-se às marcas de pertencimento dos sujeitos a diferentes grupos relacionados a sua atuação profissional. | Trata-se das expressões em interação que emergem para formar os discursos, relacionadas a diferentes aspectos que atravessam o tema discutido. |

Fonte: a autora (2021).

Consideramos pertinente trazer elementos que contextualizam a formação do Museu, seu acervo e as ações educativas que já realizava para melhor compreensão de como a iniciativa da RTV se relaciona às experiências anteriores e de que maneira se insere nas atuais preocupações da equipe em relação aos públicos. Em seguida, o foco do texto se volta para a chegada da coleção de arqueologia amazônica do ICBS ao MAE, a constituição da RTV e a elaboração da proposta educativa.

5.1 PERSPECTIVAS SOBRE O MAE-USP ENQUANTO UM MUSEU UNIVERSITÁRIO

A constituição do MAE possui uma peculiaridade, relacionada à fusão ocorrida em 1989 de instituições e coleções já existentes na USP e que originaram o atual Museu. Essa fusão é mencionada pelos sujeitos para reforçar a experiência herdada destas instâncias, no que se refere às ações voltadas para os acervos e para os públicos. Entre os seis profissionais participantes da pesquisa, quatro deles chegaram à USP antes de 1989 e acompanharam o processo de consolidação do atual MAE, o que significa que testemunharam toda a trajetória do Museu atuando em suas respectivas áreas. Os outros dois atuam no MAE há mais de dez anos, o que também denota grande experiência na instituição. Os enunciados apresentados a seguir estão atrelados aos aspectos que emergiram das entrevistas e se referem ao primeiro eixo de sentido (Quadro 8). Consideramos pertinente trazer e discutir esses aspectos para situar a experiência da constituição da RTV em um

contexto mais amplo, tal como propõe Bakhtin (2010) em relação à compreensão das dimensões micro e macrosocial.

A compreensão sobre o MAE e seu vínculo institucional aparece fortemente apoiada na tríade universitária (ensino, pesquisa e extensão), o que equipara esta instituição museal às demais instâncias universitárias. A existência do acervo musealizado é indicada como uma das especificidades de sua atuação, conforme vemos nos relatos de S1 e S2:

Para uma instituição museológica faz bastante diferença ser um museu universitário, justamente por se dedicar muito a realização de pesquisa, ensino e extensão, e eu acho que o MAE consegue ter uma atuação bastante efetiva nessas três frentes [...] aí a gente vê como essas ações estão bem encadeadas, ao mesmo tempo que a pesquisa é realizada tem os seus desdobramentos no ensino, o próprio ensino gera novas pesquisas e a formação de novas coleções, estão todas aí, toda essa parte museológica mesmo, curatorial, também está bastante apoiada na pesquisa e dá suporte também a várias atividades de ensino. (S1)

O MAE enquanto museu universitário tem como filosofia os três pilares da própria universidade que é pesquisa, educação e extensão. A gente também tem a salvaguarda, então a universidade tá diretamente ligada, quer dizer, o museu está diretamente ligado aos mesmos princípios da universidade que são pesquisa, educação, extensão e a salvaguarda de todo o acervo, de tudo que tem lá dentro, que a gente é responsável. (S2)

Podemos entender, a partir dos enunciados apresentados, que a compreensão do MAE pelos sujeitos se forma na relação com grupos de interlocutores muito próximos à realidade profissional, e que se situam no campo dos museus e, mais especificamente, dos museus universitários. Retomando a acepção de Bakhtin, conhecer os interlocutores é fundamental para compreender a formação de discursos, pois a produção de sentidos se dá na interação entre sujeitos e interlocutores em um movimento de mútua influência (BAKHTIN, 2010; BRAIT & MELO, 2010).

A autonomia do Museu na estrutura universitária é outro aspecto bastante ressaltado pelos sujeitos, tratada como uma “conquista” da equipe interna por meio de uma articulação com profissionais de outros museus da USP, que buscavam maior reconhecimento de suas ações no âmbito universitário. Segundo S3 e S6, o enquadramento do MAE como unidade autônoma, junto a outros três museus, mudou o seu posicionamento institucional e é visto como algo muito positivo no que se refere ao alcance da sua atuação em ensino, pesquisa e extensão.

Em especial nós temos muito alinhamento com os museus porque todas essas conquistas, vamos chamar assim entre aspas, elas foram conseguidas no coletivo, então nós batalhamos pela autonomia, batalhamos pela carreira acadêmica. Isso nos incentivou a trabalhar em conjunto entre os museus. É importante dizer que a USP tem esses quatro museus estatutários, como nós chamamos. (S3)

Junto com os diretores dos outros três museus da USP, que é o Museu de Arte Contemporânea, Museu de Zoologia, o nosso Museu [MAE] e o Museu Paulista, nós fizemos uma movimentação para sermos reconhecidos como museus e não só como órgãos de integração, então essa foi uma conquista muito grande que a gente conseguiu em 2010. (S6)

Ao analisarmos os enunciados acima, podemos observar que existe grande proximidade entre os museus estatutários da USP, em função principalmente da busca de um objetivo comum, que é o maior reconhecimento dessas instituições no âmbito da Universidade. Além do alcance da autonomia, a relação entre estas instituições se desdobra em ações e projetos realizados em conjunto. Desse modo, tais museus se configuram como outro grupo de interlocutores de relevância para os profissionais do MAE entrevistados.

Os sujeitos também destacam as parcerias com outros museus e instâncias de cultura e ciência da universidade na realização de atividades voltadas para os públicos, tais como cursos, eventos e projetos educativos direcionados a segmentos de públicos específicos, a exemplo de grupos escolares e da terceira idade. Com outras áreas realizam integração no desenvolvimento de pesquisas, apoio técnico e oferta de disciplinas de extensão. Aqui também identificamos o campo dos museus universitários como interlocutor. Nota-se que é na interação entre os sujeitos dessas instâncias, no movimento grupo-sujeito-grupo, que se formam os enunciados a respeito da definição do MAE enquanto um museu universitário (BRAIT & MELO, 2010; BAKHTIN, 2010; GRUZMAN, 2012).

Junto ao posicionamento formal do MAE enquanto unidade autônoma na USP, existe um esforço de seus profissionais em demonstrarem de que maneira o Museu participa da tríade universitária pois, sendo um museu, muitas vezes o seu papel no ensino e na pesquisa não tem o devido reconhecimento por atores da Universidade que são externos à sua equipe. A esse respeito, S1 e S3 dizem:

Acho que ele caracteriza plenamente como o que é um museu universitário, embora nem sempre a universidade tenha plena clareza do significado de ter um museu, quais são as especificidades de um museu universitário. Parece um pouco contraditório isso que eu estou dizendo, mas a gente percebe que muitos gestores da universidade, ao longo desse tempo todo, muitas vezes olham para os museus numa perspectiva de museu como

sinônimo de exposição, principalmente de trabalhos de extensão, e desconsidera todo esse papel fundamental na produção de conhecimento, das pesquisas de base e nesse papel também no ensino (S1).

O MAE nunca pode perder esse prisma, até porque é um museu universitário, de uma universidade pública. A universidade pública tem obrigação de fazer um trabalho de difusão, ela existe para isso. Tem obrigação, ao fazer esse trabalho, de sensibilizar e capacitar novos profissionais no ensino, tem que incentivar projetos, no nosso caso de mestrado e doutorado, para que sigam essa mesma toada, fazendo trabalho de difusão. (S3)

A partir da análise do enunciado de S1 podemos entender que existe outro grupo de interlocutores, formado por gestores da USP externos ao Museu, e que não necessariamente estão alinhados quanto à compreensão do papel do MAE no âmbito da USP, mais especificamente de sua atuação em ensino e pesquisa, além da extensão. Ao mesmo tempo, podemos observar pela fala de S3 que existe a preocupação em atender às especificidades de um museu universitário, que remete a relação com os públicos por meio de difusão (ou extroversão) de conhecimentos, no caso do MAE, bastante atrelada ao acervo musealizado.

Essa dificuldade no entendimento do papel do MAE na estrutura da universidade também se expressou no processo de elaboração do plano acadêmico, um documento de gestão institucional que demandou a mobilização de todos os seus profissionais para fazer a projeção de suas atividades para os próximos anos. Segundo S3 e S4, tal demanda coincidiu com o momento em que a instituição preparava seu plano museológico, que exigiria igual dedicação da equipe e, com isso, sua elaboração foi interrompida. Nesse processo, foi necessário ressaltar as especificidades de um museu universitário que o modelo do plano acadêmico não abarcava.

Quando vem um primeiro esquema de formulário, de estrutura para esses planos, a gente tem que brigar para falar 'olha certas questões museológicas não estão lá, precisam ser valorizadas, nós fazemos uma educação que é diferenciada, que não é o ensino formal'. Nós temos uma enorme responsabilidade de conservação de acervos, a segurança. Eu sempre vejo positivamente, acho que é um momento de a gente [dizer]: 'Olha, a USP tem esses museus'. Enfim, é difícil, todo o planejamento. (S3)

É muito doido porque o MAE é uma instituição de referência de formação, que forma museólogos o tempo todo, que produzem planos museológicos pelo país inteiro, e o MAE não tem plano museológico. Então é um pouco complexo, mas eu acho que também tem a ver com esse jogo de forças entre as áreas dentro da instituição. Tem ali a área da arqueologia, que é a área mais forte no museu, um quadro de mais de 15 pesquisadores e pesquisadoras da arqueologia e que, muitas vezes, têm uma percepção diferente. Muitas vezes não se vê dentro de um museu, se vê dentro de

um departamento de pesquisa, de ensino. O nome museu pode ser até um detalhe e aí, por outro lado, o pessoal da museologia [...] já tem outra percepção: o que nos define primeiro é o museu e a gente tem que pensar esse processo curatorial de forma integrada à pesquisa, à extensão. (S4)

Percebe-se que existem diferentes perspectivas quanto ao lugar do MAE na USP, com maior valorização de certas frentes de atuação se comparadas às outras. Os enunciados sobre esse processo de elaboração de um documento de gestão indicam certos tensionamentos ao tratar da missão do MAE que, por ser um museu, não deve se restringir às atividades essencialmente acadêmicas, e sim buscar potencializar sua relação com a sociedade. Assim, o posicionamento dos sujeitos entrevistados, principalmente aqueles com experiência em ações educativas, salienta a responsabilidade do Museu em relação ao patrimônio musealizado e seu papel educativo junto aos públicos, ao mesmo tempo que se alinha à tríade universitária.

Tais particularidades dos museus universitários e as diferentes perspectivas em torno dessas instituições, que podem ocasionar tensionamentos, estão presentes nos trabalhos de Meneses (2000), Santos, 2008; Ribeiro (2013) Vasconcellos (2015) e Julião (2020).

Outro aspecto a ser considerado é o destaque com relação à responsabilidade social do museu e o seu papel educativo junto aos públicos, trazendo à tona interlocutores que estão mais distantes fisicamente, mas são incorporados no horizonte de intencionalidades dos entrevistados. Na concepção dialógica da linguagem de Bahktin (2010), os enunciados são produzidos numa situação social concreta, onde participam interlocutores presentes na situação imediata e outros, que atuam no contexto social mais amplo.

Em muitos momentos das entrevistas os sujeitos reforçam a atuação do MAE no ensino e na pesquisa, a exemplo das menções às aulas para alunos de graduação e pós-graduação, cursos, pesquisas desenvolvidas em seus laboratórios e em parceria com outras unidades da USP no sentido de explicitar as atividades nessas frentes já que nem sempre há clareza de seu papel para além da extensão.

Ao tratar desse mesmo ponto, S3 pondera quando aponta a difusão (ou extroversão) como parte fundamental das ações do MAE, pois a produção de conhecimentos no Museu não deve se restringir aos especialistas da instituição, e sim chegar até os públicos por meio de diferentes estratégias de educação/comunica-

ção. De modo semelhante, S4 aponta que o papel do MAE é “[...] produzir pesquisas de ponta nessas três grandes áreas e divulgar isso para a sociedade, fazer com que isso saia dos muros acadêmicos e chegue na sociedade como um todo” (S4).

A definição da missão institucional, nas palavras dos sujeitos entrevistados, frequentemente aparece pautada na tríade universitária junto à responsabilidade pelo processo curatorial do acervo, entendida de forma ampla, envolvendo atividades de preservação, pesquisa e extroversão voltadas ao patrimônio musealizado sob responsabilidade do MAE. Abordar aspectos relacionados a esse trabalho com os objetos, desenvolvido de forma integrada por diferentes áreas, aparece como uma estratégia para aproximar os visitantes desse universo no sentido de valorizar o papel das instituições museais.

[...] desenvolver sua vocação de produção de conhecimento nas áreas de arqueologia, etnologia e museologia e essa produção de conhecimento se desdobrando tanto no ensino, nessas três frentes, e na preservação no sentido macro mesmo, pensando em todos os aspectos tanto da materialidade, da produção de informações bastante consistentes, robustas em relação ao seu acervo com todas as ações de socialização. (S1)

Não só pesquisa, ensino e extroversão. Também a salvaguarda das nossas coleções. O MAE tem uma coleção muito rica, bem importante, tanto arqueológica quanto etnográfica. Justamente salvaguardar, preservar e difundir essas coleções, mostrar a importância dos museus, para que servem os museus, porque é importante a gente guardar esses referenciais, acho que a gente tem uma grande batalha a ser travada que é justamente falar da importância, para que serve um museu, para que serve a salvaguarda, para que a gente investe tanto conhecimento, tanto dinheiro protegendo esses acervos. Então é um desafio bem grande. (S4)

Nota-se, com isso, uma preocupação com o equilíbrio necessário entre ensino, pesquisa e extensão, ao mesmo tempo em que salienta a especificidade de um museu no contexto universitário que é seu compromisso educativo com os públicos, que vai além de atividades pontuais de extensão que possam ser ofertadas por outras instâncias da universidade.

O entendimento sobre o papel do MAE na educação e na divulgação da ciência passa pelo reconhecimento de que ainda existe uma distância entre a universidade e a sociedade, ou a produção científica e os públicos de acordo S1 e S4:

Se a gente quiser de fato ser um museu importante [...] tanto na produção científica quanto na divulgação, eu acho que tem a ver com tudo isso, é uma ideia de ciência que não é a do século 19 ou 20. É ciência num outro nível de importância social. Então, acho que esses modelos ainda têm

uma prevalência grande de modelo tradicional de produção científica, mas a abertura tá vindo e eu acho que também tem um processo de resistência que tá percebendo os museus como um caminho. Pode ser um caminho de ter aliados importantes, então acredito bastante na abertura. (S1)

Querendo ou não, a universidade deixou um pouco de lado, ela ficou muito fechada em si mesma, muito voltada para suas pesquisas sem se preocupar tanto com a sociedade. Então acho que hoje todo mundo, no Brasil inteiro, acordou e falou 'Não, a gente tem que ocupar todos os espaços da sociedade porque se a gente não faz isso, outros grupos fazem' e muitas vezes, nem sempre com informação de qualidade, nem sempre com informações reais. Então eu acho que essa parte da extensão e da divulgação é fundamental [...] a gente tem um compromisso importantíssimo de falar: 'Olha, a ciência tá mostrando, tá trazendo aqui outros dados, vamos olhar esses dados?' E, a partir disso, tentar promover um debate com o público, para justamente desconstruir os estereótipos. (S4)

Nesse sentido, o Museu pode contribuir para questionar um “modelo tradicional” de ciência. Partindo desse pressuposto, defende-se que a circulação de saberes não se restrinja aos âmbitos acadêmicos e que estes possam ser debatidos com visitantes tendo por base os princípios da instituição, que são a promoção da diversidade cultural e o estímulo à participação comunitária.

Tais aspectos também aparecem na discussão de Rocha (2012) e Castelfranchi (2010) quando criticam a relação verticalizada entre conhecimento científico e sociedade e apontam para o necessário engajamento dos públicos em assuntos de ciência.

De forma geral, ao exemplificar as realizações institucionais alcançadas nos mais de trinta anos de existência do MAE, os sujeitos avaliam de forma positiva, apesar dos desafios encontrados. Em alguns momentos demonstraram preocupação no que se refere à diminuição de investimentos em recursos humanos e a falta de uma sede adequada às funções museais, como abordam S3 e S6:

Nosso grande problema no museu, ainda não superado, é não termos um edifício adequado às suas necessidades. E a gente sabe o quanto isso constrange algumas atividades. Outro dia eu fiz uma lista; desde a fusão, nós participamos de nove iniciativas grandes e pequenas para o nosso edifício-sede. (S3)

Todo esse potencial museográfico que nós temos como instituição, nós temos hoje um pequeno espaço expositivo, e o pessoal do educativo muitas vezes desenvolve atividades nos jardins ou no estacionamento, em salas de aula restritas a 20, 30 alunos. Na exposição também não se pode entrar muitos alunos, mas bolamos exposições pelos corredores, exposições fotográficas. Então, nós temos esse handicap, que dificulta a extroversão do potencial museográfico que nós temos. (S6)

Ou seja, as atividades de ensino e pesquisa, assim como todas as ações voltadas para os visitantes, são realizadas com as condições de infraestrutura existentes que atualmente limitam a capacidade de recepção.

O cenário de crise econômica e política no país, agravado pela pandemia de COVID-19, traz mais incertezas quanto ao futuro das universidades e dos museus universitários. Ao tratar desse ponto, S1 retoma as especificidades do Museu para defender a importância do trabalho presencial de profissionais qualificados.

Não sei muito se a gente vai conseguir reverter isso, a universidade entender que os museus têm suas especificidades, as equipes técnicas. Não dá para ter só essa equipe de docente e aluno, por exemplo, ou funcionário administrativo. A gente não consegue ser substituído por sistema. Porque na área administrativa estão substituindo [profissionais] por sistemas. Então, o que antes era feito por pessoas, hoje se faz tudo online. Então essa parte de trabalho técnico não tem como, não consegue cuidar do acervo por meio de sistema. Você não consegue fazer atendimento do público por meio do sistema, são coisas que são muito específicas. Então, a gente meio que tá num limite. (S1)

Em relação à equipe do MAE, existe o receio quanto à continuidade de contratação de terceirizados, estagiários e bolsistas, assim como a imprevisão de novos concursos públicos. A contínua diminuição da equipe de profissionais pode comprometer o processo curatorial do acervo e a realização de ações educativas.

Bolsistas e estagiários compõem uma parcela considerável da equipe do MAE, especialmente na área educativa. Se por um lado é uma oportunidade única de formação desses estudantes, que dificilmente teriam um contato aprofundado com o universo museal em seus cursos de graduação, por outro traz um dado de realidade muito comum nos museus brasileiros de forma geral, e nos museus universitários de forma particular: a necessidade de profissionalização dos educadores museais e formação continuada desses sujeitos para trabalharem diretamente com os públicos (CASTRO et al., 2020).

Tais preocupações em relação aos investimentos direcionados aos museus universitários do Brasil, tanto para infraestrutura quanto para contratação de pessoal, é tratado por Almeida (2001) e Ribeiro (2013).

Ao analisarmos os enunciados apresentados acima, procuramos identificar as posições enunciativas que sinalizam as esferas de atividades nas quais os sujeitos estão vinculados, bem como as marcas discursivas que apontam para os

interlocutores e as vozes sociais que influenciam na produção de discursos (BRAIT, 2005; BAKHTIN, 2010; BRAIT & MELO, 2010; GRUZMAN, 2012).

Como vimos, existem marcas discursivas nos enunciados reunidos no primeiro eixo que remetem a diferentes grupos de interlocutores, sendo principalmente o campo dos museus, mais especificamente o campo dos museus universitários, os gestores da USP e os museus estatutários da Universidade. Também estão presentes como interlocutores os parceiros de outros museus e instituições de cultura e ciência, assim como os públicos.

Dada a vinculação do MAE com a universidade, seu histórico entrelaçado à trajetória de museus e coleções pregressos, sua atuação em ensino, pesquisa e extensão, a conquista da autonomia na estrutura da USP, a esfera de atividade universitária é bastante evidente nos enunciados. Entretanto, esse não parece ser um contexto homogêneo, de maneira que se observa campos de atividades mais específicos em seu interior com maior ou menor proximidade do Museu, o que se traduz em diferentes entendimentos do papel do MAE como um museu universitário por atores externos à sua equipe. Percebemos que a estreita relação do MAE com outros museus da USP poderia indicar a existência de uma esfera de atividade mais específica que se refere ao campo dos museus universitários, dado o entrosamento das práticas que caracterizam essa modalidade de museu.

Nota-se um posicionamento muito inclinado a demonstrar o alinhamento das atividades do Museu relacionadas à tríade universitária, em especial para reforçar o lugar do ensino e da pesquisa, ao mesmo tempo em que traz suas especificidades de extensão nesse contexto, sobretudo no que se refere ao processo curatorial do acervo e seu compromisso educativo com os públicos, internos e externos à USP.

A esfera de atividade científica aparece principalmente na abordagem sobre o ensino e a pesquisa no MAE como frentes estreitamente articuladas e que se voltam para as áreas da arqueologia, etnologia e museologia, tendo o acervo como ponto de convergência entre esses campos. Atividades como a oferta de disciplinas para a graduação, cursos de pós-graduação, pesquisas desenvolvidas em laboratórios, produção de trabalhos acadêmicos, inserção dos profissionais em redes de cooperação dentro e fora da USP, concepção e realização de exposições, visitas técnicas e aulas práticas com objetos, são exemplos de experiências que remetem ao pertencimento dos sujeitos às comunidades científicas destas três áreas. Essa

vinculação pode se dar de forma mais ou menos direta, pois cada sujeito se insere profissionalmente no Museu de determinada forma no presente, seja com cargo técnico, seja como docente. O que salientamos aqui é a forte presença de marcas nos enunciados que remetem aos conhecimentos científicos para legitimar o lugar do Museu na universidade e, ao mesmo tempo, valorizar o seu papel na sociedade.

Identificamos também enunciados atrelados à esfera de atividade de educação e de divulgação da ciência na apresentação geral da instituição, o que se explica pela experiência dos sujeitos entrevistados nessa área, seja em atuações anteriores ou no presente. A educação aparece como uma das faces que traduz o que é o MAE, dada a sua trajetória de mais de trinta anos com uma área educativa em funcionamento contínuo, a qual herdou e atualizou as práticas das instituições que o antecederam. A divulgação da ciência é apontada como estratégia para discutir temas científicos, fundamentados na própria produção do MAE e com abordagem crítica sobre aspectos sociais da atualidade. Ao tratar da formação do MAE, a educação e a divulgação da ciência se expressam principalmente nas atividades oferecidas para o público escolar e na formação de bolsistas e estagiários para trabalhar diretamente com os visitantes.

Os sujeitos concordam que o MAE possui potencial para ampliar sua atuação educativa, se superados os desafios atrelados às limitações de infraestrutura e equipe reduzida. A maior produção de conhecimento sobre as práticas educativas também é vislumbrada.

Na análise dos enunciados deste eixo de sentidos também nos atentamos para o que Bakhtin define como vozes sociais, ou seja, o que se diz em diálogo com o já-dito, em um movimento constante de atribuição de sentido às palavras que antecedem as palavras do enunciador (BAKHTIN, 2010; BRAIT & MELO, 2010; GRUZMAN, 2012; SOUZA & ALBUQUERQUE, 2012).

Logo, identificamos vozes sociais relacionadas à organização institucional, quando os sujeitos trazem aspectos relacionados à busca pela autonomia do MAE na estrutura da USP, à tomada de decisão quanto à construção de uma sede adequada, aos investimentos realizados (ou não) no Museu, à interrupção da elaboração do plano museológico em decorrência da demanda pelo plano acadêmico, à redução da equipe nos últimos anos e a estruturação da DAPE enquanto uma ampla área que reúne as diversas frentes do processo curatorial do acervo. Aparecem

também vozes sociais que remetem ao papel social e educativo dos museus quando os sujeitos tratam do lugar dos públicos na constituição do MAE, ou seja, na fundamentação de seus princípios e práticas.

5.2 AS AÇÕES EDUCATIVAS: EXPERIÊNCIAS HERDADAS E ATUALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS E PERSPECTIVAS

Ao tratar da experiência do MAE em educação museal, primeiramente S1 e S6 remetem a duas das quatro instituições que o antecederam - o antigo MAE e o IPH - que tiveram, além de seus acervos, suas equipes unificadas para a criação do atual Museu.

[...] todas essas instituições já tinham em sua formação um núcleo de educação, preocupação com o trabalho com professores, com o trabalho com a escola, desenvolvimento de materiais pedagógicos, desenvolver atividades extramuros, de ir até outras instituições, de propor parcerias. Então na verdade é um histórico que veio se consolidando. Não que a gente faça as mesmas ações dessas décadas atrás, mas acho que a instituição, na verdade, sempre se preocupou em ter essa área com profissionais e com apoio em termos de recursos. E integrando a área também nas discussões, no desenvolvimento de outras frentes de trabalho. (S1)

Essa área é presente no MAE desde a sua fundação, desde a sua criação na década de 60, e depois na criação do novo MAE em 89. É uma área que ganhou muita, muita força, a área da Educação. [...] é um serviço educativo muito criativo o nosso. Olha, eu me orgulho porque na década de 80 - porque eu fui contratada em 79 - na década de 80 que eu ainda estava no começo da minha carreira, eu participei muito da criação de um serviço educativo no [antigo] Museu de Arqueologia naquela época, depois em 89, se juntou com o serviço educativo do Instituto de Pré-História e aí ele ganhou força e vigor. Então é um bom serviço educativo que sempre, sempre esteve presente no museu. (S6)

Todos os profissionais entrevistados trabalham ou já trabalharam com ações educativas de alguma forma. Logo, os discursos em torno da atuação educativa do MAE são carregados de vivências pessoais e dialogam com enunciados anteriores. No enunciado de S1 podemos notar que a continuidade dos investimentos na área educativa ao longo das décadas aparece como um dos fatores favoráveis para o seu fortalecimento na instituição, o que se traduz no maior reconhecimento da im-

portância da educação museal no âmbito do MAE. Assim como S6, vários profissionais que fazem parte da equipe atual do Museu ingressaram antes ou no momento da fusão, o que contribui para delinear esse discurso em torno da educação no MAE que se conecta a enunciados anteriores.

Conforme apontado pelos sujeitos, as experiências herdadas do antigo MAE e do IPH foram incorporadas no momento de criação do atual Museu e atualizadas ao longo dos anos. Essa bagagem é um dos fatores que fortalece a atual área de educação na instituição, cujas ações estão estruturadas em cinco programas: Mediação, Formação, Acessibilidade, Extramuros e Recursos Pedagógicos. Esse aspecto da formação da área educativa do MAE foi investigado por Martins (2001).

