

EDUCAÇÃO NOS MUSEUS: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM MUSEUS DE ARTES

Luciana Conrado¹

Resumo

Esse artigo tem como foco discutir as transformações pelas quais a ideia de educação e público passou desde a criação dos museus. Para isso, em um primeiro momento, são trazidos autores referenciais que abordam como as diferentes tipologias museais contribuíram, ao longo do tempo, para essa transformação. Em um segundo momento, são tratadas algumas das tendências pedagógicas que contribuíram para a estruturação das práticas educacionais em museus de artes.

Palavras Chave: Educação em museus. Tendências pedagógicas. Público.

¹ Historiadora pela Universidade de São Paulo, Especialista em Museologia pelo Curso de Especialização em Museologia do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, Master em Museologia pela Universidad de Valladolid (Espanha), Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Introdução

A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NOS MUSEUS

Tratar da trajetória dos museus do ponto de vista da educação é, principalmente voltar o olhar para a relação dessa instituição com os seus públicos ao longo do tempo. Uma primeira observação a ser feita, portanto, é que essa relação não é estática e muda segundo o que cada época, e cada sociedade, entende como educação, como museu e como público. É possível afirmar, entretanto, que os museus sempre tiveram uma interface educacional na medida em que são instituições intrinsecamente ligadas à coleta, ao estudo e à divulgação de coleções. O interesse deste texto é perceber como essas diversas ações foram se estruturando em relação aos públicos frequentadores, e como a função educacional, atualmente presente nos museus, surgiu como consequência dessas modificações. Em seguida, serão abordados alguns aspectos constitutivos da educação em museus de arte, a partir de um levantamento bibliográfico sobre as tendências pedagógicas que estão presentes e/ou que influenciam esses espaços.

O historiador da arte Jeffrey Abt (2006), aponta que “museu”, “educação” e “público” são palavras que não necessariamente possuíam anteriormente as associações que são realizadas na atualidade, e sua confluência é fruto de um processo em curso por mais de duzentos anos. Esse mesmo autor aponta que, com o advento da Idade Moderna, e as viagens para o Novo Mundo e Oriente, os europeus começaram a formar coleções de objetos do mundo natural e produzidos pelos seres humanos – as *naturalia* e as *artificialia* – para fins de estudo sistemático. Se durante algum tempo foram conhecidos por nomes variados² rapidamente a denominação “museu” se impôs como alternativa mais usada e aceita para a atividade de colecionar, expor, descrever e estudar os objetos.

A partir desse período se evidencia a relação mais estreita entre formação de coleções para fins de exposição e atividades educacionais, como estudo e pesquisa das coleções. Era comum que os proprietários recebessem outros estudiosos, alguns vindos de locais distantes, interessados em conhecer a coleção. Obviamente o contato desses visitantes com as coleções não era sistemático, já que elas não eram públicas. A visitação era restrita à pessoas conhecidas pelos proprietários e devia seguir uma lógica de prestígio dos convidados ou de interesse em trocas de conhecimento com o proprietários dos objetos. Abt ressalta que apesar dos espaços de exposição das coleções serem frequentemente localizados dentro da casa dos estudiosos e colecionadores, a presença de visitantes transformava a exposição em um verdadeiro *mouseion*

² Abt (2006) cita : *pandechion, studiolo, gabinetto, Wunderkammer, galleria, Kunstkammer e Kunstschränk*.

“um local para o discurso de aprendizado na presença de objetos” (ABT, 2006, p. 122, tradução nossa), como parte da lógica de trocas de conhecimento renascentista.

É fato amplamente registrado pela bibliografia que a formação de coleções especializadas suportou e ajudou a desenvolver o interesse de muitos estudiosos pela história natural – no caso de coleções de espécimes zoológicas, botânicas e minerais – pela antropologia e história – no caso de coleções de antiguidades e de objetos “exóticos” provenientes de países distantes – e pelas artes – no caso de coleções de pinturas e esculturas (GARCÍA BLANCO, 1999; LOPES, 1997). Pode-se afirmar, portanto, que o início da era das coleções especializadas está relacionado, a partir de seu crescimento e maior estruturação, com o desenvolvimento de instituições especializadas. Coletar, estudar e expor – mesmo que para um público seletivo – começaram a se tornar atividades relacionadas entre os membros da elite intelectual européia do século XVII. Obviamente esses interesses não eram uniformes, e a forma como as coleções eram expostas e utilizadas variavam de acordo com cada proprietário.

