

CICLO DE ESTUDOS

[MESTRADO EM MUSEOLOGIA]

Arquivo de Memórias dos Serviços Educativos: Fundamentos, Propostas e Desafios para uma Memória Plural.

Samara Duarte

M

2025



Samara Ribeiro Duarte

Arquivo de Memórias dos Serviços Educativos: Fundamentos, Propostas e Desafios para uma Memória Plural.

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Museologia, orientada pela Professora
Doutora Alice Semedo e pela Doutora Inês Ferreira

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro 2025

Samara Ribeiro Duarte

Arquivo de memória dos serviços educativos em Museus: Fundamentos, Propostas e Desafios para uma Memória Plural.

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Museologia, orientada pela Professora Doutora Alice Semedo e pela Doutora Inês Ferreira

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

Ao meu Carlos, amor e abrigo em todos os dias desta travessia.

Sumário

Conteúdo

Declaração de honra	viii
Agradecimentos	ix
Resumo	xi
Abstract	xii
Índice de Figuras	xiii
Lista de Abreviaturas e Siglas	xiv
1 Introdução	1
2 O que é um arquivo? Definições institucionais e tradicionais	6
2.1 O Arquivo como Arquitetura da Autoridade: Uma Origem Etimológica e Filosófica	9
2.2 O Arquivo como <i>Regime de Verdade</i> : Contribuições de Michel Foucault	11
2.3 Do cofre à rede: paradigmas custodiais e pós-custodiais	13
2.4 Para Além da Construção Social da Memória	17
2.4.1 Ampliação do Conceito de <i>Memória Coletiva</i>	26
2.5 Arquivar o inarquivável é possível?	33
2.6 Além do arquivo clássico: o apelo à pluralidade	39
2.7 Arquivos comunitários, afetivos e insurgentes	42
3 Serviços Educativos: O invisível que sustenta o museu	45
3.1 Profissionais de Educação Museal: Género, Precaridade e Invisibilidade	46
3.2 A Nova Museologia, o ICOM e a Centralidade das Pessoas	55
3.3 Para que arquivar a memória dos serviços educativos?	59
4 Institucionalizar Memórias, Enfrentar Desafios, Criar Futuros	64
5 meCHive em Perspetiva	73
5.1 Protocolos Participativos e Modelos de Cocuradoria Arquivística	82

5.2	O meCHive em Ação: Arquivo Digital e Arquivo como Evento.....	85
5.2.1	Tramas do Fazer: etapas vivas para a construção do arquivo.....	88
5.2.2	Ferramentas e instrumentos para implementação prática.....	90
5.2.3	Do modelo à prática: um exercício de arquivamento no Museu do Afeto	92
6	Arquivo Vivo: Estrutura e Etapas do Processos	95
7	Considerações Finais.....	103
8	Referências.....	105

Declaração de honra

Declaro que a presente dissertação é de minha autoria e não foi utilizada previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para a realização de parte(s) do presente relatório.

Porto, 27 de setembro de 2025

Samara Ribeiro Duarte

Agradecimentos

À Professora Doutora Alice Semedo, minha orientadora, agradeço pela generosidade intelectual, pela confiança e pela escuta atenta ao longo de todo o percurso desta dissertação. A sua orientação foi fundamental para que eu pudesse amadurecer academicamente e encontrar clareza em meio às minhas próprias incertezas. Jamais esquecerei que foi ela a primeira pessoa em Portugal a acreditar em mim.

À Professora Doutora Inês Ferreira, minha coorientadora, expresso a minha profunda gratidão pela disponibilidade, pela leitura cuidadosa e pelas contribuições sempre assertivas. O seu acompanhamento próximo e a sua atenção aos detalhes foram decisivos para o desenvolvimento deste trabalho e para o meu crescimento enquanto investigadora.

Agradeço também à Biblioteca da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pelo acesso a recursos imprescindíveis à pesquisa e pelo apoio dos seus profissionais, que facilitaram cada etapa de consulta e investigação.

Deixo ainda o meu reconhecimento ao Mestrado em Museologia da Universidade do Porto, que me proporcionou a oportunidade de realizar este percurso académico, oferecendo não apenas formação, mas também um espaço de reflexão crítica e de partilha de experiências enriquecedoras. Agradeço em especial aos docentes que marcaram este caminho, pela inspiração e pelas valiosas aprendizagens: Paula Menino Homem, Alice Duarte, Elisa Noronha, Manoela Pinto e Carla Marques.

Ao meu companheiro Carlos Tarjano, agradeço por ter caminhado comigo em cada passo desta jornada, desde a mudança de país até os desafios e conquistas do mestrado. A sua

presença constante foi um porto seguro e um lembrete de que o amor sempre se revela como força maior em tempos difíceis.

Ao meu pai, António Duarte, já falecido, mas sempre presente em memória e afeto, agradeço por ser a raiz que me liga novamente à sua terra. Foi através da ancestralidade que me conecta a ele que encontrei o caminho que me conduziu a este curso.

À minha mãe, Sandra Duarte, dedico uma gratidão infinita. Companheira incansável, que sempre se doou aos meus estudos e acreditou em mim. O seu esforço e o seu amor foram a base de tudo que construí até aqui.

Ao meu irmão, Anderson Duarte, agradeço por partilhar comigo as memórias mais felizes e por ser presença constante de apoio e cuidado.

Se esta dissertação fala de arquivos, que fique nela arquivado o amor e o cuidado daqueles que me ampararam e tornaram este percurso possível.

Resumo

Esta dissertação investiga os fundamentos e os desafios associados à construção de arquivos de memórias dos serviços educativos em museus, com o intuito de promover uma atualização crítica das práticas de arquivamento e de adaptar metodologias já aplicadas em áreas afins e em diferentes contextos. Partindo da constatação da limitada presença das práticas pedagógicas desenvolvida pelos serviços educativos nos arquivos institucionais, a investigação propõe uma abordagem que concebe o arquivo como um espaço de cuidado, de escuta e de reconhecimento institucional.

Inspirada no protocolo meCHive e fundamentada na *Grounded Theory* construtivista, a investigação analisa iniciativas existentes, articula conceitos contemporâneos da memória, da arquivística pós-custodial e da educação museal, e propõe diretrizes metodológicas para a implementação de arquivos de memórias dos serviços educativos participativos, vivos e situados. O estudo visa, portanto, sistematizar práticas emergentes, demonstrando a viabilidade de documentar o setor educativo nos museus com rigor ético, sensibilidade institucional e reconhecimento epistémico. A proposta oferece contributos teóricos e metodológicos para uma museologia comprometida com a valorização das práticas educativas como parte integrante do património imaterial das instituições museais

Palavras-chave: Memória institucional, Arquivo de memórias dos serviços educativos, Museologia pós-crítica, Educação em museus, Arquivística Participativa.

Abstract

This work investigates the foundations and challenges associated with the implementation of memory archives for museum educational services, with the aim of promoting a critical update of archiving practices, besides adapting methodologies consolidated in similar areas and analogous contexts.

Starting from observation of the scarcity of archival material related to the pedagogical activities developed by educational services in institutional archives, the work proposes an approach that understands the archive as a space of care, listening, and institutional recognition. Inspired by the meCHive protocol and based on constructivist Grounded Theory, the work analyses existing initiatives, besides visiting contemporary memory, post custodial archive, and museum education theories, proposing methodological guidelines for the implementation of participatory, living, and situated educational archives.

The study has, therefore, the aim of systematizing emerging practices, demonstrating the feasibility of documenting the educational sector in museums with ethical rigor, institutional sensitivity, and epistemic recognition. The work offers theoretical and methodological contributions for a museology committed to educational practices as part of intangible heritage.

Keywords: institutional memory, educational archive, post-critical museology, museum education, participatory archival practices

Índice de Figuras

Figura 1- Distribuição de Trabalhadores do MMP por sexo	49
Figura 2- Distribuição por sexo dos cargos de administração, direção e coordenação	49
Figura 3- Pessoal docente em exercício de funções, por nível de ensino e sexo (2022/23) ..	50
Figura 4- Diplomados/as no ensino superior, por ciclo de estudos e sexo	50
Figura 5- Fluxograma do processo de construção do arquivo de memórias dos serviços educativos segundo os princípios do protocolo meCHive.....	96

Lista de Abreviaturas e Siglas

AERI – Archival Education and Research Initiative

Bienal do Mercosul – Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul (Brasil)

CA Tarragona – Centro de Arte de Tarragona (Espanha)

CARGO – Contemporary Art and the Archive Research Group (Monash University, Austrália)

CIG – Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género

DEIA – Diversidade, Equidade, Inclusão e Acessibilidade

DGLAB – Direção-Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas

FLUP – Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Goethe-Institut – Instituto cultural alemão

ICARUS – International Centre for Archives and Records Management Research (UCL, Reino Unido)

ICOM – International Council of Museums (Conselho Internacional de Museus)

ICOFOM – International Committee for Museology (Comité Internacional de Museologia do ICOM)

LABMediación – Laboratório de Mediação do Centro de Arte de Tarragona (Espanha)

MAP – Media Art Platform (Museum of Contemporary Art Roskilde, Dinamarca)

meCHive – Museum Education Archive (protocolo arquivístico desenvolvido por Sara Torres Vega para práticas educativas em museus)

MoMA – Museum of Modern Art (Museu de Arte Moderna de Nova Iorque, referência internacional em práticas educativas e arquivísticas)

MMP – Museus e Monumentos de Portugal

MUPAI – Museu Pedagógico da Arte Infantil

NC-Arte – Centro de Documentación de la Fundación Neme (Colômbia)

PACG – Pluralizing the Archival Curriculum Group

RedPedMuseos – Red Pedagogía de Museos Latinoamericana

SAA – Society of American Archivists

SRI – Serviço de Relações Internacionais

TATE – Tate Gallery (rede de museus de arte no Reino Unido, referência para práticas educativas e arquivos experimentais)

U.PORTO – Universidade do Porto

UCL – University College London

1 Introdução

Nos museus contemporâneos, as práticas educativas desempenham um papel essencial na mediação entre a instituição museal e o público. No entanto, apesar da sua centralidade no quotidiano museológico, essas práticas estão pouco documentadas, muitas vezes invisibilizadas nos arquivos institucionais e ausentes da construção da memória das instituições culturais.

Esta dissertação investiga essa lacuna e propõe um modelo meCHive para a criação de arquivos de memória dos serviços educativos em museus, orientado por abordagens contemporâneas da arquivística e da educação museal, que se alinham com os desafios atuais de documentar práticas educativas de forma mais ampla. Essa abordagem pretende transformar os arquivos dos serviços educativos em espaços que não se limitem à custódia de dados, datas e descrições técnicas, mas que integrem também experiências sensoriais, afetivas e plurais, capazes de refletir a riqueza e a complexidade das vivências pedagógicas nos museus.

Durante o percurso do mestrado em Museologia, discussões informais em congressos, conferências, seminários e encontros académicos revelaram uma frustração recorrente entre profissionais da área de serviços educativos. Embora as suas ações tenham deixado marcas significativas na memória afetiva de comunidades e públicos, os materiais produzidos durante os seus períodos de atuação desses profissionais frequentemente perdem o contexto original. Essas experiências são constantemente evocadas tanto por quem as idealizou como pelas comunidades que delas participaram. Contudo, com o tempo, os registos tornam-se fragmentados e inacessíveis.

Recursos pedagógicos e suportes de mediação elaborados para essas ações, quando armazenados, muitas vezes não são sequer incorporados aos arquivos educativos institucionais: permanecem guardados sem informações que expliquem a sua função, dificultando a reutilização ou compreensão por parte de novos profissionais. Com isso, esvazia-se o seu potencial formativo e perde-se a possibilidade de continuidade institucional e de transmissão de saberes. Trata-se de uma ausência que ultrapassa a documentação técnica e atinge também o apagamento das metodologias, relações, estratégias e experiências educativas construídas ao longo do tempo.

Essa situação aponta para um desafio central: como preservar a memória das práticas educativas de forma ética, plural e acessível, de modo que as instituições não percam os conhecimentos construídos ao longo do tempo, permitindo que novos profissionais aprendam com experiências anteriores, que esses registros possam orientar processos formativos futuros e que os serviços educativos recebam o devido reconhecimento como parte integrante e estratégica dos museus?

Em muitos casos, mesmo sendo o elo entre as práticas curatoriais e os diferentes públicos, os serviços educativos permanecem à margem das estruturas centrais da instituição. Preservar a sua memória é uma forma de conferir visibilidade, continuidade e legitimidade ao seu papel na produção de sentido no espaço museal. Diante deste contexto, torna-se necessário refletir criticamente sobre o próprio conceito de arquivo, compreendendo que este não é um instrumento neutro de armazenamento, mas um dispositivo que legitima memórias e define o que permanece ou se apaga na história institucional.

A invisibilidade documental das práticas educativas reflete, assim, uma hierarquia persistente que privilegia certos saberes e narrativas em detrimento de outros. Desta forma, torna-se ainda mais urgente que investigadores e profissionais em exercício na área se insiram ativamente nessa lógica de construção e preservação da memória, para que o trabalho não seja desvalorizado ou relegado a um papel secundário. A criação dos arquivos de memórias do S.E. sejam reconhecidas, transmitidas e valorizadas, rompendo com a ideia de que se trata de uma atuação menor ou acessória no contexto museal.

Além disso, pensar os arquivos de memórias dos serviços educativos exige uma abordagem que reconheça a memória como fenómeno coletivo, múltiplo, transnacional e em constante transformação. Esses registos das práticas pedagógicas museais não podem ser reduzidos a testemunhos isolados, mas devem ser compreendidos como construções partilhadas entre educadores, instituições e comunidades.

Nesse cenário, diversos grupos e iniciativas têm vindo a desenvolver metodologias para documentar as práticas educativas de forma colaborativa e sensível. Destacam-se, entre eles, o *Archival Education and Research Initiative (AERI)*, a pesquisa de doutoramento de Sara Torres Vega(2016) e experiências de instituições como a *Tate Modern* e o *MoMA*. Tais projetos reconhecem que a memória das ações educativas é produzida tanto pelos profissionais que as conduzem como pelas comunidades que delas participam.

A viragem nos modos de arquivamento, cada vez mais orientada por princípios colaborativos que envolvem ativamente os diferentes sujeitos — tanto os que idealizam e conduzem as ações, como os que delas participam e os que futuramente procurarão compreendê-las — constitui um novo paradigma para arquivos que procuram representar

experiências vividas, oralidades e dimensões sensoriais das ações educativas. Essa perspectiva garante não apenas a preservação das experiências, mas também a sua transmissão significativa ao longo do tempo, contribuindo para uma cultura museal mais inclusiva e sustentável.

À luz deste panorama, esta dissertação propõe a adaptação do protocolo meCHive, criado por Sara Torres Vega (2016), para a criação de uma proposta mais adequada ao registo das memórias dos serviços educativos em museus. Entre as metodologias analisadas, o meCHive destaca-se pela sua acessibilidade e capacidade de síntese, conciliando simplicidade e profundidade. Trata-se de um protocolo suficientemente flexível para ser aplicado em diferentes contextos museológicos. A sua estrutura permite integrar registos objetivos e subjetivos, abrangendo desde instituições de maior dimensão até museus de base comunitária, enquanto respeita as singularidades de cada contexto.

Estruturado em torno de seis princípios — participação, visibilidade, formato, autenticidade, formação e pesquisa — o protocolo foi desenvolvido para acolher a complexidade das experiências educativas. O modelo é aqui enriquecido com os princípios da Grounded Theory construtivista, uma abordagem metodológica que parte do campo empírico para construir teorias fundamentadas na experiência concreta dos sujeitos.

Neste contexto, esta investigação tem como objetivo geral orientar a implementação do protocolo meCHive nos serviços educativos de museus, visando a preservação das práticas educativas, contemplando não apenas os documentos formais produzidos, mas também as experiências subjetivas, sensíveis e relacionais que configuram o quotidiano destes serviços.

Os objetivos específicos estruturam-se em cinco áreas interligadas. A primeira consiste em compreender como memória, arquivo e educação museal se articulam na

constituição do conhecimento institucional. A segunda propõe uma reflexão crítica sobre os limites das formas tradicionais de registo, evidenciando a sua insuficiência para capturar a complexidade e as dimensões intangíveis das práticas educativas. Em terceiro lugar, a investigação analisa as limitações das abordagens arquivísticas convencionais quando aplicadas ao campo da educação em museus. O quarto eixo apresenta diretrizes práticas para a aplicação do protocolo meCHive, demonstrando a sua adaptabilidade a diferentes realidades institucionais. Por fim, a quinta frente procura contribuir para o fortalecimento simbólico e institucional dos serviços educativos, promovendo a sua visibilidade e valorização no contexto museal contemporâneo.

Assim, o que se procura é compreender o arquivo de memórias dos serviços educativos como uma prática ativa de cuidado e de construção de memória constante, reconhecendo que a sua função vai além da simples guarda documental.

Em suma, a valorização dessas práticas implica garantir que as experiências, os saberes e os sentidos construídos no quotidiano dos serviços educativos permaneçam acessíveis, vivos e mobilizáveis nas trajetórias futuras das instituições culturais.

2 O que é um arquivo? Definições institucionais e tradicionais

Se fecharmos os olhos por um instante e imaginarmos a palavra “arquivo”, o que nos vem à mente? Prateleiras, caixas, pastas, poeira? Ou talvez algo mais frio e digital: pastas em computadores, PDFs nomeados com datas, um mundo onde o verbo arquivar se tornou sinônimo de esconder, de guardar e, por vezes, de esquecer? Sim, os arquivos estão por toda a parte e nem sempre sabemos exatamente o que são.

Portanto, antes de analisar os arquivos contemporâneos e as suas práticas emergentes, é necessário reconhecer como o conceito de arquivo foi historicamente estruturado e institucionalizado. Embora suas raízes remontem à Antiguidade, a sua consolidação enquanto instrumento de governo, gestão pública e produção de memória oficial atravessou os séculos e ainda influencia profundamente as formas como o Estado organiza, legitima e conserva os seus registos. Compreender essa base é essencial para interrogar como, mesmo no século XXI, os arquivos continuam a ser operados como dispositivos de autoridade e referência. Para isso, retomaremos definições oferecidas por dicionários especializados e por órgãos arquivísticos nacionais e internacionais que regulam e normatizam a sua função no presente.

Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, o arquivo é definido como um “Conjunto de documentos reunidos por uma pessoa, uma instituição, etc., no exercício das suas atividades e conservados para efeitos de prova, de informação, etc.” (Priberam Informática, 2008).

Já segundo o *Dictionary of Museology*, editado por François Mairesse, o termo “arquivos”, geralmente utilizado no plural, refere-se aos documentos arquivísticos, ao lugar onde são armazenados e à instituição encarregada de recolhê-los e arquivá-los, com o

objetivo de apoiar atividades de trabalho ou de contribuir para a história de um indivíduo ou de uma comunidade (Mairesse, 2023, p. 32, tradução minha).¹

Ou seja, trata-se de reunir documentos de forma ordenada, com um fim utilitário: provar, informar, recordar. Já é possível perceber aqui uma noção instrumental e funcional do arquivo: ele serve para algo, responde a uma lógica de controlo, gestão e memória.

O *Arquivo Nacional da Torre do Tombo*, através da *Direção-Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas* (DGLAB), define arquivo como:

Conjunto orgânico de documentos, independentemente da sua forma ou suporte, acumulados por uma entidade pública ou privada no exercício das suas funções, conservados em razão do seu valor probatório, informativo e histórico (Direção-Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas [DGLAB], 2016, p. 4)²

Esta definição traz duas palavras-chave do vocabulário arquivístico: orgânico e acumulado. O que se pretende sublinhar é que o arquivo não é uma coleção aleatória, mas um corpo documental formado no decurso natural das atividades de uma entidade. Há, portanto, uma intencionalidade e um vínculo direto entre a ação e o registo dessa ação.

Do ponto de vista internacional, o *Conselho Internacional de Arquivos* (ICA) reforça esse entendimento. Em seus documentos, um arquivo é:

Arquivos são o subproduto documental da atividade humana retido por seu valor a longo prazo. Os registos criados no curso da vida cotidiana e das ações de indivíduos e organizações oferecem insights diretos sobre eventos passados.

¹ Todas as traduções de textos originalmente publicados em outras línguas foram realizadas pela autora, a partir das edições citadas nas referências bibliográficas.

² Definição retirada do *Glossário arquivístico* da Direção-Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas (2016), Recuperado em 21 de setembro de 2025 de <https://arquivos.dglab.gov.pt/wp-content/uploads/sites/16/2020/08/Glossario.pdf>

Assim como as pessoas, os arquivos são diversos. Eles existem em uma variedade de formatos, incluindo texto, fotografias, vídeo, som, analógico e digital. Os arquivos são mantidos por indivíduos e instituições (públicas e privadas) em todo o mundo, sendo comum que os edifícios que os abrigam compartilhem o nome arquivo (International Council on Archives [ICA], s.d., tradução minha).³

Essa formulação internacional desloca o foco do arquivo apenas como instrumento técnico de gestão documental para valorizá-lo como dispositivo de memória em movimento. O que define o arquivo, nesse contexto, não é a sua antiguidade ou a rigidez da sua classificação, mas o seu valor contínuo, seja legal, administrativo, histórico, afetivo e simbólico. O arquivo torna-se, assim, uma arquitetura de sentido, onde documentos não são apenas provas, mas também testemunhos. Um lugar em que se projetam disputas por identidade, justiça e permanência.

A tradição arquivística, nascida sobretudo no contexto da administração pública, sempre enfatizou a função probatória dos arquivos: registrar decisões, atos, contratos, leis. Por isso, os arquivos seguem princípios clássicos como a proveniência (os documentos devem ser mantidos conforme sua origem institucional), a organicidade (a estrutura do fundo documental deve refletir a estrutura da entidade que o produziu) e a unicidade (cada documento é único no seu contexto de produção).

Esses princípios, herdados do chamado “modelo custodial europeu”, garantem que os arquivos possam servir como prova oficial, como referência legítima daquilo que foi feito ou dito. Não por acaso, muitos arquivos nacionais como a *Torre do Tombo* em Portugal, o *Arquivo*

³ Tradução livre da autora a partir de: International Council on Archives. (s.d.). *What are archives?* Recuperado em 18 de junho de 2025, de <https://www.ica.org/en/what-are-archives>

Nacional no Brasil ou os *National Archives* no Reino Unido e EUA, nasceram para custodiar a memória dos Estados, guardando constituições, tratados, registos civis e decisões judiciais.

Essa centralidade da função estatal e jurídica produziu, com o tempo, diversas lacunas. Os arquivos tradicionais, ao se basearem em critérios de utilidade, legalidade e relevância administrativa, frequentemente deixaram de fora práticas informais, experiências subjetivas e memórias de grupos historicamente marginalizados, como mulheres, comunidades periféricas, artistas, educadores e povos racializados.

Críticas mais recentes questionam a própria neutralidade atribuída ao trabalho arquivístico e as lacunas que são criadas por essa suposta neutralidade e que devemos desconstruir essa ideia como sustentado por Harris (2020) “Longe de serem guardiões imparciais, os profissionais de arquivo são moldadores ativos da memória e, queiram ou não, precisam escolher lados.” (Harris, 2020, p. 116, tradução minha)

Com isso em mente, torna-se essencial pensar novos modelos, especialmente quando se trata de documentar práticas educativas em museus, que muitas vezes escapam às lógicas formais de registo e arquivamento.

2.1 O Arquivo como Arquitetura da Autoridade: Uma Origem Etimológica e Filosófica

A palavra “arquivo”, hoje amplamente utilizada para designar repositórios de documentos, nasce já carregada de um denso significado político e simbólico. Muito antes de ser um mero espaço físico ou digital de armazenamento, o arquivo era e, talvez continue a ser, um lugar de autoridade e soberania. No mundo antigo, mais especificamente na Grécia clássica, o termo *arkheîon* (ἀρχεῖον) referia-se à casa do arconte, a figura que exercia o mais alto poder

administrativo da *pólis*. Era ali, sob a guarda do poder instituído, que se depositavam os documentos considerados fundamentais para o funcionamento e a legitimidade da cidade (Derrida, 2001, pp. 12–13).

Essa origem etimológica revela algo essencial: arquivar sempre foi mais do que conservar; foi governar. A palavra *arkhê* (ἀρχή), raiz de *arkheîon*, carrega consigo o duplo sentido de “origem” e “comando”, significando tanto o início de algo quanto o seu governo. Assim, a ideia de arquivo já nasce vinculada à ordem, à organização e à prerrogativa de decidir o que deve ou não ser preservado para o futuro.

Segundo Derrida (2001), refletindo sobre esse nascimento do arquivo, não há arquivo que exista sem um local de autoridade que lhe confira legitimidade. Para ele, o arquivo está fundado em um gesto de consignação: “não há arquivo sem um lugar de consignação, sem uma técnica de repetição e sem uma certa exterioridade” (Derrida, 2001, p. 23). A partir dessa compreensão, arquivar significa instituir e legislar, uma ação que ultrapassa o mero ato técnico de guardar informações e adentra o campo da política da memória.