O compromisso educativo do Museu, no entendimento destes atores, não se limita a área responsável pela interface mais direta com os visitantes, o que pode ter relação com o entendimento da responsabilidade social da instituição para além da atuação estritamente acadêmica, e na concepção de educação/comunicação adotada por estes profissionais. No que se refere ao papel dos educadores, nota-se na fala de S1 a valorização dos mesmos na participação em processos de trabalho além daqueles circunscritos em seu setor, por exemplo, em concepção, planejamento e realização de exposições.

[...] a gente vê que isso é um diferencial mesmo do museu. Em comparação com muitas outras instituições, outros museus, sejam eles universitários ou não, você tem a área de educação um pouco apartada. É a área responsável pela difusão, pela divulgação, mas que pouco faz parte de todos esses outros processos. Eu acho que o MAE sempre teve um entendimento diferente no fato de [a educação] ser uma área forte internamente e eu acho que essa força interna também faz com que a gente tenha um reconhecimento externo, a gente acaba sendo procurado [...] não é um simples trabalho de mediação, de pegar um conhecimento pronto, de pegar um conhecimento simplesmente, de transportar uma outra linguagem e só dar essa cara pedagógica. Eu acho que a gente já pensa a produção, participa da produção do conhecimento, já faz uma seleção, uma escolha que é bastante afinada com os diferentes interesses dos públicos com os quais a gente trabalha. Então a gente tem aí uma vocação que vem um pouco desse histórico que é do público escolar, muito por conta mesmo da relação, muitos temas de pesquisa relacionados ao currículo escolar. (S1)

Um outro aspecto que contribui na atualização dos discursos a respeito da educação são os processos colaborativos que o MAE tem apostado nos últimos anos, em especial com indígenas no sentido de alcançar narrativas mais plurais e representativas. Como os educadores participam ativamente na troca com esses

parceiros, são incorporados novos olhares a respeito dos objetos que se somam aos discursos em visitas às exposições e à RTV.

Observamos, com isso, um esforço do MAE em realizar práticas que procuram se alinhar com a abordagem cultural de educação/comunicação conforme delineado por Hooper-Greenhill (1999; 2012), ao afirmar o compromisso educativo do Museu e experimentar a construção de narrativas mais plurais.

Nas falas de S3 e S4 a relação estreita entre educação e pesquisa se faz presente:

[...] a partir do meu olhar sempre entendi que toda essa perspectiva de educação, de difusão científica, são perspectivas essenciais para as instituições de pesquisa e sobretudo para as instituições que são universitárias. Acho que é um caminho de produção acadêmica também porque hoje, na educação museal, nós temos uma enorme possibilidade de reflexão, de fazer experimentações, de testarmos hipóteses, modelos, métodos e acho que o museu vem fazendo dentro das suas dificuldades. (S3)

[...] pensando muito a partir do educativo, é interessante pensar no quanto as pesquisas que são desenvolvidas geram uma dinâmica muito rica pro nosso trabalho em todos os sentidos. Em termos de novos dados, novas frentes de trabalho, novos processos que são implantados. É claro, outros museus também fazem isso, mas eu acho que pelo fato de a gente tá na universidade isso é mais intenso. Essa dinâmica e esse processo de investigação, de pensar em novos procedimentos, aplicar novas estratégias. Então, isso contribui muito especialmente para a parte da extroversão. (S4)

Vemos que o papel do MAE na educação, sendo um museu universitário, é bastante vinculado à produção científica que sustenta as próprias ações educativas que, somados a outros componentes, busca contribuir na formação crítica dos sujeitos implicados no processo educativo. Esse ponto é defendido por Meneses (2000) ao tratar da importância do comprometimento do museu com a produção de saberes e a relação com os públicos.

Concomitantemente, as práticas educativas geram novos saberes e são temas de estudos dos profissionais do próprio Museu no âmbito da pós-graduação. Tal esforço pode ser um indicativo de busca por maior reconhecimento interno, ao mesmo tempo que agrega conhecimentos ao universo dos museus e da educação no Brasil. Tais aspectos são discutidos por autoras e autores que pensam o campo da educação museal no país (MARTINS, 2011; IBRAM, 2018; SOARES & GRUZMAN, 2019).

O princípio da diversidade cultural permeia as ações educativas que o Museu realiza, considerando as condições existentes, como podemos ver no relato de S4:

[...] falar sobre a diferença e, em certa medida, promover nos públicos essa percepção da alteridade que a gente, mesmo sendo diferente, pode conviver um respeitando a diferença do outro. Acredito que nesse momento atual de tanta intolerância, de tanta dificuldade de a gente entender o próximo, eu acho que o MAE tem um papel importantíssimo no sentido de sempre levantar esse debate, sempre trazer essas perguntas em relação ao público, de falar 'Olha, o nosso modo de vida não é o único, não foi o único, não será o único. As culturas são dinâmicas, elas mudam com o tempo'. Enfim, tentar mostrar essa sociodiversidade cultural no tempo e no espaço. (S4)

Entendemos, a partir das falas dos sujeitos, que durante as visitas é discutida a questão das diferenças para trazer uma reflexão a respeito de como a sociedade brasileira se constituiu, a partir de como se deu a colonização, e como esse processo deixou marcas que se traduzem em desafios a serem enfrentados no presente.

O princípio da participação comunitária é trazido ao tratar de iniciativas como a aproximação com a comunidade São Remo, integrante do mesmo território que o MAE. Por meio de uma parceria com uma ONG local, o MAE realiza visitas e oficinas com público infanto-juvenil. Mais recentemente, com incentivo da própria USP com recurso proveniente de edital, foi elaborado um projeto junto a outros museus da universidade (Museu de Anatomia Veterinária e Museu de Arte Contemporânea) voltado para esse mesmo público.

Por meio da análise dos enunciados, observamos que as ações educativas do MAE estão alinhadas aos princípios da diversidade cultural e participação comunitária, conforme expresso no Regimento da USP e do próprio Museu (USP, 1990; 2011).

Atualmente, a área educativa conta com um único profissional dedicado exclusivamente a este setor (S4). Eventualmente, S1 e S2, que já atuaram como educadores, realizam visitas com grupos ou os encontros de formação de professores. A equipe é predominantemente formada por bolsistas que passam por um processo de formação para realizarem as atividades com os visitantes sob a supervisão de S4. Até 2020, o MAE possuía 15 bolsistas exercendo essas funções, porém esse número varia, a depender da disponibilidade de bolsas. A esse respeito, S4 diz:

[...] a USP tá mudando, ainda bem. Antigamente, os estudantes eram de uma classe muito específica, a universidade vem mudando com as políticas. A USP, enfim, é super tradicional. Ela foi a última universidade a adotar o programa de cotas, mas a gente já vê essa mudança na equipe de bolsistas. Cada vez mais esses jovens que vem trabalhar com a gente vem de outras realidades. São de origem simples. A quantidade de estudantes negros também vem crescendo. Acho que isso é muito bom para a universidade como um todo. Os indígenas também estão começando a entrar na universidade, principalmente nos programas de pós[-graduação] aqui na USP. (S4)

É interessante notar que a produção discursiva em torno das ações educativas do MAE se atualiza também pela presença desses estudantes que atuam diretamente com os públicos. A mudança de perfil dos universitários nos últimos anos influencia na maior atenção dada a questões sociais mais abrangentes, abarcando realidades diversas e muitas vezes destoantes do que antes se conformava como o padrão na comunidade universitária. Logo, espera-se que a maior variedade nos perfis de estudantes que lidam diretamente com os visitantes possa enriquecer a experiência educativa dos públicos, trazer novas perspectivas sobre o papel do museu na universidade e ressignificar o acervo.

Entre os públicos atendidos pelo MAE, o escolar tem se mantido como o mais frequente. Encontros para formação de professores, cursos, *workshops*, empréstimo de kits pedagógicos, realização de visitas e oficinas são iniciativas que permanecem na programação do Museu nos últimos anos. São citados também o público da terceira idade, os moradores do território onde o MAE se encontra, pessoas com deficiências e crianças participantes de atividades de férias. No âmbito universitário, o MAE também realiza visitas com estudantes de graduação e pós-graduação, assim como professores e pesquisadores da USP ou de outras instituições, nacionais e do exterior. As visitas com esses públicos acontecem principalmente nas exposições, mas também nas reservas técnicas, nos laboratórios e na RTV, a depender dos interesses dos visitantes e dos objetivos de cada proposta.

O agendamento de grupos escolares se dá de forma virtual, com o envio de um formulário online para o professor interessado. Neste documento são registrados os dados pessoais do responsável pela visita, informações sobre a escola e os estudantes que visitarão o Museu. Ao final, apresenta uma lista de orientações a respeito do funcionamento do Museu e da dinâmica da visita (ANEXO A). A intenção é tanto recolher dados para que educadores planejem a visita da melhor

forma, considerando as características dos visitantes, e também orientar o responsável sobre como preparar os alunos previamente. Nota-se uma preocupação em conhecer previamente as necessidades e expectativas destes visitantes, e ao mesmo tempo de antecipar uma apresentação institucional de modo que favoreça uma experiência mais fluida e centrada nos objetivos das atividades.

Após a visita, o professor responsável recebe um formulário de avaliação das atividades que participaram (ANEXO B). Do mesmo modo, os bolsistas também preenchem um relatório das visitas que realizaram (ANEXO C). As informações registradas são discutidas durante as reuniões da equipe de educação como parte da formação dos estudantes, com vistas a aprimorar a atuação junto aos públicos. Porém, ainda não foram sistematizados e analisados metodologicamente. Os profissionais veem nesse material um grande potencial para a realização de pesquisas sobre as práticas educativas no MAE, porém a grande demanda de trabalho concentrada em poucos atores é um fator que dificulta essa dedicação.

Existe uma dificuldade em atrair público espontâneo, dada a localização do Museu no interior do *campus* universitário. Além de não ser visível para transeuntes, há a limitação de acesso aos finais de semana, pois o MAE não abre aos domingos. O outro desafio apontado é em relação ao aumento da capacidade de receber visitantes, impedida tanto pela equipe reduzida quanto a inadequação do espaço físico.

Com a interrupção das atividades presenciais em decorrência do isolamento social durante a pandemia, a área educativa do MAE passou a utilizar mais os recursos virtuais com o intuito de manter contato com os públicos e a equipe de bolsistas, como explica S1:

A gente tem que pensar na adequação das linguagens, que é um público bastante heterogêneo, mas sem perder também a nossa essência. Então, não dá para partir para uma linha de informação totalmente lúdica ou totalmente, enfim, que não seja a cara do que o Museu faz. E é interessante que a gente começou a ter devolutiva do tipo 'Ah, nossa! Nunca imaginei que a gente pudesse ir tão a fundo no assunto, da qualidade da informação'. No fundo dá para saber mais sobre as coisas, mesmo que as postagens não sejam... preocupar menos de fazer um post muito curtinho e tentar passar informação do jeito mais consistente, interessante. Então a gente vem tendo uma devolutiva boa que eu acho que é a nossa característica, é o tipo de trabalho que a gente faz, não adianta fazer um texto totalmente cômico. Dá para dosar. (S1)

Os sujeitos concordam que é um meio bastante eficaz de divulgar os trabalhos já realizados e em andamento, mesmo com o distanciamento social. Ao explicar a maneira como as informações são abordadas nessas redes, a compreensão do MAE enquanto um museu universitário é salientada para justificar a escolha da linguagem. Há também a preocupação com o tratamento dos saberes científicos adaptados para esse formato virtual.

Além do conteúdo divulgado nas redes sociais, foram organizadas *lives* no canal do Museu no *Youtube* com palestras de profissionais do próprio MAE e de outras instituições com o objetivo de formação de professores e educadores, mas que se encontram com acesso disponível a todos os interessados¹⁸.

Ao analisarmos os enunciados que remetem mais diretamente à atuação educativa do MAE, observamos a presença de diferentes interlocutores que influenciam na formulação dos discursos. Ao mencionar o histórico da educação no Museu, o antigo MAE e o IPH aparecem como importantes interlocutores para tratar da experiência herdada que fundamenta as ações realizadas atualmente. A apresentação das atividades deixa transparecer que os discursos são influenciados por outro interlocutor bastante relevante para a instituição, o público escolar. Mesmo com as limitações para ampliar a capacidade de atendimento, o Museu tem buscado diversificar os perfis de visitantes e, com isso, elabora estratégias pensadas para interlocutores com especificidades próprias (pessoas com deficiências, moradores do território, idosos).

Nota-se também o forte vínculo dos sujeitos com as esferas de atividades científica, de educação e divulgação da ciência, o que se revela por meio de enunciados que enfatizam a relação entre a pesquisa e a educação no MAE. A produção de conhecimentos alimenta as ações educativas, ao mesmo tempo em que a experiência com os públicos instiga os profissionais a produzirem pesquisas e artigos e promoverem a articulação com a pós-graduação.

Quanto à esfera de atividade universitária, destaca-se a importância do programa relacionado à formação de estudantes, por meio dos programas de bolsas e estágios que proporcionam vivências no universo museal. Explicita-se também o

¹⁸ Canal disponível em https://www.youtube.com/channel/UCJ_VA-GS0Kk301XpNYTwJnQ.

alinhamento das ações educativas aos princípios da diversidade cultural e da participação comunitária.

Ao tratar das ações educativas que partem do acervo para abordar questões fundamentais sobre as áreas científicas do MAE e temas da atualidade, buscam trazer outras camadas de sentidos a respeito dos objetos incorporados há muito tempo, problematizando as motivações da prática colecionista e discutindo os diferentes significados atribuídos aos artefatos ao longo do tempo. Essa orientação se alinha à perspectiva de educação museal que preza pela formação crítica dos sujeitos (MENESES, 2000; RAMOS, 2004; SANTOS, 2008; CASTRO, 2018).

A maior inserção dos educadores em processos de trabalho que envolvem atores de áreas diversas, assim como parceiros externos a exemplo de grupos indígenas, traz outras perspectivas que interferem na formulação dos discursos. Ou seja, em grande medida a produção de sentidos a respeito do trabalho educativo do MAE se dá pela interação com interlocutores que não necessariamente atuam na área educativa, nem mesmo no Museu, a exemplo da experiência discutida por Cury (2019).

É nesse contexto mais atual que ganham maior evidência os debates sobre questões de relevância social relacionados à história indígena, à perspectiva decolonial e à desconstrução de estereótipos, com base no princípio institucional de valorização da diversidade cultural. Ou seja, as vozes que remetem à reflexão crítica sobre aspectos sociais também estão presentes.

5.3 A INSERÇÃO DA COLEÇÃO DO ICBS NO MAE-USP: PROCESSO CURATORIAL E POTENCIAL EDUCATIVO

Como vimos no capítulo anterior, a coleção de arqueologia amazônica presente na RTV faz parte do grande conjunto de objetos transferidos do ICBS para museus públicos, entre eles, o MAE. Segundo os relatos de S1 e S3, o processo iniciado com a decisão judicial até a chegada efetiva dos objetos no Museu ocorreu de forma abrupta.

[...] na verdade, foi tudo muito atropelado porque foi essa ação judicial. Imediatamente a Universidade foi consultada, e não só o MAE. Como o Banco Santos, o Instituto Cultural tinha uma grande variedade de áreas do patrimônio, rapidamente [a USP] teve que dar uma resposta (S1)

[...] esse espaço foi lacrado com vários bens e todas as notícias veiculadas, só que daí um dia nós recebemos uma determinação judicial que nós teríamos que assumir esse acervo. Foi uma certa confusão naqueles dias porque, por ser de arqueologia, em princípio, caberia ao Iphan receber o acervo e depois o Iphan veria. Só que coincidiu com um período longo de greve nos sistemas, nos trabalhos federais, segundo nos informaram e depois nós mesmos constatamos. E o Iphan do estado de São Paulo estava fechado. O oficial de justiça tinha que apresentar, então apresentou o MAE, e nós fomos assim do dia para a noite obrigados a ir até esse local que eu falei para você e assumimos a responsabilidade pelo acervo. (S3)

Observamos que houve considerável impacto no espaço físico já limitado e na rotina dos profissionais, que somaram às suas atribuições o trabalho curatorial necessário para a preservação, pesquisa e extroversão destes objetos.

A determinação judicial de transferência dos bens culturais da esfera privada para a pública veio acompanhada das exigências de elaborar a documentação e, no caso da coleção de arqueologia amazônica, também realizar ações para a extroversão. Com isso, o trabalho dos profissionais do MAE iniciou nos locais de guarda, principalmente na sede do ICBS, para verificar a situação dos objetos, consultar os dados existentes, iniciar a produção do inventário e planejar a transferência. Sobre esta etapa, S3 diz:

[...] esse amplo espaço que eles tinham em São Paulo, que eu estou chamando de reserva técnica porque tinha um perfil de uma reserva técnica, um espaço imenso, muito bem organizado, muito bem preparado do ponto de vista de conservação, segurança. [...] fiquei em choque! Por mais que eu conhecesse, conhecia os catálogos, tinha ido a exposições, eu nunca imaginei que era tão grande, era tanta coisa, um acervo tão diversificado. (S3)

[...] eles tinham realmente contratado excelentes profissionais, especialistas mesmo em cada área. Não sei se eu tô sendo muito “Poliana”. Eu tenho uma intuição de que naquela ocasião, eu vou falar o nome do Ademar porque, enfim, era a pessoa que estava à frente, Ademar Cid Ferreira, ele tinha realmente uma intenção de formar uma grande instituição cultural, sabe. Eu acho que a questão foi um pouco atropelada pelo transtorno econômico, senão porque ele estaria montando essa mega reserva técnica, contratado esses profissionais, fazendo aquelas publicações, entendeu? Mas, infelizmente, acho que foi um processo... valeria a pena conversar com ele sobre isso. (S3)

Nota-se que, além da surpresa com a quantidade e variedade de objetos que constituía o acervo do ICBS, os profissionais destacam a qualidade do trabalho de preservação que uma equipe contratada pelo Instituto vinha realizando até então. Especula-se que antes da intervenção judicial haveria uma intenção do proprietário

de ampliar o acesso público a essas coleções no próprio ICBS, e não só com realização de exposições externas.

Como a Justiça determinou que o acervo permanecesse na cidade de São Paulo, não havia outra alternativa de destinação diferente do MAE para assumir tal responsabilidade. S1 trata da reação da equipe a essa decisão e do momento de chegada das coleções:

[...] a grande questão é que o MAE tem um problema crônico que é um problema de espaço. Então, acho que a primeira coisa foi tipo 'não temos condições' mas, por outro lado, negar essa recepção [...] Foi uma aposta, é uma aposta que a universidade fez, arriscada. E no caso do MAE, se a gente não tivesse a questão legal da legislação, o mesmo poderia acontecer, todo o investimento aí de 15 anos já, parece que não faz tanto tempo, mas faz 15 anos que a gente tá nesse processo, e aperfeiçoando, enfim. Mas não foi consensual não. Teve uma disputa. (S1)

Observamos que o episódio da transferência dos objetos foi marcado por tensões na equipe, dadas as implicações desse encaminhamento na instituição. Embora houvesse grandes preocupações quanto ao fôlego que os profissionais do MAE teriam para tratar adequadamente os artefatos, bem como a disponibilidade de espaço destinado ao armazenamento, a importância destes bens culturais e o alinhamento com os propósitos do Museu justificaram o esforço empreendido.

Em um primeiro momento, o MAE recebeu as coleções de arqueologia nacional e do exterior. Anos depois, um novo encaminhamento resultou na transferência da coleção etnológica brasileira, conforme observamos anteriormente no Quadro 7. Atualmente, os mais de 3 mil objetos se encontram em suas reservas técnicas, incluindo a RTV. Ao longo dos anos, parte desses objetos participou de exposições no próprio MAE e externamente para atender à exigência judicial de extroversão da coleção, como explica S1 e S6:

[...] a gente ficou na frente trabalhando nesse inventário, na organização nos armários, enfim, dando condições mínimas de acondicionamento e na outra frente a gente ficou de pensar as possibilidades de extroversão. A primeira ação foi incorporar algumas dessas peças [de arqueologia amazônica] da Coleção Banco Santos na nossa exposição de longa duração que tinha esse módulo amazônico. Então a gente substituiu algumas peças da nossa coleção por essas do Banco Santos e aí a gente já começou a pensar no desenvolvimento de outras exposições temporárias. A primeira foi uma parceria com o governo do estado de São Paulo que tem espaços expositivos. Na verdade, fizemos duas exposições, uma na residência mais afastada do governador e outra no próprio Palácio do Governo. (S1)

[...] a gente sofria muita pressão porque um dos itens do acordo com a Universidade é que a coleção [de arqueologia amazônica] fosse mobilizada para exposição museográfica, que não era para ela ficar dentro de gavetinhas. Então, tudo bem, a gente abria a coleção para estudos, para pesquisadores, emprestava peças com autorização judicial para exposições, inclusive internacionais. Mas essa parte de mobilizar e de tornar pública aquela coleção estava muito dificultada. (S6)

A mobilização para cumprir com o acordo de guarda provisória das coleções significou um grande investimento de recursos financeiros e de pessoal da própria USP, desde a movimentação para as dependências do MAE até o trabalho curatorial realizado ao longo de mais de quinze anos visando a preservação e extroversão dos bens culturais.

Além do investimento financeiro em materiais, equipamentos e serviços contratados externamente, S2 s S6 sublinham também o tempo de trabalho dedicado pela própria equipe do MAE.

[...] a gente mobilizou a equipe toda. Na verdade, essa coleção consumiu um bom tempo do nosso trabalho porque não foi só o dinheiro gasto com o material para acondicionar os armários e tal, mas com a equipe técnica porque a gente tem que trabalhar muito tempo para manter essa coleção, para fazer todo o levantamento, todo o estudo, toda a documentação e como organizar. Então foram muitos anos de muito trabalho e não só no nosso caso, mas no caso dos outros museus também. E mais tarde a gente recebeu também a coleção etnográfica. Enfim, o recebimento dessa coleção pela Universidade, o acolhimento da coleção pela Universidade de São Paulo tem um custo muito grande no sentido das pessoas envolvidas, os especialistas que trabalharam durante anos para que esse acervo fosse acolhido, preservado e divulgado dentro das instituições que receberam. (S2)

[...] a universidade investiu muito na preservação dessa coleção como uma função da Universidade, de museu universitário, de preservação do patrimônio nacional. Então cumpriu essa missão, cumpriu essa função e eu acho que as peças vão continuar no MAE, a menos mude a legislação. (S6)

Nota-se que esse investimento de longo prazo é um dos aspectos que formam o argumento favorável à permanência das coleções no Museu, que até o momento permanece na situação de guarda provisória.

Embora o processo tenha ocorrido cercado de preocupações em relação à responsabilidade que o MAE assumiu repentinamente, junto às atividades realizadas com o acervo já constituído, a importância dos objetos recebidos do ponto de

vista científico, educativo e de divulgação da ciência acomodou essa questão na instituição.

A maneira como a coleção de arqueologia amazônica foi formada é bastante mencionada pelos sujeitos. A situação ilegal dos objetos no âmbito privado é explicitada nas falas e aparece como tema de interesse para ser abordado com os públicos, como demonstram S1 e S2:

É uma coleção que se constituiu a partir da compra de outras coleções particulares, especialmente de coleções que estavam em posse de fazendeiros em diferentes regiões da Amazônia, especialmente na Ilha do Marajó. Essas coisas, na verdade, não eram desconhecidas, sempre teve uma grande preocupação com essa circulação de artefatos arqueológicos, especialmente da Amazônia pelo fato da estética das peças e ter um mercado receptor desses objetos [...] (S1)

[...] a gente tinha criado no início o nome de uma exposição que seria 'Do privado ao público'. Como ela estava na mão de um particular, a partir do momento que ela entrou na universidade, que tivesse total acesso do público a ela, então entra direto ao encontro às premissas do museu, que é expor ao público o conhecimento, a forma como ela chegou, de onde ela saiu e onde ela está. Foi feito todo o percurso de pesquisa e colocar isso com acesso ao público, e não só ao público específico (os pesquisadores que trabalham com arqueologia), mas o público em geral. (S2)

É mencionada por S2 a proposta inicial pensada logo após o recebimento dos artefatos, que se referia a concepção de uma exposição dedicada à coleção de arqueologia amazônica do ICBS. Devido às questões de infraestrutura do MAE, não foi possível concretizar tal ideia, substituída, anos depois, pelo projeto da RTV.

Ao que parece, existem diferentes opiniões a respeito da formação dessas coleções, em especial a arqueológica e etnológica que hoje estão no MAE, como relatam S2, S4 e S6:

[...] é uma coleção importantíssima pela própria integridade dos objetos porque quando você faz pesquisa de arqueologia, você não encontra tantos objetos inteiros como os que ele encontrou para compor essa coleção. Para a gente que trabalha numa instituição pública, não teria condições de ter feito esse trabalho de pesquisa de campo. Mesmo que a gente tivesse produzido uma quantidade tão grande e da qualidade do que veio. Esses objetos são lindíssimos, muito restaurados, a maioria muito intacta, enfim, é uma coleção maravilhosa, muito importante pra gente. (S2)

[...] tem muitas visões sobre o Edmar. Tem gente que odeia, fala que ele é um criminoso, um bandido, outras pessoas amam, amam não, mas falam 'Poxa, se ele não tivesse feito isso, essas coleções provavelmente poderiam ter se perdido. [...] o Edmar é uma figura interessante, se a gente for analisar a cabeça dele. Então esse banqueiro que, num certo momento, resolve investir na cultura, e aí ele começa, ele poderia falar 'Eu quero isso, quero aquilo', mas, ao invés disso, ao formar o seu Instituto Cultural, foi contratando os profissionais das diferentes áreas [...] (S4)

[...] o Banco Santos, o Edmar pagou, comprou, retirou dos contextos e tudo, mas hoje a gente tem essa coleção que é uma coleção valiosa e que a gente tem que preservar e tá tudo junto ali. São os caminhos, os caminhos do patrimônio. (S6)

Por um lado, existem críticas ao ex-proprietário quanto à formação da coleção, por meio de compras e mantida durante certo período no âmbito privado sem o conhecimento do Iphan, o que viola a legislação nacional (BRASIL, 1961; 2019; IPHAN, 2002). Por outro, há o reconhecimento de que essa iniciativa tornou possível o agrupamento de artefatos com estado de conservação bastante favorável para as ações museais, sobretudo em um museu universitário.

