



FLACSO
BRASIL

MUSEUS E EDUCAÇÃO

RENATA MONTECHIARE E
GLEYSCE KELLY HEITOR (ORGS.)

Série Cadernos FLACSO

N16

www.flacso.org.br

Série Cadernos FLACSO

N16

www.flacso.org.br





FLACSO
BRASIL

Série Cadernos FLACSO
Número 16

FLACSO Brasil
Diretora: Salete Valesan Camba

Museus e Educação
Renata Montechiare e Gleyce Kelly Heitor (Orgs.)

ISBN: 978-65-87718-00-2

Junho, 2020
FLACSO Brasil (da Série Cadernos FLACSO)
Rio de Janeiro, 2020

Editora: Renata Montechiare
Projeto Gráfico: Marcelo Giardino
Diagramação e Revisão: Margareth Doher

FLACSO Brasil
SAIS Área 2-A, s/n, 1º andar, sala 121
CEP: 70610-900, Brasília (DF), Brasil
E-mail: flacsobr@flacso.org.br

Série Cadernos FLACSO

N16

www.flacso.org.br

SUMÁRIO

Apresentação - Museus contemporâneos e o lugar da educação	6
<i>Renata Montechiare e Gleyce Kelly Heitor</i>	
Liberdade, esperança, luta, utopia: Paulo Freire e a educação contra-hegemônica em museus	14
<i>Maíra de Oliveira Dias</i>	
Educação museal e definição de museu: construindo conceitos	31
<i>Milene Chiovatto</i>	
Formação <i>com</i> professores no Inhotim: espaços de encontro e de entrelaçamento entre a escola e o museu	51
<i>Ana Luisa de Oliveira Pires</i>	
Percurso museológico “História de Mulheres”: diálogos com a sociomuseologia de gênero	71
<i>Daiana Maria da Silva e Silvani dos Santos Valentim</i>	
Memória Cearense Encourada: iniciativas educacionais e a construção do conhecimento na musealização do vaqueiro	82
<i>Daniel Barreto Lopes</i>	
Fragmentos do MAR: Museu, Educação e Poros(cidade)	103
<i>José Alberto Romaña Díaz e Angélica Vier Munhoz</i>	

APRESENTAÇÃO - MUSEUS CONTEMPORÂNEOS E O LUGAR DA EDUCAÇÃO

Renata Montechiare

Gleyce Kelly Heitor

O Caderno Flacso N. 16, *Museus e Educação*, espelha e especifica nosso interesse pela potência de trabalho do campo da cultura em relação ao da educação. As políticas públicas brasileiras desses segmentos, nas últimas décadas, qualificaram profissionais e pesquisadores a desenvolver e identificar metodologias inovadoras de atuação. Acumulando anos de experiência, a relação entre museus e educação no país passa por constantes transformações e viradas do ponto de vista metodológico, conceitual e político. Reconhecemos que, no Brasil, somos detentores de uma vasta tradição prática e contínuo debate teórico, ainda assim, lidamos com os desafios impostos pelas discontinuidades e dificuldade de sistematizar esse legado. Daí a importância de produzir reflexões, referências e sobretudo memória concernente a esse entrecruzamento de áreas.

Inspirada pelo desafio de articular teoria e prática num ambiente de trocas de saberes, a Especialização em Cultura e Educação da Flacso Brasil tem investido em linhas de pesquisa que evidenciam as metodologias adotadas por programas e projetos culturais pelo país, tanto na administração pública, quanto nas iniciativas da sociedade civil. E os resultados têm nos instigado a seguir adiante e impulsionar pesquisadores a adentrar a esse campo de estudos. Abrir espaço para a produção intelectual dos e das pesquisadores/as da área é parte do esforço que vem sendo impulsionado.

Este Caderno Flacso faz parte de uma série que discute o campo da cultura em diálogo com o da educação. O primeiro deles, que teve como título “Cultura e Educação”, foi lançado em 2018 e abriu o debate abordando frentes variadas dessa interlocução: desde recuperar historicamente a relação da educação popular com a cultura popular, até reconhecer as experiências de processos artísticos desenvolvidos em interlocução com escolas.

Dando sequência à série, este segundo volume “*Museus e Educação*”, olha para uma instituição cultural que se estabeleceu, ao menos desde o século XIX, como espaço dotado de finalidades pedagógicas, uma vez que a abertura das coleções privadas à população configurou o ímpeto da formação enciclopédica e civilizatória dos museus (BENNETT, 1995). Desde os seus primórdios, exerceu papel central na constituição de diferentes campos disciplinares, na afirmação da racionalidade científica, na construção das identidades nacionais e na afirmação da empresa colonial, sobretudo no continente europeu.

Se o caráter pedagógico é um dos impulsos de sua origem, ao longo dos anos a compreensão sobre sua “missão educativa” foi pouco a pouco atualizada, amplamente debatida e modificada. Pode-se dizer que após a Segunda Guerra Mundial “o interesse pela educação dos públicos passa a ser exercido pelos organismos internacionais, em

especial o Conselho Internacional dos Museus”¹ (JOIN-LAMBERT, 2019, p. 37-38). Este novo ordenamento impacta não só a relação e produção desses públicos, como a constituição de um campo profissional e de pesquisa internacionais.

Ao repassar essa história e analisar um conjunto de documentos, poderemos ver, no entanto, que a relação entre museu e educação foi por muitas vezes resumida aos formatos institucionais “museu e escola”. Vemos também que a educação “no” e “com” os museus cumpria, além das funções civilizatórias e disciplinadoras acima citadas, um papel de edificação política e moral, através do caráter de exemplaridade dos seus acervos (KOPTCKE, 2005; MORAES, 2017; MORSCH, 2016).

No caso brasileiro, conforme mencionado, acumulamos vasta e relevante experiência concernente às intersecções entre esses dois campos. Relação esta construída a partir de diferentes contingências, dentre as quais podemos destacar o fato dos primeiros museus modernos e públicos a serem criados no país estarem, conforme explica Fernanda Castro (2013, p. 21), sob a tutela de órgãos como o Ministério da Saúde e Educação, que no início do século XX era o responsável pelo desenvolvimento das políticas públicas educacionais e culturais².

O país também protagonizou importantes debates no nível internacional sobre essa relação. Tem destaque na historiografia o fato do Brasil ter sediado e contar com uma delegação ativa no Seminário Regional Latino-Americano da UNESCO³. O encontro ocorreu em 1958 na cidade do Rio de Janeiro com desdobramentos em Petrópolis, São Paulo, Ouro Preto e Sabará, e tratou da função educacional dos museus. Dentre os vários temas debatidos, discutiu a questão do museu tornar-se meio educativo para a população, com destaque para a criação de programas voltados para comunidade escolar. Ao longo do evento, que durou 24 dias, enfatizou-se a importância dos museus como ferramenta para o fortalecimento do ensino, e a educação em museus como extensão daquela praticada na escola.

Um tema amplo e central do encontro que tanto influiu nos rumos que as instituições tomariam nas décadas seguintes, concentrou-se na problemática sobre como “popularizar” os museus⁴ no sentido de superação das barreiras que o separavam do público. Em termos de síntese, podemos dizer que mais do que uma definição de educação ou mesmo um apontamento para uma educação em museus, o evento refletiu sobre o papel do museu no desenvolvimento da educação escolar, apontando com veemência que, para se conceber e desenvolver o trabalho didático dos museus, se faria necessária a formação de profissionais especializados – no documento, nomeado como pedagogo dos museus. As instituições museológicas, por sua vez, foram tomadas como ferramenta de educação por seu caráter de

¹ Daqui em diante mencionado apenas como ICOM.

² A autora citada destaca, ainda, que o primeiro setor educativo criado em museus, no Brasil, foi a Seção de Assistência ao Ensino de História Natural, em 1927, por iniciativa de Roquette-Pinto, no Museu Nacional.

³ Para saber mais sobre o evento e seus desdobramentos recomendamos a leitura da publicação: CHAGAS, Mario; RODRIGUES, Marcus Vinicius Macri. *A função educacional dos museus: 60 anos do Seminário Regional da Unesco*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2019.

⁴ Um exemplo disso é a pesquisa apresentada no livro “Museus para o Povo: um estudo sobre museus americanos”, originalmente publicado em 1945 por José Antonio do Prado Valladares no qual o autor analisa as estratégias dos museus, nos Estados Unidos, para receber, educar e formar novos públicos.

exemplaridade, por serem lugares onde, através dos objetos, seria possível comprovar – ou experimentar – as questões abordadas pelo currículo.

Retomamos esse momento histórico e marco para o debate sobre a função educacional dos museus para refletir que, assim como no evento da década de 1950, ainda é comum que a dobradinha museu e educação seja traduzida como o contributo dos museus para a educação escolar, com sentido de complementaridade. Estas ideias consolidadas ao longo dos anos vêm, no entanto, sofrendo revisões, atualizações e desdobramentos.

Sendo assim, seria possível pensar intersecções entre museus e educação, fora da equação utilitarista que se desdobra na ideia de uma educação praticada “no” e “com” os museus como extensão da educação escolar? Como pensar a relação entre museu e educação acolhendo a importância dos museus para educação escolar, sem contudo reduzir essa relação à ideia de ferramenta? Haveria, na relação entre museu e educação, espaço para criação – nesse encontro entre campos e poéticas – de experiências instituintes? Parece ser ainda importante mapear quais transformações o museu e a educação necessitam para escapar ao imperativo disciplinador, civilizatório e colonizador, presente na origem desses dois campos nos quais urge uma revisão e reinvenção metodológica, epistemológica e política.

Seis décadas após o Seminário Regional da Unesco o país dedicou uma semana no ano de 2018 para celebrar e afirmar a importância, o papel e os desafios da educação museal⁵ a partir da aprovação de uma política nacional dedicada ao campo, a PNEM⁶, que foi fruto de um processo longo, participativo e amplo iniciado em 2010⁷.

Na sequência do lançamento da política afirmamos, por meio da chamada desta edição dos Cadernos Flacso, que a função educativa dos museus ressoa como um axioma, ao mesmo tempo que o papel e lugar da educação nessas instituições é algo que precisa ser constantemente reiterado e repactuado por documentos, políticas e compromissos públicos.

Meses após a publicação desta chamada, ainda com os artigos aqui presentes sendo gestados, vem a público o debate (e a celeuma) em torno da nova definição de museus proposta para a 25ª Assembleia Geral do ICOM, realizada em Kyoto, entre 1 e 7 de setembro de 2019.

Na nova proposta de definição apresentada na ocasião, a função educativa dessas instituições encontra-se subjacente, quiçá alargada, mas não explicitamente

⁵ Entre 17 e 23 de setembro de 2018 foi realizada a 13ª Primavera de Museus, com o tema “Celebrando a educação museal”. Este evento foi um marco na celebração da implementação da política, que vem sendo debatida e construída desde 2010, foi aprovada em 2017 e publicada junto com seu histórico em 2018. A Primavera de Museus é um evento que acontece anualmente, no mês de setembro, impulsionado pelo Ibram, no qual as instituições realizam uma programação de visitas, eventos e diferentes atividades voltadas para debater o tema proposto para o ano.

⁶ Política Nacional de Educação Museal. Ver Portaria nº 422, de 30 de novembro de 2017. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=13/12/2017&jornal=515&pagina=5&totalArquivos=192>>. Acesso em: 26 abr. 2020.

⁷ Para conhecer este processo e os documentos que constituem a PNEM consultar: INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. *Caderno da Política Nacional de Educação Museal*. Brasília: IBRAM, 2018. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

nomeada. Buscando abarcar as multiplicidades de experiências de museus do século XXI, o grupo responsável pela proposta de nova definição lançou para o debate o seguinte texto:

Os Museus são espaços democratizantes, inclusivos e polifônicos, orientados para o diálogo crítico sobre os passados e os futuros. Reconhecendo e lidando com os conflitos e desafios do presente, detêm, em nome da sociedade, a custódia de artefatos e espécimes, por ela preservam memórias diversas para as gerações futuras, garantindo a igualdade de direitos e de acesso ao patrimônio a todas as pessoas. Os museus não têm fins lucrativos. São participativos e transparentes; trabalham em parceria ativa com e para comunidades diversas na recolha, conservação, investigação, interpretação, exposição e aprofundamento dos vários entendimentos do mundo, com o objetivo de contribuir para a dignidade humana e para a justiça social, a igualdade global e o bem-estar planetário (ICOM, 2019, não paginado)⁸.

Se por um lado o texto proposto nos provoca a refletir sobre os perigos e armadilhas da ausência explícita da educação entre as funções do museu, por outro ele abarca alguns dos atributos que a educação museal vem reivindicando para si – como campo de conhecimento e atuação: dialogicidade, inclusão, acesso, participação cidadã e leitura crítica do mundo, por exemplo.

A votação da nova definição foi adiada por não produzir consensos. Podemos pensar que ela performa atributos desejáveis tanto para o museu como para a educação, que nos instiga a repensar nossas práticas, a reconsiderar os valores que propagamos e a nos reorganizarmos. Nos leva a refletir sobre: quais e quantos museus são espaços de fato democratizantes, inclusivos e polifônicos? Quais e quantos deles estão aptos a contribuir para a dignidade humana e para a justiça social e igualdade global? Ainda mais, o que entendemos por justiça social e igualdade global, num mundo onde as desigualdades, as injustiças e as condições para uma vida digna não são igualmente distribuídas? O que os museus têm a ver com essa distribuição? Como atuam, se posicionam e intervêm diante da produção de desigualdades?

No Brasil, buscamos dar conta das feridas provocadas por uma experiência colonial forjada, difundida e concretizada nos museus. O forte e necessário debate contemporâneo sobre racismo estrutural, que atravessa todos os campos do conhecimento de uma ponta a outra, nos leva a indagar, por exemplo, como os museus lidam com as ausências de pessoas indígenas e negras nas suas estruturas, não como tema e objeto de estudo, mas como propositores, criadores e contestadores das narrativas historicamente institucionalizadas. Reivindica-se sua presença também como artistas, críticos, curadores, conservadores, educadores, diretores de museus, gestores públicos e ainda como visitantes.

Somos educados a educar a partir do estabelecido. A partir de coleções formadas por diferentes experiências de violência. A partir de museus tradicionalmente identificados com as elites. Neste sentido, um museu que almeje refletir a sociedade de seu tempo deve rever suas origens, enxergar suas capilaridades e caminhos de transformação.

⁸ Disponível em: <<http://icom-portugal.org/2019/08/16/nova-definicao-de-museu/>>. Acesso em: 11 mai. 2020.

Tomamos como exemplo paradigmático da revisão de pontos de vista da relação entre museus e educação, o caso da artista brasileira Rosana Paulino, mulher negra com crescente presença em museus de todo o mundo. Sua mostra individual recentemente realizada no MASP e posteriormente no Museu de Arte do Rio⁹ nos oferece boas chaves de reflexão. Paulino recupera a complexa trajetória do mundo dos museus com suas obras *As filhas de Eva*, 2014; *Paraíso tropical*, 2017; *Geometria brasileira*, 2018 e *A geometria brasileira chega ao paraíso tropical*, 2018. Esta série de imagens exhibe a forma como corpos negros habitavam tradicionalmente os museus: como objeto da curiosidade leiga e especializada, nos museus de arqueologia, antropologia e medicina forense. Apresentados sob intervenções de taxidermia ou dissecação, corpos e partes de corpos de pessoas negras foram sistematicamente exibidos em museus europeus como resultado de pesquisas científicas (JENKINS, 2011; BLANCHARD; BOËTSCH; SNOEP, 2011). Ao público, esses “objetos” e suas imagens eram classificados em escalas evolutivas ao lado de símios, crânios deformados e exemplares grotescos de anomalias em seres humanos e animais. Assim os visitantes de museus do século XIX e início do século XX foram “educados” sobre corpos negros. Este era, então, o lugar destinado às pessoas negras nos museus.

No texto de abertura das *Histórias Afro-Atlânticas*, exposição que aconteceu em São Paulo em 2018¹⁰, Adriano Pedrosa fala da história da arte como o “aparato mais poderoso e duradouro do imperialismo e da colonização” (PEDROSA, 2018, p. 8). Discorre sobre como sua estrutura disciplinar, cânones e modelos europeus legitimaram como baliza o trabalho artístico de homens brancos formalmente educados, relegando à categorização de artefato toda a produção do resto do mundo, especialmente das ex-colônias. Para efetivar esta trajetória, a história da arte teria se valido de seu instrumento mais concreto, o museu.

A arte de Rosana Paulino traz denúncia, crítica social e poesia ao pintar essa história como a de seus semelhantes, felizmente pouco a pouco mais presentes nos museus, ainda que com tímidos avanços em termos quantitativos. Os museus do século XXI se apressam em contar outras histórias, estudar e buscar outras referências, além de revisar obras de artistas negros, indígenas e mulheres em suas coleções. A relação dos museus com as formas de representação do mundo social, bem como os modos de abordá-las em sua missão educativa, estão em mudança, como também está a compreensão do caráter educativo do que afirmam.

O trabalho de Rosana Paulino é aqui evocado como exemplo e como potência de reflexão, ao mesmo tempo que nos revela ao menos dois desafios para as intersecções que almejamos fortalecer entre os dois campos aqui destacados: a urgência na afirmação de uma prática educativa “nos” e “com” os museus, orientada para reparar e redistribuir as possibilidades de falar, produzir conhecimento, (re)dizer o que está posto como certo por essas instituições; e a necessidade que temos, como pontuou Renata Bittencourt (2018)¹¹, de mais do que tomarmos por certo e

⁹ Rosana Paulino: *A Costura da Memória*. No Museu de Arte do Rio entre 13 de abril e 29 de setembro de 2019. Disponível em: <<http://museudeartedorio.org.br/programacao/a-costura-da-memoria-2/>>. Acesso em: 26 abr. 2020.

¹⁰ De 28 de junho a 28 de outubro de 2018, no Museu de Arte de São Paulo e Instituto Tomie Ohtake.

¹¹ Renata Bittencourt na Mesa Redonda “A PNEM e as perspectivas para a educação museal”, CCBB-DF, 21 set. 2018.

consolidado esse binômio – educação e museus – “educarmos os museus para a educação”, já que a disputa pelo conceito de museus para o século XXI nos impulsiona a reafirmar, constantemente, o que já parecia um entendimento partilhado: os museus não só podem contribuir com a educação, como são contextos nos quais se desenvolvem práticas educativas específicas.

É isso que os artigos deste volume nos convidam a pensar, na medida que tratam, a sua maneira, de situações em que os museus dedicaram-se a repensar a sociedade por meio de suas coleções e sua prática expositiva. Os autores e autoras deste Caderno Flacso Museus e Educação revelam os resultados de suas pesquisas em grandes e pequenos museus, e nos instigam a refletir sobre que educação queremos para as nossas instituições: uma educação crítica que não se esquivar de se rever, recuar e se reinventar.

E como poderemos ver nos textos aqui publicados, é possível ler a relação entre os dois campos – o do museu e o da educação – a partir de diferentes prismas. Destacamos dois deles: “o museu como recurso didático”, que diz respeito ao lugar estratégico e a contribuição dos museus para processos de aprendizagem, que geralmente ocorre em intersecção com outras instituições, espaços e contextos de educação, como escola, projetos sociais, universidades; assim como vemos o esforço por definir e demarcar o que seria a “educação museal”, reconhecimento da autonomia de uma educação praticada “no” e “pelos museus”, com especificidades epistemológicas, metodológicas e de agenda.

Maíra Dias abre o Caderno dialogando com Paulo Freire, Moacir Gadotti e Ira Shor para refletir sobre a relação entre a obra do primeiro quando sobreposta ao mundo dos museus. Parte das quatro palavras-sínteses que Gadotti atribui à obra de Freire – liberdade, esperança, luta e utopia –, e segue sua orientação de, ela própria, dar continuidade aos propósitos freirianos ao recuperar a vitalidade do trabalho do educador diante de questões contemporâneas que atravessam a sociedade.

Milene Chiovatto nos apresenta um ensaio no qual debate a recente proposta de exclusão do termo “educação” da definição de museus do Conselho Internacional de Museus (ICOM). Nessa discussão, aprofunda e delimita sua perspectiva sobre a distinção entre duas importantes categorias do trabalho em museus: educação e mediação.

As iniciativas em políticas públicas de formação continuada docente são analisadas por Ana Luisa Pires de Oliveira, tomando o Instituto Inhotim como caso de estudos. Explorando as fronteiras entre educação formal e não formal, a autora apresenta as relações entre profissionais da escola e do museu em sua missão educativa final com os estudantes.

Dando sequência às análises sobre a contribuição dos museus para a formação de professores, o trabalho de Daiana Maria da Silva ativa a atualidade do debate social no Brasil. Dedicar-se a pensar gênero, museus e educação e para tanto analisa o trabalho realizado com esse público específico e prioritariamente feminino. A autora aborda o caso de um percurso museológico adotado pela Secretaria de Educação em algumas exposições na cidade de Belo Horizonte.

Memória, história e educação são os temas acionados por Daniel Lopes para analisar a musealização do vaqueiro, personagem importante da cultura cearense. Trata da escolha desta figura popular como idealização do povo no caminho da construção e revisão das identidades regionais. Sua abordagem atravessa os significados produzidos no imaginário das gerações de estudantes em formação que visitam o museu.

Por fim, José Alberto Díaz e Angélica Munhoz se dedicam a refletir sobre como museus contemporâneos se permitem (ou não) atravessar pelas incongruências de uma grande cidade. Analisam o Museu de Arte do Rio como museu poroso, criado na contradição de uma reforma urbana, que protagonizou conflitos e também produziu espaços de diálogo e colaboração com seus vizinhos.

Esperamos que este número dos Cadernos Flacso contribua para o debate sobre a relação entre museus e educação, trazendo aspectos que vêm sendo observados contemporaneamente pelos pesquisadores nas instituições e produção teórica brasileira. E que dê sequência à série dedicada a refletir sobre o papel e as contribuições do campo da cultura à educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENNETT, Tony. **The birth of museums: history, theory, politics**. London: Routledge, 1995.

BLANCHARD, Pascal; BOËTSCH, Gilles; SNOEP, Nanette Jacomijn. **Exhibitions. L'invention su sauvage**. Paris: Musée du quai Branly; Actes Sud, 2011. 384 p.

CASTRO, Fernanda Santana Rabello de. **O que o museu tem a ver com educação? Educação, Cultura e Formação Integral: possibilidades e desafios de políticas públicas de educação museal na atualidade**. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CHAGAS, Mario; RODRIGUES, Marcus Vinicius Macri. **A função educacional dos museus: 60 anos do Seminário Regional da Unesco**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília: IBRAM, 2018. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

JENKINS, Tiffany. **Contesting Human Remains in Museum Collections: the crisis of cultural authority**. New York: Routledge, 2011. 184 p.

JOIN-LAMBERT, Odile. **Travailler au musée**. Publics, gardiens et conservateurs du Louvre et du British Museum: regards croisés (1946 - 1981). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion: 2019. 312 p.

KOPTCKE, Luciana Sepúlvida. Bárbaros, escravos e civilizados: o público dos museus no Brasil. In: CHAGAS, M. (Org.). *Museus: antropofagia da memória e do patrimônio*, **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 31. Rio de Janeiro: IPHAN, 2005. p. 184-205.

MONTECHIARE, Renata (Org.). **Cultura e Educação**. Série Cadernos Flacso, n. 13. Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2018.

MORAES, Diogo de. Instituição artística, processo civilizatório e instrumentalização dos públicos. In: **Públicos em emergência**: modos de usar ofertas institucionais e práticas artísticas. 264 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. p. 28 – 34.

MORSCH, C. Numa encruzilhada de quatro discursos - Mediação e educação na Documenta 12: entre Afirmação, Reprodução, Desconstrução e Transformação. In: HONORATO, C.; MORAES, D. **Periódico Permanente #6**: mediação cultural. *Periódico Permanente*, v. 4, n. 6, 2016.

PEDROSA, Adriano. History, Histórias. In: PEDROSA, A.; CARNEIRO, A.; MESQUITA, A. (Orgs.). **Histórias Afro-Atlânticas**. V. 2 - Antologia. São Paulo: MASP; Tomie Ohtake, 2018. p. 8-11.

LIBERDADE, ESPERANÇA, LUTA, UTOPIA: PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA EM MUSEUS

Maíra de Oliveira Dias¹²

RESUMO

O presente trabalho apresenta o ideário de Paulo Freire através de quatro princípios-chave dados por Moacir Gadotti – liberdade, esperança, luta e utopia – e por uma agenda de valores elencados por Ira Shor para uma educação libertadora, buscando trazer contribuições para as práticas e reflexões acerca da educação contra-hegemônica em museus.

Palavras-chave: Paulo Freire, educação, museus.

FREEDOM, HOPE, STRUGGLE, UTOPIA: PAULO FREIRE AND COUNTER-HEGEMONIC EDUCATION IN MUSEUMS

ABSTRACT

This paper presents the ideas of Paulo Freire through four key principles given by Moacir Gadotti - freedom, hope, struggle and utopia - and an agenda of values listed by Ira Shor for a liberating education, seeking to bring contributions to practices and reflections on counter-hegemonic education in museums.

Keywords: Paulo Freire, education, museums.

O legado de Paulo Freire é, cada vez mais, um marco na resistência frente à educação hegemônica, frente aos saberes colonizados e colonizantes em museus e demais espaços da nossa vida em sociedade, e frente a uma circunstância onde “as sociedades são politicamente democráticas e socialmente fascistas” como observava Boaventura Sousa Santos ainda no campo da previsão/projeção em 2009 (p. 35).

Pode ser que um leitor incauto pense consigo: mas Paulo Freire ainda? Um intelectual que faleceu em 1992 para pensar temas tão atuais como educação contra-hegemônica e a descolonização dos saberes em museus? A hipótese aqui levantada é

¹² Bacharel em Museologia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) em 2009. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Candido Mendes (UCAM) em 2012. Especialista em Artes pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ) em 2013. Mestre em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em 2015. É museóloga na Universidade Federal de Pernambuco desde 2011. Pesquisa práticas educativas em museus, Paulo Freire, patrimônio cultural religioso, plantas sagradas, descolonialidade, entre outros.

que sim, que ainda há o que aprender e praticar dos ensinamentos do patrono da educação brasileira nos museus. E que eles estão totalmente alinhados com uma ecologia dos saberes necessária para o enfrentamento desses cenários de crises e retrocessos, onde a realidade nos impõe reflexões e práticas que nos tornem conscientes do nosso fazer e estar no mundo; e com epistemologias que construímos enquanto Sul, tecendo redes que fortalecem uma nova abordagem para a criação de outro mundo possível¹³.

Para refletir sobre a obra de Paulo Freire à luz da vida museal e pensar estratégias de implementação de práticas alinhadas a este posicionamento contra-hegemônico, propõe-se aqui investigar quatro princípios-chave trazidos por Moacir Gadotti¹⁴ – liberdade, esperança, luta e utopia – e acercar a agenda de valores para uma educação empoderadora, como denomina Ira Shor¹⁵ (1992), sendo eles: participativo, afetivo, crítico/problematizador, contextualizado, multicultural, dialógico, dessocializador, democrático, investigativo/pesquisador, interdisciplinar, ativista.

Não se pretende com estas categorizações cristalizar o pensamento freiriano, mas aclarar a abordagem inspirada neste autor. A prática de pensar a prática, executando a práxis freiriana, é o que se propõe. Buscando nesta revisão de olhares sobre Freire uma crítica construtiva/educativa sobre as práticas da “museologia bancária”¹⁶, mas também a visão esperançosa que alimenta a luta pela utopia de uma sociedade livre por se saber inacabada e podendo ser mais.

¹³ Baseando este texto nas monografias “A prática de pensar a prática: Museologia e Práxis”, de 2009 e “Paulo Freire e a dimensão educativa dos museus: ideias para orientar a prática”, de 2012, apresentadas para conclusão do bacharelado em Museologia na UNIRIO e para a licenciatura em Pedagogia na UCAM, respectivamente.

¹⁴ GADOTTI, Moacir. Entrevista concedida à Maíra de Oliveira Dias. Comunicação pessoal de Moacir Gadotti recebida por correio eletrônico, 13 out. 2010. Publicada na íntegra em DIAS, 2012.

¹⁵ Autor estadunidense conhecido no Brasil por ter escrito com Paulo Freire o livro “Medo e Ousadia” em 1986. Os valores aqui apresentados estão no livro *Empowering Education* de 1992 e sem tradução para a língua portuguesa, portanto, se apresenta uma tradução livre de: *participative, affective, problem-posing, situated, multicultural, dialogic, desocializing, democratic, researching, interdisciplinary, activist*; no original. O termo *empowerment* foi utilizado primeiramente no livro “Medo e Ousadia: o cotidiano do professor”, escrito em parceria de Freire e Shor em 1986. Na época se escolheu manter o termo em sua língua original, o inglês, já que “empoderador” não era um termo corrente. Aqui utilizaremos esta tradução entendendo que significa: “a) dar poder a; b) ativar a potencialidade criativa; c) desenvolver a potencialidade criativa do sujeito; d) dinamizar a potencialidade do sujeito” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 14).

¹⁶ Este termo, utilizado em DIAS (2009, p. 26) de onde retomo alguns extratos, foi uma analogia a partir da chamada “educação bancária” tão criticada por Paulo Freire, quando há uma transmissão passiva de conteúdo do professor – detentor de todo conhecimento, para o aluno – que nada sabe. A “cabeça vazia” do aluno seria preenchida pelos conhecimentos passados pelo professor, que depositaria conteúdos como quem deposita dinheiro num banco. Assim, o aluno é mero receptor e o professor é um narrador de uma única história, que repete sem alterações o mesmo conteúdo. Assim a “museologia bancária”, seria quando os museus expõem verdades inquestionáveis, principalmente quando se trata de delinear identidades locais, regionais e nacionais, e o visitante passa por suas salas de exposição para tentar “aprender um pouco de cultura”. O profissional de museu pensa ter um papel neutro, pois sua atividade (independentemente de sua área de atividade) é passiva. Ele trabalha com a conservação do que é valioso, pesquisa o que é importante e comunica “o que vale a pena ser mostrado”. Tanto na educação quanto na museologia bancária há o narrador de uma única história, que repete sem alterações o mesmo conteúdo. Há um círculo vicioso, alienado e alienante, onde as atividades passam a ser automáticas, as concepções são fixas, antidialógicas e mistificadoras, apresentam a realidade como

LIBERDADE, ESPERANÇA, LUTA E UTOPIA

Sabemos que não é a educação que modela a sociedade, mas, ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que detêm o poder (FREIRE, 2011, p. 66).

Paulo Freire, esse pernambucano nascido em 1921 e falecido em 1992, que se tornou conhecido por um método capaz de alfabetizar adultos em 40 horas, não se notabilizou mundialmente pelo letramento em si, mas por perceber a potência do seu lugar enquanto educador e escolher se posicionar a favor da conscientização sua, de seus pares, de seus alunos, e de toda sociedade. Essa insurgência contra a hegemonia anestesiante é que o fez ser preso e se exilar por mais de quinze anos durante a ditadura militar (1964-1985) e o que ainda o faz ser perseguido em memória, apesar de seu reconhecimento internacional.

O ideário freiriano é complexo, permeado de palavras e conceitos construídos a partir de uma postura permanente de teorizar a partir da prática. Mas seus princípios são claros e não são flexibilizados em momento nenhum de sua extensa obra. É com os “esfarrapados do mundo”, a quem ele dedica a Pedagogia do Oprimido, seu compromisso. Quando, em 2010, Gadotti respondeu em entrevista quais seriam quatro palavras-chave para sintetizar o ideário de Paulo Freire, ele destacou o que se aqui está sendo chamado de princípios-chave e que servem para iluminar estratégias de educação não hegemônica em variados contextos, inclusive museus, porque falam de uma postura perante a vida.

Você me pede para resumir Paulo Freire em quatro palavras-chave. A primeira que eu escolheria seria a palavra “liberdade”. Paulo Freire tinha enorme gosto pela liberdade. Seu primeiro livro, publicado em 1967, tem por título “Educação como prática da liberdade”. A segunda palavra-chave, no meu entender, segue na mesma linha: a palavra “esperança”. Paulo Freire condenava concepções fatalistas ou deterministas da educação e da vida. Ele dizia que era esperançoso não por teimosia, mas por “imperativo histórico e existencial”. A terceira palavra-chave para mim seria a palavra “luta”. Não há esperança sem trabalho, sem lutar por ela. Daí que podemos definir a pedagogia freiriana como pedagogia da luta e da esperança. As duas se completam. E como última palavra-chave eu escolheria a palavra “utopia”. Paulo Freire condenava a pedagogia neoliberal porque negava o sonho e a utopia. Utopia, para ele, nada tem a ver com devaneio ou coisa impossível de se realizar, pois ele sustentava que fazendo o possível de hoje podemos fazer, amanhã, o impossível de hoje (GADOTTI, 2012, p. 78).

Destacar esses princípios é possibilitar esse mergulho no cerne freiriano, e, ao mesmo tempo pensar pontos de partida para reflexionar e agir contra a hegemonia. A **liberdade** para Freire, por exemplo, é “uma conquista que se alcança na medida em que se luta pela libertação de si, do outro e do mundo” (SUNG, 2010, p. 243). Termo

pronta e sem contradições, refletindo uma “cultura do silêncio”, inibem o criar e qualquer outra atuação do homem enquanto sujeito. O sistema bancário padroniza e adapta os indivíduos para estarem na sociedade de forma pacífica. Neste ponto, Freire radicaliza dizendo que a concepção bancária “domestica” os sujeitos, negando a humanização e desconhecendo os homens como seres históricos.

amplo que servirá para diferenciar a intenção da educação freiriana das demais: uma educação libertadora – “um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente [...] não há sujeitos que libertem e objetos que são libertados, já que não há dicotomia entre sujeito e objeto” (FREIRE, 1985, p. 102 apud JONES, 2010, p. 244).

Há quem queira associar este conceito com qualquer desordem, mas para Freire, liberdade não se confunde com licenciosidade, pois na liberdade há o reconhecimento de limites, e mais que isso, há sempre uma responsabilidade intrínseca pelo entendimento do sujeito histórico que é o homem. A liberdade, atingida através da consciência e da inauguração de um outro mundo possível através da luta e da união entre os homens, é a intenção presente em todo ideário freiriano.

Aí está também a esperança em Freire, presentificada nesta forma de encarar as adversidades de um mundo desumano. Na “Pedagogia da Esperança”, Freire (2003, p. 10) coloca esta como “necessidade ontológica” e um “imperativo excepcional histórico”. Em sendo um imperativo histórico, a esperança se manifesta na prática. Não há esperança na “pura espera”, isto é, na imobilidade e na paralisia. Se a meta é a criação de um amanhã diferente, sua construção tem que ser iniciada hoje. Essa esperança imperativa coloca o ideário freiriano em movimento, traz uma postura ativa, necessária para contextos muito opressores onde a desesperança isola e desanima.

Entende-se, porém, que nem toda esperança é igualmente geradora de uma realidade distinta. A crítica é o seu elemento purificador. Para Freire, a esperança crítica é tão necessária para o ser humano quanto a água despoluída para a vida do peixe (STRECK, 2010, p. 161). Já na “Pedagogia do Oprimido”, Freire pontuava que sua ideia “não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero” (FREIRE, 2005, p. 95). Caracterizando homens e mulheres como seres da esperança, na “Pedagogia da Autonomia”, afirma que estes estão frente à possibilidade de criar outro futuro. “[...] a esperança se faz presente como condição para o diálogo, junto com o amor, a humildade, a fé nos homens e nas mulheres. A confiança se instaura no diálogo que, por sua vez, é movido pela esperança” (STRECK, 2010, p. 161). Pode-se perceber neste posicionamento esperançoso uma amorosidade latente, e que sendo assim, não só crê na possibilidade da escuta e do querer bem, mas gera indignação diante da realidade injusta e desigual.

Surge, então, a luta enquanto termo necessário para caracterizar o ideário de Freire e para esta pesquisa de estratégias contra-hegemônicas. Ribeiro (2010, p. 250) entende que “para o autor, ‘luta é uma categoria histórica e social’, ou seja, está contemplada numa totalidade histórica, manifestando-se sob diferentes expressões no espaço e no tempo”. Uma das abordagens possíveis para a luta é a sua própria dimensão pedagógica, que se pode observar na afirmação de Scocuglia (1999, p. 84) de que “a politicidade do ato educativo é concomitante à educabilidade do ato político”. A luta também perpassa a dimensão da multiculturalidade pois Freire (2003, p. 39) afirmou que a virtude revolucionária “consiste na convivência com os diferentes para que se possa melhor lutar contra os antagonicos”.

Marlene Ribeiro (2010, p. 249) também pontua que a postura aparentemente neutra para este educador pernambucano oculta o apoio às políticas neoliberais ou

então evidencia a postura cômoda dos que, não sendo por elas atingidos, não se incomodam em denunciá-las. “E a luta ideológica, política, pedagógica e ética vai exigir, de qualquer um de nós, uma tomada de posição, independentemente da hora, e do lugar em que estejamos, pois, para Freire, não há neutralidade [...]” (RIBEIRO, 2010, p. 250). A consciência sobre essa luta ideológica permanente, entre bases incluídas e excluídas, é um trunfo nas estratégias contra-hegemônicas, não permite uma postura inocente ou condescendente perante a realidade.

E assim, com o entendimento que a luta para Freire é este engajamento permanente, crítico e assumidamente político, somado com a visão de mundo da esperança e com o propósito da liberdade, chega-se a quarta e última palavra escolhida por Gadotti: utopia. Palavra essa que tem para Freire uma acepção especial e diferenciada de quando foi cunhada por Morus em 1516, como aquilo (um lugar) que não existe. Para Freire (1980, p. 27) “o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante”.

