Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu*
Especialização em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação
Campus Nilópolis

Silvana Marcelina dos Santos

EDUCAÇÃO MUSEAL ALÉM DO CUBO BRANCO: possibilidades para construção de um projeto de educação crítica brasileira

Nilópolis - RJ
2018

Silvana Marcelina dos Santos

EDUCAÇÃO MUSEAL ALÉM DO CUBO BRANCO: possibilidades para construção de um projeto de educação crítica brasileira

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de especialista em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Ribeiro Gonçalves Brame

Nilópolis - RJ
2018

Silvana Marcelina dos Santos

EDUCAÇÃO MUSEAL ALÉM DO CUBO BRANCO: possibilidades para construção de um projeto de educação crítica brasileira

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de especialista em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação.

Data de aprovação: 14 de dezembro de 2018.

_____
Prof. Dr. Fernando Ribeiro Gonçalves Brame (orientador)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

_____
Prof. Me. Alexandre de Oliveira Pimentel
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

_____
Prof. Me. Edson Barros de Menezes
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

Nilópolis - RJ
2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente pela atenção, carinho e confiança que o Prof. Fernando Brame dedicou a mim e a este trabalho.

Agradeço aos membros da banca que se dispuseram ao olhar atento e a partilha de suas reflexões.

Agradeço aos meus sobrinhos pela paciência com a minha ausência e adiamentos consecutivos de nossas noites do pijama.

Agradeço ao meu companheiro, Daniel Bruno, pelo apoio e carinho constantes.

Agradeço a minha rede de afetos, que inclui minha família, as amigas e os amigos que me apoiam sempre e me instigam a continuar a caminhada.

SANTOS, Silvana Marcelina. *Educação museal além do cubo branco*: possibilidades para construção de um projeto de educação crítica brasileira 47 f. Trabalho de conclusão de curso. Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* Especialização em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Nilópolis, Nilópolis, RJ, 2018.

RESUMO

Este estudo parte do contexto político-social brasileiro contemporâneo, de intensa polarização e disputa política em torno de projetos de Estado e de democracia, para pensar possibilidades para o fortalecimento dos valores democráticos de respeito à diversidade política, religiosa, sexual, de gênero e de raça/etnia. Para tanto, parto de uma retrospectiva histórica para entender sobre que bases constituímos nossas relações sociais, sobretudo, a nossa vivência democrática. Nesse contexto, assumo a educação, tão conclamada pelo povo, como uma ferramenta importante no processo de enfrentamento à intolerância e aos discursos de ódio. A partir daí, busco refletir sobre que paradigma é possível construir um projeto de educação crítica. O estudo centra-se na educação museal e nas disputas que estabelece em torno de concepções de educação, pautado sobretudo na relação escola-museu. Nossa hipótese de pesquisa é a de que as relações entre o campo cultural e o sistema de ensino formal devam estabelecer-se com vistas à construção de um mesmo projeto de educação. Escolas e museus podem construir juntos propostas pedagógicas que fortaleçam as potências tanto do campo da cultura quanto do campo educacional, ao mesmo tempo que contribuam para superar as barreiras simbólicas que circundam às instituições. Proponho que a educação museal se pense além do espaço museológico, se pense como parte fundamental da trama que tece um projeto de educação brasileira.

Palavras-chave: Educação crítica. Museus. Escola.

SANTOS, Silvana Marcelina. *Educação museal além do cubo branco*: possibilidades para construção de um projeto de educação crítica brasileira 47 f. Trabalho de conclusão de curso. Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* Especialização em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Nilópolis, Nilópolis, RJ, 2018.

ABSTRACT

This study starts with the contemporary Brazilian sociopolitc context of intense polarization and political dispute over state and democracy projects, in order to think about possibilities for strengthening democratic values of respect for political, religious, sexual, gender and race / ethnicity. To do so, I start from a historical retrospective to understand on what basis we build our social relations and above all our democratic experience. In this context, I assume education, so much called by people, as an important tool in the process of confronting intolerance and discourses of hate. From there, I try to reflect on what paradigm it is possible to build a critical education project. The study focuses on museum education and the disputes it establishes around conceptions of education, based mainly on the school-museum relationship. Our research hypothesis is that the relations between the field of culture and the formal education system should be established with a view to the construction of the same education project. Schools and museums can construct pedagogical proposals that strengthen the powers of both the field of culture and the field of education, while at the same time helping to overcome the symbolic barriers that surround institutions. I propose that museum education be thought beyond the museological space, if it is thought as a fundamental part of the plot that weaves a Brazilian education project.

Keywords: Critical education. Museums. School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CECA	Commitee for Education and Cultural Action
CNC	Conselho Nacional de Cultura
CNPC	Conselho Nacional de Política Cultural
IBRAM	Instituto Brasileiro de Museus
ICOM	International Council of Museums
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros
MAR	Museu de Arte do Rio
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MHN	Museu Histórico Nacional
MINON	Movimento Internacional da Nova Museologia
PAEM	Programa de Ação Educativa em Museus e Centros Culturais
PNEM	Política Nacional de Educação Museal
PNEM	Programa Nacional de Educação Museal
PNM	Política Nacional de Museus
PT	Partido dos Trabalhadores
SAE	Serviço de Assistência e Ensino
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 **INTRODUÇÃO** 9

2 **REFLEXÕES SOBRE AS BASES PARA A ACONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO CRÍTICA BRASILEIRA** 11

2.1 NOSSA INEXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA 12

2.2 UM PARADIGMA PARA A EDUCAÇÃO 18

3 **AS DISPUTAS DA EDUCAÇÃO NOS ESPAÇOS DA CULTURA: EDUCAÇÃO MUSEAL NO BRASIL** 23

3.1 O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO MUSEAL BRASILEIRA 26

3.2 AS PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO EM DISPUTA NOS ESPAÇOS DE CULTURA 29

4 **MUSEU E ESCOLA: ALIANÇAS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA** 36

CONSIDERAÇÕES FINAIS 44

REFERÊNCIAS 45

1 INTRODUÇÃO

Estamos encerrando o ano de 2018 com a experiência de um processo eleitoral dos mais significativos. Ao longo do ano o cenário político-social brasileiro esteve marcado por intensa polarização e disputa política em torno de projetos de Estado e de democracia. No campo da disputa político-institucional, um projeto buscava recuperar a construção de um certo Estado de Bem-estar Social enquanto outro busca a construção de um projeto de Estado com invocações do nacionalismo, do neoliberalismo e do conservadorismo, no aspecto moral. O reflexo dessa disputa ficou evidente não só na enxurrada de mensagens nas redes sociais como também no boca a boca cotidiano. No entanto, longe de parecer um processo saudável, digamos assim, de debates, o que se viu foi uma propagação significativa de discursos de ódio voltados, principalmente, contra os grupos e os segmentos sociais que compõem as minorias em direitos. Pensar em similaridades dessa experiência com as experiências históricas do fascismo não é fortuito. Diante desse cenário, como pensar possibilidades para o fortalecimento dos valores democráticos de respeito à diversidade política, religiosa, sexual, de gênero e de raça/etnia? Parece-me que olhar para a nossa história e buscar os nexos, as relações e atravessamentos com os processos em curso constitui uma estratégia importante, inclusive, para não ficar na superficialidade dos fatos atuais. Por isso, na seção 2, parto de uma retrospectiva histórica para entender sobre que bases constituímos nossas relações sociais e, sobretudo, a nossa vivência democrática.

Ainda nesta seção, assumo a educação, tão conclamada pelo povo, como uma ferramenta importante no processo de enfrentamento à intolerância e aos discursos de ódio. A partir daí, busco refletir sobre que paradigma é possível construir um projeto de educação crítica. Nesse sentido, trago a proposição de Theodor Adorno em relação à experiência do nazismo, simbolicamente representado por Auschwitz, como um paradigma para se pensar a educação. Isto é, pensar que um projeto de educação, sobretudo pública, deva reconhecer o que há de pior na história para buscar superá-la – não enquanto conteúdo, mas enquanto experiência social. Nesse rastro, que ressalto o sistema escravista e sua herança, o racismo estrutural, bem como os períodos de ditadura como elementos traumáticos da experiência social brasileira.

Já expostas as premissas do trabalho, na seção 3 busco conciliar o campo educacional com o campo cultural, na medida que um projeto de educação que se pretenda emancipador não pode se colocar apartado da cultura. Desse modo que o estudo se centra na educação museal e nas disputas que ela estabelece em torno de concepções de educação e de práticas educativas. Para tanto, realizo também uma retrospectiva histórica para compreendermos a formação do campo, identificarmos seus agentes e os

tensionamentos do debate sobre educação nos espaços da cultura. Trata-se de um mapeamento mais geral do referido campo.

Na seção 4, abordo algumas questões que se colocam na relação entre os projetos de educação museal e de educação formal, pautadas sobretudo na relação escola-museu. Tais questões são levantadas com o intuito de compreender quais os limites e possibilidades postos para uma perspectiva educacional mais integral. De algum modo, trata-se de tatear o espaço do micropolítico e as relações que se estabelecem ali. Agora sim, um mapeamento em menor escala.

Por fim, considero que as relações entre o campo cultural e o sistema de ensino formal devam estabelecer-se com vistas à construção de um mesmo projeto de educação crítica. Escolas e museus podem construir juntos propostas pedagógicas que fortaleçam as potências tanto do campo da cultura quanto do campo educacional, ao mesmo tempo que contribuam para superar as barreiras simbólicas que circundam às instituições. Proponho que a educação museal se pense além do espaço museológico, se pense como parte fundamental da trama que tece um projeto de educação brasileira.

2 REFLEXÕES SOBRE AS BASES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO CRÍTICA BRASILEIRA

Da direita à esquerda, ouvimos reclamações sobre o atual cenário político brasileiro. Se já há muitos anos a disputa política esteve acirrada, talvez agora tal acirramento salte aos olhos novamente. Alguns dirão que tudo começou com as chamadas "Jornadas de junho de 2013"[1], quando uma série de manifestações foram realizadas em várias cidades do país contra o aumento das passagens do transporte público. À reivindicação inicial agregou-se uma série de outras bandeiras políticas e anseios da população de todos os tipos, inclusive, com vieses ideológicos conflitivos. Era uma massa, cada vez mais disforme, ocupando as ruas. Às vésperas das eleições presidencial e dos governos estaduais de 2014 e da realização da Copa do Mundo em solo brasileiro, um clima de crise e instabilidade política teria assentado. Outros dirão que tudo começou um tanto antes, com a presidência de Lula e a ênfase dada em seu governo para as políticas sociais e setoriais, como as políticas para mulheres, por exemplo. Fato é que, anos depois tanto de um fato quanto de outro, o resultado foi a realização de um golpe de Estado[2], por parte da direita, em pleno curso da democracia brasileira. Hoje, os discursos de ódio e os discursos políticos polarizados – entre "coxinhas" e "bolsominions", de um lado, e "petralhas", de outro – são cada vez mais notáveis nas ruas, nos bares, nas redes sociais, nos ônibus etc. Em suma, eles fazem parte do nosso cotidiano contemporâneo.

Tal polarização tem base num debate político raso, que repercute mais máximas do senso comum do que posições político-ideológicas claras. Isso tem fortalecido um contexto de intolerância que repercute em vários campos – desde a filmagem de um grupo criminoso atuante no tráfico de drogas destruindo um terreiro de candomblé[3], passando pela proposta

[1] Para ter um panorama breve de análises pós manifestações, recomendo a reportagem "O que foram, afinal, as Jornadas de Junho de 2013. E no que elas deram" de João Paulo Charleaux (17 Jun 2017) do Nexo Jornal. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/06/17/O-que-foram-afinal-as-Jornadas-de-Junho-de-2013.-E-no-que-elas-deram>.

[2] O golpe de Estado implementado em 2016 está fartamente documentado não só pela mídia, nacional e internacional, como também por uma série de análises de especialistas de várias áreas que mais recentemente tem lançado suas publicações. Aqui, cito como referência breve o artigo do economista Alexandre de Freitas Barbosa, publicado na Revista Le Monde Diplomatique Brasil, por me parecer que realiza um apanhado consistente do processo. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/o-golpe-de-2016-e-o-mar-agitado-da-historia/>.

[3] Sobre o episódio é possível saber mais detalhes na reportagem disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/em-nome-de-jesus-bandidos-destroem-terreiro-no-rio/>.

do projeto de lei federal da "Escola sem partido"[4], que visa coibir uma suposta prática doutrinária dos professores, à manifestação pelo fechamento de uma exposição de arte tematizando o universo *queer*[5]. E, ainda mais longe, após o primeiro turno das eleições, ao assassinato de um mestre de capoeira que declarou seu voto no Partido dos Trabalhadores (PT)[6]. No centro desses diversos discursos e práticas intolerantes estão justamente os grupos e/ou segmentos oprimidos socialmente ao longo da história brasileira – são as mulheres, a população negra, a população LGBT e os militantes da esquerda, que em sua maioria são das camadas média e baixa da sociedade. Ora, se passamos a entender as diferenças como algo que deve ser combatido, que tipo de sociedade estamos criando? A História não teria algo a dizer sobre tal movimento?

Não obstante, mesmo em todo esse contexto, parece resistir o uníssono de que a educação é o meio pelo qual o Brasil pode progredir e resolver as suas mazelas[7]. Mas qual é o lugar da educação nesse processo? Qual o papel do educador? Quais as possibilidades para uma prática educativa emancipatória? É possível pensar na educação apenas pelo espaço da escola? E a educação dá mesmo conta de ser a saída? Parece-me que refletir sobre a prática educativa no contexto político-social brasileiro contemporâneo significa pensar possibilidades para o fortalecimento da democracia e de seus valores. Ao mesmo tempo, creio que tal tarefa só pode ser razoável se olhamos para a nossa história.