Podemos observar que se trata de um assunto controverso na instituição, pois os sujeitos trazem diferentes interpretações sobre a coleção e o colecionador ao longo dos relatos com argumentos fundamentados sobretudo no campo da arqueologia e na experiência em um museu universitário.

A coleção de arqueologia amazônica vinda do ICBS, mesmo na situação de guarda provisória, se encontra integrada à rotina do processo curatorial do Museu, da mesma forma que o acervo do MAE propriamente dito. Ao mesmo tempo, participa de ações de pesquisa, ensino e extensão vinculadas à atuação dos profissionais do MAE enquanto um museu universitário. Porém, os profissionais não podem garantir que a instituição conseguirá a guarda definitiva dos objetos, visto que o processo judicial envolvendo o Banco Santos e o ICBS ainda não finalizou, conforme explicam S1 e S4:

[...] eu sinto que a maioria entende o interesse de que esse acervo permaneça no museu porque agora é isso, os desafios já foram enfrentados, agora eu tenho um espaço, já está tudo organizado, agora o trabalho já foi feito. No fundo, sair a coleção de lá só deixaria um buraco, uma ausência não só do espaço físico, mas de ser um espaço de visitação, de ser uma coleção com muito potencial de pesquisa, então são lacunas que vão abalar a estrutura das atividades do museu, então eu sinto que a maioria entende como a melhor saída é que de fato a coleção permaneça no MAE. (S1)

As histórias que eu já ouvi é que o [Museu] Goeldi ficou interessado, parece que outras instituições também, mas até pensando o Goeldi tem um acervo maravilhoso, gigantesco, principalmente da arqueologia amazônica, então eu vejo assim com bons olhos esse material ter ficado aqui em São Paulo porque é uma forma de a gente difundir esses acervos para a população daqui. Muitas pessoas não têm a possibilidade de ir para Belém pra conhecer esses materiais, então é uma forma de a gente divulgar [...]

claro, cada vez mais a ideia é que as referências patrimoniais fiquem próximas dos territórios e das populações relacionadas a elas [...] vale a pena a gente se perguntar se realmente não é importante que essa coleção continue aqui e que o público aqui em São Paulo possa conhecer um pouco mais da história da Amazônia, possa ter acesso a esses materiais.” (S4)

Vemos que tal conjuntura de incertezas gera receio quanto ao destino final dos objetos. Com o impedimento da venda dos artefatos arqueológicos e etnológicos, S4 cogita a possibilidade de transferência para uma instituição cultural pública situada no estado do Pará, pois uma prática atual da arqueologia é que os bens sejam mantidos próximos aos seus respectivos contextos, preferencialmente. Por outro lado, traz uma reflexão pertinente de que essa movimentação significaria concentrar objetos com tais características em uma mesma região do país.

A problematização em torno da constituição da coleção, inserida em um contexto maior de circulação de artefatos arqueológicos na região amazônica, é trazida pelo documentário “Antiga Amazônia Presente”¹⁹, produzido em 2013 com intuito de apresentar os locais de origem dos objetos que representam as culturas marajoara e tapajônica e contextualizá-los a partir das narrativas dos habitantes da atualidade no estado do Pará, como apresenta S1:

[...] a gente ouviu muitos relatos: estão abrindo uma roça e, de repente, aparece a boca do vaso e aí já sabem, como é um lugar que tem muitos vestígios arqueológicos aflorando, já era retirado com cuidado, então tem peças muito inteiras que hoje é muito difícil de serem encontradas dessa maneira, mesmo nas escavações arqueológicas, geralmente o material está bastante fragmentado. (S1)

Vemos que S1 trata de uma maneira de preservação dos artefatos arqueológicos por iniciativa comunitária, quando encontrados fortuitamente pelos moradores e mantidos nas casas como coleções pessoais. A partir da documentação consultada da coleção transferida do ICBS, a equipe constatou que parte dos objetos amazônicos foram adquiridos de moradores locais.

Embora não seja possível recuperar as informações precisas sobre a origem dos objetos, dado bastante relevante nas pesquisas arqueológicas, o processo de

¹⁹ O documentário e o material produzido durante o processo estão disponíveis em <http://amazonia-antiga.tv.br/>.

elaboração do documentário produziu conhecimento que embasa as ações educativas com a coleção de arqueologia amazônica na RTV²⁰. Inicialmente, havia a intenção de exibir partes desse material audiovisual no espaço da RTV, o que não se mostrou viável devido ao espaço limitado.

Os artefatos recebidos do ICBS possuem grande potencial no ensino e na pesquisa, considerando a integridade dos objetos, que possibilita a melhor compreensão de formatos e iconografia. Foi possível identificar as culturas arqueológicas das quais procedem (marajoara, tapajônica e guarita) e aproximá-las de objetos já existentes no Museu dessas mesmas culturas, o que representa uma complementação do acervo e favorece novos estudos. Os objetos dessa coleção, presentes na RTV, são demandados por professores do MAE que promovem visitas técnicas a esse espaço e aulas de arqueologia com manuseio de peças originais.

A arqueologia amazônica é um dos grandes campos de pesquisa desenvolvidos pelo MAE ao longo de sua existência e, desse modo, a coleção transferida do ICBS se alinha aos estudos existentes e favorece a produção de novos conhecimentos, segundo relatam S1, S2 e S3:

[...] ela vem permitindo a realização de muitos trabalhos acadêmicos em mestrado, doutorado e pós-doutorado, então as peças vêm ganhando novos olhares, novas interpretações. São estudos bem aprofundados, apesar de ter essa ausência do contexto arqueológico que a pesquisa em si traz no momento de se recuperar os vestígios, ela tem bastante potencial de pesquisa. (S1)

[...] a coleção é ótima, tanto serve para exposição, para pesquisa, já saiu várias teses, várias pesquisas, pós-doc, e dá para fazer muitas outras pesquisas com o que a gente tem lá, muitas pesquisas. É claro que, quando você tem esse tipo de objeto, que já foi muito trabalhado, você perde algumas coisas, algumas referências, algumas informações. (S2)

[...] é um acervo muito importante, muito referencial, tem sido muito estudado, cada vez mais, e ele justamente dialoga com essas pesquisas que estão sendo feitas agora, nos mesmos territórios, digamos. (S3)

²⁰ Vale mencionar que no documentário aparece a reserva técnica do Museu Paraense Emílio Goeldi, onde estão acondicionadas milhares de peças arqueológicas de diferentes regiões da Amazônia. Ao ser entrevistada, uma profissional que atua diretamente com o acervo relata como é o seu trabalho de organização e documentação dos objetos.

Como exemplos de pesquisas acadêmicas já desenvolvidas a respeito desta coleção, podemos citar a tese de doutorado de Barreto (2008) e a dissertação de mestrado de Silva (2017).

Barreto investigou a arte e o estilo na cerâmica funerária da Amazônia com o objetivo de entender as formas de organização social e dinâmicas de ocupação do território pelas sociedades indígenas pré-coloniais, tendo por caso particular um conjunto de urnas funerárias da cultura marajoara, procedentes do ICBS e presentes na RTV. A autora destaca o potencial analítico de coleções arqueológicas com objetos íntegros disponíveis em museus, ainda que estejam descontextualizadas por não serem fruto de escavações científicas, como é o caso das urnas estudadas (BARRETO, 2008).

O estudo de Silva (2017) se debruçou sobre a iconografia das tangas cerâmicas da cultura marajoara, sendo que parte considerável dos objetos selecionados estão na RTV do MAE. De modo semelhante ao de Barreto (2008), o autor chama a atenção para o potencial de pesquisa “[...] nas coleções de objetos contidas nas reservas técnicas dos museus, que na maioria das vezes, são desprezadas porque não possuem os seus contextos registrados (SILVA, 2017).

O desenvolvimento de trabalhos acadêmicos como estes ratifica a importância dos museus na preservação do patrimônio arqueológico e na produção de conhecimentos. Também apontam para o valor científico dos artefatos que constituem a coleção de arqueologia amazônica procedente do ICBS, mesmo que estejam desprovidos de informações sobre o local exato de retirada das peças, dado fundamental nas pesquisas arqueológicas. Estudos como esses contribuem para a compreensão do passado pré-colonial brasileiro no sentido de valorizar os saberes dos povos amazônicos existentes antes da invasão europeia. Como vimos, durante muito tempo as coleções de arqueologia pré-colonial musealizadas tinham uma importância menor nos estudos sobre a história cultural do país (BRUNO, 1995).

O potencial educativo da coleção é explorado na RTV, onde se situa, e perpassa todos os programas (Mediação, Formação, Acessibilidade, Extramuros e Recursos Pedagógicos). Sobre as experiências com visitantes, S1, S4 e S6 relatam:

[...] [os indígenas] não estavam só preocupados com o que eles iriam comer naquele dia porque na visão que a gente aprendeu era um território a ser explorado porque não tinha nada acontecendo aqui. Essa foi a visão que esta nossa história construiu e que permanece, então acho que a

gente está ainda num caminho bastante... tá engatinhando para ir desconstruindo essa imagem e então acho que esse patrimônio tem muita potência para a gente ir desconstruindo mesmo essas ideias. (S1)

Também desconstruir principalmente para nós, urbanoides do Sudeste, e aí são poucas pessoas que tem oportunidade de conhecer a Amazônia, de desconstruir todo esse imaginário da Amazônia, essa floresta, o pulmão do mundo, esse lugar intocado, esse lugar que, enfim, é o paraíso, que ao longo do tempo você teve alguns grupos indígenas. Então a gente tenta mostrar o contrário, o quanto que a Floresta Amazônica está imbricada com a sociodiversidade cultural indígena na relação muito próxima entre a diversidade cultural indígena e a biodiversidade [...] (S4)

[...] eu acho que ela [a coleção] contribuiu muito para essa parte de educação e de divulgação científica porque não é só uma questão de vir visitar e falar 'Ah, que bonitinho'. Não é isso. Eles fazem um trabalho educacional vinculado a contextos, com orientação dos professores, é um trabalho muito bonito de inserção e de reconhecimento dessa coleção, uma parte do que nós somos hoje, brasileiros, então eu acho que tem tudo a ver, absolutamente tudo a ver. (S6)

Vemos que os temas discutidos com os públicos estão muito ligados aos assuntos abordados em exposições e outras ações do Museu voltadas para os visitantes. Tendo os artefatos arqueológicos como ponto de partida, os educadores discutem a história indígena atrelada ao território da Amazônia, no sentido de valorizar os saberes dos povos no passado e no presente, assim como desconstruir estereótipos sobre essas populações.

Entre os profissionais entrevistados que possuem formação acadêmica em arqueologia e que desenvolveram pesquisas na Amazônia, além do grande interesse científico, observamos um vínculo afetivo com o tema e os objetos, que se manifesta especialmente na relação com os públicos, a exemplo destes enunciados de S1 e S4:

[...] eu fico fascinada, confesso que para mim esse é um trabalho muito legal que eu agradeço muito de fazer parte dele [...] na verdade o meu vínculo é muito forte com esse assunto, esse lugar, então geralmente entro num estado de prazer, de estar feliz, de estar falando. Em pouquíssimas vezes não foi muito legal com um grupo [...] (S1)

[...] eu sou um pouco suspeito para falar, então, eu pesquiso na Amazônia, tenho uma relação afetiva com a Amazônia muito grande, então eu sempre uso as palavras superlativas: é uma coleção incrível, maravilhosa, exuberante! (S4)

Em grande medida, o interesse preponderante pelos artefatos amazônicos se dá pelo valor estético dos objetos, um dos aspectos destacados pelos entrevistados que se faz presente tanto entre os especialistas da instituição quanto os públicos que visitam, como abordado por S3, S4 e S6:

Como sempre, eu enxergo nas coleções da Amazônia uma excelência estética realmente muito singular. Então, nesse caso, nós recebemos, quer dizer, tanto as urnas quanto essas tangas que mencionei, quanto outros artefatos, realmente de um valor cultural, estético, muito, muito, muito singular, muito importante. (S3)

[...] todo mundo que entra [na RTV], independente da sua relação com a arqueologia e com os povos indígenas, sai dali deslumbrado, algo acontece naquele espaço com aquelas coleções porque são coleções realmente, do ponto de vista visual, lindas, lindas, lindas. É um material muito incrível e mesmo quem não tem nenhuma sensibilidade para o tema sai dali e fala 'Nossa, realmente são coleções incríveis!'. Então essas coleções, especialmente pensando na coleção marajoara, é uma coisa arqueológica muito exuberante, do ponto de vista visual, do ponto de vista estético, da sua iconografia então é um tipo de acervo que nos possibilita... é um acervo muito fácil de ser trabalhado com os públicos. (S4)

Ah, eu acho que aquela coleção de urnas é maravilhosa, é uma coisa espetacular, realmente, todas juntas [...] (S6)

Observamos que a experiência estética com o patrimônio musealizado é um dos aspectos reconhecidos como relevantes nas ações educativas do MAE. Este tema é discutido por autoras e autores que refletem sobre as potencialidades dos objetos musealizados nos processos educativos (RAMOS, 2004; MARANDINO, 2005; CASTRO, 2018).

Nos relatos analisados a respeito da transferência das coleções arqueológica e etnológica para o MAE, identificamos como principais interlocutores dos sujeitos o BS, o ICBS, o Iphan, a Justiça e os demais museus da USP que também receberam uma parcela do acervo do ICBS. Ao iniciar o trabalho para identificação dos objetos, vemos que recorreram a outros profissionais da área que estavam trabalhando até então com estes bens culturais na sede do Instituto, os quais se configuram como importantes interlocutores para pensar no processo curatorial que seria realizado com os objetos destinados ao MAE. Tendo acomodado os artefatos na instituição, a equipe começa a pensar em estratégias de extroversão e recorre aos moradores e profissionais de museus do Pará no intuito de contextualizar os objetos arqueológicos da Amazônia que não possuem procedência exata. Outro

grupo de interlocutores são os pesquisadores que se dedicam a estudar artefatos deste conjunto no âmbito da pós-graduação.

Podemos observar claramente os vínculos dos sujeitos às esferas de atividade científica, de educação e divulgação da ciência e universitária na argumentação sobre a importância destes objetos e como estão fortemente integrados à instituição no que tange ao processo curatorial e à tríade universitária. A exemplificação dos trabalhos acadêmicos já desenvolvidos, a menção ao laboratório de pesquisa vinculado ao mesmo tema e a realização de aulas/visitas técnicas no espaço em que se encontram os artefatos aparecem nos enunciados para reforçar o potencial científico da coleção, mesmo que não tenha se constituído com tal propósito. De forma mais específica, podemos entender que há vinculação com a esfera de atividade de museus universitários, ao tratarmos do processo que envolveu o MAE e os demais museus estatutários e que significou grande investimento de recursos financeiros e trabalho das equipes com as coleções transferidas do ICBS. Como vimos no capítulo anterior, a argumentação favorável à permanência dos bens culturais nestas instituições é construída de forma coletiva.

Do mesmo modo, os assuntos abordados com os públicos tendo esses objetos como ponto de partida se baseiam nos princípios norteadores do Museu, especialmente o da promoção da diversidade cultural. Aspecto da prática cotidiana que apresenta sintonia com os fundamentos expressos nos documentos institucionais (USP, 2011). O compromisso do MAE enquanto um museu universitário de zelar pelos bens arqueológicos, sobretudo do território nacional, se concretiza nesta situação incomum de recebimento repentino de um grande volume de itens para guarda provisória, mas que recebe o mesmo tratamento de outros conjuntos do acervo.

Observa-se nos enunciados vozes sociais relacionadas às preocupações com a preservação dos bens ao apontarem como um grande desafio o acolhimento dessa coleção no museu, que já apresenta limitações de infraestrutura e equipe reduzida. Também recorrem às questões da preservação para argumentar a favor da permanência dos objetos no MAE, dado todo o trabalho investido para realizar o tratamento adequado. Areladas a esse ponto estão presentes vozes sociais atreladas à organização institucional ao tratarmos das decisões tomadas e o impacto no

Museu. As vozes relacionadas à reflexão crítica sobre aspectos sociais novamente remetem aos temas muito presentes no Museu ligados à história indígena.

Outras vozes sociais se fazem presentes na produção discursiva e remetem ao valor afetivo atribuído aos objetos da coleção, vinculado à esfera de atividade científica (envolvimento de sujeitos com tema da arqueologia amazônica, realização de pesquisas de campo, sensibilização para questões da região e dos povos indígenas); e também ao valor estético (admiração e encantamento pelos aspectos físicos dos objetos que sobressaem e possibilitam fruição estética).

5.4 RTV: CONCEPÇÃO, PLANEJAMENTO E IMPLANTAÇÃO DA PROPOSTA

Inaugurada em 2012 com o intuito de ampliar a extroversão da coleção arqueológica da Amazônia transferida do ICBS, a RTV reúne características comuns de reservas técnicas de museus, somadas a recursos que propiciam a interpretação dos objetos e apoiam as visitas mediadas. Ao lado da seleção eventual de artefatos para participar de exposições no MAE e em outras instituições²¹, a RTV possibilita o acesso integral a esse conjunto. A ideia inicial era realizar uma exposição totalmente dedicada a essa coleção. Porém, tal iniciativa foi inviabilizada devido à interdição do espaço expositivo em um período de obras na instituição.

Anos depois, com o apoio da gestão, foi retomada a ideia de extroversão mais ampla, tendo em vista o necessário cumprimento da exigência judicial. Como neste momento o MAE ainda não contava com seu espaço expositivo liberado, a ideia de uma reserva técnica visitável foi considerada como uma estratégia viável para atender as necessidades da instituição naquele momento. A proposta foi readequada para um espaço muito menor do que o previsto anteriormente, em um local que já era utilizado para acondicionamento de parte do acervo do MAE.

Assim como na etapa de preparo e movimentação dos objetos do ICBS para o Museu e todo o processo curatorial dedicado às coleções ao longo dos anos, a maioria dos recursos investidos na RTV foram da própria USP, sendo uma parte

²¹ Antes da inauguração da RTV, foram realizadas das exposições temporárias: “A Arte de Cerâmica - Aqui e Lá” (2008/2009) e “A Vida Após a Vida: Testemunhos de uma Passagem” (2009). Objetos procedentes do ICBS também foram selecionados para compor a exposição de longa duração “Formas de Humanidade”, encerrada em 2010 (DEMARTINI & CARNEIRO, 2011).

proveniente da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), conforme explicam S1 e S6:

[...] a curto prazo, a gente não conseguiria retomar o espaço de exposição e desenvolver uma exposição, então se viu novamente a reserva técnica visitável com um espaço de visitação viável, de um prazo de execução mais curto, isso é uma coisa importante [...] a gente foi mudando muito a forma de apresentar os objetos nessa reserva, foi mudando muito, principalmente de tamanho. Foi reduzido o espaço até ficar no que a gente tem hoje e tinha que abrigar quase três mil objetos num espaço pequeno [...] (S1)

[...] desde que a gente não podia ter uma exposição permanente porque não temos espaço, não tem metros quadrados e nem recurso, não pudemos construir [...] (S6)

A ideia de uma reserva técnica visitável já havia sido vislumbrada no MAE anteriormente por S3, tendo em vista experiências de museus do exterior. Para instituições responsáveis por acervos muito numerosos - como aquelas vinculadas ao campo da arqueologia, etnologia e antropologia - as estratégias de reservas visíveis, visitáveis e armazenamento visível se tornam interessantes por ampliarem o acesso físico dos visitantes aos objetos, além de facilitarem o monitoramento das condições de conservação dos bens. O próprio MAE já havia utilizado sistema de armazenamento visível em exposições com este intuito, mas a concretização de uma reserva visitável se deu em 2012 em função das circunstâncias históricas advindas com a falência do Banco Santos.

Isso tem sido uma prática dos museus em várias partes do mundo, em arqueologia acho que é muito importante porque como o material arqueológico sempre são coleções muito grandiosas e tal, essa experiência de fazer uma reserva visitável sempre achei uma grande opção [...] em várias ocasiões tínhamos rascunhado [...] algumas perspectivas de reservas visitáveis para nós quando pensamos lá em 2002/2003, nas reformas, nós tínhamos pensado uma ala que seria como uma reserva visitável. (S3)

[...] nós já tínhamos no MAE algumas pequenas experiências, por exemplo, em exposições de longa duração. A gente usava gavetas, elas ficavam fechadas e se o público quisesse ver mais, abria. Então não deixa de ser também uma forma de uma reserva pública, onde nós colocávamos aqueles objetos que nós tínhamos em série. Porque isso é a arqueologia, tem milhares de pontas de flecha, milhares de agulhas de osso. (S3)

Além dos casos conhecidos em visitas a museus de outros países, não houve uma referência específica utilizada como base para a concepção da RTV. O projeto foi elaborado principalmente a partir da experiência da equipe e moldada

pelas condições existentes no MAE naquele momento, segundo o relato de S1 e S2:

[...] foi muito a partir da experiência no próprio Museu, nos processos de guarda do próprio MAE e mesmo de extroversão desse trabalho educativo do museu que na verdade foi ajudando a gente a pensar em como seria o trabalho na Reserva Técnica Visitável do MAE. Acho que o percurso foi bem mais assim, a partir dos nossos referenciais institucionais, das nossas experiências, o que estava funcionando, enfim, o que ficaria bom para funções do espaço, a partir das nossas experiências que foram moldando o lugar. (S1)

Foi só uma prática nossa, baseada nas nossas experiências de reserva técnica mesmo, foi uma coisa muito... foi um trabalho de 'Vamos experimentar, vamos ver como fica'. (S2)

O planejamento e a concretização da RTV, assim como de sua proposta educativa, ocorreram no momento em que o MAE passava por uma reestruturação de seu organograma que culminou na criação da DAPE, como relatado por S1:

[...] foi um momento que o regimento estava mudando e que essa Divisão estava sendo criada. A gente até colocou isso no projeto. Foi uma perspectiva nossa, de nós duas, de que seria uma experiência piloto interessante porque cada uma era de uma ponta, a [S2] mais ligada à salvaguarda e na época eu ainda bastante ligada ao educativo e às exposições. Esse seria um projeto em que as áreas já atuavam mais integradas, uma vez que a gente faria parte de uma mesma estrutura, de uma mesma Divisão [...] então hoje, se a gente for pensar na estrutura da DAPE, todo mundo se envolveu de alguma maneira [...] é o trabalho curatorial do começo ao fim, a equipe inteira da Divisão participou, todas as áreas. (S1)

Percebe-se que a RTV significou uma experiência positiva no que se refere ao maior entrosamento entre setores com atuações diversas e que foram agrupados na mesma Divisão. Essa mudança estrutural influenciou na maneira como a RTV foi pensada pelos profissionais envolvidos naquele momento.

Assim como os educadores do MAE têm abertura para participar de processos de concepção, planejamento e realização de exposições, a articulação da área educativa na instituição se expressa também na experiência da RTV, como aponta S1:

[...] eu vejo essa experiência como uma possibilidade bastante efetiva de entender essa área de educação do museu de uma forma articulada com todas as outras áreas museológicas. É uma coisa que eu já vinha participando via exposições, mas sempre num viés tendo a comunicação como objetivo principal, mas eu já vivenciava essa articulação com acervo, seleção de acervo e ver na reserva técnica a forma da organização do

acervo. Então a reserva técnica visitável concretiza, ela insere de fato a ação educativa nesse processo, nessa cadeira operatória, então tudo faz parte mesmo desse ciclo que é o trabalho museológico, que é o trabalho de preservação, de comunicação [...] traz a educação do jeito que deveria estar em todos os projetos museológicos e não como uma área apartada, como acontece na maioria dos casos. Até pensando como essa experiência pode ser vista por outras instituições, eu acho que evidencia o quanto é rico esse processo acontecer dessa maneira tão integrada, tão articulada. Eu sinto que a reserva é uma experiência que de fato concretiza isso, que foi tanto no processo de concepção quanto agora, no processo de desenvolvimento das atividades [...] (S1)

Podemos observar que a valorização da educação museal no MAE, em diálogo com o processo curatorial e as atividades acadêmicas relacionadas ao acervo, traz a perspectiva educativa e as preocupações com os visitantes para as discussões com profissionais de outros setores.

Retomando um dos aspectos importantes do papel do MAE enquanto um museu universitário, há a percepção por parte de S3 de que a RTV também contribui na formação dos universitários que atuam como bolsistas e estagiários, pois explicita práticas dos museus que nem sempre estão visíveis para os públicos, nem para integrantes da equipe que não atuam diretamente com a preservação de objetos.

[...] o MAE tem um pouco essa dinâmica de trabalhos coletivos, sobretudo esses trabalhos de extroversão, muitas pessoas participam [...] é um momento também de aprendizagem para quem quer trabalhar em museu depois, como os bolsistas também participam da ação educativa, sempre foi assim, então é sempre no coletivo. No fundo nós somos muito poucos, o museu tem pouca gente na verdade, mas, enfim, trabalhamos em conjunto. (S3)

Para a concepção da RTV e de sua proposta educativa, o conteúdo científico contou com a colaboração de pesquisadores que se dedicam aos estudos arqueológicos sobre a Amazônia no MAE, como explica S6.

[...] como a maior parte era arqueologia amazônica, fizeram um projeto científico, as pesquisas do professor Eduardo Neves, ele foi entrevistado, ele participou em termos de pesquisa, os alunos dele também em termos de como as peças poderiam ser expostas, como explorar o potencial científico dessas peças. (S6)

Esse ponto ilustra a integração entre as áreas que foi alcançada na concepção e planejamento nesta iniciativa e que se desdobra na realização das ações educativas no espaço.

Sendo uma área de visitação, os objetivos da RTV se alinham ao trabalho já realizado pelo Museu no que se refere à sua interface com os públicos. Como se trata de uma coleção de arqueologia amazônica, os objetos são o ponto de partida para dialogar a respeito dessa área científica, em especial os estudos desenvolvidos pelo próprio MAE. Com isso, temas relacionados à região amazônica e às populações indígenas parecem frequentes no diálogo com os públicos, conforme apontado por S1 e S3:

[...] para mim isso é fundamental, trazer esse novo olhar para a Amazônia e que tem a ver com futuro e que tem a ver com o papel das populações indígenas, como eu falei, nessa construção, nesse domínio territorial de uma maneira que foi equilibrada por tanto tempo, a gente fala de milênios, está falando de muito tempo e essas coleções arqueológicas mostram inclusive a densidade da presença humana porque existem muitos vestígios, e quando esses vestígios começam a ser datados e se percebe que não é muito só porque é acumulado, é muito porque tinha muita gente vivendo ao mesmo tempo naquele lugar. (S1)

[...] é mostrar a diversidade desta coleção do ponto de vista das tipologias de artefatos, por um lado. Por outro lado, mostrar a importância estética de alguns desses artefatos no plano de uma valorização cultural da história indígena. A gente sempre recupera isso, a gente considera história indígena, quer dizer a parte pré-colonial. Terceiro, é de alguma maneira também mostrar didaticamente a função de alguns artefatos, alguns são óbvios e outros não. E como nós fazemos também, sempre em outras situações, é a localização geográfica, é pontuar de onde veio. (S3)

A partir da análise dos enunciados acima, podemos entender que a abordagem da história indígena se apoia na problematização da imagem estereotipada que se tem dos povos originários, confrontada com os conhecimentos produzidos pela arqueologia. A concepção da Floresta Amazônica como “natureza intocada” também é questionada com os visitantes no sentido de compreender a relação dos indígenas com os recursos ambientais.

