



Museu Casa da Memória Italiana de Ribeirão Preto – SP: promoção da pluralidade cultural e a construção de utopias contemporâneas

Italian Memory House Museum of Ribeirão Preto-SP: promotion of cultural plurality and the construction of contemporary utopias

José Faustino de Almeida Santos
Centro Universitário Barão de Mauá
Ribeirão Preto-Brasil
Thales Eduardo Spósito
Museu Casa da Memória Italiana
Ribeirão Preto-Brasil
Lara Beatriz Abonísio
Rede de Apoio Social Cristã
Ribeirão Preto-Brasil

Resumo Esta pesquisa focaliza uma ação educativa desenvolvida entre março e maio de 2025 no Museu Casa da Memória Italiana, em Ribeirão Preto-SP. O objetivo é analisar como o museu contribui para a construção de saberes, afetos e sentidos no contexto da comunidade local. A abordagem metodológica é qualitativa, baseada em análise documental de fontes produzidas no contexto da ação educativa; a fundamentação teórica considera autores que discutem a educação patrimonial, escolar e cultural. Os resultados indicam que a ação educativa analisada ao extrapolar os limites físicos e existenciais do museu, inspira a escola ao diálogo com diferentes grupos sociais em favor da pluralidade cultural e da construção de horizontes utópicos que, por sua vez, revigoram as possibilidades de mobilizar a cultura para esperar e, portanto, para agir em favor da justiça e da inclusão, com criticidade e criatividade.

Palavras-chave: Educação patrimonial. Cultura no plural. Utopia.

Abstract This research focuses on an educational initiative carried out between March and May 2025 at the Italian Memory House Museum, located in Ribeirão Preto, SP. The study aims to understand how the museum contributes to the construction of knowledge, affective bonds, and cultural meaning within the local community. Employing a qualitative methodology, the research is grounded in the analysis of documents produced during the educational activities and is supported by theoretical contributions from the fields of heritage, historical, and cultural education. The findings suggest that, by transcending the museum's physical and institutional boundaries, the educational action fostered dialogue with diverse social groups, encouraging culture in the plural and the imagining of utopian horizons. In doing so, it revitalized the potential of culture as a tool for hope and collective action toward justice, emancipation, and inclusion—anchored in critical awareness and creativity.

Keywords: Heritage education. Culture in the plural. Utopia.

Introdução

Esta pesquisa propõe uma discussão sobre o Museu Casa da Memória Italiana (MCMI), um espaço de ensino não formal, com foco na ação educativa realizada entre os meses de março e maio de 2025. Nesse contexto, analisar a educação museal revela-se adequado para compreender os potenciais relações entre o museu e seus frequentadores e, por consequência, com os cidadãos em geral, imersos no contexto cultural contemporâneo, marcado pelo pragmatismo autoritário, desânimo e falta de sentido (Rüsen, 2014). Também permite vislumbrar o papel dos espaços formais, as escolas, na contemporaneidade.

Localizado em Ribeirão Preto, no interior paulista, o MCMI tem uma trajetória vinculada à história da cidade. Marcado pela presença da imigração italiana e pelo ciclo do café, o MCMI se conecta a uma “memória coletiva” que atravessa gerações (Halbwachs, 1990, p. 31). Suas especificidades, materiais e imateriais, evocam e mantêm viva a função de um museu-casa, onde o passado é constantemente reativado pelas experiências e narrativas que ali habitam. Refere-se a uma instituição museológica que preserva a arquitetura, o mobiliário, os objetos e o modo de vida de seus antigos habitantes, dando a este espaço privado um uso público (Cayer; Scheiner, 2021; Lastória; Rosa; Assolini, 2019).

O MCMI foi fundado em 2014, pela família Biagi, junto ao Instituto Casa da Memória Italiana objetivando fomentar pesquisas sobre os moradores e a arquitetura da casa, ofertar visitas mediadas e demais ações culturais (O Museu, 2025; Lastória; Rosa; Assolini, 2019).

Sobre seus moradores, antes de tornar-se museu, destacam-se inicialmente as famílias Meirelles e Machado de Souza. A construção da casa foi iniciativa de Joaquina Evarista Meirelles, cafeicultora, que encomendou o projeto ao arquiteto e construtor Arnaldo Maia Lello, em 1923. A obra foi concluída em 1925 (Associação de Engenharia, Arquitetura e Agronomia de Ribeirão Preto, 2015; Lastória; Rosa; Assolini, 2019). Joaquina, descendente de família portuguesa, administrava suas fazendas de café, localizadas no distrito de Bonfim Paulista, desde 1907, após o falecimento de seu marido, Francisco Machado de Souza (Meirelles; Santos, 1992). Joaquina Meirelles, por sua vez, faleceu em 1941, ano em que a casa foi vendida, com todos os móveis e pertences à família Biagi (Lastória; Rosa; Assolini, 2019).

O casal de imigrantes italianos Pedro e Eugenia Biagi adquiriu a casa em 1941, transformando-a no lar definitivo da família. Pedro chegou ao Brasil em 1888, vindo da região do Vêneto, e Eugenia, da província de Udine, em 1896. Casaram-se em 1904 e construíram

uma trajetória de trabalho na agricultura e produção de tijolos. Mudaram-se para Ribeirão Preto-SP em 1924 (Biagi, 1987). Os descendentes residiram na casa até o ano de 2012, quando faleceu a última filha, encerrando o ciclo, mas preservando a memória e a história desse espaço, que no ano de 2014 tornou-se museu com o objetivo desempenhar funções sociais dos âmbitos cultural e educacional (O Museu, 2025; Lastória; Rosa; Assolini, 2019).

Quanto à função social dos museus, é relevante destacar que em 1958 foi realizado um seminário no Rio de Janeiro pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM) no qual se discutiu a função educativa dos museus no Brasil. Além desse, outros dois seminários abordaram a importância da dimensão educativa museológica no contexto do pós-guerra: um no Brooklyn, Nova York, em 1952, e outro em Atenas, Grécia, em 1954. O seminário no Brasil contou com um público restrito, composto por professores, dirigentes da UNESCO e observadores da área. Foi marcado por divergências de pensamento e debates intensos sobre o papel e o significado dos museus (Chagas; Macri, 2024). Naquela ocasião, o embate se deu entre o pensamento museal hegemônico oriundo da Europa e outras tendências que valorizavam aspectos de cada nação. No âmbito do Brasil, a disputa foi entre a perspectiva museológica barroseana e as novas tendências que emergiam, especialmente com as novas gerações. O relatório final do seminário afirma que “[...] ‘houve divergências, às vezes agudas, entre os educadores e os funcionários dos museus’” (Chagas; Macri, 2024, p. 133).