Nesse sentido, compreender a dimensão simbólica e política do arquivo é reconhecer a sua relação profunda com as estruturas de poder e com os regimes de verdade que sustentam a memória institucional. Em vez de representar apenas um repositório passivo de documentos, o arquivo deve ser entendido como um espaço ativo de decisão e exclusão, onde se determina o que será lembrado e o que será esquecido. É por isso que a reflexão filosófica sobre a origem do arquivo permanece relevante: ela obriga-nos a interrogar não apenas como se arquivam, mas quem arquivam, a partir de que critérios e com quais consequências para o futuro comum.

Essa compreensão será fundamental para aprofundarmos, nos próximos capítulos, a análise crítica sobre os arquivos como regimes de poder e verdade, articulando diferentes tradições teóricas e experiências práticas. A partir dessa base filosófica e histórica, abre-se caminho para explorar como o pensamento de autores como Michel Foucault ressignifica o papel do arquivo dentro das engrenagens discursivas e institucionais que moldam o que se pode saber, lembrar e narrar.

2.2 O Arquivo como *Regime de Verdade*: Contribuições de Michel Foucault

Michel Foucault aprofunda esse debate ao situar o arquivo dentro de uma constelação mais ampla de práticas discursivas e dispositivos de saber-poder. Em *A Arqueologia do Saber*, Foucault (2008) propõe que o arquivo não se limita a um conjunto de documentos reunidos, mas consiste na condição de possibilidade de enunciados que compõem um campo de saber. O arquivo, portanto, é o sistema que determina o que pode ser dito, por quem, quando, e com que efeitos de verdade. Como ele afirma: “O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. “[...] É o sistema geral da formação e da transformação dos enunciados” (Foucault, 2008, pp. 147–148).

Essa concepção desloca a atenção do conteúdo para os dispositivos normativos e institucionais que autorizam determinadas formas de dizer e silenciam outras. O arquivo não é apenas uma memória acumulada, mas uma engrenagem que legitima e exclui. Ao compreender os arquivos como mecanismos ativos de produção de verdade, Foucault nos permite enxergar que a conservação documental está intrinsecamente ligada à gestão do saber e à regulação das narrativas sociais.

Essa dimensão política do discurso é aprofundada em *A Ordem do Discurso*, onde Foucault (1996) revela os procedimentos de controle que incidem sobre a produção do saber. Ele destaca que toda sociedade estabelece formas de controlar, selecionar e distribuir o discurso, a fim de evitar seus efeitos considerados perigosos. Como escreve: “Em toda sociedade, a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos” (Foucault, 1996, p. 8).

A centralidade do discurso na obra foucaultiana permite compreender que o arquivo é, antes de tudo, um campo de forças. Em *A Ordem do Discurso*, Foucault (1996) descreve como a produção discursiva é moldada por mecanismos como a interdição, o controle institucional e a oposição entre verdadeiro e falso. Como ele afirma:

o discurso — como a psicanálise nos mostrou — não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que — isto a história não cessa de nos ensinar — o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (Foucault, 1996, p. 10).

Esse trecho evidencia que o discurso é objeto central de disputa, ou seja, luta-se por ele porque quem o controla determina os modos de dizer, lembrar, narrar e legitimar. Arquivar, nesse contexto, é uma ação estratégica que define os contornos da memória social. Esses mecanismos não operam apenas no plano abstrato, mas se concretizam nas instituições que regulamentam o saber, como a escola, o museu, o hospital e os próprios centros de documentação e memória.

Ao operar como dispositivos de validação ou exclusão, os arquivos estruturados por uma lógica de custódia e autoridade institucional tendem a priorizar a proveniência, a ordem original e a integridade material dos documentos. No entanto, ao fazerem isso, silenciam

muitas vezes as dimensões sociais, culturais e afetivas do registo. Ao privilegiarem determinados discursos e desconsiderarem outros, produzem lacunas e ausências que constituem formas de violência epistémica.

Portanto, repensar o arquivo, nessa perspectiva, implica também questionar os regimes de verdade que o sustentam. A verdade, para Foucault, não é uma essência imutável, mas o efeito de discursos regulados por dispositivos de poder. O ato de arquivar torna-se político: é instituir sentidos, hierarquizar narrativas, garantir visibilidade a alguns e negar existência a outros. Compreender de antemão isso pode abrir caminho para arquivos plurais e insurgentes, que incluam saberes marginalizados, memórias dissidentes e pedagogias silenciadas.

Assim, o discurso que entra no arquivo não é qualquer discurso. Há uma curadoria institucional, normativa e ideológica que define o que é digno de arquivamento e o que será, por sua vez, esquecido. Essa leitura do arquivo como regime de verdade permite avançar, nos próximos capítulos, para a discussão de modelos alternativos de documentação que desafiem a hegemonia arquivística tradicional.

2.3 Do cofre à rede: paradigmas custodiais e pós-custodiais

Pensar hoje arquivos de memórias dos serviços educativos implica reconhecer que a Arquivística deixou de operar apenas na lógica da custódia para inscrever-se no horizonte mais amplo da gestão integrada da informação. O que muda não é só o vocabulário: num ecossistema digital e em rede, no qual fluxos informacionais são gerados por múltiplos agentes e circulam em alta velocidade, torna-se indispensável mediar a informação desde a sua génese, e não apenas recebê-la a posteriori. Nesse contexto, perguntas clássicas do tipo

quem (agente), o quê (ação), onde (lugar), como (modo), quando (tempo) e porquê (motivo) continuam úteis, mas não bastam para decidir o que e como arquivar: é preciso ir além, antecipando políticas de descrição, preservação e acesso que assegurem integridade, inteligibilidade e reutilização social (Ribeiro, 2018, p. 83).

Entre o cofre e a rede, a Arquivística atravessa uma viragem que desloca o centro de gravidade do documento guardado para a informação em circulação. Se “ao princípio não temos ‘arquivos’ no sentido moderno [...] mas agregados de documentos de diversos tipos em uso normal e quotidiano” (Soares, Pinto, & Silva, 2015, p. 23), hoje impõe-se uma leitura integrada capaz de articular criação, preservação, acesso e reuso. Não se trata de um mero ajuste técnico: “a transição definitiva para esse novo paradigma é condição fundamental para a sobrevivência da Arquivística” enquanto disciplina estruturante da memória (Ribeiro, 2018, p. 14). Nesta mesma direção, sintetizam Malheiro da Silva e Ribeiro que, em síntese, pensar a informação no novo paradigma implica adotar uma visão integrada e conceber sistemas de informação em que a componente funcional se materializa na estruturação de serviços que agregam todas as componentes informacionais (2012, p. 123, tradução minha).

A história da Arquivística pode, assim, ser compreendida como um deslocamento progressivo do modelo custodial/historicista e tecnicista para um paradigma pós-custodial de base informacional. Num primeiro momento, a prática arquivística foi essencialmente empírica: “ao princípio não temos ‘arquivos’ no sentido moderno que surgirá após a Revolução Francesa [...] mas agregados de documentos de diversos tipos em uso normal e quotidiano” (Soares, Pinto, & Silva, 2015, p. 23). A institucionalização oitocentista — com serviços especializados, pessoal profissionalizado e ensino próprio — dá origem a uma Arquivística “objetivamente recente”, que no seu arranque assume “um viés claramente

positivista” (Soares, Pinto, & Silva, 2015, p. 23). Nessa gramática custodial, o arquivo orienta-se prioritariamente à guarda patrimonial e à estabilização de técnicas (arranjo, descrição, conservação), com a função social do acesso e do uso ainda secundarizada.

A leitura de longa duração proposta por Soares, Pinto e Silva organiza esse percurso em três fases: a sincrética e custodial (do século XVIII a 1898), associada ao surgimento dos arquivos históricos e à vinculação à Paleografia e à Diplomática; a técnica e custodial (1898–1980), com a especialização do arquivista e a gestão dos arquivos administrativos ao longo do ciclo de vida; e a científica e pós-custodial (a partir de 1980), quando o arquivista se afirma como profissional da informação e os arquivos passam a ser concebidos como sistemas de informação (Soares, Pinto, & Silva, 2015, p. 25). Em paralelo, a história crítica da disciplina mostra que o modelo historicista consolidado no século XIX — embora decisivo para a liberalização do acesso e para a construção de uma memória pública — entrou em crise na segunda metade do século XX, sob o impacto da revolução tecnológica do pós-guerra e da sociedade em rede (Ribeiro, 2018, p. 14).

Nesse ponto de inflexão, ganha relevo a tese de que preservação e acesso/uso não podem ser pensados de modo dissociado. Em plena era digital, adverte Ribeiro, “a transição definitiva para esse novo paradigma é condição fundamental para a sobrevivência da Arquivística” (Ribeiro, 2018, p. 14). A crise do paradigma histórico-tecnicista não decorre apenas de limitações operacionais; ela revela um constrangimento epistemológico quando os documentos deixam de ser entidades estáticas e se tornam fluxos informacionais distribuídos, replicáveis e migrantes (Ribeiro, 2018, pp. 18–21). Isso desloca o momento da decisão: “na era do digital, a conservação da memória passou a ser um imperativo imediato, uma decisão

a tomar no acto da criação da própria informação, sob pena de, posteriormente, não ser possível mantê-la, em condições de integridade” (Ribeiro, 2018, p. 83).

A viragem pós-custodial não abdica da preservação nem das técnicas; ela reinscreve ambos numa lógica de gestão integrada da informação. Nessa chave, a ênfase passa do documento como objeto material para a informação como processo social, o que implica rever métodos, perfis profissionais e desenho institucional. Tal mudança exige substituir soluções fragmentadas por sistemas que conectem génese, seleção, descrição, preservação, acesso e reuso, com decisões de autenticidade e integridade tomadas a montante, na criação. É precisamente essa visão — integrada, funcional e sistémica — que Malheiro da Silva e Ribeiro defendem ao afirmar que os serviços devem agregar as componentes informacionais de forma coerente (Malheiro da Silva e Ribeiro, 2012, p. 123, tradução minha).

Por que isso importa para a criação de arquivos de memórias dos serviços educativos? Em primeiro lugar, porque tais memórias são processuais, relacionais e multissuporte: residem em documentos administrativos, mas também em planos pedagógicos, registos visuais e sonoros, narrativas reflexivas e evidências de participação. O paradigma pós-custodial oferece a moldura para agregar esses componentes num sistema coerente, evitando a redução da documentação a publicidade ou a relatórios finais que pouco dizem dos processos e metodologias. Em segundo lugar, porque o imperativo de decidir na génese (Ribeiro, 2018, p. 83) é crucial em contextos educativos, nos quais a informação nasce distribuída (equipas, mediadores, públicos, parceiros). Incorporar critérios de descrição, direitos, preservação e acesso desde a criação é o que viabiliza a memória futura e o reuso pedagógico e investigativo. Em terceiro lugar, porque a “visão integrada” legitima políticas de acesso claras e transparentes e interoperabilidade com outras plataformas institucionais,

ampliando a visibilidade e a inteligibilidade pública das práticas educativas (Malheiro da Silva e Ribeiro, 2012, p. 123, tradução minha).

Em síntese, a passagem do custodial ao pós-custodial, tal como delineada até aqui, reconcebe o arquivo como infraestrutura informacional. Para os serviços educativos, isso traduz-se em arquivos de memórias capazes de preservar e, ao mesmo tempo, ativar saberes, metodologias e experiências; arquivos que não apenas guardam, mas fazem circular informação qualificada, sustentando avaliação, investigação e aprendizagem institucional contínua.

2.4 Para Além da Construção Social da Memória

A definição do que entendemos por memória é fundamental para avançar na construção de um arquivo voltado às memórias dos serviços educativos. Para isso, torna-se indispensável recuperar a tradição dos estudos da memória nas ciências humanas. Até aqui, o arquivo foi abordado em seus sentidos técnico, administrativo e etimológico, além de sua dimensão social e filosófica. Neste momento, torna-se necessário esclarecer também a noção de memória que orienta esta pesquisa.

Ao revisar experiências já desenvolvidas, como a de Sara Torres Vega (2016) e outras iniciativas de arquivos comunitários e educativos citadas ao longo desta dissertação, foi possível observar que a ênfase recaiu sobretudo na organização técnica e na gestão de registros, o que constitui uma necessidade concreta desses projetos. Contudo, nem sempre esses trabalhos estiveram acompanhados de uma reflexão teórica mais aprofundada sobre o campo da memória. Essa ausência é especialmente relevante porque os serviços educativos produzem não apenas documentos formais, mas também práticas efêmeras, experiências coletivas e performances pedagógicas que não se enquadram em moldes tradicionais de

arquivamento e que, justamente por sua natureza transitória, dependem da memória para serem preservadas, transmitidas e reinscritas no tempo.

Diante desse desafio, este subcapítulo propõe uma reflexão que parte de Halbwachs e se estende a autores contemporâneos, reunindo um corpo teórico capaz de sustentar o conceito de memória.

A compreensão da memória como uma construção social tem suas raízes nas formulações de Halbwachs (2023), para quem as lembranças são formadas e estruturadas dentro dos quadros sociais da memória. Halbwachs argumenta que é nos quadros sociais que os fatos passados são fixados e retidos. Ou seja, a memória não se sustenta isoladamente no indivíduo, mas se ancora nos grupos sociais aos quais ele pertence. Cada grupo oferece estruturas simbólicas, linguísticas e narrativas que moldam aquilo que é lembrado, esquecido ou transformado.

Na sua obra *A memória coletiva* (1990), ele rompe com a ideia de que a memória seja um processo puramente individual e psicológico. Como destaca:

A rememoração pessoal situa-se na encruzilhada das malhas de solidariedades múltiplas dentro das quais estamos engajados. [...] Nada escapa à trama sincrônica da existência social atual, e é da combinação destes diversos elementos que pode emergir esta forma que chamamos de lembrança, porque a traduzimos em uma linguagem (Halbwachs, 1990, p. 9).

Mesmo as lembranças mais íntimas estão inevitavelmente ancoradas em contextos sociais e são elaboradas em relação a quadros de referência coletivos, como a linguagem, as instituições, a religião, a família e os grupos sociais. O sujeito nunca se lembra sozinho. A memória, nesse sentido, é uma forma de reconstrução social do passado, mediada por vínculos coletivos e pelo presente vivido.

Este aspeto é crucial para se pensar a memória nas ciências humanas e nos desdobramentos epistemológicos desta área. Os Museus, enquanto espaços de representação coletiva, não devem ser percebidos como lugares que apenas armazenam objetos e documentos, mas também que selecionam e organizam narrativas sobre o passado, atuando diretamente nos processos de construção da memória. A memória institucional dos serviços educativos, nesse sentido, é também uma memória social: é constituída por práticas, discursos, registos e esquecimentos que se realizam dentro dos quadros sociais e institucionais do museu.

Acrescentando a essa análise, Araújo, M. P. N., e Santos, M. S. D. (2007) enfatizam que, além de social, a memória é seletiva e politicamente orientada.

A memória opera a partir de um processo seletivo e pode se tornar uma arma política para as vítimas de guerras e genocídios, em que o esquecimento estabeleceu sua hegemonia. [...] A lembrança, contudo, está vinculada àqueles que têm o poder, pois são eles que decidem quais narrativas deverão ser lembradas, preservadas e divulgadas (Araújo, M. P. N., e Santos, M. S. D. 2007, pp. 96–99).

Esse carácter político da memória é essencial para pensar as práticas documentais que ocorrem na criação dos arquivos dos museus. A memória não é apenas evocação do passado; ela acaba por ser também um campo onde se disputam sentidos, onde determinados eventos são reconhecidos como dignos de registo, enquanto outros são silenciados. Como argumentam as autoras:

A construção de arquivos, notação de dados, organização de eventos e celebrações são atividades da memória que cumprem papéis sociais fundamentais na sociedade em que vivemos. [...] Os arquivos, artefactos e relatos do passado têm sido utilizados como provas de um passado que foi deliberadamente esquecido pelas versões oficiais da história (Araújo, M. P. N., e Santos, M. S. D. 2007, p. 99).

Complementando essa discussão, Pierre Nora oferece a distinção entre memória e história, ressaltando que a primeira é viva, sensível, afetiva e comunitária, enquanto a segunda é analítica, mediada e institucionalizada. Para Nora, a memória está enraizada na experiência dos grupos vivos e funciona como um elo entre identidade e tempo; já a história é uma reconstrução racional que tende a romper com essa ligação direta com o vivido: “a memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos [...] a história, uma representação do passado” (Nora, 1993, p. 9).

Essa distinção é intensificada pelo que o autor identifica como um colapso dos meios tradicionais de transmissão da memória, o que exige sua reconfiguração em espaços físicos e rituais simbólicos. Como afirma Nora: “os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais” (Nora, 1993, p. 13).

Nora define os *milieux de mémoire*, meios de memória, como os contextos sociais vivos onde a memória é integrada organicamente à vida cotidiana, que seriam os rituais comunitários, a aldeia, a família, a religião praticada no dia a dia e as tradições orais. Já os *lieux de mémoire*, ou lugares de memória, podem ser compreendidos como formas de fixar a memória em suportes materiais e simbólicos, como monumentos, arquivos, museus, datas comemorativas ou práticas escolares. Exercem, nesse sentido, uma função compensatória, na medida em que cristalizam aquilo que anteriormente era vivido de modo espontâneo nos *milieux de mémoire*. Em outras palavras, os *lieux* surgem como marcos construídos para conservar e tornar visível uma memória que já não se mantém de forma orgânica nos ambientes sociais. Como afirma: “os *lieux de mémoire* existem porque já não existem mais os

milieux de mémoire” (Nora, 1989, p. 7, tradução minha). Essa formulação revela o deslocamento da memória de uma esfera espontânea e comunitária para uma prática institucional e arquivística.

Michael Rothberg (2010), por sua vez, reconhece a importância da tipologia de Nora, mas aponta seus limites. Para ele, a ênfase nos *lieux* pode reforçar visões nacionalistas e homogêneas da memória, obscurecendo as redes transnacionais e as interações entre diferentes experiências históricas. Nesse sentido, propõe a noção de *noeuds de mémoire*, nós de memória, como alternativa. Segundo o Autor:

Os limites de *Les lieux de mémoire* sugerem a necessidade de um novo modelo — ou de novos modelos — de rememoração. Ao convocar tal abordagem sob o signo dos *noeuds de mémoire* — nós de memória —, esperamos estimular uma maior conceitualização da memória coletiva ou cultural para além do enquadramento da comunidade imaginada do Estado-nação. (Rothberg, 2010, p. 7, tradução minha).

Os *noeuds de mémoire*, assim, não designam unidades fixas ou marcos isolados, mas articulações dinâmicas em que memórias distintas se cruzam, entram em conflito ou se solidarizam. Essa abordagem amplia a perspectiva de Nora ao trazer à tona que lembrar é sempre um processo relacional, atravessado por múltiplas temporalidades e geografias.

O projeto de Nora deriva, em parte, da afirmação de Maurice Halbwachs de que existem tantas memórias quanto grupos, mas que cada grupo possui uma linguagem coerente de rememoração — tal pressuposto metodológico leva à consequência de que a heterogeneidade das “Franças” cede lugar a uma noção implícita e restrita de uma França homogeneizada, despojada de suas colônias e dos legados contínuos do colonialismo. Um projeto orientado em torno dos *noeuds de mémoire*, por outro lado, não faz suposições sobre o conteúdo das comunidades ou de suas memórias. Ao contrário, sugere que, “entrelaçados” em todos os lugares e atos de memória, estão redes rizomáticas de temporalidade e de referência cultural que excedem as

tentativas de territorialização (seja em nível local ou nacional) e de redução identitária. (Rothberg, 2010, p. 7, tradução minha).

No campo dos museus, essa crítica adquire especial relevância. Se por um lado os museus podem ser vistos como *lieux de mémoire*, ao cristalizarem narrativas em coleções, exposições e monumentos, por outro, os serviços educativos revelam a dimensão mais fluida e relacional da memória, próxima da proposta de Rothberg (2010). Suas práticas performativas, baseadas em encontros, diálogos e experiências coletivas, não sobrevivem sem registros. Nesse contexto, a criação de arquivos de memórias dos serviços educativos torna-se fundamental, não apenas como documentação, mas como construção de nós de memória, capazes de articular histórias múltiplas, resistir ao apagamento institucional e afirmar o valor crítico e transformador da educação em museus.

Essa perspectiva dos nós de memória é ainda mais potente quando articulada com a crítica contemporânea da memória digital. Como discutido por Mandolessi (2024), os arquivos digitais não apenas ampliam a possibilidade de registo, mas deslocam as fronteiras da memória institucional, tornando-a mais fragmentária, relacional e participativa. Em oposição à visão tecno determinista que defende uma “rememoração contínua” e um colapso ontológico da memória na era digital, Mandolessi afirma:

A memória digital não inaugura uma nova ontologia da memória, mas explicita sua condição técnica, fragmentária, distribuída e relacional. A conectividade algorítmica e a Hiper disponibilidade de registos intensificam as dinâmicas seletivas da lembrança, ao mesmo tempo em que desafiam as formas tradicionais de arquivamento e esquecimento. (Mandolessi, 2024, p. 4, tradução minha)

Ao conectar os três conceitos - *milieux*, *lieux* e *noeuds de mémoire* - com os desafios contemporâneos da memória digital, percebemos que os arquivos de memória dos serviços educativos podem ativar processos contínuos de significação. Nos *milieux*, a memória pulsa

nos vínculos vivos da comunidade; nos *lieux*, ela se cristaliza para resistir ao esquecimento; e nos *noeuds*, ela se reinventa, interligando histórias e subjetividades diversas. Ao integrar também os desafios da era digital, como propõe Mandolessi, a dissertação propõe uma abordagem que considera as tensões entre permanência e fluidez, entre autoridade institucional e participação coletiva.

É fundamental também considerar autores que, a partir das formulações de Maurice Halbwachs, expandiram essa noção para além dos quadros sociais, situando-a também em dimensões culturais, simbólicas, narrativas e institucionais. Entre esses autores, destaca-se Paul Ricoeur, cuja obra *A memória, a história, o esquecimento* (2007) propõe uma articulação refinada entre lembrança e esquecimento.

Para o filósofo, a memória não é um simples retorno ao passado, mas uma reconstrução mediada pelo presente e pelos discursos que lhe conferem inteligibilidade. Além disso, Ricoeur chama atenção para o caráter ético da memória, entendida como responsabilidade para com o que foi vivido e para com aqueles que não puderam ou não souberam narrar sua própria experiência. Nesse sentido, a memória é sempre seletiva, frágil e atravessada por conflitos interpretativos. O autor observa que o esquecimento é, em primeiro lugar, sentido como falta e dano à memória, lacuna, fragilidade e perda de confiabilidade. No entanto, uma memória que nada esquecesse seria igualmente monstruosa, como exemplifica Borges em *Funes, o memorioso* (Ricoeur, 2007, p. 427).

Por isso, a memória humana precisa de uma medida, um equilíbrio que se constrói numa negociação constante com o esquecimento. É nesse horizonte que Ricoeur formula a noção de *justa memória*, ou seja, uma memória que não é nem esquecimento total, nem lembrança absoluta: “a memória deveria negociar com o esquecimento para achar, às cegas,

a medida exata de seu equilíbrio com ele” (Ricoeur, 2007, pp. 423–424). A partir dessa formulação, o autor distingue diferentes profundidades do esquecimento, como o esquecimento por apagamento dos rastros, quando o vestígio se perde definitivamente e, o esquecimento de reserva, quando a lembrança não desaparece, mas permanece latente e pode ser reativada. Assim, memória e esquecimento não se opõem de forma absoluta; ao contrário, entrelaçam-se, mostrando que uma memória viva precisa também esquecer seletivamente, e que o esquecimento pode significar tanto perda quanto possibilidade de preservação.

Complementarmente, Jan Assmann (2011) introduz a distinção entre memória comunicativa e memória cultural. A primeira refere-se à memória que circula nas interações cotidianas e nos laços sociais imediatos, tendo curta duração e caráter fluido. Já a memória cultural é aquela que se institucionaliza em suportes materiais como: textos, rituais, monumentos, arquivos; permitindo a conservação de significados por longos períodos históricos. Jan Assmann afirma: “A memória comunicativa é baseada na comunicação cotidiana e dura de 80 a 100 anos [...]. A memória cultural é mantida viva por instituições e se baseia em cerimônias e práticas culturais que garantem sua estabilidade por períodos muito mais longos.” (Assmann, 2011, p. 22, tradução minha). Essa distinção é particularmente útil para pensar os museus como espaços de mediação entre essas duas dimensões da memória, na medida em que transformam práticas educativas efêmeras em registros culturais duráveis.