Quanto à etapa de montagem da RTV, o principal desafio foi a otimização do pequeno espaço disponível para armazenar uma quantidade grande de objetos e, ao mesmo tempo, torná-los visíveis na medida do possível (Figura 14). Buscou-se o equilíbrio entre as necessidades de conservação preventiva e segurança com o intuito de extroverter a coleção por meio de visitas para grupos. Esse princípio orientou a escolha do mobiliário, a instalação de equipamentos, o cálculo da área mínima para circulação e a produção de recursos expográficos. Vemos que, assim

como em outras iniciativas, a concepção da RTV do MAE priorizou a função principal de uma reserva técnica, ao mesmo tempo que possibilitou o acesso público ao espaço (PEREIRA, 2015, 2017; OLIVEIRA, 2018).

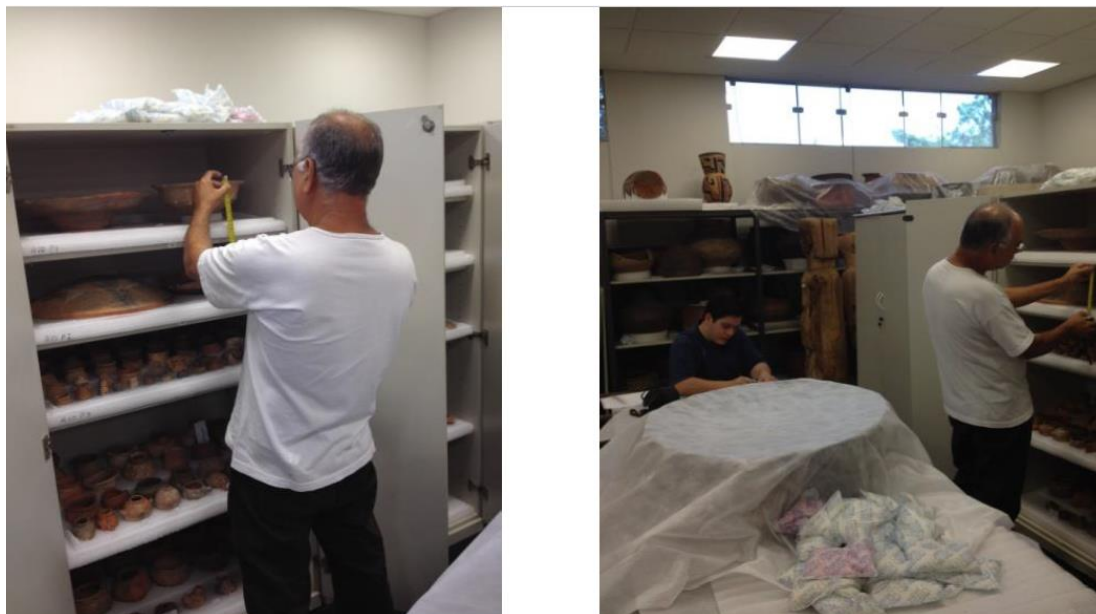
Em relação à organização dos objetos, S2 e S3 explicam que houve a intenção de agrupar por colecionador (última procedência antes da aquisição pelo ICBS), mas que foi substituída pela orientação de formar conjuntos por categoria, matéria-prima e dimensão.

[...] no primeiro momento, ela foi classificada, separada por colecionador e depois, por uma questão de espaço, a gente acabou mudando essa primeira concepção que seria por colecionador, manter os objetos dentro de cada coleção porque não teríamos espaço suficiente para colocar tudo onde foi definido. (S2)

[...] essa sala foi toda preparada e a partir daí nós montamos a reserva com alguma orientação didática, naturalmente, de expografia, de mapas e tudo, e depois da montagem, porque tem toda uma questão de conservação. Tendo isso em mente, nós tivemos que traduzir isso ou aplicar isso para o espaço, que é um espaço pequeno, em armários como de uma reserva, só que são armários com vidros, com as legendas [...] (S3).

Com base nos relatos e nas imagens da RTV disponibilizadas para a pesquisa, notamos que houve uma seleção daqueles objetos que poderiam suscitar maior interesse dos visitantes e propiciar o diálogo durante as visitas, a exemplo das urnas funerárias, posicionadas em lugar de destaque no espaço.

Figura 14 - Estudo de espacialização no mobiliário da RTV



Fonte: CARNEIRO & DEMARTINI (2016).

Após a inauguração da RTV, com a realização das visitas e avaliação, S1 relata que foi tomada a decisão de montar um armário-vitrine em frente à entrada (Figura 15), com diferentes tipos de objetos que ilustram a diversidade da coleção, já que o tempo de visita e o espaço limitado não permite a visualização de todos os itens acondicionados.

[...] a reorganização do posicionamento das urnas funerárias foi a partir de experiências nas visitas que não estava funcionando. Então um novo agrupamento seria mais interessante. Na verdade, o remanejamento de conjuntos que estavam separados, que a gente viu que funciona melhor se mudasse de local. E alguns posicionamentos dos objetos na entrada, daquele móvel de entrada que também mostra em outro ângulo, para que a gente pudesse abordar alguns aspectos. Da forma como estava apresentada a gente não conseguiria. Então isso é parte da nossa experiência do trabalho que a gente detecta e faz a mudança. (S1)

Ou seja, a realização das visitas levou os educadores a repensar o posicionamento de urnas funerárias, de modo que propiciasse melhor experiência aos visitantes que, em grupo, não poderiam ver todos os objetos ali acondicionados.

Figura 15 - Armário-vitrine da RTV



Fonte: CARNEIRO & DEMARTINI (2016).

No que se referem às medidas que visam a conservação preventiva e a segurança, a RTV se assemelha muito com as outras reservas do MAE, conforme abordado por S1. Os equipamentos instalados para controle ambiental são os mesmos (*datalogger*, ar-condicionado, desumidificador, purificador de ar), assim como aqueles para prevenção de furtos e roubos (câmeras e porta com fechadura eletrônica). Por receber grupos de visitantes com regularidade, a RTV conta com a presença de um vigilante nestas situações. O sistema de identificação dos objetos e localização também segue o mesmo padrão.

[...] a função principal de uma reserva técnica, seja ela visitável ou não, é ser o local de guarda de um acervo, então acho que essa questão da preservação, da salvaguarda, é a sua função primordial e se agrega uma possibilidade de trabalho de extroversão, mas acho que o mais importante de ser preservado nesse espaço é garantir que o acervo esteja nas melhores condições de preservação, então o tempo de exposição é reduzido, o controle de acesso é maior, enfim, tudo para que a presença de público não altere o ambiente de forma que isso vá afetar, impactar demais a preservação do acervo no caso. Embora seja um espaço visitável, ele é um espaço de uma guarda permanente ou a longo prazo que o material fica ali acomodado até que não se tenha condições melhores. É um espaço pensado dentro das melhores condições possíveis para preservação. (S1)

Aqui novamente vemos que se priorizou o acondicionamento dos objetos em condições adequadas e, com isso, o acesso foi pensado de modo que não impactasse as medidas tomadas para prolongar a integridade física da coleção.

Uma das principais diferenças entre a RTV e as demais reservas do MAE está no uso de recursos expográficos, que se somam à experiência de visitas mediadas. Próximo à entrada da RTV (Figuras 16 e 17), na parede à esquerda, se encontra um texto de apresentação e um mapa da América do Sul com demarcação da região amazônica e indicações dos territórios de origem dos objetos.

Figura 16 - Texto e mapa presentes na RTV



Fonte: Maria Karla Belo (2018).

Figura 17 - Reprodução do texto de apresentação da RTV

O Museu de Arqueologia e Etnologia recebeu a guarda provisória, a partir de uma decisão judicial, em 2005, desta coleção de arqueologia amazônica, antes sob a responsabilidade do extinto Instituto Cultural Banco Santos.

Desde então, vários procedimentos curatoriais, próprios de uma instituição museológica, foram realizados com vistas a garantir a salvaguarda e comunicação desta importante parcela do nosso patrimônio cultural.

Esta coleção é constituída por artefatos provenientes de diferentes regiões da Amazônia e evidencia importantes formas de ocupação deste território pelas populações indígenas desde períodos remotos. A cultura marajoara é a mais representada, mas há também artefatos das culturas tapajônica e guarita.

A Amazônia ainda é considerada, por muitos, um território intocado, um dos últimos redutos naturais do planeta. As pesquisas arqueológicas vêm demonstrando, no entanto, que as populações indígenas, há séculos, manejam os recursos naturais disponíveis nessa região.

Dessa forma, ter acesso aos conhecimentos desenvolvidos por essas sociedades indígenas desde milênios pode ser a chave para nos aproximarmos do equilíbrio ambiental tão desejado em nossos tempos.

Nesta Reserva Técnica Visitável temos o compromisso de apresentar as responsabilidades de um museu universitário para com seu acervo, divulgando os trabalhos de pesquisa, ensino e extensão realizados por sua equipe de profissionais.

Fonte: MAE-USP (2012).

Nota-se que o texto (Figura 17) inicia evidenciando a situação de guarda provisória da coleção no MAE após a decisão judicial para, em seguida, apresentar

o trabalho curatorial realizado pelo Museu desde então. A relevância da coleção fica registrada no parágrafo seguinte, em que são mencionadas as diferentes origens dos artefatos e seu potencial investigativo para a construção de novos conhecimentos sobre as ocupações humanas na região amazônica.

Neste mesmo texto é reforçada a importância das pesquisas arqueológicas para um entendimento mais aprofundado da relação entre as populações indígenas e a Floresta no período pré-colonial, o que tem possibilitado a desmistificação da Amazônia como “mata intocada” e que pode inspirar uma relação mais equilibrada entre seres humanos e recursos naturais. Ao final, traz um aspecto que se faz muito presente na produção discursiva em torno da coleção e da RTV e que se alinha aos propósitos do Museu de forma mais abrangente, que é divulgar o papel do MAE enquanto um museu universitário.

Ao lado do texto, o mapa (Figura 16) funciona como importante recurso visual no estímulo à discussão sobre a região amazônica no passado e no presente e a relação dos objetos com esse território. A partir dele, é possível discutir a abrangência da Floresta, que se faz presente no Brasil e em outros países, e os entrelaçamentos entre diferentes grupos humanos ao longo do tempo que não se restringe às demarcações de fronteiras como conhecemos hoje.

Uma outra camada de sentidos se refere à origem dos objetos. Embora não seja viável ter a localização precisa dos achados que compõem a coleção vinda do ICBS, os estudos arqueológicos realizados com artefatos semelhantes subsidiam a indicação das culturas arqueológicas das quais procedem (marajoara, tapajônica e guarita). No espaço também foram disponibilizadas legendas para os objetos do armário-vitrine e as urnas funerárias, ambos com maior destaque e facilidade de visualização.

Diferente das demais reservas técnicas do MAE, o planejamento e a execução do projeto da RTV consideraram aspectos que remetem à educação/comunicação, já que se firmou como parte da programação do Museu voltada aos públicos. Inaugurada em um momento em que o MAE estava impossibilitado de realizar exposições, a RTV assume considerável importância ao se manter como opção viável na agenda de visitação do Museu. Entendemos que este é um dos fatores que favorece o reconhecimento da RTV atualmente como uma relevante iniciativa de extroversão ao lado das exposições.

Por outro lado, S2 e S3 sublinham as diferenças entre a RTV e as exposições. Conforme abordamos anteriormente, os aspectos espaciais seguem, em primeiro lugar, os requisitos de uma reserva técnica habitual, que se somam às preocupações de circulação de visitantes e visualização de parte da coleção.

[...] numa exposição você não colocaria [as urnas funerárias] numa espuma, mas na reserva técnica você precisa, você pode deixar uma espuma. Você fala 'Ah não, mas a espuma tira um pouco da visibilidade do objeto'. Mas ela [a urna] tá numa reserva técnica onde, principalmente, o acondicionamento tem que dar a estabilidade do objeto, a conservação do objeto. (S2)

Eu acho que, no caso da arqueologia, especificamente, pela natureza do discurso, o que deve ser priorizado em uma reserva técnica visitável é justamente esse discurso tipológico, sistemático, é mostrar que aquele objeto é repetitivo, ele faz parte da coleção. Enquanto as exposições, em geral, montam argumentos temáticos. Então acho que na reserva técnica visitável é um pouco tentar mostrar os bastidores: internamente, as coleções se organizam desta forma. No caso especificamente da arqueologia, o que caracteriza é a repetição do mesmo tipo de artefato, como nós chamamos, a seriação dos artefatos e, no caso das exposições, eu acho que os artefatos entram como elementos na argumentação. (S3)

Nesse sentido, a presença de uma coleção integralmente na mesma sala, a forma de organização e acondicionamento dos objetos, o uso de equipamentos e materiais de conservação e segurança sem a preocupação de ocultá-los se traduzem em elementos de interesse para abordar durante as visitas a respeito do trabalho curatorial com o acervo. Ainda que conte com recursos expográficos como um texto, um mapa e legendas para uma parte dos artefatos, isso não a define como uma exposição propriamente dita.

Desse modo, a RTV do MAE se aproxima das exposições por se tratar de uma iniciativa de extroversão, pensada com uma proposta educativa e que recebe grupos de visitantes sistematicamente, mas que possui características específicas atreladas à sua função principal de preservação dos objetos que constituem uma mesma coleção. Segundo S2 e S5:

[...] o que a gente chama ali é 'Revelando os bastidores de um museu'. Quem entra lá vai ver o que é o bastidor de um museu, como os objetos ficam antes de estar numa exposição - porque a maioria das pessoas só vê a exposição - então a diferença, a gente procura deixar bem claro, é isso. Então são três coisas bem diferentes: uma exposição, a reserva visitável e a reserva mesmo. A [reserva] visitável está numa intermediação entre uma coisa e outra, sem ser a exposição, sendo uma reserva técnica, mas contemplando alguns elementos de uma exposição. Essa foi a ideia

que a gente teve de mostrar, essa é a nossa intenção que eu acredito que tenha sido contemplada. (S2)

A exposição é muito mais complexa, tem uma temática, você vai pegar um acervo muito mais rico. A curadoria seleciona objetos e a coleção você não seleciona, você achou todos aqueles objetos e estão lá na reserva técnica. Na exposição, o curador vai escolher na reserva técnica os objetos que dizem mais respeito à temática que ele escolheu. Acho que isso é o fundamental. (S5)

As entrevistas possibilitaram compreender o papel dos sujeitos entrevistados na criação da RTV e de sua proposta educativa. No contexto de recebimento das coleções do ICBS com a exigência judicial de extroverter os objetos arqueológicos, a ideia inicial surgiu a partir da S3, com inspiração indireta de experiências de museus no exterior. Posteriormente, o planejamento e a realização estiveram sob responsabilidade de S1 e S2, durante a gestão de S6. As ações educativas da RTV foram inicialmente pensadas por S1 e S4, com participação de S2 e S5, sendo que os quatro atuam ou já atuaram diretamente com visitantes.

Ao que parece, a maneira como se deu o processo de transferência dos objetos, com grande impacto na rotina do Museu como um todo e envolvimento de vários profissionais ao longo dos sete anos que transcorreram entre a chegada do primeiro conjunto de artefatos até a inauguração da RTV, são fatores que motivaram a instituição a não nomear individualmente cada um dos atores envolvidos. Segundo S2, por esse motivo optou-se por não fazer um painel de créditos no espaço.

A estratégia de mostrar “os bastidores” do MAE, no que se refere ao processo curatorial dedicado a uma coleção arqueológica, é avaliada por S1 e S3:

[...] a ideia é que se um dia retomar o projeto da nova sede que essa experiência de uma reserva técnica visitável seja ampliada, que a gente faça isso com outras coleções porque a gente percebeu que vem dando resultados bem positivos, o público fica bastante satisfeito e até por entender melhor, ver o museu numa outra perspectiva, essa coisa de entrar, a gente pensou em explorar esse lado, a gente está apresentando os bastidores do museu. Acho que isso agrega também. Geralmente, é um tipo de conversa e de situação de entrar num espaço que não é um espaço expositivo. Acho que isso também agrega aí o interesse. (S1)

[...] eu acho que cada vez mais as reservas se transformaram em locais também de visita, acho que é uma equação para os museus, é quase que, eu vou falar assim, é quase que a última equação dos museus serem mais abertos. É lógico, isso porque alguns museus, não todos, alguns museus têm um enorme contingente de acervo e nem que trabalhe mil anos

nunca vai conseguir colocar tudo isso em exposições temporárias ou de longa duração. (S3)

Ou seja, a experiência é considerada positiva pelos sujeitos e serve de modelo para criar outras reservas visitáveis na instituição, considerando a expectativa de contar com um edifício apropriado para ser a nova sede do Museu. Tal estratégia é apontada por Pereira (2017) como uma forma de diversificar as formas de apresentar e interagir com o patrimônio musealizado.

Segundo S1 e S4, a equipe ainda não teve a oportunidade de publicar trabalhos acadêmicos a respeito desta iniciativa especificamente, embora reconheçam a importância de registrar e divulgar a experiência da RTV do MAE no campo museal.

[...] eu tô há 22 anos no MAE, então podia ter escrito um monte de coisa, mas é um pouco esse equilíbrio do tempo. Eu acho uma pena porque, no fundo, é o que fica, esses registros acabam deixando um documento do que foi o processo, então você tem que pensar um pouco essas fontes. (S1)

Não, a gente nunca conseguiu colocar isso no papel e é uma pena porque é uma história muito legal, mas é justamente isso, por conta do nosso cotidiano, a gente faz muitas coisas. A gente não trabalha só na reserva, tem cinco programas, cinco frentes, [estamos] envolvidos com muitos projetos, uma equipe reduzida, então a gente não consegue refletir. (S4)

Ambos reconhecem a necessidade de maior reflexão sobre as práticas, o que é sentido em outros processos de trabalho do Museu, principalmente pelos educadores, sendo explicada pelo grande volume de tarefas no cotidiano do Museu, distribuídas entre poucos profissionais.

A divulgação da RTV ocorre principalmente por meio do site institucional, das redes sociais e envio de convite para o *mailing* de professores e escolas mantido e atualizado pela área de educação (Figuras 18 e 19). Os encontros para formação de professores do MAE são uma das principais oportunidades de divulgar a RTV para seu maior segmento de público. A RTV e a arqueologia amazônica já foram temas de vários desses encontros.

Figura 18 - Cartaz de divulgação da atividade “Férias no MAE” realizada pelo Educativo do MAE-USP

Férias no MAE
Janeiro de 2017

Da polis grega à Amazônia brasileira
Viagem temática pela exposição Poli: Viver na Cidade Grega Antiga e pela Reserva Técnica Visitável por meio de contação de histórias e de oficinas temáticas.
11 e 12 (Quarta e quinta)
14h às 16h30

Escavando o MAE
Escavação arqueológica simulada. Visite os laboratórios do Museu, Laboratório e Reserva Técnica Visitável.
23 e 24 (Segunda e terça)
14h às 16h30

Inscrições gratuitas
11 3091-4905
educativo.mae@usp.br

Faixa etária
5 a 12 anos

Tragam lanches para o nosso piquenique coletivo

MAE Museu de Arqueologia e Etnologia | Av. Prof. Almeida Prado, 1466 - Butantã - São Paulo - SP
www.mae.usp.br

Museu de Arqueologia e Etnologia da USP

Fonte: Educativo MAE-USP (2017).

Figura 19 - Cartaz de divulgação da Formação de Professores realizada pelo Educativo do MAE-USP

Formação de Professores

Ação Educativa no MAE-USP:
Teoria e Prática
Enfoque na Reserva Técnica Visitável.
Arqueologia Amazônica
Dia 22 (3ª feira)
14h às 17h

Inscrições
Gratuitas
11 3091 - 4905
educativo.mae@usp.br

Maio de 2018

MAE MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA
Museu de Arqueologia e Etnologia | Av. Prof. Almeida Prado, 1466 Butantã - São Paulo - SP
www.mae.usp.br

Museu de Arqueologia e Etnologia da USP

Fonte: Educativo MAE-USP (2018).

Durante a pandemia, a partir de abril de 2020, o perfil do MAE no *Facebook* e *Instagram* passou a divulgar conteúdos especificamente sobre a RTV às terças-feiras. As publicações marcadas como “RTV em casa” (Figura 20) trazem diferentes aspectos desta iniciativa em textos curtos acompanhados de imagens, tais como a apresentação dos objetivos do projeto, as etapas do processo de concepção e implantação da RTV e as tarefas envolvidas no processo curatorial da coleção. O Museu também tem abordado, neste formato, as pesquisas acadêmicas já realizadas, os empréstimos de objetos para exposições, a dinâmica das visitas, a reação dos visitantes, as pranchas ilustrativas desenvolvidas pelas áreas de educação e de expografia, o uso de equipamentos para manter as condições ambientais estáveis, a aplicação de materiais de acondicionamento adequados para a conservação dos artefatos, o planejamento dos armários para receber os diferentes tipos de objeto da coleção considerando suas dimensões, matéria-prima e formatos; a apresentação do sistema de sinalização do acervo e os recursos expográficos que compõem o espaço e apoiam as visitas.

Figura 20 - Exemplo de postagem nas redes sociais sobre a RTV



. Fonte: <https://web.facebook.com/maeusp>. Fotos: Acervo MAE-USP (2020).

Com o impedimento do acesso físico, a interação entre o MAE e os públicos no meio digital tem sido a principal estratégia e se tornou uma forma de ampliar a divulgação do processo que gerou a RTV, as atividades relacionadas ao espaço e à coleção. Mesmo sem previsão para o retorno das atividades presenciais, S3 prevê que a RTV será o último local de visitação a ser liberado no MAE, dadas as suas características físicas que dificultam a adequação às medidas preventivas adotadas na abertura gradual dos espaços de circulação pública, como os museus, durante períodos de maior controle da pandemia.

A produção discursiva em torno da concepção, planejamento e realização da RTV revela o forte entrosamento entre as esferas de atividades dos sujeitos envolvidos: universitária, científica, de educação e divulgação da ciência. A responsabilidade do MAE enquanto um museu universitário se deu no recebimento das coleções do ICBS, todo o trabalho curatorial realizado ao longo dos anos e que chega aos públicos principalmente por meio da RTV. O acesso aos objetos para realização de pesquisas, visitas técnicas e aulas se conecta com outras atividades científicas já realizadas pelo Museu, principalmente na área de arqueologia amazônica. Destaca-se também a importância da RTV na formação dos bolsistas ao terem contato direto com práticas do Museu.

Por contar com profissionais com experiência em educação, a criação da RTV considerou preocupações em relação aos visitantes, desde aspectos espaciais como a circulação e limite de pessoas por grupo, até as questões que o espaço e a coleção poderiam suscitar durante as visitas que remetem ao histórico da coleção, ao processo curatorial, ao território da Amazônia e à história indígena. Os signos materializados na RTV e que compõem enunciados, explicitados no texto de abertura, no mapa e nas legendas, são indicativos da valorização da experiência dos visitantes considerada desde a concepção.

A RTV conta com ações educativas integradas aos cinco programas que estruturam as atividades voltadas aos públicos. Em relação à mediação, podemos salientar a abertura para modificações no espaço motivadas pela percepção dos educadores no contato com os visitantes, a exemplo do reposicionamento de urnas funerárias e da instalação de um armário-vitrine com objetos que exemplificam as categorias existentes na coleção. Observamos também que o potencial educativo da RTV a coloca em posição semelhante às exposições que o MAE realiza.

A produção científica do MAE, mas especificamente na área de arqueologia amazônica, também atravessa o processo de criação da RTV, e baseia a forma de organização dos objetos e a produção dos recursos expográficos. Já na concepção e planejamento da RTV, os conhecimentos científicos também são incorporados na proposta educativa que se desenhava. Com isso, notamos uma considerável articulação entre as áreas de educação e de pesquisa na produção discursiva da RTV, que se justifica também pela formação acadêmica dos profissionais envolvidos em sua criação.

As vozes sociais relacionadas à organização institucional se fazem presentes nos relatos sobre o processo. A opção por uma reserva técnica visitável se vincula a questões anteriores no âmbito do MAE, pois os sujeitos reconhecem que existem limitações na RTV devido aos problemas de infraestrutura que o Museu enfrenta ao longo de sua existência. O tamanho da sala restringe o número de pessoas por grupo, e também motivou o corte de recursos expográficos como painéis com textos e imagens e exibição de vídeos. Mesmo com esses desafios, a experiência é avaliada de forma positiva pelos sujeitos, sobretudo por ter sido realizada em um contexto de reestruturação do MAE que visava maior integração entre diferentes áreas diretamente envolvidas com o acervo musealizado.

Há também as vozes sociais atreladas à preservação, no que tange às questões que envolvem a conservação preventiva e segurança dos artefatos. Como vimos, o equilíbrio buscado entre preservação e extroversão da coleção partiu do pressuposto de que o espaço deveria cumprir com a função primordial de uma reserva técnica.

5.5 A PROPOSTA EDUCATIVA DA RTV NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS

Como vimos, desde a concepção do espaço da RTV foram considerados elementos que favorecessem a realização das ações educativas, principalmente as visitas mediadas. Como parte dos educadores envolvidos possui formação acadêmica em arqueologia, e suas pesquisas estão diretamente relacionadas à região amazônica, houve certa autonomia na elaboração da proposta educativa e na formação dos bolsistas, com base nos conhecimentos produzidos no próprio MAE e

em outros campos. Os sujeitos afirmam que, caso seja necessário, há abertura para dialogar com pesquisadores do Museu e pedir apoio nesse sentido, como ocorreu com a produção do texto de abertura e a organização dos objetos na RTV.

Segundo S1 e S2, as ações educativas relacionadas à RTV são voltadas para todos os públicos que o MAE costuma receber em suas exposições.