2.1 NOSSA INEXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA

[4] Para saber mais sobre o projeto, acesse: <https://www.programaescolasempartido.org/projeto>. Várias críticas foram realizadas ao projeto, que iguala ideologia, perspectiva "esquerdista", doutrinação e olhar crítico. O projeto fere a liberdade de expressão e de pensamento dos docentes e parte de um equívoco fundamental, que a educação não pode ser construída pelo dissenso. Por isso, foi criado uma contraproposta, o projeto "Escola livre". Para saber mais sobre o projeto, acesse: <http://jeanwyllys.com.br/wp/escola-livre-novo-projeto-de-lei>.

[5] É possível saber mais detalhes sobre o caso na reportagem disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/11/politica/1505164425_555164.html>.

[6] O caso refere-se ao assassinato a facadas do mestre de capoeira Moa por um eleitor do candidato Bolsonaro, após ouvir que o mestre havia votado no candidato do PT. Mais informações podem ser encontradas em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2018/10/17/investigacao-policial-conclui-que-morte-de-moa-do-katende-foi-motivada-por-briga-politica-inquerito-foi-enviado-ao-mp.ghtml>.

[7] Uma campanha realizada pela rede Globo de televisão, intitulada "O Brasil que eu quero", recebeu mais de 50 mil vídeos em que brasileiros e brasileiras registravam seus pedidos para o futuro. A campanha, que durou de 4 de março até 30 de setembro, atingiu 99,5% dos municípios do país. Dentre os pedidos, "mais educação" foi o pedido mais realizado seguido por "menos corrupção" e "mais cidadania". Para saber mais, acesse: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2018/09/30/o-brasil-que-eu-quero-termina-com-videos-de-995-dos-municipios-do-pais.ghtml>.

É importante pensarmos quais as bases históricas no qual se assenta a política brasileira; buscarmos um referencial real e de dentro. Desde o início do nosso processo colonizador estiveram presentes alguns elementos que consolidaram o nosso caldo político-cultural e nosso lugar no desenvolvimento econômico mundial. A intensa exploração da mão-de-obra escravizada, indígena e negra, a exploração das riquezas naturais e o desenvolvimento da agricultura exportadora constituiu o cenário da nossa vivência política e comunitária.

Paulo Freire (1967) ressalta que em nossa formação as bases de participação política foram sempre restritas, ora pela estrutura econômica ora pelas relações de poder verticalizadas, o que ele chamou de "inexperiência democrática" da sociedade brasileira. O autor acentua que faltou à formação deste país, não só a voz do homem, mas também a vivência comunitária, no qual essa voz pode ser colocada. "É que em todo o nosso *background* cultural, inexistiam condições de experiência, de vivência da participação popular na coisa pública. Não havia povo." (ibidem, p. 71). Como a estrutura da colônia era a da grande propriedade de terras, capitanias que não dialogavam entre si, suas relações eram restritas às com a Coroa Portuguesa. Assim, colocou-se já no período colonial um dos aspectos mais desfavorecedores à experiência democrática, o mutismo. De outro modo, nossas relações sociais também se estabeleceram paternalistas, porque os senhores das terras eram também senhores das gentes – livre e escravizada.

No final do século XVIII, as manifestações literárias brasileiras já refletiam um sentimento de identidade nacional, ou pelo menos a busca dele. Mas a construção desta identidade de uma comunidade sem vida comunitária afirmava-se sempre em relação à Europa. A transferência da Corte Portuguesa para o Brasil, em 1808, contribuiu para o fortalecimento das cidades e, por conseguinte, para um enfraquecimento do patriciado rural, significando um balanço nas relações de poder até então estabelecidas. Isso, porém, não incluiu o homem comum (branco) na participação de sua comunidade (FREIRE, 1967). Coutinho (2008) ressalta que a Independência do Brasil foi um processo que se deu pelas e para as classes dominantes, o que provocou, por um lado, a construção da nação brasileira a partir do Estado e, por outro, a existência de uma classe dominante (externa) indiferente às questões nacionais. A constituição de 1824[8] ratificou este cenário na medida em que manteve amplos poderes ao Imperador e não modificou a estrutura social, que continuou baseada no latifúndio e no escravismo através do direito de propriedade (art. 179, inc. XXII).

É neste cenário que se forma também a estrutura do Estado Penal brasileiro. A primeira constituição criou o Poder Judiciário e aboliu as penas cruéis, como açoites e tortura. Contudo, isto não se aplicou evidentemente aos escravizados, considerados pela

[8] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>.

constituição não como sujeitos, mas como propriedade (objetos de posse). Este imbróglio que foi a manutenção da escravidão por uma constituição com base nos preceitos liberais, garantiu a prática do exercício de um "direito penal doméstico" (ZAFFARONI e BATISTA, 2003). Não obstante, os escravizados foram incorporados enquanto sujeitos no primeiro código criminal brasileiro, agraciados com punição prevista pelos atos infringidos das mesmas penas corpóreas já tão exercidas nos quintais da Casa Grande. O Código Criminal de 1830[9] fundou o núcleo da programação criminalizante no Brasil, que teve influências do utilitarismo econômico e dos preceitos da medicina social[10]. Nele se traduz, a contradição entre o liberalismo brasileiro e a manutenção da escravidão – ou, melhor dizendo, a nossa caricatura de liberalismo (ibidem).

É preciso destacar também que o Estado começa a exercer um controle social que vai além da execução penal em si. A partir de meados da década de 1850, quando as epidemias de febre amarela e cólera fomentaram a discussão pública sobre as condições de salubridade da cidade, o governo imperial através da Junta Central de Higiene Pública passou a exercer seu controle aos homens livres "comuns" (pobres). Isso se fez em boa parte pelo controle das habitações populares e pela criminalização de determinados meios de subsistência. A ciência, expressa pela medicina social, fundamentou as intervenções policialescas de controle dos pobres nas cidades (BENCHIMOL, 1992). Nesse sentido, destaca-se o papel da polícia médica, que atuaria na vigilância contínua para eliminar o perigo de tudo aquilo que fosse insalubre, que atuaria para manter a ordem de uma cidade civilizada (idem).

Em três séculos de colonização, a esfera pública brasileira se estabeleceu a partir de um arraigado patrimonialismo, no qual a distinção entre público e privado é débil. Por um lado, a estrutura social estava assentada em relações extremamente violentas com aqueles que formavam a base da pirâmide, os escravizados, já que o uso da força constituía um dos pilares da escravidão. Por outro lado, a camada dos homens livres pobres ficou subjugada pelo poder econômico das elites, presos pelas relações senhoris e de favor estabelecidas na Casa Grande[11] (HOLANDA, 2012). Como acentua Schwarz:

> Assim, com mil formas e nomes, o favor atravessou e afetou no conjunto a existência nacional, ressalvada sempre a relação produtiva de base

[9] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm>.

[10] A medicina social, como ficou conhecida, já estava presente no Brasil desde os anos 1830, mas é a partir da institucionalização de medidas preventivas de saúde de caráter coletivo que ela se consolida no cenário político brasileiro, influenciando na formação de um projeto de cidade civilizada, cujo lugar social dos pobres demarca o signo da doença.

[11] "No Brasil colonial, entretanto, as terras dedicadas à lavoura eram a morada habitual dos grandes. Só afluíam eles aos centros urbanos a fim de assistirem aos festejos e solenidades. Nas cidades, apenas residiam alguns funcionários da administração, oficiais mecânicos e mercadores em geral." (HOLANDA, 2012, p. 90).

> [escravista], assegurada pela força. Esteve presente por toda parte, combinando-se às mais variadas atividades, mais e menos afins dele, como administração, política, indústria, comércio, vida urbana, Corte etc. Mesmo profissões liberais, como a medicina, ou qualificações operárias, como a tipografia, que, na acepção europeia, não deviam nada a ninguém, entre nós eram governadas por ele. E assim como o profissional dependia do favor para o exercício de sua profissão, o pequeno proprietário depende dele para a segurança de sua propriedade, e o funcionário para o seu posto. **O favor é a nossa mediação quase universal** – e sendo mais simpático do que o nexo escravista, a outra relação que a colônia nos legara, é compreensível que os escritores tenham baseado nele a sua interpretação do Brasil, involuntariamente disfarçando a violência, que sempre reinou na esfera da produção. (2009, p. 65, grifo do autor).

Nos dois casos, na violência contra os escravizados e nas relações de favor, as elites exerciam seu domínio quase absoluto. Deste modo, formamos uma esfera pública opaca, na qual os processos políticos mais importantes de nossa história ocorreram de cima para baixo. O que se seguiu no Brasil em fins do século XIX, foi a importação de um Estado democrático sem qualquer análise da realidade brasileira (FREIRE, 1967). A abolição da escravidão em 1888, não significou aos negros a igualdade de condições de vida em relação aos brancos, a liberdade formal não interferiu na relação de assujeitamento. Os negros libertos em sua maioria incorporaram-se a cidade através de trabalhos subalternos (em obras, de descarregadores, de ambulantes etc.), somando-se "à numerosa, multiforme plebe" que residia na área central (BENCHIMOL, 1992, p. 121). Também é neste período que começa a se preparar uma revisão do Código Criminal de 1830. O discurso do novo Código Penal de 1890 recebeu influências, além da medicina social, do positivismo criminológico italiano e francês, no que resultou num deslocamento discursivo da inferioridade jurídica do escravismo para a inferioridade biológica[12] (ZAFFARONI e BATISTA, 2003). Um país cujas tentativas de experiências de participação foram sufocadas à força, cujo "diálogo" se estabeleceu através do mandonismo, da submissão, da violência, não possuía nenhuma das condições no qual se fundam os princípios democráticos.

Assim, chegamos a República com a constituição de um Estado sem nação. Isso significou o estabelecimento das bases para a existência de um Estado "forte", autoritário, e uma sociedade civil "fraca", do qual a ditadura Vargas é um exemplo. Para Coutinho (2008a) a Revolução de 1930, que marca a transição definitiva empreendida pelo Estado (autoritário) do país para o capitalismo, reproduziu as "tendências prussianas ou passivas", em que o processo de transição capitalista se dá pelo alto, excluindo as camadas populares. Gisálio Cerqueira Filho (1982) destaca que a partir dos anos 1930, as mudanças no bloco de poder e o rápido processo de industrialização do país, realizado pelo Estado através de política

[12] Enquanto o discurso apoiado na inferioridade jurídica denota minimamente as relações de poder intrínsecas ao sistema escravista, a ideia de uma inferioridade biológica traveste o racismo de uma naturalização calcada no cientificismo. Algo que dá à dominação colonizadora uma imagem ainda mais turva que o antigo discurso religioso de que o negro é um ser sem alma.

cambial e de crédito e da criação de indústrias de base, acirrou a relação (moderna) capital-trabalho e demandou do novo governo outro tratamento para a "questão social"[13]. Nesse contexto, a intervenção e a reestruturação da acumulação no Brasil por parte do Estado resultou num tipo específico de cidadania sem raízes num código de valores a partir da positivação do trabalho como um valor moral. Deste tipo de gestão da "questão social", em que o acesso a determinadas políticas e serviços se fez pelo trabalho, se extraiu uma noção de pré-cidadania ou, ainda, de marginalidade, separando os "de dentro" e os "de fora" do mercado de trabalho formal reconhecido (SANTOS, 1979).

No período de 1945 até o golpe militar de 1964, algumas mudanças significativas ocorreram tensionando os limites deste sistema de cidadania. Nessa configuração, o populismo surge como um bloco político-ideológico a partir da aliança política entre a burguesia industrial e a oligarquia agrária, mas com a incorporação (subordinada) de amplos setores das camadas populares (CERQUEIRA FILHO, 1982). Isso abriu brechas significativas para as pressões de baixo. A ideologia desenvolvimentista tornou-se o recurso de estabilidade com base no discurso que condicionava crescimento econômico e justiça social. O governo de Jango representou a possibilidade de ampliação e autonomia para a sociedade civil na medida que abraçava uma série de reivindicações populares e propunha amplas reformas, que no fim ampliariam o escopo da cidadania brasileira. Não só isso, mas, como aponta Coutinho (2008a), esse desenvolvimento da sociedade civil também sinalizava o declínio daquele Estado "centralizador e corporativista". Como assinala Schwarz (2009), foi um período em que "o debate público estivera centrado em reforma agrária, imperialismo, salário mínimo e voto do analfabeto, e, mal ou bem, resumira não a experiência média do cidadão, mas a experiência *organizada* [...] referia-se a questões reais e fazia-se nos termos que o processo nacional sugeria [...]" (p. 23).

O golpe de 1964, que impediu a realização das Reformas de Base, conservou do Estado populista sua gerência na economia[14] e a relação corporativa e autoritária com a sociedade civil, através de intensa repressão político-cultural através da instituição da doutrina da segurança nacional. O golpe resgatou e atualizou, por assim dizer, o uso das

[13] "Por 'questão social', no sentido universal do termo, queremos significar o conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos que o surgimento da classe operária impôs no mundo no curso da constituição da sociedade capitalista. Assim, a 'questão social' está fundamentalmente vinculada ao conflito entre o capital e o trabalho." (CERQUEIRA FILHO, 1982, p. 21).