Aleida Assmann (2011) argumenta que a memória institucional envolve não apenas conservação, mas também exclusão, pois toda prática de arquivamento implica escolhas sobre o que será lembrado e o que será esquecido. Para clarificar esta dinâmica, a autora distingue entre memória de armazenamento e memória funcional. A primeira está orientada

para a preservação e manutenção de dados e documentos; a segunda refere-se ao uso seletivo e interpretativo que atualiza o passado no presente. Como escreve: “Os regimes totalitários eliminam a memória de armazenamento em favor da memória funcional, enquanto os regimes democráticos tendem a expandir a memória de armazenamento às custas da memória funcional” (Assmann, 2011, p. 369).

Dessa forma, o valor de um arquivo não reside apenas no conteúdo que guarda, mas na forma como é acedido, atualizado e apropriado. É nesse entrelaçamento entre conservação e ativação que a memória comunicativa encontra condições para se transformar em memória cultural.

Elizabeth Jelin (2012) observa que os processos de construção da memória estão sempre situados em contextos sociais e históricos específicos, atravessados por disputas, interesses e silenciamentos. A memória, segundo a autora, envolve tanto evocação quanto esquecimento, e por isso é continuamente disputada por diferentes grupos sociais. Os arquivos, nesse cenário, podem ser compreendidos como arenas simbólicas nas quais se definem os contornos do que é considerado digno de ser lembrado. Como explica Jelin (2012):

Em tudo isso, o esquecimento e o silêncio ocupam um lugar central. Toda narrativa do passado implica uma seleção. A memória é seletiva; a memória total é impossível. [...] As rasuras e os esquecimentos podem também ser produto de uma vontade ou política de esquecimento e silêncio por parte de atores que elaboram estratégias para ocultar e destruir provas e rastros, impedindo assim recuperações de memórias no futuro (Jelin, 2012, p. 62, tradução minha).

Em síntese, este subcapítulo apresentou um conjunto de autores fundamentais para a compreensão da memória como uma construção social, desde os quadros coletivos de Halbwachs até as reformulações contemporâneas que destacam sua dimensão seletiva, política e institucional.

As contribuições de Nora, Rothberg e Mandolessi ampliaram a análise para além das fronteiras disciplinares, permitindo perceber a memória como um campo de disputas que se reinventa entre *milieux*, *lieux* e *noeuds*, atravessado hoje também pelos desafios da era digital. Por sua vez, Ricoeur, Jan e Aleida Assmann, assim como Jelin, ressaltaram o caráter frágil, conflitivo e ao mesmo tempo produtivo dos processos de lembrar e esquecer, evidenciando o papel decisivo dos arquivos e museus como instâncias de mediação e seleção. Tendo delineado estas bases, no subcapítulo seguinte avançaremos para perspectivas que não apenas reconhecem a construção social da memória, mas a revisitam de forma mais ampla e transnacional, atualizando seus sentidos e propondo novas formas de compreender a circulação, o entrecruzamento e a pluralidade das memórias no mundo contemporâneo.

2.4.1 Ampliação do Conceito de *Memória Coletiva*

Falar para além da *memória coletiva* significa questionar suas fronteiras conceituais e metodológicas, abrindo espaço para abordagens que deem conta da complexidade das práticas educativas em museus. Se a memória coletiva, desde Halbwachs, foi entendida como um quadro social que estrutura as lembranças individuais, os debates contemporâneos mostram que essa noção já não é suficiente para explicar a circulação, a performatividade e as disputas em torno do que se lembra e do que se esquece. Os arquivos de memórias dos serviços educativos exigem, assim, um alicerce mais amplo: não apenas registrar, mas também compreender corpos, narrativas, tecnologias e redes como dimensões que moldam e transformam a experiência da memória. É nesse contexto que esse subcapítulo se insere.

Paul Connerton (1989) desloca o debate da memória para além do registro documental ou discursivo, enfatizando o corpo como suporte fundamental da recordação.

Para ele, práticas corporais e rituais performativos não apenas acompanham a memória social, mas são condições de possibilidade para que certas tradições e valores sejam transmitidos de geração em geração.

O corpo, ao incorporar gestos, automatismos e hábitos, torna-se um arquivo vivo, no qual a memória é sedimentada de maneira não textual e não cognitiva. Ao repetir práticas cotidianas ou participar de cerimônias coletivas, os indivíduos atualizam e reforçam categorias sociais que dificilmente seriam mantidas apenas por meio de registros escritos.

Connerton argumenta que tanto as práticas corporais quanto as cerimônias comemorativas só sobrevivem pela performance, e é justamente essa performatividade que lhes confere durabilidade, resistência ao esquecimento e força para sustentar identidades coletivas. Dessa forma, a memória não está apenas nos documentos, mas sobretudo nos corpos em ação.

Tanto as cerimônias comemorativas quanto as práticas corporais, portanto, contêm uma certa garantia contra o processo de questionamento cumulativo implicado em todas as práticas discursivas. Essa é a fonte de sua importância e persistência como sistemas mnemônicos. Cada grupo, então, confiará aos automatismos corporais os valores e categorias que deseja conservar com maior empenho. Saberá quão bem o passado pode ser mantido na lembrança por meio de uma memória habitual sedimentada no corpo. (Connerton, 1989, p. 102, tradução minha)

Esse deslocamento ganha força em James Wertsch e Henry Roediger (2008), que criticam a tendência de reificar a memória coletiva como um repositório unitário. A reflexão sobre memória coletiva dos autores mostra que ela não é apenas a soma de lembranças individuais, mas o resultado de ferramentas narrativas partilhadas por um grupo. Enquanto os estudos psicológicos situam a organização narrativa no indivíduo, a pesquisa sociocultural evidencia

que o que torna a lembrança coletiva verdadeiramente coletiva é o uso comum de instrumentos narrativos enraizados na cultura e na linguagem (Wertsch & Roediger, 2008, p. 319).

Essa distinção tem implicações diretas para os museus e, em particular, para os serviços educativos. Se a memória coletiva se sustenta em narrativas culturalmente compartilhadas, o museu torna-se um espaço privilegiado de disputa e negociação dessas narrativas, seja por meio das exposições, seja através de programas educativos. Os serviços educativos, ao criar mediações e práticas pedagógicas, participam ativamente desse processo de seleção, transmissão e reinterpretação, funcionando como “laboratórios de memória” onde o passado é constantemente atualizado em diálogo com diferentes públicos.

Nesse sentido, a tensão entre história e memória coletiva adquire especial relevância: a história busca fidelidade aos fatos, enquanto a memória privilegia narrativas identitárias. Como afirmam Wertsch e Roediger (2008), “a história está disposta a mudar uma narrativa para ser fiel aos fatos, enquanto a lembrança coletiva está disposta a mudar informações (até mesmo fatos) para ser fiel a uma narrativa” (Wertsch e Roediger, 2008, p. 324, tradução minha).

Museus e serviços educativos vivem exatamente nessa intersecção, equilibrando a necessidade de rigor histórico com a demanda social por narrativas significativas, identitárias e, muitas vezes, afetivas. Essa condição reforça a ideia de que arquivar e documentar experiências educativas não é apenas um gesto administrativo, mas um ato político e epistemológico, que participa da formação de identidades coletivas.

Astrid Erll (2011) aprofunda a crítica às concepções de memória coletiva ligadas a comunidades homogêneas, definidas por fronteiras nacionais ou culturais estáveis. Contra

essa lógica de *container-cultures*, a autora propõe o conceito de *travelling memory*, defendendo que “o objetivo geral dos estudos de memória transcultural deve consistir em complexificar a noção de ‘culturas de memória únicas’”(Erll, 2011, p. 9, tradução minha). Aplicado aos serviços educativos, este raciocínio sugere que suas memórias não pertencem apenas a uma instituição, mas circulam e se transformam ao cruzar fronteiras culturais, diásporas, públicos e redes profissionais.

Contudo, Erll enfatiza que a circulação de memórias não leva automaticamente a resultados cosmopolitas ou emancipatórios. Como observa: “A memória viajante é um processo que os estudiosos podem descrever; mas seus resultados não podem ser previstos” (Erll, 2011, p. 12, tradução minha). Assim, memórias que atravessam fronteiras podem tanto fomentar empatia e solidariedade trans étnica quanto ser apropriadas, distorcidas ou permanecer em “idle running”, viajando sem efeito.

Na conclusão de seu argumento, Erll (2011) afirma que pensar a memória como transcultural significa reconhecê-la como movimento constante: “trânsito entre os níveis individual e coletivo da lembrança, circulação entre dimensões sociais, mediáticas e semânticas” (Erll, 2011, p. 15). A perspectiva transcultural, portanto, convida a abandonar visões restritas e territoriais da memória, abrindo espaço para compreender como ela se forma, disputa e reinscreve em diferentes contextos e temporalidades.

Andrew Hoskins (2011) propõe o conceito de *connective turn* para descrever uma mudança paradigmática no modo como memória e mídia se relacionam. Para o autor, já não é possível separar os processos de lembrança das ecologias digitais nas quais eles se inscrevem. Como afirma: “a vida mediática é também vida da memória. A memória é vivida por meio de uma ecologia mediática em que a abundância, a pervasividade e a acessibilidade

das redes de comunicação, dos nós e dos conteúdos digitais reconfiguram os passados em novas escalas” (Hoskins, 2011, p. 30).

Essa formulação marca uma rutura com metáforas tradicionais da memória associadas ao arquivo como espaço de armazenamento estático. Hoskins (2011) observa que o digital desloca a metáfora de “espaço arquivístico” para “tempo arquivístico”, em função da dinâmica contínua de transferência e migração de dados. A memória, nesse contexto, deixa de ser algo a ser apenas preservado e passa a ser permanentemente reconfigurada em ambientes digitais.

A noção de *connective memory* sugere ainda que a experiência da lembrança é moldada por ecologias de média instáveis e distribuídas, nas quais múltiplos registros coexistem e se recombinaem em narrativas hipermediadas. Isso significa que a memória não se limita a uma dimensão individual ou coletiva, mas se torna ecológica, emergindo da interação constante entre sujeitos, tecnologias e fluxos comunicativos.

Hoskins (2011) também enfatiza o caráter ambivalente desse cenário. Se, por um lado, a conectividade e a abundância de registros ampliam a possibilidade de democratizar a memória e tornar acessíveis múltiplas vozes, por outro, produzem também sobrecarga, vigilância e uma dificuldade crescente de esquecer. A memória digital, nesse sentido, é simultaneamente emancipatória e opressiva, pois mantém um acervo sempre disponível e pesquisável que redefine os limites do lembrar e do esquecer.

É nesse contexto que Wüstenberg (2023) observa que a memória ocupa, nos últimos anos, um lugar central nas controvérsias públicas. O debate sobre estátuas derrubadas, mudanças de nomes de ruas e símbolos públicos ligados ao colonialismo, racismo ou regimes autoritários revela que o que se escolhe lembrar e inscrever nos espaços coletivos importa

para a constituição da sociedade e para a forma como somos governados *“não apenas lembrar o passado nem sempre é bom para a democracia, mas nem todas as formas de lembrar são democráticas”* (Wüstenberg, 2023, p.3, tradução minha). A autora enfatiza que a memória pública “faz algo”: pode contribuir para sociedades mais democráticas e reconciliadas ou, ao contrário, criar barreiras e reforçar divisões. No entanto, essa ligação não é direta nem evidente, sendo necessário compreender de forma mais sistemática o que significa falar em uma “memória democrática”.

Para desenvolver esse conceito, Wüstenberg identifica quatro dimensões: memória representativa, legítima, normativa e cívica. A memória representativa relaciona-se com a visão majoritária de uma sociedade sobre o passado, mas, como mostra a experiência alemã do pós-guerra, nem sempre esse consenso promove valores democráticos, podendo silenciar responsabilidades históricas. A memória legítima, por sua vez, é aquela apoiada e reconhecida institucionalmente pelo Estado, ainda que tal legitimação não garanta, por si só, a promoção da justiça ou da pluralidade. A memória normativa busca fomentar valores como inclusão e tolerância, funcionando como um “guarda-corpo” da democracia, enquanto a memória cívica é impulsionada pela sociedade civil, podendo tanto fortalecer práticas democráticas quanto sustentar movimentos excludentes.

A partir das categorias de Wüstenberg, é possível perceber que os arquivos podem tanto reproduzir lógicas de exclusão quanto abrir espaço para práticas mais democráticas e plurais. Dessa forma, compreender a relação entre memória e democracia é essencial para pensar os arquivos como instrumentos de reconhecimento e justiça social.

Nesse mesmo horizonte, Wulf Kansteiner (2002) oferece uma crítica metodológica incisiva aos estudos de memória, lembrando que a memória coletiva deve ser entendida

como um processo cultural dinâmico que envolve tradições, produtores e recetores. Para o autor, “a história da memória coletiva deve ser reconstruída como um processo complexo de produção e consumo cultural, que reconheça a persistência das tradições culturais, a engenhosidade dos criadores de memória e os interesses subversivos dos consumidores” (Kansteiner, 2002, p. 180, tradução minha).

Kansteiner (2002) argumenta que, embora os estudos da memória tenham revitalizado a historiografia cultural, ainda carecem de bases conceituais e metodológicas sólidas para analisar processos de memória coletiva. Ele critica a tendência de reduzir a memória coletiva a meras representações de eventos específicos, ignorando a recepção pelos públicos e confundindo-a com memória individual por meio do uso metafórico de categorias psicológicas e neurológicas. Como alternativa, o autor propõe uma abordagem que articule três dimensões fundamentais: tradições culturais que moldam representações do passado, os produtores de memória que selecionam e manipulam essas tradições e os consumidores de memória que podem utilizá-las, ignorá-las ou transformá-las (Kansteiner, 2002, pp. 180–183).

Em sua conclusão, Kansteiner (2002) reforça que o avanço do campo está no foco sobre a recepção, isto é, quando potenciais memórias se tornam memórias coletivas efetivas. Ele sintetiza essa proposta em um “triângulo hermenêutico”, no qual a construção de sentido depende do diálogo entre o objeto da memória, o criador que o produz e o consumidor que o interpreta. Como observa o autor, “esse triângulo hermenêutico implica um diálogo aberto entre o objeto, o produtor e o consumidor na construção do significado” (Kansteiner, 2002, p. 196, tradução minha). Nessa perspectiva, os estudos de memória coletiva têm conseguido articular duas dimensões aparentemente opostas: de um lado, as formações culturais —

tradições, discursos, habitus — que moldam a recordação; de outro, a agência individual de políticos, artistas e intelectuais que negociam e, por vezes, subvertem essas heranças. Assim, “os estudos de memória coletiva evoluíram para um terreno de encontro excepcionalmente produtivo entre diferentes formas de conceber a sociedade e a mudança social” (Kansteiner, 2002, p. 194, tradução minha).

Em conjunto, as contribuições de Connerton (1989), Wertsch e Roediger (2008), Erll (2011), Hoskins (2011), Wüstenberg (2023) e Kansteiner (2002) demonstram que o conceito de memória coletiva se expandiu muito além de sua formulação inicial, incorporando dimensões corporais, narrativas, transculturais, digitais, políticas e metodológicas. Essa pluralidade teórica revela que a memória não pode ser compreendida como um depósito fixo ou homogêneo, mas como um processo dinâmico, atravessado por disputas, mediações e práticas sociais. Para os arquivos de memórias dos serviços educativos em museus, essa ampliação é decisiva: ela legitima a necessidade de registrar tanto documentos formais quanto experiências, performances, mediações e práticas pedagógicas, reconhecendo que esses elementos também são constitutivos das identidades coletivas. Assim, pensar a memória coletiva de forma ampliada significa compreender os arquivos educativos não apenas como repositórios administrativos, mas como arenas críticas e criativas.

2.5 Arquivar o inarquivável é possível?

O arquivo nunca é total, ele nasce de escolhas que, inevitavelmente, deixam escapar fragmentos de vida, experiências e práticas consideradas indignas de registro. Como observa Achille Mbembe (2002), “o arquivo é, portanto, fundamentalmente uma questão de discriminação e de seleção, que, em última instância, concede a certos documentos o

estatuto privilegiado de arquiváveis e recusa esse mesmo estatuto a outros, julgados ‘inarquiváveis’” (Mbembe, 2002, p. 20, tradução minha). É nesse ponto que Diana Taylor (2003) sugere uma alternativa: aquilo que não encontra lugar no arquivo escrito pode sobreviver no repertório, entendido como “performances, gestos, oralidade, movimento, dança, canto — em suma, todos aqueles atos geralmente considerados efêmeros, conhecimentos não reproduzíveis” (Taylor, 2003 p. 20, tradução minha).

Assim, o “inarquivável”, seja por sua natureza material ou performática, revela-se também arquivável e essencial, desde que se reconheça que diferentes formas de conhecimento não devem ser hierarquizadas. Valorizar as performances significa compreender que elas produzem repertório, oferecem modos de transmissão e criam condições para que experiências sejam reencenadas, reaprendidas e compartilhadas. No entanto, é precisamente aqui que se encontra a lacuna que este trabalho procura evidenciar: a maioria dos museus ainda não incorporou essa perspectiva, permanecendo atrelada a práticas arquivísticas que privilegiam apenas o registro documental e deixam de fora a vitalidade das ações educativas.

Barriga et al. (2007) mostram como essa invisibilidade é estrutural: a ausência de levantamentos sistemáticos sobre os serviços educativos impede inclusive caracterizar de forma consistente seus profissionais, vínculos institucionais e funções. Em consequência, “as suas ações permanecem largamente invisíveis nos registros institucionais” (Barriga et al. , 2007, p. 27). Parte dessa invisibilidade decorre do caráter efêmero e relacional das práticas educativas, mas também da falta de reconhecimento simbólico que lhes é atribuída no seio da documentação museológica.

A própria investigação de Barriga et al. (2007) deixa em aberto questões fundamentais, tais como: “Que lugar ocupa o serviço educativo no organograma do museu? Que relações se estabelecem entre o serviço educativo, a direção do museu e os restantes serviços, de conservação, de documentação, de segurança, de divulgação? Existe uma política educativa definida para o museu, em consonância com a missão ou com a vocação do mesmo museu? Quais os recursos humanos e financeiros do serviço educativo? Os recursos financeiros estão previstos em plano de atividades e orçamento?” (Barriga et al., 2007, p. 31). Como reconhecem os autores, “infelizmente não temos respostas para grande parte destas perguntas” (Barriga et al., 2007, p.31). Hoje, quase duas décadas depois, ainda estamos a preencher essas lacunas, e a ausência de estudos sistemáticos contribui para a persistência da invisibilidade das memórias dos serviços educativos. No entanto, manter já internamente a lógica desta dissertação — de reconhecer, registrar e arquivar práticas pedagógicas e os seus atores educativos — pode auxiliar a longo prazo, preparando o terreno para que essas memórias sejam integradas de forma consistente na documentação museal.

Nesse cenário, a proposta de uma arquivística de memórias dos serviços educativos torna-se um gesto de reparação e reconhecimento. Assim sendo, devemos criar condições para que as práticas educativas sejam registadas de forma sensível, crítica e plural. Isso implica desenvolver novas metodologias, capazes de acolher a complexidade dos processos pedagógicos, os afetos envolvidos, os saberes produzidos nas relações com os públicos e as comunidades.

A tese de Vega (2016, pp. 164–167) contribui de maneira significativa para essa reinvenção do arquivar. São mencionados os projetos *My Culture Museum* e o *Urban Archives* em sua tese de doutoramento, desenvolvidos respetivamente pela *Tate Modern* e pelo *Bronx*

Museum, e que constituem exemplos marcantes de arquivos comunitários orientados pela participação cidadã e pela valorização de narrativas invisibilizadas.

No projeto *My Culture Museum*, os visitantes foram convidados a enviar fotografias de objetos pessoais representativos da sua cultura, formando um acervo simbólico, plural e coletivo. Já o *Urban Archives*, inicialmente idealizado para reunir objetos ligados à história do hip-hop no Bronx, evoluiu para exposições que articulam arte contemporânea, identidade e memória comunitária, reforçando a ideia de que arquivos não precisam ser depositários fixos, mas podem ser ativadores de afetos e pertencimentos múltiplos. Esses projetos exemplificam práticas de arquivamento colaborativo e afetivo, que fogem à lógica documental tradicional. Em vez de fixar as experiências em categorias rígidas, esses arquivos se propõem como espaços de escuta e reconstrução coletiva da memória.

Um caso emblemático é o projeto *Archiving the Uncollectable*, da *Tate Modern*, que enfrentou diretamente a dificuldade de documentar experiências educativas consideradas “inclassificáveis”. O projeto apostou em registros abertos e sensíveis, como narrativas pessoais, vídeos, objetos e imagens, valorizando os fragmentos da experiência que escapam ao arquivo tradicional.

Na sua análise sobre os serviços educativos, Torres Vega (2016) afirma que os departamentos educativos vivem normalmente uma espécie de “demência precoce”, sobrecarregados com o presente e sem tempo para cuidar da memória das suas ações⁴.

⁴ “Perda de memória, dificuldades em comunicar nosso trabalho, mudanças de humor, apatia, confusão, dificuldade em construir nossa própria narrativa, senso de direção enfraquecido, repetição de padrões, dificuldade de adaptação à mudança... são antes de tudo sintomas incuráveis. Os departamentos educativos de museus e galerias, sobrecarregados com as atividades do presente, têm dificuldade em dedicar tempo à preservação do legado da sua atuação. Por isso, é tão importante desenvolvermos ferramentas que tornem esse processo gratificante e prazeroso para seus protagonistas. Dessa forma, será mais fácil lidar com os sintomas que ameaçam a história da educação em museus e galerias. A história é importante porque seus resultados ainda estão entre nós. O processo atual de mudança na *Tate Learning* será um dia história. Se essa história,

O projeto *Archiving the Uncollectable*, desenvolvido no contexto da pesquisa de Vega (2016), teve início com a inclusão de materiais da *Tate Modern* no protótipo digital do *meCHive* e ganhou desdobramento em uma ação colaborativa com a equipa da *Tate Learning*. A proposta visou confrontar diretamente os limites da arquivística ao lidar com práticas educativas que, por sua natureza efêmera, subjetiva e relacional, escapam à lógica classificatória convencional dos arquivos institucionais.

O título do projeto, *Archiving the Uncollectable*, já aponta para essa tensão fundamental: como tornar arquivável aquilo que não se deixa colecionar? Como documentar vivências, afetos, processos pedagógicos e relações interpessoais que constituem o cerne da educação museal, mas que não deixam registos físicos diretos ou facilmente sistematizáveis?

A sessão central do projeto ocorreu em 2015, durante um encontro com quinze membros da equipe de educação da Tate. O evento foi estruturado em torno de uma provocação metafórica: estaria a educação museal sofrendo de uma “demência precoce”? Esta analogia foi usada para refletir criticamente sobre o esquecimento institucional da memória educativa, a dificuldade de comunicar práticas pedagógicas, a repetição de métodos descontextualizados e a ausência de registos sistemáticos. Como resposta a esse diagnóstico simbólico, o *meCHive* foi apresentado como um “tratamento possível”, não para curar, mas para cuidar da memória educativa com afeto e atenção.

O workshop foi dividido em duas partes. Na primeira, os participantes assistiram a uma apresentação introdutória sobre o protocolo *meCHive* e sua proposta de arquivo participativo e situado. Em seguida, os educadores foram divididos em quatro grupos e

composta por tantas histórias, não for preservada, a partir de onde construiremos nossas reflexões?” (Vega, 2016, p. 372, tradução minha).

receberam caixas arquivísticas contendo diferentes tipos de materiais: evidências, chaves de leitura, itens considerados “proibidos” (como alimentos), e objetos estranhos. A partir desses elementos fragmentados e muitas vezes incongruentes, cada grupo foi desafiado a criar uma representação visual da história da educação museal na Tate.

Essa dinâmica performativa simulou os dilemas reais enfrentados por arquivistas que lidam com documentação parcial, dispersa ou descontextualizada. Mais do que procurar uma reconstrução factual da história da educação na instituição, a proposta visava demonstrar que a memória educativa é plural, fragmentária e interpretativa, e que seu registo deve contemplar essas características em vez de tentar eliminá-las.

Paralelamente ao workshop, surgiu uma colaboração com a curadora de Programas Públicos da *Tate*, Michele Fuirer, que revelou a existência das chamadas *Artists’ Resources*, um conjunto de materiais pedagógicos criados por artistas-educadores nos anos 2000 e armazenados sem documentação adequada. A ausência de instruções, registos visuais ou dados contextuais sobre essas atividades tornava o acervo vulnerável ao esquecimento institucional.

Para reverter esse processo, parte das *Artists’ Resources* foi reativada por meio da oralidade: os relatos de Michele foram gravados e usados como base para a replicação de uma das atividades em um novo contexto. A oficina foi realizada no *Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofía*, em Madrid, com a participação de cinquenta pessoas, entre crianças e adultos. A proposta era reconstruir, por meio de cartolina e giz, o processo criativo do cubismo, com base em uma escultura de Jacques Lipchitz. Essa transferência de contexto não apenas preservou a memória da prática original, mas ampliou seu alcance, atualizando-a e resinificando-a em diálogo com novos públicos. (Vega, 2016, p. 421),

Como apontado por Vega (2016) o que ocorreu nessa reativação foi uma inversão da lógica tradicional do arquivo: não foi o arquivo que foi ativado, mas sim os sujeitos que foram ativados pelo arquivo. Essa inversão revela a potência do arquivo de memórias dos serviços educativos como dispositivo performativo e não apenas como repositório. O projeto, nesse sentido, exemplifica uma prática arquivística crítica, relacional e situada, que rompe com a visão custodial e propõe o arquivo como um gesto de cuidado, escuta e reconhecimento da memória coletiva das práticas educativas.