[...] não é um espaço pensado para um público específico, especializado, ou mesmo só voltado para o público escolar. A ideia era mesmo que pudesse ser um espaço integrado a essas várias frentes de atuação do museu, da ação educativa, de todos os programas, mas também de outros trabalhos que o Museu realiza. Hoje, com esse tempo de trabalho na reserva, a gente percebe que de fato isso funciona. (S1)

[...] na verdade, tudo que a gente sempre faz no Museu, todas as visitas, o planejamento, a gente sempre pensa nos vários públicos possíveis. Então tudo varia no conteúdo que você vai discutir dentro daquele espaço porque não seria só para especialistas ou para o público leigo, é para todo mundo, pelo menos essa foi a nossa ideia. Não tinha um público específico, é para todos os públicos. (S2)

Assim como as exposições, a RTV está inserida nos cinco programas que estruturam as ações educativas do MAE e é oferecida como opção de área de visitação do Museu para os diferentes públicos, tendo ou não exposições de curta duração em cartaz. Busca-se realizar cada atividade de acordo com o perfil de cada segmento de público e seus interesses.

O acesso para públicos com interesses acadêmicos, tanto dos cursos do MAE quanto de outras instituições, se dá por meio de visitas técnicas e aulas. S4 explica que quando são realizadas pelos educadores do Museu, a abordagem é diferente daquela formulada para outros perfis de visitantes.

[...] a reserva também é muito mobilizada no caso dos públicos especializados, então tem muita gente que vem de longe para conhecer, pessoas de várias áreas e aí essa visita, digamos, ela é mais tradicional. Chegam, eu converso ali rapidamente, a gente já vai para a reserva e aí faz uma conversa mais, digamos, informativa. Então não é uma conversa tão dialógica, é uma conversa mais no sentido de falar das coleções, falar da arqueologia amazônica, da arqueologia marajoara, ela vai um pouco por esse sentido. (S4)

Nota-se que a articulação entre educação, ensino e pesquisa que profissionais do MAE busca fortalecer e se dá também na RTV por meio da aproximação de públicos envolvidos em atividades acadêmicas.

O público escolar é predominante na RTV (Figura 21), por meio de visitas agendadas para grupos, seguindo o mesmo procedimento realizado para exposições e outras atividades. Em um dado momento, o MAE ofereceu às escolas a opção de visitar no mesmo dia a RTV e a exposição temporária em cartaz, o que não teve continuidade, pois os educadores concluíram que a experiência se tornava cansativa, principalmente para crianças. Em geral, a procura pelas exposições, quando há, é maior do que pela RTV, o que não significa que a RTV tenha deixado de receber públicos sistematicamente.

Figura 21 - Visita de grupo à RTV



Fonte: <http://mae.usp.br/>. Foto: Educativo MAE-USP (2020).

As visitas com grupos na RTV duram em torno de 1h30 a 2 horas e são divididas em três momentos. Inicialmente, como explica S4, os educadores fazem o acolhimento dos estudantes e professores na sala de atividades educativas para apresentar a instituição, introduzir os temas a serem abordados e dar orientações quanto aos cuidados no espaço, principalmente tendo em vista a preservação dos objetos, já que muitos deles estão acondicionados com vedação parcial.

[...] tem esse momento de manusear peças porque quando a gente vai para a reserva, isso tende a diminuir a vontade das crianças de querer tocar. Porque é isso, quando a gente abre o armário das urnas, você fica cara a cara com a urna. Então você tem que estar muito atento, tem que

ser feito os combinados muito claros com o grupo: 'Gente, não pode tocar nas urnas'. Então a gente tem que estar muito atento, tem que fazer trabalho prévio, mas isso não só com a RTV, isso o MAE sempre fez no momento de acolhimento, manusear, poder tocar um objeto arqueológico. Então a gente tem algumas peças da coleção didática da cerâmica marajoara mesmo e aí a criança vai pegar um pedaço de urna marajoara, um fragmento de urna guarita, então é incrível. (S4)

A possibilidade de manusear objetos arqueológicos em um dos momentos da visita ao MAE, incluindo na RTV, é destacada como um aspecto importante da experiência educativa no Museu, ao mesmo tempo que preza pela conservação preventiva dos artefatos.

Esse contato mais direto com bens patrimoniais pode estimular o diálogo entre educadores e visitantes sobre o trabalho da arqueologia, como se dá o estudo de grupos culturais a partir da materialidade e representa uma exceção à regra aplicada a muitos museus de não poder tocar em objetos originais do acervo (PEREIRA, 2015; 2017). Logo, pode significar uma experiência lúdica para os visitantes que contribui para o maior interesse e compreensão desse campo científico (WAGENSBERG, 2005a; 2005b).

A esse respeito, S5 destaca o efeito positivo deste tipo de estratégia para estimular a participação mais ativa dos visitantes:

Uma série de questionamentos que pode ser feito, então quando você vai para a exposição, você também tenta fazer, despertar essa curiosidade, saber o que realmente aqueles objetos, que são originais, são feitos por um grupo que tinha sua intenção e essa que é a relação bastante importante e prazerosa para a criação do conhecimento, que a gente pode pôr entre aspas que esse grupo também tá criando alguma coisa, ele também tá desenvolvendo conhecimento. (S5)

Ou seja, a experiência sensorial com objetos arqueológicos originais no âmbito deste Museu é uma das formas de propiciar visitas mais significativas, desde que não comprometa a integridade física dos mesmos.

Além dessas oficinas voltadas para visitas em contexto escolar que ocorrem na sala do Educativo, são realizadas oficinas de escavação arqueológica na programação de férias do Museu, combinadas com visitas à RTV.

Em geral, os grupos escolares possuem entre 40 e 45 estudantes, que é a capacidade dos ônibus. Como na RTV é permitido o acesso de cerca de 22 a 25 pessoas por vez, os grupos são divididos em dois, sendo que metade participa de uma oficina em uma sala de atividades educativas e a outra visita a RTV, para

depois revezar (Figura 22). As oficinas são oferecidas de acordo com a faixa etária dos estudantes e utiliza recursos pedagógicos do Museu.

Figura 22 - Crianças visitam RTV por meio do Projeto Girassol



Fonte: <https://web.facebook.com/maeusp>. Foto: Educativo MAE-USP (2014).

Conforme relatam S1 e S4, as visitas mediadas são realizadas pelos educadores que integram o quadro de profissionais do MAE e pelos bolsistas vinculados à área de educação.

O [S4] é mais regrado do que eu, eu tenho uma forma de trabalhar... são diferenças, acho que os dois são bastante envolvidos, mas eu prefiro fazer um trabalho que eu vou sentindo [...] A gente tem um planejamento, mas se tiver que mudar esse planejamento, por mim tudo bem. O S4 prefere ter uma estrutura mais fechada, então são formas de trabalho, mas a gente tem essa liberdade, pensando na ação educativa, a gente tem essa liberdade de trabalho. (S1)

[...] é no acolhimento que eu vou sentir quem é o grupo, o que realmente ele veio fazer, o que ele sabe sobre arqueologia amazônica, o que sabe sobre a arqueologia, a gente vai entendendo o repertório do grupo e aí também faz o manuseio de algumas peças da nossa coleção didática. (S4)

Ou seja, a mediação é pautada pelo conteúdo que se relaciona aos temas e objetos da coleção, mas conta com certa flexibilidade para que cada educador elabore discursos em consonância com o perfil dos visitantes, seus interesses e contexto da visita. Nesse sentido, entendemos que o repertório dos visitantes é considerado como elemento relevante do processo educativo do MAE.

Para realizar visitas mediadas, S1 explica que os bolsistas passam por uma formação inicial, que é continuada em encontros semanais para avaliação das atividades junto ao educador responsável pelo setor.

[...] os bolsistas às vezes têm ideias assim 'Ah, vamos pensar em outros formatos de oficina', então é isso, acho que não tem um roteiro tipo 'É isso, a gente tem que falar disso, disso e disso'. Na verdade, a gente procura também dar essa formação, dessas muitas possibilidades dos assuntos e então tem um encaminhamento, mas que não é totalmente rígido. Então os bolsistas, por exemplo, podem sugerir 'Acho que funciona a oficina falando disso'. Então essas mudanças acontecem, não tem esse seu roteiro temático super fechado. (S1)

Nota-se que esses estudantes bolsistas têm abertura para sugerir mudanças na dinâmica das visitas com base em suas experiências cotidianas com os públicos. Tal valorização reforça a importância de profissionalizar os sujeitos que atuam como educadores museais, assim como garantir investimentos em equipes fixas dedicadas às ações educativas nas instituições (IBRAM, 2018; CASTRO *et al.*, 2020).

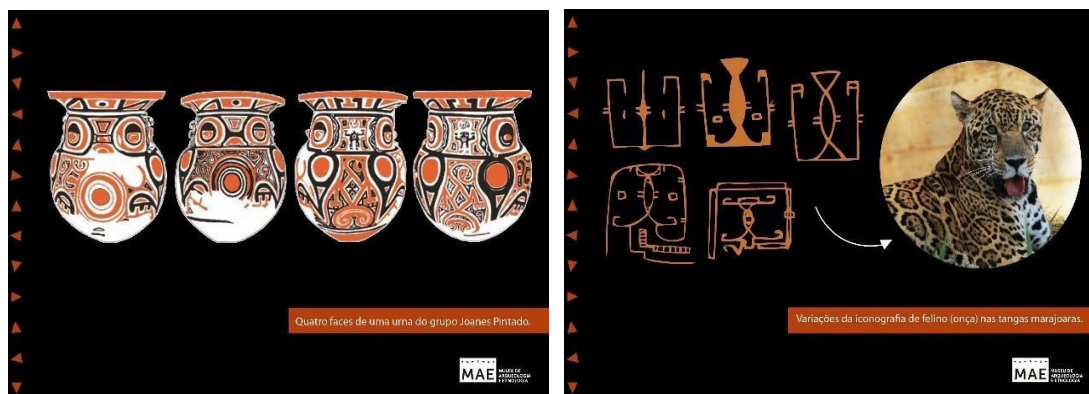
As visitas à RTV e as oficinas contam com o uso de recursos pedagógicos produzidos pelo próprio MAE. Entre eles estão as pranchas ilustrativas com detalhes dos objetos e reprodução de desenhos presentes em alguns artefatos da coleção, tais como elementos antropomorfos e zoomorfos, conforme apresentado por S1:

[...] a produção das pranchas veio um pouco dessa ideia de que dá para explorar mais, dá para deixar mais claro porque não é tão simples assim, numa visita em que a criança olhe para a urna e perceba que ela tem garra de réptil, que tem olho de escorpião e essa mistura, que um lado é igual ao outro, enfim. Acho que tem essa preocupação de que a gente vai percebendo a devolutiva do público e o quanto que a gente pode ir melhorando, mas isso não está relatado, organizado, formalizado em documentos. (S1)

Vemos que o objetivo do uso destas pranchas é apoiar a compreensão de como os objetos foram criados e qual a relação simbólica dos povos com tais ima-

gens. Como base referencial, os educadores recorreram às representações iconográficas produzidas por Barreto (2008) e Silva (2017) em seus trabalhos acadêmicos sobre artefatos presentes na RTV conforme observamos na Figura 23.

Figura 23 - Dois exemplares de pranchas ilustrativas usadas durante as atividades educativas do MAE na RTV



Fonte: Educativo MAE-USP (2020).

Ou seja, além dos recursos expográficos elaborados no momento de concepção e planejamento da RTV, foram criados outros materiais ilustrativos, com base em trabalhos acadêmicos, com intuito de trazerem mais subsídios para o diálogo com os visitantes em torno dos grupos culturais aos quais os artefatos se relacionam. As imagens facilitam a compreensão dos elementos iconográficos, já que não é permitido manusear os objetos na RTV.

Outro material utilizado durante as oficinas é o Kit Educativo da Amazônia Central, o qual faz parte de um conjunto de recursos pedagógicos da instituição e está inserido em um de seus programas educativos. S1 explica o uso deste material nas ações realizadas na RTV:

Então, não é nesta região, parte de uma pesquisa arqueológica mesmo, mas dá para a gente discutir vários aspectos, como a transformação da paisagem, que outros elementos nos artefatos contam sobre a história, os modos de vida em diferentes fases, a relação das pessoas hoje com materiais arqueológicos que aparecem no quintal da casa delas. É um recurso que são duas maquetes que mostram dois momentos de ocupação de um mesmo local no passado e um no presente, mostrando, inclusive, o trabalho dos arqueólogos e aí esse do passado seria uma interpretação a partir da pesquisa realizada hoje e o conjunto de artefatos originais arqueológicos, são artefatos cerâmicos que a gente consegue abordar essas diferenças de forma, de função, de decoração, que isso vai variando no tempo e no espaço. (S1)

Embora estes elementos remetam à região central da Amazônia, não coincidindo com o local de procedência da maior parte dos objetos presentes na RTV, contribuem para a discussão a respeito da grande riqueza e diversidade de histórias de ocupação humana na região amazônica desveladas pela arqueologia.

Segundo S3, os objetivos das visitas à RTV se aproximam das demais ações educativas do Museu ao partir dos artefatos e dos conhecimentos da arqueologia para discutirem aspectos da história indígena e da diversidade cultural.

[...] a ideia da visita é sempre, é um pouco o que acontece em todos os outros seguimentos do museu: mostrar a importância desse acervo, mostrar que a questão arqueológica faz parte da história indígena brasileira, não é nada solto nem separado, localizar o visitante geograficamente, de onde vem aquelas peças [...]. (S3)

Além dos temas diretamente vinculados às pesquisas desenvolvidas pelo MAE, os educadores vêm incorporando outras vozes sociais à produção discursiva na RTV que remetem à reflexão crítica sobre aspectos sociais debatidos na atualidade, como relata S4:

[...] esse debate a juventude super mobiliza, a questão de gênero, feminismo, a questão do combate ao racismo, então essa é uma pauta que tá em voga, a juventude tá mobilizando. Então ali [na RTV] a gente também aproveita isso e fala 'Olha, vamos questionar a maneira como a gente tá construindo esse passado?' Claro, sempre com muita cautela, falando 'Olha, aqui a gente tá levantando hipóteses, eu não tenho dados para afirmar que foi dessa forma, então a gente pode imaginar'. Mas o mais importante é justamente questionar a norma, questionar esse modelo que faz a gente ler o passado de uma maneira, então tem sido bem legal [...] são muitas camadas de relação com essas coleções e hoje no Museu a gente também produz outras histórias como essa que eu te contei, tentando construir histórias não androcêntricas sobre o passado. A gente promove a partir dessas coleções essas outras narrativas. (S4)

[...] a gente conseguir com a equipe fazer essa condução desse tipo de trabalho na reserva, não só falar da arqueologia, da importância arqueológica, dos povos indígenas, mas também ter uma visão crítica da construção dessas narrativas e tentar sair dessa norma que geralmente é a forma como a gente entende o mundo, então a gente projeta no passado essas categorias do que é ser homem, do que é ser mulher, a gente projeta essas categorias desiguais entre os gêneros e a própria arqueologia faz isso, as narrativas clássicas arqueológicas. (S4)

Entendemos que tais iniciativas têm atribuído outras camadas de sentidos à coleção e à RTV e indicam a autonomia dos educadores na elaboração de discursos que extrapolam os signos materializados no espaço (texto, mapa, legendas, objetos) e atualizam a RTV.

A incorporação destes temas nas visitas também traz uma intenção de problematizar perspectivas consideradas mais tradicionais que existem no campo da arqueologia, o que contribui para a desmistificação da ideia de ciência como linear e homogênea. Essa perspectiva se aproxima do que se discute sobre o potencial dos museus de ciências na educação e divulgação da ciência (MARANDINO, 2001, 2009; WAGENSBERG, 2005a; 2005b).

Entre os objetivos também é indicada a possibilidade de mostrar os “bastidores” do MAE, ou seja, o trabalho curatorial voltado para o acervo que envolve diferentes atividades e profissionais de várias áreas da instituição como explica S2:

[...] eu acho que o legal desse espaço é justamente você mostrar esse outro lado que geralmente não aparece, que é o bastidor do museu, porque quando você tem o educativo que trabalha na exposição só, que é o que vai fazer na maior parte das vezes, na exposição permanente, na exposição temporária, seja qual for, você não vai saber exatamente como que esses objetos, porque a maioria das pessoas pergunta ‘Ah, se eles não estão aqui, onde eles estão?’ E ali você consegue ver tudo isso. Acho que quando as pessoas visitam uma exposição, elas não têm noção de que a maior parte dos objetos da coleção está guardada e o que está exposto é muito pouco, então acho que para você entender o funcionamento de um museu e passar isso para o público, principalmente público estudantil, acho que é super importante. Acho que o trabalho acaba sendo bem completo, a visita ao museu acaba tendo um outro significado, aprofunda muito mais o conhecimento de um museu quando você tem possibilidade de trabalhar um espaço desses. (S2)

Ao revelar os “bastidores”, o MAE também está afirmando o seu papel enquanto uma instituição museal universitária. A criação da RTV não se limita a atender ao objetivo inicial de extroverter uma coleção arqueológica que o Museu se responsabiliza pela guarda provisória, a partir de uma exigência judicial. Para muito além disso, a proposta visa divulgar a atuação institucional no ensino, pesquisa e extensão (o lugar do Museu no universo da USP) tendo o acervo como ponto de interseção entre as diferentes áreas científicas (funções básicas do museu que o particularizam na estrutura universitária) e a centralidade dada ao compromisso social e educativo (proposta educativa baseada na experiência da equipe com visitantes).

Eu acho que traz essa dimensão das responsabilidades de uma instituição museológica que possibilita esse compartilhamento, do público entender melhor como que o museu funciona e as várias frentes de atuação. Porque não é só fazer uma exposição, é poder compartilhar outros núcleos do acervo que também não são apresentados nas exposições. Eu acho que é essencialmente compartilhar, seja o conhecimento, seja essa possibilidade de contato direto com as coleções por outros meios para além da

exposição e essa apresentação de um trabalho mais amplo, dessa responsabilidade social grande, porque a gente preserva, a preservação não é só deixar guardado, porque se desdobra a partir dessa guarda, dessa preservação [...] sendo uma reserva técnica num museu universitário tem toda essa possibilidade de produção de novos conhecimentos, essas coleções não estão lá simplesmente guardadas, elas estão em vários ciclos, outros ciclos de atividades e de olhares, e o quanto que isso pode ser enriquecedor para todo mundo. (S1)

[...] o público aponta para uma peça 'O que é isso?' A gente [diz que] não sabe porque aquela peça não foi estudada, não foi pesquisada. Então às vezes a gente é pego de surpresa, mas isso também é bacana, a gente fala 'Olha, então, aqui é uma reserva, então tem muito material aqui que não foi estudado ainda, por isso que a gente tem que preservá-lo, guardá-lo, salvaguardá-lo porque no futuro alguém pode se interessar em estudar esse material e aí trazer mais informações para gente, enfim, eu acho que são muitas possibilidades que a gente tem na reserva. (S4)

[...] um museu universitário não é exposição só. Tem todo um trabalho, a produção de conhecimentos, os trabalhos que são feitos, o acervo que é colhido, estudado, escrito a respeito, tudo isso. Então a possibilidade de você saber que tem uma reserva, tem todos os cuidados e funcionários específicos para essa reserva é interessante. (S5)

Ou seja, na perspectiva destes sujeitos, as visitas à RTV podem representar um momento de conhecerem o funcionamento dessa instituição de forma mais aprofundada.

No espaço da RTV, ao movimentar os armários deslizantes, alguns objetos assumem posição de destaque na sala, principalmente as urnas funerárias, conforme relata S4 e S5:

[...] a gente abre [o armário] com algumas peças, [diz] 'Agora vamos ver as urnas', aí sai todo mundo, a gente abre o armário, aí quando começa a abrir, vem todo mundo. Sempre tem aquela expressão 'Ah! Nossa!'. É batata! Com todo público, criança, jovem, adulto. Parece que você abriu a porta de um lugar maravilhoso, de um paraíso. Tem aquele impacto naquele corredor, aquelas urnas, todas dispostas, então isso sempre acontece com todos as pessoas. (S4)

[...] tinha a primeira fila de objetos e depois você vai, se afastava e abria aquelas urnas enormes. Nossa! Isso era demais, era um momento que geralmente o pessoal gostava muito e eu também achava muito incrível. (S5)

Observamos, a partir destes enunciados, que as reações dos visitantes geralmente demonstram surpresa, curiosidade e encantamento com os objetos, principalmente com a urnas funerárias, que sobressaem devido às suas dimensões e à riqueza de elementos iconográficos na superfície (Figura 24).

Figura 24 - Professores do curso USP Escola visitam RTV



Fonte: <https://web.facebook.com/maeusp>. Foto: Maurício Silva (2020).

Os educadores consideram que tal reação muito comum entre os visitantes ao terem contato com as urnas funerárias não se deve somente ao seu valor estético. A esse respeito, S1, S4 e S5 dizem:

[...] hoje teorias antropológicas e também arqueológicas na verdade discutem uma agência mesmo desses artefatos, que esses artefatos não estão simplesmente representando, não é só um vaso para conter ossos, na verdade é um corpo que tem uma função social e que sem esse corpo, sem essa presença no ritual funerário, essa passagem de planos não acontece. São essas interpretações a partir de estudos interdisciplinares, tem muitos caminhos. (S1)

[...] é um material que tem uma agência, ele ocasiona algo nas pessoas que é uma discussão que a gente tem na arqueologia, a agência dos objetos, o quanto que os objetos são sujeitos. Não é essa relação 'Nós somos sujeitos e o objeto é o objeto' e tem uma relação passiva. Pelo contrário, os objetos também atuam sobre a gente, também nos constituem, também interferem em nossas relações. Então quando a gente entra ali, essa agência é muito nítida. Algo acontece no público, de criança a idosos, todo mundo. Também independente da formação, você pode pegar a pessoa que não teve um acesso à informação ao longo da sua vida, mas aquele material mexe muito. Então essa coleção amazônica do ponto de vista visual tem esse impacto. (S4)

Daí a questão da possibilidade de você perceber que os objetos utilitários estão ligados à espiritualidade, que muitas vezes essas culturas não tem tão separado esta questão. (S5)

Com base em estudos a respeito da agência dos objetos²², explicam o porquê desses artefatos causarem esse tipo de impacto em públicos com diferentes perfis. Isso exemplifica uma das várias relações interdisciplinares que podem ser exploradas nas visitas à RTV, a exemplo da antropologia.

Em um primeiro momento, há a contemplação das urnas funerárias por seu valor estético, seguido de um diálogo sobre os grupos culturais que produziram tais objetos. Desse modo, aspectos da organização social de povos indígenas são discutidos com os visitantes no sentido da valorização da diversidade cultural e de uma história indígena que se distancia da perspectiva colonizadora.

Além do valor estético, vozes sociais relacionadas ao vínculo afetivo novamente emergem na fala de S1 quando trata das experiências com visitantes nesse espaço, as quais remetem a esfera de atividade científica da qual participa.

Acho que é esse encantamento mesmo de entrar num universo novo e que reflete um pouco o encantamento que eu tive na primeira vez que eu fui para a Amazônia participar de uma escavação. É tudo numa escala muito... é porque tudo é muito intenso, os sítios são enormes, o acesso é difícil, aí você vai escavar um monte de coisa, enfim, acho que esse impacto é o impacto que me acompanha e que nas visitas acho que fala um pouco nesse caminho. (S1)

A estratégia de ampliar o acesso aos acervos por meio de reservas técnicas visitáveis é vista por S1 e S3 como uma maneira de desmistificar o trabalho voltado para os objetos nesses espaços e aproximar os visitantes de uma face dos museus que, em geral, é mais distante dos visitantes.

[...] sempre buscar essa reflexão do papel dos museus e como que esse papel também vai mudando, então esses modelos de museu que foram se formando e que ainda muitos desses modelos já mais antigos, mas que também coexistem, mas que também não atendem mais aos interesses da sociedade de hoje, também esses esforços das instituições, de ir se modificando e se reinventando e pensando em novas estratégias, então uma reserva técnica visitável abre esse leque de mostrar o museu de outras formas. Uma exposição, por exemplo, sozinha não dá conta disso. (S1)

[...] expor o acervo, de tornar público, de dar publicidade aos bastidores dos museus, de tirar um pouco essa aura de que a reserva é uma coisa sagrada, fechada, eu sou totalmente contra. Eu acho que cada vez mais os museus obrigatoriamente têm que se abrir, tem que se abrir, entendeu?

²² A respeito do conceito de agência, ver: GELL, Alfred. **Arte e agência**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

Acho que já foi o tempo, lógico, eu respeito e reconheço toda a importância da conservação, da documentação nesse sentido, a organização, o mobiliário adequado, mas acho que hoje a gente tem N possibilidades. Porque antes, até museus em que estagiei, tinha muita coisa 'Ah, porque lá tá o sagrado, na reserva, então ninguém mexe, ninguém expõe'. Nossa, eu acho que a gente não tem mais tempo para isso, tipo o humano, a humanidade não pode mais ter esse tipo de coisa. E se a gente tem essa possibilidade, sobretudo educacional, acho que esse é o grande papel dos museus. Temos que lançar mão! (S3)

Podemos perceber que os sujeitos compreendem as reservas técnicas visíveis como uma das estratégias a que museus considerados tradicionais recorrem para se reinventarem frente aos debates atuais sobre o papel social e educativo dessas instituições. Esse aspecto se aproxima do que Caesar (2007) considera como a desvinculação da imagem dos museus com a de lugar do "sagrado" (CAESAR, 2007).

A RTV possui peculiaridades atreladas ao fato de não contar com uma narrativa e um tipo de organização espacial aos moldes de uma exposição. Na perspectiva de S4, isso possibilita uma abertura para construção de novos discursos para além do que foi previsto no momento de concepção do espaço.