[14] Segundo Coutinho: "A partir do governo Juscelino – e, mais acentuadamente, ao longo da ditadura militar –, esta restrição [ao capital estrangeiro] desapareceu, criando-se em consequência o famoso tripé, onde o Estado funcionava como instrumento de acumulação a serviço tanto do capital nacional quanto, e talvez mesmo sobretudo, do capital internacional." (2008b, p. 121). Schwarz aponta que o governo do golpe não era atrasado, mas moderno nos termos do capital: "Era pró-americano e antipopular, mas moderno. Levava a cabo a integração econômica e militar com os Estados Unidos, a concentração e racionalização do capital." (2009, p. 25).

penas corpóreas, como a tortura por exemplo, do processo colonizador. Apesar disso, é que, embora contraditório, a sociedade civil cresceu e se fortaleceu. Esse desenvolvimento foi extremamente relevante para a construção de novos rumos, mais democráticos, quando o regime da ditadura começou a ruir. O processo de abertura política sofreu pressões "a partir de baixo", o que resultou na formação de um Estado com princípios democráticos, no qual muitas das reivindicações populares foram garantidas constitucionalmente. A Constituição Federal de 1988, a "Constituição Cidadã", significou uma ruptura importante com as políticas anteriores, corporativistas, pois incorporou o princípio da universalidade no sistema de seguridade social e ampliou o escopo dos direitos reconhecidos pelo Estado.

Ao longo dos 30 anos de governos democráticos pós Constituição de 1988, o nosso escopo de cidadania vem sendo enfraquecido – não pela suspensão direta de direitos, mas pelas inversões que o viés econômico neoliberal aplica, transmutando a lógica do direito pela do consumo, invertendo a recém noção de cidadania pela de cliente. Enquanto nos países centrais, o neoliberalismo atuou no desmonte do Estado Providência, aqui ele atuou no sentido de impor limites à formação do nosso recente sistema de proteção social através do sucateamento das estruturas já mais antigas e do esvaziamento do conteúdo político das estruturas novas. Assim, as políticas sociais são implantadas sem com isso romper definitivamente com os traços do clientelismo, do patrimonialismo e do assistencialismo.

Ainda assim, os últimos anos do governo do PT trouxeram significativos avanços no que tange ao fortalecimento da constituição de políticas de Estado das mais diversas áreas[15], sobretudo naquelas que visam a redução de desigualdades das minorias em direitos – como população LGBT, negra, de mulheres, rural etc. Foram governos que tentaram de algum modo constituir um certo Estado de Bem-estar Social. Como no golpe militar de 1964, o recente golpe "democrático" de 2016 é uma resposta ao alargamento das reivindicações e conquistas populares. Não à toa, o eixo da campanha eleitoral recente à presidência girou, principalmente, em torno de um antipetismo. Ao Partido dos Trabalhadores foi atribuída a representação simbólica da ampliação dessas vozes, que não necessariamente ocorreu por causa de seus governos, mas porque ideologicamente estão relacionadas.

Assim, chegamos ao século XXI com uma democracia e uma vivência democrática ainda muito raquíticas. Uma bagagem assombrosa de duas longas ditaduras, alguns golpes

[15] Desde a era Vargas, que existe no Brasil as estruturas de conselhos e conferências sobre políticas públicas. Contudo, é na Constituição de 1988 que a participação social fica melhor definida através da instituição, além do voto e do plebiscito, dos conselhos de direitos e de políticas públicas, bem como das conferências nacionais e suas respectivas versões nas outras esferas de governo. As conferências têm o caráter de formular e avaliar as políticas. "A Primeira Conferência Nacional de Saúde ocorreu em 1940. De lá para cá, aconteceram no Brasil até 2012, 115 conferências nacionais, 74 ocorreram no governo Lula, o que indicou uma mudança de paradigma na orientação política do governo." (SOUZA, 2017, p. 5).

de Estado e somente trinta anos de regime democrático com direitos políticos plenos ao longo de 129 anos de República. Afora a longa memória do exercício punitivo exercido sobre o corpo, que invoca mais o senso do controle e da vingança que o da justiça moderna. Talvez por isso mesmo a ascensão de discursos fascistas contemporâneos conquistou mais da metade dos votos válidos do eleitorado brasileiro no último processo eleitoral e a gente corra o risco de um processo de supressão de direitos em pleno curso do nosso Estado Democrático de Direito.

2.2 UM PARADIGMA PARA A EDUCAÇÃO

"A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação." (ADORNO, 1995, p. 119). Com essa frase que Theodor Adorno abriu sua palestra numa rádio alemã, no final da década de 60, para lembrar que os horrores da II Guerra não estão presos no passado, mas ao contrário, se não compreendidos, eles podem retornar ao presente. A análise que o autor apresenta decorrente dessa máxima para pensarmos a educação após a experiência social traumática dos campos de concentração, nos puxa para a construção não de um ideal platônico da educação, mas sim de um ideal que parta da experiência histórica, que enfrente o que há de pior nela.

Auschwitz representa o extermínio racional, calculado, técnico, eficiente e eficaz de populações inteiras. Ele representa uma síntese do progresso da humanidade. É claro que não foi o projeto nazista que inaugurou o uso de uma racionalidade instrumental num processo de dominação e genocídio. O trauma desta experiência reside no caráter de que justamente tenha acontecido no que era o referencial civilizatório do mundo até então e em nome dessa mesma civilização. Dessa vez o "outro" foi reconhecido no coração da Europa. Do nosso lugar de periferia, as experiências de três séculos de escravidão e de vinte e um anos de ditadura militar promoveram traumas sociais em nós que guardam muitas similaridades com o trauma da existência dos campos de concentração na Alemanha. Não só pelo trauma social, como também pelo uso de todo um arcabouço racional e técnico de dominação. A estrutura escravocrata, por exemplo, guardou tanto refinamento racional quanto lhe era possível em seu tempo histórico. Por isso, tomarei aqui as reflexões de Adorno sobre a necessidade de que a educação vise sempre a superação daquilo de que Auschwitz é ícone, enquanto um paradigma para pensarmos que talvez esse deva ser o ponto de partida para a educação brasileira contemporânea – visar a superação dos mecanismos de dominação do outro herdados de nossos processos autoritários e disciplinadores. É claro que ninguém hoje em dia tem medo de que efetivamente poderíamos ter um regime escravista de novo, mas ao mesmo tempo muitos acreditam no castigo corporal e na pena de morte (legal ou não) como formas de disciplinamento

daqueles corpos tido como desviantes – que esmagadoramente são negros. Portanto, sem perder de vista a similaridade do uso de uma razão instrumental num processo de dominação interno e do trauma que esse uso provoca, nosso referencial será o processo de escravização e a herança do racismo estrutural[16] ao lado da repressão militar vivida na ditadura. Afinal, como falar de educação num país de maioria negra sem enfrentar os silenciamentos e violência que o racismo promove ainda hoje?

Para Adorno (1995), construir um projeto de educação que parta da experiência histórica alemã do assassinato em massa de judeus e outros grupos só é possível na medida em que se possa encarar o fato de que os genocídios e morticínios parecem integrar o curso da história. Que o fascismo é mais uma questão social do que psicológica, pois constitui uma tendência à regressão que está em conformidade com a tendência social geral. Evocando alguns escritos freudianos, Adorno reforça o aspecto fundamental de compreender a barbárie no bojo do princípio civilizatório. Em outras palavras, é preciso encarar o fato de que os campos de concentração enquanto um processo de uso da razão num projeto de extermínio não representa uma exceção histórica e, portanto, uma experiência sem volta.

Para ele é importante também que se possa trazer à consciência os motivos que conduziram ao horror e revelar os mecanismos que tornaram a barbárie que Auschwitz representa, possível. “É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas se golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias.” (ADORNO, 1995, p. 121). É preciso quebrar o silêncio, romper com os eufemismos, refletir sobre esse processo social para não incorrer no erro comum que diante de um fato horrendo, se culpe e evoque uma monstruosidade abstrata. “O perigo de que tudo aconteça de novo está em que não se admite o contato com a questão rejeitando até mesmo quem apenas a menciona, como se, ao fazê-lo sem rodeios, este se tornasse o responsável, e não os verdadeiros culpados.” (ibidem, p. 125).

A maior herança da escravidão é sem dúvida o racismo (estrutural), que ainda nos dias de hoje não só não foi superado – e para isso, basta verificar qualquer dado estatístico da população e fazer o recorte racial que notaremos como a população negra brasileira está na frente da maioria dos dados negativos sobre as condições de vida – como também é

[16] “[...] *o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam*.” (ALMEIDA, 2018, p. 25, grifo do autor). Como o racismo se define pelo seu caráter sistêmico, ele trata-se “[...] de um *processo* em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas.” (ibidem, p. 27, grifo do autor).

negado a partir do discurso da democracia racial[17]. E, quando o assunto é abordado, a discussão tende para a polarização do "nós" e "eles", sendo rapidamente associada aos discursos de vitimismo e de meritocracia. Ora, aqui também é preciso abordar a questão e revelar os mecanismos que não só tornaram o regime escravista possível como também os que tornaram o racismo estruturante na nossa cultura e os que fazem ele operar na atualidade. Isso é importante na medida que fortalecemos um processo de afirmação identitária da população negra ao mesmo tempo que reafirmamos formas de sociabilidade em que a diferença é respeitada e, também, potência.

Assim, Adorno (1995) apresenta alguns aspectos sociais que conformam os mecanismos que produzem sujeitos adequados ao estado de regressão social. Dentre eles, o primeiro aspecto que destaco é a pressão civilizatória que o processo de socialização cada vez mais denso tende a estabelecer sobre o indivíduo, gerando um sentimento de claustrofobia. Trata-se do paradoxo da integração social que engendra em si mesma uma tendência à desagregação. Esse processo geraria, segundo o autor, uma raiva irracional direcionada à civilização, que se expressa na perseguição daqueles considerados socialmente mais fracos e, sobretudo, os mais fracos e felizes. É uma pressão que tende a destroçar o particular, o individual e a resistência. Por isso, (talvez) seja tão difícil defender a diversidade; é como se aqueles que resistem menos à pressão social, se ressentissem dos que, apesar de tudo, sustentam e defendem uma identidade própria – uma liberdade de ser no bojo de uma sociedade dos padrões de consumo (materiais e simbólicos).

Um segundo aspecto – aliás bastante importante na obra do autor[18] – é a relação fetichizada que nossa sociedade produz em relação a técnica. Tal fetiche nada mais é que a incorporação da fé na razão que a Modernidade gerou. Tornamo-nos cegos aos meios porque já perdemos de vista os fins, que é a produção de uma vida digna. “A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação, é o caráter repressivo da sociedade que se auto-aliena.” (ADORNO, 2011, p. 9).

[17] Em linhas gerais, o mito da democracia racial se funda na ideia de que no Brasil, como houve um largo processo de miscigenação, as três raças encontraram um modo de convivência sem conflitos, livre dos processos segregacionistas e do racismo.

[18] Em *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer já problematizavam os caminhos que a ciência, o desenvolvimento da técnica e a busca do progresso levavam a humanidade, qual seja, “uma nova espécie de barbárie” (2006, p. 11). Eles apontavam o aspecto regressivo do progresso e sua contradição na promessa de emancipação humana, pois na sociedade burguesa a técnica é levada às últimas consequências, torna-se um fim em si mesmo a serviço do domínio da natureza e dos próprios homens.

É esse fetiche que contribui para a existência do que Hannah Arendt chamou de banalidade do mal[19], ou seja, o grau de alienação entre o indivíduo e a técnica ao ponto de que ele só opere uma racionalidade instrumental, irrefletida. Isso se traduz na prática educativa quase sempre pela busca das verdades prontas e acabadas ou pela valorização das áreas exatas em detrimento das áreas humanas. Aquele(a) professor(a) que propõe o exercício do livre pensamento ou do questionamento é visto, por vezes, como o profissional que não quer dar aula ou que não ensina o que é importante de fato.

No contexto atual brasileiro, há ainda a distorção que equaliza o senso comum e a ciência, sob o rótulo de opinião. Tal distorção despolitiza a produção de conhecimento, atribui *status* de verdade a meras impressões pessoais, iguala crenças à história e fomenta um relativismo absoluto. Isso está relacionado, ao menos em parte, com o abismo ainda existente entre a maioria da população e os espaços de produção do conhecimento. E é muito notável quando muitos alunos e alunas sequer sabem que os professores necessitam ter uma formação universitária para dar aula. Por outro lado, tal equalização relaciona-se também com a autoridade de quem pronuncia os discursos sobre os acontecimentos, como é o caso da mídia. Para isso, basta olharmos para a máxima contemporânea "Se está na internet, então é verdade.". Complexificar a ciência, o progresso e o senso comum, torná-los suspeitos e ao mesmo tempo situá-los socialmente é um exercício crítico importante que deve ser realizado. Certamente, o desenvolvimento da ciência nos proporcionou inúmeros avanços, porém vivemos num mundo em que cerca de 821 milhões de pessoas passam fome[20] enquanto produzimos em larga escala alimentos geneticamente modificados. A ciência, a técnica e a razão são política e economicamente engajadas.

Outro aspecto destacado por Adorno, é o processo de identificação cega com formações coletivas na medida que a identidade do indivíduo se dissolve para se constituir enquanto um ser autodeterminado, nos termos dele, com uma “consciência coisificada” (1995, p. 129). Isso potencializa uma visão e um tratamento do outro como massa amorfa, como seres que igualmente podem se tornar coisas. Daí reside o caráter manipulador que se encontra não só naqueles que levaram Auschwitz a cabo, mas também em tipos comuns do cotidiano – policiais, torcedores de futebol, membros de facções criminosas, evangélicos, comunistas, patriotas, “bolsominions”, etc.