Freitas ainda complementa que “a utopia freiriana está relacionada à concretização dos sonhos possíveis [...] e decorre de sua compreensão da história como possibilidade, ou seja, a compreensão acerca de que a realidade não “é”, mas “está sendo” e que, portanto, pode vir a ser transformada” (FREITAS, 2010, p. 413). É a utopia “o sonho [que] pode ser, também, um motor da história” (FREIRE, 2003, p. 91), principalmente porque é no âmbito da utopia que “a esperança entusiasma a participação coletiva na criação do inédito-viável [...]. O inédito-viável é expressão da atitude utópica que se opõe à visão fatalista da realidade, sendo esta uma peculiaridade do processo de conscientização [...]” (FREITAS, 2010, p. 413). A utopia para Freire é, então, a afirmação da possibilidade de mudança da realidade e da libertação do homem, que primeiro se constrói em sonho, se alimenta pela esperança e se faz na luta.

As palavras-chave escolhidas por Gadotti mostram uma essência das ideias de Paulo Freire. Delas pode-se extrair o posicionamento combativo, porém extremamente otimista, credor do poder de transformação do indivíduo e deste sobre sua realidade. Transpô-las para a realidade dos museus pode presentificar a luta em engajamento, por exemplo, com consciência da potente ferramenta que os museus podem ser, esperança em ações propositivas que movimentem a comunidade, liberdade e utopia em museus abertos que permitam se moldar, construir coletivamente e sonhar.

Questionada sobre a contribuição das ideias de Freire nas ações educativas em museus, Maria Célia Santos também deixa implícita a inspiração nos princípios aqui citados:

Nos anos 70, começamos a reconhecer que o homem é, ao mesmo tempo, o produto e o criador de sua sociedade e de sua cultura. Começamos a desenvolver ações, talvez de forma não intencional, que traçam um esboço do que consideramos o marco mais significativo da evolução do processo museológico na contemporaneidade: a passagem do sujeito passivo e contemplativo para o sujeito que age e que transforma a realidade. Nessa perspectiva, o preservar é substituído pelo apropriar-se e reapropriar-se do

patrimônio cultural, buscando-se a construção de uma nova prática social (SANTOS, 2012, p. 75)¹⁷.

Sabe-se que o Movimento da Nova Museologia teve inspiração em Paulo Freire e que desde a década de 70 vem provocando revoluções em micro e macroescalas nos museus de todo o mundo. Se Paulo Freire inspira há quase 50 anos, se a Nova Museologia¹⁸ já traz elementos dessa fonte há tanto tempo, o que muda agora? Muda o contexto e nisso muda o papel dos museus na atualidade e em decorrência suas práticas. Sendo assim as teorias precisam ser repensadas, ressignificadas, reinventadas. Boaventura Souza Santos (2009, p. 41) diz que “[...] a resistência política deve ter como postulado a resistência epistemológica”, então reafirmar os princípios freirianos é demarcar a resistência política pela premissa de princípios humanizantes.

AGENDA DE VALORES

Os onze valores destacados por Ira Shor têm um efeito bastante didático e já serviram para observações e análises interessantes¹⁹. Essa agenda de valores sistematiza pontos fundamentais, então simplifica a aplicação, mas sem tornar a inspiração freiriana em um processo mecânico.

Paulo Freire deixou um grande legado que hoje atravessa, cruza e rompe fronteiras. Nesse início de milênio seu pensamento ressurgiu e se renova em inúmeras experiências de educação popular, de educação continuada e informal, em escolas públicas e privadas, em políticas públicas, em diversas áreas do conhecimento, em diferentes profissões, confrontando-se com diferentes práticas e teorias. As ações desenvolvidas em museus não são uma exceção. É um pensamento vivo e em evolução. Por isso não se trata de fazer uma leitura exegética do que ele escreveu. Trata-se de dar continuidade e de reinventar, na prática, as grandes intuições e motivações político-pedagógicas que orientaram seu pensar militante (GADOTTI, 2012, p. 79).

¹⁷ SANTOS, Maria Célia. Entrevista concedida à Maíra de Oliveira Dias. Comunicação pessoal enviada por correio eletrônico, 5 jul. 2010. Publicada na íntegra em DIAS, 2012.

¹⁸ A Nova Museologia é uma corrente teórico-prática que defende que os museus e atividades com o patrimônio cultural sejam ferramentas para transformação social, promovendo diálogo e desenvolvimento humano. Teve suas bases lançadas na Mesa de Santiago do Chile em 1972 e reafirmadas na Declaração de Quebec em 1984. É representada oficialmente pelo Movimento Internacional pela Nova Museologia (MINOM), organização internacional filiada do Conselho Internacional de Museus (ICOM). Disponível em: <<http://www.minom-icom.net/>>. Acesso em: 11 mai. 2020.

¹⁹ Em 2012 foram utilizados pela autora para fazer uma análise do processo de reabertura do Museu da Abolição (Recife/PE) enquanto ação freiriana no estudo de caso da monografia “Paulo Freire e a dimensão educativa dos museus: ideias para orientar a prática” e a partir deles foi realizada uma análise da Declaração de Santiago (1972) enquanto documento de inspiração freiriana em trabalho apresentado no 5º Fórum Nacional de Museus, respectivamente: DIAS, Maíra. *Paulo Freire e a dimensão educativa dos museus: ideias para orientar a prática*. 2012. 84 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto A Vez do Mestre, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2012; e DIAS, Maíra. *Paulo Freire e a Mesa-Redonda de Santiago: declaração de uma influência*. p. 181-183. In: IBRAM. 5º Fórum Nacional de Museus (2012, Petrópolis). 40 anos da Mesa de Santiago do Chile: entre o idealismo e a contemporaneidade: relatório. Brasília, DF: Ibram, 2014. p. 324.

Nesta resposta, Moacir Gadotti destaca a necessidade de percebermos o ideário freiriano enquanto orientador, desenvolvendo este pensamento vivo dentro de uma realidade dinâmica. Shor (1992) elencou onze valores, sistematizando o pensamento da pedagogia freiriana e todos eles são relevantes e se retroalimentam. A **afetividade**, por exemplo, enquanto princípio educativo é extremamente simbólico perante um sistema opressor e homogeneizante da pedagogia tradicional. Está na base, ou pode-se dizer no coração, desta abordagem humanizante. Enquanto o **ativismo** já compila esta postura combativa e proativa, que permanentemente afirma quais interesses a educação libertadora tem, a favor de quem ela se estrutura.

Além desses dois valores, os outros nove serão apresentados aqui organizados em três subtítulos. Obviamente são introduções e demonstrações desses valores imbricados no pensamento freiriano. Como dito anteriormente o ideário que se trata aqui é complexo e por isso espera-se que sistematizações possam auxiliar na implementação dessa teoria em prática.

PARTICIPATIVO, DIALÓGICO, DEMOCRÁTICO E CRÍTICO/PROBLEMATIZADOR

Nas práticas freirianas a participação é entendida como princípio fundamental, pois é a partir do interesse dos sujeitos que os processos educativos se dão. Freire indica a importância da participação “enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista” (FREIRE, 2003^a, p. 73). A participação popular é percebida como “ferramenta capaz de romper com a tradição de sociedade elitista excludente” (WEYH, 2010, p. 303) e por isso “não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública [...]. Implica, por parte das classes populares, um 'estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas'” (FREIRE, 1999, p. 75). Assim, na participação está correlata a democracia enquanto valor a ser preservado. Como aponta Scocuglia (1999, p. 103):

[...] um dos alicerces indelévels da prática e da teoria de Paulo Freire é a questão da democracia: liberal, social, socialista ou [...], mas, sempre, democracia. Se há uma questão política central que percorre o discurso freiriano, em todos os seus diversos e diferentes momentos, esta é a questão da educação e da pedagogia enquanto prática e teoria contribuintes da “radicalidade democrática”.

Há o entendimento que a participação “é uma característica da Educação Popular. É um olhar pedagógico do processo participativo” (WEYH, 2010, p. 303), reafirmado por Freire, ao refletir sobre suas experiências com os movimentos da Educação de Jovens e Adultos: “aqueles grupos se educavam na medida em que participavam mais e melhor na vida da sociedade” (FREIRE; NOGUEIRA, 2001, p. 62).

Santos, ao citar os pontos fundamentais para uma ação educativa em museu ser considerada “freiriana”, afirma que esta deverá promover a participação dos cidadãos na elaboração e na execução dos projetos, de modo a contribuir para a construção do conhecimento, a partir das suas histórias de vida, capacitando-os a formular e executar projeto próprio de vida no contexto histórico, integrando o museu

à sociedade, buscando, conjuntamente, a construção de uma nova prática social (SANTOS, 2012, p. 75).

O caráter dialógico do pensamento freiriano é “transversal” a todos os outros valores elencados por Shor. Ele está presente em todos os demais porque é através dele que segundo Freire constrói-se a base das relações homem-homem e homem-mundo, ou mesmo porque “o diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 17). Zitkoski (2010, p. 117) aponta que a “proposta de uma educação humanista-libertadora em Freire tem no diálogo/dialogicidade uma das categorias centrais de um projeto pedagógico crítico, mas propositivo e esperançoso em relação a nosso futuro”. Pois é do diálogo que se chega a criticidade, mas é nele também que se encontra o afeto e se partilha a cultura.

Ao desenvolver o ideário de um “método dialógico” de ensino, Freire estabelece que a diferença entre um “ato de conhecimento” e uma simples transferência é a dialogicidade. “Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é, como é e o contexto político e histórico em que se insere” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 32).

Esta é a compreensão do diálogo como processo dialético-problematizador (ZITKOSKI, 2010), que se dá pela concepção do diálogo como a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra dita e a nossa ação humanizadora (ZITKOSKI, 2010, p. 117).

Freire alerta a necessidade de um cuidado com esta práxis dialógica, sinalizando que ela deve sempre ser utilizada para o que chama de iluminação. O trecho seguinte, apesar de longo, é significativo do seu entendimento sobre a dialogicidade:

penso que deveríamos entender o “diálogo” não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos, entender o diálogo como uma *tática* que usamos para fazer dos alunos nossos *amigos*. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. Está claro este pensamento? Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem (FREIRE; SHOR, 2011, p. 167, grifo do autor).

É o diálogo que ressalta o inacabamento dos sujeitos e faz disso mote para a busca da mudança, pois como seres comunicativos é “através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 167).

Zitkoski (2010, p. 118) afirma que o desafio “é construirmos novos saberes a partir da situação dialógica que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes, mas que comungam do sonho e da esperança de juntos construirmos nosso ‘ser mais’”.

Transpondo este conceito para os museus, Cabral (2012, p. 42) aponta que

Se é na palavra que o homem se faz, então o diálogo é o caminho que se impõe para a Educação Museal/Patrimonial, pois o diálogo faz parte da natureza histórica do ser humano. A Educação Museal/Patrimonial, compreendida como uma educação dialógica, parte da compreensão de que os alunos têm suas experiências diárias. Oferece a possibilidade de se começar do concreto, do senso comum, para se chegar a uma compreensão rigorosa da realidade. É ouvir os alunos falarem sobre como compreendem seu mundo e caminhar junto com eles no sentido de uma compreensão crítica e científica dele.

O diálogo no museu tem o caráter primordial de aproximação, seja em visitas ou em espaços abertos à participação do público. A função de dialogar é comumente deixada a cargo de um mediador, do último elo da corrente museal, aquele que andarão lado a lado do visitante pelas galerias da instituição. Mas ela deve ser latente em cada espaço e cada discurso. O museu deve estar aberto ao diálogo e isso se dá através da exposição, seja pelo tom do discurso ou por uma museografia (desenho da exposição) convidativa. O diálogo é a base na qual são construídos os espaços para troca, para o aprender e fazer junto.

Mas para que não seja “blá blá blá” como chamava o autor, o diálogo deve se desdobrar em ação e é ferramenta para expressão de um pensamento crítico. Para Freire, o autor a criticidade é via para a conscientização, para a aprendizagem e para a libertação. A abordagem problematizadora é que permite a aproximação da realidade de forma crítica. Neste âmbito surge a “Pedagogia da Pergunta”, por exemplo, para que a problematização se dê através de questionamentos. Refletindo sobre a criticidade para Freire, Moreira (2003, p. 97) aponta que esta

[...] é a capacidade do educando e do educador refletir criticamente a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la. Essa capacidade exige um rigor metodológico, que combine o “saber da pura experiência” com o “conhecimento organizado”, mais sistematizado.

A criticidade torna-se, então, elemento-chave na aprendizagem. Freire define que a educação problematizadora é “força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita” (FREIRE, 2002, p. 28). Assim, Moreira (2003) destaca que uma pedagogia da libertação deve ser fundamentada pelo “pensar certo” de Freire, que é o pensar crítico, que ao problematizar as condições da vida acaba por desafiar para a luta. E também afirma que uma ação que transforma a realidade, enquanto exercício da crítica em direção à práxis política, se dá a partir de ações educativas que “despertam a curiosidade epistemológica dos educandos e contribuem para a construção de um novo projeto, de um novo sonho de sociedade e mundo a favor das pessoas e classes oprimidas” (MOREIRA, 2003, p. 98).

A Declaração de Santiago (1972)²⁰ introduz no campo dos museus um olhar crítico para a própria instituição e para sua função social. O museu abandona o discurso e a forma da ideologia dominante e passa a utilizar dos seus recursos para refletir sobre a realidade e incitar a sua transformação. Nas resoluções da Mesa-Redonda de Santiago do Chile considera-se que:

O museu é uma instituição a serviço da sociedade, da qual é parte integrante, e que traz consigo os elementos que lhe permitem participar da formação da consciência das comunidades que atende. Por meio dessa consciência, os museus podem incentivá-las a agir, situando suas atividades em um contexto histórico para ajudar a identificar problemas contemporâneos; ou seja, ligando o passado ao presente, comprometendo-se com mudanças estruturais em curso e provocando outras mudanças dentro de suas respectivas realidades nacionais (2012, p. 116).

Santos compartilha desta visão e ainda compreende que “o museu, para atingir sua função pedagógica, deverá ter uma capacidade de produção própria, com questionamento crítico e criativo, sem, contudo, deixar de interagir com outras áreas do conhecimento” (2012, p. 74). É a criticidade que potencializa “o patrimônio cultural como vetor de produção de conhecimento” e que não permite a abordagem instrucionista para o “processo de interpretação do patrimônio cultural”. Nesse sentido, memorizar características das coleções e alguns fatos relacionados à vida, no passado, para serem transmitidos aos alunos, ou fazê-los representar cenas e vivências do passado sem o afastamento e a reflexão necessários para compreensão do tempo do aluno e do tempo passado, com pensamento crítico, torna-se, até certo ponto atividade pouco produtiva (SANTOS, 2012, p. 74).

Na entrevista cedida, Santos ainda destaca que Freire (2000 apud SANTOS, 2012, p. 76) nos lembra que “a questão fundamental não está em que o passado passe ou não passe, mas na maneira crítica, desperta, com que entendemos a presença do passado em procedimentos do presente”. Destaca que, “nesse sentido, o estudo do passado traz à memória do nosso corpo consciente a razão de ser de muitos dos procedimentos do presente e nos pode ajudar, a partir da compreensão do passado, a superar marcas suas” [...] (SANTOS, 2012, p. 76).

Ao se abrir à participação, o museu cria espaços para a prática da criticidade, e inclusive para as discussões acerca de sua própria natureza. Assim, o próprio museu, seu tema, discurso e sua exposição tornaram-se o “ponto de partida para questionamentos, para comparações, para estabelecer conexões [...], para uma análise crítica e para o estímulo da criatividade” (SANTOS, 2012, p. 76).

²⁰ Hugues de Varine-Bohan (1996) relata, em entrevista, que trabalhou durante três anos junto a Freire no Instituto Ecumênico para o Desenvolvimento dos Povos (INODEP), e a lembrança da recusa do governo ditatorial brasileiro de autorizar a UNESCO a convocar Paulo Freire para participar da Mesa-Redonda de Santiago (1972). Mas aponta que seus princípios estiveram presentes naquela ocasião, são visíveis em seu documento final e reverberam no universo dos museus.

CONTEXTUALIZADO E DESSOCIALIZANTE²¹

Paulo Freire, ao desenvolver seu método de alfabetização, afirmava a necessidade de que o tema gerador para todo o processo partisse da realidade dos educandos e que a leitura do mundo precedesse a leitura da palavra. Na Pedagogia do Oprimido expressa que “o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo” (FREIRE, 2005, p. 114). O contexto, a realidade onde estão imersos os sujeitos, permeia cada ação, até porque Freire entende que a práxis é “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005, p. 42).

É interessante também aprofundar a análise sobre a leitura do mundo como o olhar sobre o contexto, e é esse conhecimento sobre a realidade que surge do “saber de experiência feito”, das práticas cotidianas. No Segundo Caderno de Cultura Popular, parte dos materiais utilizados para alfabetização em São Tomé e Príncipe, publicado e comentado no livro “A importância do ato de Ler”, há um trecho bem simbólico sobre a prática (saber de experiência feito) e a leitura do mundo:

Não podemos duvidar de que a nossa prática nos ensina. Não podemos duvidar de que conhecemos muitas coisas por causa de nossa prática. Não podemos duvidar, por exemplo, de que sabemos se vai chover ao olhar o céu e ver as nuvens com uma certa cor. Sabemos até se é chuva ligeira ou tempestade a chuva que vem. Desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos “lendo”, bem ou mal, o mundo que nos cerca (FREIRE, 2003, p. 71).

Cada indivíduo traz a sua experiência, seu saber de experiência feito, que compõe sua leitura de mundo, a sua forma de ver a realidade, o seu contexto. No campo dos museus foi desenvolvido por Falk e Dierking o modelo contextual de aprendizagem (*contextual model of learning*), que examina quais os contextos em que se dá a aprendizagem em museus (enfocando os museus de ciência).

a experiência museal é o resultado da interação de três contextos: o pessoal (interesses individuais, motivos da visita, experiências prévias, formação), o contexto físico (museu, arquitetura, exposições, objetos – espaço no qual se dá a interação) e o contexto sociocultural (com quem visita, com quem interage durante a visita). Acrescentaram a esse modelo a dimensão temporal por entender que a aprendizagem é um processo, e como tal, ocorre em diferentes tempos para cada pessoa, denominando-o modelo contextual de aprendizagem (*contextual model of learning*) (SEIBEL-MACHADO, 2009, p. 51).

Freire ao criticar o “modelo bancário” de educação, defendia que cada sujeito não era um receptáculo vazio onde deveriam ser depositados os conteúdos, mas que cada um tinha o seu conhecimento, e que o professor deveria saber ouvir este educando – valorando esta sua experiência – e aproveitar destes contextos para conjuntamente provocar situações de aprendizagem.

²¹ Como foi dito anteriormente aqui está sendo utilizada uma tradução livre. Não foi encontrada palavra em português equivalente em sentido para *desocializing*. O uso comum da palavra dessocialização em português tem outra significância seja na Psicologia, seja nas Ciências Jurídicas.

No anverso, se pode-se dizer assim, está o valor “desocializing”, traduzido livremente para dessocializante. Ira Shor destaca neste conceito o exercício de outros papéis sociais, como o aluno quando experimenta construir coletivamente o currículo da disciplina que vai assistir, possibilitando a prática da alteridade, da compreensão do contexto de outros sujeitos. Também destaca a possibilidade de observar sua própria sociedade “de fora”, observar outras versões das histórias oficiais. Como explica o autor: “Transforming the students' experience of texts from bland official consensus to lively political contention is one desocializing goal of democratic dialogue²²” (SHOR, 1992, p. 121).

Este valor é particularmente interessante para a prática museal contra-hegemônica, para exercícios descoloniais que desloquem o lugar do visitante e a visão do senso comum sobre sua própria realidade. Assim, quando se propõem uma prática contextualizada e dessocializante ao mesmo tempo, a realidade está presente, a história do visitante é um componente primordial, mas dentro de um exercício crítico essa base se complementa em um exercício empático de alteridade, onde essa realidade é experimentada de também sendo olhada de fora.

MULTICULTURAL, INTERDISCIPLINAR E INVESTIGATIVO

A multiculturalidade é uma dimensão do pensamento freiriano que, de certa forma, é resultado dos exercícios de dialogicidade e de diferença, e do entendimento do homem como “um ser de relações num mundo de relações” (FREIRE, 1992, p. 39). Freire conceitua o multiculturalismo como a condição das sociedades caracterizadas pela pluralidade de culturas, etnias, identidades, padrões culturais, socioeconômicos e culturais, abrangendo as formas pelas quais os diversos campos do saber incorporam a sensibilização a esta diversidade em suas formulações, representações e práticas (FREIRE, 1992 apud SOUZA, 2010, p. 280).

O multiculturalismo “poderá e deverá constituir uma utopia, uma esperança para uma nova configuração de convivência humana [...], nos novos cenários mundiais” (SOUZA, 2010, p. 282), mas não existirá “como um fenômeno espontâneo”, somente se for “criado, produzido politicamente, trabalhado, a duras penas, na história” (FREIRE, 2003, p. 157). Souza (2010, p. 281) aponta que diferentes culturas ou traços culturais “ainda se encontram em justaposição ou em situação de dominação e subalternidades. O desafio é transformar numa multiculturalidade essa pluriculturalidade ou diversidade cultural, através do diálogo crítico entre as culturas e das culturas (interculturalidade)”.

No livro “Pedagogia da esperança”, Freire (2003, p. 157) desenvolve um trecho significativo sobre a necessidade de luta para atingirmos a utopia da multiculturalidade:

É preciso reenfatizar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns –

²² Em uma tradução livre: “Transformar a experiência dos estudantes com textos de um consenso oficial brando para uma contenda política viva é um objetivo dessocializante do diálogo democrático”.

e demanda, portanto, certa prática educativa coerente com esses objetivos – e uma nova ética no respeito às diferenças.

Importante pontuar, e já aproximando o multiculturalismo do campo dos museus, o entendimento da “cultura como aquisição sistemática da experiência humana” (FREIRE, 1979, p. 109); e o alerta dado por Brandão (2010, p. 101) de que “culturas são socialmente criadas, preservadas e transformadas em e como contextos políticos. Isto é, têm sempre a ver com a gestão do poder simbólico”. E é neste viés que os museus ganham um papel importante na busca de uma multiculturalidade, pois guardam, preservam e disseminam cultura. Gerindo a memória e a cultura, os museus podem e devem garantir espaços para múltiplas narrativas. Afinal, “o museu é o espaço de inúmeros sujeitos, do passado e do presente, daqui e de outros lugares, de culturas diferentes, com o mesmo ponto de vista ou com divergentes e diferentes posições” (CURY, 2010, p. 362).

A multiculturalidade nos museus também tem relevância no aspecto pedagógico, enquanto convivência entre diferentes. Cabral (1997, p. 141 apud SEIBEL-MACHADO, 2009, p. 106) destaca que o processo ensino-aprendizagem nessas instituições pode ser descrito e entendido a partir da teoria sociocultural de Vygotsky, o que significa criar um ambiente culturalmente rico em interações sociais, capazes de propiciar a obtenção e partilha de conhecimentos entre os seus visitantes.

Freire (2003, p. 157) entende que a multiculturalidade se caracteriza como “invenção da unidade na diversidade. Por isso é que o fato, mesmo da busca da unidade na diferença, a luta por ela, como processo, significa já o começo da criação da multiculturalidade”.

Essa diversidade epistemológica que a multiculturalidade traz inexoravelmente é um dos pontos que torna a interdisciplinaridade um dos valores para uma educação empoderadora. Outro ponto seria um olhar para a sociedade e para seus sujeitos de forma integral, sem separar e hierarquizar saberes. Esta postura demanda que várias “caixas” disciplinares sejam requeridas para que a leitura do mundo se dê de forma abrangente.

Neste ponto também está inculcado o valor pesquisador/investigativo da prática freiriana, pois, perante a uma realidade dinâmica e multifacetada, o educador precisa estar sempre pronto a aprender, a teorizar a partir de uma prática, formando uma epistemologia a partir da sua própria vivência com os educandos. Este valor ressalta uma postura demandada por Freire de que o processo educativo inspirado por ele seja íntegro e honesto, aberto a construir novos conhecimentos em parceria, mas consciente da seriedade desse papel. “Não há docência sem discência” (FREIRE, 2002) afinal, e o educador deve estar sempre investigando junto aos seus alunos, junto a sua realidade, pois sabe que não sabe tudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por que razão, nos últimos dois séculos, dominou uma epistemologia que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção e da reprodução do conhecimento? (SANTOS; MENESES, 2009, p. 10).

Logo no começo do livro *Epistemologias do Sul* os autores trazem este questionamento sobre uma epistemologia hegemônica que excluiu uma postura reflexiva sobre como a própria epistemologia se faz e se afirma. Nas últimas décadas autores como Bruno Latour²³, por exemplo, se dedicaram a demonstrar a construção coletiva de verdades científicas, onde a agência do capital financeiro e a coalizão com interesses externos ao campo científico são fundamentais para conformar hipóteses em teses irrefutáveis. Paulo Freire, no cerne do seu pensamento, afirma o conhecimento construído coletivamente e democraticamente enquanto processo educativo em si, e isto é extremamente revolucionário ainda nos dias atuais.

Os princípios político-pedagógicos da teoria educacional de Paulo Freire podem ser sintetizados na sua concepção libertadora de educação, evidenciando o papel da educação na construção de um novo projeto histórico, a teoria do conhecimento que parte da prática concreta na construção do saber, o educando como sujeito do conhecimento e a compreensão da educação não apenas como um processo lógico, intelectual, mas também profundamente afetivo e social (GADOTTI, 2012, p. 78).

Com liberdade, esperança, luta e utopia, Paulo Freire subverte a opressão, a desesperança e o desespero, a sujeição e o conformismo que dentro do sistema hegemônico cabe a quem não está no poder. Ao destacar uma postura embasada nos valores aqui destacados Paulo Freire inspira o rompimento com condutas desumanas, excludentes, apáticas, ditas neutras, que coadunem com a educação/museologia bancárias, fechadas ao diálogo e à pluralidade de epistemologias.

Sobre a aplicação destes princípios e valores a realidade museal primeiramente podemos considerar que práxis freiriana, o “quefazer” (FREIRE; NOGUEIRA, 2001). Pode inspirar que pelo estudo e prática é possível aprender pela experiência embasada, e ela é permanente e retroalimentada. Assim cabe aos museus – entendendo aí a instituição como coletivamente formada – aprender junto de suas comunidades os melhores caminhos. Talvez seja essa uma grande dificuldade da inspiração freiriana para museus, por ela advir de um pensamento vivo e dinâmico, não ter respostas prontas e próprio processo já ser o fundamental, sendo seu produto relevante como memória de um movimento; o que é incompatível com a dinâmica da maioria dos museus onde o especialista pesquisa, monta as exposições, desenvolve um trabalho educativo e o visitante (seja vizinho, turista, público escolar) está para a fruição e contemplação. E muitas vezes com a própria missão institucional que não está disponível para o questionamento e para a problematização. O reconhecimento

²³ Como no livro *Ciência em Ação*, de 2012.

dessas limitações é importante para que não se esvazie o potencial combativo de uma ação dita de inspiração freiriana. Como pontua Gadotti (2012, p. 79): “Há que se condenar o uso oportunista de seu pensamento ou de sua obra, que dilui, eclipsa e até mesmo contraria a causa pela qual lutou, negando a importância da práxis que ele tanto defendeu”.

Ainda afirma que divulgar o pensamento freiriano, disseminá-lo, socializá-lo, é positivo “mas, não mercantilizar o seu discurso, ou reduzi-lo a uma pregação personalista, esquecendo-se de seu compromisso coletivo e de sua luta em favor dos oprimidos” (GADOTTI, 2012, p. 79). Assim pode-se entender que o que há de mais fundamental no ideário de Freire é seu compromisso ético com a transformação social e, nos museus como em qualquer outro espaço que se proponha ao exercício do seu ideário progressista, é isso que deve estar intrínseco em cada decisão e cada ação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Verbete cultura (Movimentos de Cultura Popular). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 100-101.

CABRAL, Magaly. Educação Patrimonial x Educação Museal? In: TOLENTINO, Átila Bezerra. (org) **Educação patrimonial: reflexões e práticas**. Caderno temático 2. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012.

CURY, Marília Xavier. Educação em museus, cultura e comunicação. In: CUNHA, Ana Maria de Oliveira, et. al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 357-369 (Coleção Didática e Prática do Ensino, Livro 5).

DIAS, Maíra de Oliveira. **A prática de pensar a prática: Museologia e Práxis**. 2009. 56 f. Monografia (Graduação em Museologia) - Escola de Museologia, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2009.

_____. **Paulo Freire e a dimensão educativa dos museus: ideias para orientar a prática**. 2012. 84 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto A Vez do Mestre, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2012.

GADOTTI, Moacir. Entrevista com o Professor Doutor Moacir Gadotti, respondida em 13/10/2010. [Entrevista concedida a] Maíra de Oliveira Dias. In: DIAS, Maíra de Oliveira. **Paulo Freire e a dimensão educativa dos museus: ideias para orientar a prática**. 84 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto A Vez do Mestre, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2012. p. 78-79.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

- _____. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002 (Coleção Leitura).
- _____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- _____. **Política e educação: ensaios**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003a.
- _____. **Educação na cidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Verbete utopia. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 412-413.
- JONES, Lauren Ila. Verbete libertação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 243-244.
- MOREIRA, Carlos Eduardo. Verbete criticidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 97-98.
- RESOLUÇÕES DA MESA REDONDA DE SANTIAGO DO CHILE. In: NASCIMENTO JUNIOR, José do; TRAMPE, Alan; SANTOS, Paula Assunção dos. (Orgs.). **Mesa redonda sobre la importancia y el desarrollo de los museus em el mundo contemporáneo: Mesa-Redonda de Santiago do Chile, 1972**. Brasília: Ibram/MinC; Programa Ibermuseus, 2012.
- RIBEIRO, Marlene Ribeiro. Verbete luta. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 248-251.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: Edições Almedina, 2009.
- SANTOS, Maria Celia Moura. Entrevista com a Professora Doutora Maria Célia Teixeira Moura Santos, respondida em 05/07/2010. [Entrevista concedida a] Maíra de Oliveira Dias. In: DIAS, Maíra de Oliveira. **Paulo Freire e a dimensão educativa dos museus: ideias para orientar a prática**. 84 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto A Vez do Mestre, Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2012. p. 74-77.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 2. ed. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1999.

SEIBEL-MACHADO, Iloni Maria. **O papel do setor educativo nos museus**: análise da literatura (1987 a 2006) e a experiência do Museu da Vida. 2009. 250 f. Tese (Doutorado em Ciências) - Pós-Graduação em Ensino e História de Ciências da Terra, Instituto de Geociências, UNICAMP, Campinas, 2009.

SHOR, Ira. **Empowering Education**: Critical Teaching for Social Change. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

SOUZA, João Francisco de. Verbete multiculturalismo. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 279-282.

SUNG, Jung Mo. Verbete liberdade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 241-243.

STRECK, Danilo R. Verbete Esperança. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 161-162.

VARINE-BOHAN, Hugues de. Resposta de Hugues de Varine-Bohan às perguntas de Mário Chagas. **Cadernos de Sociomuseologia**. Lisboa. ULTH, v. 5, n. 5, p. 5-21, 1996.

ZITKOSKI, Jaime José. Verbete diálogo/dialogicidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 117-118.

WEYH, Cênio. Verbete participação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 302-303.

EDUCAÇÃO MUSEAL E DEFINIÇÃO DE MUSEU: CONSTRUINDO CONCEITOS

Milene Chiovatto²⁴

RESUMO

O presente texto reflete sobre a construção e uso de conceitos como Educação Museal e Museu e sua importância e impacto no campo profissional. Trata também do histórico de construção e uso do termo “mediação” como forma de diferenciar a ação educativa em museus de uma abordagem conteudista característica da educação formal.

Palavras-chave: educação museal, educação, museu, mediação, conceitos.

MUSEUM EDUCATION AND MUSEUM DEFINITION: BUILDING CONCEPTS

ABSTRACT

This text reflects on the construction and use of concepts such as Museum and Museum Education and its importance and impact in the professional field. It also deals with the history of the construction and use of the term “mediation” as a way of stress the difference between the educational action in museums from a content-based approach, characteristic of formal education.

Keywords: museum education, education, museum, mediation, concepts.

EDUCAÇÃO MUSEAL E MEDIAÇÃO CULTURAL: APROXIMAÇÕES E AFASTAMENTOS

As palavras envelhecem. As línguas, por serem organismos vivos, põem em evidência em diferentes momentos termos que após o uso parecem desgastados, esvaziados de significado. Parecem implorar pela criação de palavras e nomes substitutos para que as ações que nomeiam continuem a existir.

Apesar de fato comum, esses movimentos podem ser enganadores pois novas palavras, termos e expressões nem sempre trazem consigo apenas novas significações, mas ocultam também uma boa carga de história, dissidências, reflexões etc., “esvaziando” conceitos ao invés de revitalizá-los.

²⁴ Mestre em Comunicações pela Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP). Coordenadora do Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca de São Paulo e presidenta do Comitê de Educação e Ação Cultural do Conselho Internacional de Museus (CECA-ICOM).

É certo que nesses nossos tempos líquidos²⁵ muitos termos se tornam “pesados” e quase insuportáveis, e buscamos novos, exatamente por sua carga significativa e histórica. Hoje é quase impossível falar em Democracia, Trabalho, Museu (e tantas outras palavras) sem sentirmos um pouco de repúdio dos grandes conceitos que estão por trás dessas palavras (cuja densidade de significação nos faz sentir cansaço, peso e angústia), ou mais contemporaneamente “pegamos ranço”²⁶.

Outro dado a considerarmos é que ao tratar de grandes conceitos, as mesmas palavras ou outras semelhantes que os nomeiam podem ter significados distintos em diferentes culturas, muitas vezes se transformando no que se chama de falso cognato (como *embarazado* e *exquisito* em espanhol e em português, por exemplo). E isso tem que ser levado em conta quando se pretende definir um conceito em âmbito internacional, como a atual campanha do Conselho Internacional de Museus (ICOM) voltadas à construção de uma nova definição para Museu, posto que a elaborada em 2007 parece não ser mais completamente adequada.

Faço esse prelação porque pretendo defender aqui a manutenção de uma dessas grandes palavras, cheias de significado histórico e estrutural: Educação, na nova definição de museus, atualmente em construção.

O QUE ENTENDEMOS POR EDUCAÇÃO?

O termo Educação tem origem longínqua e atualmente parece ser combatido de diferentes maneiras. Em nosso país, devido a projetos políticos programáticos de desmanche que atingem todos os níveis da educação formal, cujo maior símbolo é a escola; em nível internacional com posturas que tentam “modernizar” o termo, o que nem sempre é um exercício bem-sucedido.

Obviamente é inútil pensarmos que vamos definir aqui um conceito tão complexo. Mas vamos tentar ao menos nos aprofundar um pouco no conceito por trás da boa, grande e velha palavra Educação.

ETIM lat. *edūco,as,āvi,ātum,āre* “criar (uma criança); cuidar, instruir, ensinar”.

Do latim *educare, educere*, que significa literalmente “conduzir para fora” ou “direcionar para fora”.

O termo latino *educare* é composto pela união do prefixo *ex*, que significa “fora”, e *ducere*, que quer dizer “conduzir” ou “levar”.

25 BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

26 Em dicionários formais, o termo aparece definido como “decomposição ou modificação que sofre uma substância gordurosa em contato com o ar, dando causa a um gosto acre e a um cheiro desagradável”; contemporaneamente, entretanto, e por derivação, o termo pode ser usado para descrever o sentimento de repúdio, raiva ou desprezo que uma pessoa pode desenvolver por algo ou alguém. Assim, “pegar ranço” significa que essa pessoa está entediada ou cansada de alguma situação, coisa ou de uma pessoa em específico. A gíria pode ser interpretada como sinônimo de repulsa ou mesmo nojo. Disponível em: <[SÉRIE CADERNOS FLACSO | NÚMERO 16](https://www.google.com/search?rlz=1C1SQJL_pt-BRBR831BR831&q=Dicion%C3%A1rio;_<https://www.dicionariopopular.com/ranco/>.”>https://www.google.com/search?rlz=1C1SQJL_pt-BRBR831BR831&q=Dicion%C3%A1rio;_<https://www.dicionariopopular.com/ranco/>”. Acesso em: 3 mai. 2019.</p></div><div data-bbox=)

O significado do termo (direcionar para fora) era empregado no sentido de preparar as pessoas para o mundo e viver em sociedade, ou seja, conduzi-las para fora de si mesmas, mostrando as diferenças que existem no mundo²⁷.

Na maior parte dos dicionários etimológicos, educar aparece a partir do latim “educare”, que significa “educar, **instruir**” mas também “**criar**”. Essa palavra era composta por “ex”, fora, e “ducere”, guiar, conduzir, liderar. Há a ideia de que introduzir alguém ao mundo por meio da instrução seria como “levar uma pessoa para fora de si mesma, mostrar o que mais existe além dela mesma”.

A ligação entre educar, **instruir** e **criar** é bastante importante para as ideias que quero compartilhar aqui. Da mesma forma, a proposta de “mostrar o que existe além dela mesma” me faz recordar a proposta de educação do filósofo grego Píndaro, relido por Nietzsche: “converte-te no que és”. Itaparica (2006) comenta que o “tornar-se o que se é”, para Nietzsche, estaria sempre relacionado com um **processo de formação** realizado por um ser singular na construção de sua individualidade²⁸.

Brilantemente comentado por Jorge Larrosa (2005, p. 73) em seu livro “Nietzsche e a Educação”, o processo de conduzir alguém para além de si mesmo, ou seja, o processo de educar está baseado no potencial máximo de cada um e para “chegar a ser o que se é” há que combater o que já se é”. Assim, o processo de educação depende de constantemente “uma reavaliação dos valores e a afirmação de si”.