De acordo com Abt (2006), a ampliação da perspectiva pública dessas coleções começa a se modificar com a abertura e a organização de algumas delas para a recepção de um público mais amplo. Esse foi o caso da coleção dos Médicis, que com a transferência para as salas do pavimento superior do edifício Uffizi, começou a ser utilizado para a recepção da elite florentina e de dignitários estrangeiros. Também no final do século XVI e início do XVII a coleção de Rudolf II, imperador da dinastia dos Habsburgos, ocupava uma ala inteira de seu palácio, totalmente separada dos aposentos íntimos. Em ambos os casos as coleções se tornaram símbolos de poder exibidos pelos monarcas para seus visitantes e eram parte da “reputação pública” de seus donos.

A relação entre governo e coleções se fortaleceu cada vez mais com o passar dos anos e foi crucial para o desenvolvimento de seu caráter público e educacional. Outro fator importante para esse desenvolvimento também se deu pela relação estabelecida, a partir da segunda metade do século XVII, das coleções com as universidades. Um dos casos mais emblemáticos é a doação da coleção particular de Elias Ashmole para a Universidade de Oxford. Fundado em 1683, o *Ashmole Museum* é um marco na utilização de coleções de objetos para o ensino e a pesquisa, e traz uma nova função para os museus: a de participação na instrução pública.

Valente (2003), compreende que o progressivo processo de abertura de museus e bibliotecas públicas, iniciado no final do século XVII europeu e que se estende durante todo o século XVIII, deve ser visto como parte de uma estratégia de pressão de estudiosos amadores,

médicos e cientistas pelo acesso às coleções pertencentes aos reis e nobres³. Esse processo não só contribuiu para a abertura de novas instituições como para a valorização dos objetos de coleções enquanto objetos científicos. Parte desse processo configurou os museus como recursos para o ensino e a investigação científica, fazendo com que muitos deles passassem, com os anos, a adquirirem o contorno de instituições voltadas para a produção de conhecimento científico em suas áreas específicas. Como consequência está a contribuição inequívoca dos museus nos séculos seguintes na conformação das disciplinas científicas modernas (LOPES, 1997; 2009).

Um dos marcos mais importantes da progressiva abertura e inserção da questão educacional nos museus é o *Musée du Louvre*. Na entrada da chamada “Era dos museus” (SCHWARCZ, 2001), o século XIX, o Louvre representou a institucionalização de um projeto de nação, em um esforço de modernização da sociedade, no qual o museu passa a ser considerado como um lugar do saber e da invenção artística, de progresso do conhecimento e das artes, no qual o público poderia formar seu gosto por meio da admiração das exposições (SEPULVEDA, 2002). É, inclusive, reputada ao Louvre a criação de um dos primeiros serviços de recepção de público (BENOIST, 1971).

Os ideais democratizantes aplicados durante a Revolução Francesa fomentaram, por um lado, a abertura de mais museus pela Europa e pelas Américas e, por outro, a preocupação com o viés educativo das instituições. A mudança nos sistemas governamentais europeus e, mais tarde, norte e latino-americanos teve seu papel nesse processo, assim como as transformações no modo de produção após a Revolução Industrial, iniciada no final do século XVIII. Nesse contexto, os governantes europeus começaram a incorporar a noção de que instituições culturais deveriam ser incentivadas com financiamento público, na medida em que elas poderiam significativamente contribuir para a educação e a “civilização” da população. De acordo com Hooper-Greenhill, no início do século XIX, (1991, p. 15, tradução nossa) “os museus eram percebidos como uma solução racional para a necessidade de prover oportunidades de autoeducação para as classes médias e trabalhadoras”.