Ademais, com a participação de educadores brasileiros no Comitê Internacional para a Educação e Ação Cultural (CECA), desde sua criação em 1948, as perspectivas da educação museal se alteram e dão ao país projeção internacional nesse campo. Sobretudo, desde os anos 1990, há a valorização do patrimônio nacional, a diminuição da ênfase nas fontes estrangeiras e o fomento de estudos dos museus brasileiros, vistos mais efetivamente como espaços da cultura e da preservação, contribuindo para um significativo impacto sociocultural (Costa; Silva, 2024, p. 19).

O termo “educação museal” foi introduzido no Brasil por Mário Chagas no início do século XXI, mas só foi conceitualizada como campo teórico no ano de 2018 em verbetes do Caderno da Política Nacional de Educação Museal, por Fernanda Castro, Ozias Soares, Milene Chiovatto e Andréa Costa (Costa; Silva, 2024). Segundo Chagas (2010), o museu no Brasil é um espaço de memória coletiva que abrange preservação e identidade cultural, é o ponto de encontro de um país continental que relaciona o passado e o futuro como uma ferramenta

essencial de compreensão e transformação. O ICOM define os museus como instituições permanentes, sem fins lucrativos e a serviço da sociedade por meio da pesquisa, organização de coleções, conservação, interpretação e exposição do patrimônio material e imaterial. Segundo o ICOM, os museus devem promover a sustentabilidade e a diversidade, o que implica dialogar com o público, cuja participação ajuda tais instituições a atuar “[...] de forma ética e profissional, proporcionando experiências diversas para educação, fruição, reflexão e a troca de conhecimentos” (Conselho Internacional de Museus, 2022).

Historicamente, essa forma de experiência educativa e esse novo olhar sobre os espaços de ensino não formal começam a ganhar força a partir da década de 1980 (Gohn, 1998), inicialmente, com vistas à nova política econômica restrita à capacitação para o mercado de trabalho. A socióloga distingue a educação formal como aquela estruturada com conteúdos tradicionalmente sistematizados e normatizados por leis, com comportamentos previamente definidos. Por sua vez, o ensino não formal possui objetivos educacionais que se constroem ao longo do processo de maneira mais interativa e menos predefinida, consequentemente mais ativa e inovadora em termos de cidadania. Os espaços não formais de ensino, portanto, caracterizam-se mais pelo envolvimento com os grupos diversos que lhe procuram espontaneamente e se deixa moldar por seus hábitos e atitudes (Gohn, 2006).

Esta flexibilidade, favorece a promoção de uma perspectiva de cultura mais plural, o que contribui para a superação de concepções de cultura que são rígidas, autoritárias e etnocêntricas (Certeau, 2012). Do ponto de vista escolar, Freire (2016) afirma que outros olhares, provenientes de experiências externas à instituição escolar, são potentes para promover uma autêntica curiosidade epistemológica e uma escola ética e socialmente mais pertinente (Freire, 2016). Neste sentido, podemos entender o museu como um tipo de espaço não formal de ensino, onde ações educativas podem ser desenvolvidas a partir das interações entre o público e as produções museológicas, mediadas por educadores, de modo a inspirar a educação escolar para as inovações demandadas pela contemporaneidade. Começando pela ideia de mediação cultural (e das culturas), a qual ganha sentido e existência quando se reúnem: “[...] o objeto cultural mediado; as representações, crenças e conhecimentos do destinatário da mediação; as representações, crenças, conhecimentos e expertises do mediador e o mundo cultural de referência” (Darras, 2009, p. 37).

Esta referida mediação é amparada em uma relação horizontal entre educador e público, reflete um espaço educativo que não ignora as vivências dos sujeitos visitantes – no

caso dos museus e dos estudantes no caso das escolas – e, juntos constroem conhecimentos mais plurais, críticos e criativos (Freire, 2016; Certeau, 2012). Neste sentido, nosso objeto de análise é o modo como se desenvolvem ações educativas no MCMI e suas possíveis contribuições para a inovação cultural, educacional e escolar frente ao contexto cultural contemporâneo, marcado pelo pragmatismo autoritário, caracterizado por Rüsen (2014), como um período de imobilismo e descrença.

Aspectos metodológicos e teóricos e o contexto da ação educativa

O objetivo de nossa investigação é analisar como o museu, contribui para a construção de saberes, afetos e sentidos no contexto da comunidade local. Vale destacar que a ação educativa em tela, se deu a partir do Projeto Museu Extramuros (PME), iniciativa do MCMI que, em parceria com o Ensino Social Profissionalizante (ESPRO) promoveu três encontros nos meses de março, abril e maio de 2025 objetivando “fortalecer os laços identitários dos jovens com o patrimônio cultural da cidade” (Descubra mais sobre o Museu Extramuros!, 2025, np.). Entendemos que esta ação educativa representa um esforço do MCMI para extrapolar seus limites físicos e institucionais para articular-se com outras instâncias formativas e discutir questões patrimoniais e educacionais em outros espaços sociais. Neste caso, o referido ESPRO, é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), sem fins lucrativos, que atua no Brasil desde 1979 com o objetivo de promover a inclusão social por meio da capacitação e inserção de adolescentes e jovens no mundo do trabalho. Sua missão é contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional de jovens em situação de vulnerabilidade social, por meio da oferta de programas de aprendizagem, capacitação técnica e orientação para o exercício da cidadania (Ensino Social Profissionalizante, 2025).