Nesse contexto, o protocolo meCHive, desenvolvido pela autora, surge como ferramenta estratégica para ativar memórias educativas de forma participativa. Inspirado por princípios como visibilidade, participação, formato, formação, pesquisa e autenticidade, o meCHive permite que os próprios educadores, artistas e participantes sejam agentes da construção arquivística. Não se trata apenas de registrar eventos, mas de criar dispositivos que mobilizem saberes e práticas que, de outro modo, permaneceriam invisíveis.

2.6 Além do arquivo clássico: o apelo à pluralidade

E se tudo aquilo que entendemos como “arquivo” fosse, na verdade, apenas uma versão possível do mundo? E se o que chamamos de documento fosse apenas a sombra do que de facto pulsa na vida, uma memória deslocada, filtrada, disciplinada?

O século XXI trouxe consigo não apenas novas tecnologias, mas novas urgências. Vivemos uma era em que o excesso de informação convive com silêncios gritantes. Entre o big data, as plataformas, as clouds e os bancos de dados globais, continuam a faltar arquivos para guardar a voz da criança migrante, da mulher educadora, da comunidade quilombola, do ativista que trabalha com memória, do mediador de museu que transforma olhares, mas

não surge nas atas. Não é que essas histórias não existam, é que não foram autorizadas a existir no modelo de arquivo que herdámos.

É por isso que, nas últimas décadas, surgiram novos apelos a uma reinvenção do campo arquivístico. Um desses apelos é formulado por Caswell e Cifor (2016), que propõem uma viragem radical na forma como os arquivistas se relacionam com os documentos, os sujeitos e as comunidades. Em vez de uma ética fundada em direitos legais e na impessoalidade, defendem uma ética do cuidado, centrada na empatia, na vulnerabilidade e na interdependência. Já não o arquivista como guardião distante, mas como cuidador implicado: alguém que escuta, que sente e que se responsabiliza. Sob esta ótica, os arquivistas devem ser compreendidos como cuidadores, ligados aos criadores de documentos, aos sujeitos dos registos, aos usuários e às comunidades por meio de uma teia de responsabilidades afetivas mútuas (Caswell e Cifor, 2016, p. 27).

Essa proposta não é ingénua, nem romântica. É profundamente política. Colocar o cuidado no centro das práticas arquivísticas é reconhecer que os arquivos não são neutros, são feridas e curas, são ausências e lutos, são também espaços de acolhimento e reconstrução. É imaginar salas de leitura menos frias, menos elitizadas, mais abertas ao gesto coletivo de lembrar com os outros.

Mas Caswell e Cifor não estão sozinhas nesse movimento. Noutro flanco dessa revolução, Donna Haraway(1995) questiona o mito da objetividade arquivística, propondo no seu lugar os saberes localizados: uma epistemologia que reconhece que todo conhecimento parte de um corpo, de um lugar, de uma história concreta e parcial. A objetividade não é a ausência de ponto de vista, mas a habilidade de assumir responsabilmente uma posição e

torná-la visível (Haraway, 1995, p. 15). Na prática arquivística, isso significa abandonar o velho sonho da imparcialidade para assumir a curadoria como gesto ético e posicionado.

Essa viragem crítica, aquela que rompe com a ideia do arquivo como espelho neutro da realidade, é o que o grupo *Pluralizing the Archival Curriculum* chamou de “o multiverso arquivístico”. Em vez de um único paradigma cultural guiando a formação de arquivistas e as práticas de documentação, o grupo propõe o reconhecimento da existência de múltiplas formas de organizar o passado: “arquivos indígenas, comunitários, afetivos, orais, visuais, descentralizados, insurgentes, todos eles exigem espaço epistêmico para existir” (AERI e PACG, 2011, p. 74). A diversidade arquivística, portanto, não é uma concessão: é uma necessidade ética.

Trata-se de pensar o arquivo não como o lugar da memória universal, mas como um espaço de disputas e reconciliações entre formas de lembrar. Um arquivo plural é aquele que não parte da pretensão de abarcar tudo, mas que se compromete em acolher o que é esquecido pelos arquivos do Estado, da burocracia, da história oficial. Ele se constrói menos com normas e mais com escuta. Menos com carimbos e mais com histórias.

Ao abraçar essa pluralidade, somos forçados a rever tudo: o que consideramos documento, o que consideramos relevante, o que consideramos digno de memória. O documento deixa de ser apenas aquilo que é fixo, e passa a ser também o que é vivenciado, performado, sentido. O que importa não é apenas o que está registrado, mas também o que ficou nas bordas da folha — o que foi rasurado, sussurrado, improvisado.

Nesse sentido, propor um “arquivo de memórias dos serviços educativos” não é apenas criar uma categoria institucional. É reivindicar um espaço onde as práticas pedagógicas, sensíveis e relacionais tenham a mesma dignidade que as deliberações

administrativas. É propor um arquivo que documente o encontro, o gesto, o vínculo, aquilo que normalmente desaparece porque não cabe nos formulários. Um arquivo que valorize os processos tanto quanto os produtos, e que reconheça nas experiências educativas um saber tão legítimo quanto qualquer decreto.

Em resumo, o apelo à pluralidade é também um apelo à escuta ética e à responsabilidade partilhada. Não se trata de substituir um modelo por outro, mas de multiplicar as vozes, os formatos e as presenças. Trata-se de abrir o arquivo para o imprevisível, para o plural, para o sensível.

2.7 Arquivos comunitários, afetivos e insurgentes

Arquivos comunitários, afetivos e insurgentes rejeitam a neutralidade como virtude. Michelle Caswell (2014) descreve os arquivos comunitários como iniciativas que nascem da base, conduzidas por comunidades que documentam suas próprias histórias, histórias essas que, de outro modo, seriam esquecidas por estarem às margens da centralidade das narrativas dominantes. Ao invés da lógica da custódia, prevalece a lógica da soberania narrativa. (Caswell, 2014, p. 308)

Vega (2016) oferece um panorama inédito sobre práticas de arquivamento insurgente no campo museológico quando nos mostra que há uma constelação crescente de iniciativas que já operam segundo os princípios de uma arquivística sensível, colaborativa e politicamente situada.

A seguir, apresentamos as iniciativas de arquivo de memórias e de arquivos de memórias dos serviços educativos citadas por (Vega, 2016, p.36-40, tradução minha), que exemplificam essa emergência concreta da arquivística social:

meCHive - Protocolo experimental proposto pela própria autora, aplicado na *Tate* (Reino Unido) e no *Museo Pedagógico de Arte Infantil* (MuPAI, Espanha). Estruturado como uma plataforma online e como evento participativo, busca dar visibilidade à produção educativa dos museus, desafiando os critérios tradicionais de arquivamento e autenticidade documental.

The Victor D'Amico Papers - Arquivo do *MoMA* que conserva o legado do primeiro diretor do Departamento de Educação do museu, incluindo programas inovadores como o *Children's Art Carnival* e o *War Veterans' Art Center*.

ICARUS (UCL) - Centro internacional de pesquisa em gestão arquivística com foco em práticas comunitárias e participativas, localizado na University College London.

ArchivesNext / Archives 2.0 - Diretório e blog criado por Kate Theimer, dedicado a promover ferramentas digitais e práticas colaborativas em arquivos, com ênfase no uso da Web 2.0.

Participatory Archives and Humanities e-Science Infrastructure (Finlândia) - Projeto coordenado por Isto Huvila, financiado pela Fundação Kone, que desenvolve modelos de arquivamento digital baseados em colaboração interdisciplinar e distribuição geográfica.

Engage Resource Library (Reino Unido) - Biblioteca da Goldsmiths, University of London, especializada em educação em artes visuais, com materiais que remontam aos anos 1970, servindo como referência documental sobre práticas educativas em galerias.

Red Pedagogía de Museos Latinoamericana - Rede criada com o apoio do Goethe-Institut, reunindo profissionais de museus da América Latina para fomentar formação continuada e memória pedagógica institucional.

Archivo Transductores (Espanha/LatAm) - Plataforma dedicada à documentação de práticas de mediação, pedagogias coletivas e ações educativas no espaço público. Reúne exposições, pesquisas e práticas de base comunitária.

NC-Arte Centro de Documentação (Colômbia) - Arquivo online que articula ações educativas e exposições com foco em crítica institucional e arte contemporânea.

Polièdrica - LABMediación (Tarragona, Espanha) - Wiki-plataforma que organiza e compartilha experiências de mediação cultural com ênfase em políticas culturais participativas.

Fundação Bienal do Mercosul (Brasil) - Embora não configure um museu, é notável por documentar e sistematizar ações de mediação em todas as edições da Bienal de Arte Contemporânea do Mercosul, com ênfase no trabalho educativo como eixo central.

Essas iniciativas provam que outras formas de arquivar já estão em prática, todas com formatos abertos, linguagens plurais e vínculos afetivos. A arquivística social e educativa, portanto, não é um futuro a ser inventado, mas um presente a ser reconhecido e fortalecido.

3 Serviços Educativos: O invisível que sustenta o museu

Num museu muito do que importa não está exposto. Não ocupa vitrines iluminadas, não aparece nos catálogos, não assina curadorias. O que importa, muitas vezes, está nas entrelinhas do espaço, no gesto de acolher uma escola, no cuidado em escutar uma criança, no tempo dedicado à mediação de um silêncio. Os serviços educativos habitam essa zona de sombra e, paradoxalmente, de centralidade. São estruturas afetivas e intelectuais que dão sentido à existência dos museus como espaços públicos, como territórios de aprendizagem, como lugares de escuta. Como afirma Bourdieu (1989) em *O poder simbólico*:

O poder simbólico não reside nos «sistemas simbólicos» em forma de uma «illocutionary force», mas que se define numa relação determinada — e por meio desta — entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença. (Bourdieu, 1989, p. 14)

Ou seja, aquilo que não se inscreve em um sistema de reconhecimento simbólico tende a ser desprezado, deslegitimado, tratado como acessório. A educação em museus é, muitas vezes, esse “acessório” que sustenta a estrutura sem aparecer.

E, no entanto, há décadas, autores como Hooper-Greenhill, em *Museums and their Visitors* (Hooper-Greenhill, 1994) e *Museums and Education* (Hooper-Greenhill, 2007), G. E. Hein (2002), em *Learning in the Museum*, Falk e Dierking (2016), em *The Museum Experience Revisited*, e H. S. Hein (2000), em *The Museum in Transition* têm afirmado que o museu não é um repositório neutro de objetos, mas um espaço de negociação cultural, de produção de significados e de construção coletiva do saber. É nesse entre, entre o objeto e o público, entre a instituição e a comunidade, que atuam os serviços educativos.

Tornar visível o que sustenta o museu e arquivar o que até então foi considerado “prática passageira” ou “envolvimento espontâneo” é reconhecer que não há museu sem relação, e não há relação sem mediação.

Este capítulo tem como objetivo principal apresentar o que são os serviços educativos em museus, explorando suas definições, origens, funções e relevância institucional. Ainda que toque em temas como a negligência das suas memórias e a urgência por documentação, o foco aqui recairá sobre a compreensão da sua natureza e papel dentro do campo museológico. Trata-se, portanto, de uma etapa descritiva e fundamentadora para os capítulos seguintes. Lembrar do educativo é lembrar do que é comum, do que é partilhado, do que é cuidado.

Nos parágrafos seguintes, essa reflexão abre-se em duas direções principais: um enquadramento crítico dos serviços educativos e uma análise da sua composição social e simbólica. Em ambas, a pergunta é a mesma: por que o que é essencial se tornou tão silencioso?

3.1 Profissionais de Educação Museal: Género, Precaridade e Invisibilidade

A constituição dos serviços educativos em museus revela tensões profundas entre género, precaridade e invisibilidade. Embora tenham conquistado centralidade na mediação cultural, a sua trajetória foi marcada por um processo de feminização e associação ao universo do cuidado, da docência e da vocação, esses espaços passaram a ser enquadrados institucionalmente como funções secundárias, com menor prestígio e legitimidade frente a outras áreas museais.

A feminização da educação em museus é um processo histórico, não apenas um dado contemporâneo. Como observa Mörsch (2016), na *documenta 12*, menos de 5% dos

candidatos a mediadores eram homens, confirmando a predominância feminina nesse campo (Mörsch, 2016, p. 8). Essa presença, porém, remonta ao final do século XIX, quando mulheres brancas de classe média começaram a atuar como educadoras em museus e galerias. A filantropia e o trabalho educativo surgiam, nesse contexto, como vias socialmente aceitáveis para a sua participação na vida pública, reforçando a associação entre mediação, docência e funções de cuidado tradicionalmente atribuídas ao feminino (pp. 8–9). Essa contradição entre centralidade prática e marginalização institucional constitui o ponto de partida para refletir sobre a situação das profissionais da educação museal, sua invisibilidade nos diagnósticos oficiais e os mecanismos históricos que naturalizaram a precariedade no campo. Como afirma Mörsch (2016):

Desde 1945 a educação em museus na Alemanha vem sendo desenvolvida como um campo feminizado e, neste sentido, uma esfera de trabalho desvalorizada, pela suspeita de sua aparente simplificação dos fatos científicos e cumplicidade com os públicos. A maioria das acadêmicas e pesquisadoras que se dedicam a este campo estão em uma primeira fase de suas carreiras, ou suas carreiras vêm sendo prejudicadas por uma violação estrutural. Este estatuto desvalorizado tem refreado a formação de teorias no campo da mediação e da educação em museus, por mais que se coloque no caminho do desenvolvimento de um conceito profissional e discussões sobre critérios pertinentes próprios do campo. Portanto, a dupla dificuldade da educação em museus e da mediação, desde uma história do discurso a partir de características femininas e um entendimento de cultura e educação marcado pelo colonialismo, gera a demanda de que a prática e a teorização futuras sejam concebidas como projetos orientados criticamente em termos feministas e antirracistas radicais. (Mörsch, 2016, p.10)

A análise da composição de gênero no campo museológico em Portugal confirma essa tendência, mas também revela lacunas significativas. É relativamente acessível identificar

quem dirige museus, e algumas pesquisas apontam que pelo menos metade dessas direções são ocupadas por mulheres, mas os dados específicos sobre profissionais dos serviços educativos permanecem escassos. De modo geral, observa-se maior disponibilidade de estatísticas sobre instituições museais com enfoque em género ou sobre curadorias que exploram esse recorte, mas raramente sobre as trabalhadoras da educação museal.

Os dados mais recentes encontram-se no Plano para a Igualdade de Género da entidade Museus e Monumentos de Portugal (MMP), responsável por 38 museus e monumentos da rede pública nacional. Em janeiro de 2024, o MMP contabilizava 921 trabalhadores, dos quais 623 eram mulheres (65,7%) e 298 homens (34,3%) (Museus e Monumentos de Portugal [MMP], 2024, p. 9). Essa distribuição confirma a feminização do setor museológico português. Contudo, quando se observa a composição dos cargos dirigentes, o cenário já se altera: no Conselho de Administração, havia 2 mulheres e 1 homem; entre os diretores e coordenadores, a distribuição era aproximadamente paritária entre os géneros (MMP, 2024, p. 11). Assim, enquanto a presença feminina domina em termos absolutos no quadro geral de trabalhadores, o acesso a posições de poder e decisão revela-se mais equilibrado, evidenciando que a feminização se concentra sobretudo nas bases do setor.

Figura 1

Distribuição de Trabalhadores do MMP por sexo

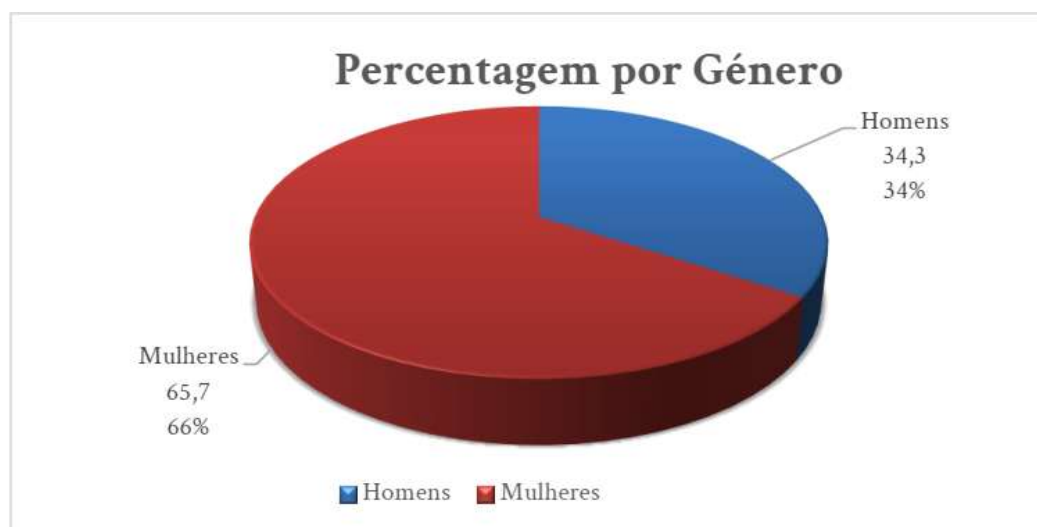
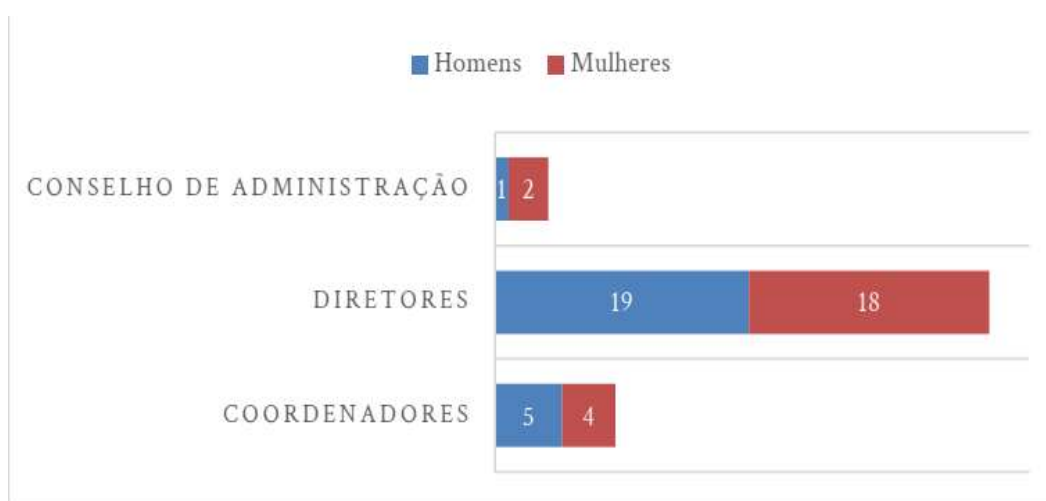


Figura 2

Distribuição por sexo dos cargos de administração, direção e coordenação



Fonte: Dados retirados de Museus e Monumentos de Portugal, E.P.E. (2024).

Esse quadro encontra paralelos no campo do ensino em Portugal. O Relatório Estatístico Anual da CIG (2023) mostra que as mulheres são esmagadora maioria no ensino básico (87,4% no 1.º ciclo, 72,6% no 2.º ciclo e 71,7% no 3.º ciclo), na educação pré-escolar (99%) e na educação especial (89,3%). No entanto, essa presença diminui progressivamente no ensino superior, onde os homens representam 53,8% do corpo docente (CIG, 2023, p. 42).

Figura 3

Pessoal docente em exercício de funções, por nível de ensino e sexo (2022/23)

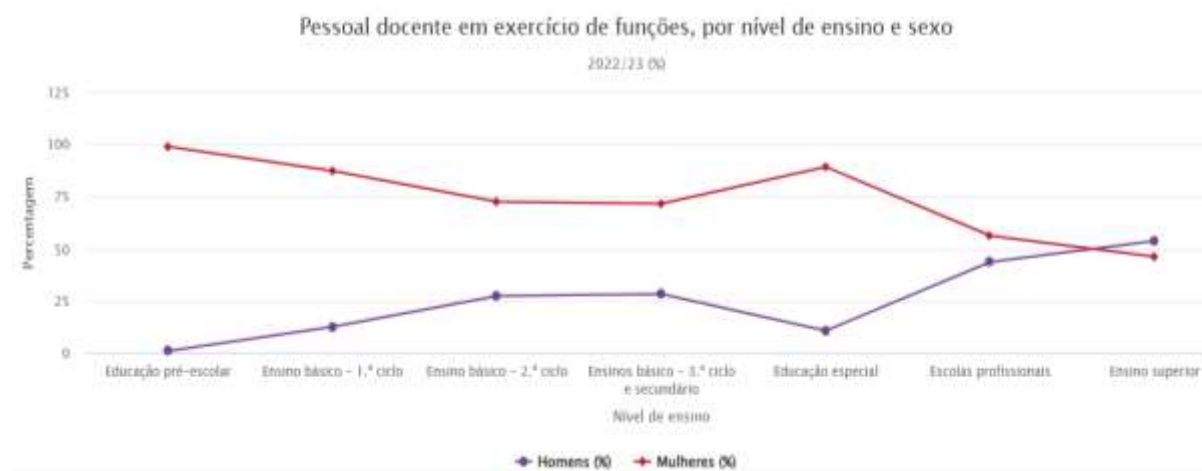
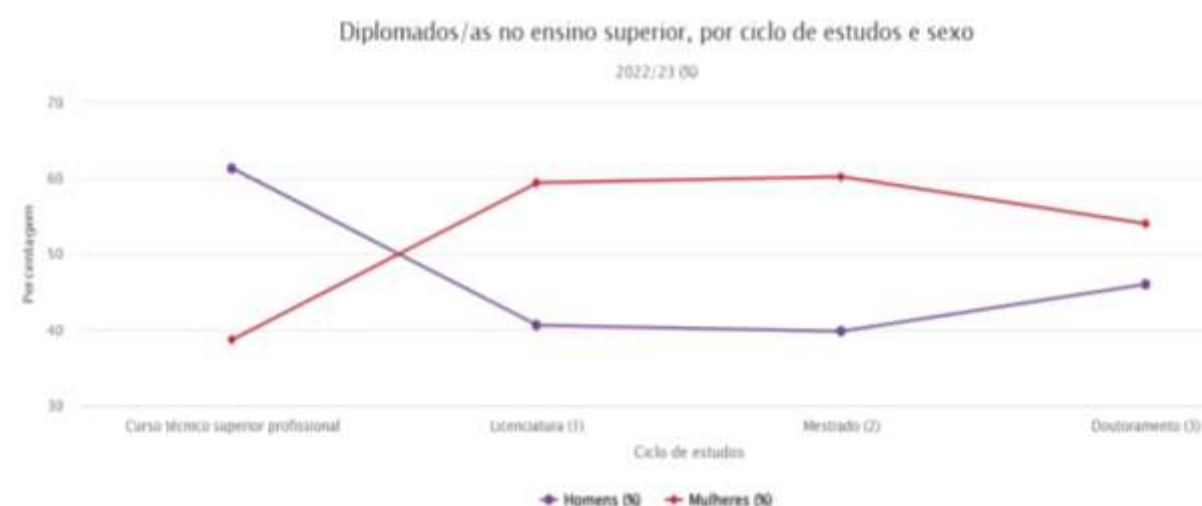


Figura 4

Diplomados/as no ensino superior, por ciclo de estudos e sexo



Fonte: Dados retirados de Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (2023).

A leitura conjunta desses dados evidencia que a invisibilidade não decorre da ausência de mulheres nos espaços culturais e académicos, mas da forma como o seu trabalho é documentado, distribuído e reconhecido. Nos museus, os serviços educativos apesar de amplamente femininos e centrais para a missão pedagógica raramente aparecem nos organogramas institucionais ou nos registos arquivísticos. No ensino superior, as mulheres

predominam entre os estudantes, mas não alcançam a mesma visibilidade nas posições docentes de maior prestígio. Em ambos os casos, trata-se de um padrão estrutural de feminização na base e exclusão ou desvalorização no topo.