Valente (2003), entretanto, problematiza o uso educativo dessas instituições e sua real abertura às classes populares. Para essa autora os parâmetros de prestígio pela posse de coleções

³ Schaer (1993) cita o movimento que desde meadas do século XVIII conclamava a disponibilização pública das coleções artísticas reais. Um dos documentos citados é redigido por Saint-Yenne, em 1747, apresentando reflexões sobre o estado de conservação das coleções reais, mantidas em quartos escuros em Versailles, e sobre a necessidade de colocá-las à disposição, principalmente dos artistas, que a partir delas poderiam aprender a respeito dos grandes mestres das artes.

valiosas e relação com o *status quo* governamental faz dos museus uma das “instituições hegemônicas” do século XIX. Nesse sentido, ela cita os regulamentos de frequência dos museus de arte que, de tão restritos, permitiam a entrada do público apenas aos domingos. O restante dos dias era aberto somente para artistas e estudiosos. “Na realidade, a função social da instituição foi a de integrar a burguesia que aspirava alcançar a aristocracia. Muito raro seria permitida a entrada das classes médias e baixas nesses templos da grande arte.” (VALENTE, 2003, p. 33). Entretanto, essa mesma autora distingue a existência de duas tipologias educacionais distintas: a dos museus voltados à difusão da cultura clássica para as classes abastadas e a dos museus preocupados com a instrução popular⁴.

Um dos aspectos mais contundentes da repercussão dessas preocupações educacionais nos museus foi a criação, pela primeira vez dentro dessas instituições, dos chamados setores educativos. Essa criação não é facilmente perceptível, na medida em que não compõem um movimento único por parte dessas instituições. Pelo contrário, o que é possível perceber na bibliografia disponível, são processos singulares de maior abertura institucional e preocupação educativa que vão aos poucos estruturando um panorama no qual os museus parecem responder à demanda, por parte dos governantes e da sociedade, da educação de seus públicos.

De maneira geral o objetivo inicial desses setores era a recepção do público escolar já que as preocupações com a instrução pública desembocaram, na Europa, em projetos governamentais em que a escolarização obrigatória tinha como complemento “natural” as visitas a museus. García Blanco (1999) ressalta que nesse período foi de extrema importância a influência dos museus ingleses, que ao desenvolverem diversas ações voltadas para o público escolar, contribuíram para a conformação do que seriam mais tarde considerados os setores educativos museais.

O trabalho desenvolvido por Hooper-Greenhill (1991), sobre as origens dos serviços educativos dos museus ingleses, dá algumas pistas sobre os princípios dessa influência. De acordo com essa autora, durante o século XIX e início do século XX, a educação foi a principal função dos museus na Inglaterra. “Entendia-se o museu ideal como sendo ‘a escola avançada de auto-instrução’ e o lugar onde os professores deveriam ‘naturalmente ir em busca de assistência’” (HOOPER-GREENHILL, 1991, p. 25, tradução nossa). Os museus eram também considerados como os locais onde as diferentes classes sociais podiam “conviver

⁴ Um exemplo desse segundo caso é o *South Kensington Museum*, futuro *Victoria and Albert Museum*. Seu diferencial está ligado à preocupação explícita com a formação e o aprimoramento de seus públicos, principalmente os trabalhadores da indústria. Sobre a relação do *Victoria and Albert* com o planejamento da educação técnica na Inglaterra ver Denis (1997).

harmoniosamente em público” (HOOPER-GREENHILL, 1991, p. 14, tradução nossa). O aspecto “civilizador” da instituição museal era parceiro e, de certa maneira, justificava, sua função educacional. As necessidades educacionais que imperavam no final do século XIX – expansão do sistema de escolarização formal e modernização dos métodos e temáticas de ensino – resultaram na formatação de novas teorias pedagógicas que incentivavam a relação das escolas com os museus. Essas relações, que começaram de forma incipiente e pouco organizada, foram paulatinamente se estruturando em ações específicas.

O surgimento dos primeiros museus norte-americanos também se configurou como um dos fatores de influência na forma como a educação passou a ser compreendida nesses locais. O objetivo dessas novas instituições estava em promover a instrução pública em diversos aspectos: inculcação de valores morais, transmissão de sentimentos patrióticos para imigrantes recém chegados e a formação de trabalhadores para a indústria. “Pragmático, igualitário, instrutivo e entretenedor eram as palavras que melhor descreviam os fundamentos filosóficos dos museus de arte na América.” (ZELLER, 1989, p. 13, tradução nossa).

O início do século XX viu a instituição museu se multiplicar e se consolidar pelo mundo. Novas tipologias museais vieram se unir aos já consagrados museus de arte, de ciências e de história. Além dos nascentes centros de ciências, com suas exposições interativas, começam a surgir os chamados museus etnográficos, com preocupações voltadas à preservação de objetos das classes trabalhadoras – agrícolas e urbanas – e de sociedades não industrializadas, fora do eixo europeu e norte-americano.