[...] não é uma exposição, então ali eu não tenho um discurso curatorial, digamos, fechado naquela mostra. Ali é um universo de possibilidades. Então cada gaveta que eu abro, eu posso construir na hora uma narrativa com público. Claro que nas exposições a gente também, como educador, também tem essa possibilidade, independentemente de você trabalhar com uma exposição, tem um discurso curatorial. Mas você, como educador, também faz curadorias dentro da exposição, dialogando com essa narrativa maior. Mas ali na RTV isso não tem, eu não tenho um texto inicial, não tem os módulos. Então tudo é possível, tudo acontece ali naquele espaço do ponto de vista dos encontros. Claro que a gente tem essa base, esse chão comum, e qual é esse chão comum que eu vejo? Falar dessas coleções, falar da história desses grupos indígenas, falar e também desconstruir esses estereótipos em relação não só a história indígena, mas também a Floresta Amazônica, principalmente pra gente que é um público urbano, que muitas vezes não tem esse contato não só com a Amazônia, mas com a natureza de um modo geral, então a reserva vai te dar mil possibilidades. [...] então a diferença é essa, é um espaço que possibilita, te dá uma liberdade muito grande de criação, de diálogo com público, de descobertas. Cada gaveta que a gente abre é uma surpresa, é um espaço aberto a narrativas. A narrativa não tá dada, a gente constrói com os públicos. (S4)

A contextualização da chegada da coleção, o potencial de pesquisa dos objetos, os temas relacionados à história indígena e à região amazônica se conectam com outros assuntos que possam surgir no momento da visita, partindo tanto dos educadores quanto dos visitantes. Ou seja, as intenções iniciais se somam a outras

visões na construção de enunciados que atualizam a produção discursiva da RTV na relação entre educadores e públicos.

O envolvimento dos educadores em processos colaborativos, em diálogo com atores sociais com o objetivo de construir narrativas mais representativas de sujeitos historicamente excluídos do circuito da ciência e dos museus, também contribui na atualização dos discursos da RTV. O exemplo trazido por S1 e S4 é a exposição “Resistência já! Fortalecimento e união das culturas indígenas – Kaingang, Guarani Nhandewa e Terena”:

Eu digo que esse processo colaborativo para mim foi transformador do ponto de vista profissional. Hoje eu entendo o museu de um outro jeito [...] a reserva técnica visitável, eu acho que tem muitos desafios ali porque a gente lida com temas sensíveis, tem muitos artefatos relacionados aos rituais funerários, toda essa questão simbólica, enfim, mesmo que não tenha uma relação direta de nenhum povo contemporâneo com esse passado, esse trabalho que a gente tá fazendo mais próximo com os indígenas, a gente vê o quanto que isso [a ausência de parentesco direto] não tem tanta importância [...] então a gente vem percebendo as diferenças, esses cuidados que nem sempre a ciência se dá conta de considerar, mesmo a gente, no trabalho museológico, então que peças que podem ser separadas, por exemplo, nessa questão toda dos rituais funerários que a gente coloca uma de um lado, oferenda de outro, o quanto que a gente também, além de ter mexido, enfim, esses locais foram invadidos, foram destruídos, cemitérios, esses locais de deposição foram alterados, foi tudo tirado, desmembrado, então no museu a gente reforça essa prática de uma organização que não é uma organização a partir da lógica daquela cultura [...] (S1)

Esse impacto desse material nesses grupos e também o quanto que esses acervos são sensíveis, então ali a gente foi sacando que alguns indígenas não se sentiam bem naquele espaço. A gente tem uma relação ocidental com esse material, o material é um acervo, é um objeto de museu, mas para esses grupos indígenas tem outras camadas de sentidos. Então no caso da Pajé, a Pajé não entrou na reserva, que é um lugar que tem urnas funerárias, então esses materiais... eu lembro que isso me marcou muito, o quanto que esse material ativa as pessoas de forma diferente e no caso dos grupos indígenas, eles são objetos sensíveis, principalmente esse material, digamos, mortuário. (S4)

Vemos que, a partir deste processo colaborativo com indígenas, os profissionais passam a repensar escolhas feitas no momento de concepção e planejamento da RTV, as quais se tornam questionáveis na medida em que conhecem outras perspectivas. Em uma das ocasiões em que o MAE recebeu parceiros indígenas para conhecer o acervo, a RTV foi incluída. Tal experiência contribuiu para refletir sobre a maneira como os objetos indígenas são conservados e expostos e

trazem as preocupações da área educativa com temas sensíveis relacionados a objetos musealizados no MAE.

Essas novas percepções da RTV e das visitas emergem da prática educativa e são discutidas nas reuniões de avaliação e formação da área de educação do MAE. Os instrumentos utilizados para ter devolutiva dos professores e também dos bolsistas sobre como ocorrem as visitas com grupos escolares são consultados, mas a equipe não teve a oportunidade de analisar sistematicamente esse material, como explica S1.

[...] a gente não tem muito fôlego para pensar, parar um tempo para fazer essa avaliação. Esse é um trabalho mesmo de pesquisa e o quanto também a nossa participação tão intensa não pode prejudicar um pouco essa análise, mas é um caminho importante. [...] Então acho que é o principal caminho para pensar em necessidades e possibilidades de mudança das visitas. (S1)

Desse modo, busca-se o aprimoramento das ações educativas com base nas experiências e trocas entre os membros da equipe no cotidiano de trabalho e enxergam o potencial deste material de avaliação para futuros trabalhos de pesquisa.

Assim como nas demais ações educativas do MAE, os enunciados sobre as visitas à RTV parecem bastante pautados nos diferentes públicos que recebe, em especial na interlocução com o público escolar. As experiências em processos colaborativos, por exemplo, com indígenas, trazem outras perspectivas que consideram estes sujeitos como importantes interlocutores para repensar as escolhas no processo de concepção e planejamento da RTV. Ao trazerem outros interlocutores para desenvolverem propostas de forma conjunta, notamos um esforço de constituir discursos polifônicos, nos quais as diferentes vozes sociais não estariam escondidas (BRAIT, 2005; BARROS, 2005).

A relação entre pesquisa e educação é muito presente nos relatos e reforça os vínculos com as esferas científica, de educação e divulgação da ciência dos sujeitos, sobretudo quando estes mencionam os temas abordados com os visitantes durante as visitas. A relação com a esfera universitária se faz presente na apresentação dos objetivos da RTV e de sua importância na vivência de graduandos que atuam como bolsistas, em alinhamento com a atuação educativa do MAE de forma mais abrangente.

Estão presentes as vozes atreladas à reflexão crítica sobre aspectos sociais, mais especificamente as que se voltam para a discussão sobre a história indígena e a diversidade cultural, assim como vozes que remetem ao vínculo afetivo por parte dos sujeitos que possuem envolvimento maior com o tema da coleção (arqueologia amazônica). Também emergem vozes que se vinculam ao valor estético dos objetos, especialmente aqueles que apresentam elementos iconográficos, a exemplo das urnas funerárias. Reações de encantamento e admiração ocorrem entre os próprios profissionais do Museu, assim como se fazem presentes entre os visitantes, segundo os sujeitos relatam. Se por um lado os educadores entrevistados reconhecem que a experiência direta com estes objetos cerimoniais de tempos remotos é única, por outro assumem que é necessário rever a forma de acesso a estes artefatos especificamente, dado o seu vínculo com temas sensíveis para indígenas na atualidade.

Por fim, entendemos que a análise dos enunciados que se relacionam às visitas à RTV nos traz a compreensão de que a concepção, o planejamento e a implantação desta iniciativa consideraram aspectos que remetem à experiência do MAE com os públicos, em especial, o escolar. Desde a sua inauguração, recebendo grupos sistematicamente, os profissionais tiveram a oportunidade de conhecerem outras perspectivas a respeito do espaço e da coleção que não foram incorporadas no primeiro momento e, nesse movimento grupo-sujeito-grupo, a produção discursiva da RTV é atualizada.

Essa atualização se concretiza mais nas visitas mediadas do que em mudanças físicas da RTV. Isso se dá em função das condições atuais do Museu, que adiam necessárias alterações no espaço, as quais demandariam investimentos e tempo de dedicação da equipe – o que se dá não só neste espaço, mas em outras áreas da instituição. Com isso, nota-se a importância do papel dos educadores nessa atualização dos discursos da RTV junto aos visitantes, os quais conectam o MAE a temas relevantes da atualidade: a relação entre ciência e cultura, o papel da ciência e dos cientistas, a função social dos museus e da universidade, a história indígena, as questões identitárias, a biodiversidade, a diversidade cultural, a participação comunitária na universidade, entre outros.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi pensada a partir de questões que se voltaram para o interesse em conhecer o processo de concepção de uma reserva técnica visitável e de sua proposta educativa na perspectiva dos profissionais envolvidos. A fim de aproximar o tema com a atuação profissional da autora, definimos como campo empírico um museu de ciências brasileiro. Desse modo, elaboramos um estudo sobre a concepção, o desenvolvimento e a implantação da RTV do MAE.

Buscamos como fundamentação teórico-conceitual os estudos sobre a educação/comunicação no universo museal, mais especificamente as contribuições da educação museal e da divulgação da ciência. Apoiamo-nos em referências produzidas acerca dos debates sobre o papel social e educativo dos museus, no sentido de problematizarmos a restrição ao acesso aos objetos no âmbito das reservas técnicas e refletirmos sobre os potenciais da aproximação entre objetos musealizados, profissionais e visitantes nestes espaços.

Com o levantamento bibliográfico sobre o tema, identificamos estudos do Brasil e exterior que se voltam tanto para a concepção quanto a recepção em reservas técnicas visíveis, reservas técnicas visitáveis e sistemas de armazenamento visível. Ao procedermos com a leitura, sistematização e análise dos trabalhos, foi possível enumerarmos as principais características de cada tipo de ação, identificarmos o foco dos estudos e os objetivos dos museus ao propor tais estratégias. A partir deste conjunto de referências obtido, entendemos que as propostas de acesso público às reservas técnicas são diversas, muitas vezes moldadas pelas condições institucionais, podendo estar mais inclinadas a atender necessidades dos próprios museus. Por outro lado, existem exemplos mais voltados à experiência dos visitantes, seja com um olhar mais direcionado a propiciar a pesquisa de atores externos ao museu, seja com base no compromisso educativo assumido pelos profissionais envolvidos. Embora o número de trabalhos identificados não seja tão expressivo, consideramos essa etapa como de grande relevância para situar o campo empírico em um contexto maior de iniciativas que visam aproximar objetos musealizados, profissionais e visitantes via reservas técnicas, conforme apontado por Bakhtin (2010) como a compreensão da situação macro e microsocial.

A elaboração de uma metodologia com abordagem qualitativa possibilitou um estudo mais aprofundado com vistas a análise dos sentidos da RTV do MAE. A pesquisa enfrentou o desafio de adaptar as etapas de campo em função do isolamento físico iniciado em março de 2020 devido a pandemia, o que não inviabilizou a realização de entrevistas e a obtenção dos principais documentos oficiais em meio digital para a produção de dados.

A escolha pela abordagem sócio-histórica de Bakhtin e o Círculo como aporte teórico-metodológico aproximou nossa pesquisa daquela realizada por Gruzman (2012), orientadora desta dissertação, e possibilitou construir uma compreensão do fenômeno a partir da sistematização, análise e interpretação dos dados. Consideramos que o investimento no estudo de alguns conceitos bakhtinianos foi um processo bastante rico que nos ajudou a entender a constituição da RTV e de sua proposta educativa, ao nos atentarmos para as diferentes forças que atuam na elaboração dos discursos em interação com outros discursos, o que é chamado pelo autor de dialogismo (BAKHTIN, 2010).

A análise dos enunciados fez emergir **esferas de atividade** as quais os sujeitos se vinculam (científica, universitária, de museus universitários, de educação e divulgação da ciência) e permitiu identificar os principais **grupos de interlocutores** que influenciam os discursos e se fazem presentes em marcas enunciativas, situados concretamente na estrutura da USP e externos a ela: o campo dos museus e dos museus universitários, os museus estatutários e outras instituições culturais da USP, os gestores da Universidade externos ao MAE, os pesquisadores que realizam estudos sobre os objetos presentes na RTV, o antigo MAE e o IPH, parceiros em processos colaborativos, o BS, o ICBS, o Iphan, a Justiça e profissionais que trabalhavam com o acervo do ICBS antes da transferência. Os públicos com os quais o MAE realiza ações educativas aparecem como relevantes interlocutores desde o momento em que os sujeitos abordam a formação do Museu, o que indica que em grande medida os enunciados são endereçados a estes destinatários.

As **vozes sociais** mais presentes e que atravessam os enunciados para formar discursos estão relacionadas ao papel social e educativo dos museus, à preservação dos objetos musealizados, à organização institucional do MAE, à reflexão crítica sobre aspectos sociais, ao valor afetivo e estético atrelado aos

artefatos e seus contextos. Logo, entendemos que os enunciados que tratam da RTV e de suas ações educativas buscam um caráter polifônico, ou seja, as vozes sociais que emergem expressam diferentes visões de mundo.

Notamos que a tríade universitária e o processo curatorial do acervo estão muito presentes nos relatos sobre a formação do MAE, conectados a própria experiência profissional dos sujeitos que, na maioria dos casos, se entrelaça à formação acadêmica nos campos da arqueologia e/ou museologia. Ainda que de forma mais distanciada, aparecem os públicos como interlocutores relevantes nos enunciados sobre a constituição deste Museu para quem a proposta é endereçada.

Uma peculiaridade do MAE é o fato de ser fruto de uma fusão de instituições culturais que já existiam na USP e realizavam ações educativas. Entendemos que a longa experiência do Museu neste meio, com a continuidade da área educativa desenvolvendo atividades ao longo dos anos, em especial com os públicos escolares, alavanca a sua atuação na extensão, pois está fortemente comprometida com princípios e práticas da educação museal e da divulgação da ciência. A relação entre pesquisa e educação é bastante valorizada, o que não significa que o Museu se restrinja a abordar conteúdos científicos com os visitantes. Como vimos, os enunciados estão atravessados por vozes sociais que remetem a outros sentidos atribuídos ao Museu e seu acervo. Vale frisar que o investimento dos educadores em pesquisas acadêmicas nas áreas do conhecimento que fundamentam o MAE confere certa autonomia na elaboração de narrativas durante as visitas, particularmente na RTV.

A chegada das coleções arqueológica e etnológica do ICBS ao MAE é marcada por tensionamentos internos que remetem a questões de organização institucional anteriores a este episódio. Para os profissionais entrevistados, o MAE enfrenta desafios em relação a equipe e recursos financeiros reduzidos, assim como falta de infraestrutura adequada, situação frequente entre os museus universitários. O prolongamento da situação de guarda provisória dos objetos também contribui para o receio dos sujeitos quanto a possibilidade de dissolver o trabalho realizado para a preservação, pesquisa e extroversão dos bens culturais, caso sejam retirados do Museu. A argumentação favorável a permanência dos objetos se apoia no acúmulo de ações realizadas ao longo dos mais de quinze anos desde a transferência e é reforçada por pareceres técnicos divulgados

recentemente.

Segundo os sujeitos, a elaboração da proposta da RTV surge como solução para o equilíbrio entre a preservação e a extroversão da coleção de arqueologia amazônica do ICBS para diferentes públicos. Não tendo condições de realizar a ideia inicial (uma exposição), a equipe considerou a estratégia de reserva técnica visitável como viável, considerando as condições existentes na instituição naquele momento. O planejamento incorporou a experiência dos profissionais em outros processos de educação/comunicação no MAE, principalmente em projetos expositivos. Porém, os sujeitos deixam claro que a RTV possui especificidades que a diferenciam de exposições, pois cumpre primordialmente com a função da preservação, possui condições próprias para acesso e traz visibilidade aos processos de trabalho de sua diversificada equipe.

A proposta educativa da RTV foi pensada para os diferentes segmentos de públicos recebidos pelo MAE, sobretudo o escolar. A partir da análise dos enunciados compreendemos que a principal motivação para criar a RTV, desde o planejamento, não se limitou a atender uma exigência judicial, nem meramente substituir uma exposição que não foi viabilizada, e sim se firmar como uma área de visitação do Museu com características específicas, onde é possível conhecer os objetos de uma forma mais direta, com poucas interferências de recursos expográficos.

A dinâmica de visitação na RTV é semelhante a que acontece nas exposições, com acolhimento, visita e realização de oficinas. Os assuntos abordados com os visitantes remetem aos temas que o MAE vem trabalhando no sentido de problematizar visões mais conservadoras e valorizar a diversidade cultural: a história indígena na perspectiva decolonial, a ocupação humana na região amazônica de forma sustentável, a discussão sobre gênero, raça e desigualdade social.

Como o espaço cumpre com a função principal de uma reserva técnica, permite dialogar com os visitantes sobre ações do processo curatorial que não necessariamente estão explícitos em exposições. Uma das peculiaridades da RTV, na perspectiva de educadores, é a abertura para elaborar outras narrativas a partir dos objetos além daquelas previstas no momento de concepção. Ou seja, a atualização dos discursos na RTV ocorre mais pela ação dos educadores do que

pelas interferências físicas no espaço propriamente ditas, o que indica a importância da mediação humana e elaboração de materiais de caráter educativo-cultural em reservas técnicas visitáveis.

Essa atualização se dá pelas experiências com os públicos e, mais recentemente, com parceiros em processos colaborativos, a exemplo dos indígenas que atuaram na concepção, planejamento e realização de uma exposição temporária no MAE. Esta iniciativa trouxe um outro olhar sobre a RTV em relação a forma como objetos funerários estão apresentados, sendo os de maior destaque na coleção. Vemos que a participação de educadores em processos de educação/comunicação no Museu, desde a concepção, se soma à contínua formação destes profissionais e contribui para desacostumar o olhar para práticas até então conformadas. Desse modo, se voltam para questionamentos sobre como a instituição lida com temas sensíveis para determinados grupos sociais e o quanto está inclinada a rever a sua autoridade científica para construir discursos mais polifônicos, ou seja, com diferentes perspectivas científicas e de outros saberes.

A RTV permanece na programação do Museu, tendo ou não exposições em cartaz. Recebe visitas de grupos escolares, idosos, moradores do território, indígenas, pesquisadores, docentes, graduandos e pós-graduandos. Seus objetos já foram temas de pesquisas acadêmicas, são acessados tanto para ações de ensino formal quanto de educação museal. É tema de encontros de formação de professores e tem destaque nas publicações do MAE nas redes sociais. Estes e outros aspectos trazidos na pesquisa nos fazem concluir que a RTV está bastante vinculada à formação do MAE, às ações de ensino-pesquisa-extensão, bem como ao seu papel social e educativo como museu universitário.

Além de contribuir para o entendimento do papel do MAE enquanto um museu universitário e sua responsabilidade pelo processo curatorial do acervo, a RTV traz questões de grande relevância social da contemporaneidade, vinculadas às pesquisas que o Museu realiza: a rica biodiversidade da Amazônia relacionada à ocupação humana milenar de forma equilibrada é um dos principais temas de diálogo com os visitantes, o que se materializa nos artefatos produzidos pelos povos originários que ali são acessados de forma muito direta. A atual situação da região e dos povos indígenas que nela vivem também é abordada de forma crítica.

O presente estudo nos trouxe a compreensão de que uma estratégia de

reserva técnica visitável pode ir muito além de ampliar o número de objetos do acervo com acesso público, mesmo que esta seja uma das motivações pragmáticas da instituição em um primeiro momento. Enquanto uma proposta fundamentada em princípios vinculados ao papel social e educativo que constituem o museu, assim como aspectos conceituais e teóricos da educação museal e da divulgação da ciência, possui grande potencial para trazer reflexões a respeito dos processos de trabalho nem sempre visíveis nas habituais áreas de visitação das instituições museais. Além disso, pode propiciar outras dinâmicas na relação entre profissionais de museus, objetos musealizados e públicos que se distanciam de práticas mais conservadoras que entendem que a ênfase deve estar na mera contemplação de bens culturais, e sim prezam pela formação crítica dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ALLEN, Rachel M. Making collections visible: The Luce Foundation Center for American Art. **American Art**, Chicago, v. 15, n. 1, p. 2-32, 2001.
- ALMEIDA, Adriana Mortara. Estudos de público: a avaliação de exposição como instrumento para compreender um processo de comunicação. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, São Paulo, n. 5, p. 325-334, 1995.
- ALMEIDA, Adriana Mortara. **Museus e Coleções Universitários**: por que museus de arte na Universidade de São Paulo? 2001. Tese (Doutorado em Ciência da Informação e Documentação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- AMARAL, Joana Rebordão. **Gestão de acervos**: proposta de abordagem para a organização de reservas. 2011. Trabalho de projecto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção e grau de Mestre em Museologia - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2011.
- AMES, Michael M. Visible Storage and Public Documentation. **Curator**, v. 20, n. 1, p. 65-80, 1977.
- ANTIGA Amazônia Presente. Direção: Silvio Luiz Cordeiro. Produção: Carla Gibertoni Carneiro, Cristina Demartini, Silvio Luiz Cordeiro. Roteiro: Silvio Luiz Cordeiro. Disponível em: <http://amazoniantiga.tv.br/>. Acesso em: 27 out. 2020.
- BACHETTINI, Andréa Lacerda; SERRES, Juliana Conceição Primon; GASTAUD, Carla Rodrigues. As reservas técnicas dos museus e os objetos. **Anais do 24º Encontro da ANPAP**. Compartilhamentos na arte: redes e conexões. Santa Maria, RS. 22 a 26 de setembro de 2015. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/encontros/anais/>. Acesso em: 15 jan. 2018.
- BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAPTISTA, Jean; BOITA, Tony. Memória e esquecimento LGBT nos museus, patrimônios e espaços de memória no Brasil. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, São Paulo, n. 5, p.108-119, 2017. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/files/artigo/70a5e644/a393/463e/a32c/38a11c4c671c.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009. 280 p.
- BARRETO, Cristiana Nunes Galvão de Barros. **Meios místicos de reprodução**

social: arte e estilo na cerâmica funerária da Amazônia Antiga. Tese (Doutorado em Arqueologia) - Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BARROS, Diana Luz Pessoa. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2ª ed. rev. Campinas: Ed. da Unicamp, 2005. p. 25-36.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOGADO, Diana. Museu das Remoções da Vila Autódromo: resistência criativa à construção da cidade neoliberal. **Cadernos de Sociomuseologia**, v. 54, n. 10, p. 3-27, 2017. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/5947>. Acesso em: 17 dez. 2020.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Decreto_no_25_de_30_de_novembro_de_1937.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 3.924 de 26 de julho de 1961. Dispõe sobre monumentos arqueológicos e pré-históricos. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Lei_3924_de_26_de_julho_de_1961.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009. Institui o Estatuto Brasileiro de Museus e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11904.htm. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: STF, Secretaria de Documentação, 2019. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 08 out. 2020.

BRAIT, Beth. Linguagem e identidade: um constante trabalho de estilo. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 1, p. 185-201, 2004.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2ª ed. rev. Campinas: Ed. da Unicamp, 2005. p. 87-98.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 61-78.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 09-32.

BROSSARD, Dominique; LEWENSTEIN, Bruce V. A critical appraisal of models of public understanding of science: using practice to inform theory. In: KAHLOR, LeeAnn; STOUT, Patricia (org.). **Communicating Science: new agendas in communication**. New York: Routledge, 2010. p. 11-39.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. **O Museu do Instituto de Pré-História: um museu a serviço da pesquisa científica**. 1984. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. **Musealização da Arqueologia: um estudo de modelos para o projeto Paranapanema**. 1995. Tese (Doutorado em Arqueologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. A indissolubilidade da pesquisa, ensino e extensão nos museus universitários. **Cadernos de Sociomuseologia**, Lisboa, n. 10, p. 47-51, 1997.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira (org). **O ICOM/Brasil e o pensamento museológico brasileiro: documentos selecionados**. São Paulo: Pinacoteca do Estado; Sec. de Estado de Cultura; ICOM/Brasil, v. 2, 2010.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. Museologia: entre abandono e destino. **Museologia & Interdisciplinaridade**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 19-28, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/31590>. Acesso em: 27 out. 2020.

CAESAR, Lucinda G. Store Tours: accessing museum's stored collections. **Papers from the Institute of Archaeology**, n. 18 (S1), p. 3-19, 2007. Disponível em: <https://www.pia-journal.co.uk/articles/10.5334/pia.286/>. Acesso em: 16 jun. 2020.

CAMERON, D. Le musée: un temple ou un forum (1971). In: DESVALLÉES, André. **Vagues: une anthologie de la nouvelle museologie**. Paris: Éditions W. M. N. E. S., 1992, p.77-86.

CAPES. Portal de Periódicos Capes/MEC. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em 20 jun. 2020.

CARNEIRO, Carla Gibertoni. **Ações educacionais no contexto da arqueologia preventiva: uma proposta para a Amazônia.** 2009. Tese (Doutorado em Arqueologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CARNEIRO, Carla Gibertoni. Educação patrimonial, educação patrimonial em museus e participação. In: CURY, Marília Xavier. (org.). **Questões indígenas e museus: enfoque regional para um debate museológico.** Brodowski: ACAM Portinari, Sec. Cultura do Estado de São Paulo (SEC); São Paulo: Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (Coleção Museu Aberto), 2014. p. 88-95.

CARNEIRO, Carla Gibertoni; DEMARTINI, Cristina. **Acervos de arqueologia amazônica e a experiência de uma reserva técnica visitável.** São Paulo, nov. 2016, 45 p.

CARNEIRO, Carla Gibertoni; DE BLASIS, Paulo. **Coleção Banco Santos no Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE-USP): uma síntese.** São Paulo: Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, 2020.

CARVALHAES, Renata Souza. **Museu Dom João VI: uma reserva técnica acessível.** 2014. Monografia (Especialização em Acessibilidade Cultural) - Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CASTELFRANCHI, Yuri. Por que comunicar temas de ciência e tecnologia ao público? (Muitas respostas óbvias... mais uma necessária). In: MASSARANI, Luisa. (org.). **Jornalismo e ciência: uma perspectiva ibero-americana.** 1. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz / COC / Museu da Vida, 2010, p. 13-22. Disponível em: <http://www.museudavida.fiocruz.br/index.php/publicacoes/livros/725-tcc-32>. Acesso em: 10 dez. 2020.

CASTILHO, Mauricio Marinho Alves de. **Espaços de guarda em museus: as reservas técnicas do Museu Histórico Nacional e Museu da República.** 2013. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CASTRO, Fernanda Santana Rabello de. Há sentido na educação não formal na perspectiva da formação integral? **Museologia e Interdisciplinaridade**, Brasília, v. 4, n. 8, p. 171-194, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/17166>. Acesso em: 16 dez. 2019.

CASTRO, Fernanda Santana Rabello de. **Construindo o campo da educação museal: um passeio pelas políticas públicas de museus no Brasil e em Portugal.**

2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

CASTRO, Fernanda Santana Rabello de. Desafios da educação museal: Seminário Regional da Unesco sobre a função educativa dos museus sessenta anos depois. In: CHAGAS, Mario; MACRI, Marcus (org.). **A função educacional dos museus: 60 anos do Seminário Regional da Unesco**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2019a. p.117-128. Disponível em: http://museudarepublica.museus.gov.br/wpcontent/uploads/2019/05/Livro_seminario_WEB.pdf. Acesso em: 16 dez. 2019.