Destacados tais aspectos, Adorno discute diretamente o papel da educação nesse conjunto. Para ele, a ideia de uma educação baseada na severidade é um equívoco grande,

[19] A expressão é utilizada por Hannah Arendt no seu trabalho “*Eichmann em Jerusalém – um relato sobre a banalidade do mal*” (2013), sobre o julgamento de Adolf Eichmann, um dos membros do Terceiro Reich, por sua responsabilidade no genocídio dos judeus.

[20] Segundo dados da Organização das Nações Unidas para o ano de 2017. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/fao-fome-aumenta-no-mundo-e-afeta-821-milhoes-de-pessoas/>.

pois é um processo educacional que forja a indiferença contra a dor geral – a de si próprio e a do outro. Forja indivíduos que recebem estímulos para desenvolver a capacidade de suportar a dor e reprimir o medo. Nesse bojo, masoquismo e sadismo caminham lado a lado. "Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir." (ADORNO, 1995, p. 128).

Por outro lado, defende veementemente uma educação que promova a autonomia dos sujeitos, o poder para a reflexão e a autodeterminação. "A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica." (ibidem, p. 121). Tal educação poderia, então, nos livrar do fantasma do fascismo e do extermínio do outro de uma vez por todas? Adorno acredita que não, pois acha que um projeto de educação com tal natureza não evitaria a existência dos "assassinos de gabinete" (ibidem, p. 138), ou seja, a educação não é capaz de evitar a existência dos homens que encarnam o poder político-econômico do capital. Apesar disso, acredita que ela contribuiria para uma quebra da auto reprodução das condições de subalternidade dos indivíduos[21].

A promoção no nosso país de uma educação que fortaleça a autonomia dos sujeitos significa, por um lado, romper com a lógica do favor porque em relações de poder extremamente desiguais, o favor implica em dívida e não em benesse. O paternalismo é o outro lado do autoritarismo; ambos sustentaram e sustentam as desigualdades sociais e históricas da nossa sociedade. Por outro lado, significa tencionar as normatividades – tão reproduzidas pelo sistema escolar brasileiro – de gênero e sexualidade, de raça/cor e de participação social. Reduzir o processo de aplainamento, reconhecendo e fortalecendo as identidades culturais, a memória, as narrativas e saberes de outras epistemologias significa fragilizar os mecanismos de subalternização, que necessitam do apagamento histórico e social para se sustentarem. Enfrentar o racismo é realizar tudo isso e mais, pois ele é a unidade mais básica de opressão na sociedade brasileira. É preciso uma educação que forje novas relações sociais. Se pretendemos educar para fortalecer a autonomia dos indivíduos, não podemos fazê-lo sem olhar para a história, para o que nela foi inscrito e para o que dela foi retirado. Cada indivíduo para o qual a nossa prática educativa se volta é uma arena de disputa – não doutrinária, mas política. Disputamos que eles, assim como Adão depois de comer o fruto do conhecimento, olhem para si mesmos.

[21] Januário Garcia, 75 anos, fotógrafo negro atuante nas áreas de publicidade, fonografia e de fotografia documental há mais de 40 anos, sinaliza que para se afirmar nos espaços de branquitude é necessário saber a sua identidade e, assim, desvelar os mecanismos de opressão/exclusão quando eles se impõem. "Eu só quero que você saiba que **eu sei** que sou negro." (2016, transcrição livre, grifo meu). Fala realizada ao público em programação da exposição "Rio de todas as Áfricas: diásporas cariocas nas lentes de Januário Garcia" no Centro Cultural Municipal Laurinda Santos Lobo (Rio de Janeiro), em exibição de 23 de outubro a 30 de novembro de 2016.

3 AS DISPUTAS DA EDUCAÇÃO NOS ESPAÇOS DA CULTURA: EDUCAÇÃO MUSEAL NO BRASIL

As disputas em torno de um projeto de educação, decerto, se dão principalmente no bojo da educação formal, isto é, do sistema de educação pública e privada voltado para a formação básica e profissional dos/as cidadãos/ãs. No entanto, a prática educativa não é exclusividade do espaço escolar. Há disputas sobre educação em diversos campos; aqui, nos interessa aquelas traçadas no campo cultural. Isso porque se discutimos um projeto de educação que se pretenda emancipador, me parece indissociável a relação entre educação e cultura. Por outro lado, muitos discursos ressaltam a potência da arte de instigar o olhar crítico reflexivo sobre o mundo que vivemos. Portanto, o esforço que realizo neste trabalho é o de refletir sobre a educação, enquanto projeto político que concretiza um direito, naquilo que corre pelas laterais do sistema formal de ensino, nas disputas marginais. Para tanto, a análise deste estudo se centrará no desenvolvimento como campo autônomo da prática educativa em museus e centros culturais, para refletir sobre os limites e possibilidades postos nas disputas da educação a partir dos espaços da cultura.

O desenvolvimento da educação ou de um papel educativo nos equipamentos culturais confunde-se com a própria história de desenvolvimento do campo museal. Segundo Castro (2013), a compreensão de que os museus possuem um papel educativo nasce no bojo dos ideários da Revolução Francesa, na preocupação com a construção da ideia de nação e na noção institucionalizada de patrimônio. Como destaca a autora, o museu deveria cumprir um papel educativo, construtor e mantenedor da nova ordem. Para Allard e Boucher (1991 apud MARANDINO, 2008), tal processo pode ser dividido em três etapas. A primeira delas, que vai do séc. XVII até o final do séc. XVIII, é marcada pela criação de museus públicos e de sua inserção nas primeiras universidades europeias. Nesse contexto, a função educativa era vista por meio da instrução do público através da observação de objetos diversos – obras de arte, objetos históricos, etc. Segundo os autores, é já nesse período que as coleções passam a ser organizadas conforme a delimitação das áreas de pesquisa e conhecimento.

A segunda etapa vai do final do século XVIII até o início do século XX e fortalece o lugar do museu no projeto de nação. Eles são vistos como lugar do saber, da invenção artística, do progresso do conhecimento e das artes (ALLARD e BOUCHER, 1991 apud MARANDINO, 2008). Nesse período, o século XIX despontou como o “século de ouro” dos museus europeus, não só pela ampliação das instituições museológicas mas também por as entenderem enquanto espaço pedagógico importante no processo de modernização da

sociedade. Os primeiros serviços educativos começaram nesse período através das visitas guiadas por curadores e das visitas voltadas ao público escolar. A visita aos museus pelas escolas ganha um caráter de complementaridade pedagógica, ou seja, a possibilidade de ver “ao vivo”, de ter contato com os objetos que materializam os conteúdos passados em sala de aula (ibidem). Tanto nesta etapa como na anterior, a experiência das instituições britânicas foram o grande referencial nesse desenvolvimento da instituição museal e de seu papel educativo.

A terceira etapa, que vai do século XX aos dias atuais, se caracteriza pelo desenvolvimento dos museus enquanto campo político e social, que perpassa por exemplo a ampliação e especialização do corpo profissional, a formação de organismos internacionais específicos, a realização de congressos em várias esferas até a formação de políticas nacionais específicas. Todo esse processo iniciou-se, logo na primeira metade do século, com pesquisas realizadas com os visitantes de museus de vários países que apontaram a necessidade da montagem de exposições a partir de seleções do acervo, de modo que respeitassem as características e interesses dos diferentes tipos de público (ALLARD e BOUCHER, 1991 apud MARANDINO, 2008). A partir daí, as transformações realizadas no campo museal também receberam influência dos museus norte-americanos, que usavam, por exemplo, reconstituições de ambientes para tornar os conteúdos mais inteligíveis e educativos ao público.

Já na segunda metade do século XX, os museus passaram a ser reconhecidos formalmente enquanto instituições intrinsecamente educativas (ibidem). Nesse contexto, em 1946, foi criado na França o International Council of Museums, o ICOM, uma associação internacional de profissionais de museus que visava a promoção de cooperações e o debate de temas relacionados à área (IBRAM, 2018a). Marandino (2008) destaca que o primeiro presidente do ICOM foi Georges-Henri Rivière, o criador do conceito de ecomuseu, que entende o museu como fomentador da relação da sociedade de um determinado território com seu patrimônio.

A fundação do ICOM é um marco importante para os processos de reflexão sobre o papel dos museus na sociedade, as relações com a preservação de patrimônios, a construção de narrativas etc. Através dele, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO realizou diversos eventos e incentivou a formação de comitês nacionais a fim de fomentar o campo da museologia. Em 1952, a UNESCO realizou em Nova Iorque o seu primeiro encontro para este campo com o Seminário Internacional sobre o Papel dos Museus na Educação. O encontro focou-se na área pedagógica e propôs uma maior articulação entre as práticas educativas museais e a formação do magistério (IBRAM, 2018a). No ano seguinte, o ICOM criou o International Commitee on Education, que quase 10 anos mais tarde passou a ser o Commitee for

Education and Cultural Action, conhecido como CECA. Em 1954, um segundo encontro foi realizado em Atenas e um terceiro encontro no Rio de Janeiro, quatro anos mais tarde, em 1958. Sobre esse último, falarei mais detidamente na seção seguinte, por ora basta dizer que ele teve enfoque na discussão sobre o papel político do museólogo e do cidadão no processo museal (ibidem).

Todo esse processo culminou, a partir da década de 1970, num movimento de mudança na compreensão das instituições museológicas. Em 1972, ocorreu a Mesa-redonda de Santiago do Chile sobre o papel dos museus na América Latina, importante evento internacional que fez surgir o Movimento Internacional da Nova Museologia – MINOM. A Declaração de Santiago, como ficou conhecido o documento produzido no evento, atribui um papel ativo às comunidades "[na] elaboração, na definição de acervo, táticas de preservação e no trabalho educativo" (CASTRO, 2013, p. 6). Nele, o museu é visto como ferramenta social que precisa ser democratizada. Marandino (2008) destaca que nesse contexto, o público passou a ser percebido como co-responsável pela preservação do patrimônio partilhado e as ações educativo-culturais ganharam uma dimensão mais ampliada no bojo da criação de novas estratégias de engajamento do público. Nesse cenário, surgiu a proposta de "museu integral", com foco na inclusão da comunidade e sua cultura local. O movimento da Nova Museologia reforçou a visão de que as exposições e as ações educacionais são veículos de ação social transformadora. A declaração propôs ainda a existência de serviço educativo em todos os museus, para agirem dentro e fora dele, em relação estreita com as escolas que passariam também a criar patrimônio e a resguardar a cultura local – a escola possui um papel ativo e não apenas depositária de conteúdo (CASTRO, 2013).

A Mesa-redonda de Santiago foi um marco na história da museologia, fundando novos paradigmas para as atividades museológicas. Acompanhando as transformações do campo, o ICOM realizou em 1978, na Holanda, a I Conferência do CECA para discutir as questões que permeiam a educação museal. Nesse período, ocorreu também uma série de investimentos para a divulgação científica, gerando uma rede de financiadores, animadores culturais, parcerias etc. atuante nos museus de ciências (MARANDINO, 2008). Exposições interativas e princípios pedagógicos construtivistas passaram a influenciar significativamente as ações educativas realizadas nas instituições museais de outras áreas (arte, história, etc.).

No início da década de 1990, o ICOM promoveu um novo debate sobre o papel educativo dos museus. O resultado do encontro foi a Declaração de Caracas que apresenta os museus enquanto "espaços e meios de comunicação que servem ao estabelecimento da interação da comunidade com o processo e os produtos culturais" (ICOM apud CASTRO, 2013).

Em suma, chegamos ao final do século passado já com bases consistentes, internacionalmente, na discussão e formulação da educação museal. Apesar do amadurecimento do debate e da reflexão sobre o assunto, os cenários nacionais possuem dinâmicas políticas próprias. No Brasil, só muito recentemente esse processo todo gerou frutos no sentido da formação de uma política de Estado. Isso porque, em parte, ademais o país estivesse sintonizado aos debates internacionais, nosso cenário político era adverso – lembremos que nos anos 1970 a censura no campo cultural estava a todo vapor. De outra parte, porque, como já destaquei anteriormente, a construção das noções entre público e privado e, consequentemente, sobre patrimônio foram historicamente truncadas na formação do Estado brasileiro. De qualquer modo, passo agora a discorrer – ainda que resumidamente – o processo brasileiro de desenvolvimento da educação museal que levou até a publicação da portaria nº 422 de 30 de novembro de 2017, que estabelece a Política Nacional de Educação Museal – PNEM.

3.1 O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO MUSEAL BRASILEIRA

No Brasil, o campo da museologia só ganhou expressão no século XX. Castro (2013) destaca que, no período colonial, os museus são inexpressivos ampliando-se ao longo do período imperial, mas constituindo-se enquanto um espaço oligárquico e voltado para os estudiosos. A constituição da educação no espaço museológico enquanto um setor específico ocorreu efetivamente só em 1927, quando o Museu Nacional reconhecendo-se como um espaço também educativo, criou a Seção de Assistência ao Ensino (SAE) para atender aos grupos escolares. A autora destaca que no regimento interno da instituição de 1916 já se destacava a função educativa de ensinar e divulgar a história natural do Brasil (ibidem).