As modificações derivadas desse processo se dão tanto no educando quanto no educador, uma vez que o mesmo ao longo do processo vai “modificando sua compreensão de si mesmo, como mestre, e sua compreensão da natureza daquilo que ensina”. O educador “não oferece uma verdade da qual bastaria apropriar-se, mas uma tensão [...]. Não faz mais do que enriquecer a cada um de si mesmo, desvelar o que cada um é e o que tem de melhor, e levar cada um à sua própria altura, procurar em suma que cada um chegue a ser o que é”. “O mestre puxa e eleva, até que cada um se volte até si e vá além de si mesmo, até que cada um chegue a ser o que é”²⁹.

Acreditamos que mais do que transmissão de informações, o mestre/educador está atento ao desenvolvimento do educando no sentido de estimular seu crescimento por meio de tensões e não de respostas.

A situação se complica consideravelmente quando aplicamos o conceito ao mundo real. No mundo real, aquilo que em conceito se mostrava libertário e abrangente, ou seja, essa tal educação, tende a dar origem a estruturas pré-formatadas, estruturas tais como a escola. A consolidação histórica da instituição escolar e sua disseminação modelar³⁰ em todo o mundo tem nos custado muito, dado

²⁷ Dicionário Etimológico: etimologia e origem das palavras. Disponível em: <<https://www.dicionarioetimologico.com.br/educar/>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

²⁸ ITAPARICA, André Luís Mota. *Resenha Nietzsche e a Educação*. In: Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Ano IV, n. 7, jul./dez. Dossiê Temático: Língua, Discurso e Enunciação. 2006.

²⁹ LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2004. Col. Pensadores e Educação.

³⁰ A constituição da escola como instituição instrutiva com mestres e grupos de estudantes organizadas em um único espaço de aprendizagem e mais adiante, separados por idades, é um advento do período

que acaba por constituir-se uma confusão do conceito de educação com a própria escola. Como se apenas nesse local e tipologia institucional a educação pudesse se dar. Ou pior ainda, como se apenas o modelo de educação desenvolvido na escola servisse de parâmetro para o que a educação é ou poderia ser.

Essa tendência causa a nós, educadores museais, tremendos desafios: por um lado termos que defender a ideia de que o que fazemos é, de fato, educação, embora seja diametralmente oposto ao que se desenvolve nas escolas; por outro lado, termos que defender que tanto em conteúdo quanto em forma, aquilo que desenvolvemos não segue o parâmetro escolar. Ou seja, termos que defender que fazemos educação, mas não somos escola!

Então, mesmo que a educação museal opere numa instituição distinta do ambiente escolar, ambos espaços tem em comum a função de educar. Porém, além de definirmos o que entendemos por educação é fundamental, ainda, refletirmos sobre o que entendemos por conhecimento.

COMO SE DÁ O CONHECIMENTO?

Talvez essa seja a questão mais importante para desfazer o engano entre educação e mediação, foco desse texto. Como colocado acima, a partir da própria etimologia da palavra, as ideias de **instruir** e **criar** são partes importantes e significativas do ato de educar. Essas ideias parecem ser contraditórias, posto que enquanto **instruir** tem relação com transmitir conhecimentos; adestrar e domesticar, pressupondo a existência externa de conhecimentos a serem introduzidos a alguém e ao mesmo tempo adequar as individualidades a modelos preexistentes, moldando individualidades a um padrão; **criar** tem relação com dar existência; gerar, produzir, pressupondo uma autonomia dos indivíduos em relação a modelos e/ou conhecimentos prévios e uma intensa participação na construção de significados, ou seja, pressupondo uma autonomia de significação³¹.

Embora nós, educadores museais, busquemos uma educação de ordem mais criativa não é raro que a dimensão instrutiva também se faça notar em nossa prática, quando visitantes nos pedem informações objetivas sobre a história, artistas ou objetos ou indicam preferir visitas de caráter mais informativo, menos reflexivo e muitas vezes evitem as participações pessoais.

Ao trabalharmos num museu ou instituição cultural aberta a todo o público, estamos sujeitos a receber esse tipo de demanda, embora, do nosso ponto de vista e de nossa consciência do potencial da educação museal, estejamos atentos a oportunidades de transformar qualquer encontro em ação dialógica, promovendo e estimulando as participações individuais e coletivas.

Assim, assumimos que nossa busca é pela educação em sua faceta criativa e participativa, embora estejamos preparados para receber quaisquer demandas de

medieval, porém se dissemina em todo o mundo com a configuração que hoje temos, a partir dos processos de modernização e de bases conceituais derivadas do Iluminismo.

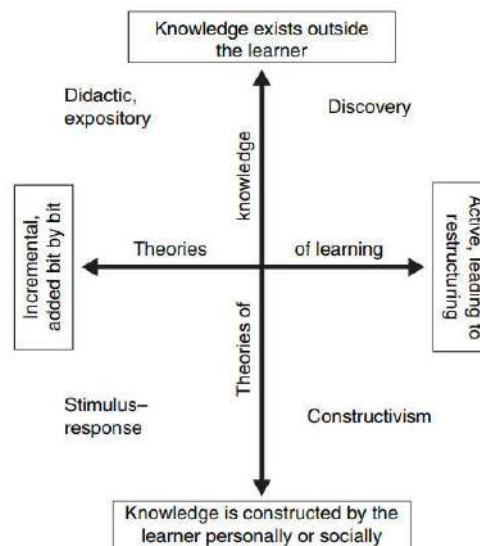
³¹ Novo Dicionário Eletrônico Aurélio, versão 5.11. O Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa corresponde à 3ª edição, 1ª impressão da Editora Positivo, revista e atualizada do Aurélio Século XXI, O Dicionário da Língua Portuguesa, contendo 435 mil verbetes, locuções e definições, 2004.

quaisquer públicos.

Para aprofundarmos essas questões, podemos buscar as referências apresentadas por George Hein (HEIN, 2006, p. 345), que estabelece uma classificação das teorias do conhecimento, desde aquela que considera o conhecimento como algo dado e externo ao aprendiz (uma verdade única e objetiva, portanto transmissível) e aquela que considera o conhecimento como algo a ser construído, criado, produzido pelo aprendiz (com verdades múltiplas e contextuais, portanto irrepetíveis e impossíveis de transmissão).

As teorias da aprendizagem podem ser grosseiramente agrupadas ao longo de um *continuum* de “passivo” a “ativo”, isto é, de teorias, em um extremo, que consideram a mente uma receptora passiva de novas sensações que são absorvidas, classificadas e aprendidas, e ao extremo oposto, que postula que a aprendizagem consiste no envolvimento ativo da mente com o mundo externo, em que o aprendiz ganha conhecimento pensando e agindo no mundo externo em resposta a estímulos. [...] As teorias do conhecimento dizem respeito ao fato de o aprendizado implicar a aquisição de verdades sobre a natureza ou a construção de conhecimento, seja pessoal ou culturalmente, que é “verdadeiro” apenas para aqueles que o aceitam. Esses dois domínios, teoria da aprendizagem e teoria do conhecimento, podem ser representados graficamente como um eixo bidimensional que delinea uma série de teorias educacionais e pode ser descrito pelos extremos de cada *continuum* em termos dos quatro quadrantes”, como na figura abaixo (HEIN, 2006, p. 345, tradução nossa)³².

Quadro 1 - Teorias da Educação



Fonte: HEIN, 2006, p. 346.

Assim, em cada extremo do diagrama formado pela intersecção entre as teorias do conhecimento e da aprendizagem, o educando é visto de maneira distinta. De um lado como receptáculo (conectando-se com a ideia de educar como instruir), e noutro extremo como criador (conectando-se com a ideia de dar origem a algo, criar).

³² HEIN, George. Museum Education. In: MACDONALD, S. (Editor). A Companion to Museum Studies, Oxford: Blackwell Pub., 2006, Chapter 20. p. 345.

O fato de a instituição escolar perpetuar até contemporaneamente um modelo educativo calcado na ideia do aluno como receptáculo vazio, pronto a receber conhecimentos sempre verdadeiros e inquestionáveis, é o que, ao fim e ao cabo, tem dado ao conceito de educação uma compreensão profundamente equivocada.

Uma consequência do conceito de que a mente é ativa e de que a experiência, a cultura, a disposição e o desenvolvimento anteriores influenciam o aprendizado é a importância crescente das características dos aprendizes para os educadores. Se o aprendiz é visto como um recipiente passivo no qual a educação é derramada (para usar uma metáfora grosseira mas popular), então o foco de qualquer pedagogia é organizar o assunto e apresentar o conteúdo da forma mais apropriada para que possa ser absorvido pelo aluno [ou visitante do museu]. Mas a noção de uma mente ativa exige uma preocupação pela “mente” particular do aprendiz (HEIN, 2006, p. 346, tradução nossa).

O modelo educativo que entende o conhecimento como algo construído pela ação ativa do educando, levando-se em conta suas experiências prévias, é chamado de Construtivista.

Além de um modelo mais adequado às experiências vivenciadas no museu, o Construtivismo aponta para desdobramentos específicos como é o caso do desenvolvimento de ações educativas destinados a diferentes perfis de público, com especialistas atuando para uma ação educativa dedicada a suas especificidades. Cada perfil de público tem seus próprios recursos, vivências, conhecimentos e experiências anteriores capazes de construir uma significação possível para cada grupo em cada momento, evidenciando as chamadas “comunidades interpretativas”³³, tão evidentes na prática da educação museal cotidiana. No modelo educacional construtivista, a verdade é contextual e construída por um processo contínuo de negociação, envolvendo as experiências anteriores dos sujeitos na produção ativa de seus próprios significados.

No mundo contemporâneo, no qual estamos imersos em informação disponível à distância de um clique e no momento em que um museu deve priorizar sua ação social (embora muitos não o façam)³⁴, a opção por qualquer ação educativa museal parece óbvia: se não for voltada à construção de conhecimento e significação a partir do(s) público(s) ela simplesmente não faz sentido.

Na sua maioria, os educadores reconhecem que essa teoria [conteudista, baseada na ideia de transmissão] não é apropriada para o aprendizado no museu, embora a pressão do setor formal leve muitos a projetar programas que tendem àquela direção. Além do reconhecimento de que a teoria da

³³ Segundo a autora, as comunidades interpretativas podem ser identificadas por grupos que compartilham as mesmas estratégias interpretativas, ou seja, por grupos que atribuem sentidos utilizando-se de estratégias interpretativas comuns. “É dentro das comunidades interpretativas que a construção de significados de um indivíduo é testada, apoiada e desenvolvida. A comunidade interpretativa impõe limites ao mesmo tempo em que possibilita a construção de significados”. HOOPER-GREENHILL, Eilean (Ed.). *The educational role of the museum*. Londres; Nova York: Routledge, 1994.

³⁴ Sobre esse tema, buscar o texto VARINE-BOHAN, Hughes de. *Museus e Desenvolvimento Social: um balanço crítico*. In: BRUNO, Maria Cristina Oliveira; NEVES, Katina Regina Felipini (Coord.). *Museus como agentes de mudança social e desenvolvimento: propostas e reflexões museológicas*. São Cristóvão: Museu de Arqueologia de Xingó, 2008.

“mente passiva” pode ser insuficiente para descrever a aprendizagem de museus, existe o problema prático adicional de que a maioria das atividades de educação em museus é de curta duração, esporádica, realizada em ambientes desconhecidos para muitos participantes e incidental; todas as condições desfavoráveis à pedagogia tradicional (HEIN, 2006, p. 346, tradução nossa)³⁵.

Entretanto, há que considerar sistemas para a aplicabilidade dessa teoria no dia a dia dos museus. É evidente que visitas educativas condutivas, como as realizadas antigamente e que ainda hoje permanecem nas memórias e imaginários da população, de alguns teóricos da academia e inclusive de alguns trabalhadores de museus não são recursos ou metodologias mais interessantes para promover a construção do conhecimento, conforme defendemos. E embora, muitas vezes, sejamos forçados pela própria demanda dos públicos a optar por uma recepção de cunho mais informativo, na verdade, esses métodos parecem mais afeitos ao modelo conteudista ainda em uso nas escolas no qual o conteúdo é definido *a priori* ao encontro com os educandos, sem nenhuma conexão com as experiências dos alunos e/ou suas comunidades interpretativas. Assim, atualmente as visitas educativas tendem a ser eminentemente formada com base no diálogo, exatamente para promover a emergência das significações pessoais e coletivas dos visitantes e grupos. Da mesma forma, hoje em dia, inserir questões abertas³⁶ em distintos espaços ou recursos educativos dos museus (incluindo textos de parede, publicações, atividades, jogos etc.) é uma maneira comum de propiciar essa mesma atribuição individual e coletiva de significados.

De maneira geral, a construção coletiva de significação apenas pode ocorrer por meio de diálogo. Não há maneira de acessar as experiências, interpretações e vivências prévias dos educandos se não lhes perguntando questões e deixando-os livres para respondê-las. Assim, em relação à educação formal, a educação museal além de ter um diferente modelo estruturante, conforme apresentado acima, que implica em abrir mão das certezas construídas historicamente ou teoricamente (como a História da Arte, por exemplo) pressupõe também abrir mão de vícios recorrentes do campo da educação formal, como o uso de perguntas retóricas, destinadas a sublinhar respostas previamente conhecidas, lançando-se sobre o absoluto desconhecido ao optar por questões abertas que promovam discussões em busca de significações autônomas.

Da forma exposta, o conceito de educação, desde que pautado na teoria construtivista parece absolutamente adequado para a ação educativa nos museus, não sendo necessária a criação de nenhuma outra nomenclatura ou teoria para subsidiar essa ação.

Entretanto, desde a década de 1980 começam a surgir textos, principalmente advindos da academia francesa, propondo uma mudança perniciosa de nomenclatura com justificativas muito pouco claras. A proliferação de termos como mediação (que a princípio parecia tentar substituir o criticado título de Monitor utilizado nas ações

³⁵ HEIN, George. Museum Education. In: MACDONALD, S. (Editor). A Companion to Museum Studies. Oxford: Blackwell Pub., 2006, Chapter 20. p. 346.

³⁶ Derivada do campo da pesquisa, o termo “perguntas abertas” indica a opção por perguntas que exigem respostas de cunho pessoal. Por meio delas, o leitor tem liberdade para explicar, descrever e opinar desde seu ponto de vista particular.

educativas museais, trocando-o por um melhor Mediador), parece tentar definir-se ao defender uma abordagem por meio do diálogo, está plenamente contemplada como vimos, nas propostas de uma educação construtivista. O termo, quando usado como sinônimo de diálogo, pode ser utilizado como metodologia de ação educativa, mas nunca como substituição ao conceito de educação em si mesmo.

Outra resposta à mudança para o construtivismo é a redefinição da educação como “experiência significativa” em vez de “resultado de conteúdo definido”. Esta mudança é vista em discussões sobre as definições de “aprendizagem” e “educação”. Uma recente troca foi desencadeada pela sugestão (ANSBACHER, 2002) de que “aprender” é um termo muito restritivo para descrever as experiências do museu. Como mencionado acima, as definições de aprendizado são agora amplas o suficiente para incluir prazer, satisfação e outros resultados de experiências³⁷ (HEIN, 2006, p. 348, tradução nossa).

DE ONDE VEM A MEDIAÇÃO E MAIS IMPORTANTE: PARA ONDE VAI?

Trabalhamos numa profissão³⁸ razoavelmente recente em termos históricos. Embora se reconheça desde sempre que o Museu é uma instituição educativa *a priori*, como vimos, de fato tudo depende do que se considera educação.

Assim, quando buscamos a história desse fazer³⁹; vemos que as políticas culturais que suportam ações mais portentosas para a profissionalização da área ainda são escassas e – infelizmente – mutáveis segundo as vontades políticas nacionais.

O fato de sermos recentes implica na criação de teorias e sistemas para que nos organizemos. Não é à toa o esforço conduzido pelos educadores museais do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) na busca de definições mais claras e criação de marcos documentais e legais para nossa prática⁴⁰, com a participação das Redes de Educadores de Museus (REMs)⁴¹ nesses processos.

³⁷ HEIN, George. Museum Education. In: MACDONALD, S. (Editor). *A Companion to Museum Studies*. Oxford: Blackwell Pub., 2006, Chapter 20. p. 348.

³⁸ Embora não conste entre as categorias profissionais instituídas oficialmente no Brasil e apesar da nomenclatura para definir a ação educativa em cultura seja pouco uniforme e indefinida, é comum tanto aos cursos de graduação quanto pós-graduação voltarem parte de sua formação nesse sentido, bem como a difusão de vagas de trabalho nesse âmbito.

³⁹ CASTRO, Fernanda. *Construindo o campo da educação museal: um passeio pelas políticas públicas de museus no Brasil e em Portugal*. 2018. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Fluminense, 2018. Disponível em: <https://www.academia.edu/40078885/CONSTRUINDO_O_CAMPO_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_MUSEAL_um_passeio_pelas_pol%C3%ADticas_p%C3%BAblicas_de_museus_no_Brasil_e_em_Portugal>. Acesso em: 11 mai. 2020.

⁴⁰ Citamos nominalmente aqui duas dessas importantes iniciativas: 1) Instituto Brasileiro de Museus. *Caderno da Política Nacional de Educação Museal*. Brasília: IBRAM, 2018. 132 p.; 2) Instituto Brasileiro de Museus. *Documento final da PNEM: Política Nacional de educação Museal*. 2017. Disponível em: <<https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2017/06/Documento-Final-PNEM1.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

⁴¹ O termo REM – Rede de educadores de museus – nomeia os grupos de educadores de museu formados em diferentes estados brasileiros a partir do exemplo do Rio de Janeiro. Em 2017 foi consolidada uma Rede de Educadores de Museus em âmbito Nacional (a REM Brasil).

Em São Paulo, apesar de uma REM pouco articulada, mantemos há anos um grupo de educadores e coordenações de educativos de museus ligados à Secretaria de Estado da Cultura, e em nossos encontros fomos divididos em Grupos de Trabalho atuando em distintas áreas. O chamado GT1, do qual faço parte, em sua primeira empreitada que tardou cerca de 3 anos e meio de produção, levantou alguns aspectos históricos da nomenclatura e atuação de educadores museais, problematizando-os:

Historicamente, o termo Serviço Educativo, pressupõe estar a serviço de algo, ou seja, pressupõe falta de autonomia, ou também mimetiza a nomenclatura das repartições públicas das décadas de 1970. Embora carregue a ideia de serviço público, pela memória daquela época, parece desigual tratar-se apenas a área educativa e não as demais áreas do museu com o nome de serviço.

Também na esteira histórica, a nomenclatura de Núcleo Educativo foi amplamente discutida no final da década de 1990 uma vez que tentava promover a conscientização de que a educação museal tinha conteúdos específicos, os quais eram de extrema densidade ao conjugar, no caso da arte, por exemplo, além de metodologias pedagógicas e dinâmicas de voz, postura, abordagem, etc., características dos processos educativos em museus. Com a mesma intenção e calcada nas nomenclaturas acadêmicas, também foram utilizados os termos Departamento e Área Educativa.

Mais recentemente outra nomenclatura setorial vem sendo empregada para promover a compreensão de que esta área em particular se caracteriza por uma forma de constituição e operação distinta das demais do museu, imperando o termo Ação Educativa.

É importante ressaltar que os departamentos, núcleos ou programas de ação educativa recebem por parte de suas instituições distintos nomes, mas o que estas instâncias fazem é promover programas educativos (CONCEITOS-CHAVE DA EDUCAÇÃO EM MUSEUS, 2016, p. 3)⁴².

Quadro 2 - Súmula das nomenclaturas assumidas pelas áreas educativas de museus em São Paulo



Fonte: CONCEITOS-CHAVE DA EDUCAÇÃO EM MUSEUS, 2016, p. 3.

Assim, é fundamental compreendermos que as diferentes nomenclaturas parecem perseguir historicamente as especificidades das funções e tipos de atividades desenvolvidas pelos setores educativos dos museus, na busca de sua autonomia e singularidade.

⁴² SECRETARIA DE ESTADO DA CULTURA. *Conceitos-chave da educação em museus*. Documento aberto para discussão. São Paulo: UPPM/SEC 2016. Disponível em: <<https://www.sisemsp.org.br/blog/wp-content/uploads/2016/04/Bases-para-a-Pol%c3%adtica-Nacional-de-Museus.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2020.

Da mesma forma existem diferentes nomenclaturas para denominar o profissional que realiza a interface e interação educativa junto ao público e ainda há que se debater a variedade dos diferentes tipos de interação realizados. Muitas vezes para a função de educador, até na mesma instituição, assume-se internamente ao setor educativo uma nomenclatura, outra para difusão das ações ao público, outra ainda expressa na carteira trabalhista etc. Também é necessário pensar nas diferentes formas de interação com o público a fim de diferenciá-las como, por exemplo, o equilíbrio sempre buscado entre as atuações do educador e dos atendentes de sala, orientadores de público etc.⁴³

Não sejamos inocentes em compreender que as instituições museais, bem como os centros culturais e as grandes exposições (como as bienais), respondem a movimentos de interesse político e econômico mundiais. Durante o crescimento de exposições de visitação massiva⁴⁴ que operou internacionalmente, e que no período de 1980 até o início dos anos 2000 tornou-se bastante visível no Brasil, a ação de natureza educativa passou a ser tema de interesse para os debates, inclusive sobre profissionalização e formação dessa categoria. Dessa forma, o crescimento de investimento em cultura durante essa época está articulado, não por acaso, ao crescimento das quantidades de visitação a eventos de caráter cultural estabelecendo-se um critério que ainda hoje pesa sobre a maior parte das instituições museais: a da mensuração da “qualidade da cultura” por critérios espúrios como a relação entre valores de investimento e a quantidade de público atendido. Tanto assim que ainda hoje em quaisquer projetos de natureza cultural que se apresente para captação de verbas de instituições privadas via leis de incentivo fiscal, ou quaisquer outros editais ou mesmo planos anuais de gestão firmados entre as instituições culturais e as de gestão pública esse tipo de cálculo é aplicado a título de indicadores de educação da população e ações ditas “sociais”, como forma de legitimar os investimentos em termos de responsabilidade social.

Esse cenário implicou na crescente contratação de pessoas que pudessem intermediar a relação desses eventos com o público. Não é casual, portanto, que estamos justamente agora trabalhando para formatar, formalizar e definir nosso campo de atuação.

De maneira genérica, apresento e tento problematizar a seguir algumas das variadas definições do termo “mediação” que pude encontrar, buscando a raiz de sua utilização como sinônimo de educação museal.

Carmen Mörsh, doutora, pesquisadora e coordenadora de educação da 12ª edição da Documenta de Kassel, na Alemanha, iniciava assim sua apresentação dos processos que desenvolveu naquela ocasião:

⁴³ SECRETARIA DE ESTADO DA CULTURA. *Conceitos-chave da educação em museus*. Documento aberto para discussão. São Paulo: UPPM/SEC, 2016. p. 4. Disponível em: <<https://www.sisemsp.org.br/blog/wp-content/uploads/2016/04/Bases-para-a-Pol%c3%adtica-Nacional-de-Museus.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2020.

⁴⁴ Historicamente a exposição que inicia o período das exposições *blockbuster* no Brasil foi a exposição de Auguste Rodin, na Pinacoteca de São Paulo. A circulação de exposições internacionais é um fenômeno que acontece em ressonância à expansão do número de museus ao redor do mundo.

A educação em museus⁴⁵ (*Kunstvermittlung*) não é um título profissional registrado, nem um termo definido de forma irrevogável: na verdade, tem sido usado estrategicamente nos últimos tempos. No presente volume, educação em museus representa a prática de convidar o público a usar arte e suas instituições para promover processos educacionais através de sua análise e exploração, sua desconstrução e, possivelmente, mudança; e para obter formas de definir esses processos em outros contextos. Assim, esta publicação especificamente inscreve-se nos quatro discursos institucionais de educação em museus⁴⁶ (MORSCH, 2009, p. 9, tradução nossa).

A autora refere-se em seguida a quatro formas discursivas que podem tradicionalmente ser encontradas no âmbito da educação museal: um discurso afirmativo, que reconhece a arte como conhecimento especializado para especialistas; um segundo discurso nomeado de reprodutivo, segundo o qual a educação museal apresentaria a arte àqueles que não vem naturalmente aos museus, e forma o público de amanhã. O terceiro, segundo ela bem mais raro, nomeado de desconstrutivo, no qual o propósito da educação museal seria analisar criticamente, em conjunto com o público, o museu e a arte, bem como processos educativos e canonizantes que ocorrem dentro deste contexto. E finalmente o quarto, nomeado transformativo, no qual a educação museal assume a tarefa de expandir a instituição museal e/ou expositora e de constituí-la politicamente como um agente de mudança social. Assim, espaços de exposições e museus devem ser entendidos nesse paradigma como organizações modificáveis, em que o imperativo é menos introduzir certos segmentos de públicos neles do que sobre a introdução das instituições à sociedade e a suas comunidades.

Algum tempo depois, a mesma autora defende o uso da expressão Mediação Cultural, como sinônimo do mesmo termo usado no enunciado acima,

Esta publicação aborda formas de **mediação cultural**. O termo mediação cultural, traduzida aqui do termo alemão *Kulturvermittlung* e do francês, *médiation culturelle*, enquanto bastante aberto, geralmente refere-se ao processo de ganhar e negociar conhecimento sobre o fenômeno das artes, sociais ou científicos através da troca, reação e resposta criativa. Embora não seja necessariamente um termo familiar para os leitores em inglês, que são mais propensos a se familiarizar com o uso da educação artística (e termos associados tais como educação musical, educação em exposições, educação em literatura etc.) para descrever estes processos, o termo “mediação cultural” é mais preciso, evocando questões de negociação que estão no cerne do trabalho entre objetos artísticos, instituições, seus contextos sociais e as pessoas que os encontram. Onde “educação” ou “educador” mais frequentemente conotam envolvimento com o setor de educação formal, o termo mediação cultural também permite que os profissionais se imaginem como parte de um espectro maior de trabalhadores culturais através de disciplinas artísticas trabalhando em uma

⁴⁵ *Gallery Education*, no original em inglês.

⁴⁶ MORSCH, Carmen. *At a Crossroads of Four Discourses*. Documenta 12 Gallery Education in between Affirmation, Reproduction, Deconstruction, and Transformation. Zürich-Berlin: Ed. Diaphanes, 2009. p. 9.

variedade de âmbitos culturais e sociais (MÖRSCH, 2012, p. 14, tradução nossa, grifo da autora)⁴⁷.

O termo em francês referido por Mörsh (*Mediation Culturelle*), já se encontrava em uso na França e se encontra respaldado na legislação francesa, sendo também adotado pelos francófonos em diferentes academias internacionais, notadamente a canadense, com ampla produção teórica sobre museologia.

A Lei nº 2002-5, de 4 de janeiro de 2002, sobre os Museus da França, afirma em seu artigo 7: “Cada museu na França tem um serviço encarregado da recepção, difusão, animação e **mediação cultural**. Essas ações são realizadas por pessoal qualificado. Se necessário, este serviço pode ser comum a vários museus (BORDEAUX; CAILLET, 2013, p. 139, tradução nossa, grifo da autora)⁴⁸.

No texto “Mediação cultural: práticas e questões teóricas”, as autoras buscam construir um histórico da utilização do termo Mediação, inclusive no âmbito francês, associando-o claramente às transformações museais mobilizadas pelas mudanças demandadas dos museus a partir da década de 1970. Note como na citação abaixo, embora o documento da Mesa Redonda de Santiago do Chile de 1972 não esteja literalmente expresso como referência, suas orientações transparecem aqui.

Nessa nova concepção, o museu deve se tornar um lugar de debate sobre mudanças sociais, um lugar de educação permanente e disseminação de conhecimento. Esta definição reúne ecomuseus, centros de cultura científica e técnica, museus conhecidos como “de sociedade” e alguns locais de criação artística. Ao lado do curador e dos guardas estão novos profissionais, cuja missão é criar situações em que as populações (e não os visitantes) possam participar desses debates que não se limitem a especialistas, mas em que a voz dos cidadãos é necessária (BORDEAUX; CAILLET, 2013, p. 141, tradução nossa)⁴⁹.

Não estariam, então, dando apenas um novo nome àquilo que é nossa prática educativa cotidiana? Não seria essa apenas uma maneira da academia francesa, europeia, nomear algo no qual nos empenhamos em realizar todos os dias? Não seria apenas uma tentativa de propor uma nomenclatura nova à educação museal?

Na publicação “Conceitos-chave de museologia” de 2010, adotada e difundida internacionalmente pelo ICOM, assumidamente produzida por francófonos, aparecem dois verbetes separados: um dedicado à educação e outro à mediação.

⁴⁷ MÖRSCH, Carmen; CHRUSCIEL, Anna. *Time for Cultural Mediation*. Published by the Institute for Art Education of Zurich University of the Arts (ZHdK). Commissioned by Pro Helvetia, as the output of the research track of its Arts and Audiences Programme (2009-2012). p. 14.

⁴⁸ BORDEAUX, Marie-Christine; CAILLET, Élisabeth. *La médiation culturelle: Pratiques et enjeux théoriques*. Culture & Musées [En ligne], Hors-série|2013, mis en ligne le 19 juin 2018. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/culturemusees/749>>. Acesso em: 8 mai. 2019. 749 p.

⁴⁹ BORDEAUX, Marie-Christine; CAILLET, Élisabeth. *La médiation culturelle: Pratiques et enjeux théoriques*. Culture & Musées [En ligne], Hors-série|2013, mis en ligne le 19 juin 2018. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/culturemusees/749>>. Acesso em: 8 mai. 2019. 749 p.

No início do verbete “educação”, embora a origem etimológica seja a mesma apontada acima neste texto⁵⁰ a dimensão do criar é ignorada em nome da referência de cunho mais escolarizado, condutivo e formativo.

De uma maneira geral, a educação significa a implementação dos meios necessários para a formação e o desenvolvimento de pessoas e de suas próprias capacidades. A educação museal pode ser definida como um conjunto de valores, de conceitos, de saberes e de práticas que têm como fim o desenvolvimento do visitante; como um trabalho de **aculturação**⁵¹, ela apoia-se notadamente sobre a pedagogia, o desenvolvimento, o florescimento e a aprendizagem de novos saberes (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013, p. 38, grifo da autora)⁵².

Entretanto, mais adiante, ainda no mesmo verbete e de maneira contraditória, a educação é apresentada como:

A educação, particularmente a informal, visa, então, a **desenvolver os sentidos e a tomada de consciência**. Ela é um processo de desenvolvimento que pressupõe mudança e transformação, **ao invés de condicionamento ou repetição**, noções que ela tende a opor (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013, p. 38, grifo da autora).

Também afirma ser a educação um conceito mais amplo que dois outros, pedagogia e didática, comumente utilizados como sinônimo:

Ciência da educação ou da formação intelectual, se a pedagogia se refere principalmente à infância, a noção de didática, por sua vez, é pensada como a teoria da difusão de conhecimentos, uma maneira de apresentar um saber a um indivíduo seja qual for a sua idade. A educação é mais ampla e visa a autonomia da pessoa (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013, p. 39).

Na tentativa de justificar o termo mediação (indicado como correlato no próprio corpo do texto), mais adiante ainda no verbete Educação, os autores insistem:

“Eu te ensino”, diz um professor; “Eu te faço aprender”, diz o mediador (CAILLET; LEHALLE, 1995) [...]. Essa distinção reflete a diferença entre um ato de formação e uma tentativa de sensibilização, levando o indivíduo a terminar o trabalho pela apropriação que fará dos conteúdos propostos. O primeiro subentende uma coação e uma obrigação, enquanto que o contexto museal supõe a liberdade (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013, p. 39).

Entretanto, conforme analisamos ao tratar das distintas formas de aquisição de conhecimento, uma vez que optarmos por modelos construtivistas, as tradições conteudistas e formalistas (mais afeitas ou comuns à educação escolar) muito pouco

⁵⁰ Substantivo feminino (do latim *educatio*, *educere*: guiar, conduzir para fora de) – Equivalente em francês: *éducation*; inglês: *education*; espanhol: *educación*; alemão: *Erziehung*, *Museumspädagogik*; italiano: *istruzione*. DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François (Editores). *Conceitos-chave de Museologia*. Tradução e comentários de Bruno Brulon Soares e Marília Xavier Cury. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus/Pinacoteca do Estado de São Paulo/Secretaria de Estado da Cultura, 2013. p. 38.

⁵¹ Aculturação: processo de alteração cultural de uma pessoa, grupo ou sociedade que busca se adaptar a outra cultura ou retira dela aspectos importantes.

⁵² DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François (Editores). *Conceitos-chave de Museologia*. Tradução e comentários de Bruno Brulon Soares e Marília Xavier Cury. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus/Pinacoteca do Estado de São Paulo/Secretaria de Estado da Cultura, 2013.

ressoam na prática educativa museal. Na mesma publicação, mas já para o verbete “mediação” o texto de definição inicia com uma das principais problemáticas no uso desse termo, qual seja, a ideia de conflito subjacente que o mesmo traz.

A mediação designa a ação de reconciliar ou colocar em acordo duas ou várias partes, isto é, no quadro museológico, o público do museu com aquilo que lhe é dado a ver (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013, p. 52).

Retirado do contexto jurídico, o termo mediação implica numa terceira entidade que se coloca entre as partes em conflito, no sentido de lograr acordo entre ambas. Nessa raiz não se indica métodos, maneiras, ou seja, como, esse terceiro personagem, nomeado mediador, deve atuar em busca desse acordo. Mais adiante, e deixando-se de lado a origem jurídica do termo, a definição busca explicitar uma diferença de abordagem metodológica entre a educação formativa e a mediação participativa nos seguintes termos:

A mediação busca, de certo modo, **favorecer o compartilhamento de experiências vividas entre os visitantes na sociabilidade da visita**, e o **aparecimento de referências comuns**. Trata-se, então, de uma estratégia de comunicação com caráter educativo, que mobiliza as técnicas diversas em torno das coleções expostas, para fornecer aos visitantes os meios de melhor compreender certas dimensões das coleções e de compartilhar as apropriações feitas. [...] O termo toca, portanto, a algumas noções museológicas relacionadas, a da **comunicação** e da **animação**, e, sobretudo, a da **interpretação**, está muito presente no mundo anglo-saxônico (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013, p. 53, grifo da autora).

A inclusão e a mescla da educação com a comunicação e com a animação propostas por essa publicação são pouco apropriadas se levarmos em conta a complexidade das ações educativas que realizamos em nossa área. Ampliar o conceito da educação museal rumo a outras áreas do conhecimento, distanciando-o da educação ao mesmo tempo em que a aproxima de ações de puro entretenimento, perde-se em cerne, bem como em importância para formação dos indivíduos e sociedades, sendo assim um processo que o minimiza. Por isso, ao prosseguir, o texto se aproxima da ideia de “interpretação”, tomando-a como “interpretação pessoal”, resgatando o que comentávamos ao definirmos a educação construtivista, na qual sem o diálogo e participação ativa do educando e do educador, é impossível a construção de significados ao mundo.

Assim como os meios de mediação, a interpretação materializa-se com as intervenções humanas (o interpessoal) e nos suportes acrescentados à simples disposição (display) dos objetos expostos para sugerir suas significações e sua importância. [...] Com efeito, pela mediação dá-se o encontro com as obras produzidas por outros humanos, o que permite que se atinja uma subjetividade tal que promova autoconhecimento e a compreensão da própria aventura humana que cada um vive (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013, p. 53).

É preciso problematizar ainda mais o termo se considerarmos que o mesmo emerge e se populariza (como dito acima) durante um momento internacional de ampliação do campo museal, com grandes mostras internacionais e a proliferação de novos museus, o que necessariamente implica em investimentos financeiros e contratos de apoio que privilegiam a quantidade de afluxo de público à qualidade do

atendimento prestado; mal que acompanha os museus e inclusive atualmente recai duramente sobre os departamentos educativos e ações que desenvolvemos.

A mediação museológica situa-se entre duas concepções extremas, uma das quais se depara principalmente com as exigências de acolher maciçamente novos públicos, a outra procurando privilegiar o envolvimento genuíno desses novos públicos, sem qualquer preocupação com objetivos quantitativos. Entre o consumo aparentemente passivo, até mesmo o consumismo e a participação, os mediadores são postos em tensão. Surgem conflitos e os responsáveis por esses novos serviços culturais enfrentam o desafio de inventar formas que atendam às demandas de seus financiadores e seus desejos de definir uma verdadeira função cultural dos museus (BORDEAUX; CAILLET, 2013, p. 145, tradução nossa)⁵³.

Rastrear a história desse termo, de sua aplicação e processos de profissionalização na França nos deixa entrever algumas relações complexas: por um lado a força do capital sendo utilizado para subsidiar grandes mostras e museus que demandam uma ampliação de públicos; por outro a “descoberta” por parte da academia francesa, de práticas mais inclusivas de educação – muitas vezes utilizadas em educação popular e para o mapeamento e articulação dos territórios.

Não é insignificante notar que o termo “mediador” foi inventado em 1982 na Cité des Sciences and Industrie, graças ao trabalho de pesquisadores que também são frequentemente praticantes de educação popular. A dificuldade de acesso ao conhecimento científico e técnico que deve ser apresentado nesta cidade nos leva a refletir, ao mesmo tempo, sobre diferentes formas de mediação: as das instituições culturais, mas também as dos jornalistas e escritores. [...] É então que o termo “mediador” é preferido ao termo “transmissor” e ao nome de “comunicador” de Quebec. Arquivos e bibliotecas preocupam-se com estas novas profissões que correspondem a três níveis de prática: assistente, assistente qualificado e adido de conservação do patrimônio com opção de mediação cultural. As profissões de mediação foram, portanto, formadas pela primeira vez no serviço público territorial, seguidas pela equiparação do *status* dos empregos ao funcionalismo público estatal pela administração dos Museus da França. A fim de formar candidatos qualificados para participar desses concursos, um projeto de treinamento começou em 1986, particularmente nas Universidades de Aix-Marseille, onde Jean-Charles Berardi concebeu um diploma para conhecimento artístico, e Paris VIII, onde Denis Guedj cria um voltado à ciência. Estes cursos de formação são caracterizados por um exercício de dupla competência, tanto em termos de conteúdo cultural e técnicas de mediação – uma duração significativa (1.500 horas em dois anos) – e uma integração profissional assegurada por estágios em estruturas culturais (BORDEAUX; CAILLET, 2013, p. 145-147, tradução nossa)⁵⁴.