Como discutem Dametto e Esquinsani (2015), essa presença feminina na educação não ocorreu por acaso, mas foi fruto de um projeto político e simbólico que associou o magistério a uma “extensão da maternidade”. Nessa lógica, a aptidão para o ensino era vista como uma vocação natural da mulher, o que serviu para justificar a precariedade das condições de trabalho e a baixa remuneração, mascaradas sob o discurso do sacerdócio e da doação. (Dametto e Esquinsani, 2015, p. 150)

Mörsch (2016) evidencia que a desvalorização da educação em museus tem raízes históricas ligadas a processos de infantilização e feminização:

Este é o período em que os discursos sobre a educação da classe trabalhadora e a civilização de grupos indígenas nas colônias convergem em virtude de (e estabelecem) uma noção classe-média de cultura. Uma teoria popular da época sustenta que distintos grupos da população da Terra encarnaram em diferentes períodos da humanidade respectivamente, e que a fase de desenvolvimento dos grupos indígenas e da classe trabalhadora determinaram seu “status” infantil. Efetivamente, a educação foi também associada às crianças no contexto da educação para adultos da classe trabalhadora e caiu, portanto, na esfera da reprodução feminina. Por outra parte, programas educativos para “adultos de verdade”, concebidos por especialistas e destinados respectivamente a um público culto, de classe média, europeu, seguiam sendo uma ocupação masculina. (Mörsch, 2016, p.9-10)

Historicamente, os serviços educativos dos museus, assim como o magistério escolar, têm sido espaços maioritariamente ocupados por mulheres. No entanto, essa presença quantitativa não significou, necessariamente, reconhecimento simbólico ou valorização

institucional. Como analisa Louro (1998), a feminização do magistério não ocorreu por um reconhecimento da mulher como produtora de conhecimento, mas por sua associação a papéis tradicionalmente ligados ao cuidado e à maternidade.

Em seu processo de feminização, o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc., para que possa ser reconhecido como uma profissão admissível ou conveniente (Louro, 1998, p. 96).

Essa lógica naturaliza a presença feminina nos espaços educativos e, ao mesmo tempo, a esvazia de autoridade intelectual, tratando a professora e, por extensão, a educadora de museu, como uma cuidadora, uma “mãe espiritual”, cujo trabalho é frequentemente desconsiderado como criação autoral ou produção de conhecimento: As professoras são compreendidas como mães espirituais — cada aluno ou aluna deve ser percebido/a como seu próprio filho ou filha (Louro, 1998, p. 96).

Esse enquadramento simbólico tem efeitos concretos: muitas vezes, as práticas educativas transformadoras desenvolvidas por mulheres em museus não são documentadas. Mesmo ocasionalmente celebradas, muitas vezes não são reconhecidas como parte da história institucional. Elas habitam um território de afeto e dedicação, mas raramente de prestígio e autoria.

Através de múltiplos recursos se estabelece ou se reforça uma ligação estreita entre mulheres/professoras e crianças, chegando-se, por vezes, a infantilizar tanto o processo de formação de professoras quanto a atividade docente de primeiro grau (Louro, 1998, p. 107).

Esse processo de infantilização simbólica, como aponta Louro e também apontou Mörsch , pode ser estendido à forma como se concebem os serviços educativos nos museus: como espaços “complementares” à curadoria, às exposições ou à pesquisa acadêmica. Ao reforçar

o papel das educadoras como figuras de cuidado, o campo museológico também reproduz a invisibilidade da autoria feminina na produção cultural e pedagógica.

Monbaron (2024) aprofunda essa discussão ao examinar como a mediação cultural foi historicamente construída como um campo feminilizado, periférico e precário dentro das instituições museais europeias. O seu estudo demonstra que a localização física dos espaços educativos no interior dos museus reflete sua posição simbólica subalterna. Como destaca a autora, a perifericidade e a marginalidade são características persistentes dos espaços dedicados à educação em museus e galerias de arte. Enquanto a arquitetura dessas instituições se organiza em torno das exposições — expressão da visão curatorial —, as salas destinadas à educação, assim como os escritórios das educadoras, costumam estar localizados em porões, corredores estreitos ou salas marginais ao percurso expositivo. Tais decisões espaciais revelam uma política institucional que associa o valor público dos museus às suas exposições e, por isso, privilegia essas áreas na organização física, nos orçamentos e nas prioridades programáticas (Monbaron, 2024, p. 4, tradução minha).

Não é apenas uma questão de layout, essa geografia institucional traduz desigualdades estruturais. A marginalização da mediação decorre da sua associação com competências tradicionalmente consideradas femininas — como o cuidado, a escuta e a pedagogia —, frequentemente naturalizadas como qualidades “inatas”. Muitas educadoras de museu continuam a considerar que possuem essas habilidades “por natureza”, o que contribui para sua invisibilização nas relações institucionais e salariais. Como afirma Monbaron:

A naturalização de competências, uma característica constante das “profissões femininas”, resulta em sua invisibilização nas relações salariais de poder, e, assim, as habilidades das educadoras tendem a não ser reconhecidas nem valorizadas

institucionalmente. Dessa forma, a invisibilização das competências “femininas”, a periferização espacial e hierárquica e a precariedade estão profundamente entrelaçadas (Monbaron, 2024, p. 10, tradução minha).

Mesmo os discursos museológicos aparentemente inclusivos acabam, muitas vezes, por reforçar essa hierarquia, ao apresentarem a educação como uma simples ponte entre a cultura exibida e os públicos, sem reconhecer sua agência ou capacidade crítica. Monbaron alerta que a educação museal é frequentemente compreendida como um elo funcional entre a exposição e o visitante, negando a este último o direito de resistir às narrativas museais. Nessa lógica de papéis e espaços bem delimitados, a mediação ocupa uma posição paradoxal:

Subordinada à hierarquia patriarcal dos museus e, ao mesmo tempo, reprodutora de desigualdades, por meio de um modelo relacional pautado por uma figuração maternal do vínculo com o público (Monbaron, 2024, p. 11, tradução minha).

Essa recusa da agência educativa fragiliza a sua legitimidade e reforça a sua exclusão das decisões curatoriais e da memória institucional. A autora identifica essa configuração como parte de uma construção histórica de gênero, que associa a mediação educativa a um campo epistemologicamente menor. Ela afirma: “A educação museal foi construída como uma prática feminilizada, subordinada na hierarquia de prestígio e periférica em sua espacialidade” (Monbaron, 2024, p. 6, tradução minha).

Ao concluir sua análise, Monbaron defende que é essencial desnaturalizar a posição subordinada das educadoras no museu ou na galeria, pois essa posição evidencia a inter-relação entre a precarização do trabalho educativo e a feminização histórica desse campo profissional. Esse entrelaçamento entre gênero, espaço e poder permite compreender os mecanismos de apagamento simbólico que persistem nas instituições culturais, mesmo naquelas que se dizem democráticas e participativas (Monbaron, 2024, p. 22, tradução minha).

Pretendeu-se, neste subcapítulo, lançar luz sobre os processos de precarização que atravessam o trabalho das educadoras em museus, reconhecendo que tais processos estão intrinsecamente ligados às dinâmicas de género e à histórica associação da educação ao cuidado e à maternidade. Essa marca de género influencia tanto o quotidiano institucional quanto a forma como essas práticas são (ou não) documentadas e reconhecidas. A desvalorização da memória dos serviços educativos encontra uma das suas raízes no fato de que, sendo maioritariamente exercidos por mulheres, esses serviços são frequentemente considerados secundários e, por isso, raramente incorporados aos registos formais que constroem a história dos museus.

Valorizar esses profissionais significa reconhecer que o conhecimento não está apenas no objeto, mas na relação. E que essa relação é construída por pessoas, muitas delas mulheres e, que, apesar da invisibilidade, seguem sustentando o museu por dentro.

3.2 A Nova Museologia, o ICOM e a Centralidade das Pessoas

A história da museologia nas últimas décadas revela um percurso de deslocamentos críticos que mudaram profundamente a forma como pensamos os museus. A chamada Nova Museologia, nascida nos anos 1970, contestou o modelo tradicional centrado nas coleções e na autoridade institucional. Hugues de Varine(1976) resumiu essa rutura ao afirmar que em vez de estarem Até agora, como vimos, a consideração foi dada apenas ao “património” de objetos, tomados como fins em si mesmos. O museu estava ali para os objetos e o público era autorizado, por vezes pagando um preço elevado pelo privilégio, a contemplá-los sem tocá-los e muitas vezes sem compreendê-los. Propomos inverter essa ordem de fatores e tomar como ponto de partida o público, ou melhor, dois tipos de utilizador — a sociedade e o

indivíduo. Em vez de estar ali para os objetos, o museu deveria estar ali para as pessoas. ali para os objetos, os museus deveriam estar ali para as pessoas:

Até agora, como vimos, a consideração foi dada apenas ao “património” de objetos, tomados como fins em si mesmos. O museu estava ali para os objetos e o público era autorizado, por vezes pagando um preço elevado pelo privilégio, a contemplá-los sem tocá-los e muitas vezes sem compreendê-los. Propomos inverter essa ordem de fatores e tomar como ponto de partida o público, ou melhor, dois tipos de utilizador — a sociedade e o indivíduo. Em vez de estar ali para os objetos, o museu deveria estar ali para as pessoas. (Varine-bohan, 1976, p. 131, tradução minha).

O gesto simples, mas disruptivo, abriu espaço para experiências como os ecomuseus e consolidou-se no movimento MINOM, que passou a promover uma museologia ancorada em comunidades, territórios e práticas sociais. A inflexão foi progressivamente incorporada pelo Conselho Internacional de Museus, cuja definição revista de 2022 descreve os museus como instituições abertas, acessíveis e inclusivas, comprometidas com a diversidade e a sustentabilidade.⁵

Em Portugal, Alice Duarte(2014) observou que a Nova Museologia se configurava como “um processo político e epistemológico que desestabiliza os cânones museográficos e interpela os profissionais a construírem práticas dialógicas e comprometidas com os sujeitos” (Duarte, 2014, p. 107). Esse caráter político da museologia marca a transição de uma

⁵ Definição de museu do ICOM 2022: “Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos e ao serviço da sociedade, que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o património material e imaterial. Abertos ao público, acessíveis e inclusivos, os museus fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Com a participação das comunidades, os museus funcionam e comunicam de forma ética e profissional, proporcionando experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimento.” Recuperado em 20 de setembro de 2025 <https://icom-portugal.org/2022/09/30/nova-definicao-de-museu-2/>

instituição entendida como guardiã de património para um espaço que se reconhece atravessado por disputas e negociações.

É nesse caminho que se inscrevem as contribuições de Alice Semedo e Inês Ferreira (2011). No artigo *Museus e Museologia: desafios para a construção de territórios colaborativos* (2011), fruto de um projeto de investigação-ação com profissionais de museus do Porto, as autoras defendem que a museologia só se torna relevante quando é construída como comunidade de prática. O texto posiciona-se claramente no horizonte pós-crítico ao propor que teoria e prática sejam pensadas em conjunto, criando zonas de contacto entre universidade, museus e públicos. Como afirmam:

Assim, o enquadramento teórico da museologia pós-crítica parece-nos aqui fundamental enquanto modelo conceptual e teórico deste projeto de investigação que procura, essencialmente, construir com o grupo de profissionais dos museus do Porto uma cultura de reflexividade, de ação colaborativa e profundamente crítica. Uma museologia plural, sem manifestos exclusivos, mas que assume o museu enquanto espaço profundamente democrático e que propõe, por exemplo, a imaginação crítica e o reconhecimento dos visitantes e dos fazedores de museus, enquanto comunidades interpretativas, como condições fundamentais da pesquisa” (Semedo & Ferreira, 2011, p. 102).

Ao conceber o museu como espaço reflexivo e democrático, Semedo e Ferreira não apenas reforçam a herança crítica da Nova Museologia, mas a deslocam para um campo pós-crítico, em que a prática se torna lugar de teste e de reinvenção da teoria. Nesse mesmo texto, sublinham que os museus são também espaços de aprendizagem para os seus próprios profissionais, defendendo que só quando estes interiorizam valores de agência crítica e relevância social é que as práticas podem efetivamente ser transformadas (Semedo &

Ferreira, 2011, p. 111). A museologia pós-crítica é, portanto, também uma prática de formação interna, de criação de territórios colaborativos e de reinvenção contínua.

Essa perspectiva converge com as reflexões de Andrew Dewdney, David Dibosa e Victoria Walsh no livro *Post-Critical Museology: Theory and Practice in the Art Museum* (2013). Partindo do projeto *Tate Encounters: Britishness and Visual Culture*, os autores mostram como as políticas de diversidade da *Tate Britain*, ao classificarem públicos em categorias rígidas, acabavam por reforçar exclusões. Os estudantes migrantes que participaram no estudo rejeitaram tais etiquetas e reivindicaram identidades transculturais, transnacionais e transvisuais, revelando que o museu não pode falar apenas sobre as pessoas, mas precisa falar com as pessoas (Dewdney, Dibosa, Walsh, 2013, p. 221). O pós-crítico nasce justamente dessa constatação: a crítica não deve ser abandonada, mas reformulada como prática experimental e colaborativa, em que teoria e prática se testam mutuamente, e em que o museu se torna um espaço cultural distribuído e negociado.

A proposta de criar arquivos de memórias dos serviços educativos encontra, nesse quadro, sua plena justificativa. Esses arquivos não são repositórios técnicos, são portanto dispositivos que materializam a reflexividade e a colaboração que caracterizam a museologia pós-crítica. Ao documentar não apenas eventos ou produtos finais, mas também processos, metodologias, afetos e vozes plurais, eles reconhecem a educação como produção legítima de conhecimento e memória. Como observa Sara Torres Vega (2016), a documentação educativa costuma ser invisibilizada ou reduzida a relatórios administrativos, o que apaga a riqueza relacional das práticas. O protocolo meCHive, ao propor um modelo híbrido entre documento e performance, oferece um caminho para arquivar sem perder a dimensão viva e processual do educativo.

As categorias propostas por Dewdney, Dibosa e Walsh (2013) em *Post-Critical Museology* — transcultural, transvisual e transmedial — oferecem um enquadramento fértil para pensar os arquivos de memórias dos serviços educativos. Tais arquivos podem ser entendidos como transculturais, porque registram práticas de mediação atravessadas por repertórios culturais diversos; transvisuais, porque documentam modos de ver que não se limitam à contemplação estética, mas incluem relações, gestos e metodologias pedagógicas; e transmediais, na medida em que recodificam experiências em diferentes suportes, do texto à imagem, do som às plataformas digitais. Como explicam os autores, “o transvisual é usado para atribuir significado a formas emergentes de ver múltiplas e relativas, que surgem da experiência transcultural. A transmediação é empregada para definir o processo pelo qual o significado é recodificado de um meio para outro” (Dewdney, Dibosa & Walsh, 2013, p. 15). Ao assumir essa transversalidade, o arquivo de memórias dos serviços educativos encarna o princípio pós-crítico de que o museu não existe apenas para narrar a história da arte ou da nação, mas também para tornar visíveis os modos de aprender, para contar a história das pessoas que o habitam, o atravessam e o transformam.

3.3 Para que arquivar a memória dos serviços educativos?

Durante os capítulos anteriores vários argumentos dão suporte a essa questão e, neste subcapítulo, declara-se diretamente que o arquivar dos serviços educativos não deve ser apenas um ato técnico, e sim, deve ser um movimento crítico que reconfigura o papel da educação dentro do museu. Quando os serviços educativos não são documentados com o mesmo rigor conferido às exposições e às coleções, o que se perde não é apenas informação, mas a memória viva de relações, métodos e experiências que sustentam a dimensão pública

da instituição. Em vez de meramente registrar eventos ou cumprir exigências administrativas, propor um arquivo de memórias dos serviços educativos significa afirmar que a mediação, o cuidado e o diálogo com os públicos também produzem conhecimento e história. Vega (2016) observa que:

Outro risco de ser visível é que as pessoas ficam livres para comentar o que os departamentos de educação fazem, mesmo que não tenham participado nos programas. Alguns educadores protestam por serem mal julgados com base no que é publicado no site do museu. Os utilizadores do site veem os materiais de divulgação das atividades do museu e tiram as suas próprias conclusões. A principal culpa desta situação é, claro, dos próprios leitores, o que normalmente aborrece a equipa de educação visada. Tornar pública mais documentação para além da divulgação (que é criada antes de a atividade começar e, por isso, normalmente diz pouco sobre os processos) serviria de escudo para proteger as equipas de opiniões desinformadas. (Vega, 2016, p. 228, tradução minha)

Essa constatação tem implicações práticas e epistemológicas. Ao não arquivar adequadamente o que se produz no âmbito educativo, o museu compromete sua própria capacidade de aprender com sua história, de revisitar estratégias, de reconhecer sujeitos e de construir narrativas plurais. Mais do que responder à pergunta “por que arquivar”, trata-se de entender o que e como arquivar, para que o educativo deixe de ser um apêndice e se torne parte estruturante da identidade institucional.

A construção de arquivos de memórias para os serviços educativos em museus exige um reposicionamento da ideia de arquivo, não mais apenas como espaço de preservação documental, mas como uma plataforma ativa de mediação crítica. O arquivo de memórias dos serviços educativos, tal como discutido por Vega (2016), constitui-se enquanto forma de reconhecimento institucional das práticas pedagógicas, valorizando as subjetividades

envolvidas, os modos de fazer e os sentidos construídos a partir das experiências vividas por educadores, públicos e comunidades.

Ao tensionar o conceito de arquivo, a autora defende a constituição de um modelo híbrido, entre registo e performance, entre documento e acontecimento. O arquivo torna-se, assim, uma mediação: uma forma de traduzir experiências sensíveis em narrativas documentais, sem eliminar a dimensão processual e efêmera das práticas educativas. Nesse contexto, a documentação passa a ser entendida como valiosa, política e pedagógica, que visa não apenas conservar vestígios do que foi feito, mas produzir novos sentidos para o presente e para o futuro. Como propõe Vega (2016), trata-se de ativar arquivos que interpelam, elaborem e ampliem a memória institucional dos museus.

A tese de Vega (2016) propõe também um modelo de arquivo digital no protocolo meCHive, que articula três eixos principais: a documentação de eventos educativos, a construção colaborativa de narrativas e o desenvolvimento de uma plataforma de acesso aberto. Esse protocolo foi aplicado em diferentes contextos museológicos, como a *Tate Modern* (Reino Unido), o *Museu Pedagógico de Arte Infantil* (Espanha) e o *MoMA* (EUA), sempre com o objetivo de criar arquivos participativos, sensíveis às experiências locais e acessíveis a múltiplos públicos (Vega, 2016, pp. 210–217, 423–426).

O protocolo meCHive assume que o que é arquivado não é apenas o resultado de uma atividade, mas todo o processo educativo: seus desvios, suas fragilidades e suas potências. O foco desloca-se da objetividade do produto para a potência do processo. Nessa perspectiva, o arquivo de memórias dos serviços educativos torna-se uma ferramenta de escuta, de valorização da diversidade de vozes e de reconhecimento das micro-histórias que atravessam os serviços educativos. A memória que se constrói é, portanto, relacional, situada e polifônica.

Nesse ponto, o arquivo de memórias dos serviços educativos aproxima-se do conceito de “documentação situada” ou “documentação sensível”, práticas que rejeitam o distanciamento impessoal típico da escrita institucional e buscam formas de registo que integrem os afetos, os conflitos e as dimensões subjetivas da experiência educativa. Essa abordagem conecta-se também à ideia de “documentação performativa”, que compreende o ato de arquivar como parte da própria prática educativa, uma extensão da mediação e não uma prática externa ou posterior a ela.

No campo museológico, essa viragem documental tem ganhado força como resposta às lacunas históricas de reconhecimento dos trabalhos desenvolvidos nos serviços educativos. Como aponta Vega (2016), a ausência de arquivos não é apenas um vazio técnico, mas um sintoma de desvalorização institucional do trabalho educativo, frequentemente realizado por mulheres, em condições precárias, e fora do foco curatorial das instituições.

O modelo de arquivo proposto nesta dissertação, inspirado no protocolo meCHive, pretende atuar como um nó de memória: um ponto de convergência entre práticas, vozes, registos e temporalidades distintas. Não se trata de fixar uma narrativa única sobre o que foi feito, mas de criar condições para que diferentes narrativas possam emergir, coexistir e dialogar. O arquivo funciona como lugar de tensão e de escuta, onde os sentidos da memória educativa são permanentemente disputados e reconstruídos.

Essa proposta implica também a revisão dos critérios de valor arquivístico: o que merece ser guardado? O que tem legitimidade para entrar no acervo institucional? Ao incorporar registos informais, relatos pessoais, imagens não oficiais, registos sonoros e experiências não planejadas, o arquivo amplia seu escopo e se aproxima da vivência real dos sujeitos que fazem e vivem a educação nos museus. A abertura a essas formas marginais de

documentação desloca o centro da narrativa museal e inscreve no arquivo a pluralidade da experiência educativa.

Portanto, o arquivo de memórias dos serviços educativos aqui proposto não é uma intervenção teórico-política no campo da memória institucional. Ele se sustenta na ideia de que ao reunir práticas, afetos e saberes muitas vezes desconsiderados, o arquivo torna-se um espaço de resistência, continuidade e invenção.

A seguir, serão aprofundados os contornos políticos e epistêmicos de tal prática de arquivamento.

4 Institucionalizar Memórias, Enfrentar Desafios, Criar Futuros

Este capítulo tem como objetivo consolidar a discussão metodológica apresentada nos capítulos anteriores, situando-a num panorama internacional de práticas arquivísticas e museais. A intenção não é apenas mapear boas práticas, mas sobretudo reforçar o argumento central desta dissertação: os arquivos de memória dos serviços educativos não devem ser compreendidos como instrumentos complementares ou periféricos, e sim como pilares estratégicos para o reconhecimento da função educativa como dimensão estruturante da missão museal. Ao apresentar exemplos institucionais concretos e refletir sobre os desafios arquivísticos contemporâneos, busca-se evidenciar que a documentação sistemática das práticas pedagógicas em museus não é apenas desejável — é já uma realidade em consolidação em algumas instituições, embora marcada por tensões, limites e possibilidades de reinvenção

Nas últimas décadas, o campo museológico tem passado por transformações significativas. A tradicional imagem do museu como “instituição distante, aristocrática, olímpica, obcecada pela apropriação de objetos para fins taxonómicos” vem sendo progressivamente substituída por uma conceção mais dinâmica, de museu “aberto ao meio e consciente de sua relação orgânica com o contexto social” (Moutinho, 2007, pp. 185–186, tradução minha). Esse deslocamento concetual encontra um marco decisivo na Declaração de Santiago do Chile (1972), onde se afirma que o museu deve ser compreendido como “uma instituição ao serviço da sociedade da qual faz parte integrante” (Moutinho, 2007, p. 186, tradução minha). Nesse horizonte, movimentos como a Nova Museologia ampliaram o papel dos museus para além da conservação patrimonial, valorizando sua função social, educativa e comunitária.

Apesar desse reconhecimento, poucos museus implementaram políticas de documentação sistemática e institucionalização de arquivos voltados exclusivamente para suas práticas educativas. A maioria ainda opera com registros dispersos, informes episódicos e ausência de procedimentos arquivísticos específicos para o educativo. No entanto, algumas instituições têm se destacado por consolidarem arquivos de memória dos serviços educativos acessíveis, organizados e utilizados como parte integrante das suas estratégias museais. A seguir, serão apresentadas experiências relevantes nesse sentido, que ajudam a visualizar o potencial de institucionalização da memória pedagógica em museus.

A *Tate*, no Reino Unido, oferece um dos exemplos mais consistentes de arquivos institucionais voltados para ações educativas. Desde a criação formal de seu departamento de educação em 1914, a instituição passou a registrar as suas atividades pedagógicas. Hoje, o *Tate Archive*⁶ abriga uma seção específica dedicada à documentação do setor educativo, com planeamentos, relatórios, materiais didáticos, fotografias de oficinas, registros audiovisuais de eventos e correspondências institucionais.

Esses documentos são organizados segundo padrões arquivísticos internacionais e parte do acervo pode ser consultada publicamente. Trata-se, portanto, de um arquivo institucionalizado, que não apenas preserva, mas orienta e retroalimenta a prática educativa. A Tate demonstra que é possível tratar o educativo como objeto de memória e investigação, dotando-o da mesma legitimidade conferida às coleções de arte.

Nos últimos anos, o *Museo Reina Sofía*, em Madrid, iniciou um processo formal de organização de um arquivo específico para seu setor educativo. O projeto *Mediar el Futuro*⁷,

⁶ Tate. (n.d.). *Tate Archive*. <https://www.tate.org.uk/art/archive> Recuperado em 21 de setembro de 2025

⁷ <https://www.museoreinasofia.es/actividades/mediar-futuro> Recuperado em 21 de setembro de 2025

lançado em 2023, parte do reconhecimento de que as práticas educativas da instituição, embora intensas e inovadoras, não vinham sendo sistematicamente documentadas. Em resposta a essa lacuna, o museu articulou seu departamento educativo com a área de arquivo e documentação, reunindo registros de mediações, oficinas, projetos participativos e processos formativos.

O objetivo não é apenas conservar esses registros, mas refletir criticamente sobre o que significa arquivar práticas relacionais e efêmeras. A iniciativa se inscreve em uma política institucional de valorização da memória educativa e prevê, inclusive, a publicação de uma obra que sistematize as principais experiências do museu nesse campo.

Outro exemplo relevante vem do *MuPAI*, vinculado à *Universidad Complutense de Madrid*, é um museu universitário dedicado à arte e educação infantil. A instituição desenvolveu um arquivo digital com documentação sistemática das suas práticas educativas: oficinas, projetos com escolas, materiais didáticos e metodologias experimentais. Esse arquivo está disponível online e foi concebido como recurso acessível para educadores e pesquisadores.