Surgidos no Brasil no início do século XIX, os museus tiveram um papel importante na institucionalização da pesquisa científica, notadamente em História Natural, no País. Essa atuação, que se estendeu até meadas do século XX (GASPAR, 1993), era marcada por uma vertente educacional para públicos especializados de cientistas que incluía formação por meio de estágios de aperfeiçoamento e cursos.

Sobre a atuação educacional para os públicos de não cientistas, Lopes (2009) destaca a importância de Bertha Maria Júlia Lutz (1894-1976), cientista, feminista e pioneira da educação em museus no Brasil. Cientista do Museu Nacional na década de 1930, Bertha Lutz era, nesse período, a única profissional especializada em museus no País. A convite da Associação Americana de Museus, realizou, em 1932, uma viagem de estudos aos museus dos Estados Unidos. Seu relatório de viagem *O papel educativo dos museus americanos*, publicado pelo Museu Nacional em 1933, apontava a importância das transformações nos museus existentes visando sua acessibilidade aos diversos públicos.

Como é possível notar, a expansão e a consolidação da instituição museu não se fez sem dilemas, crises e debates. Existem muitas críticas, por exemplo, devido a forte relação com os governos e com o *status quo* vigente em detrimento de parcelas mais numerosas e menos privilegiadas economicamente da população. Apesar dos esforços de algumas instituições em prol da educação popular e de ampliação da perspectiva de diálogo com os diferentes públicos, presentes desde o final do século XIX, muitos museus irão permanecer com um caráter elitista e hermético, principalmente durante a primeira metade do século XX. Schaer (1993), a esse respeito, aponta uma “confusão museológica” que caracterizou o fato de que muitos museus ficaram apegados às práticas mais tradicionais do fazer museológico que as distanciavam de uma comunicação mais efetiva com seus visitantes.

Considera-se que parte da compreensão da trajetória ocupada pela educação dentro dos museus está relacionada com as discussões acerca das teorias educacionais que influenciam suas práticas. No item a seguir, serão abordados alguns aspectos dessa discussão no que se refere aos museus de arte visuais.

MUSEUS DE ARTE: TEORIAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Considera-se que as transformações que transferiram o foco dos museus das coleções para os públicos, impulsionando a criação dos setores educacionais nessas instituições, não podem ser compreendidas sem uma percepção mais ampliada das tendências pedagógicas que ajudaram a conformar, de maneira mais ampla, o próprio campo educacional. De maneira geral, pode-se dizer que as tendências pedagógicas são fruto do aparecimento do ensino como atividade intencional e planejada, ocorrida em paralelo com o desenvolvimento das sociedades e da produção científica nos diversos campos do conhecimento (LIBÂNEO, 1991). O surgimento do ensino, não está obviamente, restrito ao espaço escolar, e pode ser historicamente verificado, conforme anteriormente explicitado, enquanto atividade intencional também no espaço museal. Dessa forma, se considera que as tendências pedagógicas propiciaram um importante impacto na maneira como a educação passou a ser vista dentro dos museus. Visando a melhor compreensão desse impacto serão expostas a seguir algumas das tendências pedagógicas que influenciaram o desenvolvimento educacional dos museus de artes plásticas.

Um primeiro aspecto a ser considerado, nas transformações pelas quais os museus passaram ao longo do século XX, é a mudança do paradigma educacional estabelecido por essas instituições. Ao analisar a preparação e a qualificação dos educadores em museus de arte nos Estados Unidos, Ebitz (2005, p. 152) aponta a transição do modelo pedagógico do que ele denomina *empty vessel* (vaso vazio) – de comunicação e educação unidirecional e transmissiva, tributário das Pedagogias Tradicionais (LIBÂNEO, 1991) – para uma pedagogia dialogada, “no qual o educando está engajado em um processo pessoal e social de descobrimento e construção de sentidos”. De acordo com esse autor essa transformação ocorre a partir do último quarto do século XX em virtude do crescimento do número de visitantes e da já apontada necessidade de financiamento. “Novas e mais diversas audiências têm expectativas diferenciadas – e algumas vezes demandas – de para quê os museus de arte dever servir em suas vidas” (EBITZ, 2005, p. 151).