De outro modo, o Museu Histórico Nacional – MHN, fora fundado em 1922 com inspiração ideológica no modelo francês iluminista, reconhecendo um papel educativo no processo de construção da história da nação brasileira. Castro (2013) aponta que no MHN as exposições eram entendidas como formas de ação educativa e o museu entendido como espaço de transmissão da história nacional, muito marcada por heróis e grandes fatos. Desse modo, o MHN desempenhou importante papel na formação de um corpo profissional no campo museal através da implementação, a partir de 1932, do curso de conservadores de museus. Outra iniciativa importante neste cenário, foi a implementação de folhetos guias para os visitantes, que segundo exemplo de folheto de 1955 apresentado pela autora, falavam sobre o trabalho de pesquisa e conservação e também sobre as exposições e coleções (ibidem).

Na primeira metade do século XX, a compreensão de museu está ainda muito atrelada ao lugar de transmissor do conhecimento, voltado para um público elitizado e de especialistas (CASTRO, 2013). Foi só a partir da segunda metade que ocorreram mudanças significativas. A primeira delas foi a publicação[22] do folheto "O museu ideal" de Regina Monteiro Real, membro do ICOM, em 1958. Nele, segundo Castro (2013), Real defende a proposta de que o trabalho educativo seja um serviço complementar, realizado por pedagogos. Dentre seus objetivos estão a organização de cursos e conferências, a orientação de visitas guiadas, o atendimento de escolas e a preparação de material específico para elas. O documento, resultado de visitas aos museus americanos, destaca a importância da relação entre a museologia e a pedagogia em prol da educação (ibidem).

No mesmo ano, ocorreu no Rio de Janeiro o Seminário Regional da UNESCO sobre a Função Educativa dos Museus. Dele se originou o documento conhecido como a Declaração do Rio de Janeiro, no qual se reafirma a educação como uma das funções do museu, o protagonismo da pedagogia no desempenho dessa função e a visita guiada como atividade educativa. O documento é uma referência pois traça as primeiras diretrizes de uma proposta educativa para o campo museal (CASTRO, 2013).

Em 1969, uma nova publicação de Regina Real trouxe o debate sobre educação em museus. Publicado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, o folheto intitulado "Binômio: museu e educação" trazia a tese "Novos rumos para os museus", de um grupo de museologistas[23], que propunha que o MEC formasse uma comissão com representantes da Associação Brasileira de Museologistas e da Associação Brasileira de Educação para pensar conjuntamente a educação museal de modo a estreitar as relações com as escolas. Segundo Castro (2013), uma comissão foi formada sem, contudo, garantir a implementação de alguma política pública do tipo ao longo da ditadura militar.

Em 1980, a Fundação Pró-memória lançou o Programa Nacional de Museus, que tinha uma visão do museu como lugar permanente de educação. O programa durou cinco anos e atuou em duas frentes: a realização de atividades colaborativas e integradas com as escolas a partir do Projeto Interação; e, a publicação, em dois volumes, das apostilas

[22] O então Ministério da Educação e Cultura – MEC, publicou ao longo de 10 anos alguns trabalhos técnicos importantes relacionadas à educação museal, a saber: "Recursos Educativos dos Museus", de Guy José Paulo de Hollanda (1958); "Museu e Educação", de Florisvaldo dos Santos Trigueiros (1958); e "O Museu Ideal" (1958) e "Binômio: Museu e Educação" (1969), ambos de Regina Monteiro Real (IBRAM, 2018a).

[23] O termo "museologista" era, como também o termo "conservador", utilizado para designar o profissional que hoje reconhecemos como "museólogo". Os termos foram utilizados no Brasil a partir das influências dos termos em inglês e em francês. A mudança definitiva ocorreu a partir da lei de regulamentação da profissão, Lei nº 7.287 de 18 de dezembro de 1984, que dispõe sobre a profissão de Museólogo, regulamentada pelo Decreto nº 91.775 de 15 de outubro de 1985 (COSTA e LIMA, 2013).

chamadas Museu e Educação, que visavam fomentar projetos educativos em museus e instrumentalizar seus profissionais (IBRAM, 2018a).

A década de 1990 teve muitas tensões e mudanças no campo da cultura no Brasil, como o fim do Ministério da Cultura por exemplo. Ainda assim, (mais) um importante evento do campo museológico ocorreu, fortalecendo o debate até então existente. O seminário "A Museologia Brasileira e o ICOM: convergências e desencontros" foi o cenário para a criação do CECA-Brasil. Contudo, apesar do país acompanhar os debates internacionais, só na década seguinte, em 2003, é que o Brasil criou a sua Política Nacional de Museus - PNM. Nela os museus são assumidos como espaços educativos, mas não há ainda uma compreensão da educação museal como um eixo em si. A educação aparece como ações para a democratização e acesso à instituição e para a formação de capacitação de recursos humanos (CASTRO, 2013). Em 2009, dando corpo à PNM, foi criado o Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM e o Estatuto dos Museus. No entanto, ambos não estabeleceram definições básicas para o campo educacional.

Em 2010, é realizado o Plano Nacional Setorial de Museus, que estabelece propostas de políticas para o decênio 2010-2020. Nele são apresentadas algumas diretrizes, estratégias e ações para a educação museal, mas ainda apresenta lacunas e repetições, segundo Castro (2013). Nesse mesmo ano, o IBRAM promoveu o I Encontro de Educadores em Museus, na cidade de Petrópolis – Rio de Janeiro, que tinha como um dos objetivos a construção de uma política de educação para os museus. A autora sintetiza as questões que estavam pautadas naquele momento:

> Luta-se pelo reconhecimento, pela estruturação política e financeira do trabalho educativo nas instituições, pela discussão das concepções de educação que envolvem a prática educativa em museus e pela implementação de práticas que formalizam estas concepções, como a criação de Projetos Políticos Pedagógicos. (ibidem, p. 12).

A Carta de Petrópolis, documento síntese das questões pautadas no encontro, definiu diretrizes e estratégias que ressaltam justamente as demandas latentes para a consolidação da educação museal; questões fundamentais como concepção, estrutura, formação, comunicação e memória norteiam as propostas contidas na carta. No ano seguinte, numa reunião da Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais do Rio de Janeiro, a Coordenação de Museologia Social e Educação do IBRAM apresentou como ação em andamento o lançamento da Carta de Petrópolis e a elaboração do Programa de Ação Educativa em Museus e Centros Culturais – PAEM, que deveria apresentar um projeto de lei aberto à consulta pública. No entanto, em 2012, no bojo do V Fórum Nacional de Museus, o IBRAM lançou o Fórum Virtual do Programa Nacional de Educação Museal – PNEM. A mudança, realizada pelo instituto, da proposta de política para o programa sofreu críticas. O entendimento naquele momento do instituto de que a educação museal já estava

abarcada pela Política Nacional de Museus – PNM não encontrou eco entre os atores do processo (CASTRO, 2013).

No fórum virtual, as discussões seguiram através de grupos de trabalhos temáticos, dez ao todo. Em 2013, foram realizados encontros presenciais para discutir, avaliar e sistematizar o que já havia sido produzido pelo fórum virtual. Em janeiro do ano seguinte, foi lançado o Documento Preliminar e, a pedido da Rede de Educadores em Museus do Rio de Janeiro, o IBRAM organizou encontros regionais para a discussão do documento. O documento traz uma síntese das discussões de cada grupo de trabalho, bem como as propostas de diretrizes, de estratégias e de ações, com metas quantitativa e temporal, aos moldes do Plano Nacional Setorial de Museus (IBRAM, 2018b). A maioria dos grupos de trabalho conseguiu apenas produzir propostas de diretrizes e estratégias.

Nesse processo, retomou-se a proposta inicial de construção de uma política ao invés de definir o programa, que acabou sendo o modo de garantia da construção participativa da PNEM. Em novembro de 2014, foi realizado o 6º Fórum Nacional de Museus em que aconteceu o I Encontro Nacional do Programa Nacional de Educação Museal – PNEM, do qual saiu a Carta de Belém com os cinco princípios da Política Nacional de Educação Museal. Em 2017, no âmbito do 7º Fórum Nacional de Museus, realizado em Porto Alegre, aconteceu o II Encontro Nacional do PNEM. Nele, ocorreu a aprovação do texto final da Política Nacional de Educação Museal.

A PNEM possui cinco princípios e suas diretrizes estão elucidadas a partir de três eixos, a saber: Gestão, que apresenta quatro diretrizes; Profissionais, formação e pesquisa, com nove diretrizes; e, Museus e sociedade com seis diretrizes. Ao analisarmos os princípios da PNEM, percebemos que há fragilidades no escopo da política na medida que eles refletem mais os desejos do campo para o futuro do que a base sobre a qual a educação museal brasileira deve se constituir. O primeiro princípio, por exemplo, visa "estabelecer a educação museal como função dos museus reconhecida nas leis e explicitada nos documentos norteadores, juntamente com a preservação, comunicação e pesquisa." (IBRAM, 2018a). Também o instrumento normativo que estabelece a política, uma portaria, é frágil. Portanto, constituímos sim um grande avanço, mas sobre um terreno pantanoso. Muitos desafios ainda se colocam.

3.2 AS PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO EM DISPUTA NOS ESPAÇOS DE CULTURA

O Movimento Internacional da Nova Museologia teve influências tanto das análises críticas às instituições culturais como das análises críticas aos sistemas de educação até

então vigentes em meados do século XX. Nesse contexto, Pierre Bourdieu e Paulo Freire[24] são expoentes desse processo.

Atento às operações simbólicas de manutenção e reprodução do poder, Bourdieu (2007a) apontou algumas das implicações da relação entre a reprodução do capital cultural e a reprodução social. Em sua análise, o autor (2007b) destaca como o capital cultural é fator de distinção entre as frações da classe dominante e representa a possibilidade de manutenção da legitimidade de poder da fração dirigente. Assim, os modos de apropriação da arte são determinados tanto pelo capital cultural quanto pelo capital econômico, não numa relação de domínio absoluto de um sobre o outro, mas no sentido de que ambos constituem partes importantes e complementares da manutenção do poder. A cultura hegemônica produzida e reproduzida pelo campo cultural – apesar de suas tensões internas – é a cultura da classe dominante vendida como cultura universal e total. Em outras palavras, as instituições culturais (e o mercado da arte também está aqui incluído) operam como mecanismos de distinção, estabelecendo as relações do campo cultural de inclusão e subalternização.

Carmen Mörsch (2016) destaca que o movimento de revisão da função social dos museus impulsionada pela crítica provocou uma urgência pela adoção de medidas na lógica da "cultura para todos". Nesse bojo, os discursos identitários e os estudos culturais formaram uma "nova" base teórica sobre a qual a educação museal que se pretende crítica se aproximou. Como veremos a seguir, hoje temos um conjunto de perspectivas em disputa no campo cultural que caminha em direção mais ou menos ao fortalecimento das relações de poder criticadas por Bourdieu.

Ao discorrer sobre as principais vertentes de educação museal presentes na contemporaneidade, Mörsch conceitua o que ela está chamando de mediação e educação em museus, ou seja, "a prática de convidar os diferentes públicos a usarem a arte e suas instituições para promoverem processos educativos através de sua análise e exploração, sua desconstrução e, talvez, mudança; e para provocar formas de desenvolver estes processos em outros contextos." (2016, p. 2). A partir daí, a autora destaca que há quatro discursos principais sobre mediação e educação em museus no âmbito das instituições. A saber: o discurso afirmativo, o reprodutivo, o desconstrutivo e o transformador (ibidem).

O discurso que ela chama de afirmativo trata-se daquele que "atribui à mediação e educação em museus a função de comunicação externa da missão do museu [...]", isto é, trata-se de comunicar sobre as coleções, a pesquisa, a preservação, a promoção do

[24] A obra de Paulo Freire influenciou significativamente o MINOM. Inclusive, foi convidado a compor a mesa-redonda de Santiago, mas não pode participar devido à situação política no país. A sua perspectiva de educação que coloca o educando enquanto sujeito e não mais objeto e que a reconhece enquanto ferramenta para a construção de identidade e de cidadania constituem algumas das contribuições (IBRAM, 2018a).

patrimônio cultural (MÖRSCH, 2016, p. 3). Nessa perspectiva, a arte é tratada como campo especializado e voltada para um público também especializado. As práticas educativas são pautadas, então, por e para esse campo especializado – visitas guiadas por professores ou curadores são exemplos disso. Talvez esse discurso seja aquele que represente uma concepção de museu e de cultura mais "tradicional", que representa bem uma hierarquização do conhecimento e da produção artística.

O segundo discurso, o reprodutivo, parte da concepção da importância da ampliação do acesso ao público, da defesa pela quebra das barreiras simbólicas que permeiam o museu. A função da educação aqui centra-se no "educar o público de amanhã e, no caso de indivíduos que não vêm por vontade própria, de encontrar meios de introduzi-los à arte." (ibidem, p. 3). As práticas educativas em geral, segundo Mörsch (2016), consonantes com esse discurso são elaboradas pelos mediadores/educadores e tendem para ações que chamem público em larga escala e/ou atendem públicos específicos como grupos escolares, por exemplo.

Já o discurso desconstrutivo, relaciona-se com a museologia crítica e realiza na prática educativa a crítica aos mecanismos excludentes, discriminatórios e distintivos do qual as instituições museais fazem parte. Nessa perspectiva, a arte é reconhecida a partir do seu potencial desconstrutivo. "Ao evidenciar traços comuns às estratégias artísticas, este paradigma de mediação e educação em museus é concebido como 'partindo da arte'." (MÖRSCH, 2016, p.4). Aqui, não trata-se apenas de tornar os espaços da arte e da cultura mais permeáveis, mas de dessacralizá-lo; criticar a instituição não somente no para quem ela se direciona, mas pelo que ela é. Nesse sentido, pode ser um exemplo de prática educativa, intervenções realizadas nas exposições.