O *MuPAI*⁸ demonstra que museus de pequeno porte também podem institucionalizar suas memórias educativas, desde que haja uma política documental clara. O foco na acessibilidade e na visibilidade do trabalho educativo é central para esse modelo de arquivo, que atua como extensão da função pedagógica do museu.

⁸ <https://mupai.wordpress.com/quienes-somos/historico-de-actividades/> Recuperado em 21 de setembro de 2025

O *MoMA*⁹, em Nova Iorque, possui um dos arquivos de memória dos serviços educativos mais antigos e estruturados do campo museal. Desde os anos 1930, com iniciativas como o *Young People's Gallery* e o *People's Art Center*, o museu regista suas práticas pedagógicas com rigor documental. Com a criação do *MoMA Archives* em 1989, esse acervo ganhou caráter institucional permanente.

Além do arquivo físico, o *MoMA* mantém a plataforma *MoMA Learning*¹⁰, que reúne materiais didáticos, vídeos, planos de aula e reflexões metodológicas voltadas à educação em museus. Essa documentação é atualizada regularmente e utilizada tanto na formação interna quanto como recurso público. O educativo, aqui, é compreendido como um acervo em si — dinâmico, acessível e formador.

As experiências da *Tate*, do *Museo Reina Sofía*, do *MuPAI* e do *MoMA* mostram que a documentação sistemática das práticas educativas é uma prática possível, valiosa e cada vez mais necessária. A institucionalização de arquivos de memórias dos serviços educativos permite não apenas preservar a memória dessas ações, mas também reconhecer seu valor epistemológico, social e político.

Tratar a educação como parte da política de arquivo consolida sua centralidade na missão museal. Ao registrar, sistematizar e disponibilizar suas práticas pedagógicas, os museus se abrem à crítica, à continuidade e à construção compartilhada de conhecimento. Arquivar

⁹ <https://www.moma.org/teaching/> Recuperado em 21 de setembro de 2025

¹⁰ <https://www.moma.org/teaching/weekly-lessons> Recuperado em 21 de setembro de 2025

as memórias dos serviços educativos significa ampliar o acesso ao passado e ao futuro da mediação cultural, mas exige enfrentar uma série de desafios específicos.

A produção documental dos serviços educativos é marcada pela diversidade e pela instabilidade. São gerados planos de ação, relatórios, fotografias, vídeos, registos de avaliações de público, conteúdos produzidos por visitantes (como desenhos, cartas ou depoimentos), materiais digitais diversos, bem como elementos efémeros como mapas de mediação e objetos de oficinas. Essa variedade evidencia uma tipologia documental híbrida, que desafia os modelos arquivísticos tradicionais ancorados na estabilidade, linearidade e permanência. Entre os principais obstáculos estão a ausência de padronização metodológica e classificatória, a carência de recursos humanos e técnicos especializados, a fragilidade da preservação digital diante da obsolescência tecnológica e as incertezas jurídicas envolvendo propriedade intelectual, uso de imagem e dados sensíveis.

Essas dificuldades são agravadas por uma subvalorização histórica da dimensão educativa, muitas vezes tratada como função secundária ou informal no interior das instituições museais. Tal marginalidade simbólica repercute diretamente na ausência de políticas específicas de documentação, dificultando o investimento em infraestrutura arquivística para os serviços educativos. Nesse ponto, a reflexão teórica recente tem buscado oferecer alternativas que respondam a tais fragilidades, concebendo os arquivos como espaços plurais e relacionais.

A crescente atenção dedicada aos arquivos de memória dos serviços educativos nos campos da arquivologia e da museologia acompanha um movimento mais amplo de reconfiguração epistemológica dessas disciplinas. Diante dos desafios de representar experiências plurais, saberes imateriais e práticas pedagógicas muitas vezes efémeras,

diversas autoras e instituições vêm propondo abordagens que conciliam o rigor técnico com a escuta institucional, sensível à diversidade de contextos e narrativas.

Entre essas contribuições, destaca-se o conceito de **“archival multiverse”**, sistematizado no contexto do *Archival Education and Research Institute (AERI)* e do *Pluralizing the Archival Curriculum Group (PACG)* e publicado por (Pugh, 2011). Esse conceito propõe a coexistência de múltiplas epistemologias e práticas arquivísticas, em oposição à imposição de uma normatividade única e universal. A ideia reconhece que os arquivos estão enraizados em contextos históricos, sociais, afetivos e culturais diversos, especialmente no que se refere à documentação de práticas educativas em museus, centros culturais ou iniciativas comunitárias. Como discute o artigo, iniciativas de diversificação da educação arquivística devem ir além da inclusão de novos perfis de estudantes; é necessário expandir pedagogias e práticas para acolher as perspectivas, comportamentos e necessidades de diferentes comunidades. Como afirmam:

Nos últimos anos, educadores arquivísticos na América do Norte, Europa e Austrália têm discutido como tornar o campo arquivístico mais diverso, culturalmente sensível e responsivo aos interesses das muitas comunidades e identidades que compõem a humanidade hoje [...] Esta abordagem, embora importante, negligencia a natureza sistêmica dos problemas que busca enfrentar, já que diversificar o corpo discente sem expandir a pedagogia e a prática perpetua a falta de consciência e de consideração pelas perspectivas, comportamentos e necessidades de diferentes comunidades (Pugh M., 2011, p. 70, tradução minha).

Pensar o multiverso arquivístico implica conceber os arquivos como espaços relacionais, nos quais a escuta ativa, a autoria distribuída, o respeito às singularidades contextuais, as pedagogias implicadas e a memória coletiva constituem elementos centrais do processo documental, conforme indicam as autoras.

Nesse sentido, Kelvin White e Anne Gilliland (2010) avançam uma reflexão fundamental sobre como os currículos arquivísticos podem ser ampliados para refletir o chamado multiverso arquivístico, isto é, a coexistência de múltiplas epistemologias, práticas e modos de compreender os arquivos. White e Gilliland defendem que a educação arquivística não pode permanecer centrada em paradigmas eurocêntricos, mas deve dialogar com os interesses, necessidades e crenças culturais de comunidades diversas. Para esse fim, propuseram um quadro de referência composto por seis elementos, aplicado inicialmente ao currículo arquivístico no México, mas com ressonâncias universais:

1-Expansão conceitual – incorporar diferentes concepções de documento elaboradas por distintas comunidades, em especial aquelas baseadas em epistemologias não ocidentais; 2- Inserção comunitária – situar experiências de campo e de aprendizagem em serviço dentro das comunidades, a fim de compreender de forma mais rica as suas necessidades; 3- Colaboração – estabelecer parcerias com organizações comunitárias para cultivar relações de ensino, aprendizagem e pesquisa equitativas, mutuamente benéficas e de longo prazo; 4- Liderança, ativismo e ética – expandir o papel do arquivista na promoção da visibilidade de comunidades historicamente subdocumentadas; 5- Sustentabilidade – planejar programas e iniciativas de modo sensível aos recursos comunitários e respeitando os protocolos culturais locais; 6- Reflexividade – examinar criticamente não apenas o corpo teórico e prático da arquivística, mas também o lugar e a postura ética do próprio docente, pesquisador ou profissional. (White & Gilliland, 2010, p. 242, tradução minha).

Ao sistematizar estes princípios — expansão conceitual, enraizamento comunitário, colaboração, liderança ética, sustentabilidade e reflexividade — White e Gilliland (2010) oferecem um modelo educacional plural e situado. Trata-se de um paradigma que desloca a centralidade do ensino para uma prática dialógica, estimulando parcerias entre academia e

comunidade e valorizando epistemologias até então marginalizadas, sobretudo as não ocidentais.

Essa perspectiva dialoga também com os princípios da Nova Arquivologia e com as abordagens pós-modernas, como aquelas formuladas por Terry Cook (2012), que defende um deslocamento do paradigma custodial — em que o arquivista assume um papel exclusivamente conservador e técnico — para uma abordagem mais engajada e dialógica, que envolve colaboração ativa com os sujeitos e contextos documentados. Cook explicita essa mudança ao afirmar:

No coração do novo paradigma está a mudança que faz com que os documentos arquivísticos deixem de ser vistos como objetos físicos estáticos e passem a ser entendidos como conceitos virtuais dinâmicos [...] da estrutura para a função, dos arquivos para o arquivamento, do documento para o seu contexto; do resíduo “natural” ou subproduto passivo da atividade administrativa para a conscientemente construída e ativamente mediada “arquivização” da memória social (Cook, 2012, p. 125).

Em consonância com essas propostas, a *Society of American Archivists* (SAA) tem reafirmado, por meio do seu Plano Estratégico 2023–2025¹¹, o compromisso institucional com a diversidade, equidade, inclusão e acessibilidade (DEIA). Esse plano propõe ações como o fortalecimento das relações com criadores e usuários dos arquivos, bem como a promoção de políticas institucionais que estimulem a acessibilidade, o engajamento comunitário e a equidade profissional. Embora o documento não trate diretamente dos arquivos de memória

¹¹ Society of American Archivists. (2023). *Strategic Plan Dashboard: 2023–2025*. <https://www2.archivists.org/sites/all/files/0522-III-B-StratPlanDashboard.pdf> Recuperado em 21 de setembro de 2025

dos serviços educativos, sinaliza uma valorização crescente de práticas documentais sensíveis aos contextos culturais e às experiências coletivas.

Essas experiências convergem com os princípios metodológicos do protocolo meCHive, proposto por Sara Torres Vega (2016), que oferece uma estrutura flexível. Vega reconhece que os museus são compostos por microcosmos institucionais heterogêneos, isto é, diferentes setores, equipes e práticas que operam com níveis variados de formalização, autonomia e visibilidade dentro da estrutura museal e, por isso, defende um modelo de arquivo de memórias dos serviços educativos aberto e adaptável, capaz de incorporar diferentes práticas e realidades. (Vega, 2016, p. 188)

Dessa forma, evidencia-se uma convergência entre abordagens teóricas e experiências práticas que compreendem o arquivo de memórias dos serviços educativos como uma instância viva, situada e colaborativa. Tais modelos questionam hierarquias documentais hegemônicas, como a predominância de registros administrativos formais em detrimento de documentos gerados em práticas educativas, as estruturas classificatórias rígidas que excluem narrativas não convencionais e a centralização da autoridade arquivística que invisibiliza a participação das comunidades educativas na construção e interpretação dos acervos e abrem caminho para práticas arquivísticas mais plurais, responsivas e conectadas às necessidades dos públicos e das comunidades com as quais os museus se relacionam.

5 meCHive em Perspetiva

Longe de se apresentar como uma ferramenta unicamente instrumental, o meCHive propõe uma reconfiguração epistemológica do arquivo de memórias do serviço educativo. Trata-se de um deslocamento: o arquivo deixa de ocupar um lugar de custódia e neutralidade, tal como tradicionalmente concebido, para assumir o papel de espaço de disputa simbólica, de produção de sentido e de escuta das pedagogias vividas.

O protocolo meCHive estrutura-se em torno de seis princípios interdependentes concebidos por Vega (2016) especificamente para orientar a criação e gestão de arquivos de memória dos serviços educativos em contextos museais.

O protocolo meCHive é uma intervenção epistemológica enraizada numa crítica à neutralidade dos arquivos e à marginalização histórica do trabalho dos serviços educativo nos museus. Como Giroux e Shannon (2013) afirmam:

A teoria deve começar a abordar a variedade de questões e acontecimentos complexos que dão significado à vida cotidiana. Ela precisa ser traduzida em prática que faça diferença, permitindo que as pessoas vivam suas vidas com dignidade e esperança. [...] A teoria deve ser realizada, tornar-se uma forma de produção cultural, e não apenas um depósito de ideias retiradas dos livros dos “grandes teóricos” (Giroux e Shannon, p. 240, tradução minha).

Nessa mesma linha, o meCHive transforma o arquivo num campo de ação cultural, onde a memória educativa deixa de ser periférica e passa a ser entendida como parte constitutiva da identidade museal.

Para construir esse protocolo, Sara Torres Vega(2016) recorreu à Teoria Fundamentada nos Dados, abordagem metodológica proposta por Glaser (2017), que enfatiza a construção de teoria a partir de dados empíricos, ou seja, emergir do próprio campo

de estudo para que fossem adequadas as situações do campo. Vega (2016) utiliza esse referencial para estruturar a investigação a partir da realidade observada no campo, permitindo que as categorias emergissem dos próprios discursos e práticas dos profissionais entrevistados, e desenvolveu uma metodologia em três fases: observação, indução teórica e aplicação prática. Essa construção teórica foi alimentada por 17 entrevistas com diretores e coordenadores de educação de museus internacionais como *MoMA*, *Tate*, *Reina Sofía*, *Prado* e *Guggenheim*, além de 37 questionários com educadores e sessões de discussão com estudantes e profissionais da área (Vega, 2016, pp. 57–60, 194).

O meCHive, portanto, nasceu da escuta ativa e da necessidade real dos profissionais da educação em museus, emergindo como uma resposta técnica à ausência de memória institucional desse campo (Vega, 2016, p. 583).

Vega (2016) estrutura o meCHive a partir de uma análise aprofundada do campo da educação museal, marcada por multiplicidade e instabilidade conceitual. Ao invés de tentar definir o que é educação em museus de forma normativa, a autora propõe acolher sua heterogeneidade e construir um modelo arquivístico que seja flexível, sensível às realidades locais e sustentado por princípios interdependentes. Esses princípios não são apenas categorias organizacionais, mas orientações que desafiam os paradigmas arquivísticos tradicionais e propõem novos modos de conceber, documentar e valorizar as experiências educativas. A seguir, são apresentados os seis princípios que norteiam o protocolo meCHive.

O meCHive estrutura-se em torno de seis princípios interdependentes, a saber: participação, visibilidade, formato, autenticidade, formação e pesquisa, que atuam como estruturas operacionais emergentes na criação de arquivos de práticas educativas em museus. O princípio da participação reconhece os educadores, participantes e comunidades

não apenas como usuários dos serviços educativos, mas como seus coautores. Essa abordagem se alinha diretamente com o pensamento de Ketelaar (2001), ao propor que os arquivos são construções sociais, produtos de múltiplas vozes que precisam ser continuamente ouvidas, mesmo quando dissonantes. Ketelaar (2001) enfatiza que devemos dar mais atenção ao poder dos arquivos: concebê-los como “repositórios de significados”, cujos conteúdos são multifacetados e compostos por múltiplas camadas de sentido ocultas no processo de arquivamento e arquivização. Tais significados podem ser desconstruídos, reconstruídos e constantemente reinterpretados e reutilizados por pesquisadores ao longo do tempo (Ketelaar, 2001, p. 133). Tal concepção implica reconhecer os arquivos como construções carregadas de intencionalidades, disputas e camadas de desejo e poder, ainda que essas palavras não estejam expressas de modo direto.

O princípio da participação redefine os papéis de quem acede e contribui para o arquivo. Educadores, públicos e comunidades deixam de ser meros recetores para se tornarem coautores das narrativas arquivadas, segundo a concepção de arquivo relacional proposta por Vega (2016).

A visibilidade, aliada à formação no protocolo meCHive, busca reparar uma ausência histórica: a marginalização das práticas educativas na memória institucional dos museus. Propor que essas práticas sejam acessíveis, para além da abertura documental, capacitar equipes e comunidades para produzir e gerir tais arquivos, garantindo sua continuidade e sustentabilidade. Essa abordagem dialoga com a proposta pedagógica de Caswell et al. (2012), que defendem que a formação em arquivística deve adotar um marco de justiça social e pluralismo. Para os autores, “o pluralismo arquivístico é um componente necessário do quadro de justiça social na formação arquivística... Dessa forma, justiça social e pluralismo

são abordagens complementares à educação arquivística” (Caswell et al., 2012, p. 79, tradução nossa). Ou seja, a formação de arquivistas precisa dialogar com comunidades marginalizadas, explorar diferentes ontologias e revisar currículos para que o processo de arquivamento se torne uma prática de reconhecimento e reparação, e não apenas de inclusão formal.

A visibilidade, no meCHive, é compreendida como estratégia de reconhecimento das práticas dos serviços educativos. Para Vega (2016), a invisibilidade das ações educativas não decorre da sua ausência, mas de uma estrutura institucional que historicamente desconsidera sua relevância. Documentar essas ações — e ao mesmo tempo formar profissionais para gerir essa documentação — é criar memória e garantir a continuidade do conhecimento, mesmo diante dos riscos de uma visibilidade instrumentalizada que possa esvaziar o sentido crítico da documentação.

O princípio do formato sublinha a importância da escolha cuidadosa dos suportes, da digitalização e do uso de meta dados padronizados para garantir a interoperabilidade e a preservação a longo prazo. Este princípio enfatiza a necessidade de adequar os suportes e meta dados do arquivo às suas funções sociais. O meCHive propõe-se, igualmente, como uma estrutura digital flexível e expansível, capaz de integrar diversas linguagens — textuais, sonoras, visuais e audiovisuais — organizadas por meio de meta dados relacionais. Ao contrário dos meta dados convencionais, que apenas descrevem um item de forma isolada (como o título de uma fotografia ou a duração de um vídeo), os meta dados relacionais são capazes de estabelecer conexões significativas entre diferentes elementos do arquivo. Por exemplo, uma fotografia de uma oficina educativa pode estar ligada a um vídeo do mesmo evento, ao nome da mediadora responsável, ao projeto institucional ao qual pertence e ao

grupo específico de participantes envolvidos. Essa forma de organização permite que cada item não apenas seja preservado, mas também contextualizado dentro de uma rede de significados, favorecendo uma leitura mais densa e situada das práticas educativas. Com isso, o meCHive assegura a preservação dos registros, e também a sua interoperabilidade futura, promovendo acessibilidade, continuidade e possibilidades de reuso crítico no campo da mediação cultural (Vega, 2016, p. 238).

A autenticidade, enquanto princípio estruturante do protocolo meCHive, é compreendida como um compromisso com a proveniência, a integridade e a transparência dos processos de arquivamento. Embora esses fundamentos sejam caros à tradição arquivística, o protocolo os revisita a partir de uma perspectiva crítica. Harris (2002), por exemplo, adverte que os arquivos oferecem apenas “uma lasca de uma lasca de uma lasca” da realidade (Harris, 2002, p. 65), ressaltando que todo processo de arquivamento é atravessado por escolhas, mediações e relações de poder, e não pela pretensão de neutralidade ou totalidade. Nesse sentido, Vega (2016) propõe que os arquivos de memórias dos serviços educativos sejam compreendidos como testemunhos situados de experiências, cuja integridade deve ser preservada sem submetê-los a descrições redutoras ou homogeneizantes. Ao enfatizar a reciprocidade, o protocolo também defende que a instituição reconheça como autênticas as contribuições dos sujeitos que participam do processo e que, em contrapartida, esses sujeitos possam confiar na maneira como suas memórias são representadas e disponibilizadas no arquivo.

Já os princípios de formação e pesquisa expandem a noção de arquivo como um recurso estático, repositório de dados. No meCHive, o arquivo é um instrumento dinâmico, um campo fértil para a formação contínua dos profissionais de museus e para a produção de

conhecimento crítico; ele não é um fim, mas um meio de formação continuada. Serve como recurso pedagógico para capacitar profissionais, construir redes de partilha e apoiar o desenvolvimento de práticas inovadoras na educação museal (Vega, 2016, p. 248). Esse aspecto remete à museologia pós-crítica, desenvolvida a partir do projeto Tate Encounters e discutida por Kletchka (2018), que descreve os museus como redes distribuídas em que as equipes se percebem “individualmente e coletivamente como atores num sistema social complexo de comunicações interativas e de relações com pessoas e suas culturas, materiais e sistemas de representação” (Kletchka, 2018, p. 304, tradução minha). Essa visão reivindica o reenquadramento das relações entre museus e públicos, reconhecendo que as subjetividades dos visitantes estão em constante transformação e que os processos de pesquisa e educação devem ocorrer em parceria com as comunidades. A autora observa que “uma abordagem pós-crítica que questiona teoria e prática de modo equitativo desestabiliza o projeto modernista da museologia estabelecida [...] e insiste que a pesquisa sobre os problemas das práticas contemporâneas nos museus [...] aconteça dentro e com os museus e seus colaboradores estendidos, em um modo metodológico reflexivo” (Kletchka, 2018, p. 305, tradução minha). Dessa forma, o arquivo meCHive alinha-se à museologia pós-crítica, assumindo-se como meio de formação continuada e de pesquisa colaborativa, em vez de mero repositório de documentos.

Por fim, a pesquisa, enquanto princípio do protocolo, é compreendida como prática indissociável do fazer educativo. O arquivo atua como fonte primária para investigações futuras, incentivando a produção de conhecimento situado, plural e transformador a partir das experiências documentadas (Vega, 2016, p. 252).

O meCHive, nesse contexto, atua como um nó de articulação entre diferentes correntes teóricas. A sua inspiração na arquivística pós-custodial, tal como pensada por Cook (1997), é evidente. No seu artigo *What is Past is Prologue*, Cook levanta uma série de questões fundamentais para o campo:

Como, por exemplo, os arquivistas refletiram essas realidades sociais em mudança e as lutas de poder ao construírem suas “casas da memória”? Como as suposições, os conceitos e as estratégias arquivísticas refletiram as estruturas dominantes e o ethos social de seu tempo? Com base em que valores em transformação os arquivistas decidiram quem deveria ser admitido nessas casas da memória e quem seria excluído? (Cook, 1997, p. 19, tradução minha).

Essa reformulação dialoga diretamente com os princípios do protocolo meCHive, revelando uma convergência significativa entre teoria e prática na construção de arquivos de memória dos serviços educativos, sobretudo no que se refere ao reconhecimento dos arquivos como dispositivos ativos na construção de memórias plurais, relacionais e socialmente situadas. A proposta de Vega (2016) assume essa herança, mas amplia profundamente seu escopo ao aplicar tais princípios às práticas educativas, muitas vezes pouco visibilizadas nos arquivos tradicionais e nos discursos museológicos predominantes.

Portanto, o meCHive não se apresenta como uma receita pronta, mas como uma arquitetura flexível, crítica e situada, capaz de tornar visível aquilo que foi historicamente silenciado. É uma proposta que reconhece a memória como uma construção viva, relacional e afetiva — e o arquivo como lugar de escuta e reconstrução. Ao se enraizar nos pressupostos de justiça epistêmica, participação coletiva e narrativas plurais, o meCHive emerge como ferramenta imprescindível para pensar uma museologia comprometida com a ética da memória.

No capítulo a seguir, delineiam-se os pilares conceituais que fundamentam a criação de um arquivo de memórias dos serviços educativos vivo, a partir da urgência de escutar, documentar e legitimar práticas pedagógicas historicamente marginalizadas. Com base em abordagens como a *Grounded Theory* construtivista e experiências arquivísticas inovadoras, articula-se uma metodologia comprometida com a autoria compartilhada, a memória situada e a reescrita colaborativa da história dos museus.

A construção de um arquivo de memórias dos serviços educativos demanda uma abordagem metodológica que respeite a singularidade das práticas pedagógicas e que também permita que estas sejam compreendidas em sua complexidade, fluidez e densidade. Neste capítulo, propõe-se articular fundamentos teóricos e operacionais que sustentam o percurso metodológico da presente investigação, com base em três eixos principais: a escuta no campo, a colaboração como princípio epistemológico e a construção situada de uma plataforma digital de memória.

A escuta, nesse contexto, não deve ser apenas como técnica de coleta de dados, mas como atitude epistemológica e política. A escuta dos profissionais dos serviços educativos, seus relatos, memórias e preocupações, é fundamental para construir um arquivo que seja, antes de tudo, um movimento de reconhecimento. Ou seja, de romper com modelos que impõem categorias analíticas externas e, ao contrário, ativar uma escuta sensível que permita que o arquivo reflita as vozes do campo.

Essa concepção de escuta sensível encontra respaldo em Vega (2016), segundo a autora, “documentar práticas educativas é uma ação que não pode ser dissociada das formas como elas são experienciadas, narradas e ressignificadas pelos sujeitos envolvidos” (Vega,

2016, p. 214). A noção de arquivo como plataforma de memória viva orienta a estrutura do presente trabalho, que assume como princípio a copresença entre prática, registo e reflexão.

Outro eixo metodológico fundamental é o uso da tecnologia como mediação e não como finalidade. A construção de uma plataforma digital para o arquivo visa garantir a acessibilidade, a preservação e a disseminação das memórias educativas, mas não deve comprometer a sensibilidade do processo. Em consonância com experiências analisadas por Vega (2015), como o projeto *Archiving the Uncollectable* do *Tate Exchange*, o presente trabalho entende que a digitalização só faz sentido quando permite ampliar a participação, preservar a pluralidade e acolher formas não convencionais de registo — como narrativas orais, imagens afetivas, fragmentos de objetos e anotações informais.