Diante disso, nossa hipótese é que este tipo de diálogo interinstitucional contribui para a construção de saberes, afetos e sentidos junto à comunidade. A abordagem metodológica utilizada é a análise documental qualitativa, articulada a um referencial teórico que combina a discussão da educação patrimonial e histórico cultural. Tais opções se justificam porque a análise documental tem a vantagem da facilidade do acesso às fontes e as informações são estáveis e ricas. No limite, um único documento pode “[...] servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos” (Lüdke; André, 1986, p. 39), pois os documentos não reagem durante a coleta de dados, nem se constroem diante do pesquisador, como pode acontecer, por exemplo, com um entrevistado (Gil, 2014). Em

relação a abordagem qualitativa, salientamos que ela é caracterizada por favorecer a descrição e a compreensão dos significados de diferentes elementos da vida cotidiana e seus fenômenos processuais (Bogdan; Biklen, 1994). Nossas análises tomaram como fontes, os documentos produzidos pelos participantes da ação educativa, tanto escritos como desenhados. Eles nos permitiram analisar alguns aspectos do MCMI a partir da ótica e dos desejos dos participantes, segundo três categorias: melhora da interação/participação; melhora da divulgação; outras.

Sobre o referencial teórico, inicialmente, destacamos a concepção de Guarnieri (2010), sobre a importância da ação museal, essencial para compreender o museu para além da função expositiva, enfatizando seu papel mediador cultural. A autora destaca que a ação museal é educativa por excelência, pois articula sujeitos, objetos e contextos para promover a construção de significados e de memórias. Esta noção é útil para analisar como as práticas do PME ampliam os sentidos atribuídos ao museu, reposicionando-o como agente social, promotor de diálogos e de uma noção pluralista de cultura (Certeau, 2012).

Não obstante a ambiguidade do termo “cultura”, Certeau (2012) considera ser possível a superação da imposição da cultura do dominador sobre os dominados – a “cultura no singular” – pois é inviável que uma classe social imponha à outras – passivas – quais significados devem ser atribuídos às suas práticas, pois uma cultura não pode existir se houver apenas um autor – impositor. É indispensável que essas práticas ganhem sentido de quem as realiza, pois a cultura não se faz na recepção e consumo passivos, mas na ação criativa, capaz de marcar com a singularidade do usuário, aquilo “[...] que outros lhe dão para viver e pensar” (Certeau, 2012, p. 143). Por isso, a crítica de Certeau (2012, p. 227) à “cultura no singular”, diz respeito à sua limitação, pois ela expressar apenas a singularidade de um lugar, geralmente ligado aos detentores do poder que restringem o privilégio da criação. Não podem, entretanto, impedir a criatividade das classes limitadas a consumir, pois elas o fazem com criatividade, elaborando bricolagens surpreendentes, produzindo “cultura no plural”.

Tanto no etnocentrismo eurocentrado como na apropriação capitalista da criação e da produção, Certeau (2012) identifica em diferentes práticas e instâncias sociais a “cultura no singular”, a qual, segundo ele, corresponde à uma mistificação política ameaçadora da criatividade. Esta é uma contradição interna ao capitalismo que o autor compara com o antagonismo existente entre o rígido e o flexível, sendo que o primeiro pode ser associado às práticas escolares impostas por políticas curriculares que desconsideram a heterogeneidade

e a singularidade dos estudantes e de suas comunidades. Já o segundo, corresponde à cultura propriamente, caracterizada pela plasticidade, pela incerteza, pela metamorfose indefinida, que desafia a rigidez a qual, por sua vez, se vê antagonizada ao encontrar “[...] por toda parte, nas bordas, esse elemento móvel [...]” (Certeau, 2012, p. 234) criativo, o que podemos associar às práticas educativas, escolares e não escolares, desenvolvidas, por exemplo, pelos agentes dos espaços não formais de ensino, como o MCMI em parceria com o ESPRO.

Ainda na esteira da pluralidade cultural, entendemos ser oportuno destacar o chamado modelo polemológico de Certeau (2014). Para o autor, a cultura é constituída a partir das tensões entre estratégia e tática, sendo a estratégia referente a quem detém o poder para controlar e vigiar um lugar, onde o “Outro” é ameaçado pela ordem estabelecida pela racionalização estratégica, ao passo que a tática corresponde à astúcia daquele que é destituído de qualquer lugar, espaço ou território, por isso, é o fraco neste embate. Sobra-lhe observar, calcular e localizar as falhas da estratégia, para aproveitar, com criatividade, os lapsos de tempo oportunos para dar “golpes” ou “dribles”. Enquanto, a “[...] tática é a arte do fraco [...], o poder se acha amarrado à sua visibilidade [...]” (Certeau, 2014, p. 95), por isso, a tática só é possível ao fraco, é geralmente seu o último recurso. Certeau (2014) afirma que quanto mais fracas e submetidas as pessoas e grupos estiverem ao poder estratégico, mais estes grupos estarão sujeitos à astúcia, ou seja, tanto mais se tornarão táticos.

Por isso, para o autor, as práticas cotidianas dos sujeitos ordinários como ler o mundo, conversar, habitar, cozinhar, aprender e ensinar são dotadas de astúcia e, portanto, tendem a tornarem-se mais táticos quanto mais há opressões estratégicas, o que leva Certeau (2014, p. 248) a afirmar que, “[...] é sempre bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas”, pois eles subvertem e criam bricolagens nas apropriações e usos cotidianos.

A partir de tais advertências, destacamos que os participantes da ação educativa aqui relatada, são jovens adultos que buscam junto ao ESPRO uma oportunidade de profissionalização. Outro dado do contexto analisado, é que houve um planejamento adequado, como recomendam Portella Filho (Percursos [...], 2015) e Lastória, Rosa e Assolini (2019). Por exemplo, o instrutor do ESPRO visitou previamente o MCMI para definir as atividades e refinar os temas mais favoráveis ao engajamento dos estudantes. Tais cuidados, remontam à importância do diálogo e da escuta ativa, essenciais ao processo educativo que se pretenda libertador, fundamentado na valorização da experiência do sujeito e na

construção coletiva do conhecimento (Freire, 2016; 2023). Neste sentido, destacamos que os participantes foram convidados a se reconhecerem como integrantes da história e da memória da cidade, e não receptores passivos.