No que se refere às ações educacionais Meyer (2005) justifica essa transformação a partir da existência de uma verdadeira “virada cultural” nos setores educativos dos museus de artes plásticas. Para Meyer, essa virada aconteceu a partir dos anos 1970, em grande parte devido ao impacto do que ela denomina de influência das teorias pós-modernas no campo da história da arte e da educação, com consequentes repercussões na forma como os educadores dos museus passaram a enxergar o papel do público nessas instituições. Os questionamentos pós-estruturalistas, que em muitos casos se complementam e/ou dialogam com as chamadas perspectivas pós-modernas (DOLL, 1997), permitem, de acordo com Meyer (2005, p. 359), a construção de um novo posicionamento educacional nos museus de artes plásticas que “transfere a construção de sentidos do objeto e do artista para quem interpreta”.

Esse processo de abertura, entretanto, não se deu de forma tranquila nessa tipologia de museus. Muitos dos embates entre as distintas correntes teóricas e posicionamentos em relação à prática educacional nos museus de arte podem ser melhor compreendidos a partir da contribuição de Terry Zeller (1989). Em um texto sobre os fundamentos históricos e filosóficos da educação em museus de arte nos Estados Unidos, Zeller ressalta quatro tendências teóricas que estruturaram as práticas educacionais dessas instituições, e que ainda hoje podem ser percebidas em diversos setores educativos. Apesar de se referir à realidade norte-americana, considera-se que sua análise traga elementos de interesse para se entender a estruturação da educação nos museus de arte nacionais.

A primeira tendência apontada por Zeller é denominada de “filosofia estética” ou de “apreciação da arte”, e sua base está centrada na promoção do contato sensorial com a obra de

arte por meio de sua contemplação. De acordo com essa corrente a obra de arte prescinde de uma mediação educacional que proporcione a conexão do público com seus significados. A “filosofia estética” centra-se na compreensão de que a obra de arte “fala por si mesma” e que o papel do educador é de ser um orientador do público, não interferindo, com sua própria compreensão, no significado das obras. Outro aspecto importante da “filosofia estética” é o reconhecimento do potencial expressivo e emocional da obra de arte. Tendo esse foco, a livre expressão artística, por meio da prática de ateliês, não é bem vista dentro dessa corrente.

Zeller (1989) afirma que até os dias atuais a “filosofia estética” é bastante presente nos setores educativos, ainda que apareça mesclada com outras correntes teóricas e práticas educacionais. A primazia da percepção dos “sentidos” da obra de arte e sua capacidade de se fazer comunicar espontaneamente são perspectivas educacionais encontradas em muitos museus de arte, inclusive brasileiros, justificando em certa medida a pouca importância dada historicamente à organização de setores educativos nessas instituições. Do ponto de vista pedagógico é possível perceber uma forte relação entre a “filosofia estética” e tendências pedagógicas mais tradicionais. O primado da arte “falando por si só” pressupõe uma ausência de diálogo com o público que deve, passivamente, aceitar os significados “emanados” pela obra.

Essa perspectiva pouco “engajada” faz com que, a partir dos anos 1920, a “filosofia estética” comece a ser criticada por seu caráter elitista e pouco comprometido educacionalmente. Uma das consequências dessa situação foi o surgimento de novas correntes teóricas que buscavam incrementar os possíveis aprendizados dos públicos de museus.

Zeller (1989) destaca duas dessas correntes: a “filosofia da história da arte” e a “filosofia interdisciplinar/humanidades”. Para esse autor, ambas apresentam características similares em sua perspectiva de atuação, sendo as diferenças devidas às ênfases propostas por cada instituição. Se a “filosofia estética” pregava a interferência mínima na relação dos públicos com as obras as outras duas correntes primavam por essa relação educacional, na medida em que acreditavam que a obra de arte não “falava por si mesma” e necessitava ser contextualizada para a compreensão de seus significados. Nesse sentido, o trabalho educativo era fortemente privilegiado por meio de sessões de mediação com os educadores: as visitas guiadas.

Outra perspectiva de atuação da “filosofia da história da arte” e da “filosofia interdisciplinar/humanidades” era o incentivo à espontaneidade e à criatividade do público. O objetivo final era o “uso social” do museu e de suas coleções, estimulando os sentimentos e percepções de forma a estimular uma melhor adaptabilidade ao meio.