A plataforma digital proposta neste trabalho tem como base os princípios da interatividade, do acesso aberto e da valorização da multiplicidade de vozes. O objetivo não é somente disponibilizar conteúdos arquivados, e sim, criar um ambiente que incentive a participação contínua, permitindo que educadores, visitantes e demais agentes do museu possam contribuir, aceder e reinterpretar os materiais. Trata-se, portanto, de um arquivo vivo, em permanente construção e aberto à reescrita.

Por fim, a metodologia aqui delineada oferece um conjunto de diretrizes conceituais e operacionais voltadas à construção de arquivos de memória dos serviços educativos sensíveis às práticas e aos contextos em que emergem. É uma proposta de organização da memória que reconhece a complexidade, a fluidez e a natureza relacional das experiências educativas em museus. Nos capítulos seguintes, serão aprofundados os modelos de cocuradoria e os protocolos participativos que fundamentam a proposta do meCHive, evidenciando suas

contribuições para a criação de arquivos mais plurais, colaborativos e abertos à multiplicidade de vozes.

5.1 Protocolos Participativos e Modelos de Cocuradoria Arquivística

Este subcapítulo propõe a adoção de modelos colaborativos de cocuradoria arquivística voltados para a construção de arquivos de memória dos serviços educativos sensíveis, éticos e inclusivos. A cocuradoria é uma estratégia metodológica e uma forma de romper com a *lógica* centralizadora e hierárquica dos modelos tradicionais de arquivamento institucional. Assim reconhece que o arquivo de memórias dos serviços educativos só pode cumprir sua função crítica e transformadora se for construído coletivamente.

Torres Vega (2016), ao propor o protocolo meCHive, destaca que o processo arquivístico deve ser, acima de tudo, participativo. Isso implica o envolvimento direto de educadores, artistas, públicos e comunidades no processo de decisão sobre o que deve ser arquivado, como deve ser registrado e de que forma será acedido. Como a autora aponta, “não se trata apenas de arquivar o que se passou, mas de criar um espaço de memória viva, capaz de acolher as múltiplas vozes que participam da prática educativa” (Vega, 2016, p. 215).

A cocuradoria assume, portanto, uma dimensão epistemológica: quem tem o direito de produzir memória? Que narrativas são legitimadas pelas instituições? Ao incluir os sujeitos do campo no processo arquivístico, questiona-se a autoridade tradicional do arquivista como único mediador da memória e propõe-se a multiplicação das perspectivas sobre o que merece ser lembrado. Essa proposta dialoga com a noção de arquivos comunitários discutida por Caswell, Harter e Jules (2017), a partir da definição de Flinn, Stevens e Shepherd (2009), segundo a qual um arquivo comunitário é “o produto dos esforços de um grupo em

documentar a história daquilo que têm em comum” (Caswell et al, 2017, p. 2, tradução minha).

No campo dos museus, práticas de cocuradoria têm ganhado destaque em projetos que buscam democratizar o acesso aos processos curatoriais e promover maior diversidade nos acervos institucionais. Os arquivos de memória dos serviços educativos, ao incorporarem esses princípios, tornam-se espaços não apenas de preservação, mas também de criação compartilhada de sentido. Essa abordagem exige metodologias específicas, como oficinas de escuta, grupos de discussão, coletas colaborativas de registros e definição participativa de critérios de seleção documental.

Exemplos inspiradores dessa prática incluem o projeto *Archiving the Uncollectable*, realizado no *Tate Exchange*, que reuniu educadores e públicos em processos colaborativos de documentação, enfatizando a importância das experiências subjetivas e afetivas como formas válidas de conhecimento. Da mesma forma, o projeto *Urban Archives*, do *Bronx Museum of the Arts*, demonstrou como os arquivos podem ser construídos a partir das vivências urbanas e culturais das comunidades locais, transformando o museu em uma plataforma de escuta e mediação.

Essas iniciativas evidenciam que a cocuradoria arquivística é também uma prática de hospitalidade institucional. Como lembra Ahmed (2012), “acolher é permitir que o outro transforme o espaço”(Ahmed, 2012, p 159, tradução minha). Ao abrir o processo de construção do arquivo para sujeitos diversos, o museu se desestabiliza e se reinventa como território de negociação de sentidos, tornando visíveis histórias que antes foram silenciadas. Essa hospitalidade, no entanto, exige comprometimento com a escuta, com a partilha de poder e com a abertura à diferença.

Outro ponto central da cocuradoria é a valorização das formas alternativas de registro. Em vez de restringir-se a documentos formais, o arquivo participativo se alimenta de múltiplas linguagens: fotografias, vídeos, áudios, objetos simbólicos, cadernos de campo, desenhos, mapas afetivos. Essa pluralidade de formas documentais reflete a complexidade da experiência educativa e garante que aspectos normalmente invisibilizados — como os afetos, os ruídos, os improvisos — possam ser também arquivados e ativados como parte da memória institucional.

A proposta metodológica para a implementação de um arquivo de memórias dos serviços educativos deve contemplar, por exemplo, oficinas de cocuradoria com os profissionais do serviço educativo, além da possibilidade de participação contínua por parte do público visitante por meio de dispositivos digitais. Essa proposta é inspirada na experiência de Vega (2016) no *Museu Pedagógico de Arte Infantil* (Espanha), onde os arquivos foram constituídos com a contribuição ativa de crianças, professores e artistas, criando uma base documental que refletia a multiplicidade de olhares sobre a experiência educativa.

A construção colaborativa do arquivo também promove o que Haraway (1988) chamou de “saberes situados”: formas de conhecimento que partem da experiência concreta dos sujeitos e se recusam a universalizações abstratas (Haraway, 1988, p. 583). Cada entrada no arquivo, cada narrativa, cada imagem inserida por um educador ou visitante carrega consigo um ponto de vista, uma intencionalidade, um mundo. Ao reconhecer essa multiplicidade, o arquivo se torna mais do que um repositório de documentos — ele se transforma num campo de disputa e de produção de sentidos.

Por fim, é importante destacar que os protocolos participativos não se limitam ao momento da coleta, mas devem se estender a todo o ciclo de vida do arquivo. Isso inclui o

modo como os dados são organizados, acedidos, reativados e reinterpretados ao longo do tempo. A abertura contínua à participação garante que o arquivo permaneça vivo, atualizado e em constante diálogo com seus públicos.

Dessa forma, os modelos de cocuradoria arquivística aqui propostos constituem uma base metodológica para a implementação de um arquivo de memórias dos serviços educativos sensível, democrático e situado. Ao abrir-se ao outro, ao múltiplo e ao inacabado, o arquivo transforma-se em espaço de memória ativa e em plataforma de construção compartilhada de futuros.

5.2 O meCHive em Ação: Arquivo Digital e Arquivo como Evento

Vega (2016) propõe dois protótipos operacionais como expressão concreta do protocolo meCHive: o meCHive Online e o meCHive como Evento. Ambos não devem ser compreendidos apenas como suportes de arquivamento, mas como metodologias complementares de ativação da memória educativa, cada uma situada em regimes distintos de presença: o digital e o performativo.

O meCHive Online configura-se como um arquivo digital colaborativo que organiza “cápsulas de memória” — unidades narrativas que combinam texto, imagem, som e metadados descritivos e relacionais. Cada cápsula contém uma experiência educativa vivida e reinterpretada por seus protagonistas, permitindo uma leitura não-linear das práticas. Segundo a autora, “o objetivo do meCHive online é permitir leituras transversais das experiências, possibilitando relações não lineares e afetivas entre os documentos e os usuários” (Vega, 2016, p. 245, tradução minha). Essa proposta favorece uma curadoria descentralizada, em que educadores, artistas, estudantes e participantes podem inserir

diretamente conteúdos no arquivo, inclusive utilizando ferramentas acessíveis como o Blogger e o Gmail.

O princípio de *radical user orientation*¹², adotado no protótipo, reconhece os usuários como coautores do arquivo, aptos a contribuir com interpretações, descrições e recombinações que enriquecem o conhecimento sobre os materiais educativos (Huvila, 2008, p. 17). Esse modelo reconhece que o arquivo é continuamente reconfigurado pelas relações entre os sujeitos que o acedem, criam e transformam.

Já o meCHive como Evento desloca o foco do suporte para a experiência presencial. Trata-se de uma proposta relacional e performativa, na qual os sujeitos retornam ao museu para visitar e reinscrever coletivamente suas memórias. Como afirma a autora:

O meCHive como evento convidou os participantes a revisitarem coletivamente a documentação das práticas educativas e a construírem novas memórias a partir dela. Funcionou como um ritual de reconhecimento, colocando o cuidado, a coautoria e a performatividade no centro da ativação arquivística (Vega, 2016, p. 267, tradução minha).

O evento funciona como um ritual de escuta e reconhecimento. O caráter experimental e situado desses dois protótipos demonstra que o protocolo meCHive não visa à produção de um modelo universal ou fixo, mas sim de um dispositivo ético e pedagógico de ativação da memória. Como a própria autora observa, o meCHive encontra-se em permanente “fase beta”, sendo constantemente ajustado conforme as contribuições dos seus participantes. Isso desafia a rigidez institucional dos arquivos tradicionais.

¹² O conceito de *radical user orientation* foi formulado por Isto Huvila (2008) no contexto do *participatory archive*. Trata-se de uma proposta que desloca o foco dos arquivos da lógica institucional para as necessidades, práticas e interpretações dos usuários, defendendo que a organização e o acesso à informação sejam moldados a partir da perspectiva de quem utiliza o arquivo, e não apenas de quem o produz ou administra (Huvila, 2008, p. 19).

A descentralização da curadoria e a coautoria transformam o arquivo em espaço de negociação contínua e criação compartilhada. Nas palavras da autora, “o projeto continua sendo significativo enquanto contribuir para construir relações mais fluidas entre comunidades educativas, diferentes museus e qualquer outro agente conectado à instituição museal” (Vega, 2016, p. 278, tradução minha).

Dessa forma, os dois protótipos, digital e presencial, operam como estratégias interdependentes de documentação e ativação. Eles reafirmam a memória educativa como campo de criação, afeto e responsabilidade. O meCHive Online amplia o acesso e a articulação sensível entre narrativas. O meCHive como Evento reativa a dimensão relacional da memória, convertendo o ato de arquivar em experiência coletiva e viva.

O que se delineia, ao fim deste capítulo, é a potência de uma metodologia que articula ética, pedagogia e sensibilidade na construção de arquivos de memória dos serviços educativos. As soluções técnicas do protocolo meCHive propõe modos de escutar, valorizar e construir a memória dos processos educativos nos museus. Reconhece-se, assim, que arquivar as memórias dos serviços educativos é imaginar coletivamente. Ao mesmo tempo, essa concepção sensível e expandida de arquivo lança luz sobre os desafios que emergem quando se tenta aplicar tais princípios à documentação concreta produzida pelos serviços educativos. A complexidade, a fluidez e a diversidade dos materiais gerados por essas práticas pedagógicas exigem pensar as tipologias documentais e os impasses arquivísticos que surgem diante de formatos híbridos, efêmeros e muitas vezes subvalorizados. É justamente essa transição entre o arquivo como proposta educativa e o arquivo como prática técnica e institucional que será abordada no capítulo seguinte.

o protocolo meCHive funciona como a ossatura que sustenta as reflexões metodológicas e teóricas que são desenvolvidas ao longo do trabalho. Ao delinear seus seis princípios fundadores, esclareceu-se desde já o horizonte a partir do qual se analisam os arquivos de memória dos serviços educativos, tanto os que herdamos quanto os que projetamos para o futuro. No próximo capítulo, traçamos mais um percurso necessário para compreender as transformações propostas por abordagens contemporâneas como o próprio meCHive.

5.2.1 Tramas do Fazer: etapas vivas para a construção do arquivo

Se os princípios funcionam como os fios que sustentam o sentido do arquivo de memórias dos serviços educativos, as etapas do seu fazer são as tramas que o tecem na prática. O processo de construção do arquivo não segue uma linearidade rígida, mas se estrutura em movimentos cíclicos, interdependentes e continuamente abertos à revisão.

O mapeamento constitui a etapa inicial onde identificar os sujeitos envolvidos, as práticas recorrentes e os materiais já existentes. Inclui reuniões com a equipa educativa, levantamento dos tipos documentais (digitais e físicos) e observação direta das práticas. Como apontam Gilliland e Caswell (2015), práticas arquivísticas inclusivas exigem uma abordagem centrada nas pessoas, atenta aos contextos de criação e às múltiplas vozes que os atravessam, de modo a reconhecer a heterogeneidade e a fluidez das experiências (Gilliland e Caswell, 2016, p. 9).

A recolha, por sua vez, amplia o escopo da coleta documental tradicional. É necessário considerar a diversidade de suportes e formatos, desde documentos oficiais até bilhetes de visitantes, fotografias, objetos produzidos em oficinas, gravações orais e vídeos. A recolha deve ser ética, consentida e colaborativa, reconhecendo os participantes como detentores

legítimos das suas narrativas. Nesse sentido, argumenta Caswell (2021) que membros de comunidades marginalizadas veem os arquivos comunitários — incluindo o seu próprio uso e o trabalho voluntário que realizam nesses arquivos — como uma forma de intervir nas repetições da opressão, ao construir o que denomina *registos correlatos* para assinalar momentos correlatos no tempo. Assim, utilizadores de diferentes comunidades articularam concepções dos arquivos como espaços que conectam injustiças passadas com ativismos contemporâneos, desenhando uma nova concepção de tempo em que o arquivo tem potencial de interromper e transformar ciclos de opressão no presente (Caswell, 2021, p. 21, tradução minha). Para que essa potência se cumpra, contudo, é necessário que os arquivos sejam acessíveis. A acessibilidade surge, portanto, como o princípio que garante a apropriação e o uso efetivo dos arquivos por diversos públicos.

A acessibilidade surge como o princípio que garante a apropriação e o uso efetivo do arquivo por diversos públicos. Esta dimensão transcende o mero acesso físico ou digital, exigindo a criação de descrições claras e o uso de múltiplos formatos (áudio, vídeo, imagem, texto, etc.) e linguagem inclusiva. A adoção de tecnologias abertas, como o Omeka, é essencial para operacionalizar essa abertura. Na perspectiva do arquivo participativo (Huvila, 2008), a acessibilidade é o alicerce da orientação radical para o usuário e da encontrabilidade, atuando como catalisador para a participação ativa e a ampliação da função social dos arquivos. O pesquisador Isto Huvila (2008) argumenta que:

o arquivo participativo é uma abordagem de gerenciamento de documentos de arquivo centrada no usuário, em que a orientação radical para o usuário, a curadoria descentralizada e a contextualização mais ampla são as prioridades. [...] A

acessibilidade efetiva é crucial, pois atua como a base para a participação" (Huvila, 2008, p. 17, tradução minha).

Desse modo, um arquivo que prioriza a acessibilidade promove ativamente a cidadania e a legitimação das narrativas dos participantes, construindo um acervo que é comum e em uso. Essas etapas não apenas operacionalizam os princípios orientadores do protocolo meCHive, como visibilidade, participação, autenticidade e formação, mas também estruturam um modo de fazer ancorado na escuta, na ética e na prática colaborativa. Preparam, assim, o terreno conceitual e metodológico para a próxima discussão: as ferramentas e instrumentos necessários à implementação prática do arquivo de memórias dos serviços educativos.

5.2.2 Ferramentas e instrumentos para implementação prática

A construção de um arquivo de memórias dos serviços educativos que traduza os princípios do protocolo meCHive exige mais do que etapas metodológicas bem definidas. É fundamental pensar nas ferramentas que sustentam essas etapas e nas condições institucionais que tornam o arquivo possível e perene. Assim como o fazer arquivístico é tecido em tramas dinâmicas, os dispositivos que o sustentam devem ser sensíveis às singularidades do campo educativo e às exigências éticas, tecnológicas e formativas do museu contemporâneo.

Vega (2016), propõe dois modelos conceituais para a materialização do arquivo de memórias dos serviços educativos: um digital e outro performativo. No que se refere ao digital, a autora reconhece que a tecnologia empregada no protótipo original, baseada em Web 2.0, apresenta limitações quanto à abertura e à participação colaborativa. Ela sugere que ferramentas mais robustas, como Omeka ou DSpace, vinculadas a abordagens de web

semântica, poderiam contribuir para tornar os arquivos mais acessíveis, pesquisáveis e interativos (Vega, 2016, p. 309).

Embora não tenha implementado integralmente esses sistemas, Vega (2016) defende que o futuro dos arquivos de memória dos serviços educativos passa por soluções tecnológicas que possibilitem relações significativas entre os documentos e seus utilizadores, estabelecendo o arquivo como um espaço crítico e afetivo.

A prática arquivística orientada ao educativo requer instrumentos adaptáveis ao cotidiano das equipas pedagógicas. Entre eles, destacam-se: formulários de recolha com campos abertos e sensíveis ao contexto; protocolos de escuta ativa; fichas de descrição não hierárquica; e espaços de avaliação contínua com os profissionais envolvidos. Esses instrumentos devem ser pensados como extensões dos princípios éticos do arquivo, e não como meras ferramentas operacionais.

Do ponto de vista tecnológico, a utilização de plataformas como CollectiveAccess, Tainacan ou Omeka — amplamente exploradas na primeira década do século XXI — continua relevante, sobretudo quando acompanhadas por formações periódicas e uma apropriação crítica. Com o advento das inteligências artificiais e novas linguagens computacionais, essas ferramentas podem ser ampliadas em direção a uma gestão mais automatizada, sem abrir mão da mediação humana e da intencionalidade pedagógica. A incorporação dessas tecnologias permite não apenas registrar dados, mas criar relações significativas com a memória educativa, adaptando-se às transformações tecnológicas que impactam a produção, circulação e apropriação dos arquivos digitais.

Arquivar, no contexto do protocolo meCHive, é uma prática contínua de visibilização do educativo. Os dispositivos aqui são mediadores entre memória, ação pedagógica e justiça

epistemológica. Arquivos que aspiram ser socialmente relevantes devem estar abertos à pluralidade de vozes e à reinvenção constante das suas formas. Ainda que as ferramentas tecnológicas utilizadas para esse fim — como Omeka, Tainacan ou CollectiveAccess¹³ — evoluam ou sejam superadas com o tempo, a escuta ativa, a mediação crítica e a valorização das narrativas plurais continuarão sendo fundamentos essenciais para a atuação do profissional de arquivo. Assim, as tecnologias se tornam aliadas transitórias, enquanto os princípios de participação, acessibilidade e justiça epistemológica permanecem como norteadores permanentes da prática arquivística educativa.

5.2.3 Do modelo à prática: um exercício de arquivamento no Museu do Afeto

O presente capítulo propõe uma simulação de aplicação do modelo *meCHive* concebido por Vega (2016). Trata-se de um exercício narrativo e metodológico que, embora fictício, é fundado em práticas educativas reais observáveis no campo museológico. A proposta do Museu do Afeto serve aqui como território imaginado para demonstrar, de forma concreta e sensível, como os seis princípios estruturantes do *meCHive* — participação, visibilidade, formato, autenticidade, formação e pesquisa — podem ser ativados na construção de um arquivo de memórias dos serviços educativos situado. Este capítulo não substitui a aplicação empírica direta, mas opera como uma projeção crítica e propositiva, capaz de revelar a potência do modelo quando articulado às práticas cotidianas de mediação, escuta e memória.

¹³ O *Omeka*, o *Tainacan* e o *CollectiveAccess* são plataformas digitais de código aberto criadas para a gestão e difusão de acervos e coleções. O *Omeka*, desenvolvido pelo *Roy Rosenzweig Center for History and New Media* da George Mason University, destaca-se pela simplicidade na publicação de coleções digitais e exposições online. O *Tainacan*, iniciativa brasileira da UFRJ em parceria com o Ibram, integra-se ao WordPress e funciona como repositório flexível, alinhado a padrões internacionais de interoperabilidade. Já o *CollectiveAccess*, desenvolvido pela Whirl-i-Gig, é voltado para bases de dados mais complexas, oferecendo elevada capacidade de customização de metadados, usado sobretudo em museus, arquivos e bibliotecas.

No Museu do Afeto, uma instituição imaginada, mas verossímil, o desejo de construir um arquivo de memórias dos serviços educativos surgiu a partir de inquietações cotidianas: a repetição de práticas não documentadas, o desaparecimento de experiências potentes e a dificuldade de recuperar metodologias já experimentadas. Como exercício-piloto, decidiu-se iniciar o processo arquivístico com a oficina “Cartografias do Cuidado”, realizada com um grupo de mulheres cuidadoras informais da comunidade. A proposta foi aplicar os princípios do *meCHive* como bússola para guiar as etapas do processo.

A primeira ação foi uma roda de conversa entre as educadoras, momento de escuta e reflexão sobre o que merecia ser lembrado. Fotografias espontâneas, um caderno coletivo, áudios consentidos e objetos criados pelas participantes foram identificados como potenciais documentos. Aqui já se ativa o princípio da participação, não apenas na coleta, mas na decisão compartilhada sobre o que constitui a memória.

Em seguida, realizou-se uma nova reunião com as participantes da oficina, que trouxeram objetos simbólicos, uma chave antiga, um bordado, uma foto de infância, acompanhados de pequenos relatos. Esses registros foram acolhidos sem filtragem ou reedição, respeitando sua forma, contexto e densidade subjetiva. Trata-se de um gesto alinhado ao princípio da autenticidade, que reconhece os documentos como expressão legítima de experiências vividas.

A organização do material seguiu uma lógica sensível e relacional: em vez de categorias funcionais, os fragmentos foram agrupados por “afetos-tema” — escuta, laço, exaustão, presença. Essa escolha incorpora o princípio do formato, ao permitir uma organização plural e adaptada ao conteúdo, e da visibilidade, ao disponibilizar esses fragmentos em um dossier físico, acessível dentro da sala do educativo.

Esse dossier, por sua vez, passou a ser utilizado como dispositivo formativo: em reuniões de equipa, na formação de novas educadoras, no planeamento de futuras oficinas. O princípio da formação manifesta-se aqui de modo orgânico: o arquivo não é fim, mas meio. Ele sustenta aprendizagens, estimula reflexões e amplia repertórios.

Seis meses depois, o arquivo foi ativado em um encontro com outras instituições culturais. Os materiais foram levados para uma “mesa afetiva”, acompanhados por convites à participação de novos sujeitos. Espaços em branco permitiam que visitantes também deixassem suas memórias de cuidado. O princípio da pesquisa encontra, nessa ação, sua expressão mais potente: o arquivo não apenas guarda, mas convoca, reativa e fertiliza novas possibilidades de escuta e criação.

Ao final, este exercício simulado mostra que a aplicação do modelo meCHive pode ser realizada de forma simples e acessível. Ao seguir os seis princípios orientadores — participação, visibilidade, formato, autenticidade, formação e pesquisa —, o Museu do Afeto conseguiu estruturar um processo arquivístico sensível às práticas educativas, mesmo em pequena escala. Essa aplicação oferece um exemplo de como museus podem começar a documentar suas experiências pedagógicas, utilizando os recursos disponíveis, promovendo a escuta dos envolvidos e organizando os materiais de forma colaborativa e significativa. O Museu do Afeto, embora ficcional, propõe um modelo replicável: arquivos que se constroem no gesto, no vínculo e na atenção ao que merece permanecer.