Destacamos também, as reflexões de Primo e Moutinho (2020), que referentes às práticas educativas museais em face a realidade social e a necessidade de dialogar com públicos diversos. Os autores reforçam que os museus precisam ser espaços vivos, sensíveis às vozes plurais e às narrativas invisibilizadas, o que dá um sentido mais aclarado ao PME, na medida em que não beneficia só os estudantes, mas à instituição museológica, pois ao superar seus limites físicos e existenciais, pode se conectar com outros territórios e práticas e, assim, mais do que ampliar o acesso ao museu, pode fazê-lo mais plural e mais legítimo, ao escutar outras identidades e narrativas. Sob nossa ótica, o devir escolar, tem aqui outra pista.

Este tipo de ação educativa, tem pertinência no contexto cultural contemporâneo, pois ajuda a enfrentar o pragmatismo autoritário que, segundo Rüsen (2014), se instalou na contemporaneidade após o enfraquecimento das utopias do século XX, as quais são percebidas como inadequadas para responder aos desafios políticos, sociais e culturais da atualidade como os conflitos entre as culturas, a necessidade de reformar o Estado de bem-estar social, os problemas ambientais, entre outros. A humanidade se vê incapaz de agir para a melhoria do mundo, o que Rüsen (2014) descreve como um quadro cultural onde as ideias animadoras e inspiradoras têm suas forças reduzidas, consequentemente vigora a paralisia e o desânimo o que é perigoso para a vida a política, pois leva a estagnação social, à desmobilização de movimentos esperançosos de renovação e, pior, abre caminho para movimentos extremistas, fundamentalistas e sectários, ao que Rüsen (2014, p. 325) adverte: “[...] Estaremos na defensiva diante deles enquanto não tivermos ideias melhores com força motivadora de configuração viva e humana das relações para confrontar com as ideias mortais com que promovem a destruição”.

Em coro com Rüsen (2014, p. 326), defendemos que a melhor resposta está nas perspectivas utópicas para darmos sentido tenaz ao nosso agir, “[...] precisamos sonhar (durante a noite) para fazer o nosso trabalho sóbrios e despertos (durante o dia) [...]”, como entendemos possibilitar a experiência do MCMI junto aos jovens do ESPRO, na medida em que foi uma ação de sujeitos que ousaram criar novas possibilidades. As reflexões sobre a necessidade de perspectivas utópicas na contemporaneidade, vão ao encontro da pergunta posta por Guarnieri (2010, p. 77): “Museus – para quê?”.

Tal pergunta, é um convite a refletir sobre o papel das instituições museológicas na sociedade contemporânea. Ao formular tal indagação, a autora desafia a compreensão tradicional dos museus como meros depositários de objetos, defendendo que sua legitimidade está ancorada na ação museal – ou seja, no processo pelo qual objetos são “musealizados”, comunicados e ressignificados em contextos sociais específicos.

Os aspectos educativos de um museu, implica a “ação museal” (Guarnieri, 2010, p. 173) a ser realizada no contexto social do seu entorno. Os objetos “musealizados” precisam ser tomados como meios de comunicação, reflexão e educação, pois o que caracteriza o museu além da preservação, é sua capacidade de ativar um acervo para comunicar significados que contribuam à construção do conhecimento demandado por aquela comunidade (Primo; Moutinho, 2020). Outrossim, o papel de controle social da instituição escolar, também precisa ser repensado em favor de modelos sociais mais dialógicos (Freire, 2016; 2023).

Resultados e discussões

A ação educativa, aqui analisada, teve início com a visita dos jovens ao museu, em março de 2025. A mediação realizada pelos educadores do MCMI buscou ser dialógica, por isso, orientou-se pelos interesses e questões dos participantes. Em consonância com Freire (2016; 2023), o acervo da instituição serviu como ponto de partida para reflexões sobre as relações sociais e de poder entre diferentes classes sociais, nos espaços públicos e privados, durante o século XX que ensejam discutir diversos temas contemporâneos. Tal abordagem, demandou a continuidade do processo educativo em um segundo encontro, realizado no mês seguinte, abril, o qual descreveremos a seguir. Antes, entendemos oportuno destacar que a primeira visita, teve início na sala multiuso do museu, onde foi realizada a apresentação dos jovens, da equipe mediadora e do próprio museu, com a finalidade de acolher e explicitar que aquele espaço está a serviço da aprendizagem dos visitantes, por isso, deseja ouvi-los para contribuir de forma mais adequada na busca de respostas para seus questionamentos. Sob nossa ótica, esta primeira atitude, é decisiva à dialogação (Freire, 2023) e a mediação cultural (Darras, 2009), na medida em que amplia e valoriza as questões que partem do entorno vivido pelos sujeitos-participantes, seus interesses e preocupações.

De volta ao relato, a ação educativa prosseguiu com a observação de cada cômodo da casa, tanto no pavimento térreo quanto no superior, além do quintal, espaços que favorecem refletir sobre os processos de sociabilidade vividos por diferentes sujeitos, nos espaços

privados (Lastória; Rosa; Assolini, 2019). Durante o percurso, os jovens explicitaram suas impressões e críticas, enquanto a equipe educativa atuou como mediadora cultural (Darras, 2009) entre os visitantes, o acervo e o espaço de memória no seu sentido *lato*.

Dos temas mais recorrentes nesta primeira visita, destacamos os direitos humanos. De fato, o segundo encontro, realizado nas dependências do ESPRO, foi pautado pelo referido tema que emergiu do interesse manifesto dos estudantes.

Entendemos que o deslocamento da equipe do MCMI ao ESPRO, não só evidencia o esforço para efetivar o PME, mas vislumbra como podemos fomentar a tenacidade necessária para enfrentar nossa época marcada pela desmobilização da utopia política, pelo desânimo e pela paralisia social. É a eloquência dos deslocamentos físicos e do encontro dos corpos, que podem realimentar a utopia como inquietude da cultura, capaz de orientar a ação coletiva não como movimento de violência e intolerância, mas como força crítica para desenvolver o mundo fortalecendo “[...] as esperanças que são o elixir da nossa vida” (Rüsen, 2014, p. 328).

Neste segundo encontro do PME, a significativa participação dos jovens consolidou o percurso da ação educativa, onde o efetivo protagonismo juvenil e a escuta ativa marcaram as conversas sobre aspectos sociais e, mais especificamente, a relevância do MCMI como um espaço adequado para a reflexão crítica sobre a vicissitudes do tempo presente (Descubra mais sobre o Museu Extramuros!, 2025). Tal perspectiva, justificou um terceiro encontro que aconteceu no mês de maio, por ocasião da 23ª Semana Nacional de Museus, no espaço do MCMI, em torno da pergunta: Qual museu eu quero? (Casa da Memória Italiana, 2025).