Percebe-se nessas duas tendências teóricas, até pela historicidade do fenômeno de seu surgimento no mundo museal, uma estreita relação com as denominadas Pedagogias Renovadas (LIBÂNEO, 1991). O foco, mais do que a obra de arte, passa com essas novas tendências pedagógicas, a enfatizar a compreensão do público sobre essas mesmas obras, trazendo a tona, de forma mais evidente, o potencial educacional da instituição museal.

De acordo com Zeller a “filosofia da história da arte” e a “filosofia interdisciplinar/humanidades”, assim como a “filosofia estética”, são tendências pedagógicas que podem ser encontradas até os dias atuais nos museus de arte como referência para a construção das práticas educacionais.

A última tendência relatada por esse autor, a “filosofia educacional social”, está na promoção da transformação social. Nessa tendência, a arte deveria ser utilizada para o benefício da sociedade como um todo. O foco era centrado nas crianças e na promoção da percepção individual sobre as obras artísticas. Outro aspecto dessa filosofia pode ser verificado nas tendências de educação popular, principalmente para o público adulto.

O discurso da “utilidade social” dos museus e de seus acervos, presente na “filosofia educacional social”, encontra pontos de similitude com alguns aspectos que, mais tarde, farão parte do escopo das novas museologias (RIVIÈRE, 1992). Entretanto, mais do que a transformação social pregada pela Nova Museologia na década de 1960, a “filosofia educacional social” procura atender a demandas específicas da sociedade, em busca de uma maior apreciação/utilização de seus acervos pelo público.

As quatro filosofias apresentadas por Zeller não representam a totalidade das tendências pedagógicas presentes nos museus de arte ao redor do mundo, mas contribuem para evidenciar aspectos que, segundo as características institucionais, irão compor o direcionamento de suas atividades educativas.

Percebe-se, a partir das diferentes concepções aqui expostas, a educação em museus de arte trilhou um caminho em direção a uma maior abertura para o público. A própria transformação na concepção de público, de “recipiente vazio” para sujeito com conhecimentos e expectativas prévias, pode ser percebida na passagem da “filosofia estética” para as “filosofia da história da arte” e “interdisciplinar/humanidades” e, mais tarde, “filosofia social”. Como apontado anteriormente, Meyer (2005) atribui essa transformação na postura dos serviços educativos à influência das teorias pós-modernas e pós-críticas nos campos de estudos da história arte e da educação em museus. Para essa autora, essa transformação reflete o quanto os

visitantes – com seus hábitos, representações e expectativas pessoais – foram se tornando importantes para os educadores de museus ao longo do século XX.

Conclusão

Este artigo centrou-se na discussão de como a função educacional dos museus foi sendo modificada conforme essas instituições se estruturavam. Dos primórdios, nascidos sob o signo da curiosidade, os museus se transformaram em instituições voltadas à coleção e, principalmente, ao estudo, do mundo natural, cultural e artístico. Nesses espaços, consagrados à nascente pesquisa científica, e às “belas artes”, o público era de estudiosos e eruditos interessados em descobrir o funcionamento da natureza e dos seres humanos, ou de artistas, interessados em conhecer e estudar os grandes mestres. A educação era, nesse sentido, a descoberta de novos conhecimentos e a promoção de formação para futuros estudiosos, ou a cópia das pinturas e esculturas para formação de novos artistas. A essa vocação inicial, uniu-se o uso dos museus para a promoção da “instrução pública”. Fundar novos museus e abrir as coleções para a visita de uma parcela mais ampla da população tornou-se parte da missão “civilizadora” dessas instituições.

Essas funções educacionais foram ampliadas e consolidadas, com a criação dos primeiros serviços educativos na Europa, ainda no final do século XIX, nos quais a relação com as escolas ajudou a estruturar e moldar as práticas educacionais dos museus. É importante perceber que a relação com o público escolar ainda se constitui como uma das vertentes de atuação mais importantes – e mais visíveis – dos atuais setores educativos (MARTINS, 2011). Esse fato não se dá por acaso: a origem desses setores está intimamente vinculada a esse tipo de ação. Os educadores começaram a ser contratados para atender a demanda escolar e esse fato, em certa medida, estruturou o tipo de ação a ser executada.