Enfrentamos, então, um panorama de uma função que – pelos parâmetros franceses – foi criada para atender interesses particulares e rapidamente construiu em torno de si estruturas de formalização empregatícia, formação acadêmica e

⁵³ BORDEAUX, Marie-Christine; CAILLET, Élisabeth. *La médiation culturelle: Pratiques et enjeux théoriques*. Culture & Musées [En ligne], Hors-série|2013, mis en ligne le 19 juin 2018. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/culturemusees/749>>. Acesso em: 8 mai. 2019.

⁵⁴ BORDEAUX, Marie-Christine; CAILLET, Élisabeth. *La médiation culturelle: Pratiques et enjeux théoriques*. Culture & Musées [En ligne], Hors-série|2013, mis en ligne le 19 juin 2018. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/culturemusees/749>>. Acesso em: 8 mai. 2019.

metodologias, muito embora não se tivesse claramente definida sua forma ou limites de atuação.

Em 1997, o programa “novos serviços - novos empregos” tornou possível empregar jovens nas chamadas “novas” ocupações, às quais nenhum treinamento realmente correspondia. Este é particularmente o caso das profissões de mediação cultural, uma decisão tomada pelo Ministério da Cultura depois de muita hesitação, considerando que isso levaria as associações e autoridades locais a recrutarem jovens licenciados. Este programa funciona como uma vantagem para recrutar jovens de todos os tipos de treinamento inicial. Pior, ele preenche vagas da estrutura da cultura por um longo tempo bloqueando o recrutamento de estudantes mais qualificados, treinados em cursos de especialização, resultando em uma forma de desqualificação da mediação em relação a outros contextos culturais.

A situação francesa é comparável à de outros países. O Conselho Internacional de Museus (ICOM) organiza seminários, grupos de trabalho e colóquios nos quais se analisa a questão dos ofícios e a organização dos museus. Um desses grupos de trabalho, baseado no ICTOP (Comitê Internacional de Treinamento de Pessoal), desenvolveu em 2008 um referencial de profissões de museus. Os dois níveis de mediadores reconhecidos – o chefe do serviço e os operadores – são assim descritos, juntamente com seu nível de treinamento: O responsável pela mediação e pelo serviço educacional é responsável por todos os programas, ações, estudos e pesquisas relacionados à vinculação dos objetos/obras propostos pelo museu com o público existente e potencial (BORDEAUX; CAILLET, 2013, p. 148, tradução nossa)⁵⁵.

Vivenciamos fenômeno análogo na percepção constante da possibilidade de se contratar educadores menos qualificados, a título de estágio, por exemplo, para desempenhar um papel tão fundamental na área museal. A falta de formação e a facilidade de se encontrar gente que ouse se considerar apta a exercer essa função, acreditando inclusive que a educação é a “porta de entrada” para funções mais prestigiadas da cultura, impacta fortemente sobre os esforços que fazemos rumo à profissionalização e valorização do educador museal.

A posição francesa, entretanto, não representa a globalidade das realidades internacionais e aparentemente é reforçada pelas legislações específicas do país e pela origem francesa do próprio ICOM. As discussões sobre semelhanças e afastamentos entre “educação” e “mediação” foram uma marca dessas negociações que segundo as autoras do estudo trouxeram à tona, também, as diferentes hierarquias presentes nas estruturas dos museus entre os profissionais dedicados aos objetos e aqueles responsáveis pelos públicos. Assunto ainda bastante controverso e alvo de ações internas e externas às instituições museais e que merece nossa atenção constante⁵⁶.

No momento em que percebemos que aquilo a que dedicamos nossa formação e trabalho ainda se encontra em construção, é necessário agirmos de forma consciente

⁵⁵ BORDEAUX, Marie-Christine; CAILLET, Élisabeth. *La médiation culturelle: Pratiques et enjeux théoriques*. Culture & Musées [En ligne], Hors-série|2013, mis en ligne le 19 juin 2018. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/culturemusees/749>>. Acesso em: 8 mai. 2019.

⁵⁶ Sobre essa diferença hierárquica recomendamos o texto: “Pensando os museus em tempos controversos”, de minha autoria, em: Revista Museu, número especial do dia internacional de museus 2019. Disponível em: <<https://www.revistamuseu.com.br/site/br/em-foco/6517-especial-18-de-maio-de-2019.html>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

e consistente para que nossas ações contribuam para um cenário mais favorável em termos tanto de política pública quanto institucional. Assim, movimentos como a construção coletiva da Política de Educação Museal (PNEM) e a publicação do Caderno da PNEM⁵⁷ são fundamentais (mesmo com as recentes perdas políticas tanto do Ministério da Cultura quanto da estrutura e força do IBRAM) uma vez que se tornam documentos referenciais para a área. Ou a discussão sobre a nova definição de museus, que mobilizou o ICOM à formação de um grupo de trabalho específico que optou por um procedimento pouco formal e bastante participativo, promovendo reuniões em todo o mundo. Esse mesmo mote serviu para que, por outro lado, o ICOFOM, comitê de teoria museológica do ICOM, um dos mais antigos e respeitados grupos de profissionais de museus, também tenha feito à parte suas próprias investigações e iniciativas nesse sentido. Promovendo alguns seminários, discussões e mais importante, lançando um livro chamado *Définir le musée du XXI^e siècle. Matériaux pour une discussion*⁵⁸. Embora apresentado como material para discussão, o livro traz entre os textos compilados, um nomeado: “O conceito de transmissão não é mais aplicável ao contexto museal?”⁵⁹ (tradução nossa), que ao combater o modelo informacional, conteudista da educação pelas vias da instrução, e utilizando-se de teorias da comunicação, apresenta a Mediação Cultural nos seguintes termos:

A perspectiva da mediação cultural também quebra a linearidade do modelo tradicional de transmissão. Neste conceito, é justaposta uma nova concepção da relação museu-visitante que envolve participação das audiências, agora com um poder de emissão, “um processo ação recíproca” (FLEURY, 2015, p. 87-88) “onde as funções são trocadas entre os transceptores” (LEMAY-PERREAULT; PAQUIN, 2017, p. 234, tradução nossa).

Em outras palavras, opõe a mediação à pura transmissão de informação, conceito já ultrapassado pela opção por uma teoria de conhecimento construtivista da prática da educação, que como vimos, opta por uma participatividade igualitária entre os participantes do diálogo construtor de significados. Defende, ainda e mais perigosamente, que o termo mediação faça parte da futura definição de museu proposta pelo ICOM, o que pode entrar em atrito com o termo educação.

Nesta ordem, queremos ver a definição de museu tomar uma posição sobre os princípios que regem o conceito de transmissão nos museus. Vamos discutir a possibilidade de substituir uma declinação mais precisa, uma qualificação ou um objetivo mais representativo dos valores defendidos pelos museus (LEMAY-PERREAULT; PAQUIN, 2017, p. 236, tradução nossa).

⁵⁷ Instituto Brasileiro de Museus. *Caderno da Política Nacional de Educação Museal*. Brasília: IBRAM, 2018. 132 p. Instituto Brasileiro de Museus. *Documento final da PNEM: Política Nacional de educação Museal*. Brasília: IBRAM, 2017. Disponível em: <<https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2017/06/Documento-Final-PNEM1.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

⁵⁸ MAIRESSE, François (Ed). *Définir le musée du XXI^e siècle. Matériaux pour une discussion*. Comité éditorial: Julie Botte, Audrey Doyen, Olivia Guiragossian, Zahra Jahan Bakhsh, Lina Uzlyte. Sourbonne: ICOM, 2017.

⁵⁹ LEMAY-PERREAULT, Rébéca; PAQUIN, Maryse. *Le concept de transmission est-il révolu en milieu muséal?* In: MAIRESSE, François (Ed). *Définir le musée du XXI^e siècle. Matériaux pour une discussion*. Comité éditorial: Julie Botte, Audrey Doyen, Olivia Guiragossian, Zahra Jahan Bakhsh, Lina Uzlyte. Sourbonne: ICOM, 2017.

Argumento, portanto, ser fundamental a permanência do termo “educação” na futura definição de museu do ICOM; posto que é por meio da educação museal que decorre a oportunidade real de inclusão, acessibilidade, democracia, equidade e participatividade nos museus⁶⁰. Proponho, ainda, que se fortaleça a educação museal até não ser mais necessário defender a ideia de que ela é uma área específica e qualificada de trabalho, com profissionais formados e aptos para essa atuação, com alto nível de conhecimento técnico, sendo necessário o reconhecimento dessa atuação dentro dessa instituição. Concordo com o colega Rufino Ferreras⁶¹ quando diz:

Uma neolinguagem feita de palavras que nos confundem e confundem a sociedade sobre o papel que as instituições culturais têm nelas. [...] palavras como mediação, que tem contribuído muito para a precarização dos profissionais da educação em museus, desvinculando-os do papel que lhes é confiado, entendido como um serviço em que tudo se encaixa e de qualquer forma, que faz entender a relação da arte com a sociedade como uma zona de conflito, sem perceber – ou percebendo, mas não se importando – que o conflito não precisa ser criado artificialmente, que a luta não se encontra apenas na relação da arte com a sociedade, mas que muitas vezes é trazido por nós mesmos. Ignorar que estamos fazendo o jogo desses criadores de neolinguagens que querem transformar-se no papel das instituições culturais no século XXI e querem que esqueçamos de que são apenas uma ferramenta para nós, educadores, podermos fazer nosso trabalho, que é ajudar o desenvolvimento real das sociedades e não apenas das economias (FERRERAS, 2018, p. 98)⁶².

Apenas se reconhecermos que “educação” é um termo maior, mais abrangente e profundo que mediação, estaremos contribuindo para construir caminhos mais favoráveis tanto em termos profissionais para nós mesmos, quanto para a transformação dos museus naquilo que esperamos que eles venham um dia a ser: espaços para o desenvolvimento de todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BORDEAUX, Marie-Christine; CAILLET, Élisabeth. **La médiation culturelle: Pratiques et enjeux théoriques**. Culture & Musées [En ligne], Hors-série | 2013, mis en ligne le 19 juin 2018. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/culturemusees/749>>. Acesso em: 8 mai. 2019.

⁶⁰ Segundo Hugues de Varine, em seu texto “Museus e Desenvolvimento Social: um balanço crítico”, são as áreas educativas dos museus mais formais e estruturados as responsáveis pela promoção de ações que podem gerar um espaço mais aberto a diferentes grupos da sociedade rumo ao desenvolvimento social.

⁶¹ Rufino Ferreras coordena há mais de 15 anos a área educativa do Museo Nacional Thyssen-Bornemisza em Madri, Espanha.

⁶² FERRERAS, Rufino. Neolenguajes. In: *Donde el corazón late más alto. Educadorxs de Museo en México*. Nodo Cultura. Ciudad de México, 2018. p. 98. Disponível em: <https://issuu.com/nodocultura/docs/donde_el_corazon_late_mas_fuerte_ed>. Acesso em: 11 mai. 2020.

CASTRO, Fernanda. **Construindo o campo da educação museal: um passeio pelas políticas públicas de museus no Brasil e em Portugal.** 2018. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Fluminense, 2018. Disponível em: <https://www.academia.edu/40078885/CONSTRUINDO_O_CAMPO_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_MUSEAL_um_passeio_pelas_pol%C3%ADticas_p%C3%BAblicas_de_museus_no_Brasil_e_em_Portugal>. Acesso em: 11 mai. 2020.

CHIOVATTO, Milene. **Pensando os museus em tempos controverso.** Revista Museu, número especial do dia internacional de museus 2019. Disponível em: <<https://www.revistamuseu.com.br/site/br/em-foco/6517-especial-18-de-maio-de-2019.html>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François (Editores). **Conceitos-chave de Museologia.** Tradução e comentários de Bruno Brulon Soares e Marília Xavier Cury. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus/Pinacoteca do Estado de São Paulo/Secretaria de Estado da Cultura, 2013.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. **Etimologia e origem das palavras.** Disponível em: <<https://www.dicionarioetimologico.com.br/educar/>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário eletrônico Aurélio.** Versão 5.11ª. Curitiba: Positivo Informática, 2004.

FERRERAS, Rufino. Neolenguajes. In: **Donde el corazón late más alto.** Educadorxs de Museo en México. Nodo Cultura. Ciudad de México, 2018. Pg. 98. Disponível em: <https://issuu.com/nodocultura/docs/donde_el_corazon_late_mas_fuerte_ed>. Acesso em: 11 mai. 2020.

HEIN, George. Museum Education. In: MACDONALD, S. (Editor). **A Companion to Museum Studies.** Oxford: Blackwell Pub., 2006, Chapter 20.

HOOPER-GREENHILL, Eileen (Ed.). **The educational role of the museum.** Londres; Nova York: Routledge, 1994.

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

_____. **Documento final da PNEM: Política Nacional de educação Museal.** 2017. Disponível em: <<https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2017/06/Documento-Final-PNEM1.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

ITAPARICA, André Luís Mota. **Resenha Nietzsche e a Educação.** In: Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, ano IV, n. 7, jul./dez. Dossiê Temático: Língua, Discurso e Enunciação. 2006.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a Educação.** 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. Col. Pensadores e Educação.

LEMAY-PERREAU, Rébécá; PAQUIN, Maryse. Le concept de transmission est-il révolu en milieu muséal? In: MAIRESSE, François (Ed). **Définir le musée du XXIe siècle.** Matériaux pour une discussion. Comité éditorial: Julie Botte, Audrey Doyen, Olivia Guiragossian, Zahra Jahan Bakhsh, Lina Uzlyte. Sourbonne: ICOM, 2017.

MAIRESSE, François (Ed). **Définir le musée du XXI^e siècle**. Matériaux pour une discussion. Comité éditorial: Julie Botte, Audrey Doyen, Olivia Guiragossian, Zahra Jahan Bakhsh, Lina Uzlyte. Sourbonne: ICOM, 2017.

MÖRSCH, Carmen; CHRUSCIEL, Anna. **Time for Cultural Mediation**. Published by the Institute for Art Education of Zurich University of the Arts (ZHdK). Commissioned by Pro Helvetia, as the output of the research track of its Arts and Audiences Programme (2009- 2012).

_____. **At a Crossroads of Four Discourses**. Documenta 12 Gallery Education in between Affirmation, Reproduction, Deconstruction, and Transformation. Ed. Diaphanes Zürich-Berlin, 2009.

SECRETARIA DE ESTADO DA CULTURA. **Conceitos-chave da educação em museus**. Documento aberto para discussão. São Paulo: UPPM/SEC 2016. Disponível em: <<https://www.sisemsp.org.br/blog/wp-content/uploads/2016/04/Bases-para-a-Pol%c3%adtica-Nacional-de-Museus.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2020.

VARINE-BOHAN, Hughes de. Museus e Desenvolvimento Social: um balanço crítico. In: BRUNO, Maria Cristina Oliveira; NEVES, Katina Regina Felipini (Coord.). **Museus como agentes de mudança social e desenvolvimento**: propostas e reflexões museológicas. São Cristóvão: Museu de Arqueologia de Xingó, 2008.

FORMAÇÃO COM PROFESSORES NO INHOTIM: ESPAÇOS DE ENCONTRO E DE ENTRELAÇAMENTO ENTRE A ESCOLA E O MUSEU

Ana Luisa de Oliveira Pires⁶³

RESUMO

A relação entre escolas e museus tem-se constituído como um objeto de pesquisa e de problematização em anos recentes, dando visibilidade a experiências e práticas inovadoras que se situam na interface entre estes dois campos de trabalho e de investigação. Neste texto analisam-se, do ponto de vista educativo, as potencialidades que emergem desta relação, partindo de um estudo de caso centrado nos programas de formação continuada de professores desenvolvidos pelo Educativo do Instituto Inhotim, (Minas Gerais, Brasil) – “Descentralizando o acesso”, “Escola integrada” e “A escola vai ao museu” – e que promovem o acesso dos alunos da rede escolar pública a este espaço museológico e ambiental singular, constituído por um acervo único de arte contemporânea e jardim botânico.

Palavras-chave: escolas, museus, educação não formal, formação continuada de professores, desenvolvimento profissional docente.

CONTINUING TRAINING WITH TEACHERS IN INHOTIM: PLACES OF MEETING AND INTERLACING BETWEEN SCHOOL AND MUSEUM

ABSTRACT

The relationship between schools and museums has been an object of research and problematization in recent years, giving visibility to innovative experiences and practices at the interface between these two fields of practice and research. This text analyzes, from an educational point of view, the potentialities that emerge from this relationship, based on a case study centered on the continuing education programs of teachers developed by the Inhotim Institute educational service (M.G., Brazil) — *Decentralizing Access*, *Integrated School* and *The School Goes to the Museum* — and that promote the access of public school students to this unique museum and environmental space, consisting of a unique collection of contemporary art and botanical garden.

Keywords: schools, museums, non formal education, continuing teacher training, teaching professional development.

⁶³ Mestre e Doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Portugal. Professora e Coordenadora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal. Pesquisadora na Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento (FCT-UNL)/ CICS.NOVA, Portugal. Membro do Centro de Investigação em Educação e Formação (IPS), Portugal.

INTRODUÇÃO: DINÂMICAS FORMATIVAS ENTRE ESCOLAS E MUSEUS⁶⁴

A pesquisa que desenvolvemos centra-se na compreensão das relações entre Arte e Educação, Museus e Escolas, Artistas e Professores, a partir das interconexões que se estabelecem entre espaços de educação formal e não formal (ROGERS, 2005; TAYLOR, 2006; GOHN, 2016; PIRES, 2014; BRUNO, 2014), procurando compreender as dinâmicas formativas inovadoras que vão sendo construídas na sociedade contemporânea. O contributo educativo dos espaços museológicos, artísticos e culturais, bem como as relações de diálogo e parceria entre docentes e outros profissionais da arte e da cultura, têm sido estudados pela pesquisadora a partir do campo da formação continuada de professores (PIRES et al., 2019; GONÇALVES et al., 2017; GOMES et al., 2017; PIRES et al., 2016; PIRES et al., 2015). Estas pesquisas têm tido como finalidade a reflexão crítica e a produção de conhecimento sobre as características e potencialidades destas inter-relações, que se articulam com a autonomia e flexibilidade das escolas, com a formação continuada de professores/educadores, com a valorização dos espaços museológicos e o patrimônio cultural e artístico das comunidades, compreendidos como espaços de educação não formal, à luz de um paradigma de educação ao longo da vida.

Na sociedade contemporânea, os espaços museológicos são entendidos como lugares de educação, de diálogo e de interconexão de diferentes grupos e comunidades, que permitem alargar, complementar e expandir as oportunidades educativas formais – pela construção de conhecimento interdisciplinar e transdisciplinar (FRANCO, 2019; FRONZA-MARTINS, 2017; PASQUALUCCI, 2016), pela sensibilização do olhar e ampliação da capacidade crítica, pelo desenvolvimento de competências de cidadania, numa perspectiva global e integradora. Os museus são reconhecidos presentemente como lugares onde se desenvolvem “desafios cada vez mais centrais das problemáticas da identidade, do lazer, da educação e da inclusão socioeconômica” (MOUTINHO, 2019, p. 61), sendo valorizados como contextos privilegiados de educação não formal, pelos contributos que apresentam para a formação e desenvolvimento das pessoas, bem como para o desenvolvimento das comunidades onde se inserem.

Foi a partir de um olhar multirreferenciado, suportado numa visão de educação e formação ao longo da vida (PIRES, 2002; PIRES, 2014; ROGERS, 2005), que se desenvolveu a pesquisa que agora se partilha. Neste texto apresentam-se os resultados de um estudo de caso realizado no Instituto Inhotim – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), situada em Brumadinho, estado de Minas Gerais (Brasil) –, focalizado nos programas de formação continuada de professores que são desenvolvidos pelo Educativo desta organização. O Inhotim, aberto ao público e às escolas da região envolvente, possui um acervo de arte contemporânea constituído por inúmeras obras e galerias de arte, encontrando-se inserido num jardim botânico com a dimensão de 140 hectares – um espaço único no mundo, integrando arte, arquitetura e paisagismo. É neste espaço museológico e ambiental particular que se analisam as especificidades e potencialidades de um dispositivo de formação

⁶⁴ Este trabalho é apoiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), I. P., no contexto do projeto Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento (UIED)/Ciências da Educação (CED)/02861/2019.

continuada de professores, que interliga arte, ambiente e educação, tomando como objeto de análise os programas de formação de professores desenvolvidos pelo Educativo do Inhotim: “Descentralizando o acesso”, “Escola integrada” e “A escola vai ao museu”.

Procuramos compreender as lógicas e os princípios que orientam estes processos de formação mobilizando conceitos e quadros de referência das Ciências da Educação – como educação não formal, construção de conhecimento *inter* e *transdisciplinar*, desenvolvimento profissional contínuo docente – de forma a enquadrar e dar visibilidade às potencialidades destas experiências inovadoras de formação, em contexto museológico.

Para compreender estas questões, mobilizamos o conceito de espaço público de educação (NÓVOA, 2002), entendido como um processo de criação de redes de instituições e iniciativas nos domínios da formação, da cultura, da ciência e da arte. Analisamos os programas de formação de professores desenvolvidos no Educativo do Inhotim a partir da proposta de Nóvoa (2017), que afirma a necessidade de conceber a formação de professores como uma construção de espaços e tempos mais abertos – marcados por hibridismo, entrelaçamento, encontro e ação pública –, promovendo o conhecimento e a diversidade das realidades culturais que definem a educação na sociedade contemporânea; mobilizamos também o modelo de desenvolvimento profissional docente de Sachs (2009), que nos permite “reimaginar” uma formação com professores mais autônomos, criativos e inovadores e que, partindo de um contexto museológico, permite expandir as concepções e as práticas educativas nas escolas.

1. EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E ESPAÇOS MUSEOLÓGICOS

Foi principalmente a partir dos anos noventa do século XX que o interesse nos processos de educação não formal veio relançar o debate e o questionamento educativo à escala global sobre as oportunidades de formação desenvolvidas à margem da organização escolar formal, tanto relativas a crianças, como jovens ou adultos. Rogers (2005) destacou o interesse da UNESCO, do Banco Mundial e da Comissão Europeia, entre outras organizações, na promoção de políticas e iniciativas educativas não formais em diversos países e regiões do mundo.

Entendemos por educação não formal um conjunto alargado de processos educativos desenvolvidos para além das instâncias formais de educação e formação (como o são as escolas, institutos e centros de formação, universidades), processos esses dotados de intencionalidade educativa e que, evidenciando uma maior abertura ao nível dos referenciais e processos de formação, abrangem diversas dimensões, tais como a política, cívica, profissional e comunitária; são desenvolvidos por instâncias diversas como as organizações sociais, artísticas e culturais, movimentos sociais e comunitários, entre outros (GOHN, 2016; BRUNO, 2014; PIRES, 2005, 2014).

Face à diversidade de processos educativos em contextos cada vez mais alargados, Rogers (2005) afirma a dificuldade em estabelecer fronteiras entre o que é

entendido como formal e não formal, dado o hibridismo e as interconexões existentes. Assim sendo, o autor substitui as propostas de categorias estanques – formal, não formal e informal – por um contínuo de processos que se podem deslocar numa linha em cujos extremos se posicionaria a oferta educativa formal, marcada pela máxima formalidade e descontextualização, e no outro extremo as aprendizagens informais, marcadas pela extrema contextualização (pela total adaptação das práticas às necessidades dos sujeitos e aos seus contextos) e pela participação (sendo os participantes a determinarem o conteúdo, a duração e a logística da formação) e que o autor designa por educação participativa.

A educação não formal, de base voluntária, tem sido reconhecida como potencializadora dos processos formais de educação – ao permitir complementar as aprendizagens com outras dimensões não consideradas na estrutura curricular formal, por ser mais flexível, aberta e participativa (GONH, 2016; TAYLOR, 2006; ROGERS, 2005), contribuindo para a superação de alguns problemas da educação formal, tais como a sua obrigatoriedade, a forte estruturação e organização, a burocratização e normatização dos programas e referenciais, a falta de flexibilidade e de adaptação às necessidades dos participantes, entre outros.

Tem sido igualmente destacado que a educação não formal se legitima para além de uma mera função supletiva, afirmando-se de forma não periférica relativamente ao espaço social da educação centralizado pela escola, ao promover a construção de conhecimentos de natureza complexa – não formalizados nem aprisionados na tradicional fragmentação do conhecimento em disciplinas.

Assim, a educação não formal, pelas suas características, pode constituir-se como um espaço/tempo potencializador de aprendizagens em contextos museológicos, como destaca Fronza-Martins (2017, p. 18):

[...] o surgimento de novas e propícias utilizações da educação não formal em museus, com a abertura destes para a interdisciplinaridade, a crescente importância do visitante (visando atender a seus anseios e a busca pela elaboração de um clima agradável para ele, por meio de uma museografia eficaz), além das possíveis produções elaboradas no espaço do museu, seus significados e suas “leituras” da exposição.

Os museus, lugares complexos de “interpretação e construção de significados”, são entendidos hoje como “espaços de reflexão, vocacionados a despertar a capacidade crítica, de percepção do outro, o valor do conhecimento e as múltiplas formas possíveis de convivência humana. São organizações abertas à cocriação, à fruição compartilhada” (FRANCO, 2019, p. 20). As potencialidades dos espaços museológicos, como contextos de produção de conhecimento, têm sido evidenciadas por Pasqualucci (2016), para quem “o museu é um espaço de transformação, diálogo e valorização dos saberes individuais e coletivos”, valorizando o exercício de uma atitude interdisciplinar face ao conhecimento:

A interdisciplinaridade, ao enfatizar a importância da intersubjetividade e das parcerias, [...] torna-se uma atitude que pode viabilizar as intencionalidades educativas e institucionais do museu, na tentativa de compartilhar seu patrimônio cultural e artístico junto ao público (2016, p. 77-78).

Por outro lado, ao reconhecer a complexidade das ações dos museus que seguem princípios de hibridismo e interactividade em todos os níveis e áreas de conhecimento, Franco (2019, p. 23) considera que estes se poderão afirmar como lugares inovadores e globais, ao privilegiarem colaborações de natureza transdisciplinar.

Do ponto de vista epistemológico, a natureza do conhecimento produzido em contextos museológicos, ao cruzar diversas linguagens e disciplinas, abrindo-se a transversalidades múltiplas, reveste-se de difícil delimitação terminológica. Ao reconhecermos que se podem desenvolver experiências que ultrapassam as fronteiras disciplinares, ensaiando-se aproximações inovadoras à complexidade emergente, poderemos entender o exercício da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade como formas de aproximação a novos objetos de conhecimento.

Se aceitarmos a análise de Pombo (2008), que entende a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como um *continuum* que vai da combinação/complementaridade à fusão disciplinar, num crescendo de intensidade, compreendemos que há uma possibilidade infinita de diálogos disciplinares que se podem estabelecer nos museus, entre os espaços da convergência interdisciplinar e da unificação transdisciplinar.

2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO LUGAR HÍBRIDO, DE ENTRELAÇAMENTOS, DE ENCONTROS E DE AÇÃO PÚBLICA

O conceito de espaço público de educação, entendido como um processo de criação de redes de instituições e iniciativas nos domínios da formação, da cultura, da ciência e da arte (NÓVOA, 2002, 2017) permite equacionar novas formas de pensar e fazer educação na sociedade contemporânea. Esta ideia assenta no desenvolvimento de redes de instituições que, integrando a escola como um dos polos principais, permitem interligar diferentes instâncias educativas, formais e não formais, bem como diferentes perspectivas e saberes (NÓVOA, 2002, 2017).

No que diz respeito à formação de professores, Nóvoa (2017) evidencia a importância da construção de outros espaços e tempos de formação que envolvam uma maior abertura, e que permitam o conhecimento da diversidade e das realidades culturais que definem hoje a educação na sociedade contemporânea. Propõe-nos assim a construção de um novo lugar de formação com as seguintes características (NÓVOA, 2017, p. 1114):

- um **lugar híbrido**, de encontro e de junção de várias realidades que configuram o campo docente; um lugar de ligação e articulação entre distintas realidades; um “entre-lugar” que permita a “fertilização” mútua entre instituições, baseada no diálogo e no reconhecimento conjunto dos benefícios decorrentes;
- um lugar de **entrelaçamentos**, baseado numa formação em alternância entre espaços e saberes – saberes teóricos, disciplinares, trabalho prático e problematização, reflexão e investigação. Uma formação em “convergência” – os saberes disciplinares aprendem-se de forma integrada, em temáticas de convergência – e uma formação em

“colaboração” – organizada em torno de um trabalho conjunto sobre o conhecimento, num percurso integrado, colaborativo e coerente;

- um **lugar de encontro**, que valorize a experiência e os saberes de todos, através de dinâmicas de cooperação e participação;

- um **lugar de ação pública**, envolvendo a sociedade e as comunidades locais, onde se ganha uma maior “espessura profissional”; esta “espessura”, para além da dimensão pedagógica, integra as dimensões científica, cultural e ética.

Sabendo que as práticas de formação de professores podem ser analisadas a partir de diferentes perspectivas de desenvolvimento profissional docente, suportados em concepções e finalidades distintas, procuramos mobilizar modelos que nos permitam enquadrar essa diversidade. De acordo com Sachs (2009), coexistem na atualidade quatro modelos de desenvolvimento profissional contínuo de professores, metaforicamente designados de **reinstrumentalização**, **remodelação**, **revitalização**, e **reimaginação**. A autora considera que estas quatro abordagens são necessárias para assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, ressaltando no entanto que as duas últimas, apesar de não serem dominantes, são no entanto as mais adequadas para reforçar uma profissão docente forte e autônoma. Resumidamente, apresentam-se as principais características destes modelos de desenvolvimento docente:

- **Modelo da Reinstrumentalização**: a finalidade da formação é a atualização das competências para ensinar – tendo subjacente uma concepção de ensino como transmissão –, sendo a docência entendida como uma atividade principalmente técnica e instrumental. A tutela emite decisões e os instrumentos/procedimentos para a sua concretização e o professor age em conformidade, desenvolvendo um tipo de profissionalismo “controlado”;

- **Modelo da Remodelação**: a finalidade da formação é a modificação das práticas existentes – a atualização do conhecimento disciplinar ou das competências pedagógicas – no quadro de um ensino transmissivo, tal como o modelo anterior, sem desafiar as crenças e ortodoxias dominantes. Associado a reformas determinadas pelas agendas políticas, entende os professores como consumidores passivos face às mudanças desejadas, produzindo um profissionalismo “subserviente”; os docentes remodelam os comportamentos, não alterando no entanto as suas atitudes e crenças face ao ensino;

- **Modelo da Revitalização**: tem como finalidade a reflexão e a renovação das práticas docentes – promovendo processos ativos e desafiantes para os alunos; centra-se na aprendizagem do docente, contrariamente aos anteriores: o professor é entendido como um sujeito reflexivo, valorizando práticas colaborativas entre pares como forma de revitalização profissional – círculos de aprendizagem, investigação-ação; quando articulado com redes e projetos de reforma, a formação promove uma maior abertura à mudança de práticas e conseqüente desenvolvimento profissional; o profissionalismo é do tipo “colaborativo”;

- **Modelo da Reimaginação**: a finalidade da formação é a transformação das práticas docentes, rejeitando tendências burocráticas e tecnicistas, atribuindo maior

autonomia aos docentes, implicados ativamente na aprendizagem e desenvolvimento profissional. Os docentes são considerados agentes criativos, inovadores, produtores de conhecimento, identificando problemas e construindo soluções. Formulam os seus próprios objetivos, individual ou coletivamente; experimentam práticas, partilham e refletem entre pares/membros da comunidade; este modelo integra aprendizagens diversificadas, articulando as dimensões formal e informal.

Sachs (2009) defende que os modelos desejáveis de desenvolvimento profissional docente são os que se focam na aprendizagem dos professores, apoiando-os na mudança e transformação das suas práticas – tal como os modelos da **revitalização** e da **reimaginação**. No entanto, a autora reconhece que apesar da literatura atual estar evoluindo nesse sentido, as práticas dominantes continuam a ser orientadas por modelos tecnocráticos e instrumentais de desenvolvimento profissional docente. Esta é uma das razões pela qual procuramos contribuir criticamente para a evolução dos quadros conceituais e das práticas da formação continuada de docentes, levando-nos a aprofundar o conhecimento sobre situações e experiências inovadoras, tal como a que seguidamente se analisará.

3. ENTRE A ESCOLA E O MUSEU: UM ESTUDO DE CASO EM INHOTIM

O estudo que se apresenta neste artigo é de natureza interpretativa (ERICKSON, 1986) e qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; AMADO, 2014) e foi desenvolvido de acordo com os princípios do estudo de caso (YIN, 1994; MERRIAM, 1988; AMADO; FREIRE, 2014). Assumindo-se a pesquisa como um estudo interpretativo, pretende-se compreender um fenômeno atual num contexto real, no qual não é possível separar as variáveis do seu contexto e no qual as perspectivas dos participantes têm um lugar primordial – agindo a pesquisadora como mediadora/explicitadora dessas significações.

Do mesmo modo, as perspectivas de sentido da pesquisadora – expectativas, experiência, quadros de referência – encontram-se presentes em todas as fases do estudo: desde a escolha do contexto à definição do problema de pesquisa, da construção do enquadramento teórico-metodológico à recolha de informação e sua análise – o que molda as suas (inter)ações e interpretações de forma particular.

Do ponto de vista pessoal, é importante explicitar que, tendo conhecido previamente o Instituto Inhotim como visitante e tendo sentido a experiência do seu impacto, a pesquisadora passou do espanto e deslumbramento inicial à vontade de conhecer e compreender com maior profundidade o potencial educativo das práticas de formação de professores desenvolvidas na organização. Assim se desencadeou um processo de contatos institucionais e de pesquisa exploratória que levou à realização do estudo, cujos principais resultados se dão conta neste texto.

Do ponto de vista científico, as razões da escolha do Instituto Inhotim prendem-se em primeiro lugar com a sua **singularidade e especificidade**: é um espaço museológico que possui características únicas e singulares, pela articulação entre natureza, arte e educação, assumindo-se como um território educativo em toda a sua

complexidade; por outro lado, as razões articulam-se com a sua **relevância educativa**: a partir das propostas inovadoras que o Educativo desenvolve em parceria com as instituições do contexto envolvido – as escolas e as empresas –, tendo em vista o desenvolvimento das pessoas e da comunidade. E, ainda, por razões ligadas à **pertinência da problemática** do estudo, a qual, emergindo num contexto socioeducativo particular, traz à luz questões e preocupações da contemporaneidade, decorrentes de fenômenos sociais complexos, globais e simultaneamente locais, que reforçam a relação entre escolas e museus.

O estudo foi submetido à análise da Comissão de Ética do Instituto Inhotim (COEPI) em maio/junho de 2018, tendo recebido a aprovação com o nº de registro I001-2018. Para a coleta de informação recorreremos à pesquisa documental, a entrevistas a supervisores e educadores do Instituto Inhotim, à observação não participante a visitas de alunos e professores da rede de escolas públicas realizadas no instituto (no âmbito do programa “A Escola Vai ao Museu”) e entrevistas a esses professores.

O trabalho de pesquisa iniciou-se com uma visita de caráter exploratório realizada em abril de 2018, na qual a pesquisadora teve a oportunidade de estabelecer conversas informais com educadores do Educativo, e ainda com a análise de documentos recolhidos no site do Inhotim e na Rede Educativa. Após a aprovação da pesquisa pelo COEPI, o trabalho de campo desenvolveu-se em novembro de 2018, tendo sido acompanhado em continuidade por uma das supervisoras do Educativo, que agendou as reuniões/entrevistas com outros supervisores e com educadores, bem como o acompanhamento das visitas dos professores e alunos no Inhotim.

Do ponto de vista ético-metodológico, foram assegurados os procedimentos adequados – o pedido de permissão para a realização do estudo, as cartas de consentimento informado aos inquiridos, a garantia de anonimato e confidencialidade dos entrevistados, etc.

A análise da documentação foi tratada qualitativamente, as entrevistas numeradas e codificadas, utilizando grelhas de análise de conteúdo construídas *a posteriori* e incidindo sobre o conjunto de eixos temáticos que orientaram o estudo. Foi feita a triangulação entre as informações recolhidas presencialmente pelas observações e entrevistas, e as resultantes da pesquisa documental.

O INSTITUTO INHOTIM: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Arte, botânica e educação caminham
juntas no Inhotim (INHOTIM, 2017).

O instituto Inhotim é uma instituição que assume a arte, o meio ambiente e a educação como eixos centrais da sua existência, entendidos como pilares e pontos de partida para o desenvolvimento humano e social:

Com dois potentes acervos artístico e botânico, o Instituto demonstrou, ainda, ser um terreno fértil para experimentação e pesquisa. A educação sempre esteve no centro das prioridades do Instituto e continua sendo o seu

combustível para promover engajamento e transformação social (INHOTIM, 2017, p. 5).

Aberto ao público em 2006, tornou-se um dos principais destinos turísticos, artísticos e culturais de Minas Gerais, recebendo centenas de milhares de visitantes – cerca de 350.000 visitantes anuais. Destaca-se que entre 2006 e 2018 receberam 3 milhões de visitantes. Sem finalidade lucrativa, as principais fontes de financiamento são parcerias e doações de pessoas físicas e jurídicas, ao abrigo das leis Federal e Estadual de Incentivo à Cultura, sendo as contas tornadas públicas e escrutinadas pelo Ministério da Cultura (INHOTIM, 2017). Segundo os dados oficiais, cerca de 50% dos seus visitantes acedem ao complexo museológico e botânico gratuitamente, através de programas educativos e sociais específicos, e de um dia semanal de entrada livre.