Antes de apresentarmos nossa descrição analítica sobre o terceiro encontro, entendemos pertinente enfatizar que as ações desenvolvidas no PME, contemplam e se apoiam na concepção de que as aprendizagens promovidas nos espaços não formais de ensino, favorecem à promoção dos direitos da pessoa para a cidadania; à organização coletiva com vistas à resolução de demandas sociais cotidianas; e à construção de saberes para uma leitura crítica da realidade e dos processos que constituem a sociedade (Gohn, 2006).

O terceiro encontro, é relatado pelos educadores do MCMI como uma ocasião para refletir sobre a relação dos jovens com os museus, suas expectativas e, por conseguinte, como o MCMI pode ser mais inclusivo e aberto, por exemplo, para o público jovem (Casa da Memória Italiana, 2025). A fotografia – que mostra os estudantes do ESPRO, sentado em uma área gramada do quintal do MCMI, em roda, conversando – publicada pelo MCMI em sua rede social, reforça o relato, segundo o qual, o encontro foi marcado pelo diálogo e pela escuta

ativa, com destaque aos relatos de um funcionário, José, que trabalha no local há 27 anos, quando a edificação era residência de seus proprietários (Casa da Memória Italiana, 2025).

Outro destaque, é que ao final, os jovens foram convidados a escrever ou desenhar suas impressões e observações à pergunta: Qual museu eu quero? (Casa da Memória Italiana, 2025), questão que dialoga com a que mencionamos anteriormente: “Museus – para quê?” (Guarnieri, 2010, p. 77). Quatro jovens atenderam ao convite. Em suas produções, os estudantes respondentes – doravante chamados de participantes –, elencaram dezessete respostas – explícitas no quadro 1 –, as quais passamos a analisar.

Quadro 1: Respostas dos estudantes à questão: Qual museu eu quero?

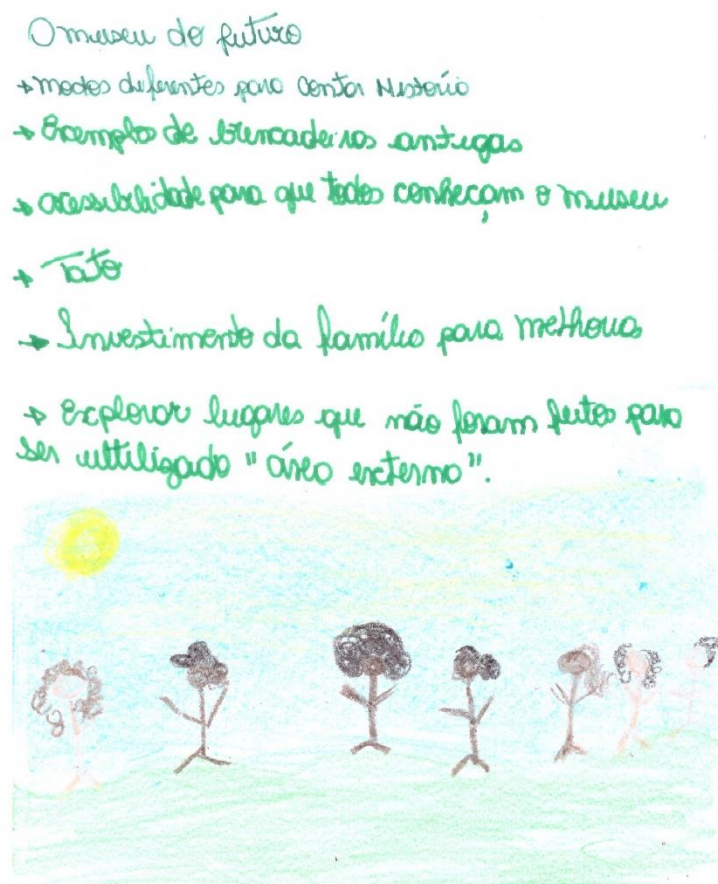
PARTICIPANTE 1 1. Modos diferentes para contar história; 2. Exemplos de brincadeiras antigas; 3. Acessibilidade para que todos conheçam o museu; 4. Tato; 5. Investimento da família para melhoria; 6. Explorar lugares que não foram feitos para ser utilizado "área externa".
PARTICIPANTE 2 7. Mais atividades interativas; 8. Parcerias com outros museus; 9. Eventos (culinária, arte e música/dança); 10. Divulgação nas redes sociais e escolas; 11. Ter mais a participação do seu Zé; 12. Lembrancinhas.
PARTICIPANTE 3 13. Explorar a utilização do tato para o museu, dando destaque em comparação ao estereótipo da cultura "proibido tocar" dos museus.
PARTICIPANTE 4 14. Atividades interativas com o público; 15. Piqueniques; 16. Divulgar o museu em escolas; 17. Museu aberto sem agendamento.

Fonte: Acervo dos autores.

Os dezessete tópicos propostos pelos quatro participantes, têm seus contextos semânticos e visuais, os quais podem ser parcialmente capturados nas produções, conforme figuras 1, 2, 3 e 4. Entretanto, não focamos tais aspectos, apenas chamamos a atenção para a originalidade, singularidade e espontaneidade dos registros. O participante 2, por exemplo,

preferiu apenas escrever, enquanto os participantes 1 e 4 mesclaram escrita e desenho e o participante 3 deu maior destaque ao desenho. Este último, conforme figura 3, além de ocupar a maior parte do espaço da folha com desenho – uma mão que toca um objeto de difícil identificação – em poucas linhas sugere: “Explorar a utilização do tato para o museu, dando destaque em comparação ao estereótipo da cultura “proibido tocar” dos museus” (tópico 13 do quadro 1). Dessa sugestão – escrita e desenhada – inferimos o desejo de ver promovida a experiência tátil dos acervos, o que parece ser reforçado pelo participante 1, quando no tópico 4 registra de forma lacônica, o verbete: “tato” (quadro 1 e figura 1).