A mudança de paradigma de atuação dos museus ao longo do século XX, dos acervos para os visitantes, trouxe a possibilidade de ampliação e consolidação dos serviços educativos nas diferentes tipologias museais. No caso dos museus de arte, percebe-se como a influência das teorias pedagógicas foi transformando o horizonte de atuação dos educadores dessas instituições de uma tendência mais centrada na primazia da obra de arte, para as possibilidades interpretativas trazidas pelos visitantes. Mesmo que, como alerta Meyer (2005), as práticas educacionais dos museus não tenham se transformado tão rapidamente quanto as tendências teóricas se impuseram, suas consequências geraram uma transformação nos hábitos educacionais museais. O discurso do especialista na coleção não é mais a única voz ouvida

nesses espaços, nos quais as necessidades do público passam também a ser consideradas, na medida em que encontram nos educadores de museus seus principais defensores.

Abstract

This article focuses on the transformations that the idea of education and public has gone through since the creation of museums. For this, reference authors are brought to discuss how the different museum typologies contributed, over time, to this transformation. In a second moment, some of the pedagogical tendencies that contributed to the structuring of educational practices in art museums are dealt with.

Key Words: Museum education. Pedagogical tendencies. Public.

Referências

ABT, J. The origins of the public museum. In: MACDONALD, S. **A companion to museum studies**. Carlton (Australia): Blackwell, p. 115-134, 2006.

BENOIST, L. Musée et museologie. **Que sais-je**, n. 904. Paris: Presse Universitaire de France, 1971.

Denis, R. C. (1997) 'Teaching by Example: Education and the Formation of South Kensington's Museums' in M. Baker and B. Richardson (eds). (1997) **A Grand Design: The Art of the Victoria and Albert Museum**, London: V & A Publications.

DOLL JR., W. E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

EBITZ, D. Qualifications and the professional preparation and development of art museum educators. **Studies in Art Education**. A Journal of Issues and Research, v. 46, n. 2, p. 150-169, 2005.

GARCÍA BLANCO, A. **La exposición, um medio de comunicación**. Madrid: Ediciones Akal, 1999.

GASPAR, A. **Museus e Centros de Ciências – Conceituação e Proposta de um Referencial Teórico**. São Paulo, 1993. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1993.

HOOPER-GREENHILL, E. **Museums and gallery education**. London: Routledge, 1991.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LOPES, M. M. Por que História nos museus e centros de ciências? In: MARANDINO, M.; ALMEIDA, A. M.; VALENTE, M. E. A. **Museu: lugar do público**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, p.199-210, 2009.

_____. **O Brasil Descobre a Pesquisa Científica: os museus e as ciências naturais no século XIX**. São Paulo: Hucitec, 1997.

MARTINS, L. C. **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) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MEYER, M. M. A postmodern puzzle: rewriting the place of the visitor in art museum education. **Studies in Art Education**. A Journal of Issues and Research, 46, n. 4, 2005, p. 356-368.

RIVIERE, G. H. L'écomusée, un modèle évolutif (1971-1980). In: DESVALLÉES, A. **Vagues**. Une anthologie de la nouvelle muséologie. Paris : Presses Universitaires de Lyon, W, MNES, p. 440-445, 1992.

SCHAER, R. **L'invention des musées**. Paris : Gallimard, 1993.

SCHWARCZ, L. K. M. O nascimento dos museus brasileiros 1870-1910. In: **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: IDESP/ Vértice/ FINEP, 2001. p.20-71.

SEPULVEDA K., L. A parceria educativa: o exemplo francês. In: **CADERNOS DO MUSEU DA VIDA O formal e o não-formal na dimensão educativa do museu**. Rio de Janeiro: Museu da Vida/ Museu de Astronomia e Ciências Afins, 2001, 2002, p.70-79.

VALENTE, M. E. A. A conquista do caráter público do museu. In: GOUVÊA, Guracira et al. (orgs.). **Educação e Museu**. A construção social do caráter educativo dos museus de ciências. Rio de Janeiro: Acces, p. 21-46, 2003.

ZELLER, T. The historical and philosophical foundations of art museums education in America. In: BERRY, N.; MAYER, S. (Ed.). **Museum education, history, theory, and practice**. Reston (EUA): The National Art Education Association, p.10-89, 1989.