Um tanto mais político, o quarto discurso destacado pela autora, o transformador assume o museu como agente de mudança/transformação social. É uma perspectiva que pretende estreitar a relação da instituição com o território em que está inserido. A prática educativa volta-se, então, não só para a crítica institucional, mas, sobretudo para remodelar e expandir a instituição. Assim, as ações não se restringem às exposições, elas podem se relacionar diretamente com o território, seja na expansão ao entorno, seja na penetração do museu por ele[25].

[25] Parece-me exemplar de ações deste tipo, os programas "Vizinhos do MAR" e "Vizinhos do Amanhã" do Museu de Arte do Rio – MAR e do Museu do Amanhã, respectivamente, que dialogam com os moradores da zona portuária do Rio de Janeiro, território onde estão inseridos. Indo ainda mais longe, o MAR abriu muito recentemente (novembro de 2018) uma exposição pequena com a obra de uma artista local recém falecida, "A pequena África e o MAR de Tia Lúcia". Os museus disponibilizam informações sobre os respectivos programas aqui: <https://www.museudeartedorio.org.br/pt-br/educacao/vizinhos-do-mar>; <https://museudoamanha.org.br/pt-br/content/vizinhos>. Também há informações sobre a exposição aqui:

Como toda instituição, o museu é múltiplo em sua existência cotidiana. Ainda que ele tenha princípios e diretrizes bem estruturadas, no dia a dia as pessoas o fazem a muitas maneiras. Mörsch (2016) destaca que tais discursos existem em diversas versões e operam simultaneamente de muitas formas, mas que a tensão, entre a mediação/educação com as outras instâncias do museu, tende a aumentar quanto mais poder os discursos desconstrutivos e transformadores tenham. Ora, se reconhecemos que o mercado de arte é um espaço extremamente elitizado e que ele, para existir, não pode prescindir das lógicas de preservação e de exibição, essa não é uma afirmativa para nos espantarmos. Quanto mais desmistificada for a arte, enquanto entidade mística e genial, menos se sustenta o fetiche criado em torno dela e, portanto, o seu valor financeiro. Assim, se nossa análise se volta apenas para as tramas internas deste setor específico do campo cultural[26], que são as instituições de preservação do patrimônio e difusão dos bens artísticos e culturais, vemos que há perspectivas de educação mais ou menos atraentes aos agentes do campo.

A autora destaca que cada discurso corresponde a um conceito de educação que considera o que ela representa, "como ela funciona e a quem se dirige" (MÖRSCH, 2016, p. 5). Apesar disso, há convergências. Os discursos afirmativo e reprodutivo não se debruçam criticamente para suas estruturas de poder e com isso as posições do público e dos educadores são estáticas. "No entanto, eles têm outras maneiras de questionar o '[para] que' e o '[para] quem' da educação." (ibidem, p. 5). Enquanto no primeiro os programas educativos voltam-se para praticantes do campo artístico, no segundo, voltam-se para os excluídos dele. Em ambos, a instituição ocupa o lugar de transmissora do conhecimento que detém e o público ocupa o lugar passivo da recepção.

Já os discursos desconstrutivo e transformador realizam a autocrítica, voltam-se para uma análise de si mesmos "[...] e esta crítica é incorporada de volta no trabalho educativo

---

<https://www.museudeartedorio.org.br/sites/default/files/release_a_pequena_africa_e_o_mar_de_tia_lucia_final.pdf>.

[26] Bourdieu (2004) ao falar do campo literário, o marca como parte específica do campo de produção cultural e, portanto, subordinado as suas regras. Nesse sentido, falar de campo literário ou falar de campo artístico, equipara-se. O autor está, sobretudo, na defesa de um conceito de campo artístico que supere a noção mítica da arte, por um lado, e a noção simplista de reflexo do campo social, por outro. O que está em jogo é uma concepção que reconheça que tensões que atuam no campo social incidem sobre o campo artístico e de que maneira particular elas incidem. Trata-se de analisar os campos de produção cultural a partir do materialismo histórico, ou seja, buscar as relações dialéticas entre generalidade e particularidade. "Falar de homologia entre o campo político e o campo literário significa afirmar a existência de traços estruturalmente equivalentes – o que não quer dizer idênticos – em conjuntos diferentes. [...] o campo literário (ou o científico) é um campo como os outros [...]: trata-se de uma questão de poder [...], de capital [...] – aqui como em outros lugares observam-se relações de força, estratégias, interesses, etc. [...] de fato, elas [relações de força] têm por princípio uma espécie muito particular de capital, que é simultaneamente o instrumento e o alvo das lutas de concorrência no interior do campo, a saber, o capital simbólico como capital de reconhecimento ou consagração, institucionalizada ou não, que os diferentes agentes e instituições conseguiram acumular no decorrer das lutas anteriores, ao preço de um trabalho e de estratégias específicas." (BOURDIEU, 2004, p. 170-171).

com o público. [...] o que se solicita e espera é uma abertura à abordagem e trabalho críticos com a arte e suas instituições." (MÖRSCH, 2016, p. 6). Nessas perspectivas, as posições do público e dos educadores são intercambiantes na medida que o processo educativo se realiza como via de mão dupla. Como a autora destaca, seus objetivos se concentram no desenvolvimento da consciência crítica, no agenciamento político e no auto empoderamento (ibidem). A diferença entre eles reside justamente no caráter de modificação da instituição, que só é perseguida como elemento indissociável do caráter crítico pelo discurso transformador. Nesse contexto, a prática educativa é exercida com certo caráter de ativismo enquanto que para o discurso desconstrutivo ela se contenta, por assim dizer, com estratégias artísticas (MÖRSCH, 2016).

Esse mapeamento discursivo, que a autora realiza, coloca a questão central da mediação e educação em museus como prática crítica, como ferramenta de fricção no bojo das relações de poder das estruturas de representação. O museu, enquanto instituição discursiva e construtora/guardiã de memória, precisa ser disputado se queremos construir narrativas mais plurais[27].

> Há três ideias gerais com relação a esta discussão, que contribuíram para a diferenciação de critérios usados para calcular uma prática crítica de educação em museus: a primeira é que componentes emancipatórios e paternalistas em arte e em projetos de educação em museus são negociados de acordo com **a noção de participação**; a segunda diz respeito **às noções de política e esfera pública** ali articuladas; e a terceira, à instrumentalização e/ou regulação do **empoderamento dos públicos** participantes. (MÖRSCH, 2016, p.14, grifos nosso).

A definição desses critérios é importante na medida que os programas educativos se tornaram um "fator legitimador" para justificar o incremento de recursos públicos nas instituições culturais (MÖRSCH, 2016). Não obstante, implementar setores ou programas de educação no espaço museal não quer dizer necessariamente assumir um compromisso com uma revisão dos privilégios gozados pelas instituições. Internamente, mesmo nos setores de museologia, apesar dos avanços nesse campo já explicitados anteriormente, os atores tradicionais que constituem o museu são ainda, historicamente, corpos de uma determinada classe que, portanto, hão de reproduzir seu *habitus*[28]. Nesse sentido, a adoção do discurso reprodutivo é um lugar de certo conforto entre as pressões para implementação de

[27] "Os produtores culturais detêm um poder específico, o poder propriamente simbólico de fazer com que se veja e se acredite, de trazer à luz, ao estado explícito, objetivado, experiências mais ou menos confusas, fluidas, não formuladas, e até não formuláveis, do mundo natural e do mundo social e, por essa via, de fazê-las existir."(BOURDIEU, 2004, p. 176).

[28] Bourdieu (2007b) apresenta o conceito de *habitus* como aquilo que intermedia a configuração da distribuição das espécies de capital, sobretudo econômico e cultural, entre as frações de classe; ele é aquilo que se compartilha e se reproduz no bojo das classes. O *habitus* produz escolhas que reencontram as estruturas das espécies de capital que exprimem o espaço dos estilos de vida das frações de classe.

programas de educação (como fator legitimador) e a manutenção das relações de poder. Algo que funciona quase como uma *mea culpa* cristã. Inserimos novos públicos[29] – em muitos lugares há metas específicas para esses públicos – sem mexer em nada das estruturas postas.

Na realidade brasileira, todos esses discursos estão em disputa não só entre as instituições como também internamente em cada uma delas. Há muitos museus dentro de um museu. Uma das muitas "fragilidades" da mediação e educação em museus é justamente a ausência de uma estrutura consolidada institucionalmente; comumente, as equipes são compostas por um corpo majoritário de estagiários ou de trabalhadores temporários ou ainda todo o setor educativo é terceirizado. Isso reflete na área de muitas formas, como na formação dos educadores e na produção de memória das vivências e experiências realizadas por exemplo. Mas isso permite potências também. A não definição de uma formação profissional específica para a atuação enquanto mediador/educador em museus possibilita uma pluralidade de conhecimentos e um exercício rico de interdisciplinaridade. Nesse exercício, confluem muitas das teorias de crítica social que incidem diretamente na prática educativa. Temos, então, que o espaço macro político – aquilo que a instituição é e representa social, política e economicamente – e o espaço micro político – aquilo que ela faz – podem operar de modos diferentes, por vezes até opostos. Essa tensão é que permite justamente as disputas e o exercício de uma prática educativa crítica.

Mörsch destaca que a mediação e a educação em museus que se pretende crítica atua no campo da controvérsia, "nos moldes de uma crítica da dominação" (2016, p. 16), em que se revela que a arte não está desconexa da economia, das relações de poder, mas que se constitui enquanto campo complexo com suas respectivas disputas internas travadas pelos mais variados interesses e agentes – financiadores, colecionadores, especuladores, curadores, artistas, públicos etc. Ao mesmo tempo, considera os capitais cultural e simbólicos como importantes ferramentas nas lutas por representação e por representatividade no campo social e artístico. Por isso, destaca que a educação museal "Busca transformar a instituição em um espaço no qual aqueles que não estão explicitamente no centro do mundo da arte possam produzir suas próprias articulações e representações. [...] conecta as instituições com o lado de fora, com os contextos locais e geopolíticos." (ibidem, p. 17). E esse trabalho pode ocorrer por meio de uma certa opacidade institucional ou na linha de frente tanto quanto mais atores sociais estiverem

[29] Aqui é importante destacar que as inserções de públicos específicos, como alunos de escolas públicas e/ou pessoas com deficiência, tornam-se muitas vezes estratégias de marketing. Também realiza-se como estratégia para o aumento de públicos variados a adoção de uma programação orientada para eventos.

envolvidos e engajados. Assim, avançar nos debates sobre a educação museal brasileira significa – e essa é a minha defesa neste trabalho – sair politicamente do escopo do espaço museológico, significa refletir mais sobre o lugar da educação nos espaços de cultura do que pensar o museu, mais sobre o terreno social do que o institucional. Do contrário, seguiremos sendo apenas pontos de concessão dos dirigentes do campo cultural capitalizados como fator legitimador e/ou como estratégia de marketing.

4 MUSEU E ESCOLA: ALIANÇAS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA

A relação museu-escola não é de hoje. Como mencionado anteriormente, o desenvolvimento dos museus europeus fortaleceu cada vez mais sua função educativa e, já desde o século XVII, o público escolar tornou-se um dos públicos prioritários sobre o qual essa função se realiza. Mas a relação entre a escola e o museu é permeada por múltiplos atravessamentos, marcados sobretudo pelas visões que cada instituição nutre da outra. Tais visões por vezes se concretizam em barreiras simbólicas que se colocam ao processo educativo. Que barreiras são essas? Como são construídas e como podem ser desconstruídas?

Para começar, é preciso situar sobre qual terreno a instituição museal se constitui e que representações angariou para si ao longo dos anos. Como uma instituição voltada para a preservação da memória e do patrimônio material e imaterial das sociedades, seu terreno é o campo da cultura. Em linhas gerais, o museu preserva tudo aquilo que constitui a cultura de uma determinada sociedade. Pois bem, até os avanços que a perspectiva dos Estudos Culturais trouxe para as discussões do campo cultural, as compreensões sobre a cultura estavam muito marcadas por uma hierarquização em que no topo da pirâmide estava a chamada cultura erudita – branca, masculina, heteronormativa, eurocentrada. Outras formas culturais eram, frequentemente, reconhecidas como formas menorizadas, como é o caso da cultura popular por exemplo. O que está no bojo desta classificação é uma concepção de cultura que ignora as trocas e interconexões entre as diversas expressões culturais. Essa negação acaba por sustentar a ideia de que existe um nível de cultura (a erudita), valorizada como “a” cultura universal, que todos devemos perseguir (MARQUES, 2015). As outras formas de cultura seriam então uma espécie de subculturas, de qualidade e valor inferiores adequadas de certo modo à realidade social das classes populares.

Quando, em meados dos anos 1960, ocorreram os movimentos por ampliação da cidadania com a luta por direitos sociais na França, a cultura passou a ser compreendida e tratada pelo Estado enquanto política pública. A política cultural delineada pelo governo francês, modelo para boa parte do mundo ocidental, assentou-se na ideia da democratização cultural, isto é, na ideia de reduzir as desigualdades culturais proporcionando acesso à cultura por todas as camadas sociais (GOMES; LACERDA, 2013). No entanto, como destaca Marques (2015), a base conceitual da democratização cultural não é outra senão o modelo hierarquizado de cultura. Portanto, as políticas voltaram-se para espraiar a cultura erudita entre o povo francês.