CASTRO, Fernanda Santana Rabello de. A construção do campo da educação museal: políticas públicas e prática profissional. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 90-114, 2019b.

CASTRO, Fernanda Santana Rabello de; CHIOVATTO, Milene; COSTA, Andréa Fernandes; SOARES, Ozias de Jesus. La educación museal en Brasil: de la práctica al concepto. **ICOM Education**, v. 29, p. 99-113, 2020.

CAZELLI, Sibeles. **Alfabetização científica e os museus interativos de ciências**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1992.

CAZELLI, Sibeles; VALENTE, Maria Esther. Incursões sobre os termos e conceitos da educação museal. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p.18-40, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/40729>. Acesso em: 29 dez. 2020.

CHAGAS, Mario de Souza. **A imaginação museal: museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freire e Darcy Ribeiro**. Rio de Janeiro: MinC/IBRAM, 2009.

CHAGAS, Mario de Souza; GOUVÊA, Inês. Museologia Social: reflexões e práticas (à guisa de apresentação). **Cadernos do CEOM**, ano 27, n. 41, p. 9-22, 2014. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/issue/view/168/showToc>. Acesso em: 10 dez. 2020.

CHAGAS, Mario de Souza; PRIMO, Judite; ASSUNÇÃO, Paula; STORINO, Claudia. A museologia e a construção de sua dimensão social: olhares e caminho. **Cadernos de Sociomuseologia**, v. 55, n.11, p. 73-102, 2018. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/issue/view/743>. Acesso em: 15 jun. 2020.

CHAGAS, Mario de Souza. Museu Integral. In: IBRAM. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. 2018. p.89-91. Disponível em:

<https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

CHIOVATTO, Milene. Educação museal e definição de museu: construindo conceitos. In: MONTECHIARE, Renata; HEITOR, Gleyce Kelly (orgs.). **Museus e Educação**. Série Cadernos FLACSO, n. 16. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2020, p.31 – 50.

COSTA, Andréa Fernandes. **Museu de ciência: instrumentos científicos do passado para a educação em ciências hoje**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

COSTA, Andréa Fernandes. **Museu de ciência: instrumentos científicos do passado para a educação em ciências hoje**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

COSTA, Andréa Fernandes; CASTRO, Fernanda Santana Rabello de; CHIOVATTO, Milene; SOARES, Ozias de Jesus. Educação Museal. In: IBRAM. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**, 2018. p.89-91. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

CRUTCHER, Megan. **Engaging Visitors with Conservation: the key to museum sustainability**. The 6th Annual Graduate Student Research Symposium, Duquesne University, 2019. Disponível em: <https://dsc.duq.edu/gsr/2019/Proceedings/7>. Acesso em: 27 nov. 2020.

CURY, Marília Xavier. **Comunicação museológica: uma perspectiva teórica e metodológica de recepção**. 2005a. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005a.

CURY, Marília Xavier. Comunicação e pesquisa de recepção: uma perspectiva teórico-metodológica para os museus. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v. 12 (suplemento), p. 365-380, 2005b.

CURY, Marília Xavier. Comunicação museológica em museu universitário: pesquisa e aplicação no Museu de Arqueologia e Etnologia-USP. **Revista CPC**, São Paulo, n.3, p. 69-90, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/15598>. Acesso em: 10 jun. 2020.

CURY, Marília Xavier (org.) **Museus etnográficos e indígenas: aprofundando questões, reformulando ações**. Coleção Museu Aberto. São Paulo: Secretaria de Cultura e Economia Criativa; ACAM Portinari; Museu de Arqueologia e Etnologia

da Universidade de São Paulo; Museu Índia Vanuúre, 2020.

CURY, Marília Xavier. Museologia, comunicação e mediações culturais: curadoria, públicos e participações ativas e efetivas. In: ARAÚJO, Bruno Melo de; SEGANTINI, Verona Campos; MAGALDI, Monique; HEITOR, Gleyce Kelly Maciel (orgs.). **Museologia e suas interfaces críticas**: museu, sociedade e os patrimônios. Recife: Ed. UFPE, 2019, p. 8-22.

DAWES, Sena. **Looking through glass**: understanding visitor perceptions of visible storage methods in museums. Dissertação (Mestrado em Artes), Universidade de Washington, 2016.

DECLARAÇÃO de Quebec (1984). Princípios de Base de uma Nova Museologia – Documento Final do Evento. In: BRUNO, Maria Cristina Oliveira (org.). **O ICOM/Brasil e o pensamento museológico brasileiro**: documentos selecionados. São Paulo: Pinacoteca do Estado; Sec. de Estado de Cultura; ICOM/Brasil, v. 2, 2010, p. 58-60.

DELAVERNAYS, Alicia. Herrero. De almacén a centro de conservación de colecciones. **Revista del Comité Español del ICOM**, Madrid, n. 3, p. 8-15, 2012. Disponível em: http://www.icomce.org/recursos/ICOM_CE_Digital/03/ICOMCEDigital03.pdf. Acesso em: 11 jun. 2020.

DEMARTINI, Célia Maria Cristina; CARNEIRO, Carla Gibertoni. **Proposta de Reserva Técnica Visitável**: Coleção de Arqueologia Brasileira do Extinto Instituto Cultural Banco Santos. São Paulo: Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, 2011, 6 p.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François (ed.). **Conceitos-chave da museologia**. Trad. Bruno Brulon e Marília Xavier Cury. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, Secretaria de Estado de Cultura do Rio de Janeiro, 2014.

DRANSART, Penelope. 'Back room' pedagogies in university museums in Britain. **The European Legacy**: toward new paradigms, v. 18, n. 1, p. 42-58, 2013.

EFTHIM, Richard. The Naturalist Center: Proof that museums can do more to maximize the learning potential of their collect. **Museum Management and Curatorship**, v. 21, n. 1, p. 58-66, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09647770600802101>. Acesso em: 26 jun. 2020.

FALCÃO, Douglas. **The study of visitors?** Understanding in Science Museums by means of Stimulated Recall Method. 2006. Tese (Education and Community Studies) - University of Reading, Reading, 2006.

FALCÃO, Douglas. **Padrões de interação e aprendizagem em museus de**

ciência. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação, Gestão e Difusão em Biociências) – Departamento de Bioquímica Médica, Instituto de Ciências Biomédicas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

FALCÃO, Douglas; ALMEIDA, Ronaldo de; RÊGO, Fábio Stogmuller do; AGUIAR, Felipe. Divulgação científica e instrumentos científicos em museus. **Atas do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em ciências** (VIII ENPEC), Campinas, 2011. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/>. Acesso em: 25 mai. 2019.

FALCÃO, Douglas. A Política de Divulgação e Popularização de Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação: alguns destaques e desafios. In: VALENTE, Maria Esther; CAZELLI, Sibeles (Orgs.). **Educação e Divulgação da Ciência**. 1. ed. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins, v. 2, 2015. p. 50-65.

FARIA, Ana Carolina Gelmini de. **O caráter educativo do Museu Histórico Nacional**: o curso de museus e a construção de uma matriz intelectual para os museus brasileiros (Rio de Janeiro, 1922-1958). Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FERNÁNDEZ, Isabel García; JÍMENEZ, Sonia Díaz; GARCÍA, Gabriel Martínez. Making the Museum visible: reinventing a veterinary museum. **University Museums and Collections Journal**, n. 5, p. 147-154, 2012.

FIGURELLI, Gabriela Ramos. Capítulo 1: Articulação entre museologia e educação. **Cadernos de Sociomuseologia**, n.44, p. 37-64, 2012. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/issue/view/225>. Acesso em: 22 mar. 2021.

FLEMING, Maria Isabel D'Agostino; FLORENZANO, Maria Beatriz Borba. Trajetória e perspectivas do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP (1964-2011). **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 25, n. 73, p. 217-228, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142011000300024&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 out. 2020.

FREIRE, José Ribamar Bessa. A descoberta do museu pelos índios. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mario (orgs.). **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 217-253.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, 2002.

FRONER, Yacy-Ara. **Tópicos em Conservação Preventiva 8**: Reserva Técnica.

Belo Horizonte: Escola de Belas Artes/UFMG, 2008. Disponível em: <http://www.lacicor.org/demu/pdf/caderno8.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

GALLIMORE, Emily Jane; WILKINSON, Clare. Understanding the Effects of 'Behind-the-Scenes' Tours on Visitor Understanding of Collections and Research. **Curator**, v. 62, n. 2, p.105-115, 2019.

GELL, Alfred. **Arte e agência**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

GOB, André; DROUGUET, Noémie. **A museologia**: história, evolução, questões atuais. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GOMES, Maria Fernando; VIEIRA, Eduarda. As reservas visíveis do Schaulager, em Basileia. **GE-Conservación**, n. 4, p. 65-77, 2013. Disponível em: <https://ge-iic.com/ojs/index.php/revista/article/view/145>. Acesso em: 10 jul. 2020.

GOMES, Maria Fernando; VIEIRA, Eduarda. As reservas visitáveis do Musée des Arts et Métiers em Paris. **Estudos de conservação e restauro**, n. 5, p.129-147, 2014.

GOMES, Maria Fernando; VIEIRA, Eduarda; CASANOVAS, Luís Elias; CALVO, Ana. As condições de conservação das reservas museológicas: estudo internacional e nacional. **Estudos de Conservação e Restauro**, n. 8, p.36-58, 2018.

GOMES, Maria Fernando. **Conservação Preventiva** – condições de reserva: novos paradigmas de visibilidade e acesso às colecções museológicas. Tese (Doutorado em Conservação e Restauro de Bens Culturais – Especialização em Conservação de Pintura) - Escola das Artes, Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2018.

GOUVÊA, Guaracira. **A divulgação científica para crianças**: o caso da Ciência Hoje das Crianças. 2000. Tese (Doutorado em Educação Gestão e Difusão em Biociências) – Instituto de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

GRANATO, Marcus; SANTOS, Cláudia Penha dos. A Documentação dos Acervos Científicos e Tecnológicos e o MAST: uma história a partir das memórias In: GRANATO, Marcus. **Museologia e patrimônio**. Coleção Mast: 30 anos de pesquisa, vol. 1. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins, 2015. p. 141-176.

GRANATO, Marcus; ABALADA, Victor Emmanuel Teixeira Mendes; SUDANO, Rafael. **Mapa Interativo dos Museus Universitários no Brasil**. 2020. Disponível em: <https://indd.adobe.com/view/44e9e5e0-0c20-4bd0-936a-3ab0e14900a1>. Acesso em: 01 abr.2020.

GRUZMAN, Carla. **Educação, ciência e saúde no museu**: uma análise enunciativo-discursiva da exposição do Museu de Microbiologia do Instituto Butantã. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GRUZMAN, Carla; SIQUEIRA, Vera Helena F. de. O papel educacional do museu de ciências: desafios e transformações conceituais. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 6, n. 2, p. 402-423, 2007. Disponível em: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen6/ART10_Vol6_N2.pdf. Acesso em: 15 nov. 2020.

GRUZMAN, Carla. **Educação e comunicação no museu de ciências**: uma proposta de avaliação qualitativa do Jogo do Labirinto no contexto da exposição Chagas do Brasil. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde) - Núcleo de Tecnologia Educacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

GRUZMAN, Carla; BONATTO, Paula; GOMES, Hilda. Ações educativas na exposição "O Corpo na Arte Africana": a produção social de sentidos de mediadores. In: MANDARINO, Ana Cristina de Souza; GOMBERG, Estélio (orgs.). **Patrimônio, memória e cultura**. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 88-103.

GUARNIERI, Waldisa Rússio Camargo. A interdisciplinaridade em museologia. In: BRUNO, Maria Cristina Oliveira (org.). **Waldisa Rússio Camargo Guarnieri**: textos e contextos de uma trajetória profissional. São Paulo: Pinacoteca do Estado; Sec. De Estado da Cultura; ICOM-Brasil, 2010. p. 123-126.

GUARNIERI, Waldisa Rússio Camargo. Formação profissional (1986). In: BRUNO, Maria Cristina Oliveira (org.). **Waldisa Rússio Camargo Guarnieri**: textos e contextos de uma trajetória profissional. São Paulo: Pinacoteca do Estado; Sec. de Estado da Cultura; ICOM-Brasil, 2010. p. 224-231.

HAINES, Elizabeth; WOODHAM, Anna. Mobilising the Energy in Store: stored collections, enthusiast experts and the ecology of heritage. **Science Museum Group Journal**, n. 12, p. 1-26, 2019. Disponível em: <http://journal.sciencemuseum.org.uk>. Acesso em: 22 nov. 2020.

HEIN, George E. The Constructivist Museum. **Journal for Education in Museums**, Londres, n. 16, p. 21-23, 1995.

HEIN, George E. Museum Education. In: MacDonald, Sharon. (ed.). **A Companion to Museum Studies**. Cap. 20. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

HERREMAN, Y. Storing Museum collections: un unresolved problem. **Museum International**, Paris, n. 188 (v. 47, n. 4), 1995.

HOOPER-GREENHILL, Eilean. Education, communication and interpretation: towards a critical pedagogy in museums. In: HOOPER-GREENHILL. **The education role of the museum**. London: Routledge, 1999. p. 3-27.

HOOPER-GREENHILL. Communication and communities: changing paradigms in museum pedagogy. In: LINDQVIST, Svante (ed.) **Museums of modern science**. Nobel Symposium 112. Canton: Science History Publications & The Nobel Foundation, 2000. p. 179-188.

HOOPER-GREENHILL. **Museum and education: purpose, pedagogy, performance** (Museum Meanings). New York: Routledge, 2007.

HOOPER-GREENHILL. Changing values in the art museum: rethinking communication and learning. In: CARBONELL, Bettina Messias (ed.). **Museum Studies: an anthology of contexts**. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2012. p. 517-532.

IBRAM. Coordenação de Patrimônio Museológico. **Cartilha Gestão de Riscos ao Patrimônio Musealizado Brasileiro**, 2013. Disponível em: http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2013/10/cartilha_PGRPMB_web.pdf. Acesso em: 28 set. 2020.

IBRAM. **Museus em Números**. Brasília: IBRAM, 2011. v. 1. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/museus-em-numeros-volume-1/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

IBRAM. **Política Nacional de Educação Museal**. 2017. Disponível em: <https://pnm.museus.gov.br/wp-content/uploads/2017/06/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-Museal1.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

IBRAM. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. 2018. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

ICCROM/UNESCO. **International Storage Survey 2011**. Summary of results. 2011. Disponível em: <http://re-org.info/en>. Acesso em: 28 jun. 2020.

ICOM. O ICOM. Disponível em: <https://www.icom.org.br/>. Acesso em: 22 mar. 2021.

ICOM. Committee for University Museums and Collections. **Worldwide Database of University Museums and Collections**. 2017. Disponível em: <https://university-museums-and-collections.net/>. Acesso em: 22 jun. 2020.

ICOM. Definição: Museu. 2007. Disponível em: <http://icom->

portugal.org/2015/03/19/definicao-museu/. Acesso em: 14 jun. 2020.

ICOM. Recommendations and the report submitted by the Standing Committee For Museum Definition, Prospects and Potentials (MDPP).

Adopted by ICOM Executive Board in December 2018. Disponível em: <https://icom.museum/wp-content/uploads/2019/01/MDPP-report-and-recommendations-adopted-by-the-ICOM-EB-December-2018_EN-2.pdf>. Acesso em 22 jan. 2021.

IPHAN. Portaria nº 230, de 17 de dezembro de 2002. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Portaria_n_230_de_17_de_dezembro_de_2002.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

JULIÃO, Letícia. O Desafio da Comunicação nos Museus Universitários. **Museologia & Interdisciplinaridade**, Brasília, v. 9, n. especial, p. 13-23, 2020.

LAMBERT, Simon. **RE-ORG**: A methodology for reorganizing museum storage developed by ICCROM and UNESCO. 2011. Disponível em: <https://journals.openedition.org/ceroart/2112>. Acesso em: 10 nov. 2020.

LESKARD, Marta. A sustainable storage solution for the Science Museum Group. **Science Museum Group Journal**, n. 4, p. 1 – 45, 2015. Disponível em: <https://www.sciencemuseumgroup.org.uk/>. Acesso em: 19 nov. 2020.

LOPES, Maria Margaret. Compartir espacios, colgar ballenas y apoyar a las universidades. In: CASTILLA, Américo (org.). **El museo en scena**: política y cultura en América Latina. Buenos Aires: Paidós, 2010. p. 39-52.

LORD, M. Editorial. **Museum international**, Paris, n. 188 (v. 47, n. 4), 1995.

LOUREIRO, Maria Lucia Niemeyer Matheus. **Preservação in situ X ex situ: reflexões sobre um falso dilema** (apresentado no 3.º Seminário Iberoamericano de Museologia, Madrid, España), 2011. Disponível em: <http://www.siam2011.eu/wp-content/uploads/2011/10/Maria-Lucia-de-Niemeyer-ponencia-Draft.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020.

MAC-USP. Nota de esclarecimento - Coleção Banco Santos. Disponível em: http://www.mac.usp.br/mac/conteudo/institucional/notas/2020/200831_nota_banco_santos.asp. Acesso em: 05 out. 2020.

MAE-USP. Educativo. Disponível em: <http://mae.usp.br/>. Acesso em: 27 out. 2020.

MAE-USP. **Questões jurídicas sobre acervos arqueológicos**. Sobre o assédio judicial ao patrimônio arqueológico e etnográfico brasileiro sob a guarda do MAE-USP. 2021. Disponível em: http://mae.usp.br/acervo_b_santos/. Acesso em: 02 abr. 2021.

MAGALHÃES, Ana; VIDAL, Diana; DEBLASIS, Paulo; ONO, Rosaria; LIMA, Solange. As coleções do Banco Santos na USP. 2020. **ICOM-Brasil Newsletter**. Disponível em: <https://www.icom.org.br/?p=2047>. Acesso em: 12 out. 2020.

MARANDINO, Martha. **O Conhecimento Biológico nas Exposições de Museus de Ciências**: análise do processo de construção do discurso expositivo. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: http://www.geenf.fe.usp.br/v2/wpcontent/uploads/2012/09/marandino_2001.pdf. Acesso em: 23 jun. 2020.

MARANDINO, Martha. Museus de Ciências como Espaços de Educação. In: FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves; VIDAL, Diana Gonçalves. (org.). **Museus**: dos Gabinetes de Curiosidades à Museologia Moderna. Belo Horizonte: Argumentum, 2005, p. 165-176.

MARANDINO, Martha. Museus de ciências, coleções e educação: relações necessárias. **Museologia e Patrimônio**, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2009. Disponível em: <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus>. Acesso em: 20 nov. 2020.

MARANDINO, Martha. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 811-816, 2017.

MARTINS, Luciana Conrado. **A constituição da educação em museus**: o funcionamento do dispositivo pedagógico museal por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MASSARANI, Luisa; ALVARO, Marcela Vitor; ROCHA, Jessica Norberto; ABREU, Willian Vieira de; SILVEIRA, Fiorella; MORALES, Sigrid Ignacia Falla; PINEDA, Patricia Castellanos; MACÍAS-NESTOR, Alba Patricia. Mediadores de centros e museus de ciência: um estudo sobre os profissionais que atuam na América Latina. **Museologia e Patrimônio**, Rio de Janeiro, v. 14, n.1, p. 446-466, 2021. Disponível em: <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/view/851>. Acesso em: 13 abr. 2021.

MASSARANI, Luisa Medeiros; LEÓN-CASTELLA, Alejandra; AGUIRRE, Claudia;

REYNOSO, Elaine; LINDEGAARD, Luz; POLCUCH, Ernesto F. P.; ALMEIDA, Carla; FERREIRA, José R.; BRITO, Fatima; AMORIM, Luís; MARTINS, Simone (org.). **Guia de Centros e Museus de Ciência da América Latina e Caribe**. Rio de Janeiro: Museu da Vida, 2015. Disponível em: <http://www.museudavida.fiocruz.br/>. Acesso em: 13 abr. 2021.

MCMANUS, Paulette. Uma palavra em seu ouvido... o que você quer dizer quando fala, ou pensa a respeito de educação (formal e informal), aprendizagem e interação? In: MARANDINO, Martha; ALMEIDA, Adriana Mortara; VALENTE, Maria Esther Alvarez (Org.). **Museu: lugar do público**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009. p. 47-61.

MEIRELLES, Lídia Maria. **Museus universitários e políticas públicas: gestão, experiências e dilemas na Universidade Federal de Uberlândia, 1986-2010**. 2015. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Os museus e o problema do conhecimento. **Anais do I Seminário de Museus-Casa**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1997, p. 17-48.

MENESES, Ulpiano T. Educação e museus: sedução, riscos e ilusões. **Ciência e Letras**, Porto Alegre, n. 27, p. 91- 101, 2000.

MESA Redonda de Santiago do Chile (1972). Documento final do evento. In: BRUNO, Maria Cristina Oliveira (org.). **O ICOM/Brasil e o pensamento museológico brasileiro: documentos selecionados**. São Paulo: Pinacoteca do Estado; Sec. de Estado de Cultura; ICOM/Brasil, v. 2, 2010. p. 43-51.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MIRABILE, Antonio. A reserva técnica também é museu. **Boletim eletrônico da ABRACOR**, n.1, p. 4-9, 2010. Disponível em: <http://www.antoniomirabile.com>. Acesso em: 5 dez. 2020.

MOUTINHO, Mário Canova. A Declaração de Quebec. Apresentação (1995). In: BRUNO, Maria Cristina Oliveira (org.). **O ICOM/Brasil e o pensamento museológico brasileiro: documentos selecionados**. São Paulo: Pinacoteca do Estado; Sec. de Estado de Cultura; ICOM/Brasil, v. 2, 2010. p. 52-57.

NATIONAL Park Service. The Museum Handbook. Part.1: Museum Collections. Cap. 7: Museum Collection Storage. Washington DC: National Park Service/Museum Management Program, 2012. p. 1 - 46. Disponível em: <https://www.nps.gov/museum/publications/handbook.html>. Acesso em: 28 mar. 2021.

NEVES, Eduardo Góes. **Perícia sobre os objetos arqueológicos que compõem a Cid Collection**. Processo nº 0830457-36.2010.8.26.0000. Mar. 2021. Disponível em: http://mae.usp.br/acervo_b_santos/. Acesso em: 02 abr. 2021.

NUNES, Thamara Emilia Aluizio. **Museu, Educação e História Indígena: a mediação por meio de recursos pedagógicos de Arqueologia brasileira**. 2018. Dissertação (Mestrado em Museologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, Mayara Manhães de. **“Acesso restrito”?** Refletindo sobre reservas técnicas de museus e públicos não especializados. 2018. Monografia (Especialização *lato sensu* em Divulgação e Popularização da Ciência) - Fundação Oswaldo Cruz, Casa de Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2018.

OLIVEIRA, Mayara Manhães de; GRUZMAN, Carla. Divulgação científica nos "bastidores" dos museus: um estudo exploratório sobre as reservas técnicas. **Ciência em Tela**, v. 12, n. 2, p. 1-14, 2019. Disponível em: <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/>. Acesso em: 13 jan. 2021.

ORCUTT, Kimberly. The open storage dilemma. **Journal of Museum Education**, n. 36, p. 209-216, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/10598650.2011.11510701>. Acesso em: 14 jun. 2020.

PEREIRA, Daiane. **“Reserva técnica viva”**: extroversão do patrimônio arqueológico no Laboratório de Arqueologia Peter Hilbert. 2015. Dissertação (Mestrado em Arqueologia) - Programa de Pós-Graduação em Arqueologia, Universidade Federal do Sergipe, Laranjeiras, 2015.

PEREIRA, Daiane. Extroversão do patrimônio arqueológico salvaguardado: Reserva Técnica do Laboratório de Arqueologia Peter Hilbert. **Revista Arqueologia Pública**, v. 11, n. 2[19], p. 66-82, 30 nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br>. Acesso em: 15 jun. 2020.

PEREIRA, Marcele Regina Nogueira. **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 em Museologia) – Programa de Pós-graduação em Museologia e Patrimônio, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

PEREIRA, Marcele Regina Nogueira. **Museologia Decolonial**: os Pontos de Memória e a insurgência do fazer museal. 2018. Tese (Doutorado em Museologia), Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2018. Disponível em: http://www.museologia-portugal.net/files/upload/doutoramentos/tese_marcele_pereira.pdf. Acesso em: 22 fev. 2021.

QUEROL, Lorena Sancho; CASTRO, Fernanda Santana Rabello de; SEVERO, Rosário; BOTAS, Ana. Decolonial educational practices at national museums in Rio de Janeiro and Lisbon. In: ANDERSEN, Casper; KNUDSEN, Britta Timm; KØLVRAA Christoffer (orgs.). **European Heritage Modalities in Entangled Cities** (ECHOES). Methodological Toolkit, 2019. Disponível em: <http://projectechoes.eu/wp-content/uploads/ECHOES-MET-TK-FINAL-optimized-with-cover.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto**: o museu no ensino de História. Chapecó: Argos, 2004.

RÉMY, Luc. Les réserves: stockage passif ou pôle de valorisation du patrimoine? **La Lettre de l'OCIM**, n. 65, p. 27-35, 1999.

RESERVA Técnica Visitável - Arqueologia Amazônica. In: UNIVERSIDADE de São Paulo - Museu de Arqueologia e Etnologia. Disponível em: <http://mae.usp.br/reserva-tecnica-visitavel-arqueologia-amazonica/>. Acesso em: 27 jun. 2020.

RIBEIRO, Emanuela Sousa. Museus em universidades públicas: entre o campo científico, o ensino, a pesquisa e a extensão. **Museologia & Interdisciplinaridade**, Brasília, v. 2, n. 4, p.88-102, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/museologia.v2i4.16366>. Acesso em: 17 jun. 2020.

RIBEIRO, Emanuela Sousa; SEGANTINI, Verona Campos; GRANATO, Marcus. Museus e patrimônio cultural universitário: discutindo conceitos e promovendo parcerias e articulações. In: ARAÚJO, Bruno Melo de; SEGANTINI, Verona Campos; MAGALDI, Monique; HEITOR, Gleyce Kelly Maciel (orgs.). **Museologia e suas interfaces críticas**: museu, sociedade e os patrimônios. Recife: Ed. UFPE, 2019. p. 51-65.