Figura 1: Respostas do participante 1



Fonte: Acervo dos autores.

Figura 2: Respostas do participante 2

IDEIAS PARA A MELHORIA DO MUSEU

- MAIS ATIVIDADES INTERATIVAS
- PARCEIRIAS COM OUTROS MUSEUS
- EVENTOS (CULINÁRIA, ARTE E MÚSICA/ DANÇA)
- DIVULGAÇÃO NAS REDES SOCIAIS E ESCOLAS
- TER MAIS A PARTICIPAÇÃO DO SEU ZÉ
- LEMBRANCINHAS

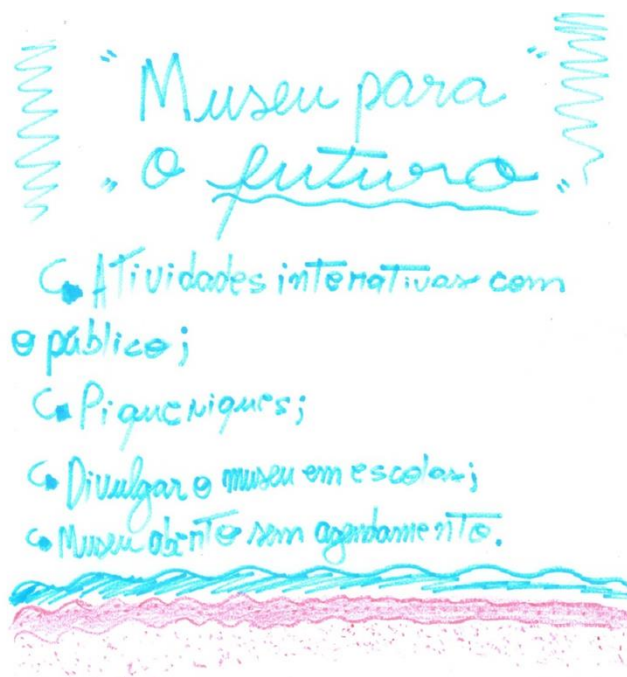
Fonte: Acervo dos autores.

Figura 3: Respostas do participante 3



Fonte: Acervo dos autores.

Figura 4: Respostas do participante 4



Fonte: Acervo dos autores.

Para sistematizar a análise destes materiais, propomos agrupar os dezessete tópicos em três categorias: a) melhora da interação/participação; b) melhora da divulgação; c) outras.

A primeira categoria, sob nossa ótica, dialoga diretamente com a sugestão de haver mais elementos no acervo do MCMI para a experiência tátil. Segundo, nosso entendimento, é a categoria/tipo de sugestão mais recorrente, abarca doze dos dezessete tópicos, a saber: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 13, 14, 15 e 17 – cujo conteúdo, nós resumimos assim: contar histórias de diferentes modos (variedade de suportes, linguagens etc), exemplos de brincadeiras antigas, acessibilidade, tato, exploração dos espaços da área externa do museu (o que provavelmente refere-se ao quintal), mais atividades interativas (enunciadas duas vezes, uma pelo participante 2 e outra pelo participante 4, conforme, respectivamente, tópicos 7 e 14 do quadro 1 e figuras 2 e 4), o que foi exemplificado pelo(a) participante 4 ao sugerir piqueniques (tópico 15 do quadro 1 e figura 4), e a ideia de o museu deve ser acessado com mais facilidade, sem agendamentos. Entendemos que tais sugestões, evidenciam o desejo de maior praticidade e estímulo para o público geral participar, frequentar e interagir com o MCMI.

A segunda categoria – melhora da divulgação – aglutina duas respostas, a saber: divulgação nas redes sociais e escolas e divulgar o museu nas escolas (respectivamente, tópicos 10 e 16 do quadro 1 e figuras 2 e 4). Como o(a) mesmo(a) participante (2) que sugere a divulgação nas redes sociais e nas escolas defende também a realização de eventos (tópico

8), bem como o(a) participante 4, que sugere divulgar o museu nas escolas também afirma a necessidade de mais atividades interativas, piqueniques e o fim do agendamento (respectivamente, tópicos 14, 15 e 17), entendemos que a melhoria na divulgação pode estar relacionada diretamente com a primeira categoria que sugerimos anteriormente, pois os(as) participantes parecem reivindicar que a relação do público com o MCMI pode ser melhor na medida em que tenha mais atividades atrativas, as quais devem ser divulgadas de forma mais ostensiva e acessadas com maior facilidade, o que implicaria a dispensa do agendamento.

Um primeiro problema para a efetivação de tais ações, é que demandaria investimentos volumosos, o que dialoga diretamente com a sugestão expressa no tópico 5 – investimento da família para melhoria (quadro 1 e figura 3) – e indiretamente com o tópico 8 (figura 4) – parcerias com outros museus –, os quais constituem a terceira categoria que propomos com a alcunha: outras. Ações como investimentos e parcerias, exigem um conjunto de políticas públicas mais ousadas e longevas, envolvendo outras instituições dos campos patrimonial, cultural e educacional e financiamentos pensados para promover atividades que não resultam em lucros imediatos, ou que às vezes, sequer são lucrativas. De todo modo, entendemos que as duas respostas referentes à melhoria da divulgação (tópicos 5 e 8), em consonância com as demais respostas, evidenciam que os participantes, após sua experiência no MCMI – em três encontros do PME – desejam que o conjunto maior da sociedade local e regional conheça o trabalho educativo e as potencialidades reflexivas que a instituição oferece. De certa forma, a ação educativa vivenciada pelos jovens do ESPRO, os levaram a defender, como Guarnieri (2010), que a ação dos museus não pode ser limitada a preservação, mas deve dar aos objetos constituintes de seu acervo um significado social efetivo, comunicando e construindo saberes demandados pela comunidade de seu entorno.

Sobre a terceira e última categoria que propomos, a denominamos como “outras” porque é constituída de três sugestões que, sob nossa ótica, não têm relação direta aparente entre si. Além dos tópicos 5 e 8 que mencionamos anteriormente – investimento da família para melhoria e parcerias com outros museus – há também uma sugestão que menciona de forma lacônica: lembrancinhas (tópico 12, figura 2). Aparentemente, a primeira sugestão (tópico 5) refere-se à necessidade de investimentos a serem feitos pela família proprietária e mantenedora do espaço, porém não fica claro quais investimentos, ou quais seriam as prioridades, ainda que o(a) participante 1 (figura 1), tenha dado alguns indícios do que

considera prioritário nas outras sugestões que explicitou, a saber: acessibilidade, tato e usar as áreas externas do museu, por exemplo, com brincadeiras antigas.