Situado em Brumadinho, a 60 km de Belo Horizonte, distribui-se por uma área de 140 hectares, integrando no jardim botânico com mais de 5.000 espécies, 23 galerias de arte e cerca de 1.300 obras de arte contemporânea. Integrando de forma surpreendente todos estes elementos – arquitetura, paisagismo, ambiente, arte, cultura – constitui-se como um dos maiores museus ao ar livre do mundo, e também nessa medida, como espaço privilegiado de educação não formal de todos os seus visitantes.

Uma das principais características do Inhotim é a diversidade, traduzida no acervo de arte contemporânea – possui obras de 250 artistas contemporâneos – e na riqueza do jardim botânico com mais de 5.000 espécies de todos os continentes, originando um território único. Os projetos e ações que desenvolve na área ambiental, a par dos programas educativos que promove com professores, alunos e outros visitantes, têm contribuído para dar visibilidade ao Inhotim como um polo de pesquisa, produção de conhecimento e inovação. As questões do desenvolvimento humano e da sustentabilidade são eixos centrais da ação do Instituto – operacionalizadas através de ações e parcerias conjuntas com a comunidade envolvida.

Tal como evidenciado no último relatório anual disponibilizado (INHOTIM, 2017), as ações educativas do instituto beneficiaram 44.815 pessoas, e foram realizadas com a intencionalidade de aproveitar o potencial existente como ferramenta de pesquisa, investigação e ensino-aprendizagem. O eixo da responsabilidade social e da ligação com a comunidade, presentes nos valores do instituto, traduz-se no desenvolvimento de projetos socioeducativos para crianças e jovens, projetos de formação de educadores e professores das escolas públicas das redes estaduais e municipais – dos quais se selecionaram os que se analisam neste estudo.

NATUREZA, ARTE E EDUCAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA COMPLEXA E TRANSFORMADORA

Entrar no Inhotim é um convite à experiência e ao deslocamento – a natureza, os museus, galerias e obras de arte contemporânea que se vão descobrindo num espaço paisagístico pensado desde os pormenores, provocando espanto e

deslumbramento, convocando novas formas de olhar para o conhecimento, a arte e a natureza. O tempo exterior fica suspenso, prevalece o tempo do sujeito, que escolhe o seu caminho a partir de um olhar em transformação – do espanto à curiosidade, querendo descobrir e saber mais, sentindo e interrogando as experiências que lhe são dadas a experienciar:

Definir o Inhotim sempre foi uma tarefa complexa. O Instituto é um centro de arte contemporânea e jardim botânico? É um museu e espaço de produção de conhecimento? Ou é um lugar de lazer e fruição? Com múltiplos potenciais e facetas, o Inhotim é a soma de tudo isso. É, também, a forma como cada um enxerga e experimenta esse espaço individual e coletivamente (INHOTIM, 2017, p. 5).

A natureza deste espaço único, que oferece múltiplas e diferenciadas oportunidades de fruição, constitui-se como uma ruptura face a tudo o que já é conhecido, provocando surpresa, curiosidade e abertura ao inesperado – vivenciando e sentindo a experiência, tal como Larrosa (2002, p. 26) a define: “É experiência aquilo que nos ‘passa’, nos acontece, ou que nos toca, e ao nos passar nos forma, e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.”

O visitante é surpreendido por um ambiente inesperado, no qual mergulha com todos os seus sentidos, abrindo-se à experiência das cores, formas, texturas, cheiros e contrastes. Como refere Ledo Vaccaro, matemático de formação:

O Inhotim é uma escola. Escola não é só aquela coisa que você precisa ficar sentado ouvir uma pessoa falar o tempo todo. A primeira visita ao Inhotim tem que ser ingênua, para caminhar, descansar nos bancos, observar sem pressa e sem compromisso. Depois disso, vamos mergulhando mais fundo em busca de entendimento (VACCARO, 2017 apud INHOTIM, 2017, p. 61).

No espaço aberto do Inhotim, os processos de descoberta e de aprendizagem, se forem significativos, podem proporcionar experiências transformadoras a nível individual e coletivo (ARANTES, 2017). Do ponto de vista filosófico, partilhamos a visão de Taboada (2018, p. 440), que destaca o Inhotim como:

lugar de aspirações, envolto pela potência do belo oriundo da junção da arte e da natureza, que emociona, que pacifica, nos move e nos une com a perspectiva humana mais profunda e transformadora experimentada pelos veios do ambientalismo como exercício vital: a religião do ser.

São estas experiências, de natureza integrativa e unificadora, que são enquadradas e potenciadas através dos programas de formação de professores desenvolvidos pelo Educativo, tal como apresentaremos a seguir.

OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: “DESCENTRALIZANDO O ACESSO”, “A ESCOLA VAI AO MUSEU” E “PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA INHOTIM”

O Educativo do Inhotim tem desenvolvido um leque diversificado de projetos educativos diferenciados, ancorado nas características únicas e singulares do acervo botânico e artístico, e da especificidade dos públicos que o visitam – professores, alunos e público em geral. Destaca-se igualmente a preocupação com a formação continuada dos seus funcionários, realizada em ações regulares semanais, de forma a proporcionar um espaço de encontro, de partilha de conhecimento sobre o acervo botânico e artístico, de crescimento pessoal e de fruição.

Entre o leque de ofertas educativas desenvolvidas em continuidade – os programas “Jovens Agentes Ambientais”, “Laboratório Inhotim”, “Escola de Cordas”, “Projeto de Percussão Quilombola”, entre outros – focalizamos o nosso olhar nos programas de formação continuada de professores, a saber: “Descentralizando o acesso”, “A escola vai ao museu” e “Programa escola integrada Inhotim”, considerando que se tratam de projetos com características inovadoras quanto à concepção educativa e dispositivos pedagógicos implementados, construídos em parceria com o Estado através das secretarias estaduais e municipais de Educação.

Com estes programas, o Educativo do Inhotim procura contribuir para a formação continuada de professores da região de Belo Horizonte. As Secretarias de Educação estabelecem parcerias, financiando estes programas – dependendo da especificidade da parceria, poderá cobrir o custo dos transportes de professores e alunos, a logística, refeições e material. A formação realizada é certificada e a carga horária reconhecida no âmbito dos programas de capacitação de professores.

A equipe do Educativo, responsável pela formação, é constituída por supervisores, educadores e mediadores. É uma equipe multidisciplinar, com 34 pessoas com formação superior em artes, design, história, ecologia, filosofia, geografia, turismo e engenharia ambiental, o que dá consistência a um trabalho com saberes e perspectivas multirreferenciadas.

A atividade formativa fundamenta-se nos “valores da diversidade, transversalidade e dialogismo” (Supervisora A) e os professores são considerados coprodutores da sua formação – utilizando o Educativo a designação de “formação **com** professores” – traduzindo a compreensão ético-política do processo de formação preconizada por Freire (2018, p. 127): “trabalhar ‘com’”, em vez de trabalhar “‘sobre’ o educando”, propiciando meios para o pensar autêntico e reinvenção.

Apresentam-se a seguir os principais elementos caracterizadores dos três programas de formação, iniciando a análise com a identificação das parcerias, a rede de escolas envolvidas, tipo de financiamento e duração.

Quadro 1 - Parcerias dos programas de formação

	Descentralizando o acesso	A escola vai ao museu	Escola integrada
Parceria	Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura de Brumadinho e de 17 cidades envolvidas	Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais (MG)	Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura da cidade de Belo Horizonte (BH)
Escolas	Escolas envolvidas da rede municipal de Inhotim: Brumadinho, Mário Campos, São Joaquim de Bicas, Sarzedo, Itaguara, Itatiaiuçu, Bonfim, Igarapé, Pará de Minas, Belo Vale, Betim, Ibirité, Itabira, Esmeraldas, Rio Manso, Crucilândia e Nova Lima	Escolas estaduais – rede estadual de ensino de Minas Gerais	Escolas municipais – rede municipal de ensino de BH
Financiamento	Secretaria Municipal de Educação e Empresas (Lei Rouanet)	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais	Secretaria Municipal de Educação e Prefeitura de Belo Horizonte
Início/Duração	De 2008 a 2017 Não se realizou em 2018 por falta de patrocinadores	Desde 2015 até ao presente (com uma interrupção em 2017)	De 2007 a 2014 Interrompido em 2015 devido a cortes orçamentais da Prefeitura de BH

Fonte: A autora, 2018.

As parcerias são fundamentais para o desenvolvimento destes programas, sendo estabelecidas com o Estado e instituições privadas que contribuem para o seu financiamento – enquadrado pela Lei Rouanet, a Lei Federal de Incentivo à Cultura de 1991, criada no âmbito de uma política de incentivos fiscais na qual empresas e cidadãos destinam parte dos seus impostos para ações culturais, no quadro da valorização e promoção da arte e da cultura.

Relativamente ao início dos programas de formação, o primeiro começou em 2007, o segundo em 2008 e o terceiro em 2015, sendo que dois ainda estão em atividade – apesar de terem sofrido algumas interrupções pontuais, devido à falta de recursos financeiros, mantem-se no entanto em aberto a possibilidade de continuação.

Como se pode observar no quadro que se segue, os destinatários dos programas são professores e alunos de escolas pertencentes à rede pública de educação – Estadual e Municipal –, e ainda outros profissionais de instituições educativas e culturais, proporcionando o acesso e a formação a todos os que participam na educação de crianças e jovens.

Quadro 2 - Destinatários dos programas de formação

Descentralizando o acesso	A escola vai ao museu	Escola integrada
<ul style="list-style-type: none">- Professores do Ensino Fundamental e Médio das redes públicas de Brumadinho e de municípios vizinhos.- Profissionais de instituições ligadas à educação – monitores, técnicos, operacionais, diretores, pedagogos, etc.- Profissionais de instituições ligadas à cultura e assistência social – monitores, enfermeiros, psicólogos, etc.- Maioria de alunos do Ensino Fundamental e Médio.	<ul style="list-style-type: none">- Professores da rede Estadual de Educação de Minas Gerais.- Preferencialmente “professores e crianças de escolas situadas em áreas de extrema vulnerabilidade social”.- Alunos do Ensino Fundamental.	<ul style="list-style-type: none">- Professores da rede pública de ensino de Belo Horizonte.- Agentes culturais (monitores/oficineiros/agentes culturais); professores comunitários/coordenadores; professores regentes de classe (ensino regular).- Coordenadores pedagógicos e gestores da escola – diretor e vice-diretor.- Alunos do Ensino Fundamental.

Fonte: A autora, 2018.

Estes três programas têm tido uma grande procura pelas escolas, desde que se iniciaram em 2007. Apesar de não ter sido possível recolher informação anual sistematizada sobre cada um dos programas, é possível ter uma visão geral do número de pessoas abrangidas. A título exemplificativo, destacamos o programa “A Escola Vai ao Museu”, que durante o último ano (2018) formou cerca de 900 professores e recebeu a visita de mais de 7.000 alunos (fonte: Supervisoras B e C).

Quadro 3 – Número de pessoas abrangidas pelos programas

Descentralizando o acesso	A escola vai ao museu	Escola integrada
<ul style="list-style-type: none">- Desde 2008, envolveu 17 municípios de Minas Gerais.- Foi visitado por 73.193 alunos e realizou formação para 4.273 professores.- Em 2017: formação de 446 educadores e visita de 8.163 alunos.	<ul style="list-style-type: none">- Desde 2015, realizou formação para 4.930 educadores e foi visitado por 17.650 alunos.- Em 2018, visita de 7.295 alunos (meta: 9.072) e formação de 911 professores (meta: 1.000).	<ul style="list-style-type: none">- Desde 2008, recebeu uma média de 32.000 alunos e 1.440 professores por ano.- De 2008 a 2014 recebeu 787 escolas, 112.752 alunos e 10.241 professores.

Fonte: “Descentralizando o acesso”, Prefeitura de Itabira, 19 out. 2017. “A escola vai ao museu”, SOUZA, 2019 e “Escola integrada”, ARANTES; MONKE, 2014; SOUZA, 2017.

Os objetivos dos programas de formação têm dupla intencionalidade: proporcionar a formação dos professores, estimulando o seu acesso ao Instituto

Inhotim e incentivar a realização de visitas escolares com os alunos. A intencionalidade é promover a

Formação de professores que visitam o museu com os seus alunos, para atuarem com autonomia no Inhotim, desdobrando os temas do acervo no ambiente escolar (Descentralizando o acesso).

Incentivar alunos da rede pública e qualificar educadores para promoção e utilização dos acervos artísticos e botânicos e dos recursos pedagógicos do Inhotim (A escola vai ao museu).

Contribuir para o desenvolvimento de uma experiência educativa capaz de potencializar ações colaborativas que envolvam toda a comunidade escolar e que possam desdobrar-se em atividades no cotidiano das escolas (Escola Integrada) (SOUZA, 2017, p. 46-47).

O desenvolvimento de uma formação contextualizada, integrada e intergeracional constituem aspectos-chave dos três programas analisados. Os programas também têm a intencionalidade de reforçar a continuidade educativa com as escolas através da realização de atividades – produzindo material educativo e incentivando o desenvolvimento de projetos ambientais nas escolas, como é o caso do “Programa escola integrada”, que entre 2008 e 2014 realizou 69 projetos, dos quais 59% em educação ambiental (ARANTES; PÁDUA, 2016).

Quadro 4 - Objetivos dos programas de formação

Descentralizando o acesso	A escola vai ao museu	Escola integrada
- Formação de professores.	- Formação de professores.	- Formação de professores e alunos.
- Realização de visitas escolares.	- Realização de visitas escolares.	- Realização de visitas escolares.
- Desenvolvimento de atividades em sala de aula/escola.	- Estimular o desdobramento da formação em ações educativas na própria escola.	- Realização de projetos ambientais nas escolas.
- Produção de material educativo.		

Fonte: A autora, 2018.

A metodologia de formação, inspirada no acervo e nas práticas artísticas, baseia-se nos princípios da mediação: é pensada como uma “partilha para a digressão e não para a afirmação. O mediador dá a possibilidade de digredir, construindo o conhecimento a partir do que as pessoas pensam, sentem e inferem” (Supervisora A). A mediação constitui-se como eixo central da ação educativa em todos os programas desenvolvidos. O diálogo e a comunicação são as bases do processo, seguindo os princípios orientadores da educação crítica (FREIRE, 2017, 2018).

Os programas de formação desenvolvem-se em etapas e são estruturados da seguinte forma, conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 5 - Programas de formação/etapas e metodologia

	Descentralizando o acesso	A escola vai ao museu	Escola integrada
Etapas/ momentos	<p>Formação em dois momentos:</p> <p>1º momento (7 horas): um dia no Inhotim.</p> <p>2º momento (5 horas, incluindo 2 horas com a Rede Educativa): um dia no município.</p> <p>Visita: um dia no Inhotim, professores e alunos.</p>	<p>Formação em um momento (6 horas): um dia, incluindo a ferramenta Rede Educativa.</p> <p>Visita: um dia no Inhotim, professores e alunos.</p>	<p>Formação em três momentos:</p> <p>Módulo 1 (um dia): visita de alunos.</p> <p>Módulo 2 (6 horas): formação de professores e agentes culturais – visitas mediadas e grupos de discussão; “Caderno de processos”.</p> <p>Módulo 3: proposições no Inhotim – visita de professores e alunos, realização de atividades de acordo com o projeto desenvolvido na escola.</p>

Fonte: A autora, 2018.

Em referência ao “Descentralizando o acesso”,

O programa foi pensado com o objetivo de ampliar o acesso ao Inhotim, como uma ferramenta pedagógica para as escolas públicas. Para isso foi necessário pensar em momentos de familiarização do professor com o acervo, de forma a desenvolver a sua autonomia para o utilizar posteriormente na visita com os alunos (Supervisora C).

Uma das grandes potencialidades do programa “Descentralizando o acesso”, tal como o nome indica, advém do fato de que este “acontece na itinerância” – permitindo e expandindo o potencial do Inhotim à escola e à comunidade, através de um processo de descentralização. A ideia central é incentivar nos programas de formação a exploração educativa do espaço envolvente – seja o do Inhotim, da escola, do bairro, da cidade – como um espaço educador (Educadora A).

Também seguindo esta linha de ideias, o programa “Escola integrada” contempla a formação em três momentos e promove o desenvolvimento de projetos de Educação Ambiental ou Arte e Educação nas escolas ou no Instituto Inhotim (módulo III); promove ainda a continuidade com mais dois módulos, difusão de parcerias (módulo IV) e escola integrada nas férias (módulo V).

O desenvolvimento da autonomia dos professores é entendido como fundamental nos vários programas – “eles diziam quando o meu aluno perguntar o que significa isso, eu não vou saber responder (Supervisora C). E isso “exige trabalhar as angústias do professor, dar-lhe a segurança para utilizar o acervo sem ter a certeza do significado. O acervo dá-lhe ferramentas para pensar. Estruturam os pensamentos juntos. Sozinhos não são tão válidos como juntos” (Supervisora C). A ideia de coletivo e o estabelecimento de uma relação dialógica, de partilha, escuta das dificuldades, dos

interesses, dos anseios, são eixos estruturantes da intervenção dos educadores durante a formação. As propostas pedagógicas a desenvolver posteriormente com os alunos, durante as visitas, e mais tarde nas escolas, são construídas com os professores a partir das temáticas norteadoras da formação.

O conhecimento que resulta dos dois acervos – ambiental e artístico – é trabalhado pelos educadores a partir de temáticas transversais, que se sistematizam no quadro que se segue.

Quadro 6 - Temas norteadores da formação

Descentralizando o Acesso	A Escola vai ao Museu	Escola Integrada
Exemplos de temas trabalhados em 2015: autonomia, itinerância e tecnologia.	- Educação para o desenvolvimento e sociedade sustentáveis, diversidade cultural, mídias digitais e educação, busca pelo fazer interdisciplinar. - Questões transversais de cidadania, política, democracia, meio ambiente e transformação social.	- Educação ambiental ou arte educação. Exemplo: sensibilização ambiental, sustentabilidade, reciclagem, trilhas ambientais, construção de hortas, jardins suspensos, revitalização dos jardins das escolas, paisagem, natureza, botânica, literatura, cinema, memórias e narrativas, dança e arte contemporânea.

Fonte: A autora, 2018.

Estas temáticas traduzem um conjunto de preocupações ligadas às grandes questões da contemporaneidade, sendo trabalhadas de forma integrada, revelando uma concepção sociomuseológica articulada com os conceitos de desenvolvimento, território, participação e inclusão social (MOUTINHO, 2019).

O educativo assume uma abordagem transversal, multi e transdisciplinar, que articula questões ambientais, artísticas e sócio-histórico-culturais nos programas de formação dos docentes:

Acreditamos na educação como exercício do empoderamento dos sujeitos e no desejo de construir relações pautadas pela consciência do uso do conhecimento para a formação de comunidades sustentáveis. [...] Assim como a produção de conteúdo na contemporaneidade, cada vez a educação se torna transdisciplinar, convergindo diferentes áreas do conhecimento no exercício de provocar o olhar para a diversidade de ideias e pensamentos⁶⁵.

A avaliação da formação é realizada de forma qualitativa, baseada em reflexões produzidas pelos professores e nos projetos realizados nas escolas, e também quantitativa, utilizando inquéritos por questionário após a formação. Estes dados não

⁶⁵ KIT EDUCADOR, A Escola Vai ao Museu, sem data.

se encontram disponíveis para consulta no Inhotim. No entanto, alguns foram publicados em dissertações e artigos de natureza científica.

No final da formação, os professores recebem um certificado que atesta o número de horas de formação realizada, que é utilizado para justificar a sua ausência nas escolas e serve de comprovação de horas curriculares extra, no caso de frequentarem uma especialização.

Como já foi referido, um dos aspectos-chave dos programas de formação é a preocupação com a continuação das atividades nas escolas, incentivando o desenvolvimento de projetos após as visitas dos alunos. Esta continuidade é suportada com a ferramenta “Rede Educativa” – uma rede *online* onde os professores colocam as questões e dúvidas, recebem apoio e *feedback*, partilham materiais pedagógicos e divulgam os projetos realizados com os alunos nas escolas e comunidades.

Tem sido prática do Educativo promover a reflexão e o balanço qualitativo do seu trabalho a nível interno, com uma periodicidade regular, para além de realizarem balanços anuais face à sua atividade do ano anterior (Supervisora A). Cada responsável de projeto elabora um relatório anual que é discutido com a sua equipe, o que permite introduzir modificações e melhorias a implementar no ano seguinte. A formação dos educadores é realizada de forma coletiva e participativa com a finalidade de fortalecer e dar mais visibilidade ao trabalho que desenvolvem. De acordo com uma das educadoras entrevistadas, procuram sempre “[...] a melhoria contínua. É um processo de retroalimentação. Tudo é retomado a partir da análise das informações recolhidas, não apenas como prestação de contas mas como aprimoramento das nossas ações” (Educadora D). No momento do estudo foi referido pela supervisora A que o Educativo se encontra num “processo de reconfiguração, para o qual é necessário entender o que tem vindo a ser feito para se poder definir o caminho futuro”, considerado sempre em aberto.

Breves linhas para uma conclusão: expandindo o trabalho docente a partir do museu

Os programas de formação continuada de professores analisados no estudo, de natureza não formal, baseiam-se em estratégias promotoras da dialogicidade, experiencialidade, intergeracionalidade e inter/transdisciplinaridade. Ao procurarem promover uma maior autonomia dos professores, aproximam-se do modelo de desenvolvimento profissional contínuo de reimaginação (SACHS, 2009), que perspectiva o professor como um agente autônomo, criativo, inovador e produtor de conhecimento.

Estes programas, construídos na inter-relação entre arte, ambiente e educação, contribuem para a abertura e ligação da escola com as comunidades envolvidas, criando espaço para a reinvenção do trabalho docente e desenvolvendo processos que contextualizam e dão mais sentido às aprendizagens dos alunos. Baseados em parcerias entre instituições públicas e privadas, promovem aprendizagens que integram a diversidade, a pluralidade de saberes, e uma maior articulação/continuidade entre os distintos contextos educativos – o formal e o não

formal. Estes processos, baseados no diálogo e cooperação entre educadores, professores e outros profissionais educativos, permitem expandir a atividade docente, reforçando a ideia de espaço público da educação.

Emergindo no cruzamento de diferentes espaços – escolar, museológico, jardim botânico –, os programas de formação analisados mobilizam saberes interdisciplinares e transdisciplinares, contextualizando-os em projetos integrados nas escolas ou nas comunidades envolventes. É no encontro e entrelaçamento de professores, educadores e mediadores, e através de dinâmicas colaborativas e criativas, que se podem ampliar as possibilidades da formação contínua dos professores. Estas dinâmicas poderão contribuir para renovar e reimaginar o trabalho docente (SACHS, 2009), se os professores encontrarem nos seus contextos de ação as condições favoráveis, nomeadamente a nível organizacional e político.

A análise das características dos programas de formação continuada de professores desenvolvidos pelo Educativo do Inhotim evidenciou múltiplas potencialidades, aproximando-se esta formação de um “lugar híbrido, de entrelaçamentos, de encontro e de ação pública” idealizado por Nóvoa (2017). Inscrevendo-se num quadro de maior compromisso social com a educação, estes dispositivos refletem a ideia de espaço público de educação (NÓVOA, 2002, p. 16-17): um espaço democrático e participado, construído através de redes de comunicação, cultura, arte e ciência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, João (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

_____; FREIRE, Isabel. Estudo de caso na investigação em Educação. In: **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

ARANTES, Lidiane; PÁDUA, Karla. A paisagem cultural do museu e jardim botânico Inhotim como ferramenta de sensibilização ambiental. **Atas do 4º Colóquio Ibero-Americano Paisagem Cultural, Património e Projeto**, Belo Horizonte, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRUNO, Ana. Educação formal, não formal e informal: da triologia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. **Revista Medi@ções**. Setúbal, 2014, n. 2, p. 10-25.

ERICKSON, Frederick. **Qualitative methods in research on teaching**. In: WITTROCK, M. (Ed.). **Handbook of Research on Teaching**. Chicago: MacMillan, 1986.

FRANCO, Maria Ignêz. Museus: agentes de inovação e transformação. **Cadernos de Sociomuseologia**, Lisboa, 2019, v. 13 n. 57, p. 13-27.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Ed. Paz e Terra, 55. ed., 2017.

_____. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ed. Paz e Terra, 42. ed., 2018.

FRONZA-MARTINS, Aglay. **Da magia à sedução**: ações educativas formativas para universitários em museus paulistanos. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

GOMES, Elisabete et al. Interrupções e Reinvenções. Interromper Automatismos e (re)inventar (tecnologias) de educação escolar. In: **Ensaio entre Arte e Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017. p. 258-283.

GONÇALVES, Teresa et al. Formação contínua de professores e criação de espaços colaborativos e criativos no trabalho da educação: o projeto 10x10 da Fundação Calouste Gulbenkian. In: CRUZ, Giselle et al. (Orgs). **Ensino de didática**: entre ressignificações e possibilidades. Curitiba: Ed. CRV, 2017. p. 157-178.

INSTITUTO INHOTIM. **Relatório Institucional**. Brumadinho: Editora Inhotim, 2017.

NÓVOA, António. **O espaço público da educação: imagens, narrativas, dilemas**. In: AAVV, Espaços de educação tempos de formação. Textos da Conferência Internacional. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. p. 237-263.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017.

MERRIAM, Sharam. **Case study research in education**: A qualitative approach. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass, 1988.

MOUTINHO, Mário. Por uma arquitectura ao serviço da museologia contemporânea. **Cadernos de Sociomuseologia**. Lisboa, 2019, v. 57, n. 13, p. 61-67.

PIRES, Ana. **Educação e formação ao longo da vida**: um estudo dos contextos e processos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

_____. Educação formal, não formal e informal: transversalidades e inter-relações. **Revista Mediaç@es**, Setúbal, 2014, v. 2 n. 2, p. 1-8.

_____. Experiencialidade e complexidade. Contributos para pensar a educação de adultos. In: **Revista Interações**, Santarém, 2015, n. 37, p. 83-99.

_____ et al. Formação contínua de Professores e construção de saberes pedagógicos em contexto: o projecto 10x10 da Fundação Calouste Gulbenkian. In: PEREIRA, Ana et

al (Coord.). **Entre a teoria, os dados e o conhecimento (III)**: investigar práticas em contexto. Setúbal: ESE-IPS, 2015.

_____. et al. Práticas pedagógicas e práticas artísticas na construção da escola como espaço tempo da democracia, **Revista Medi@ções**, Setúbal, 2016, v. 4 n. 2, p. 6-23.

_____. Teorizando espaços entre arte e educação: gênese e desenvolvimento do projeto de investigação. In: **Ensaio entre Arte e Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017. p. 239-258

_____. Entre escolas e equipamentos de arte e cultura: em busca de outros tempos e espaços de formação. **Atas do XXVI Colóquio da AFIRSE 2019**, Lisboa: Ed. Universidade de Lisboa, 2019 (no prelo).

POMBO, Olga. Epistemologia da Interdisciplinaridade. Ideação. **Revista do Centro de Educação e Letras**, v. 10, n. 1, p. 9-40, 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141/3187>>. Acesso em: 8 ago. 2019.

ROGERS, Alan. **Non-Formal Education: Flexible schooling or participatory education?** Hong-Kong: Kluwer Academic Publishers, 2005.

SACHS, Judith. Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem. In: FLORES, M. A.; SIMÃO, A. M. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009. p. 99-118.

SANT'ANA, Natália. Prefeitura de Itabira. **Parceria com o Inhotim prepara professores para contato com a Arte**. 19 out. 2017. Disponível em: <<http://www.itabira.mg.gov.br/portal/?p=76877>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

SOUZA, Lidiane. **Ambiente e formação de educadores: reverberações do Programa Escola Integrada Inhotim**. 159 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

TAYLOR, Edward. Making meaning of local non-formal education: practitioner's perspective. **Adult Education Quarterly**, EUA, ago. 2006, v. 56, n. 4. p. 291-307.

TABOADA, Cynthia. **Instituto Inhotim: a experiência de um complexo museológico e suas relações com a arte contemporânea, o meio ambiente e o desenvolvimento humano**. 455 f. 2018. Tese (Doutorado em Museologia) - Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2018.

YIN, Robert. **Case Study research: design and methods**. Sage Publications, 1994.

PERCURSO MUSEOLÓGICO “HISTÓRIA DE MULHERES”: DIÁLOGOS COM A SOCIOMUSEOLOGIA DE GÊNERO

Daiana Maria da Silva⁶⁶

Silvani dos Santos Valentim⁶⁷

RESUMO

Esse trabalho é parte de uma pesquisa em andamento. Propõe-se a refletir, considerando as possibilidades e limitações, as discussões sobre sociomuseologia de gênero à luz do Percurso Museológico “História de Mulheres”, uma formação de professoras/es da rede municipal de educação de Belo Horizonte, que tem como propósito a elaboração de um projeto que conecte a escola pública a três espaços museais da cidade. O percurso faz parte das ações pedagógicas da Secretaria Municipal de Belo Horizonte para facilitar a aproximação e ressignificação de espaços museológicos, assim como contribuir para o debate sobre as relações de gênero.

Palavras-chave: história de mulheres, museologia, gênero.

MUSEOLOGICAL ROUTE “HISTORY OF WOMEN”: DIALOGUES WITH GENDER SOCIOMUSEOLOGY

ABSTRACT

This work is part of an ongoing research project. It aims at reflecting, considering possibilities and limitations, the discussions on gender sociomuseology in the light of the Museological Route "History of Women", a teacher's formation program of Belo Horizonte's Board of Education, whose purpose is the elaboration of a project that connects the public school to three museum spaces of the city. The course is part of the pedagogical actions of the Municipal Secretariat of Belo Horizonte to facilitate the approximation and reframing of museological spaces, as well as contributing to the debate on gender relations.

Keywords: history of women, museology, gender.

⁶⁶ Mestranda em educação pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

⁶⁷ PhD em educação/estudos interdisciplinares urbanos, gestão educacional e políticas públicas pela Temple University, USA.

SOCIOMUSEOLOGIA DE GÊNERO: UMA PRÁXIS EM CONSTRUÇÃO

A construção do conceito de sociomuseologia, de acordo com Moutinho (2007, 2008), passa pelo esforço de adequar as estruturas museológicas aos desafios postos pela sociedade contemporânea. A potência da sociomuseologia é apresentar-se, simultaneamente, como uma área disciplinar de ensino, investigação, atuação nos espaços museais e que procura dialogar com diferentes áreas do conhecimento, tendo como premissa principal a interdisciplinaridade (MOUTINHO, 2007).

Tal característica assenta-se numa mudança de paradigma⁶⁸ vivenciada pelo campo de estudos museológicos, que desde a década de 1970, por meio da produção de vasta documentação⁶⁹, procura refletir sobre o papel dessas instituições bem como dos bens patrimonializados. A tentativa é de trazer para a centralidade das discussões a potencialidade dos museus em contribuir para o desenvolvimento da sociedade, tendo como principal recurso o patrimônio cultural. Logo, existe um deslocamento do foco nas coleções para focar-se na pessoa/sujeito. Para tanto, tem-se como campo de pesquisa “a hibridação cultural, a relação entre a memória e o poder, os impactos da globalização nos patrimônios culturais a preservar” (RECHENA, 2011, p. 105).

TERNÁRIO MATRICIAL DA SOCIOMUSEOLOGIA E AS RELAÇÕES DE GÊNERO

Diante dessa nova perspectiva museológica, muitos desafios surgem, assim como a construção de possibilidades de respostas, mesmo que transitórias, haja vista que entende-se os museus como organismos vivos, afetados pelos movimentos da sociedade. Uma proposição analítica é apresentada por Mário Moutinho e será adotada para a análise do Percurso “História de Mulheres”. O autor defende a existência de um ternário matricial da museologia, cujos baluartes são: o sujeito, o objeto/bem cultural e o território/cenário (MOUTINHO, 2007, 2008).

Apropriando-se do modelo analítico apresentado por Moutinho, Rechena (2011, 2014) procura relacioná-lo com as discussões sobre relações de gênero. O primeiro contributo apresentado por ela ao trazer a categoria gênero para a sociomuseologia é garantir o direito à nomeação, ou seja, não falaremos mais de um sujeito supostamente neutro⁷⁰, mas sim das contribuições e experiências de homens e mulheres em cada sociedade, tempo e espaço. A segunda contribuição apresentada, quando do diálogo da categoria gênero com o objeto/bem cultural, é “repensar o processo de constituição das coleções patrimoniais e incluir o ponto de vista feminino na análise das mesmas” (RECHENA, 2014, p. 165). A autora pontua

⁶⁸ Essa mudança faz parte de um fenômeno descrito por Boaventura de Sousa Santos (1989) como “transição paradigmática” das ciências sociais, fruto de importantes mudanças epistemológicas nessa área do conhecimento.

⁶⁹ Podemos citar a Declaração de Santiago, de 1972; a Declaração de Québec, de 1984 e a Declaração de Caracas, de 1992. Além disso, em 1985, foi criado o Movimento Internacional para uma Nova Museologia (MINOM), que procura discutir os desafios e possibilidades dessa área do conhecimento aplicada.

⁷⁰ De acordo com Foucault, quando utiliza-se uma linguagem supostamente neutra em um processo de comunicação, está sendo dito, implicitamente, de um modelo em que o masculino é dominante.

que, historicamente, a seleção de bens patrimoniais tem um forte componente masculino e conseqüentemente de exclusão de diversas categorias, dentre elas, a das mulheres. Logo, defende-se que utilizar as discussões sobre relações de gênero possibilita maiores reflexões sobre que bens patrimoniais serão recolhidos para salvaguardar as memórias e identidades de mulheres e homens nas suas complexas relações sociais atravessadas por outros marcadores, como etnicidade, geração, classe social, etc. Por fim, ela traz o debate para o espaço, ou seja, o território museu. Essa instituição foi criada como símbolo de poder político do homem branco europeu e tinha uma função educadora no contexto de formação das identidades nacionais na Europa do século XVIII (ALENCAR, 2015). Rechená afirma que, ao utilizar o conceito de gênero, pode-se problematizar qual imagem que mulheres e homens constroem do museu, bem como as experiências vivenciadas nesse espaço e em seu entorno. Além disso, também permite questionar as funções exercidas por homens e mulheres nessas instituições, sendo o lugar do pesquisador, por muito tempo ocupado somente por homens e as mulheres exercendo somente funções ligadas ao cuidado. Tais questionamentos já alteraram alguns quadros, mas ainda existe uma desigualdade marcante quando se intersecciona o campo de estudo da museologia com a categoria gênero. De acordo com Oliveira e Queiroz,

as relações de gênero são estruturantes também das práticas relativas ao patrimônio, à memória e aos museus. É preciso perceber que existem forças de ação e interação entre as estruturas e os indivíduos, pois ao mesmo tempo em que gênero estrutura as práticas patrimoniais e culturais, essas mesmas práticas consolidam e enrijecem os papéis e lugares de mulheres e homens e de suas identidades nas dinâmicas de construção da memória e das práticas culturais das quais participam de modo mais amplo (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2017, p. 65).

Vaquinhas (2014) afirma que ainda há muita suspeição quando se discute essa relação. Todavia, segundo a autora, ela faz-se necessária para concretização de políticas de boas práticas, isto é, trazer o feminino para compor o eixo estruturante das coleções e atividades desenvolvidas em museus. Além disso, essa necessidade estende-se às funções de curadoria e direção nos espaços museais.

Para Vaquinhas, a museologia de gênero é um campo de pesquisa recente, datado da década de 1990, fruto da articulação da epistemologia feminista na academia, bem como da sua ação enquanto movimentos sociais de luta por equidade, com as mudanças propostas para a museologia que discute o papel social e inclusivo dos museus. A autora define a museologia de gênero como

um discurso crítico sobre o papel social e político dos museus na sociedade contemporânea, procurando, sobretudo, resgatar a memória e os patrimônios femininos e dar visibilidade à participação ativa das mulheres na vida social, política, cultural e cotidiana, tanto no passado como no presente. Visa igualmente valorizar as expressões culturais e artísticas femininas, prestar reconhecimento a todas as mulheres que, ao longo do tempo, constituíram coleções, bem como a todas aquelas que, através do exercício de práticas museológicas, impulsionaram a organização de fundos (VAQUINHAS, 2014, p. 2).

Ela também diz que reconhecer e dar visibilidade ao protagonismo feminino é um ato de justiça e uma forma de contribuir para construção de uma sociedade

equânime, inclusiva e democrática.

PERSPECTIVA BRASILEIRA

Ao trazer a discussão das implicações do debate sobre relações de gênero e a museologia para o cenário brasileiro, Oliveira e Queiroz (2017) afirmam que existe um protagonismo das mulheres no campo museal no país, que passa pela formação na área, mercado de trabalho e implantação de museus e pelo associativismo da classe e na regulamentação da profissão de museólogo. As autoras lamentam que, mesmo com esse protagonismo, ainda existam poucos trabalhos que discutam a temática sob o viés das relações de gênero e do feminismo. A presença majoritária das mulheres não está somente na formação e no mercado de trabalho, mas também entre o público visitante. De acordo com Köpcke, Cazelli, Lima e Marino, ao analisar dados relativos à visita em museus do Rio de Janeiro, existe uma predominância de visita de mulheres.

A presença feminina nos museus parece respeitar as condições sociais do acesso à cultura cultivada, indicando que se trata prioritariamente de um público feminino com alto capital escolar, assim como o aumento do acesso feminino à educação superior também no Brasil (KÖPCKE et al., 2008, p. 10).