Esse modelo foi perdendo força política já nos anos 1970 quando as medidas adotadas pelo governo francês não surtiram o efeito esperado. “O que se observou foi um aumento na frequência de indivíduos que já os frequentavam, que estimulados pela gratuidade aumentaram o número de idas aos museus, teatros e congêneres, sem que com isso um novo público fosse agregado.” (GOMES; LACERDA, 2013, p. 42). Além disso, tratava-se de um contexto histórico de rebarba de todo o movimento de contracultura, de questionamento e afirmação de identidades culturais diversas. “Contexto que, ao evidenciar movimentos de fluxos, transposição de fronteiras e hibridizações culturais, coloca em questão noções conservadoras de formações culturais.” (MARQUES, 2015, p. 46). Os movimentos sociais estavam disputando novas noções de cidadania e de direitos humanos, que abarcassem as diferenças entre diversos grupos e segmentos da sociedade, como a população negra por exemplo, para combater as desigualdades.

Nesse cenário surgiu um novo paradigma. A concepção de democracia cultural, propulsionada pela França e pela UNESCO, ao contrário do paradigma anterior, vai ao encontro de uma concepção de direitos culturais (GOMES; LACERDA, 2013). Ela opera com a pluralidade do campo cultural, seja nas formas de culturas, seja nos atores sociais inerentes ao campo. Sob esta perspectiva, as políticas culturais atuam com os seguintes objetivos:

> “[...] I) o alargamento dos espaços públicos, II) o fomento e o reconhecimento de diferentes manifestações culturais, III) a compreensão do espectador cultural não limitado à concepção de consumidor cultural, um sujeito unitário, e sim como um agente social ativo e múltiplo, IV) o Estado como mediador e regulador na esfera econômica relativa à produção e distribuição de bens culturais, V) o reconhecimento dos espaços públicos como espaços potenciais de ação cultural direta de diferentes públicos [...] e VI) abrindo espaço para a efetiva participação pública-plural às diferentes práticas artísticas e culturais presentes no espaço social [...]” (MARQUES, 2015, p. 50).

Na contemporaneidade, o desenvolvimento de políticas culturais com base na compreensão de que as culturas se interpenetram e se afetam mutuamente, sobretudo num contexto de globalização, tem se mostrado mais consonante com a realidade social. Isso não quer dizer que o paradigma da democratização cultural não tenha cumprido um importante papel[30] e nem que tenha sido superado. Ao contrário, a formulação do conceito

[30] É importante destacar que o princípio de democratização cultural cumpriu um papel menos conservador num contexto histórico em que as barreiras institucionais de acesso aos bens culturais por parte dos segmentos populares eram concretas. Nesse sentido, a proposta de diminuir o distanciamento entre um público popular e os equipamentos culturais teve no viés econômico, através da redução do preço dos ingressos ou da gratuidade, a principal medida para possibilitar o acesso. Com o tempo, essa ação mostrou-se limitada já que a questão do acesso perpassa outras implicações que não só o aspecto econômico. Bordieu (2007a) aponta, a partir de seus estudos, que a apropriação da arte e os juízos de gosto estão relacionados não só com o capital econômico dos indivíduos, mas também com os capitais cultural, escolar e social. E o processo de apropriação

de democracia cultural não encerra de vez a concepção anterior. Elas são adequadas a visões de mundo diferentes e em disputa, ainda hoje. Tampouco, enquanto modelos de formulações de políticas culturais, elas expressam um caminho linear, evolucionista e universal.

No caso brasileiro, como destaca Gomes e Lacerda, de 1930 a 2002 o país recebeu a influência francesa de democratização da cultura e teve nos governos ditatoriais uma atuação política cultural acentuada na medida em que "[...] dispensaram à cultura importância estratégica em seus planos de gestão [...]" (2013, p. 49). Não obstante, a partir do contexto de redemocratização do país nos anos 1980, a luta dos movimentos sociais provocou uma inflexão política importante no que concerne à ampliação da participação social no âmbito da formulação e da avaliação de políticas públicas. Em muitas áreas, a criação de conselhos[31] (em sua maioria orientados pela paridade entre poder público e sociedade civil) de direitos e de políticas, nas três esferas de governo, norteou a formação de políticas de Estado. E foi a partir de espaços como esse que algumas conquistas foram alcançadas nos últimos anos em direção à democracia cultural, como por exemplo, os editais de fomento menos burocráticos de incentivo à produção de artistas independentes e de ações culturais nos territórios.

---

perpassa barreiras e usos simbólicos. Atualmente, a discussão do acesso aos bens culturais abrange questões como acessibilidade, valor econômico, território, programação e comunicação, entre outros.

[31] O primeiro Conselho Nacional de Cultura – CNC foi criado em 1938, por Getúlio Vargas. Tinha como finalidade "coordenar as atividades concernentes ao 'desenvolvimento cultural' realizadas pelo Ministério de Educação e Saúde. Dentre as atividades [...] estavam incluídas questões também relacionadas à saúde, a pátria e a educação, de acordo ao ideário estado-novista." (COSTA, 2011, p. 2). Em 1961, o presidente Jânio Quadros criou outro conselho através do decreto n. 50.293 de 23 de fevereiro de 1961. O decreto do novo conselho estabelecia uma série de atribuições. A primeira delas instituía a política cultural de governo, definida a partir da criação de um plano geral e de programas anuais. O principal projeto do novo CNC, segundo Costa (2011), foi a Caravana da Cultura que visava levar arte e cultura através de espetáculos de danças típicas, teatro, ópera, música etc. ao interior do país, para cerca de 18 cidades de 5 estados. O projeto, no entanto, só efetivou a primeira etapa já que fora interrompido pelo golpe de 1964. "[...] este Conselho funcionou ativamente em seus três primeiros anos, até o golpe civil militar, quando suas atividades foram de certo modo paralisadas. O trabalho do CNC foi retomado com a instalação do Conselho Federal da Cultura, em 1967." (ibidem, p. 3). O redesenho do Conselho Federal da Cultura ocorreu só em 1992 através da Lei nº 8.490, de 19 de novembro de 1992, que instituiu como parte do Ministério da Cultura o Conselho Nacional de Política Cultural no bojo da organização da Presidência e de seus ministérios. O CNPC sofreu ainda as seguintes alterações: na estrutura pelo decreto nº 823, de 21 de maio de 1993; na composição pelo dec. nº 834, de 07 de junho de 1993; novamente na estrutura pelo dec. nº 1.939, de 25 de junho de 1996; novamente na composição pelo dec. nº 3.617, de 02 de outubro de 2000. É só em 2005, que a cultura obterá avanços no sentido da criação de uma estrutura para execução das políticas culturais através da instituição do Sistema Federal de Cultura e do remodelamento do CNPC com o decreto nº 5.520, de 24 de agosto de 2005, com as suas devidas alterações instituídas pelos decretos nº 6.973, de 7 de outubro de 2009, e nº 8.611, de 21 de dezembro de 2015.

Nesse sentido, Marques (2015) destaca que as políticas culturais públicas numa perspectiva estendida de cultura devem buscar a ampliação de possibilidades de participação nas decisões políticas no processo de formulação, percebendo os agentes culturais através da diversidade e da potencialidade. Só é possível desconstruir o modelo hierarquizado de cultura tornando as suas estruturas mais porosas e permeáveis.

Não obstante todas as transformações no campo cultural e também no campo museal, já referidos no capítulo anterior, ainda é muito presente no cotidiano as visões mais tradicionais tanto da cultura quanto dos museus. Isso porque são concepções em disputa traduzidas e corporificadas pelas políticas e ações culturais, pelas instituições e pelos atores sociais. No Brasil, num contexto de extrema desigualdade social em que a luta pela sobrevivência ainda é tão latente em muitas regiões, tais disputas são acirradas, porque elas representam as relações de poder sobre as quais nos formamos enquanto nação. Num país em que todo o processo de construção de identidade nacional esteve pautado sempre em relação aquilo que refletia o mundo do colonizador – e, portanto, daquele que nos dominava –, sustentar um processo de valorização cultural daquilo que nos constitui livre dessa relação de dominação e espelhamento não é tarefa fácil.

Milton Santos (2005) trata o território como sendo esse espaço-tempo em que as relações, tensões e fricções se colocam. “O território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado.” (SANTOS, 2005, p. 255). As instituições museológicas brasileiras ainda são, no imaginário social, espaços de concentração do saber, do conhecimento, da cultura. Espaços que buscamos acessar para contemplarmos aquilo que a humanidade produziu e com isso sairmos mais ricos, mais cultos. O museu é visto como o território de suspensão do espaço-tempo, no qual contemplamos suas formas. Durante muitos anos, os museus brasileiros se colocavam desta maneira mesmo. A relação com as escolas era pautada por aquilo que o museu tinha para passar, para ensinar, para ilustrar sobre o mundo real – ainda que tão abstraído quanto aquele formulado pelo conjunto de disciplinas vistas nas escolas. Por isso, não é de se espantar que as escolas e os/as professores/as nos procurem, educadores de museus, com expectativas de vivenciarem uma visita guiada, na qual os/as alunos/as serão informados sobre um conjunto de obras ou que se preocupem em cobrar deles as posturas “corretas” de se estar no museu ou ainda que se preocupem que eles tenham acesso à cultura – como se eles/as fossem apartados dos processos culturais.

Retomando Santos (2005), é no território usado que a apropriação pode se concretizar e isso é um poder simbólico importante. Enquanto, os museus não se destituírem das características que os ligam e relacionam àquele imaginário social, enquanto eles não se fizerem inteligíveis apenas como mais um agente narrativo (dentre tantos), a barreira simbólica que distancia os museus e suas práticas das escolas e suas

práticas permanecerá. Nesse sentido, **o museu precisa ser escola,** precisa ser deslocamento. “[...] a ideia do museu como uma escola [...] nos remete a uma importância característica da escola [...] não somente as coisas, ambientes e pessoas são deslocadas, mas também as ideias.” (LEYTON e ZARDO, 2018, p. 57).

De outro modo, pode ser muito fácil e tentador para o museu ver as escolas para aquilo que elas foram formadas para ser e não por aquilo que elas são no território usado. Vê-las apenas como instituições castradoras, disciplinadoras e conformadoras de sujeitos acríticos é um equívoco que pode invisibilizar os/as professores/as enquanto educadores e os/as alunos/as enquanto sujeitos que podem se apropriar do território numa infinidade de modos. Afinal, o campo escolar é muitas vezes o principal terreno de formação e ação destes sujeitos, que não passam incólumes.

Isso não quer dizer que a instituição escolar não tenha limites e questões. Quantos grupos não visitam os museus pura e exclusivamente por mérito de seus/suas professores/as engajados/as? Ou quantos/as professores/as estão abertos para abrirem mão do lugar de detentor do conhecimento e construírem em conjunto com os/as educadores do museu uma visita? Ou ainda, simplesmente se permitirem participar da proposta da visita? A instituição escolar também possui e mantém relações de poder, tanto internamente, entre os diferentes sujeitos que a compõem, quanto externamente na relação com o território. Ela não é una e também estabelece disputas em torno de diferentes projetos de educação e de cultura. Bourdieu (2007a) ressalta, por exemplo, que o sistema escolar, enquanto instância de “transmissão entre gerações da informação acumulada”, corrobora a desigualdade de capital cultural na medida que os códigos e instrumentos para a apropriação daquilo que é apresentado como “a” cultura pressupõem uma posse prévia, que é transmitida pelo núcleo familiar e pelas práticas culturais que realizam cotidianamente como parte do *habitus* de classe.

> Eximindo-se de oferecer a todos explicitamente o que exige de todos implicitamente, [o sistema de ensino] quer exigir de todos uniformemente que tenham o que não lhes foi dado, a saber, sobretudo a competência linguística e cultural e a relação de intimidade com a cultura e com a linguagem [...]. (BOURDIEU, 2007a, p. 307).

Como acontece com a informação acumulada histórica e cultural, que é produto intrínseco às relações de poder, a escola ainda que brande aos quatro ventos, não pode se revestir da capa de neutralidade de apenas propagadora do conhecimento universal. Primeiro porque o que é universal só pode ser entendido como o escolhido por uma classe dominante como sendo universal – que não à toa reflete a si própria, seus valores e padrões. Em segundo lugar, o sistema escolar se dirige a todos – classes e frações de classes diferentes – sem que isso possa significar igualdade. Ora, ao transmitir e defender a cultura que é reflexo de uma determinada classe, as outras já se estabelecem num lugar

social aquém, porque suas referências são outras. Elas estarão em desvantagem, por assim dizer, por não possuírem "de berço" os códigos, instrumentos e referências para apropriação da cultura valorizada.

A análise crítica de Bourdieu (2007a) ao sistema escolar, ainda hoje atual, permite aos agentes do campo educacional refletir sobre os mecanismos de poder e subalternização que podem incidir na prática educativa. Como as escolas podem construir outras bases de transmissão do conhecimento de modo a enfrentar a reprodução das desigualdades de capital cultural? Se o que se quer é construir um projeto de educação crítica, a escola deve complexificar as narrativas que (re)produzem e revelam o seu lugar na trama social, ao mesmo tempo abrir mão de seu poder e negociar com os agentes do território. Assim, é de suma importância "[...] a compreensão de que a educação se realiza em vários ambientes sociais e culturais e de que é necessária e urgente a ampliação do debate entre as instituições e os diferentes sujeitos da ação educativa." (PEREIRA et. al., 2007, p. 13). Nesse sentido, **a escola deve ser museu**, deve se permitir à porosidade na construção do conhecimento, voltar para si, para seu acervo e criar suas próprias narrativas.

> Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. **Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido**. Se alguma coisa nos anima a educar, é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de sermos quem somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo. (LARROSA e KOHAN, 2017, apud ZARDO e ELIAS, 2018, p. 46, grifo meu, texto conforme original)

Estas questões são de suma relevância para refletirmos sobre a relação museu-escola. Quebrar essas barreiras torna-se importante, pois precisa haver uma base de diálogo entre essas instituições para construírem conjuntamente a experiência da visita no museu de modo que ela se torne uma experiência pedagógica, não do museu e nem da escola, mas de um projeto de educação crítica. Marandino (2008) destaca que é preciso existir uma interação pedagógica entre os/as professores/as e os/as educadores/as do museu em prol de um objetivo geral comum, a saber, a possibilidade dos/as alunos/as estabelecerem atitude positiva e prática autônoma no equipamento cultural. Para a autora, isso só é possível quando há "participação efetiva dos professores na estruturação do processo pedagógico da visita, que parta de uma negociação com a equipe de educadores do museu e que passe pela explicitação e concordância a partir de objetivos mútuos." (MARANDINO, 2008, p. 25).

A autora aponta a multiplicidade de modelos de construção da parceria museu-escola e sugere o modelo elaborado por Allard e Boucher (1991 apud MARANDINO, 2008), que assume as diferenças e negocia os conflitos possíveis dessa relação. No modelo proposto, as instituições trabalham conjuntamente em três etapas, diagnóstico, execução e

avaliação, que se traduzem nos momentos do antes, durante e depois da visita ao museu. Ou seja, a experiência cultural é construída pedagogicamente pelos dois atores num espaço-tempo que ultrapassa as fronteiras – físicas e simbólicas – institucionais.

> [...] o museu se propõe um deslocamento, pela atuação do Educativo, para um lugar com características intrínsecas às da escola: lugar de suspensão, profanação, atenção, amor comum, igualdade (equiparação de direitos), amor, preparação e responsabilidade pedagógica. Referenciar o museu na escola, e vice-versa, coloca à luz ambas instituições para uma atenção à qualidade do que lhes é intrínseco: a educação. (LEYTON e ZARDO, 2018, p. 59).

Atualmente, tal modelo é um dos sonhos de muitos espaços educativos museais, pois reconhece que a experiência na instituição clama por um tempo que supere o tempo da visita, geralmente entre uma e duas horas. O que também não significa que o modelo proposto tem algo de ideal e universal já que cada museu possui sua gama de limites e possibilidades, o que proporciona também uma série de experiências para serem trocadas. Isto põe em questão "as diferentes concepções de aprendizagem em jogo, o que influi significativamente em seu potencial educativo e nos limites da relação entre museus e escolas." (PEREIRA et. al., 2007, p. 13). Mesmo o modelo apresentado por Marandino (2008) pode fortalecer a ideia tanto do museu quanto da escola como espaços inquestionáveis do conhecimento. Põe em questão também, os limites institucionais, tanto de um quanto de outro. A maioria das produções de perspectiva crítica da educação museal parecem parar no mesmo lugar, vendo a si própria. Na PNEM, a única diretriz (eixo III – museus e sociedade) que traz a perspectiva de atuação da educação museal com a educação formal é voltada para a promoção de si mesma: "Estimular a colaboração entre órgãos públicos e privados de educação, promovendo a difusão da educação museal, em consonância com a Política Nacional de educação Museal, visando à formação integral." (IBRAM, 2018, p. 130). A ideia da formação integral aparece vaga, quase que ilustrativa – em apenas uma outra diretriz da política ela aparece enquanto uma das atribuições do educador. Nesse cenário, como construir uma relação museu-escola que supere ações pontuais, que se estabeleça de fato enquanto parceria? Mais ainda, como construir uma relação que fortaleça um projeto de educação crítica?

> [...] é o enquadramento politicoinstitucional da mediação, assim como as circunstâncias economicoculturais nas quais ela tem sido chamada a operar, que de certo modo permanecem inconscientes ou fora de pauta, nos discursos e debates sobre sua prática. [...] Em todo o caso, tal condição não significa [...] um simples recorte contextual, [...], mas sim uma *delimitação cognitiva*, uma maneira de se fazer ser como instituição. (HONORATO, 2015, p. 209, grifo do autor).

Cayo Honorato, refletindo sobre as compreensões e condições em que se estabelece a mediação cultural, questiona como "ela se faz ser" institucionalmente, voltada

mais para “ser causa de alguma modificação nos públicos, do que em se posicionar diante das consequências de uma participação efetiva dos públicos.” (2015, p. 215). Assim, ele propõe que a mediação cultural seja pensada na perspectiva de uma mediação extrainstitucional, ou seja, empenhada em fortalecer o seu papel público de transformar radicalmente as instituições e o modo como nos reconhecemos e nos fazemos nela.

Nesse sentido, refletir sobre a relação museu-escola deve ultrapassar o horizonte das ações museais ou do estabelecimento de parcerias institucionais, deve vislumbrar uma aliança no ceio de um projeto político de construção de práticas para uma educação crítica. Museu e escola interligadas como irmãs siamesas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, que está longe de ser finalizado, é um esboço inicial das reflexões que me atravessam enquanto educadora em museu, sobretudo com as expectativas dos governos futuros e suas visões tanto para a área da cultura quanto para a área da educação. O caminho traçado aqui tenta estabelecer algumas bases importantes para uma análise crítica da conjuntura atual, numa perspectiva histórica. Ao mesmo tempo, tenta também apontar algumas questões postas no espaço micropolítico, entendendo-o como esfera articulada ao macropolítico sem, contudo, ser determinada por ele. Nesse sentido, que busquei identificar limites e potências presentes na relação entre as instituições escola e museu. É claro que uma análise mais cuidadosa deve trazer mais elementos concretos desta relação, experiências, projetos realizados etc. Nesse trabalho, porém me detive aos atravessamentos, gerados pelas relações estabelecidas entre os campos, que incidem no espaço-tempo do cotidiano das instituições. Creio que esta é uma dimensão importante para uma futura análise mais detalhada.

A hipótese (tímida) posta neste estudo caminha mais para um apontamento de estratégia política direcionada ao campo cultural, especificamente à educação museal. Proponho que ela se pense além do espaço museológico, além de todos os marcos de poder já instituídos no cubo branco já que o campo cultural não pode assumi-la tal como ela se propõe ser, um espaço crítico-reflexivo sobre as relações de poder da sociedade postas no espaço em que atua. Considero que escolas e museus possuem mais pontos de encontro e potências do que distanciamentos e limites. Mas, sobretudo, creio que ambos espaços possuem como carta na manga a premissa, defendida mesmo por parte da ala mais conservadora da sociedade, de que a cultura e a educação são necessárias. Acredito que isso pode ser um trunfo no espaço-tempo do território usado, para retomar Milton Santos, onde as negociações se estabelecem na vida miúda.

Em suma, este trabalho lança talvez mais questões do que responda algo. A defesa de que as relações entre o campo cultural e o sistema de ensino formal devam estabelecer-se com vistas à construção de um mesmo projeto de educação crítica é a principal delas. Que escola e museu possam construir juntos propostas pedagógicas que fortaleçam as potências tanto do campo da cultura quanto do campo educacional, ao mesmo tempo que contribuam para superar as barreiras simbólicas que ainda circundam às instituições.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. *Indústria cultural e sociedade*: seleção de textos Jorge M. B. de Almeida. Tradução Julia Elisabeth Mattos Brito de Almeida et al. São Paulo: Paz e Terra, 2011, 7ª reimpressão.

_____; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006 reimpressão.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte (MG): Letramento 2018.

ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém*: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1999.

BENCHIMOL, Jamie Larry. *Pereira Passos*: um Haussmann Tropical. Rio de Janeiro, Biblioteca Carioca, 1992. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/20292621/Pereira-Passos-Um-Haussmann-Tropical> Acessado em: set. 2011.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004, pp. 169-180.

_____. *A economia das trocas simbólicas.* São Paulo: Perspectiva, 2007a.

_____. *A distinção*: crítica social do julgamento. Tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007b.

CASTRO, Fernanda. O campo específico da educação museal: políticas públicas em construção. In: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS CULTURAIS, 2013, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2013. Disponível em: <http://culturadigital.br/politicaculturalcasaderuibarbosa/files/2013/11/Fernanda-Castro.pdf> Acesso em: 30 ago. 2018.

CERQUEIRA FILHO, Gisálio*. A "questão social" no Brasil.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

COSTA, Lilian Araripe Lustosa da. Política cultural e a atuação do Conselho Nacional de Cultura (1961-1964). II SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS CULTURAIS *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2011. Disponível em: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/palestras/Politicas_Culturais/II_Seminario_Internacional/FCRB_LilianAraripeLustosa_da_Costa_Politica_cultural_e_a_atuacao_do_Conselho_Nacional_de_Cultura.pdf> Acesso em: 20 nov. 2018.

COSTA, L. L. M. da; LIMA, D. F. C. O termo museólogo e seu conceito: análise da atividade profissional em coleções de artistas plásticos contemporâneos. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 2013, Santa Catarina. *Anais eletrônicos...* Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: <http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/_repositorio/2015/12/pdf_e0e8731f26_0000013926.pdf> Acesso em: 10 nov. 2018.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Contra Corrente – ensaios sobre democracia e socialismo.* 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, jun. 2008a.

_____. *Marxismo e Política – a dualidade de poderes e outros ensaios.* 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, fev. 2008b.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo.* Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GOMES, E. J. dos S. de F.; LACERDA, A. P. de. Sentidos da democracia e dos direitos culturais no campo das políticas culturais. *Políticas Culturais em Revista,* Salvador, v.1, nº 6, 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/pculturais/article/view/8258> Acesso em: 27 abr. 2017.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 26ª edição, 37ª impressão, 2012.

HONORATO, Cayo. Mediação extrainstitucional. In: *Museologia e Interdisciplinaridade*, Brasília/DF, vol. III, nº 6, março/abril de 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/14971> Acesso em: 27 ago. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. *Caderno da Política Nacional de Educação Museal*. Brasília, DF: IBRAM, 2018a.

_____. *Documento Preliminar do Programa Nacional de Educação Museal.* Brasília, DF: IBRAM, 2018b. Disponível em: <http://pnem.museus.gov.br/wp-content/uploads/2014/01/DOCUMENTO-PRELIMINAR1.pdf> Acesso em: 10 out. 2018.

LEYTON, Daina; ZARDO, Fernanda. Educação em descolamentos. In: *Educativo e acessibilidade:* experiências do MAM. São Paulo: Museu de Arte Moderna, 2018. Disponível em: <http://mam.org.br/wp-content/uploads/2018/09/Educac%CC%A7a%CC%83o-e-Acessibilidade_experie%CC%82ncias-do-MAM-QRcode.pdf> Acesso em: 20 nov. 2018.

MARANDINO, Martha (Org.). *Educação em museus*: a mediação em foco. São Paulo: Geenf/FEUSP, 2008.

MARQUES, Marcelo de Souza. Críticas ao modelo hierarquizado de cultura: por um projeto de democracia cultural para as políticas culturais públicas. *Revista de Estudios Sociales,* Bogotá, nº 53, p.43-51, jul-set 2015. Disponível em: <https://revestudsoc.uniandes.edu.co/index.php/es/revista-no-53> Acesso em: 27 abr. 2017.

MÖRSCH, Carmen. Numa encruzilhada de quatro discursos – Mediação e educação na documenta 12: entre afirmação, reprodução, desconstrução e transformação. Tradução Mônica Hoff. *Periódico Permanente*: revista eletrônica do Fórum Permanente. São Paulo, v.4, nº 6, fev 2016. Disponível em: <http://www.forumpermanente.org/revista/numero-6-1/conteudo/numa-encruzilhada-de-quatro-discursos-1-mediacao-e-educacao-na-documenta-12-entre-afirmacao-reproducao-desconstrucao-e-transformacao-2> Acesso em: 30 ago. 2018.

PEREIRA, Júnia Sales et. al. *Escola e museu*: diálogos e práticas. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura / Superintendência de Museus; Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais / Cefor, 2007. Disponível em: <http://www.cultura.mg.gov.br/files/museus/2livro-final_escola-museu__fred_motta.pdf> Acesso em: 20 nov. 2018.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Cidadania e justiça:* a política social na ordem brasileira. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1979.

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: *OSAL: Observatorio Social de América Latina*. Ano VI, nº 16, jan.-abr. 2005. Disponível em: <

http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf> Acesso em: 27 abr. 2017.

SCHWARZ, Roberto. As ideias fora do lugar. In: *Cultura e política*. São Paulo: Paz e Terra, 2009, 3ª edição, p. 59-83.

SOUZA, Giane Maria de. A história do conselho nacional de política cultural (CNPC) e seus múltiplos desenhos institucionais. XXIX SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – contra os preconceitos: história e democracia. *Anais eletrônicos...* Brasília/DF: Universidade de Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502678033_ARQUIVO_artigocompletoanpuh2017.pdf> Acesso em: 02 nov. 2018.

ZAFFARONI, Raúl Eugenio e BATISTA, Nilo. *Direito Penal Brasileiro*, Primeiro Volume, Rio de Janeiro: Revan, 2003.

ZARDO, Fernanda; ELIAS, Laysa. Os professores e o museu: uma relação de parceria. In: *Educativo e acessibilidade:* experiências do MAM. São Paulo: Museu de Arte Moderna, 2018. Disponível em: <http://mam.org.br/wp-content/uploads/2018/09/Educac%CC%A7a%CC%83o-e-Acessibilidade_experie%CC%82ncias-do-MAM-QRcode.pdf> Acesso em: 20 nov. 2018.

ZOLBERG, Vera L. *Para uma sociologia das artes*. Tradução Assef Nagib Kfouri. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.