Em relação às parcerias com outros museus e instituições culturais, parece-nos que o(a) participante, deseja reforçar sua aprovação à iniciativa do PME e a articulação entre MCMI e ESPRO. Tal manifestação, pode sinalizar a importância de iniciativas como o PME e as semanas nacionais de museus para despertar o público geral para a existência e importância dos museus e, conseqüentemente, torná-los espaços vivos e plurais (Moutinho; Primo, 2020).

A sugestão lacônica, “lembrancinhas” (tópico 12), nos permite discutir uma provável carência da distribuição de *souvenirs*, vendidos ou não, como uma ação necessária que se relaciona tanto à primeira categoria de sugestões – melhora da interação/participação, como à segunda – melhora da divulgação, pois adquirir ou receber algum objeto, ainda que modesto, com a logomarca e alguma inscrição do MCMI, contribui para reforçar o vínculo identitário dos frequentadores com a instituição e, por consequência impactar a qualidade da interação e da divulgação. São indícios que evocam aspectos tanto identitários inerentes aos museus (Chagas, 2010) como à dimensão coletiva da memória (Halbwachs, 1990) uma vez que esse tipo de sugestão parece buscar reconhecer para ser reconhecido. Também é oportuno recordar, sob nossa ótica, que o desejo de acessar *souvenirs*, não deve ser tomado como um ato passivo ou de menor importância, pois a tática e a astúcia emergem com apropriações e bricolagens criativas desses objetos e suas representações (Certeau, 2014).

Outro aspecto que salientamos, é que o MCMI tem como ponto de partida uma perspectiva histórica que focaliza a elite econômica no século XX, o que não diminui sua capacidade de construir, com seu corpo educativo, ações educativas que partam de uma escuta ativa para dialogar em favor da promoção do pensamento crítico e engajado frente aos problemas contemporâneos (Primo; Moutinho, 2020), especialmente a ausência de horizontes utópicos, capazes de entusiasmar e dar sentido à ação humana (Rüsen, 2014).

Avaliamos que, no âmbito socioeconômico, o PME cumpre o que Barbosa (1998), afirma ser o papel dos museus quanto à promoção do acesso de parcelas da população que raramente têm contato com certos objetos e saberes que constituem uma herança cultural que é de todos, mas que fica refém da concepção elitista de que a cultura, só existe no singular e, portanto, limitada a traduzir a singularidade da elite para si mesma (Certeau, 2012).

Considerações finais

Segundo Lastória, Rosa e Assolini (2019), o MCMI é um espaço de ensino propício para valorizar o patrimônio material e imaterial da região metropolitana de Ribeirão Preto–SP. Configura-se como importante instrumento de preservação da memória histórica local, pois é um espaço que desempenha função simbólica de bem cultural regional de referência.

A princípio, sua nomenclatura – Museu Casa da Memória Italiana –, pode induzir à ideia de um espaço museal cujo interesse temático seja restrito aos imigrantes ítalos e seus descendentes diretos; ou que no máximo, abarque alguns aspectos do período da expansão cafeeira na região de Ribeirão Preto–SP. A ação educativa desenvolvida pelo MCMI – a partir do PME e em parceria com o ESPRO –, entretanto, evidencia a possibilidade de a referida instituição ser promotora da pluralidade cultural, da criticidade e da criatividade, na medida em que dialoga com diferentes classes sociais, saberes, afetos e sentidos, inclusive no campo artístico, pois, como afirma Barbosa (1998, p. 19), os museus são propícios para que os sujeitos, sobretudo das classes marginalizadas, possam ter algum “[...] contato com padrões de avaliação de arte através da sua história, que prepara um consumidor de arte crítico não só para a arte de ontem e de hoje, mas também para as manifestações artísticas do futuro”.

Em suas produções, feitas no final da ação educativa – desenvolvida em três encontros, entre março e maio de –, os estudantes do ESPRO, explicitam, por meio de sugestões para o museu, não apenas apreço pela experiência vivida no MCMI, mas reivindicam ações capazes de atrair parcelas mais representativas do público geral, ampliação e facilitação do acesso, pois entendem que o referido espaço tem potencialidade para promover reflexões e formação dotadas de significado social e afetivo para os ribeirão-pretanos. Com astúcia, os estudantes expressam desejos que têm caráter identitário e vínculos de memória que nos permitem identificar anseios de reconhecimento no âmbito da cidadania, começando pelos direitos humanos, tema enfatizado por eles na ação educativa.

Por isso, podemos afirmar que o MCMI, particularmente com seu PME, atua a partir das premissas de um espaço não formal de ensino, como prevê Gohn (2006), deixando-se moldar pelos grupos que lhe acessam, uma auspiciosa dica às práticas escolares como defende Lastória, Rosa e Assolini (2019). Outrossim, contempla o entendimento segundo o qual, os museus devem adaptar seus recursos de comunicação conforme as transformações da sociedade e as necessidades do ser humano em cada período histórico. Dessa forma, seus

instrumentos não são fixos, mas se reconfiguram continuamente em resposta às dinâmicas culturais e sociais do tempo em que está inserido (Guarnieri, 2010).

Considerando que a contemporaneidade carece de ideias animadoras e da mobilização alimentada pelos movimentos esperançosos e que, criar sentido para a ação é o princípio da cultura (Rüsen, 2014), entendemos que ao promover uma perspectiva de pluralidade cultural, o MCMI contribui para alguns movimentos táticos (Certeau, 2014) dos sujeitos que visitam o espaço e, também reafirma a possibilidade da produção de perspectivas utópicas, necessárias para a humanidade contemporânea voltar a esperar sem perder a criticidade (Freire, 2016; 2023), pois a função da utopia é inquietar a cultura e, conseqüentemente, dar horizonte e sentido à ação, inclusive intraescolar. Para Rüsen (2014, p. 328), a utopia é indispensável para mobilizar, estimular, vivificar, “[...] fortalecer as esperanças que são o elixir da nossa vida” e, a principal herança cultural de nossos antepassados, um legado que pertence a todos. Ninguém está dispensado de esperar, muito menos quem está na escola!