Apesar de existir uma crescente feminização das práticas culturais, como um fenômeno global, desde a década de 1970, é muito diminuta a representatividade feminina no tocante às coleções. Oliveira e Queiroz afirmam que, apesar da produção artística das mulheres ser bastante significativa na história da arte brasileira, isso não se reflete no número de exposições permanentes em museus. O mesmo ocorre em museus de história e ciências, que, segundo as autoras, ainda carregam uma lógica androcêntrica, na qual ocorre uma universalização dos saberes e experiências masculinas, subjugando experiências, práticas e saberes do feminino. Outro apontamento feito é o histórico das instituições museais no Brasil, que foram criadas como “‘instituições do saber’ constituídas pela elite e para a elite branca e letrada, o que excluía tecnicamente negros e mulheres, funcionando como espaço do ‘culto ao desenvolvimento, e como promotora da memória’” (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2017, p. 71). Tais instituições reproduzem discursos influenciados por essa mentalidade ainda hoje, dificultando a percepção da existência do feminino nesse universo reiteradamente masculinizado.

Logo, faz-se necessário buscar o feminino nas ausências e silêncios e também questionar quais fontes, referências e ideologias norteiam a elaboração dos discursos museais e, assim, reescrever essa história de maneira mais respeitosa e valorativa com as contribuições de mulheres e homens para a sociedade. Para Rechená, os museus são espaços privilegiados para refletirmos sobre a relação entre pessoa/comunidade e os bens culturais. Por meio de uma museologia social que dialoga com a categoria gênero

um museu [...] abandona de imediato a linguagem neutra, habitualmente utilizada para representar o/a visitante ideal. Os/as visitantes deixam de ser considerados como público geral, indistinto, massificado, um observador desapaixonado e passam a sujeitos dotados de uma identidade de gênero. [Além disso] ao museu deixa de estar atribuído o papel de intérprete dos bens culturais expostos e a instituição museal

passa a existir para difundir o conhecimento partilhando com os/as visitantes a responsabilidade da interpretação dos bens culturais (RECHENA, 2014, p. 168, grifo do autor).

PERCURSO MUSEOLÓGICO HISTÓRIA DE MULHERES: VOZES E SILÊNCIOS

Por meio dessas reflexões, propõe-se analisar uma experiência de formação de professores/as da rede municipal de educação de Belo Horizonte, que tem como mote a utilização de três espaços museais da cidade para discutir as relações de gênero.

A rede municipal de educação de Belo Horizonte tem um histórico de investimento na formação continuada de professores/as. De acordo com Diniz-Pereira e Soares (2010), a própria rede construiu mecanismos para ser formadora. Tal característica é vista de maneira positiva, especialmente, porque priorizou a escola como *locus* de formação, além de valorizar o saber docente produzido na própria escola. Obviamente, muitos limites foram apresentados, especialmente, a descontinuidade das ações mediante mudanças na gestão política, além da não garantia, em alguns casos, das condições do trabalho docente.

No tocante às formações sobre relações de gênero e sexualidade, Batista d’Andrea (2014) e Alves (2017) destacam que elas ocorrem na rede desde a década de 1980, em conexão com políticas públicas macro e com disputas sociais sobre a temática. Inicialmente, de maneira esporádica e muito vinculada à perspectiva da prevenção de doenças, bem como da gravidez precoce. Já na década de 1990, especialmente com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, as abordagens adquirem caráter multidisciplinar e menos biologizantes. Coincide também com a criação do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) na Secretaria Municipal de Educação (SMED), que formou uma equipe para compor o Núcleo de Sexualidade que por meio de várias abordagens era responsável pela formação docente na rede sobre as relações de gênero e sexualidade. Alves (2017) destaca que na virada do século XXI houve um arrefecimento nas ações mais centralizadas e constantes, devido à mudança de gestão do município. Tais ações foram retomadas a partir de 2004, com a criação do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero, que por meio de abordagens interseccionais, trazem novamente formações mais sistemáticas para a rede. Desde então, o autor pontua que muitas parcerias foram feitas com universidades, movimentos sociais e programas governamentais para fomentar o debate e ações em Belo Horizonte.

Com a ampliação do debate e das demandas das escolas sobre formações, em 2013, foi criado o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGDS), fortalecendo o compromisso da rede com uma política pública de superação das assimetrias de gênero. Nesse sentido, merece destaque a publicação do caderno com as Diretrizes da Educação para as Relações de Gênero na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, em 2015. O material é dividido em três partes: 1) referencial teórico sobre equidade de gênero, cultura de paz e direitos humanos; 2) sugestões de oficinas pedagógicas e rodas de conversação para discentes da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos; e indicações de artigos, livros, links, textos e atividades complementares na temática de gênero e educação (BELO HORIZONTE, 2015).

Uma das propostas de atividade do caderno de Diretrizes intitula-se “Por que a mulher não está no museu?”. Na introdução do tópico é dito que a escola não é o único local de apropriação do conhecimento na sociedade, sendo importante, para promoção da articulação entre educação, cultura e gênero, o intercâmbio com outros locais de produção cultural, tais como os museus. A atividade sugere que o/a professor/a faça a mediação de uma visita em espaços museais da cidade junto com seus estudantes problematizando a presença do feminino. A ideia é perceber se o feminino é visível, está em segundo plano ou invisibilizado nesses locais. Sugere-se também a articulação da atividade em um projeto maior, com atividades prévias e posteriores à visita. Como exemplo de como desenvolver essa atividade é apresentado o Percorso Museológico História de Mulheres: vozes e silêncios, sobre o qual discutir-se-á no próximo tópico.

CARACTERIZAÇÃO DO PERCURSO MUSEOLÓGICO

Na rede municipal de educação de Belo Horizonte a utilização de espaços museais faz-se presente. Merece destaque as ações pedagógicas do chamado Circuito de Museus, que desde 2011, procura “incentivar e facilitar a apropriação de espaços museológicos pelo público escolar [...]. O projeto permite que estudantes das escolas municipais visitem três instituições culturais ao longo do ano, a partir de um percurso temático” (BELO HORIZONTE, 2018)⁷¹.

Um dos percursos temáticos é o “História de Mulheres: vozes e silêncios”, construído ao longo de 2013 pelo NUGDS com apoio de uma assessoria especializada em história e museologia e em parceria com equipes multidisciplinares dos espaços museais da cidade (SOARES; ALVES, 2017). Em 2014 foi apresentado à rede como uma das políticas para as relações de gênero e de formação docente.

Ouvidos atentos. Prontos a perceber e escutar. Ora o sussurro, ora a fala gritada. Ambos revelando a sua maneira trajetos, espaços, consciências, caminhos de mulheres. Foi com a escuta e o coração desarmados que nos colocamos como ouvintes dessas mulheres distintas, diversas, de carne e osso ou de barro, encontradas em três espaços museais: Memorial Minas Gerais-Vale, Museu de Artes e Ofícios e Centro de Arte Popular (BELO HORIZONTE, 2013, não paginado).

É assim que o Percorso é apresentado no material de apoio ao docente que tem seu projeto aprovado para participar do Percorso. A partir daí são realizados encontros de formação nos espaços junto com as equipes dos educativos dos museus. A participação é voluntária e tem como objetivos: 1) promover uma articulação entre educação e cultura por intermédio de visitas orientadas aos museus da cidade; 2) fornecer suporte pedagógico para o trabalho com a temática de gênero no espaço escolar, a fim de dar visibilidade ao papel da mulher na construção da vida social e de propiciar a problematização de práticas sexistas; 3) ampliar a discussão das relações de gênero na história do Brasil, fazendo um contraponto com a contemporaneidade; 4) contribuir para a formação de hábitos

⁷¹ Disponível em: < <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/circuito-de-museus>>. Acesso em: 6 fev. 2020.

culturais entre discentes da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (SOARES; ALVES, 2017, p. 35).

Para cada museu foi sugerido caminhos de visita e provocações para se pensar o feminino. No Memorial Minas Gerais-Vale foram sete salas: 1) Celebrações, na qual é apresentada a potencialidade de discutir os estigmas e paradigmas que circundam o sagrado das religiões e as relações de poder; 2) Vale do Jequitinhonha, que discute o protagonismo da mulher artista/artesã, bem como diferentes formas de representação na arte popular; 3) Panteão da Política Mineira: por meio de narrativas sobre a Conjuração Mineira problematiza a atuação política de mulheres nesse importante episódio da história; 4) Casa da Ópera: a representação de um lugar de espetáculos possibilita a discussão sobre o longo período de ausências das mulheres, bem como disputaram esse espaço ou nele foram representadas; 5) Vilas Mineiras: possibilita uma discussão interseccional, na qual o protagonismo da mulher negra é destacado no cotidiano desses territórios; 6) A Fazenda Mineira: apresenta o espaço privado da vida rural e problematiza a presença feminina no trabalho, na diversão, no sagrado; 7) Lygia Clark, na qual o protagonismo feminino na arte é espaço de profícuo debate sobre convenções, comportamentos, trabalho.

No Centro de Arte Popular (CAP) foram apontados dois andares para visita dentro do Percurso. No terceiro e quarto andares são sugeridas discussões sobre a mulher e a tradição, problematizando estereótipos, paradigmas e lugares sociais. Tendo como mote a arte popular, também permite abordar as representações das e sobre as mulheres em diferentes suportes, tais como bonecas, utensílios domésticos, pinturas. Além de possibilitar o debate sobre arte e artesanato, ampliado para as relações de trabalho e étnico-raciais.

Por último, no Museu de Arte e Ofícios (MAO), por meio de três ambientes, suscita questões relativas às atividades econômicas, relações étnico-raciais, de trabalho e geracionais. Problematizações sobre invisibilização das mulheres em diferentes momentos da história do Brasil, bem como suas ações de resistência, a exemplo das negras de tabuleiro que vendiam seus quitutes e ocupavam as ruas podem ser feitas. Além disso, como ofícios tidos como femininos foram ensinados de mãe para filha e imprimem a marca do feminino perpassando o tempo. O Percurso montado nos três espaços museológicos, procura, nas palavras dos seus idealizadores: “[...] pensar a mulher fora do lugar comum, livre das amarras do gênero e do sexo, longe dos espaços óbvios e hierarquizados pelas relações desiguais de poder ainda impostas pela sociedade contemporânea” (SOARES; ALVES, 2017, p. 29).

ANÁLISE DO PERCURSO À LUZ DAS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOMUSEOLOGIA DE GÊNERO

Conforme comentado, o ternário matricial da sociomuseologia apresenta três vértices: o sujeito, o objeto/bens culturais e o território/museu. Ao relacioná-lo com o debate sobre as relações de gênero percebe-se a potência que os espaços museais têm em contribuir para o combate às assimetrias de gênero. Logo, o “Percurso Museológico História de Mulheres: vozes e silêncios” pode ser

interpretado à luz dessa práxis. Mesmo sendo uma elaboração recente dentro do campo da museologia, como afirma Vaquinhas (2014), é de fundamental importância significar política e socialmente a instituição museal. Sendo assim

Tornar visível o protagonismo feminino aos níveis museal e patrimonial é também entendido como um ato de justiça e um passo em frente na construção de uma sociedade mais justa, que aplica os conceitos de igualdade de gênero, de inclusão social e democracia participativa. Por outras palavras, a museologia de gênero não é neutra e contém uma dimensão interventiva que valoriza a equidade social e a luta contra estereótipos dando visibilidade às mulheres e às suas realizações (VAQUINHAS, 2014, p. 2).

Nesse sentido, o percurso museológico em questão tem muito a contribuir. Merece destaque ele ser parte da política pública da prefeitura da cidade para as relações de gênero e na formação continuada dos/as professores/as da rede. Logo traz o sujeito para a centralidade da experiência, uma vez que o docente que se inscreve na formação vivencia previamente atividades nos museus e precisa elaborar um projeto que conecta a escola aos espaços. Os objetivos apresentados pelos docentes são encaminhados ao educativo dos museus, o que possibilita uma mediação mais focada na proposta a ser desenvolvida na escola junto aos discentes. Para além disso, Rechená (2014) apresenta uma série de questões para o vértice sujeito/gênero, dentre elas destacamos: “existe uma cultura feminina preservada nos museus? Devemos constituir acervos femininos ou complementar os existentes com os testemunhos da participação feminina na sociedade? Como documentar a presença da mulher na sociedade, a sua relação com os bens culturais e ainda como produtora de memórias? Os atuais processos de comunicação em museus são inclusivos das mulheres?” (RECHENA, 2014, p. 164). O Percurso enseja responder, em alguma medida, a tais questionamentos, pois, por meio dessa iniciativa, contribuíram para que os três espaços museais ressignificassem seus acervos e trouxessem as mulheres para a cena, mesmo que em suas ausências. Os educativos dos museus tiveram que construir formas de comunicação que traziam a memória das mulheres, assim como os/as docentes precisaram significá-las em seus projetos.

Tais ações ocorreram em consonância com os outros vértices. Ao pensarmos a relação com os objetos/bens culturais/gênero, a idealizada neutralidade na escolha do que preservar cai por terra, seja por identificar o privilégio que historicamente foi dado a preservação daquilo que se identifica com o masculino, denunciando o forte componente de exclusão no tocante à seleção dos bens patrimonializados, seja por demonstrar que cortes marginais das áreas patrimoniais, como a domesticidade, as relações de parentesco, a maternidade, as exposições etnográficas, são as que, geralmente, portam a memória do feminino (RECHENA, 2014). Nesse sentido, o Percurso traz muitos objetos/bens culturais da arte popular, inclusive por meio da discussão sobre arte/artesanato⁷², que perpassa o debate sobre relações de poder, e que afeta grandemente as mulheres que, por vezes, são tidas como artesãs e não artistas. Outro fator a ser destacado é que em exposições que abordam o espaço público, como a política institucional e trabalho remunerado, as mulheres são mais identificadas nos silêncios, demonstrando uma marginalização das suas

⁷² Para melhor entendimento dessa diferenciação ver FIGUEIREDO; MARQUESAN (2012).

contribuições também nos processos de musealização. Todavia deve-se destacar a tentativa de buscá-las nos acervos e valorizar outras memórias em tais processos, como exposições dedicadas ao doméstico e de trabalhos que mostram as resistências femininas.

No tocante ao último vértice, o território/museu/gênero, Vaquinhas (2014) aponta a década de 1990 como o período de intensificação da disputa por uma valorização do feminino nos espaços museais. A autora traz alguns questionamentos postos desde então: “que imagens das mulheres transmitem as exposições? Que atividades são reservadas ao sexo feminino que trabalham nos museus e como podem ser melhoradas as perspectivas de carreira? Como é que os museus podem contribuir para melhorar a condição feminina?” (VAQUINHAS, 2014, p. 3). Algumas dessas questões não são contempladas pela discussão posta neste artigo, mas já estão em debate no Brasil, como apontam Oliveira e Queiroz (2017). A mesma autora faz um levantamento sobre museus da mulher e de gênero numa abordagem quantitativa e qualitativa, tendo com fonte a rede internacional *Womenninmuseum* e o site *Museos de la Mujer, Patrimonio Feminino*. Ela identifica 71 espaços que fazem essa abordagem no mundo. Tomando essa referência como horizonte, entende-se o “Percurso Museológico Histórias de Mulheres” como uma ação de vanguarda, tanto por provocar os museus da cidade a discutir questões relacionadas ao gênero, como por ser uma proposta formativa para os docentes que atuam na rede municipal de educação. Sendo assim, ela tem a potencialidade de ser multiplicadora, pois espera-se que ao participar dessa formação, o sujeito passe a refletir sobre as relações de gênero em outros espaços e suscite tal debate junto aos seus estudantes. Para além disso, o terceiro vértice problematiza também a instituição em si, pois, como é sabido, os museus são desde sua criação símbolo do poder político, comumente associado aos homens, logo um poder androcêntrico (RECHENA, 2011). Nesse sentido, a historicidade dos três espaços que compõem o Percurso nos confirma isso. O prédio do Memorial Minas Gerais-Vale foi construído para ser sede da Secretaria do Estado da Fazenda de Minas Gerais e data de 1897, ano da fundação da cidade de Belo Horizonte. Assim como o prédio que abriga Museu de Artes e Ofícios, um dos primeiros projetos da nova capital mineira. Já o prédio do Centro de Arte Popular é da década de 1920, construído inicialmente para uso residencial, também já foi sede de um hospital. O Memorial e CAP compõem o Circuito Cultural da Praça da Liberdade, localizado numa das áreas mais nobres da cidade. Já o MAO fica no centro e foi construído para ser o pórtico da nova capital. Logo, essas características ao serem questionadas sob a perspectiva das relações de gênero nos permite analisar como mulheres e homens vivenciam esses territórios, enquanto suporte de memórias, sensações e experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escuta das vozes e silêncios das mulheres contribui, por meio de uma abordagem interseccional, para ressignificarmos as instituições museais, construídas como símbolo do poder masculino. Por meio das contribuições da sociomuseologia, sintetizadas no vértice matricial: sujeito, objetos/bens culturais e território/museu, e das discussões sobre as relações de gênero, espera-se que os museus contribuam

para construção de uma sociedade equânime, na qual as memórias das mulheres, assim como a dos homens, sejam (re)conhecidas. Nesse sentido, apresentamos o “Percurso Museológico História de Mulheres: vozes e silêncios”, como parte da política pública da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) para relações de gênero e formação docente. Obviamente toda política pública apresenta seus limites, o que também será objeto de análise dessa pesquisa em andamento, por meio da investigação da experiência de docentes que participaram da formação.

Por hora, apresentamos nesse artigo o levantamento que fizemos para caracterização do nosso objeto de pesquisa, tendo como fonte o material de apoio ao docente, as Diretrizes da Educação para as relações de Gênero na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e a visita aos espaços museais que compõem o percurso. A partir delas, entendemos que a iniciativa de utilizar espaços de educação não formal para o debate das relações de gênero como promissora, especialmente no atual contexto político, em que tal debate tem sido alvo de disputas por diferentes atores sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Valéria P. **Mediação cultural em museus e exposições de história: conversas sobre imagens/histórias e suas interpretações.** Tese (Doutorado em Arte) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2015.

ALVES, Cláudio E. Resende. Histórico das ações da Rede Municipal de Belo Horizonte no trabalho pedagógico com gênero e sexualidade. In: ALVES, Cláudio E. Resende; SOUZA, Magner Miranda de. **Educação para as relações de gênero: eventos e letramento na escola.** Curitiba: Editora CRV, 2017.

_____; SOARES, Cláudia Caldeira. Percurso Museológico História de Mulheres: vozes e silêncios. In: ALVES, Cláudio E. Resende; SOUZA, Magner Miranda de. **Educação para as relações de gênero: eventos e letramento na escola.** Curitiba: Editora CRV, 2017.

BATISTA D’ANDREA, Anna Cláudia E. **Movimentos e articulações: uma análise das iniciativas de formação de educadoras/es em sexualidade na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (1989-2009).** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

BELO HORIZONTE. **Diretrizes da Educação para as Relações de Gênero na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.** Belo Horizonte, 2015.

_____. **História de Mulheres: vozes e silêncios.** Belo Horizonte, 2013.

FIGUEIREDO, Marina D.; MARQUESAN, Fábio F. S. **Artesanato, Arte, Design...** Por Que Isso Importa aos Estudos Organizacionais? XXXVI Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro, 2012.

KÖPCKE, Luciana S.; CAZELLI, Sibeles; LIMA, José M.; MARINO, Leandro L. **A presença**

feminina nos museus: perfil sociocultural e modalidades de visitas. Anais do 32º Encontro Anual da ANPOCS, 2008.

MOUTINHO, Mário. **Os museus como instituições prestadoras de serviços.** Revista Lusófona de Humanidades e Tecnologias, n. 12. Lisboa: ULHT, 2008.

_____. **Definição evolutiva de sociomuseologia:** proposta de reflexão. Lisboa: Cadernos do CEOM, ano 27, n. 41, set. 2007.

OLIVEIRA, Ana C. A.; QUEIROZ, Marijara S. **Museologia – substantivo feminino:** reflexões sobre a museologia e gênero no Brasil. Revista do Centro de Pesquisa e Formação, n. 5, set. 2017.

RECHENA, Aida. **Museologia social e gênero.** Cadernos CEOM, ano 27, n. 41, jun. 2014.

_____. **Sociomuseologia e gênero:** imagens da mulher em exposições de museus portugueses. Tese (Doutorado em Museologia) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2011.

VAQUINHAS, Irene. **Museus do feminino, museologia de gênero e o contributo da história.** Midas, n. 3, 2014.

MEMÓRIA CEARENSE ENCORADA: INICIATIVAS EDUCACIONAIS E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA MUSEALIZAÇÃO DO VAQUEIRO

Daniel Barreto Lopes⁷³

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é discutir como a identidade cearense em torno da figura do vaqueiro foi tecida, classificada e visibilizada em diferentes espaços museológicos educativos. Correlaciono duas práticas expositivas, em cenários e contextos distintos: o Museu do Vaqueiro, inaugurado em 1985 no município de Morada Nova/CE, e a exposição de longa permanência "Vaqueiros", situada no Museu da Cultura Cearense (MCC) do Centro Cultural Dragão do Mar de Arte e Cultura (CDMAC), e que foi inaugurada em 1998. A problemática gira em torno das formas de narrar, exposição e visibilização da tradição popular do vaqueiro nos museus como lugar de ensino, e de como estes mobilizam narrativas que se conformam em práticas educativas de identificação e reconhecimento de uma identidade cearense.

Palavras-chave: museus, escrita da história, memória, educação, identidade.

MEMÓRIA CEARENSE ENCORADA: EDUCATIONAL INITIATIVES AND THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE IN THE MUSEALIZATION OF THE COWBOY (1985-1998)

ABSTRACT

The objective of the present work is to discuss how the identity of Ceará around the cowboy figure was woven, classified and visibilized in different educational museum spaces. The Vaqueiro Museum, inaugurated in 1985 in the municipality of Morada Nova-CE, and the long exhibition "Vaqueiros", located in the Museu da Cultura Cearense-MCC of the Centro Cultural Dragão do Mar de Arte e Cultura-CDMAC, which was inaugurated in 1998. The problem revolves around the ways of narrating, exposing and visualizing the cowboy's popular tradition in museums as a place of teaching, and how they mobilize narratives that conform to educational practices of identification and recognition of a "primordial" identity of Ceará.

Keywords: museums, writing of history, memory, education, identity.

⁷³ Graduado em História pela Universidade Federal do Ceará. Mestre em Preservação do Patrimônio Cultural-PEP/MP/IPHAN. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Patrimônio e Memória-GEPPM/UFC.

INTRODUÇÃO

A questão a ser discutida no presente trabalho visa compreender as formas de narrar, exposição e visibilização da tradição popular do vaqueiro nos museus como lugar de ensino, e de como estes mobilizam narrativas que se conformam em práticas educativas de identificação e reconhecimento de uma identidade “primordial” cearense. Dialogo aqui com dois espaços museológicos, em cenários e contextos diferentes: o museu do Vaqueiro, inaugurado em 1985 no município de Morada Nova/CE, e a exposição de longa permanência “Vaqueiros”, situada no Museu da Cultura Cearense (MCC) do Centro Cultural Dragão do Mar de Arte e Cultura (CDMAC), que foi inaugurada em 1998.

Na perspectiva de análise de uma escrita da história nos museus históricos, partimos dos museus como lugares que transmitem narrativas históricas e enquadramentos de memórias. Desse modo, “não se trata de pensar numa evolução das formas de escrita patrimonial, mas antes de pensar nas diferentes maneiras sob as quais esses restos materiais do passado vieram a ser tratados sob a forma de patrimônio histórico” (GUIMARÃES, 2011, p. 97).

A partir da dialética entre memória e história, evocação e síntese, que visualizamos modelos de escrita da história nos espaços museológicos selecionados no presente trabalho. Investigamos assim os meandros das construções de espaços museológicos onde o passado (e a escrita sobre ele) do vaqueiro foi inserido em projetos museológicos educativos.

Em relação à dimensão visual das exposições museológicas e dos acervos materiais, problematiza-se a proposta de um tratamento mais abrangente da visualidade dos objetos:

A cultura material – da qual, a rigor, a cultura visual poderia ser considerada uma subcategoria – teria que ser estudada não como o conjunto de coisas e contextos materiais de que se serve o homem em sua vida social, mas como a dimensão física, empírica, sensorial, corporal, da produção/reprodução social (o uso do termo “cultura” aqui também pressuporia mediação de significados e valores) (MENESES, 2003, p. 25).

A visualização dos objetos, da cultura material do vaqueiro, postos em acervos produzem um sentido que interage, de certo modo, com uma memória coletiva e individual de quem as experimenta. Com isso, os registros fotográficos feitos a partir das exposições nos auxiliam na percepção de como a cultura é comunicada pela visualização de objetos.

Nesse sentido, uma contribuição teórica de especial relevância também é trazida no livro “A Escrita do Passado em Museus Históricos”, da historiadora e socióloga Myriam Sepúlveda dos Santos. A autora analisa as narrativas históricas construídas no Museu Histórico Nacional (1922-1980) e identifica, a partir da constituição das coleções e da forma em que foi apresentada ao público pelos diversos diretores e equipes, duas modalidades: “museus-memória” e “museus-narrativa”:

A história que se observa no Museu Histórico Nacional (MHN) das primeiras décadas é a criação de uma experiência que procura os elos entre presente e passado. Além dos objetos, o próprio discurso verbal que os acompanhava era também carismático, fragmentado e descontínuo [...] O MHN da década

de 80 é aqui caracterizado como “museu-narrativa”, aquele em que a narrativa histórica subordina à sua lógica o discurso do objeto [...] na atual exposição do MHN, a escrita da história está intimamente ligada a uma concepção de tempo linear e progressiva (SEPÚLVEDA, 2006, p. 21-22).

Relacionando aos diferentes modos de percepções do passado e de construção do conhecimento pela exposição dos objetos, podemos chegar a discutir como a identidade cearense em torno da figura do vaqueiro foi tecida, classificada e visibilizada em diferentes espaços museológicos, bem como nos perguntar, quais as possibilidades educativas no ensino de história nos museus cuja temática ainda gira em torno de uma retórica do resgate de uma memória autêntica “em desaparecimento” da cultura vaqueira no estado do Ceará?

Nosso questionamento segue a assertiva de que “a partir do momento em que a cultura popular passa a ser associada somente ao passado, ela perde a possibilidade de ação no presente, pois passa a ser vista como algo morto, algo que não existe mais, a não ser sob o aspecto da tradição” (OLIVEIRA, 2009, p. 241).

MUSEUS E A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE CEARENSE

Iniciativas no campo das políticas públicas de preservação cultural cearense dão mostra de como a chamada cultura popular do Ceará foi promovida em museus, festivais, monumentos, publicações especializadas em pesquisas de folclore. Como formas de narrar, expor e dar visibilidade ao passado, os museus são instituídos como lugares apropriados a se preservar objetos “testemunhos” das tradições de uma determinada cultura histórica.

Com a criação da Secretaria de Cultura (Secult) do estado do Ceará – criada pela Lei nº 8.541, de 9 de agosto de 1966 –, os museus do Ceará são reforçados como lugares de sentidos e percepções do tempo e suportes de memória. São nos museus que se constroem seleções e organizações de uma determinada narrativa histórica, conforme ressaltado logo abaixo:

Na criação de um passado e uma tradição cearenses, enaltecendo seus valores e heróis, seus primitivos e sua urbanidade, o local mais apropriado na Secretaria de Cultura para essa construção é os museus e seu setor administrativo, o Departamento de Patrimônio Histórico e Artístico (BARBALHO, 1998, p. 191).

Desde o surgimento da Secretaria de Cultura do estado, observa-se uma iniciativa política voltada aos museus, principalmente os de caráter eminentemente históricos. Através de seus acervos materiais se constroem o passado.

Sob uma atribuição de valor dada pelas elites intelectuais dirigentes da referida secretaria em suas primeiras três décadas de atuação, os arquétipos próprios da cultura popular cearense são resgatados sob uma visão idílica, principalmente na preservação da memória dos tipos regionais cearenses.

O historiador cearense Raimundo Girão foi o primeiro secretário de cultura do estado do Ceará, e foi um dos intelectuais importantes na operacionalização da preservação dos valores culturais do Ceará baseados em temas e tipos populares,

muito embasado por pesquisas e inventários acerca da tradição do folclore e da cultura popular cearense.

Na área de museus, Girão se engaja no projeto de criação de museus regionais no estado do Ceará, anunciando os seguintes museus em sua gestão: o Museu do Vaqueiro, no município de Morada Nova/CE, sua cidade natal; o Museu São José do Ribamar de Arte Sacra, no município de Aquirás/CE; o Museu Dom José Tupinambá da Frota, no município de Sobral/CE; e o Museu do Jangadeiro, na capital Fortaleza que seria instalado no antigo farol do Mucuripe, que acabou não sendo implantado.

O LUGAR DO VAQUEIRO NOS MUSEUS

A cultura material do vaqueiro nos museus históricos e antropológicos do Ceará esteve reservada em “salas” ligadas a cultura dos sertões e a “civilização do couro”. O Museu Histórico do Ceará (criado em 1932 e hoje denominado Museu do Ceará) sob a direção do historiador Raimundo Girão de 1951 a 1966 passou a ser chamado de Museu Histórico e Antropológico, passando assim por uma reorganização. Girão distribui o acervo a partir de salas temáticas: Sala da Cidade; Sala do Sertão; Sala do Índio; Sala Eusébio de Souza e Sala dos Generais.

Na sala dedicada ao sertão encontramos objetos oriundos do ofício do vaqueiro, principalmente sua vestimenta e acessórios de trabalho nas fazendas. A divisão em cinco salas temáticas já denota uma opção didática pensada por Girão. É nesse sentido que destaco a “Sala do Sertão”, que busca documentar a vida sertaneja ilustrada no guia do visitante do Museu do Ceará de 1960:

Centro de interesse nesse ambiente forte é o vaqueiro, destemido, dedicado ao mister dos rebanhos. Uma literatura inteira já objetiva, sem contudo expressar o seu verdadeiro aspecto – o de construtor de uma civilização típica – a civilização do boi ou, na linguagem de Capistrano de Abreu, a Era do Couro (INSTITUTO DO CEARÁ, 1960, p. 6).

A partir da exposição do vaqueiro inaugurada pelo Museu do Ceará no contexto da direção do historiador Raimundo Girão, inaugura-se a preservação da memória do vaqueiro como depositário de valores morais transmitidos a partir da epopeia da conquista e criação de uma civilização sertaneja. Por trás do mostruário da roupa do vaqueiro (gibão, guarda-peito, perneiras e chapéu), feitos de couro, elabora-se a visão idílica em torno do sertão: seca, fome, migração, religiosidade, coragem, luta, morte e arte popular.

A finalidade desses museus atende aos objetivos de promover e celebrar o passado territorial de um povo e de seus heróis, como forma de garantir um sentimento de unidade política e identitária. Relegado o vaqueiro a um passado idealizado que cria encantamento e nostalgia, analisemos agora as narrativas históricas agenciadas nos dois espaços museológicos cearenses: o Museu do Vaqueiro e a Exposição “Vaqueiros”.

São muitos os museus históricos espalhados pelos municípios cearenses que guardam objetos do vaqueiro. O museu Jaguaribano, localizado no município de

Aracati/CE, por exemplo, “é pioneiro no Ceará na concepção de museu-educador, depois adotado por Osmírio Barreto no Museu do Ceará” (BARBALHO, 1998, p. 200)⁷⁴.

Fotografia 1 - Museu Jaguaribano



Fonte: Foto de Pedro Henrique da Silva Paes, 2018.

UM MUSEU PARA O “HERÓI” DA REGIÃO: O MUSEU DO VAQUEIRO DE MORADA NOVA

Situado na região do Vale do Jaguaribe e às margens do Rio Banabuiú, Morada Nova tem sua formação histórica ligada ao desmembramento de grandes latifúndios que datam do período colonial, resultando assim em vários sítios e fazendas em torno da capela do Divino Espírito Santo, cuja pedra fundamental data de 1833. Em suas memórias e recordações autobiográficas, Raimundo Girão elogia a “gente” sertaneja, um povo do semiárido que o “desconforto e o abandono oficial não têm conseguido destruir” (GIRÃO, 2011, p. 1). Girão lamenta o que ele chamará de injustiça à memória do vaqueiro no estado do Ceará:

Mas os nossos arroubos de admiração ao jangadeiro têm-nos levado à injustiça de esquecer o vaqueiro, a mais legítima configuração do homem sertanejo. E cabe-nos a nós todos o movimento reparador para que a nossa omissão não concretize uma injúria. Incumbe-nos repor o vaqueiro no seu pedestal de merecimentos superiores, que objetivam os cultos cívicos. Será nosso dever cultivar o apreço ao vaqueiro e sem demora erguer-lhe, na praça pública, o bronze do nosso mais alto reconhecimento. Porque ao

⁷⁴ O vaqueiro vai ganhar uma sala própria no Museu do Ceará a partir da inauguração de uma nova sede em 1967, quando o museu passa a se integrar à recente Secretaria de Cultura do Estado. Um dos catálogos publicados pelo Museu, lançado em 1972 com parte das comemorações do sesquicentenário da Independência do Brasil destaca-se o seguinte texto: “na direção do novo titular foram adquiridos novos objetos para o nosso museu, destacando-se a valiosa coleção que compõe a Sala do Vaqueiro” (CASTRO; MEDEIROS, 1972, não paginado).

vaqueiro é que devemos a nossa formação de povo através de três séculos de evolução histórica (GIRÃO, 2011, p. 1).

Para Girão faltava proteger essa memória e colocá-la num “templo-museu”, dedicado ao vaqueiro e sua epopeia da conquista e colonização dos sertões do Ceará.

Sob essa narrativa histórica, dos costumes do sertanejo, o Museu do Vaqueiro foi fundado através do decreto-lei municipal nº 699, datado de 25 de março de 1985, instalado no antigo prédio da casa de câmara e cadeia. No artigo 3º do referido decreto, consta que “para melhor objetivação da presente lei, o prefeito municipal procurará obter a colaboração efetiva da Associação dos Vaqueiros de Morada Nova por meio de convênio escrito” (MORADA NOVA, 1985, não paginado).

O museu do Vaqueiro de Morada Nova da política de criação de museus regionais, incentivados pelas resoluções do “Compromisso de Brasília”, firmado em 1970 num encontro de governadores, secretários estaduais, prefeitos e representantes de instituições culturais. Nele,

Os museus regionais também deveriam documentar “a formação histórica, tendo em vista a educação cívica e o respeito da tradição” (item 12/IPHAN, 1993, p. 164). Um segundo encontro, realizado no ano seguinte, em Salvador, ratificou o Compromisso de Brasília (Compromisso de Salvador/IPHAN, 1993, p. 171) e, conseqüentemente, o culto ao passado e o respeito à tradição como referências do campo patrimonial, interpretáveis nos termos da ditadura civil-militar (GONÇALVES, 2014, p. 87).

O projeto de criação de museus regionais pretende alcançar significações culturais que tangenciem um valor histórico regional ligado às tradições e a um “modo de ser” local. No documento extraído dos “Anais do II Encontro de governadores para a defesa de nosso patrimônio”, em outubro de 1972, ocorrido na Bahia, Lygia Martins Costa, museóloga brasileira que trabalhou no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), conceitua a categoria de Museu Regional como aquele que “reflete diferentes realidades locais, traz em si uma carga que o liga à gente da terra, as suas tradições, seu modo de ser. E as comunidades, a verem reunidas e articuladas esses remanescentes familiares, passam a compreender o processo de sua própria civilização” (COSTA, 2002, p. 29).

Nesse contexto de criação de museus regionais, tem-se a elaboração museológica do Museu do Vaqueiro de Morada Nova, que reflete modalidades de narrativas históricas que consubstanciam critérios de construção de uma identidade regional pela consagração da memória do vaqueiro como a partir de parâmetros civilizacionais e estéticos previamente definidos pelos representantes das elites locais.

Com a ajuda da sociedade civil e da organização de vaqueiros e criadores de Morada Nova, organizou-se assim a coleta e catalogação para a organização do acervo material do museu, exemplificado nas imagens abaixo.

Fotografia 2 - Indumentária do Vaqueiro



Fonte: O Autor, 2019

Fotografia 3 - Objetos de trabalho e celebrações do Museu



Fonte: O Autor, 2019.

Fotografia 4 - Utensílios domésticos sertanejos



Fonte: O Autor, 2019.

Identificamos, a partir das imagens acima, a centralidade na linguagem dos objetos, expostos em salas que trazem a marca de “autenticidade”, por carregar em si a memória de seu uso nos tempos de outrora. Ao lado dos objetos concernentes ao ofício de vaqueiro, vemos o registro de veracidade. Ressalta aos olhos o “coleccionismo” e o “antiquarismo” de objetos domésticos ligados não apenas ao vaqueiro, mas à memória cotidiana do homem sertanejo. A guarda do acervo material do museu do vaqueiro evidencia um resgate dos documentos primários aprimorada desde o século XIX, ao procurar, essencialmente, a autenticidade, atribuindo um importância fundamental à datação.

A figura heroica do vaqueiro é narrada na exposição numa alusão ao passado encerrado nos objetos. Muito próximo daquilo que Sepúlveda (2006) denominou de “reliquias do passado”, por serem valorizados como autênticos fragmentos do passado, funcionavam como símbolos poderosos dos “heróis” eleitos por uma elite dominante” (SEPÚLVEDA, 2006, p. 41), um “culto da saudade” representa o papel social do museu, de tornar sólida a identificação de uma tradição cultural cearense.

O SERTÃO “ATEMPORAL”: A EXPOSIÇÃO “VAQUEIROS”

Ao adentrarmos na sala onde fica a exposição “Vaqueiros”, no Museu da Cultura Cearense (MCC) do Centro Cultural Dragão do Mar de Arte e Cultura (CDMAC), é como se estivéssemos entrando num espaço atemporal. Retratado num ambiente tematicamente cenográfico, com o objetivo de não apenas retratar fielmente a cultura material e simbólica do vaqueiro, mas de nos transpor às mais recônditas recordações de uma memória longínqua.