ROCHA, Luisa Maria Gomes de Mattos. Relação ciência e público: compartilhar sentidos e saberes. In: PINHEIRO, Lena Vânia; PRÍNCIPE, Eloísa (org.). **Múltiplas facetas da comunicação e divulgação científicas**: transformações em cinco séculos. Brasília: IBICT, 2012. p. 227-250. Disponível em: <http://livroaberto.ibict.br/handle/1/711>. Acesso em: 13 nov. 2019.

ROGERS, Alan. Looking again at non-formal and informal education: towards a new paradigm. **The encyclopaedia of informal education**. 2004. Disponível em: www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm. Acesso em: 13 nov. 2020.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Penso; Mcgraw-Hill, 2013. Parte III – O processo da pesquisa qualitativa, p. 374 – 545.

SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. **Encontros museológicos**: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu. Coleção Museu, Memória e Cidadania. Rio de Janeiro: MinC/IPHAN/DEMU, 2008.

SCIENTIFIC Eletronic Library Online. Disponível em: <https://scielo.org/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SEIBEL-MACHADO, Maria Iloni. **O papel do setor educativo nos museus**: análise da literatura (1987 a 2006) e a experiência do Museu da Vida. 2009. Tese (Doutorado em Ensino de História de Ciências da Terra) - Instituto de Geociências, Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2009.

SEMEDO, Alice; FONTAL, Olaia; IBANEZ, Alex. Objetos e museus: biografias, narrativas e vínculos identitários. **Midas: Museologia e Estudos Interdisciplinares**, n. 8, p. 1-7, 2017. Disponível em: <http://journals.openedition.org/midas/1169>. Acesso em 28 dez. 2020.

SEMINÁRIO Regional da Unesco sobre a função educativa dos museus (1958). Extrato do documento final do evento. In: BRUNO, Maria Cristina Oliveira (org.). **O ICOM/Brasil e o pensamento museológico brasileiro**: documentos selecionados. São Paulo: Pinacoteca do Estado; Sec. de Estado de Cultura; ICOM/Brasil, v. 2, 2010. p. 28-37.

SILVA, Cibele Monteiro da; AZEVEDO, Dyego Marcelo; FERNANDES, Gabriel de Andrade (coord.). **Guia de Museus e Acervos da USP**. Maio de 2018. Disponível em: <https://biton.uspnet.usp.br/cpc/>. Acesso em: 19 jun. 2020.

SILVA, Emerson Nobre da. **Objetos e imagens no Marajó Antigo**: agência e transformação na iconografia das tangas cerâmicas. 2017. Dissertação (Mestrado em Arqueologia) - Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SILVA, Fabíola Andréa. **A coleção de artes indígenas banco santos sob a guarda do MAE-USP**. Jan. 2021. Disponível em: http://mae.usp.br/acervo_b_santos/. Acesso em: 02 abr. 2021.

SILVA, Maurício André da. Diálogos orientados/desorientados pela teoria queer. **Revista Arqueologia Pública**, v. 13, n. 1[22], p. 218- 237, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicmp.br/ojs/index.php/rap/article/view/8654760>. Acesso em: 07 out. 2020.

SOARES, Anauene Dias. **A normativa de proteção ao tráfico ilícito do patrimônio cultural**: o acervo arqueológico do Instituto Cultural Banco Santos. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SOARES, Ozias de Jesus. A Política Nacional de Educação Museal – PNEM: perspectivas futuras. In: COSTA, Andréa Fernandes; RANGEL, Aparecida Marina; CASTRO, Fernanda; HENZE, Isabel Aparecida Mendes; VALENTE, Maria Esther; SOARES, Ozias de Jesus (orgs.). **O lugar da educação no museu: Museu de Ideias**, ed. 2017. Rio de Janeiro: Museus Castro Maya, 2018. p.60-66.

SOARES, Ozias de Jesus; GRUZMAN, Carla. O lugar da pesquisa na educação museal: desafios, panoramas e perspectivas. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 3, n. 2, p. 115-139, 2019.

SOUZA, Flávia Cristina Antunes de; WEIERS, Merilluce Samara. Uma experiência de educação patrimonial no Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville: provocando sensações e estimulando percepções. **Revista CPC**, São Paulo, n. 9, p. 25-41, 2010.

SOUZA, Solange Jobim e; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 7, n. 2, p.109-122, dez. 2012.

STANBURY, P. Storage, display and access - innovations at the Harry Daly Museum and the Richard Bailey Library of the Australian Society of Anaesthetists, Sidney. **Anaesth Intensive Care**, n. 38 (suplem. 1), p. 20-24, 2010.

STUDART, Denise C. (coord.). Educação em museus: produto ou processo? In: BRUNO, Maria Cristina Oliveira (org). **O ICOM/Brasil e o pensamento museológico brasileiro: documentos selecionados**. São Paulo: Pinacoteca do Estado; Sec. de Estado de Cultura; ICOM/Brasil, v. 1, 2010. p. 139-147.

THIEMEYER, Thomas. The storeroom as promise: the discovery of the ethnological museum depot as an exhibition method in the 1970s. **Museum Anthropology**, vol. 40, n. 2, p. 143-157, 2017.

THISTLE, Paul C. Visible storage for the small museum. **Curator**, v. 33, n. 1, p. 49-62, 1990.

TORAL, Hernán Crespo. Seminário Regional da Unesco sobre a Função Educativa dos Museus. Apresentação (1995). In: BRUNO, Maria Cristina Oliveira (org.). **O ICOM/Brasil e o pensamento museológico brasileiro: documentos selecionados**. São Paulo: Pinacoteca do Estado; Sec. de Estado de Cultura; ICOM/Brasil, v. 2, 2010. p. 23-27.

TOSTES, Vera Lúcia Bottrel. O problema das reservas técnicas: como enfrentar o apego devorador? **Revista do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, n. 31, p. 74-80, 2005.

UNESCO. Introducing UNESCO. Disponível em: <https://en.unesco.org/>. Acesso

em: 22 mar. 2021.

UNESCO. **Recomendação referente à proteção e promoção dos museus e coleções, sua diversidade e seu papel na sociedade**. Paris, 20 de novembro de 2015. Trad. Instituto Brasileiro de Museus. Disponível em: https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2016/11/Unesco_Recomendacao-Final_POR-traducao-nao-oficial.pdf. Acesso em: 25 jul. 2020.

UMAC. **Worldwide Database of University Museums and Collections**. Disponível em: <https://university-museums-and-collections.net/>. Acesso em: 22 abr. 2021.

UOL. Leilão da massa falida do Banco Santos teve obras milionárias e polêmicas. Disponível em: <https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2020/10/06/leilao-da-massa-falida-do-banco-santos-teve-obras-milionarias-e-polemicas.htm>. Acesso em: 07 out. 2020.

USP. USP em números. Disponível em: <https://www5.usp.br/a-usp/>. Acesso em: 17 jun. 2020.

USP. USP 60+. Quem somos. Disponível em: <https://prceu.usp.br/usp60/quem-somos/>. Acesso em: 13 mar. 2021.

USP. Reitoria. **Resolução nº 3.745, de 19 de outubro de 1990**. Baixa o Regimento Geral da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-3745-de-19-deoutubro-de-1990#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%3A,na%20data%20de%20sua%20publica%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 10 out. 2020.

USP. **Resolução nº 5937, de 26 de julho de 2011**. Baixa o Regimento do Museu de Arqueologia e Etnologia. São Paulo: Reitoria da Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-5937-de-26-de-julho-de-2011>. Acesso em: 12 jul. 2020.

VALENTE, Maria Esther Alvarez. **A educação em museu: o público de hoje no museu de ontem**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

VALENTE, Maria Esther Alvarez. Educação e museus: a dimensão educativa do museu. In: GRANATO, Marcus; SANTOS, Cláudia Penha dos; LOUREIRO, Maria Lucia. **Museu e museologia: interfaces e perspectivas**. Rio de Janeiro: MAST, 2009. p. 83-98.

VALENTE, Maria Esther Alvarez; CAZELLI, Sibebe; ALMEIDA, Ronaldo. Os instrumentos científicos do MAST na perspectiva educacional e da divulgação da

ciência. In: VALENTE, Maria Esther Alvarez; CAZELLI, Sibebe (org.). **Educação e divulgação da ciência** - Mast 30 anos de pesquisa, v. 2. Rio de Janeiro: Mast, 2015. p. 284-310.

VALENTE, Maria Esther Alvarez. Da dimensão à função educativa no museu: algumas incursões. In: COSTA, Andréa Fernandes; RANGEL, Aparecida Marina; CASTRO, Fernanda; HENZE, Isabel Aparecida Mendes; VALENTE, Maria Esther; SOARES, Ozias de Jesus (orgs.). **O lugar da educação no museu: Museu de Ideias**, ed. 2017. Rio de Janeiro: Museus Castro Maya, 2018. p. 41-48.

VALENTE, Maria Esther Alvarez. A presença, a condução e a escrita de Georges Henri Rivière: desabilitando o esquecimento. In: CHAGAS, Mario; MACRI, Marcus (org.). **A função educacional dos museus: 60 anos do Seminário Regional da Unesco**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2019, p.92-108. Disponível em: http://museudarepublica.museus.gov.br/wpcontent/uploads/2019/05/Livro_seminario_WEB.pdf. Acesso em: 13 abr. 2021.

VARINE, Hugues de. A respeito da Mesa-Redonda de Santiago do Chile. Apresentação (1995). In: BRUNO, Maria Cristina Oliveira (org.). **O ICOM/Brasil e o pensamento museológico brasileiro: documentos selecionados**. São Paulo: Pinacoteca do Estado; Sec. de Estado de Cultura; ICOM/Brasil, v. 2, 2010. p.38-42.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello (org.). Recursos pedagógicos no Museu de Arqueologia e Etnologia da USP. São Paulo: MAE-USP, 2014. Disponível em: <http://mae.usp.br/materiais-de-apoio/>. Acesso em: 27 out. 2020.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Las singularidades de los museos universitarios. **Revista Códice** - Boletín Científico y Cultural del Museo Universitario de la Universidad de Antioquia, v. 28, p. 26-39, 2015.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello; SILVA, Maurício André da. A mediação comunitária colaborativa: novas perspectivas para educação em museus. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 20, n. 3, p. 623-639, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8651713>. Acesso em: 08 out. 2020.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Arqueologia e educação patrimonial: a experiência do MAE-USP. **Rev. CPC**, São Paulo, n.27, p.255-279, 2019. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/158564>. Acesso em: 27 out. 2020.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello. **Sobre o Acervo Banco Santos no MAE**. Mar. 2021. Disponível em: http://mae.usp.br/acervo_b_santos/. Acesso em: 02 abr. 2021.

VIEIRA, Mariane Aparecida do Nascimento. A inserção indígena nos museus. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, [S. l.], n. 30, p. 118-130, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revmae/article/view/144272>. Acesso em: 17 dez. 2020.

WAGENSBERG, Jorge. The “total” museum, a tool for social change. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, v. 12 (suplem.), p. 309-321, 2005a.

WAGENSBERG, Jorge. Princípios fundamentais da museologia científica moderna. In: MASSARANI, Luisa; TURNEY, Jon; MOREIRA, Ildeu de Castro (org.). **Terra incógnita: a interface entre ciência e público**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, Casa da Ciência/UFRJ, Fiocruz, 2005b. p. 133-138.

WASHBURN, Dorothy K. Curatorial or “native” categories: their use in visible storage. **Curator**, v. 33, n. 1, p. 63-71, 1990.

WYNNE, Brian. Saberes em contexto. In: MASSARANI, Luisa; TURNEY, Jon; MOREIRA, Ildeu de Castro (org.). **Terra incógnita: a interface entre ciência e público**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent; Casa da Ciência/UFRJ; Fiocruz, 2005. p. 27-40.

YAGUELLO, Marina. Introdução. In: BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 14^a ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 11-19.

APÊNDICE A

Roteiro para entrevistas sobre concepção e desenvolvimento da proposta da Reserva Técnica Visitável do MAE

Identificação:

Data da entrevista:

Hora da entrevista: de __:__ às __:__

Nome do(a) profissional:

Formação:

Cargo na instituição:

Tempo de trabalho na instituição:

Tempo de trabalho no atual cargo/setor:

I. Sobre a identidade institucional do MAE

Qual é o papel do MAE enquanto um museu de ciências universitário?

- *Como o MAE está inserido no contexto da USP?*

- *Como se dá a relação com outras instituições científico-culturais da USP?*

Fale sobre a missão e o perfil institucional do MAE.

Qual é o papel do MAE na educação e na divulgação da ciência?

O MAE possui um plano museológico?

O MAE possui uma política de educação?

Quais são os perfis de públicos que geralmente visitam o MAE?

II. Sobre a inserção da coleção de arqueologia amazônica do ICBS no MAE

Como você descreveria a coleção de arqueologia amazônica procedente do ICBS?

- *Quais aspectos podem ser ressaltados na coleção?*

Como esta coleção se relaciona com a missão e o perfil institucional do MAE?

Como esta coleção se relaciona aos propósitos de educação e divulgação da

ciência do MAE?

Fale sobre o contexto da chegada desta coleção no MAE.

- Além do MAE, outras instituições foram consultadas sobre a possibilidade de receber os objetos arqueológicos e etnográficos do ICBS?

- Houve consenso no MAE quanto ao recebimento desta coleção?

Existe um período estabelecido para a guarda provisória desta coleção no MAE?

- A aquisição definitiva desta coleção é discutida no MAE com base em algum documento norteador?

- Quais são as condições para efetuar a aquisição definitiva desta coleção no MAE?

Fale sobre as estratégias de extroversão dos objetos desta coleção para o público.

Os objetos da coleção presentes na RTV são fontes de pesquisa acadêmica?

Fale sobre isso.

III. Sobre o projeto da Reserva Técnica Visitável

Concepção/planejamento:

Como surgiu a ideia de uma reserva técnica visitável, isto é, o que se pretendia com essa iniciativa?

O que levaram em consideração para elaborar a proposta conceitual?

Fale sobre sua participação nesse projeto.

Quais foram os profissionais que participaram desse projeto?

- Quem são os conceptores?

- Quem são os executores?

De que maneira este projeto se relaciona aos propósitos institucionais?

Vocês se inspiraram em referências de outros museus?

- Realizaram levantamentos bibliográficos, visitas técnicas?

Como fizeram a seleção dos objetos que iriam para a RTV?

O projeto da RTV contou com apoio financeiro? De quais formas?

Comente sobre as outras reservas técnicas do MAE.

Quais são os aspectos que diferenciam a RTV das demais reservas técnicas (aspectos de conservação, segurança, circulação)?

Quais são os aspectos que diferenciam a RTV de uma exposição?

A RTV foi pensada para um perfil de público específico ou mais perfis?

Foi realizado algum levantamento ou consulta prévia junto a esses públicos?

Caso sim, comente a respeito.

O processo gerou documentos? Como foram realizados esses registros?

Desenvolvimento:

Fale sobre a organização dos objetos da coleção no espaço.

Quais são os outros elementos que compõem o espaço?

Como você vê a relação entre a RTV e o trabalho educativo do MAE?

Além dos elementos presentes no espaço da RTV, outros recursos educativo-culturais estão relacionados à visitação?

Desafios e perspectivas

A RTV já passou por algum tipo de avaliação pelos públicos?

- *Caso sim, de que maneira isso é/foi feito?*

- *Ocorreram alterações no espaço em decorrência dessas avaliações?*

A RTV já passou por algum tipo de avaliação pelos profissionais responsáveis por sua concepção e desenvolvimento?

- *Caso sim, de que maneira isso é/foi feito?*

- *Ocorreram alterações no espaço em decorrência dessas avaliações?*

Quais foram os desafios iniciais?

Quais são os desafios atuais?

Que contribuições uma RTV traz na atualidade?

O atual contexto da pandemia trouxe muitos desafios para os museus. Foram pensadas estratégias para aproximar o público da RTV (publicações nas redes sociais)?

APÊNDICE B

Roteiro para entrevistas sobre elaboração e realização de visitas na Reserva Técnica Visitável do MAE

Identificação:

Data da entrevista:

Hora da entrevista: de __:__ às __:__

Nome do(a) profissional:

Formação:

Cargo na instituição:

Tempo de trabalho na instituição:

Tempo de trabalho no atual cargo/setor:

I. Sobre a identidade institucional do MAE

Qual é o papel do MAE enquanto um museu de ciências universitário?

- *Como o MAE está inserido no contexto da USP?*

- *Como se dá a relação com outras instituições científico-culturais da USP?*

Fale sobre a missão e o perfil institucional do MAE.

Qual é o papel do MAE na educação e na divulgação da ciência?

O MAE possui um plano museológico?

O MAE possui uma política de educação?

Quais são os perfis de públicos que geralmente visitam o MAE?

II. Sobre a inserção da coleção de arqueologia amazônica do ICBS no MAE

Como você descreveria a coleção de arqueologia amazônica procedente do ICBS?

- *Quais aspectos podem ser ressaltados na coleção?*

Como esta coleção se relaciona com a missão e o perfil institucional do MAE?

Como esta coleção se relaciona aos propósitos de educação e divulgação da ciência do MAE?

Fale sobre o contexto da chegada desta coleção no MAE.

- Além do MAE, outras instituições foram consultadas sobre a possibilidade de receber os objetos arqueológicos e etnográficos do ICBS?

- Houve consenso no MAE quanto ao recebimento desta coleção?

Existe um período estabelecido para a guarda provisória desta coleção no MAE?

- A aquisição definitiva desta coleção é discutida no MAE com base em algum documento norteador?

- Quais são as condições para efetuar a aquisição definitiva desta coleção no MAE?

Fale sobre as estratégias de extroversão dos objetos desta coleção para o público.

Os objetos da coleção presentes na RTV são fontes de pesquisa acadêmica?

Fale sobre isso.

III. Sobre as ações educativas na Reserva Técnica Visitável

Concepção/planejamento:

Como surgiu a ideia de uma reserva técnica visitável, isto é, o que se pretendia com essa iniciativa?

Fale sobre sua participação nesse projeto.

Quais são as ações educativas que envolvem a RTV (visitas, visitas técnicas, aulas, formação de professores, oficinas, exibição de documentário...)?

Houve algum apoio financeiro para viabilizar as ações educativas mencionadas?

Sobre as visitas especificamente, como foram pensadas pela equipe?

O que se pretendia com essa iniciativa no princípio?

Quais foram os participantes do planejamento das visitas?

Fale sobre sua participação nas etapas de planejamento.

Como é organizado o agendamento das visitas?

Vocês se inspiraram em referências de outros museus para pensar nas visitas à RTV?

Realizaram levantamentos bibliográficos, visitas técnicas?

Quais são os aspectos que diferenciam a RTV das demais reservas técnicas (aspectos de conservação, segurança, circulação)?

Quais são os aspectos que diferenciam a RTV de uma exposição?

As ações educativas da RTV foram pensadas para um perfil de público específico ou mais perfis?

De que maneira essa iniciativa se insere no projeto educativo do MAE?

A elaboração do projeto considerou princípios educativos e de divulgação da ciência? Fale sobre isso.

Esse processo gerou documentos? Como foram realizados esses registros?

Desenvolvimento:

Como é formada a equipe de educação do MAE (vínculos, formação, número de integrantes)?

Quais são os membros da equipe de educação que realizam as visitas à RTV?

Quais são os perfis de públicos que visitam a RTV?

Em geral, como acontecem as visitas com cada perfil de público?

- Quais são os assuntos abordados? Como foram escolhidos?

- De que maneira esses assuntos se relacionam com o perfil e os propósitos da instituição?

- Visitam outros locais além da RTV?

Além dos elementos presentes no espaço da RTV, outros recursos são utilizados durante a visita (documentário, pranchas educativas, guias, folders, kits de objetos e maquetes táteis...)?

Fale sobre a divulgação das visitas.

Fale sobre os momentos das visitas mais marcantes para você.

Desafios e perspectivas

As visitas à RTV já passaram por algum tipo de avaliação pelos públicos?

- Caso sim, de que maneira isso é/foi feito?

- Ocorreram alterações nas visitas em decorrência dessas avaliações?

As visitas à RTV já passaram por algum tipo de avaliação pela equipe de

educação?

- *Caso sim, de que maneira isso é/foi feito?*

- *Ocorreram alterações nas visitas em decorrência dessas avaliações?*

Quais foram os desafios iniciais?

Quais são os desafios atuais?

Que contribuições uma RTV traz na atualidade?

O atual contexto da pandemia trouxe muitos desafios para os museus. Foram pensadas estratégias para aproximar o público da RTV (publicações nas redes sociais)?

ANEXO A

Ficha para agendamento de visita à RTV do MAE (parte de orientações para agendamento e realização da visita)

FICHA PARA AGENDAMENTO DE VISITA À RTV "ARQUEOLOGIA AMAZÔNICA"

Preencha o formulário para confirmação do agendamento na Reserva Técnica Visitável do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo.

*Obrigatório

SOBRE O ACERVO DA RTV

Em 2005, a partir de uma decisão judicial, o Museu de Arqueologia e Etnologia recebeu a guarda provisória de uma coleção de arqueologia amazônica, antes sob a responsabilidade do extinto Instituto Cultural Banco Santos. Desde então, vários procedimentos curatoriais, próprios de uma instituição museológica, foram realizados com vistas a garantir a salvaguarda e comunicação desta parcela do nosso patrimônio cultural.

Esta coleção é constituída por artefatos provenientes de diferentes regiões da Amazônia e evidencia importantes formas de ocupação deste território pelas populações indígenas desde períodos remotos. A cultura marajoara é a mais representada, mas há também artefatos das culturas tapajônicas e guarita.

Nesta Reserva Técnica Visitável temos o compromisso de apresentar as responsabilidades de um museu universitário para com seu acervo, divulgando os trabalhos de pesquisa, ensino e extensão realizados por sua equipe de profissionais. Ótima oportunidade para conhecer a história da região e suas populações.

ORIENTAÇÕES PARA O AGENDAMENTO

Para agendar visitas orientadas, entre em contato com Cida Andrade: educativo.mae@usp.br ou (11) 3091 - 4905.

****O agendamento da visita somente será confirmado após a leitura e o preenchimento prévio deste formulário por parte do solicitante.****

- O Educativo atende na Reserva Técnica Visitável somente grupos agendados previamente, por e-mail ou telefone, com o número mínimo de 10 pessoas e o máximo 45 pessoas;
- As visitas orientadas ocorrem impreterivelmente entre 9:30 – 11:30 e 14:30 – 16:30. Avise no caso de haver atraso;
- Os grupos devem ser acompanhados por 02 professorxs/educadorxs, no mínimo, que serão responsáveis por todxs xs participantes ao longo da visita;
- Solicitamos ao responsável a entrega, no dia da visita, de um ofício contendo os seguintes dados: Nome da instituição/Endereço completo/Telefone/E-mail/Número de alunxs; e
- Seja consciente no momento do agendamento. Se houver algum imprevisto e a visita tiver de ser cancelada, por favor, avise com o maior tempo de antecedência possível, pois sempre há grupos esperando por vagas.

1. *

Marque todas que se aplicam.

Estou ciente das orientações acima.

SUGESTÕES PARA UMA BOA VISITA

Visitar um museu deve ser um momento agradável e prazeroso. Para tal, por favor, procure seguir as seguintes sugestões:

- Sugerimos que as bolsas, mochilas e aparelhos sonoros fiquem acondicionados no ônibus.
- Ao chegarem ao MAE/USP, xs participantes do grupo devem ser orientadxs, pelxs responsáveis, a irem ao banheiro e ao bebedouro, antes do início da visita orientada.
- Caso o grupo chegue antes do horário agendado, solicite orientações ao Educativo.
- O grupo dx visitantes não poderá comer ou beber nas salas de atividades educativas e na sala de exposição, contribuindo para a conservação do acervo do Museu. Caso o grupo queira fazer um lanche antes ou após a visita, solicite informações.
- Não é permitido realizar fotografias dentro da Reserva Técnica Visitável e entrar com bolsas, sacolas ou mochilas que devem ser guardadas no Educativo.
- Andar calmamente nos espaços do museu é a forma mais adequada para não ocorrerem acidentes.
- O MAE é um Museu Universitário, onde se estuda e pesquisa em biblioteca e laboratórios, nele são oferecidas diferentes disciplinas de graduação e pós graduação. Atenção ao barulho nas dependências do Museu.
- No caso da visita guiada, axs professorxs e acompanhantes que participam da visita juntamente com o grupo sugere-se que apresentem suas dúvidas, mas deixem a condução da mediação para xs educadores/bolsistas. Uma conversa inicial entre professorxs e educadorxs do Museu torna o trabalho mais produtivo.
- Conversar previamente com o grupo sobre a visita e os conteúdos que serão explorados propiciará uma ação educativa mais produtiva. O Educativo do Museu oferece axs professorxs cursos e materiais didáticos para serem utilizados antes ou após as visitas. Para maiores informações, entre em contato.

Os ônibus só têm entrada permitida ao campus da Universidade pela portaria 2 (acesso pela Av. Politécnica). Combine com x motorista previamente o trajeto. O Museu está localizado próximo ao Hospital Universitário, ao lado da Prefeitura do campus. Pode-se estacioná-los em frente ao Museu e qualquer dúvida solicitar ajuda e/ou orientações axs vigilantes da portaria.

Até logo!

Educativo MAE/USP

Museu de Arqueologia e Etnologia

Av. Professor Almeida Prado, 1466 - Butantã

Cidade Universitária, São Paulo, SP

www.mae.usp.br

Facebook: Museu de Arqueologia e Etnologia da USP

28.

Marque todas que se aplicam.

Estou ciente das orientações acima.

ANEXO B

**Formulário de avaliação do professor/responsável pela visita à Reserva Técnica
Visitável do MAE (primeira página)**

PROGRAMA DE MEDIAÇÃO "RESERVA TÉCNICA VISITÁVEL"

AVALIAÇÃO DO PROFESSOR/RESPONSÁVEL A VISITA A RESERVA TÉCNICA VISITÁVEL

**Obrigatório*

1. Data: *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

2. Nome: *

3. Escola/Instituição: *

4. Telefone/ Email: *

5. Nº de alunos: *

ANEXO C**Relatório do educador/bolsista que realiza a visita à Reserva Técnica
Visitável do MAE (primeira página)****Programa de Mediação "RESERVA
TÉCNICA VISITÁVEL". Relatório do
EDUCADOR/BOLSISTA*****Obrigatório**

1. Data: *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

2. Nome: *

3. Escola: *

4. Ano:

**ELEMENTOS
DA VISITA**COMENTE E CLASSIFIQUE OS ELEMENTOS SOBRE A VISITA REALIZADA,
CLASSIFICANDO ENTE ÓTIMO E PÉSSIMO.