Referências

- ASSOCIAÇÃO DE ENGENHARIA, ARQUITETURA E AGRONOMIA DE RIBEIRÃO PRETO [AEAARP]. Resgatando Patrimônios. **Revista Painei**, Ribeirão Preto, ano 18, n. 243, jun. 2015.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BIAGI, Luiz Lacerda. **A família Biagi: os primeiros cem anos, 1888-1988**. São Paulo: Laserprint, 1987.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora LDA, 1994.
- CASA DA MEMÓRIA ITALIANA. **No dia 18 de maio foi o Dia Nacional dos Museus**. Ribeirão Preto, 16 jun. . Instagram: @casadamemoriaitaliana. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DKwz3GIMvIB/>. Acesso em: 27 jun. .
- CAYER, Nelson Alexis; SCHEINER, Teresa Cristina. Casas históricas e museus-casa: conceitualização e desenvolvimento. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências Humanas, Belém, v. 16, n. 2, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/jMZpNPmH6QDQPhSWrDHjC8g/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 abr. .
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 22. ed. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Tradução: Enid Abreu Dobránszky. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2012. (Coleção Travessia do Século).
- CHAGAS, Mário. **O Museu: História, Teoria e Prática**. Rio de Janeiro: Editora XYZ, 2010.
- CHAGAS, Mario; MACRI, Marcus. Seminário Regional da Unesco Sobre a Função Educativa dos Museus (1958), 65 anos depois: entre celebrações, reflexões e disputas por uma

educação museal democrática. In: COSTA, Andréa Fernandes; SILVA, Mauricio André da (org.). **História da Educação Museal no Brasil**. São Paulo: ICOM-CECA, 2024. p. 130-136.

CONSELHO INTERNACIONAL DE MUSEUS. **Definição de museu**. 14 ago. 2022. Disponível em: <https://icom.museum/es/recursos/normas-y-directrices/definicion-del-museo/>. Acesso em: 2 jul. .

COSTA, Andréa Fernandes; SILVA, Mauricio André da. A história da educação museal brasileira pelo CECA-BR. In: COSTA, Andréa Fernandes; SILVA, Mauricio André da (org.). **História da Educação Museal no Brasil**. São Paulo: ICOM-CECA, 2024. p. 15-21.

DARRAS, Bernard. As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Org.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p.23-52.

DESCUBRA mais sobre o Museu Extramuros! . Disponível em: <https://www.casadamemoriaitaliana.com.br/descubra-mais-sobre-o-museu-extramuros/>. Acesso em: 14 abr. .

ENSINO SOCIAL PROFISSIONALIZANTE (ESPRO). Disponível em: <https://www.espro.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 15 abr. .

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed., 6ª reimpressão, São Paulo: Atlas, 2014.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal: um novo campo de atuação. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 21, p. 511-526, out. 1998.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, mar. 2006.

GUARNIERI, Waldisa Rússio Camargo. Conceito de Cultura e sua inter-relação com o patrimônio cultural e a preservação. In: BRUNO, Maria Cristina Oliveira (org.). **Waldisa Rússio Camargo Guarnieri: textos e contextos de uma trajetória profissional**. São Paulo: Pancrom Indústria Gráfica, 2010. p. 203-210.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Lucia Leão. São Paulo: Vértice, 1990.

LASTÓRIA, Andrea Coelho; ROSA, Antonio Vitor; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. **Almanaque de espaços não formais de ensino da região metropolitana de Ribeirão Preto - SP**. Ribeirão Preto: FFCLRP/USP, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MEIRELLES, Maria Zuleika; SANTOS, Ruy Antonio Meirelles dos. **Família Souza Meirelles – Estudo Genealógico**. Valinhos – SP: Gráfica São José, 1992.

O MUSEU. Disponível em: <https://www.casadamemoriaitaliana.com.br/o-museu/>. Acesso em: 21 abr. .

PERCURSOS da Arte na Educação. **Paulo Portella Filho** – artista, educador e museólogo. Produção: André Costa e Tássia Quirino. São Paulo: Olhar Periférico Filmes, 2013. 1 vídeo (21 min.). Publicado pelo canal Ação Educativa. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wIJIX5phVFE&ab_channel=A%C3%A7%C3%A3oEducativa. Acesso em: 6 set. .

PRIMO, Judite; MOUTINHO, Mário. Sociomuseologia e Decolonialidade: contexto e desafios para uma releitura do Mundo. In: PRIMO, Judite et al (ed.). **Teoria e prática da Sociomuseologia**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2020. p. 17-38.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Tradução: Nélío Schneider. Petrópolis: Vozes, 2014.

Sobre os autores

José Faustino de Almeida Santos

Doutor e Mestre em Educação, graduado em História e em Geografia. Professor Adjunto II do Centro Universitário Barão de Mauá e docente da rede de educação básica do Estado de São Paulo. Membro pesquisador do Grupo de Estudos da Localidade (ELO) da Universidade de São Paulo. Dedicar-se a formação de professores de História e a pesquisa em Educação, com ênfase no Ensino de História, Currículo e Formação de Professores. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9977-3593>. E-mail: prof.faustino@hotmail.com.

Thales Eduardo Sposito

Graduado em História e Engenharia Civil, com atuação nas áreas de Museologia, Patrimônio Cultural e Mediação em Museus. Possui experiência na rede de educação básica do Estado de São Paulo e em Centros Culturais. Atualmente, integra a equipe do Museu Casa da Memória Italiana, onde coordena mediações, organiza tours temáticos e promove ações culturais. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0378-7947>. E-mail: thsposito@hotmail.com.

Lara Beatriz Abonísio

Graduada em História pelo Centro Universitário Barão de Mauá, professora eventual na rede de educação básica do Estado de São Paulo e educadora social na organização sem fins lucrativos Rede de Apoio Social Cristã (RASC). ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1942-3315>. E-mail: laraaboniso98@hotmail.com.

Recebido em: 08/07/2025

Aceito para publicação em: 31/08/2025