Colocado diante de uma dimensão visual, com recursos técnicos de exposição de imagens, objetos, cores, luzes e sombras, “o sertão é aí muito mais um espaço substancial, emocional, do que um recorte territorial preciso” (ALBUQUERQUE JR., 2006, p. 54). Esse personagem, “Sertão”, capaz de “interiorizar” os visitantes da exposição, é paralelamente habitado pela figura “colossal” do vaqueiro. Por essa concepção, nota-se uma importante diferenciação em relação ao Museu do Vaqueiro, no que toca a concepção de museus e de sua função social.

A busca pela autenticidade persiste, residindo não mais nos objetos. A “aura” dos objetos foi secundarizada pelo foco na tematização cenográfica do ambiente museológico, uma proposta museológica que perpassa pelos novos direcionamentos entre educação, visitantes e museus. Uma proposta educacional que vê nos museus espaços públicos de reprodução e visualização da identidade cultura cearense voltada para amplos públicos.

Podemos visualizar e analisar a proposta da exposição “Vaqueiros” e sua modalidade de escrita da história a partir das imagens exemplificadas abaixo:

Fotografia 5 - O Vaqueiro



Fonte: O Autor, 2019.

Fotografia 6 - Paisagem construída do sertão



Fonte: O Autor, 2019.

Fotografia 7 - Casa do Vaqueiro



Fonte: O Autor, 2019

Fotografia 8 - Máscaras de Brincantes de Reisados



Fonte: O Autor, 2019.

A questão da reprodução do passado foi articulada pela lógica dos administradores de museus tendo em vista o turismo. O apelo por recursos cenográficos (como a recriação do ambiente com forte conotação característica dos períodos de seca no Ceará) denota usos da cultura popular vaqueira no sentido da cristalização do sujeito histórico do vaqueiro no passado e dos “que acreditam que fundamentação histórica e educativa se confunde com incremento cenográfico” (RAMOS, 2006, p. 73).

Tornando a visitação do passado idílica, atemporal, questiona-se a imunização do passado pela retificação do sujeito histórico: “A partir do momento em que a cultura popular passa a ser associada somente ao passado, ela perde a possibilidade de ação no presente, pois passa a ser vista como algo morto, algo que não existe mais, a não ser sob o aspecto da tradição” (OLIVEIRA, 2009, p. 241).

A partir da crítica acima, questionamos essa proposta sob um ponto de vista da delicada relação entre objetos, representações do passado e a intermediação com o público a partir da narrativa museológica.

A exposição ora analisada dialoga diretamente com o texto histórico colocado durante o percurso, como forma de conduzir o visitante ao universo cultural do vaqueiro. Aqui se cumpre o papel de museu-narrativa, ou de um museu síntese, com uma escrita histórica linear e contínua, que adentra não apenas o universo material do vaqueiro, mas mobiliza diversos discursos sobre a cultura “dita” popular cearense. Os textos e as imagens acabam por se complementar mutuamente.

Os textos são de autoria do escritor e teatrólogo Raimundo Oswald Cavalcante Barroso, que possui uma vasta produção bibliográfica em pesquisas sobre folclore e cultura popular. Publicados no jornal “O Povo”, encontramos vários artigos do autor que fazem ressonância direta com os textos da exposição⁷⁵.

⁷⁵ “Ceará: uma cultura mestiça”, reúne escritos teóricos, artigos e reportagens abordando temas da cultura e da arte cearense, como ciclos econômicos, fenômenos religiosos, formação étnica, usos e costumes, festas e folguedos, artesanatos, etc. Os artigos foram elaborados nas últimas duas décadas, para revistas, coletâneas e jornais, especialmente para o jornal “O Povo”. Disponível em:

A exposição começa com a frase: “O vaqueiro é o cearense primordial”. Desse ponto de partida, tece-se a narrativa do vaqueiro no processo de formação étnica-cultural da “cearensidade”. De forma bem didática, os textos vão introduzindo o público no cotidiano do vaqueiro:

O dia do vaqueiro começa muito cedo no curral, tirando leite das vacas, desmamando bezerros, apartando gado. Depois de uma merenda ligeira, põem-se ao campo, na persiga do gado tresmalhado. Leva alimentação originária do próprio gado ou de alguma criação, queijo e carne seca, complementados com rapadura e a água de borracha. De tarde, volta com algumas reses ainda sol claro, para novos afazeres no curral, talvez a cura de uma bicheira ou o “benefício” de uma castração (BARROSO, 1998, não paginado).

O vaqueiro, como cearense primordial, carrega em si toda as manifestações culturais que envolvem a cultura popular e a identidade cultural cearense, como vemos abaixo no texto:

O vaqueiro é figura imprescindível no imaginário sertanejo. Ícone de lealdade e da bravura, ele é o guerreiro e também, o amante cavalheiresco, no romanceiro tradicional da região. Assim aparece no cordel e os contos tradicionais. Nas cantorias e repentes, nos aboios versejados e, até mesmo, nos terreiros de catimbó e macumba, ele é o herói corajoso que vence o barbatão e conquista o amor da sinhazinha. Já nos reisados, nos bois e nos teatros de bonecos, onde aparece como anti-herói, o que se destaca é sua astúcia e molecagem, seja como Pai Francisco, Mateus ou Benedito (BARROSO, 1998, não paginado).

Presente assim no imaginário popular, o vaqueiro é eleito pela equipe curadora como personagem histórico que carrega os valores culturais mais genuínos e autênticos da gleba cearense, podendo ser visualizados e identificados por estudantes, visitantes e turistas num dos equipamentos culturais mais emblemáticos de Fortaleza.

Contando com uma proposta voltada à acessibilidade e a ampliação da recepção de visitantes, a exposição “Vaqueiros” conta com diversas ferramentas, como por exemplo textos em braile em toda a exposição, bem como o uso de objetos para serem tocados. A exposição é assessorada por um quadro de funcionários (educadores) que constroem metodologias e ações que garantem a acessibilidade, compreensão e inclusão dos visitantes com necessidades especiais (OLIVEIRA, 2015, p. 83).

A exposição “Vaqueiros”, concluindo, faz parte de um plano museológico elaborado pelo quadro técnico do Núcleo de Pesquisa Cultura e Memória (NPCM), ligado ao Museu da Cultura Cearense, cujo referencial se dá pelas temáticas: memória e oralidade, trabalho e cotidiano, antropologia visual e cultura cearense. Ao núcleo cabe assim alavancar pesquisas que proporcionam um foco para adquirir e descartar acervo para o museu, bem como atividades de catalogação e estudo dos bens culturais em exposição (OLIVEIRA, 2015, p. 73).

<<http://www.digitalmundomiraira.com.br/Patrimonio/CearaCulturaContextos/Diversificado/Ceara%20-%20Uma%20cultura%20mestica.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2020.

A BUSCA PELA AUTENTICIDADE

Os espaços museológicos estudados acima reconstróem visualmente cenários históricos a partir da tradição cearense do vaqueiro, construtor das etapas decisivas da fundação não apenas do território cearense, mas da identidade cultural cearense. Sob a cultura material e simbólica do vaqueiro, aponto especificidades nas concepções de museus estudados no tópico anterior, identificando uma pretensa autenticidade da condição do vaqueiro/sertanejo cearense que parte da tradição e se atualiza em políticas democráticas do patrimônio no presente.

A construção visual e cênica, que marcam a concepção dos espaços museológicos específicos da cultura popular do vaqueiro no estado do Ceará, nos proporcionam chaves interpretativas do que Canclini (2015, p. 161-162) denomina de teatralização e ritualização do poder: tradições colocadas em cena (comemorações, monumentos e museus) para legitimação de grupos hegemônicos que se apropriam delas como “origem”. Dos museus que tem em sua concepção a definição do patrimônio e identidade como reflexo fiel da essência nacional, o autor ressalta um fundamento filosófico do tradicionalismo baseado “na certeza de que há uma coincidência ontológica entre realidade e representação, entre sociedade e as coleções de símbolos que a representam” (CANCLINI, 2015, p. 163).

Essa pretensa fidelidade na concepção museológica entre realidade e representação se conforma na museografia do vaqueiro cearense. Os objetos expostos nesses museus encenam o drama do passado nostálgico, épico, idílico e heroico.

Corroborando de que o “culto” ao passado é sustentado por grupos oligárquicos que buscam beber na água da tradição para se legitimarem, a busca pelo autêntico da cultura vaqueira no Ceará pelos objetos, marca o caráter expositivo do Museu do Vaqueiro no município de Morada Nova. Tais objetos, coletados pelas grandes famílias fazendeiras da região, e que emanam afetividades de antigos usuários vaqueiros, caracterizam uma escrita histórica como “mestra da vida”, um passado exemplar. É um museu-memória que vemos enaltecer a figura heroica da região jaguaribana cearense.

Como sede cerimonial da preservação da memória do vaqueiro de Morada Nova, o museu reflete o projeto de depósito memorial que reproduz a função social dos museus desde o século XIX: guardar e celebrar uma pretensa continuidade entre o passado e presente. O aspecto improvisado do museu não impede sua concepção cívica, complementando as escolas na reprodução e elaboração de um sentido visual do passado definidora da própria subjetividade.

Tal concepção museológica, elitista em sua organização e difusão, são contrastadas com o desenvolvimento cultural na modernidade marcada pela industrialização e os novos meios de comunicação de massa. Os museus são lugares estratégicos onde se debate diversas concepções museológicas e seus usos sociais:

As mudanças na concepção do museu – inserção nos centros culturais, criação de ecomuseus, de museus comunitários, escolares, de sítio – e várias inovações cênicas e comunicacionais (ambientações, serviços educativos, introdução de vídeo) impedem de continuar falando dessas instituições como simples depósitos do passado [...] hoje devemos reconhecer que as alianças, involuntárias ou deliberadas, dos museus com os meios de

comunicação de massa e o turismo foram mais eficazes para a difusão cultural que as tentativas dos artistas de levar a arte às ruas (CANCLINI, 2015, p. 170).

A busca pela “espetacularização” do culto tradicional na modernidade e seu investimento em novas mídias e meios cenográficos, situando os objetos numa nova roupagem de autenticidade, guiado por uma escrita histórica didática que busca relacionar a cultura vaqueiro como a origem da identidade cearense, marca a linguagem de um museu-narrativa na exposição “Vaqueiros”, do Museu da Cultura Cearense de Fortaleza.

O museu faz parte do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura (CDMAC), equipamento gerenciado pelo Instituto Dragão do Mar. Construção arquitetônica que combina vários estilos modernos (ver Fotografia 9), o Dragão do Mar abriga diversos espaços culturais abertos, ofertando uma diversa programação: concertos de música clássica, shows de rock; exposições de arte moderna e contemporânea; espetáculos teatrais, performances, debates sobre filmes, lançamento de livros, contação de histórias infantis, etc. Além disso, foi delineado de forma a permitir a livre circulação e o acesso de um público diversificado a seus equipamentos, visando contribuir para favorecer o encontro e a convivência de diferentes grupos sociais: turistas e nativos, jovens e velhos, pobres e ricos, famílias e consumidores individuais (GONDIM, 2011, p. 61).

Fotografia 9 - Dragão do Mar



Fonte: Disponível em: <<http://www.dragaodomar.org.br/institucional/quem-somos>>. Acesso em: 9 mai. 2019.

Nesse edifício, bem como no Museu da Cultura Cearense, correm por entre as instalações uma multipluralidade de pessoas diariamente. A comunicação e visualização pertinente a proposta de promoção, difusão, fruição e apropriação do

patrimônio cultural do estado do Ceará se dá a partir das mediações museológicas, como é o caso da exposição “Vaqueiros”. Nas observações sistemáticas realizadas, constata-se uma atualização da tradição memorialística do vaqueiro na valorização da produção cultural cearense.

A salvaguarda da identidade cultural do vaqueiro nos museus é alvo assim de vários projetos democráticos no campo cultural, na qual se concentra ainda na “monumentalização” patrimonial mediante a fascinação colossal da figura do vaqueiro como construtor da civilização cearense. Essa visão tradicionalista se encontra tanto no ambiente arquitetônico da antiga casa de câmara e cadeia onde hoje se encontra o museu do vaqueiro de Morada Nova quanto em ambientes arquitetônicos modernos.

Tal “museificação” do vaqueiro reside na supervalorização da memória como valor absoluto e cristalizado. Esse discurso faz parte de uma “retórica da perda” (GONÇALVES, 1996), conjugados com a “teatralização” e “ritualização” da cultura popular nos museus. O desenvolvimento socioeconômico e cultural capitalista é inadequado à cultura popular porque esta se insere num processo histórico de rupturas e descontinuidades causados por rápidas transformações culturais.

O jornal “Diário do Nordeste”, de 5 de janeiro de 1982, traz em destaque uma matéria intitulada “O vaqueiro está desaparecendo”:

Fotografia 10 - Jornal Diário do Nordeste



Fonte: O autor, 2017.

Percebemos, ao ler a matéria, o discurso de como o vaqueiro está inserido na modernidade, como dupla vítima: das intempéries meio seco e do progresso: “Sertão brabo, miserável e esquecido pelo progresso nos confins das distâncias” (DIÁRIO DO NORDESTE, 1982, p. 23). Continuando a leitura, relata-se a dura vida de uma família vaqueira:

A terra agonizou e morreu. Já não existe o gado para tanger, nem feijão para comer. A água para beber é barrenta tirada de um poço distante. Por tudo isso Maria foi embora, carregando as crianças barrigudinhas e esqueléticas,

desnutridas. E Tião hoje agoniza, nas filas intermináveis dos planos de emergência (DIÁRIO DO NORDESTE, 1982, p. 23).

A matéria expõe ainda a frágil condição migrante dos vaqueiros na modernidade: “E na cidade, enquanto perambula pelas ruas, esperando sabe Deus porquê ou quem, estende sem jeito suas mãos calosas em direção a caridade alheia, para não morrer de fome” (DIÁRIO DO NORDESTE, 1982, p. 23).

Pela leitura, vemos o discurso da autenticidade ser acionado contra o processo de desterritorialização dos fluxos migratórios entre o campo e a cidade. A perda de seu habitat natural faz com que se chegue a denúncia do esquecimento do vaqueiro. Esse é um discurso marcado pelas rupturas no presente:

Assim, o presente estendeu-se tanto em direção ao futuro quanto ao passado. Em direção ao futuro: pelos dispositivos da precaução e da responsabilidade, pela consideração do irreparável e do irreversível, pelo apelo à noção de patrimônio e a de dívida, que reúne e dá sentido ao conjunto. Em direção ao passado: pela mobilização de dispositivos análogos. A responsabilidade e o dever de memória, a patrimonialização, o imprescritível, já a dívida (HARTOG, 2013, p. 258).

Situado na brecha entre a amnésia social e o dever de memória, marcado pelos usos “presentistas” do passado analisado por Hartog (2013), o vaqueiro é utilizado como recurso patrimonial contra o sentimento de aceleração e dilaceramento do tempo em ritmo industrial. É nesse ínterim que se estabelece o referencial estratégico do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), claramente expresso em sua “missão” institucional de “promover e coordenar o processo de preservação do patrimônio cultural brasileiro para fortalecer identidades, garantir o direito à memória e contribuir para o desenvolvimento socioeconômico do país”⁷⁶.

É necessário reconhecer que a campanha pela preservação da memória do vaqueiro, seja nas praças públicas com ereção de monumentos, seja em manifestações religiosas ou seja nos museus e seus projetos educativos serviu para democratizar o uso e o acesso dos bens culturais, em meio ao descaso com que se deu a avassaladora modernização no campo, que deixou muitos vaqueiros e sertanejos sem opções de garantir sua sobrevivência cultural e seu modo de vida. No entanto, Canclini (2015, p. 191) mais uma vez nos chama atenção, ao evitar que o patrimônio sirva como lugar de cumplicidade.

Não basta que os museus estejam abertos para todos gratuitamente, em locais de grande consumo e de circulações de pessoas. É preciso pensar numa produção de conhecimento dinâmico de diversas apropriações. É preciso levantar questões críticas acerca dos usos e dos projetos educacionais desse acervo cultural.

É preciso encarar de frente as mudanças. Qual é o interesse dos que seleciona e planeja o patrimônio cultural a ser representado nos museus do vaqueiro, ao expor um

⁷⁶ O Iphan elaborou a partir de 2009 seu Mapa Estratégico, atento à manutenção de valores que englobam: a qualidade de vida; as memórias e identidades; o acesso ao patrimônio cultural; a valorização da diversidade; ao desenvolvimento sustentável; a cidadania cultural; a descentralização, regionalização e desconcentração e a inclusão social. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/314>>. Acesso em: 25 set. 2018.

patrimônio cultural “puro” e unificado sob a marca da “cearensidade”? E os processos históricos, os conflitos sociais que foram modificando sua vida? E as diferenças históricas que foram diluídas na linguagem dos museus ainda que sob projetos democráticos, mas conservadores? É possível pensarmos nos sujeitos históricos vaqueiros não como algo externo à nossa temporalidade do presente. Qual a historicidade do vaqueiro que tenho no presente? Ao invés de apenas expor um vaqueiro “puro”, unificado sob a marca da “cearensidade”, refletido na matéria acima, devemos nos perguntar também pelos sentidos históricos que foram modificando a vida do vaqueiro e sua inserção, reinvenção e lutas ao longo do transcurso histórico.

Trazer a historicidade do vaqueiro é trazer as diferenças, a heterogeneidade, as divisões, os conflitos sociais silenciados. “A história de todas as sociedades mostra os ritos como dispositivos para neutralizar a heterogeneidade, reproduzir autoritariamente a ordem e as diferenças sociais” (CANCLINI, 2015, p. 192). Uma das saídas é unir os saberes dos produtores culturais vaqueiros e o público em intervenções educativas que busquem “desnaturalizar” os objetos representados e transgredir a ordem cronológica da escrita histórica. Seria mais um processo de “desidentificação” pelo estranhamento do que pelo projeto de identificação que define arbitrariamente nossa identidade, “reconstruir a verossimilhança histórica e estabelecer bases comuns para uma reelaboração de acordo com as necessidades do presente” (CANCLINI, 2015, p. 202).

O vaqueiro só habita nossa subjetividade porque há vestígios no presente que nos permitem conhecê-lo e imaginá-lo. Não é perguntar qual a autenticidade, mas o que o presente, modelado pela cultura material e simbólica do vaqueiro tem de valor específico para a vida atual.

O VAQUEIRO E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS MUSEUS

Problematizando a cultura material e simbólica do vaqueiro no Ceará em suas práticas de “musealização”, abre-se caminho também para pensar outros olhares e possibilidades analíticas acerca do ensino de História nos museus.

Já que os dois museus analisados nos tópicos anteriores são concebidos por uma linguagem que busca pela autenticidade da cultura vaqueira, um questionamento proposto por Ramos (2011) nos serve de baliza: a identidade ainda será a espinha dorsal dos museus? Salientando o atual papel do ensino de História no espaço museológico em torno dos “direitos à memória”, o questionamento se desdobra nas questões sobre os usos e abusos do passado.

O critério de autenticidade a respeito das formas de representações do passado desemboca numa crítica à atribuição de valor sacralizante dos vestígios do passado: “em outros termos, aquilo que deveria ser objeto de interpretação histórica transforma-se no próprio ato de conhecer, como se o passado fosse algo revelado” (RAMOS, 2011, p. 17). É lançado o desafio então de repensar teoricamente os usos sociais do patrimônio cultural na contemporaneidade, na medida em que a memória fosse tratada como fonte de conhecimento e apropriações mnemônicas de disputas e negociações e não como algo já revelado. Essa crítica se aplica aos trabalhos mnemônicos em torno do vaqueiro que hoje se apresentam sob formas de cultos do

passado e identidades autenticadas por um poder político que busca capturar o tempo das mudanças.

A defesa das identidades pressupõe uma defesa contra os processos históricos de mudanças da ordem temporal e social dominante, implodindo as fronteiras sociais definidas em camadas cada vez mais dispersas e diversas. Por isso, a defesa de memórias e identidades ligadas a tradição da cultura vaqueira torna-se bandeiras de lutas, sendo usadas por diversos grupos e sujeitos.

Mas essa defesa da identidade reside na característica da autenticidade, da força da defesa da memória como forma de luta pelo passado. No entanto, essas lutas não podem virar um aprisionamento do passado no decorrer do tempo. Daí urge em trazer as contradições e as diferenças em torno das apropriações do passado nas políticas indenitárias do presente nos museus históricos regionais. No caso dos museus do vaqueiro (não apenas no estado do Ceará, mas também em outros estados e regiões que se identificam com esse passado), é preciso tirar a memória da redoma ontológica do vaqueiro e começar a pensar em termos de diferenças do devir, ou seja, reflexões sobre as mudanças e permanência dessa cultura na sociedade.

Sendo alvo de projetos democráticos, o forte apelo sentimental à memória do vaqueiro também tem servido aos propósitos mercadológicos da sociedade de consumo. São reforçadas paisagens patrimoniais que nos definem como iguais, pertencendo a uma mesma comunidade, enclausurando o passado e as formas diferentes e criativas da vida. Isso acaba por alimentar reproduções passivas da identidade cearense em torno do vaqueiro.

Nesse caso, a exposição “Vaqueiros”, ao se distanciar de um museu “tradicional” calcado no colecionismo e antiquarismo característico do Museu do Vaqueiro de Morada Nova, criando uma ambientação típica em vista da contemplação do passado associado à trama narrativa, acabam caindo nas armadilhas da espetacularização da cultura característica da sociedade do consumo.

Nesse formato, sem uma abordagem educativa crítica das circunstâncias daqueles artefatos que cercam-nos, perde-se a oportunidade de problematizar os vestígios do passado pelo presente. Além disso, reproduz-se estereótipos a partir da cultura feita para embelezamento ao invés do cruzamento de experiências e visões de mundo dos alunos.

Os parâmetros educativos aqui defendidos pautam-se numa proposta museológica baseada na fundamentação do conhecimento histórico de, a partir dos objetos, excitar a reflexão sobre as múltiplas relações entre o presente e o passado, e não levar ao público o reconhecimento de sua identidade cultural como um dado a ser consumido e contemplado. As identidades são atos criativos construídas horizontalmente, em espaços dialógicos entre múltiplas temporalidades.

Utilizando uma perspectiva ampla de educação patrimonial, “como instrumento significativo de crítica aos acervos patrimoniais consagrados e de valorização ou reconhecimento do patrimônio cultural de grupos populares” (GONÇALVES, 2014, p. 90), fica então o desafio de se propor ações de conhecimento nos museus visando desnaturalizar os acervos, confrontando-os com a realidade e visão de mundo dos sujeitos ali presentes.

A vivência e a experiência dos próprios sujeitos atribuem múltiplos valores aos acervos materiais. Portanto, não há um valor ali a ser absolvido e sim trabalhado, refletido, sendo a identidade cultural confrontada com novas formas de ser e estar no mundo:

Nenhuma ação de patrimonialização será suficiente, em si, para conferir estabilidade de sentido a um bem patrimonializado. Compreender os semióforos originados da patrimonialização implica compreender os processos sociais que fizeram com que fossem percebidos como valiosos (com valor simbólico superior ao de valor de uso ou de troca). Às ações de educação patrimonial caberia o papel de realizar cognitivamente a operação de desconstrução da patrimonialização, revelando os processos sociais e históricos que a geraram; dessacralizar o sagrado, não para promover a destruição de ídolos, mas para desvelar sua profunda humanidade (GONÇALVES, 2014, p. 92).

É preciso por sob suspeição uma perspectiva do processo educativo que apenas opere com o processo de (re)conhecimento e apropriação da cultura e do patrimônio cearense. Esses resultados, todavia, são o que se espera de muitas práticas e ações educativas, principalmente a que se dedica a visualização da cultura vaqueira no Ceará.

O núcleo de ações educativas e mediações socioculturais do Museu da Cultura Cearense, onde abriga-se a exposição “Vaqueiros”, a partir das observações da relação entre espaço museológico, educação e conhecimento adquirido por alunos(as) de escolas públicas, ampara-se pelo discurso histórico do conhecimento das origens do Ceará e da importância do vaqueiro na formação cultural cearense. Assim mostra as reflexões realizadas abaixo, a partir de questionários realizados com alunos(as) de uma turma:

A grande maioria dos alunos associou o aprendizado ao conhecimento de uma parte da cultura cearense, de origens da formação do Ceará, da vida do vaqueiro e a vida no sertão, também a relevância em conhecer coisas novas. A citação acima nos demonstra claramente estes apontamentos. Estas respostas nos respondem que os objetivos do MCC em promover difusão, a fruição e a apropriação do Patrimônio Cultural do Ceará alcançaram resultados com esta turma (OLIVEIRA, 2015, p. 115).

Respostas como: “Uma reflexão das nossas origens, do nosso avô e nosso bisavô, a cultura que existe do nosso Ceará”; “Eu pensava que o vaqueiro não era tão importante na cultura cearense, mas conheci que o vaqueiro é uma figura importante pra nossa cultura, pois demonstra: força, coragem, garra”; “E aprendi muito sobre a história do vaqueiro, sobre o estribo. Quem tinha o estribo mais enfeitado era quem tinha mais dinheiro” (OLIVEIRA, 2015, p. 115), reforçam o paradigma do museu como guardião da identidade cearense como fonte genuína de reconhecimento e apropriação cognitiva.

A dinâmica reflexiva das origens remete a uma prática iluminista que via nos museus um instrumento de poder e de ordenamento social mediante a construção imaginária da nação a partir da memória e identidade, como mostra desde o caso revolucionário francês:

Com a campanha contra o vandalismo do abbé Grégoire e dos Thermidoriens, com a despolitização dos museus, a herança do passado pôde ser nacionalizada e estetizada [...] desde então, a nação apropria-se do passado como recurso e não mais como ameaça, além de pensar seu futuro em termos de definição progressiva de uma identidade” (POULOT, 2009, p. 121).

O princípio que rege a concepção museológica da exposição “Vaqueiros” é o mesmo: a despolitização dos espaços museológicos, a adequação de uma cultura passiva, ontológica, fora dos planos históricos dos sujeitos ali presentes. Tanto os alunos(as) como os sujeitos ali representados como vaqueiros, são postos fora do plano histórico das transformações. Ambos dialogam num plano afetivo e hermenêutico, mas sem contestações com o próprio valor da diversidade cultural. Vemos pelos espaços museológicos do vaqueiro no Ceará o discurso do valor etnográfico das culturas relacionado à apreciação extática e “reificada”:

O sinal de uma atitude “civilizada” nas sociedades ocidentais, é a habilidade de apreciar culturas diversas, mas como um “museu imaginário” [...] em outras palavras: tem ocorrido, com os mesmos sujeitos, que a diversidade cultural possa ser grandemente apreciada nos museus e nas práticas educacionais, embora rejeitada na interação (MENESES, 2007, p. 51).

Senso comum das sociedades democráticas, ao afirmarem a diversidade cultural, esconde-se e evita-se o *locus* da diferença como um valor cultural capaz de possibilitar diversas fruições no presente e autonomia identitária nas manifestações das culturas populares.

Fica então um enorme desafio: fazer exposições atraentes e educativas. Faz parte da tarefa dos educadores de museus (historiadores, museólogos, comunicólogos etc.) trazer novas formas de alteridade, o que não incompatibiliza pensar nas dimensões estéticas e lúdicas. Estas dialogam com a subjetividade dos alunos. O desafio que se estabelece ao museu, como instrumento do conhecimento, é evitar reduzir o papel de enquadramento de memória, acumulando e distanciando o passado do presente. Ao invés da busca pela identidade, buscar as diferenças, as construções de subjetividades de um dado tempo que torna o presente singular.

A história é gestada na estranheza do passado e do presente. Estranhar nossas identidades, as narrativas destas que habitam nosso ser descontínuo. Albuquerque Jr. (2008) defende que historiadores são formadores e fomentadores de subjetividades. Isso se aplica também a quem trabalha com ensino de história nos museus.

A função da história nos museus no século XIX era formar cidadãos, patriotas, burgueses. Veio a defesa da identidade nacional, acompanhada com negação a negação do outro. Nos perguntamos, qual a serventia do ensino de História? Como podemos aplicá-la nos museus?

A grande empresa da história é desnaturalizar, retirar estereótipos, problematizar os estereótipos, problematizar o senso comum, o lugar-comum, problematizar aquelas formas de ver, perceber, pensar que estão cristalizadas, oficializadas e que as pessoas aceitam acriticamente. A história, para mim, é uma empresa crítica, no sentido de abrir possibilidades de vermos coisas diferentes. Não é crítica no sentido de oferecer uma alternativa, no sentido de dizer o que é correto, mas crítico no sentido de

abrir possibilidades de pensarmos diferente, de sermos diferentes, de caminharmos diferente. A história não é para oferecer receitas, mas para abrir horizontes, abrir possibilidades, fazer a gente enxergar num dado lugar, numa dada estrada, muitas veredas, muitas possibilidades de divergir, sair para o diverso, perceber os devires. A história, para mim, tem a ver com o mapeamento dos devires, os devires que estavam em questão lá no passado e que tiveram projeção até hoje, que continuam abertos nessa nossa temporalidade (ALBUQUERQUE JR., 2008, p. 13).

Seguindo as palavras do professor citada acima, os museus, instrumentalizando a história, devem preparar o devir, preparar as subjetividades inquietas dos alunos para aceitar as diferenças, os conflitos, e assim reinventar as próprias identidades em meio às aventuras da existência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. **A Invenção do Nordeste e Outras Artes**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. História: métier e prazer. In: **Espacialidades** [online], Rio Grande do Norte, 2008, v. 1, n. 0, p. 1-14.

BARBALHO, Alexandre. **Relações entre Estado e Cultura no Brasil**. 1. ed. Ijuí: Unijuí, 1998.

BARROSO, Oswald. Texto escrito para a exposição **Vaqueiros**, do Memorial da Cultura Cearense, 1999.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2015.

CASTRO, Manoel Sedrim de; MEDEIROS, José Hortêncio de. **Monografia do Museu Histórico e Antropológico**. Homenagem do Museu Histórico e Antropológico do Ceará à pátria, nos festejos de seu sesquicentenário da Independência. Fortaleza: Secult, 1972.

GIRÃO, Raimundo. **O Vaqueiro**. 2011. Disponível em: <<http://www.raimundogirao.com.br/>>. Acesso em: 4 mai. 2019.

GONÇALVES, Janice. Da Educação do Público à Participação Cidadã: sobre ações educativas e patrimônio cultural. **Mouseion** (UNILASALLE), Canoas, 2014, v. 19, p. 83-97.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **A retórica da perda: os discursos do patrimônio cultural no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; IPHAN, 1996.

GONDIM, Linda Maria de Pontes. Espaço Público, Requalificação Urbana e Consumo Cultural: o Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura e seu entorno. *O Público e o Privado*, Fortaleza, 2011, n. 17, p. 59-69.

GUIMARÃES, Manuel Luis Salgado. História, Memória e Patrimônio. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, 2012, n. 34, p. 91-112.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

INSTITUTO DO CEARÁ. Museu Histórico e Antropológico do Ceará. **Guia do Visitante**. Fortaleza: Imprensa Universitária do Ceará, 1960.

CAPIBARIBE NETO, A. **O Vaqueiro está Desaparecendo**. Diário do Nordeste, Fortaleza, 5 jan. 1982. Reportagem, p. 23.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Fontes Visuais, Cultura Visual, História Visual: balanço provisório, propostas cautelares. **Rev. Bras. Hist.**, 2003, v. 23, n. 45, p. 11-36.

_____. Premissas para a Formulação de Políticas Públicas em Arqueologia. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, 2007, n. 33.

MORADA NOVA-MUNICÍPIO. **Lei municipal n. 699**, 25 mar. 1985.

OLIVEIRA, Ana Amelia Rodrigues de. **Juntar, Separar, Mostrar**: memória e escrita da história no Museu do Ceará (1932 - 1976). 1. ed. Fortaleza: Museu do Ceará/Secult, 2009.

OLIVEIRA, Dayana Silva de. **O Museu da Cultura Cearense e sua Contribuição para a Educação Patrimonial**: apropriações e fala dos alunos sobre o patrimônio e a cultura cearense. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

POULOT, Dominique. **Uma História do Patrimônio no Ocidente**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. As Utilidades do Passado na Biografia dos Objetos. In: GUIMARÃES, Manuel Luiz Salgado; RAMOS, Francisco Régis Lopes (Orgs.). **Futuro Pretérito**: escrita da história e história do museu. 1. ed. Fortaleza: Instituto Frei Tito de Alencar/Expressão Gráfica Editora, 2010.

_____. A Identidade ainda será a Espinha Dorsal dos Museus? Questões sobre o uso e o abuso da memória. **Anais do Museu Histórico Nacional**, Rio de Janeiro, 2011, v. 43, p. 11-40.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **A Escrita do Passado em Museus Históricos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Garamond: Minc/IPHAN/DEMU, 2006.

FRAGMENTOS DO MAR: MUSEU, EDUCAÇÃO E POROS(CIDADE)

José Alberto Romaña Díaz⁷⁷

Angélica Vier Munhoz⁷⁸

RESUMO

Trata-se de uma imersão no Museu de Arte do Rio (MAR), no Rio de Janeiro. Mergulhar no MAR teve como propósito buscar compreender de que modo um museu pode tornar-se um espaço poroso. A imersão no MAR consistiu em tiburgar – processo que implicou mergulhar nos fragmentos do MAR, tornando-se o próprio procedimento metodológico da referida investigação. Os resultados da investigação, ecos do MAR, apontaram para pensar o museu como um espaço poroso, capaz de produzir experiências com os seus públicos. Cabe, por fim, destacar que a presente investigação foi realizada no Mestrado em Ensino, Universidade do Vale do Taquari (Univates), com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Palavras-chave: Museu de Arte do Rio, arte, poros(cidade), educação, públicos.

FRAGMENTS OF M.A.R: MUSEUM, EDUCATION & PORO(CITY)

ABSTRACT

This paper is about an immersion into MAR – the *Museu de Arte do Rio*, in Rio de Janeiro. Diving into MAR was an attempt to understand how a museum can become a porous place. The immersion into MAR consisted in diving – a process that involved diving in the MAR fragments, which thus became the methodological procedure of this investigation. The results of this investigation, echoes of MAR, helped us regard the museum as a porous space that can produce experiences with its visitors. Finally, it should be highlighted that this dissertation was made at the Masters Degree in Teaching at the University of Taquari Valley, and was supported by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES, by its acronym in Portuguese), Brazil.

Keywords: Museu de Arte do Rio. Art, porosity, education, visitors.

⁷⁷ Bolsista PROSUC/CAPES de Doutorado no PPGEnsino da Universidade do Vale do Taquari (Univates). Contato: jose.diaz@univates.br.

⁷⁸ Docente do Centro de Ciência Humanas e Sociais e do PPGEnsino, líder do Grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq) Universidade do Vale do Taquari (Univates). Contato: angelicavmunhoz@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

A cidade do Rio de Janeiro foi cenário de eventos de grande porte⁷⁹. A preparação para estes eventos incluiu grandes obras de intervenção ao longo da cidade; entre elas, a Operação Urbana Porto Maravilha, que é uma iniciativa da Prefeitura para “revitalizar” a Região Portuária e reintegrá-la à cidade. A dita iniciativa contempla um complexo de dez segmentos culturais, entre eles o Museu de Arte do Rio (MAR). O MAR é concebido no contexto de revitalização da zona portuária, evidenciando uma pretensão macropolítica de reconfiguração urbanística e de revalorização do contexto local, mediante uma atrativa oferta econômica, cultural e habitacional. Nessa perspectiva, a participação das comunidades vizinhas não é compreendida em uma visão paternalista, mas como investimento no seu potencial.

O Museu de Arte do Rio (MAR), criado em 2013, na zona portuária da cidade do Rio de Janeiro, é um espaço que tem por propósito articular a educação e a arte. Junto ao MAR, participou-se de residências pedagógicas, visitas e cursos. Ao longo da imersão no museu também foram realizadas observações, atividades de formação, entrevistas com educadores e gestores do MAR. A partir das impressões que ecoaram na aproximação do MAR, destaca-se algumas delas, às quais se encontram integradas e serão desenvolvidas nos capítulos posteriores: Museu e Educação; MAR; De um procedimento para habitar o MAR; Poros(cidade) e Dos Ecos do MAR. Dessa forma empreende-se a tentativa de inserir-se em um registro poético, com imagens e cenas que atravessam um espaço de arte.

O entorno para este texto surge a partir da experiência de uma residência pedagógica no Museu de Arte do Rio, realizada por um grupo de pesquisadores e bolsistas do Grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates), cuja finalidade foi a de conhecer e habitar o espaço, assim como vivenciar o cotidiano do museu, ou seja, “mergulhar” no MAR. A vivência de tal prática ocorreu em maio de 2016, a qual nos permitiu submergirmos nas atividades realizadas pelo museu. Por meio de observações no espaço –entrevistas realizadas com mediadores (educadores) dos diferentes grupos de trabalho, coordenadora pedagógica e gerente de educação do MAR, análise documental e aproximações com as teorizações e aportes metodológicos utilizados pelo grupo de pesquisa – percebeu-se o quanto o Museu de Arte do Rio é um espaço potente para se pensar a mediação, o currículo e as relações de aprendizagem. Além do mais, foi possível constatar um desejo de articulação, física e simbólica, entre temas que atingem aos campos educacional e artístico. Em 2017, realizamos uma nova imersão no MAR, para participar do V Curso de Formação de Mediadores⁸⁰.

O referido trabalho é decorrente da investigação “Tibuns com/no MAR (Museu de Arte do Rio): mediação e aprendizagem em um espaço poroso”, realizada no Mestrado em Ensino, no Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado e Doutorado – Universidade do Vale do Taquari Univates/RS/BR, no período de 2016-2018, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

⁷⁹ A Conferência Mundial de Meio Ambiente da ONU, em 1992; Jornada Mundial da Juventude e Copa das Confederações FIFA, em 2013; Copa do Mundo FIFA, em 2014; Olimpíadas COI, em 2016.