6 Arquivo Vivo: Estrutura e Etapas do Processos

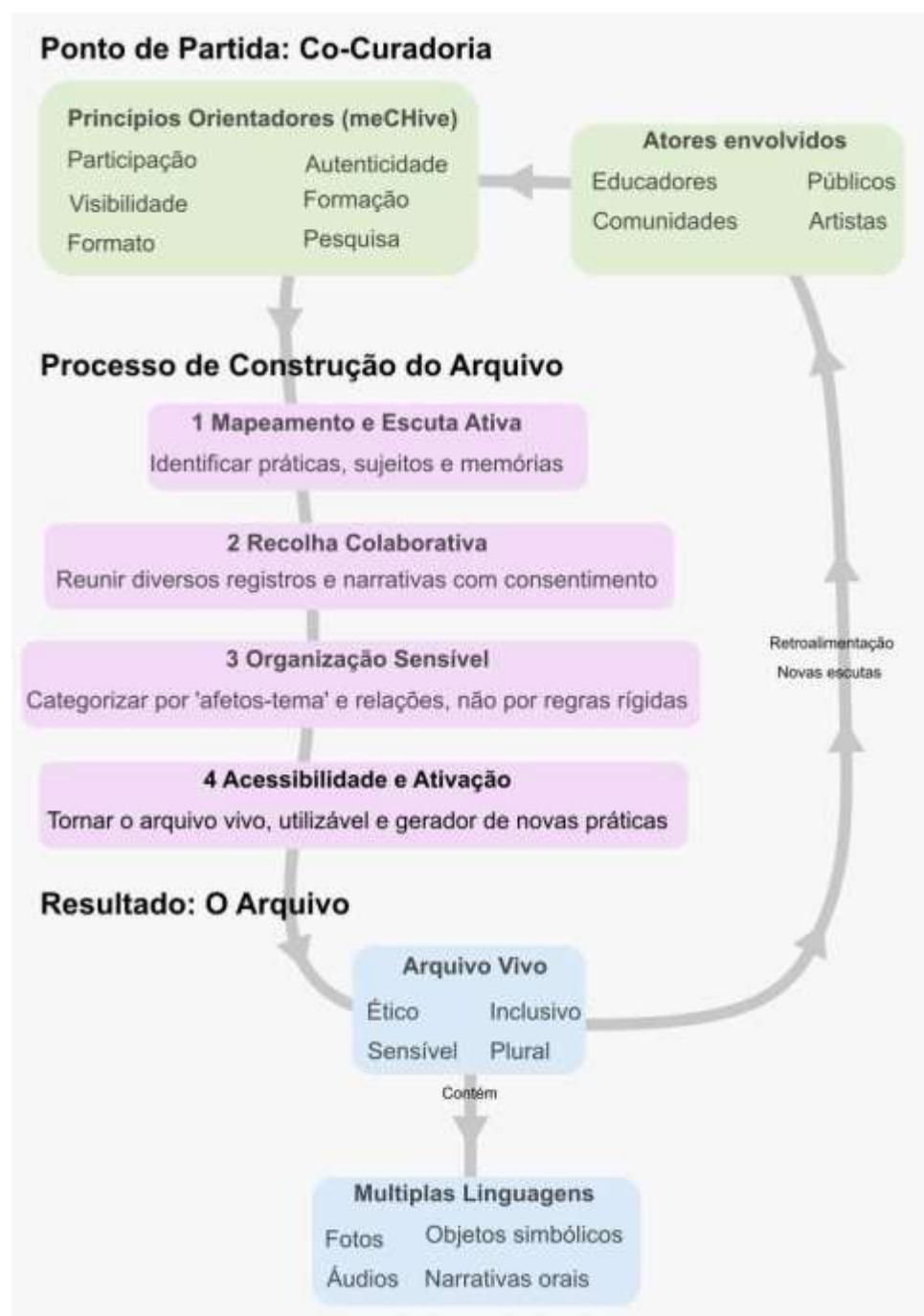
Se até aqui nos debruçamos sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos que justificam a criação de arquivos para os serviços educativos, agora propomos caminhos concretos. A tese se firma aqui como uma proposta prática, sem abandonar a densidade crítica que a fundamenta.

Parte-se da premissa de que os arquivos dos serviços educativos devem ser construídos a partir de princípios sensíveis à memória, à experiência e à relação com os públicos. Isso exige, por um lado, a observação de modelos e boas práticas já existentes; por outro, o desenvolvimento de instrumentos metodológicos adaptáveis, que respeitem a natureza situada das ações educativas nos museus. Arquivar é, neste contexto, mais do que guardar: é interpretar, relatar e transformar.

Inspirando-se na *Grounded Theory* — enquanto abordagem que permite que os dados falem antes que as hipóteses os aprisionem — e no protocolo meCHive, concebido por Sara Torres Vega, delineamos aqui uma metodologia que nasce dessa pesquisa.

Figura 5

Fluxograma do processo de construção do arquivo de memórias dos serviços educativos segundo os princípios do protocolo meCHive.



Fonte: elaborado pela autora (2025)

A Figura 5 apresenta uma proposta metodológica para a constituição de um arquivo educativo vivo. Esta formulação tem como ponto de partida o protocolo meCHive,

desenvolvido por Sara Torres Vega, que estabeleceu seis princípios fundamentais — participação, visibilidade, formato, autenticidade, formação e pesquisa — como orientadores para a construção de arquivos educativos. No entanto, a proposta aqui apresentada atualiza e amplia esse modelo ao introduzir uma lógica de retroalimentação contínua, na qual o arquivo não se encerra em si mesmo, mas permanece em constante movimento. O objetivo é transformar o meCHive em um processo vivo, capaz de se renovar a cada escuta, recolha e ativação, garantindo que as memórias educativas não sejam apenas preservadas, mas continuamente reativadas e reinterpretadas no contexto museológico contemporâneo.

O processo inicia-se com a cocuradoria, entendida como prática de colaboração entre diversos agentes implicados na vida educativa do museu. Essa escolha metodológica não é casual: a cocuradoria representa uma estratégia para deslocar a centralidade da gestão arquivística de um ponto único de autoridade para uma rede de sujeitos que partilham responsabilidades. Nesse modelo, a memória educativa não é definida unilateralmente pela instituição, mas é construída coletivamente com a contribuição de educadores, comunidades locais, artistas e diferentes públicos. A cocuradoria estabelece, assim, uma base epistemológica que confere legitimidade ao arquivo, ao mesmo tempo em que garante maior diversidade de vozes e experiências no processo de registro.

Esta etapa inicial também se sustenta em seis princípios orientadores que funcionam como eixos normativos do processo: participação, visibilidade, formato, autenticidade, formação e pesquisa. Esses princípios têm a função de assegurar que todas as fases do arquivo sejam conduzidas de modo coerente, respeitando tanto a integridade das práticas educativas quanto as expectativas de acesso e uso futuro. A participação refere-se ao envolvimento ativo dos sujeitos no processo; a visibilidade, à garantia de que as práticas educativas sejam

reconhecidas e valorizadas; o formato, à escolha consciente dos meios de registro e preservação; a autenticidade, à preservação do sentido original das práticas documentadas; a formação, ao caráter pedagógico do arquivo como recurso para profissionais e públicos; e a pesquisa, à sua utilidade enquanto fonte para investigações futuras.

A primeira etapa do processo é o mapeamento e a escuta ativa. Este momento tem como objetivo identificar práticas, sujeitos, memórias e contextos que integram o universo educativo da instituição. Trata-se de um levantamento amplo, que não se restringe aos documentos já produzidos, mas que procura compreender a totalidade da experiência educativa. O mapeamento envolve, por exemplo, a análise das atividades realizadas ao longo do tempo, a coleta de testemunhos de educadores e participantes, bem como a identificação de iniciativas formais e informais que, mesmo sem documentação sistemática, constituem parte fundamental da memória do serviço educativo.

A escuta ativa amplia esse levantamento, pois introduz a dimensão da escuta atenta às vozes dos sujeitos. Esse exercício metodológico permite recolher narrativas que vão além dos dados objetivos, incorporando percepções, afetos, lembranças pessoais e interpretações que emergem da prática cotidiana. Dessa forma, o mapeamento e a escuta ativa produzem um panorama inicial mais abrangente, que contempla tanto as evidências documentais quanto as experiências subjetivas. O resultado dessa etapa é a constituição de um corpus diversificado de informações que servirá de base para as fases seguintes do processo arquivístico.

A segunda etapa corresponde à recolha colaborativa. Esta etapa difere substancialmente de uma coleta documental tradicional, na medida em que pressupõe o envolvimento direto dos sujeitos na definição do que deve ou não ser arquivado. A recolha,

neste modelo, é concebida como prática participativa, que respeita o consentimento e a autonomia de cada indivíduo ou grupo. Nela, são reunidos registros variados: fotografias de atividades, relatos escritos por educadores e participantes, objetos simbólicos que circularam em oficinas ou exposições, produções realizadas por públicos em contextos educativos, gravações sonoras de conversas e ainda narrativas orais que captam memórias de eventos passados.

A diversidade de materiais coletados tem um significado importante: ela reconhece que a memória educativa não se expressa apenas em documentos textuais ou relatórios institucionais, mas também em linguagens múltiplas, visuais, sonoras e performativas. O caráter colaborativo da recolha garante, ainda, que a seleção do material não seja determinada exclusivamente pela instituição, mas que resulte de uma negociação entre diferentes perspectivas. Assim, o arquivo passa a refletir a multiplicidade de olhares e vivências presentes no espaço educativo, legitimando-se como espaço de memória partilhada.

A terceira etapa é a organização sensível. Diferentemente de modelos arquivísticos que se baseiam em classificações fixas e rígidas, a organização sensível propõe uma lógica relacional, que valoriza as conexões entre registros e experiências. Isso significa que os materiais recolhidos não são apenas classificados por tipologias documentais ou por critérios técnicos, mas também agrupados em função de temas, afetos ou experiências comuns. Por exemplo, registros de diferentes anos podem ser reunidos porque se relacionam com um mesmo território, ou porque evocam uma sensação semelhante em participantes distintos.

Essa organização sensível permite leituras mais abertas e flexíveis do acervo, criando uma rede de significados que favorece interpretações múltiplas. Em vez de oferecer um percurso único de consulta, o arquivo possibilita diferentes trajetórias de acesso, de acordo

com os interesses de quem o utiliza. Assim, a organização sensível não apenas facilita a interpretação, como também potencializa a dimensão pedagógica do arquivo, estimulando novas formas de análise e de criação a partir dos registros existentes.

A quarta etapa corresponde à acessibilidade e à ativação do arquivo. Nesta fase, o objetivo é assegurar que os materiais organizados não permaneçam encerrados em um espaço restrito, mas sejam efetivamente disponibilizados e utilizados. A acessibilidade refere-se, em primeiro lugar, à disponibilização prática do acervo, seja por meios digitais, seja por estruturas físicas acessíveis ao público. Inclui também a clareza das descrições e a usabilidade dos sistemas de consulta, de modo que o acesso seja efetivo e não apenas formal.

A ativação do arquivo, por sua vez, refere-se à sua capacidade de gerar novos usos e práticas. Um arquivo vivo não se limita a guardar ou preservar: ele é constantemente reativado por meio de oficinas educativas, exposições, projetos artísticos ou investigações acadêmicas. Cada nova utilização renova o sentido do arquivo e contribui para a sua atualização permanente. Dessa forma, o arquivo não é apenas recurso de memória, mas também instrumento de criação e de experimentação.

O resultado desse processo é a constituição de um arquivo vivo, caracterizado por quatro atributos principais: ser ético, sensível, inclusivo e plural. Ético, porque respeita a autonomia dos sujeitos envolvidos e assegura o consentimento em todas as fases do processo. Sensível, porque valoriza não apenas a dimensão informacional, mas também os aspectos afetivos e relacionais das práticas educativas. Inclusivo, porque acolhe diferentes vozes e experiências, reconhecendo a importância da diversidade. Plural, porque admite múltiplas linguagens — desde fotografias e objetos até áudios e narrativas orais — como formas legítimas de registro e memória.

A concepção de arquivo vivo não se limita ao conteúdo acumulado, mas refere-se ao modo como este conteúdo se mantém em diálogo permanente com os sujeitos que o produzem e utilizam. Esse diálogo constante é assegurado pelo mecanismo de retroalimentação, elemento fundamental desta proposta. O arquivo vivo não é concebido como estrutura estática e finalizada, mas como processo em constante atualização. Cada ativação gera novas escutas; cada escuta abre caminho para novos registros; cada registro conduz a reorganizações. Esse movimento circular assegura a vitalidade do arquivo e reforça sua função como dispositivo em permanente construção.

A retroalimentação garante, ainda, que o arquivo esteja sempre em sintonia com a natureza dinâmica da prática educativa. A educação em museus é marcada por transformações contínuas, seja na forma como as atividades são concebidas, seja nos públicos que delas participam, seja nas linguagens utilizadas. O arquivo vivo acompanha essa dinâmica, incorporando mudanças e ampliando constantemente seus horizontes. Assim, ele não apenas preserva o passado, mas também se mantém aberto ao presente e ao futuro.

A estrutura apresentada, ao atualizar o protocolo meCHive, propõe um modelo que integra cocuradoria, recolha colaborativa, organização sensível e ativação participativa em direção à constituição de um arquivo vivo. A aplicabilidade desta proposta em diferentes contextos museológicos confirma seu caráter abrangente, ao mesmo tempo em que sua ênfase na participação garante que cada instituição possa adaptá-la às suas especificidades. Ao adotar esse modelo, as instituições organizam seus acervos, mas também criam condições para que o arquivo se converta em recurso pedagógico, investigativo e cultural em constante movimento. O caráter cíclico e retroalimentado do processo assegura que o arquivo

permaneça aberto a novas contribuições, mantendo-se relevante para educadores, comunidades, públicos e artistas.

7 Considerações Finais

Esta dissertação teve como objetivo propor fundamentos e um modelo metodológico para arquivos de memória dos serviços educativos em museus. Os objetivos cumpridos foram: mapeou-se a bibliografia de memória e arquivística crítica; analisaram-se práticas nacionais e internacionais; e propôs-se um modelo fundamentado no meCHive, adaptado ao contexto museal. Acresce que o trabalho incorporou autores que discutem performance, repertório, corpo e afetos, conferindo profundidade teórica à defesa de que práticas tidas como “efémeras” merecem ser arquivadas por constituírem formas legítimas de produção e transmissão de conhecimento.

Quanto às limitações, não se realizou a aplicação empírica integral do modelo em instituições específicas, devido a restrições de acesso e de tempo. Importa explicitar que o estudo foi desenhado tendo em conta o formato de mestrado, o que inviabilizou a integração prolongada em equipas de museus para auscultar, em profundidade, as necessidades de cada serviço educativo. A implementação robusta de um arquivo educativo requer tempo continuado de trabalho colaborativo com profissionais, condição que excede o escopo temporal deste projeto.

Para o futuro, propõe-se a aplicação prática do meCHive em museus de diferentes tipologias, aliada a tecnologias digitais que agilizem a recolha, organização e partilha, reduzindo a carga de trabalho das equipas. Além disso, a figura 5 delineia um modelo criado por mim com a possibilidade de expandir o modelo proposto por Sara Torres Vega, integrando etapas adicionais — mapeamento e escuta ativa, recolha colaborativa, organização sensível, acessibilidade e ativação — que configurariam um arquivo vivo. Este arquivo seria atravessado por princípios de ética, pluralidade, inclusão e sensibilidade, capaz de abarcar

múltiplas formas de linguagem para além dos registos descritivos, incorporando fotografias, áudios, objetos simbólicos e narrativas orais. Tal proposta reforça que o arquivo deve ser partilhado com educadores e também com comunidades, públicos e artistas, ampliando sua relevância social e museal.

8 Referências

- Ahmed, S. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1131d2g>
- Alexander, B. F., & Bastian, J. A. (Eds.). (2009). *Community archives: The shaping of memory*. Facet.
- Araújo, M. P. N., & Santos, M. S. D. (2007). História, memória e esquecimento: Implicações políticas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (79), 95–111. <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/79/RCCS79-095-111-MPNascimento-MSepulveda.pdf>
- Archival Education and Research Institute (AERI), & Pluralizing the Archival Curriculum Group (PACG). (2011). Educating for the archival multiverse. *The American Archivist*, 74(1), 69–101.
- Assmann, A., & Soethe, P. (2011). *Espaços da recordação: Formas e transformações da memória cultural*. Editora da UNICAMP.
- Assmann, J. (2011). Communicative and cultural memory. In *Cultural memories: The geographical point of view* (pp. 15–27). Springer.
- Barriga, S., Silva, S. G. da, Lopes, J. T., Duarte, A., Botas, A. T., & Canavarro, A. R. (2007). *Serviços educativos na cultura* (Vol. 2). Setepés. <http://id.bnportugal.gov.pt/bib/bibnacional/1730785>
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Bertrand Brasil.
- Brusius, M., & Singh, K. (2018). *Museum storage and meaning: Tales from the crypt*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315159393>

Caswell, M. (2014). Toward a survivor-centered approach to records documenting human rights abuse: Lessons from community archives. *Archival Science*, 14(3), 307–322.

Caswell, M. (2021). *Urgent archives: Enacting liberatory memory work*. Routledge.

Caswell, M., Broman, G., Kirmer, J., Martin, L., & Sowry, N. (2012). Implementing a social justice model in an introduction to archives course: Lessons from both sides of the classroom.

InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies, 8(2).

<https://doi.org/10.5070/d482011846>

Caswell, M., & Cifor, M. (2016). From human rights to feminist ethics: Radical empathy in the archives. *Archivaria*, 81, 23–43.

<https://archivaria.ca/index.php/archivaria/article/view/13557>

Caswell, M., Harter, C., & Jules, B. (2017). Diversifying the digital historical record: Integrating community archives in national strategies for access to digital cultural heritage. *D-Lib Magazine*, 23(5/6).

<https://doi.org/10.1045/may2017-caswell>

Charmaz, K. (2025). *Constructing grounded theory* (3rd ed.). Sage.

Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. (2023). *Educação, formação e ciência: Indicadores 2022* [Relatório]. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.

[https://www.cig.gov.pt/area-igualdade-entre-mulheres-e-homens/indicadores-](https://www.cig.gov.pt/area-igualdade-entre-mulheres-e-homens/indicadores-2022/educacao-formacao-e-ciencia/)

[2022/educacao-formacao-e-ciencia/](https://www.cig.gov.pt/area-igualdade-entre-mulheres-e-homens/indicadores-2022/educacao-formacao-e-ciencia/)

Connerton, P. (1989). *How societies remember*. Cambridge University Press.

Cook, T. (1997). What is past is prologue: A history of archival ideas since 1898, and the future of the paradigm shift. *Archivaria*, 43, 17–63.

Cook, T. (2001). Archival science and postmodernism: New formulations for old concepts. *Archival Science*, 1(1), 3–24. <https://doi.org/10.1007/bf02435636>

Cook, T. (2012). Arquivologia e pós-modernismo: Novas formulações para velhos conceitos. *Informação Arquivística*, 1(1), 123–148.

Craig, B. L., & Ditter, F. J. (2002). Selected themes in the literature on memory and their pertinence to archives. *The American Archivist*, 65(2), 276–289. <http://www.jstor.org/stable/40294210>

Dametto, J., & Esquinsani, R. S. S. (2015). Mãe, mulher... professora! Questões de gênero e trabalho docente na agenda educacional contemporânea. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, 37(2), 149–155.

Derrida, J. (2001). *Mal de arquivo: Uma impressão freudiana* (C. de Moraes Rego, Trad.). Relume Dumará.

Desvallées, A., & Mairesse, F. (Eds.). (2013). *Conceitos-chave de museologia*. Armand Colin.

Dewdney, A., Dibosa, D., & Walsh, V. (2013). *Post-critical museology: Theory and practice in the art museum*. Routledge.

Duarte, A. (2014). Nova museologia: Os pontapés de saída de uma abordagem ainda inovadora. *Revista Museologia e Patrimônio*, 6(2), 99–117. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/72755>

Erll, A. (2011). Travelling memory. *Parallax*, 17(4), 4–18. <https://doi.org/10.1080/13534645.2011.605570>

Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2016). *The museum experience revisited*. Routledge.

Foucault, M. (1996). *A ordem do discurso*. Edições Loyola.

Foucault, M. (2008). *A arqueologia do saber* (L. F. B. Neves, Trad.). Forense Universitária.

Gilliland, A. J., & Caswell, M. (2015). Records and their imaginaries: Imagining the impossible, making possible the imagined. *Archival Science*, 16(1), 53–75. <https://doi.org/10.1007/s10502-015-9259-z>

Gilliland, A. J., McKemmish, S., & Lau, A. J. (2016). *Research in the archival multiverse*. Monash University Publishing.

Glaser, B. G. (2017). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.

Halbwachs, M. (1990). *Memória coletiva* (L. L. Schaffter, Trad.). Editora Revista dos Tribunais.

Halbwachs, M. (2023). *Os quadros sociais da memória* (A. Fontoura, Trad.). Antonio Fontoura.

Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>

Haraway, D. (1995). Saberes localizados: A questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, (5), 7–41.

Harris, V. (2002). The archival sliver: Power, memory, and archives in South Africa. *Archival Science*, 2(1–2), 63–86. <https://doi.org/10.1007/bf02435631>

Harris, V. (2020). *Ghosts of archive: Deconstructive intersectionality and praxis*. Routledge.

Hein, G. E. (2002). *Learning in the museum*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203028322>

Hein, H. S. (2000). *The museum in transition: A philosophical perspective*. Smithsonian Institution.

Hooper-Greenhill, E. (1994). *Museums and their visitors*. Routledge.

Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: Purpose, pedagogy, performance*. Routledge.

Hooper-Greenhill, E. (2015). *Museums and the shaping of knowledge*. Routledge.

Hoskins, A. (2011). Media, memory, metaphor: Remembering and the connective turn. *Parallax*, 17(4), 19–31. <https://doi.org/10.1080/13534645.2011.605573>

Huvila, I. (2008). Participatory archive: Towards decentralised curation, radical user orientation, and broader contextualisation of records management. *Archival Science*, 8(1), 15–36.

Jelin, E. (2012). *Los trabajos de la memoria*. Instituto de Estudios Peruanos.

Kansteiner, W. (2002). Finding meaning in memory: A methodological critique of collective memory studies. *History and Theory*, 41(2), 179–197. <https://doi.org/10.1111/0018-2656.00198>

Ketelaar, E. (2001). Tacit narratives: The meanings of archives. *Archival Science*, 1(2), 131–141. <https://doi.org/10.1007/bf02435644>

La Bellacasa, M. P. de. (2017). *Matters of care: Speculative ethics in more than human worlds*. University of Minnesota Press.

Louro, G. L. (1998). *Género, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista* (2a ed.). Vozes.

Madeira, C., Oliveira, F. M., & Marçal, H. (2020). *Práticas de arquivo em artes performativas*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1954-5>

Mairesse, F. (Ed.). (2023). *Dictionary of museology*. Routledge.

Mandolessi, S. (2024). Memory in the digital age. *Open Research Europe*, 3, 123.
<https://doi.org/10.12688/openreseurope.16228.2>

Mbembe, A. (2002). The power of the archive and its limits. In C. Hamilton et al. (Eds.), *Refiguring the archive* (pp. 19–27). Springer.

Monbaron, J. (2024). Space, gender, and labor: The case of education in European art museums and institutions. *Investigar em Educação*, 14(2).
<https://doi.org/10.25757/INVEP.V14I2.369>

Mörsch, C. (2016). Numa encruzilhada de quatro discursos: Mediação e educação na documenta 12: Entre afirmação, reprodução, desconstrução e transformação. *Periódico Permanente*, 6, 1–32.

Moutinho, M. C. (2007). The informal museology. *Cadernos de Sociomuseologia*, 27(27).
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/448>

Museus e Monumentos de Portugal, E.P.E. (2024). *Plano para a igualdade de género* [Relatório]. Museus e Monumentos de Portugal, E.P.E.
https://backend.museusemonumentos.pt/uploads/Plano_para_a_Igualdade_de_Genero_MP_2024_196df7384f.pdf

Nora, P. (1989). Between memory and history: Les lieux de mémoire. *Representations*, 26, 7–24.

Nora, P., & Aun Khoury, T. Y. (1993). Entre memória e história: A problemática dos lugares. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, 10.
<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>

Priberam Informática, S. A. (2008). *Dicionário priberam da língua portuguesa*.
<https://dicionario.priberam.org/arquivo>

Pugh, M. (Ed.). (2011). Educating for the archival multiverse: The Archival Education and Research Institute (AERI), Pluralizing the Archival Curriculum Group (PACG). *The American Archivist*, 74(1), 69–101.

Ribeiro, F. (2018). Arquivística: Novos reptos para o futuro. In *Novos retos: Arquivística para amanhã: Actas das III Xornadas Olga Gallego de Arquivos*.

Ricœur, P. (2007). *A memória, a história, o esquecimento* (A. François, Ed.). Editora UNICAMP.

Rothberg, M. (2010). Introduction: Between memory and memory: From lieux de mémoire to noeuds de mémoire. *Yale French Studies*, 118/119, 3–12.
<http://www.jstor.org/stable/41337077>

Semedo, A., & Ferreira, I. (2011). Museus e museologia: Desafios para a construção de territórios colaborativos. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 21, 97–119.

Soares, A. P. A., Pinto, A. L., & Silva, A. M. D. (2015). O paradigma pós-custodial na arquivística. *Cadernos BAD*, 1(1), 4–16.

Taylor, D. (2003). *The archive and the repertoire: Performing cultural memory in the Americas*. Duke University Press.

Varine-Bohan, H. (1976). The modern museum: Requirements and problems of a new approach. *Museum International*, 28(3), 131–144. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0033.1976.tb02002.x>

- Vega, S. T. (2015). Archiving the uncollectable: Museum education and memory loss. *Tate Working Papers*. <https://www.tate.org.uk/research/research-centres/tate-research-centre-learning/archiving-uncollectable>
- Vega, S. T. (2016). *The museum education archive: Tate and the pedagogical museum for children's art as case studies* [PhD thesis, Universidad Complutense de Madrid]. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/22372>
- Vergo, P. (Ed.). (2009). *The new museology*. Reaktion Books.
- Wertsch, J. V., & Roediger, H. L. (2008). Collective memory: Conceptual foundations and theoretical approaches. *Memory*, 16(3), 318–326. <https://doi.org/10.1080/09658210701801434>
- White, K. L., & Gilliland, A. J. (2010). Promoting reflexivity and inclusivity in archival education, research, and practice. *The Library Quarterly*, 80(3), 231–248.
- Wüstenberg, J. (2023). Memory and democracy: A complex relationship. *Observing Memories: The Magazine of the EUROM*, 7, 5.