⁸⁰ V Curso de Formação de Mediadores – Mediação e Processos Participativos, oferecido pelo Museu de Arte do Rio, entre os dias 25 de janeiro e 10 de fevereiro de 2017.

(CAPES), sob o código financiamento 001. Essa escrita encontra-se também em consonância com os estudos da pesquisa intitulada “Aprender e ensinar em meio a práticas curriculares educativas e artísticas” aprovada pelo Edital 02/2017 - PqG/FAPERGS, vinculada ao Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq).

2. MUSEU E EDUCAÇÃO

Bennett, na sua obra intitulada *The Birth of the Museum: History, Theory, Politics* (1995), costura algumas hipóteses acerca do nascimento do museu, particularmente destacando que esse nascimento está imbricado com uma racionalidade política, termo que ele empresta do filósofo Michel Foucault para referir-se ao rastreamento do surgimento de novas tecnologias que visavam a regular a conduta de indivíduos e populações. Nessa perspectiva, é possível compreender que, junto à democratização dos espaços privados, os museus se abrem a um público mais amplo, em face da emergência de novas classes sociais, como a burguesia e a classe operária. Bennet (1995) afirma que o nascimento do museu como instituição estaria relacionado à ideia de coleção individual monárquica, presente em meados do século XVII. Trata-se do príncipe como colecionador, cuja atitude – a de colecionar – constituiria um elemento de distinção social.

Já Duncan (1995) apresenta o nascimento dos museus a partir da memória cultural de um povo, um grupo social ou um grupo religioso. A autora destaca que a arquitetura dos primeiros museus foi uma tentativa de reproduzir as igrejas, motivo pelo qual muitos dos rituais religiosos também foram seguidos pelos museus. Tais rituais também estavam presentes nas bibliotecas e nas feiras, como aponta Bennet (1995), antigos gabinetes de curiosidades e de coisas exóticas procedentes de várias partes do mundo. Transpor os hábitos desses espaços para a esfera do museu equaciona uma nova passagem do espaço privado para o público em geral.

Outro fator chave para a constituição dos museus é o desenvolvimento científico dos séculos XVIII e XIX, que transporta para a vida comum a sua metodologia, ou seja, a organização da vida em função da lógica e da razão (DUNCAN, 1995; BARRETT, 2011). Em meio a esse movimento, as exposições de coleções eram constituídas por objetos históricos, artísticos ou científicos, governadas pelos princípios da taxonomia científica, de modo que a ênfase era colocada nas diferenças observáveis entre as coisas.

Independentemente da natureza desses museus – de arte, ciência ou história –, eles contemplavam os discursos historicistas, científicos e universalizantes, que destacavam os objetos a seu cuidado e que remetiam ao imaginário nacional, àquilo que era comum aos diversos segmentos da nação. Nessa linha de raciocínio, Mörsch⁸¹ (2013) relata que os museus ingleses e franceses do século XIX e de início do século XX valorizavam a aprendizagem, que lá se efetuava mediante o uso de objetos e imagens

⁸¹ Mörsch concebeu e coordenou a pesquisa realizada para o programa educativo da Documenta 12. A Documenta 12 foi a décima segunda edição da Documenta, uma exposição de arte contemporânea que aconteceu em Kassel (Alemanha) de 16 de junho a 23 de setembro de 2007. Disponível em: <<http://www.documenta12.de>>. Acesso em: 12 out. 2019.

nacionais, com a seguinte observação: “Fue una iniciativa en nombre de la identidad nacional, cuyos resultados educativos fueron enfocados a mejorar la calidad de los bienes nacionales producidos en el contexto del conflicto colonial”⁸² (p. 44).

Diante de tamanha tarefa, os museus tinham que deixar de ser espaços passivos de acúmulo de objetos, para assumirem um papel importante na interpretação da cultura e na educação do homem. Ocupavam, assim, novos lugares na representação do conhecimento científico, no fortalecimento da cidadania e no incremento da qualidade de vida (BENNETT, 1995). Para tal fim, os museus foram desafiados a criar metodologias especiais que tratavam de educar o público e de ensinar-lhe práticas culturais (DUNCAN, 1995).

Em suma, as configurações de cenário do nascimento dos museus vão desde o colecionador privado, representado na figura do soberano ou príncipe, que permitia acesso ao público, até a coleção pública, cujo objetivo era educar a população para uma identidade de caráter nacionalista, a partir de marcas diferenciadoras entre o comum e o exótico, constituindo uma história universal. Diante disso, Bennett (1995) também problematiza o conjunto de forças que dão lugar ao museu público na Europa e nos Estados Unidos da América, nesse processo da posse privada para a posse pública.

Dalla Zen (2011) e Duncan (1995) também nos ajudam a tensionar algumas questões: se os museus foram criados historicamente para o acesso restrito a alguns eleitos – uma vez que se afirmava que o povo não se interessava por arte e tampouco sabia comportar-se nos museus –, como abrir suas portas, tornando-os acessíveis a todos? Por outra via, Bennett (1995) auxilia-nos a questionar: a partir da abertura e acessibilidade dos museus, como manter a proteção de objetos culturais que outrora se mantiveram com acesso tão restrito?

Com efeito, diante de tal processo – passagem da posse privada para a posse pública e, portanto, acessibilidade e abertura dos museus –, torna-se necessário ordenar a sociedade, organizar o tempo e o espaço, disciplinar o corpo, por meio de dispositivos que se instituem a partir do século XVII, configurando-se como um poder disciplinar. Como destaca Foucault (1999), o poder disciplinar constitui-se em uma série de tecnologias de poder que se organizam em torno do homem-corpo e em certa economia política que é aplicada sobre ele. Assim, “[...] o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso” (FOUCAULT, 2005, p. 29). Dessa forma, sob o corpo-organismo individual, inscrevem-se dispositivos disciplinares, tecnologias de poder cujo fim é adequá-lo e normatizá-lo para servir a uma determinada sociedade. Uma sociedade de normalização, ensina-nos Foucault (1999, p. 302), caracteriza-se como “uma sociedade em que se cruzam a norma da disciplina e a norma da regulamentação, conforme uma articulação ortogonal”. Portanto, para essa sociedade, imersa no processo de industrialização, não importa apenas as forças que disciplinam as condutas, mas também a eficácia daquilo que as sujeita (DÍAZ et al., 2019). Ademais, a grande explosão demográfica do século XVIII instaura uma nova dominação política do corpo, fabricando um tipo de homem e uma sociedade

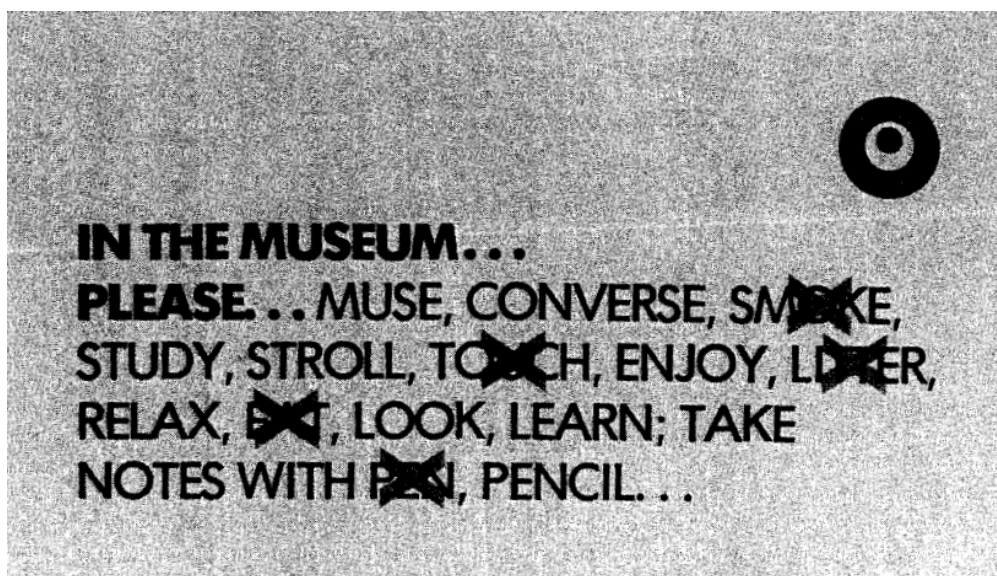
⁸² O trecho correspondente na tradução é: “Foi uma iniciativa em nome da identidade nacional cujos resultados educacionais foram concentrados na melhoria da qualidade do patrimônio nacional produzido no contexto do conflito colonial”.

disciplinar necessários ao bom funcionamento da economia capitalista. Ainda a respeito do poder disciplinar, Foucault menciona:

[...] O poder disciplinar é [...] um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”: ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. [...] “Adestra” as multidões confusas (FOUCAULT, 2005, p. 143).

Não é à toa que, ao analisar os museus, Bennett (1995) retoma a análise desenvolvida por Foucault para destacar elementos comuns a todas as instituições: prisões, fábricas, escolas, quartéis, hospitais, museus, etc. Todas elas estariam ao lado da produção de uma posição de poder e conhecimento com vistas a regular e adestrar a conduta de indivíduos. Desse modo, novas formas de comportamento poderiam ser efetivadas, as quais, internalizadas, se tornam imperativos de autovigilância. Vale lembrar que as coleções privadas que sustentaram os museus nacionais europeus foram compreendidos como verdadeiros conservatórios de obras sagradas (DALLAZEN, 2017; DUNCAN, 1995; CASTRO; NIKITA, 2009). Portanto, o zelo, a disciplina, a postura do corpo, as instruções e as normas para visitas tornavam-se necessárias para efetivar a disciplinarização do corpo em uma instituição que privilegiava a conservação e consagração das obras. A imagem abaixo pode ser ilustrativa nesse sentido.

Figura 1 - Instruções para os visitantes do museu Hirshhorn, Washington DC



Fonte: DUNCAN, 1995, p. 10⁸³.

O que Duncan (1995) nos traz para refletir é a evidência de rituais disciplinares, de códigos que foram se estabelecendo no intuito de modelar uma postura nos

⁸³ O trecho correspondente na tradução é: “No museu... por favor... imagine, questione, não fume, analise, caminhe devagar, não toque, desfrute, não suje, relaxe, não coma, olhe, aprenda, tome notas não com caneta, e sim com lápis”.

movimentos permitidos para as visitas desses espaços museais: palavras de ordem, gestos, instruções. Guedes (2015) também se refere a essa postura:

Muitas vezes, nenhuma palavra precisa ser pronunciada, basta a arquitetura imponente, a equipe de segurança estrategicamente posicionada, os avisos de “não toque”, tarjas no chão delimitando a aproximação com as obras, a iluminação e a aura sonora neutra dando o tom do espaço. Em outros casos, uma extensa lista de regras e orientações para visitas é disponibilizada no site das instituições, principalmente quando se trata de grupos agendados por escolas (GUEDES, 2015, p. 141).

O museu, que até então fez uso do poder disciplinar mediante uma série de técnicas de adestramento e de regras de comportamento para circulação em seus espaços, também cria, assim, dispositivos de controle, que operam por meio da própria arquitetura imponente e de estratégias de segurança e controle.

O uso desses dispositivos de segurança e controle na gestão de espaços mostra que não eram suficientes tão somente o adestramento e a disciplina individual de corpos; era preciso também o controle das populações. Portanto, a partir de Foucault (1999), não interessa mais somente disciplinar as condutas, mas produzir formas de gestão e administração da vida das populações. Tal lógica também diz respeito aos museus, de maneira que se torna necessário incidir sobre os sujeitos, “[...] instrumentalizando-os para estar em um espaço de arte” (GUEDES, 2015, p. 34).

Portanto, com essa nova configuração das relações de poder, podemos falar de um modo de governo do corpo e da vida. Trata-se de um poder sobre a vida, o qual Foucault vai chamar de biopoder. Com efeito, na medida em que esse poder sobre a vida é tomado pelo Estado, o filósofo o denomina de biopolítica. Assim, para Foucault, a biopolítica buscou, “[...] desde o século XVIII, racionalizar os problemas postos à prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, raças [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 431).

É dessa forma que Foucault (2008) nos ajuda a compreender que, toda vez que o poder do Estado não se concentra mais em fazer morrer, mas em fazer viver, se passa de um poder disciplinar de condução de condutas do indivíduo para condições que garantam que a população (enquanto força de trabalho) consiga viver e produzir mais. Em seu curso proferido no Collège de France entre 1978-1979, Foucault (2008, p. 30) afirma: “[...] procurarei lhes mostrar como todos os problemas que procuro identificar atualmente têm como núcleo central claro, esse algo que se chama população. Por conseguinte, e a partir daí que algo como a biopolítica poderá se formar”.

A biopolítica, então, concentra-se na organização e na administração da vitalidade humana coletiva e individual. Trata-se de estabelecer mecanismos capazes de estimular a natalidade, prolongar a vida, prevenir epidemias, regularizar hábitos corporais, diminuir a extensão e intensidade das doenças, determinar os espaços/tempos de lazer. Estas estratégias de disciplinamento e condução das condutas mostram uma dupla transição: uma que passa do poder disciplinar para a biopolítica; outra que vai do liberalismo ao biopoder, quer dizer, um Estado que tem como objeto a população, e não mais o território (DÍAZ; MUNHOZ, 2018b). Se

tomarmos os museus a partir de tais práticas de governo, poderemos perceber esse paradoxo, pois,

[...] por um lado há uma retórica democrática vinculada ao acesso, um espaço aberto para a produção do debate público. Por outro lado no que diz respeito à sua função pedagógica, o museu opera de forma disciplinar, para formar sujeitos civilizados e nacionais (YÚDICE, 2010, p. 28).

Em relação aos museus, o Estado estaria desenvolvendo seu papel, pois “[...] priorizar práticas que visem à educação dos sujeitos coloca-se como uma potente estratégia de governo da população” (GUEDES, 2015, p. 45). O viés educativo dos museus tem no seu horizonte o desenvolvimento de estratégias que permitam a democratização do acesso ao conhecimento, a necessidade crescente de formação de público para a arte, bem como a produtividade da criação de estratégias de acessibilidade à arte (GUEDES, 2015). Nessa perspectiva, a inclusão e a democratização tornam-se estratégias para regular formas de habitar um espaço que busca tornar-se cada vez mais acessível a todos. Daí que o investimento do Estado no aperfeiçoamento de espaços que visam à cultura, além de ter como objetivo torná-los visíveis como instâncias públicas inclusivas, também tem como alvo uma educação igualitária para todos (BENNETT, 1995; BARRETT, 2011).

Portanto, a gestão da educação da população produz um movimento biopolítico na/para a educação em museus por meio da democratização do acesso, da inclusão e das práticas educativas. Além disso, põe em prática estratégias que visam a tornar esses espaços atrativos e, sobretudo, capazes de produzir fruição, já que “[...] as funções básicas dos museus são a preservação, a investigação e a comunicação. E suas finalidades gerais são educação e lazer” (CHAGAS; NASCIMENTO JUNIOR, 2009, p. 21). Nesse sentido, trata-se de convencer a população de que há formas de entretenimento cultural para ocupar o tempo livre, em detrimento das formas de lazer supérfluas e, inclusive, prejudiciais à saúde. Assim, na medida em que tais estratégias instrumentalizam os sujeitos para frequentarem os museus, também buscam governar as suas ações dentro desses espaços.

3. MAR

[...] Se eu lhe disser que o mar começa você dirá que ele cessa se eu lhe disser que ele avança você dirá que ele cansa se eu lhe disser que ele fala você dirá que ele cala e tudo será o mar e nada será o mar o mar mesmo [...] (CAMPOS, 2004, p. 17).

Concebido como um “presente” antecipado pelo aniversário de 450 anos da cidade do Rio de Janeiro, o MAR abriu suas portas no dia 1 de março de 2013, constituindo-se como uma das grandes instituições dentro do contexto de revolução cultural que engalana a Praça Mauá. Nasce, assim, o Museu de Arte do Rio como um espaço dedicado à arte e à cultura visual, buscando articular educação e arte, pensar o

Rio de Janeiro por meio de uma leitura transversal da história da cidade, assim como desenvolver atividades que envolvem coleta, registro, pesquisa e preservação de bens culturais e sua devolução à comunidade (MAR, 2016).

Figura 2 - MAR



Fonte: Sérgio Nobre (2016)⁸⁴.

A poética arquitetônica do museu é construída a partir do já existente. O antigo Palacete Dom João VI, construído entre 1913 e 1916, passou a ser o pavilhão da Arte, pois seus grandes pés-direitos eram propícios para albergar as exposições. O outrora terminal de estilo modernista tornou-se o centro de confecção das ações educativas, para o qual é dado o nome de Escola do Olhar. Os antigos vizinhos agora integravam novos nomes: Arte e Educação, ou Pavilhão de Exposições e Escola do Olhar. Perto um do outro, porém distanciados, e no meio deles um vazio.

O complexo arquitetônico foi composto por um teto em forma de cobertura fluida de concreto, simulando uma onda, a qual se tornou uma característica marcante do museu. Onda suspensa, movimento imóvel incessante que os dois prédios parecem burlar, ao mesmo tempo que o sustentam. Deslocamento sem locomoção, movimentos entre educação e arte impulsionados pelo vento do MAR. A onda aparece como horizonte no meio do grande vazio entre o Pavilhão de Exposições e a Escola do Olhar.

A Escola do Olhar está sediada no prédio cuja fachada é feita de paredes ininterruptas de vidro, a Escola do Olhar é o espaço onde se pensam as ações educativas do museu. Constituído como um espaço de formação continuada dos professores da rede municipal de ensino e de recebimento dos estudantes das escolas públicas e de outros visitantes, a Escola do Olhar propõe-se a estimular e disseminar a sensibilidade e o conhecimento. Suas proposições partem da compreensão da educação como prática de criação e experimentação (MAR, 2016). A Escola do Olhar acolhe a Biblioteca e o Centro de Documentação e Referência, as Visitas Educativas, as práticas educativas, os Programas de Formação com Professores, as atividades

⁸⁴ Disponível em: <<https://goo.gl/PNJMLL>>. Acesso em: 3 set. 2019.

vinculadas aos eixos Arte e Cultura Visual, MAR na Academia e Vizinhos do MAR, desenvolvendo suas ações,

[...] seja na pesquisa e envolvimento com o acervo, seja na mediação, cursos e atividades práticas, ambientes de experiência que proponham um contexto alargado de convite ao engajamento pessoal de cada participante – criança, jovem ou adulto – com a arte e a cultura visual (MAR, 2016, p. 17).

Em meio a tais propostas, costumam-se as práticas dos educadores do MAR. As práticas educativas desenvolvidas pela equipe educativa do MAR são pensadas em relação às visitas dos públicos, sejam eles públicos de espaços escolares e não escolares, professores da educação formal e não formal, moradores da região portuária e da cidade do Rio de Janeiro, do Brasil ou de outros países. As atividades se tecem a partir das matérias das artes, das ciências e da filosofia, atravessadas por saberes e olhares que se entrecruzam nas exposições, onde ganham destaque os arranjos que os educadores estabelecem com os públicos (DÍAZ; MUNHOZ, 2018a).

Pode-se perceber que esta troca com os públicos implica também um tempo de engajamento do público com o espaço, do educador com o público. Um tempo para que os corpos se sintam à vontade para habitarem o museu. Esse tempo de imersão e de experimentação no/do espaço é vivenciado pelo público em cada atividade, quando os educadores criam e realizam procedimentos e ferramentas que auxiliam nas trocas pedagógicas com os grupos.

4. DE UM PROCEDIMENTO PARA HABITAR O MAR...

Tibum! Esta é a palavra que melhor imita o som que faz um corpo ao mergulhar no MAR; em outras palavras, é a onomatopeia da queda em uma massa de água: tibum! Tibungar entende-se como um procedimento capaz de inventar mundos, e não simplesmente fazer o mapeamento de um mundo já existente. Trata-se de permanecer o maior tempo submerso ou percorrer a maior distância ou profundidade sob a água e sem o auxílio de equipamentos para a respiração, ou seja, apenas com a reserva de ar dos pulmões. Para desenvolver tal prática no MAR, o tibungador utiliza-se apenas do cabo-guia para ir o mais fundo possível. Para mergulhos profundos, o tempo de descenso é muito menor que o tempo de retorno à superfície, devido à enorme pressão que exerce a massa de água sobre o tibungador. Ele sente as limitações deste exercício de tibungar em um espaço de investigação e percorre as marcas do MAR, marcas que carregam histórias, ausências, silêncios, sons, suor, lágrimas, sal, coisas ditas e não ditas. Marcas preestabelecidas de rastros de configurações, de modos de habitar tal espaço. Configurações que estabelecem modos de ser/estar e vivenciar o museu. Intensas e ilimitadas experiências que se tecem em torno de compreender e problematizar o modo como um museu que se diz um espaço poroso pode ser produtor de processos de aprendizagem.

A investigação tomou o tibungar como procedimento para traçar mapas (carta de marear⁸⁵). Nessa perspectiva, tibungar implicou imergir em espaços ainda não

⁸⁵ A carta de marear inclui os desenhos que possibilitam o acompanhamento de fluxos, pois, dessa perspectiva, não há separação entre coleta, produção, interpretação, discussão dos dados e escrita do texto.

pensados, marear territórios existenciais inéditos, dentro dos quais se faz possível agenciar novas relações com o outro e consigo mesmo (DELEUZE, 1988). Ao tibungar, buscou-se aproximar do campo empírico por meio de diferentes estratégias e registros de diários de bordo, observações de vivências durante os tibuns no museu. Todas essas estratégias visaram a um mapeamento dos modos como as articulações entre educação e arte vêm sendo pensadas no MAR em relação com os públicos.

5. Poros(cidade)

mareando marujando marlunando
marlevando marsoando tibungando...

Volta-se à superfície para respirar. Não só se respirar o ar, mas também sente-se o cheiro agradável que vem com a brisa do MAR, carregada de uma frescura úmida e intensa – odor suave e aprazível, algo que lembra algas marinhas.

A ideia da porosidade volta a ressoar, sobretudo uma frase lida: “[...] O MAR apresenta-se como um museu poroso que se constitui na relação com os professores no exercício de valorização das diferenças e de estabelecimento de zonas de contato e de trocas entre elas” (MAR, 2016, p. 11).

No intuito de compreender do que trata essa porosidade, percebe-se que o MAR toma emprestado este conceito do Museu de Arte Contemporânea de Barcelona (MACBA – *Museu d’Art Contemporani* de Barcelona), o qual, assim como o MAR, é concebido a partir de perspectiva de revitalização (BOING, 2016). Ambos os museus nasceram no contexto de revitalização e de eventos internacionais. Em relação à revitalização, tanto no bairro degradado do Raval, onde se localiza o MACBA, quanto na zona portuária (BOING, 2016), especificamente na praça Mauá, local onde se encontra o MAR, havia uma pretensão macropolítica de reconfiguração urbanística e de revalorização do contexto local mediante uma atrativa oferta econômica, cultural e habitacional. Além disso, Barcelona e Rio de Janeiro sediariam os Jogos Olímpicos nos anos de 1992 e 2016, motivo que contribuiu para a revitalização, considerando tudo o que conseqüentemente se gera ao redor destes eventos de massa mundial (BOING, 2016).

Figura 3 - Limpeza Étnica⁸⁶



Fonte: Arquivo MAR (2018). Limpeza Étnica.

⁸⁶ Foto promocional do Curso Performance no Museu: (Auto)ficção e intermedialidade. Disponível em: <<https://goo.gl/Wqbvuc>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

Não há dúvidas de que o ambiente circundante de um museu provoca tensões e contradições, mas é em meio a esse contexto que o MAR atua, tomando as contradições como parte do seu interesse, de modo que “[...] el museo traslada su interés sobre el objeto hacia la comunidad, en el sentido de convertir a la comunidad en el foco de interés del museo (DECARLI, 2004, p. 25)”⁸⁷.

Essa proposição aos museus anuncia-se a partir da perspectiva chamada de “[...] ‘nova museologia’ latino-americana, que busca integrar as comunidades como participantes e até donos dos museus e não apenas audiências” (YÚDICE, 2010, p. 22). Nessa perspectiva, a participação das comunidades não é compreendida como uma visão paternalista, mas como investimento no seu potencial; as instituições culturais encontram-se sempre enredadas por tensões de poder, enquanto instituições que se caracterizam por ser detentoras de um determinado saber. Para Herkenhoff, a questão que se apresenta é : “[...] o MAR tem que sacralizar um território, ou tem que privilegiar as relações?” (MAR, 2015)⁸⁸. Assim, a estratégia de privilégio das relações do MAR com a cidade integra a comunidade, de tal modo que os atores ativos exigem uma reconfiguração, mixagem e filtragem nas práticas dos projetos educativos e de conteúdo.

Figura 4 - Bandeira Performance no MAR⁸⁹



Fonte: Frente 3 de fevereiro (2015).

Dessa forma, o MAR é um espaço que transborda para além do lugar onde foi pensado. Como diz Herkenhoff, “[...] o MAR não é esse espaço aqui [o museu], é a cidade do Rio de Janeiro” (MAR, 2015). O desafio, portanto, torna-se privilegiar as

⁸⁷ O trecho correspondente na tradução é: “O museu traslada o seu interesse no objeto à comunidade, no sentido de converter a comunidade no foco de interesse do museu”.

⁸⁸ MUSEU DE ARTE DO RIO (MAR). *Conversa de galeria: Zona de Poesia Árida*. Vídeo (1h20m06s). Youtube, 3 fev. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=G2FhyOQaJ4&feature=youtu.be>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

⁸⁹ Disponível em: <<https://goo.gl/4KujDF>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

relações com a sua vizinhança, uma vez que os moradores já existiam naquele lugar. O MAR, então, cria uma estratégia que denomina de “Vizinhos do MAR”, programa voltado para o relacionamento com os moradores da região portuária. Cabe destacar que no período desta investigação os “Vizinhos do Mar” correspondiam ao maior volume de usuários da Escola do Olhar (BOING, 2016).

Figura 5 - Vizinhos do MAR



Fonte: Site do MAR (2013)⁹⁰.

Percebe-se que o convívio com os vizinhos do MAR tenta ser o mais horizontal possível, pois os moradores da região portuária vivenciam o museu, não só como simples consumidores, mas também como propositores das/nas ações educativas e das/nas atividades realizadas no MAR (DÍAZ; MUNHOZ, 2019), fortalecendo os vínculos entre museu e território (MAR, 2016). Vale lembrar que a região portuária é, historicamente, lugar de ampla contribuição cultural, em especial pela multiplicidade cultural fortalecida pelo cais do porto (PORTO MARAVILHA, 2016). Dessa forma,

[...] O MAR envolve-se com a porosidade da cidade como território fértil de questões, não para instaurar respostas definitivas e totais, mas, ao contrário, para proporcionar reflexões capazes de ativar com o público, em cada contexto específico, formas distintas de participação e formação junto à experiência estética (MAR, 2016, p. 15).

Tal envolvimento implica que o museu borrife convites para os moradores da zona, que colaboram em seus programas. Os vizinhos se reúnem no primeiro sábado de cada mês, para tomar café, discutir temas comuns, visitar as exposições, pensar ações de intervenção, fazer conversas de galerias, entre outras atividades, em um espaço-tempo onde os vizinhos afetam e são afetados pelos encontros, produzem trocas, experiências, aprendizagens.

⁹⁰ Disponível em: <<https://goo.gl/KHwtxe>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

Essa forma de habitar o museu pelos vizinhos segue a lógica de que as ações são pensadas pelos educadores da Escola do Olhar, mas abrem-se para que o visitante se sinta à vontade para vivenciar aquele espaço por meio do rearranjo com uma relação mais horizontal. Trata-se do museu como lugar de encontro e intermediação de múltiplos atores, que dariam lugar a formas inéditas de experienciar um museu (YÚDICE, 2010).

Tais atividades evidenciam rastros pedagógicos que promovem a porosidade em um espaço produtor de processos de aprendizagem. Obviamente que pensar essa porosidade, a qual permite uma relação diferenciada com o público, vai na direção oposta de insistir em educar os visitantes para apreciar e entender a arte e talvez se constitua em uma tripla conexão entre Públicos-MAR-Arte, possibilitando outros modos de habitar tal espaço. A atuação do educador no MAR, assim como em outras instituições artísticas que operem com processos educativos, implica estar submetido a pressões de públicos, da equipe curatorial, dos artistas, da equipe de segurança e logística da instituição, da gerência, entre outras.

Poderíamos talvez pensar que no encontro do MAR com o Rio de Janeiro, um poroso se forma da maresia na cidade dando lugar a uma “poros(cidade)”. Dessa forma, o desafio da poros(cidade) faz com que o MAR borrafe a sua umidade sobre os códigos preestabelecidos no museu, na cidade estendendo os seus limites, gerando zonas férteis e complexas nas quais é possível negociar, tencionar, colaborar, tecer experiências com/na cidade. Contudo a poros(cidade), tal e como acontece no MAR se dá em meio às tensões macro, pois nem tudo o que acontece no museu poroso está isento de negociações com poderes públicos, ou com instituições que recorrem ao marketing e ao *branding* (YÚDICE, 2010).

Por fim, a poros(cidade) do MAR convida-nos a experienciar “[...] um museu que põe em questão os conceitos, processos e programas do museu: arte, artista, patrimônio, coleção, conservação, educação, acesso, público, expertise” (YÚDICE, 2010, p. 23). Mas será mesmo possível que as gotículas do MAR habitem esses micróporos da cidade do Rio de Janeiro? Será que as gotículas levadas pelo vento conseguem por meio de estratégias micropolíticas atingir as estruturas mais rígidas da cidade? Sem a pretensão de comprovar tais questões ou mesmo afirmar qualquer estratégia educativa eficaz, realizada pelo MAR, abaixo relata-se mais algumas experiências vivenciadas em tal espaço. O intuito agora é muito mais de dar visibilidade a determinadas práticas “porosas” realizadas com os vizinhos do MAR, na mesma medida em que toma-se elas como experiências singulares.

Durante a estadia no museu foi possível deparar-se com experiências pedagógicas, às quais denominou-se, nesse texto, de “MAR em fragmentos”. Nessas práticas, foi possível perceber uma tentativa de fazer com que os estudantes e outros públicos construíssem “[...] sus propias narrativas entorno a los procesos pedagógicos a través de la interacción con el arte contemporáneo” (JOVÉ MONCLÚS et al., 2017, p. 3)⁹¹. Assim, em cada uma dessas experimentações, buscou-se situar o contexto, descrever o procedimento realizado pelo educador ou pelos públicos e relatar as impressões e afecções produzidas em um corpo participante.

⁹¹ O trecho correspondente na tradução é: “Suas próprias narrativas sobre os processos pedagógicos por meio da interação com a arte contemporânea”.

Destaca-se, assim, duas experiências de poros(cidade) vivenciadas no MAR, às quais buscam evidenciar o encontro, o embate e mistura do MAR com a cidade do Rio de Janeiro.

MAR em Fragmentos # 1 – Aldeia Maracanã/Dja Guata Porã

Última quinta-feira do V Curso de Formação de Mediadores - Mediação e Processos Participativos, oferecido pelo Museu de Arte do Rio, entre os dias 25 de janeiro e 10 de fevereiro de 2017; Sala 3.2 da Escola do Olhar. A luz solar da tarde carioca refletindo nos janelões do recinto. Educadores do museu, vizinhos do MAR. Também, gerente de conteúdo, um curador e uma das curadoras convidadas na partilha sobre a exposição *Dja Guataporã* Rio de Janeiro indígena, de origem indígena, começa sua apresentação inicial, na sua língua natal, a qual obviamente pouco compreendemos. Ouvem-se alguns “psius”, o que nos faz perceber que outros tampouco estavam compreendendo. Constata-se o choque e o conflito da tradução e o quanto um mundo transfere-se para outro mundo. Precisa-se estar aberto e sensível para escutar, apesar do impasse da tradução (decifração do código) que torna etérea a compreensão. Ao escutarmos uma língua compreensível para o intelecto, entende-se que aquilo causa incômodo pela incompreensibilidade. Percebe-se que a tradução requer o corpo inteiro. Neste decifrar dos signos algo contudo se é apreendido.

Saindo do MAR para o Rio, deslocamos para a aldeia vertical Maracanã. A aldeia Maracanã⁹² é uma aldeia indígena urbana que se localizava no prédio antigo do Museu do Índio, no bairro Maracanã, Rio de Janeiro. A ocupação da Aldeia Maracanã reivindicava o tombamento, a recuperação e a transformação do prédio do antigo Museu do Índio, que é hoje referência de todo indígena que chega à cidade do Rio de Janeiro.

MAR em Fragmentos # 2 – Expedição pela pequena África

Nota: Este punhado de letras a seguir foram as mais proteladas dessa escrita, é difícil achar uma resposta inteligível para tal questão. Divide-se aqui essa inquietação.

Manhã de sexta-feira do V Curso de Formação de Mediadores, o relógio perto do museu mostra 9h45, cedo ainda para iniciar a nossa expedição pela Pequena África, lugar que para as gerações de descendentes de escravos tornou-se espaço de resistência, memória e produção cultural (MAR, 2016). Inicia-se a expedição, dispersos. Na primeira parada há uma pessoa falando, tenta-se ouvir com atenção, o espalhamento é maior ainda, percorre-se os lugares tentando apreender cada detalhe. Ao escrevermos estas linhas lutamos com a divagação. Voltamos. Aumentamos os esforços para escutar a pessoa que está passando as informações. Uma casa colorida chama nossa atenção, acreditamos recentemente pintada, nela uma mulher negra que abana, seu rosto, sem lembranças, permanecemos debaixo daquela casa, enquanto o falante passa mais informações. O sol carioca intensifica. Caminhamos um pouco mais. Distinguimos um ar de solidão.

⁹² Informações registradas no site da Aldeia Maracanã. Disponível em: <<https://goo.gl/LEa9Dy>>. Acesso em: 3 set. 2019.

Ingressamos num casarão soturno. Presencia-se uma escavação que faz parte do projeto doutoral de um arqueólogo. Inicialmente não faz muito sentido para nós, mas então percebemos que a terra se faz a um lado para mostrar algo que parece ossos humanos. Destranca-se uma porta por onde cabia o mundo inteiro. O pulso torna-se tênue, a nossa respiração arenosa. Voltamos para a sala de conferências. Sentados na última fileira. Aprecia-se um mutismo que se faz diáfano no calor carioca das 13h, pela porta meio aberta do auditório: víamos o perfil da descoberta antiga, com o sol do meio-dia nas costas do cemitério.

Figura 6 - Escavações de ossadas no Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos (IPMPN)⁹³



Fonte: Ana Branco (2017).

6. DOS ECOS DO MAR...

Como encerrar os ecos dos fragmentos do MAR? São apenas ecos, e, como tal, valem por si. Nascem, vivem e morrem, dando lugar ao trabalho futuro. De todos modos, até mesmo na imperfeição e na incompletude alguma coisa se faz ouvir.

É possível perceber que o museu, como instituição cultural público-privada, se encontra enredado em uma trama de movimentos político-econômicos, pelos quais se traçam diretrizes para o funcionamento da instituição. Por um lado, “[...] não é difícil pensar no museu como um espaço controlado, afinal, há uma série de regras impostas pela condição de patrimônio de muitos objetos e obras do museu” (BOING, 2016, p. 39). Por outro, percebe-se um forte disciplinamento das relações que se instauram em um espaço tão enciclopédico como o museu. Destaca-se aqui a grande influência nos corpos, corpos moldados, pois, supostamente, o museu é um lugar para caminhar lentamente, fazer silêncio – por isso o som de pneus furados feito por algumas pessoas, a pose de pensador enigmático, não tocar, não comer, não beber, não...

Ao pensar as práticas que tornam o MAR um espaço poroso, compreende-se que tais práticas educativas constituídas em meio à arte são produtoras de novas

⁹³ Disponível em: <<https://goo.gl/eNBs2C>>. Acesso em: 3 set. 2019.

experiências educativas. Nessas práticas educativas, os educadores do MAR buscam estabelecer “[...] nexos, sustentar alguns conflitos e estimular que o público se aproprie e ressignifique os museus e seus acervos” (MARTINS, 2018, p. 84).

O ambiente circundante de um museu provoca tensões e contradições, mas é em meio a esse contexto que o MAR atua, tomando as contradições como parte de sua concepção. Assim, a poros(cidade), tal como acontece no MAR, dá-se em face das tensões macro/micro.

Finalmente, ao longo deste trabalho, mais do que procurar respostas, propõe-se pensar o modo como um museu – aqui, especificamente, o MAR, – pode tornar-se um espaço poroso. Esse processo levou, na maior parte das vezes, a outras tantas perguntas, além daquelas trazidas no percurso da investigação. Tais perguntas não são vistas como problemas a serem resolvidos por alguém ou por um sistema, mas um dispositivo potencial para manter-se em movimento, possibilitando a produção conjunta de novos conhecimentos e incertezas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETT, Jennifer. **Museums and the Public Sphere**. Chichester: Wiley-Blackwell, 2011.

BENNETT, Tony. **The Birth of the Museum: History, Theory, Politics**. London and New York: Routledge, 1995.

BOING, Maria Clara. **A educação praticada no/com o MAR: o que nos dizem gestos e narrativas dos educadores do museu?** 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CAMPOS, Haroldo. **Galáxias**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2004.

CASTRO, Maria do Mar; NIKITA, Dhawan. Breaking the Rules: Education and Post-Colonialism. **Diaphanes**, Zürich, 2009, v. 12, p. 317-332. Disponível em: <<https://goo.gl/AHFfZc>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

CHAGAS, Mário de Souza; NASCIMENTO JUNIOR, José. **Subsídios para a criação de Museus Municipais**. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura/Instituto Brasileiro de Museus e Centros Culturais/Departamento de Processos Museais, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/Pqsrt0>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

DALLA ZEN; Laura Habckost. **O dispositivo pedagógico da arte**. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

_____. **O lugar das experiências culturais na constituição de um ethos docente**. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

DECARLI, Georgina. **Un museo sostenible: Museo y comunidad en la preservación activa de su patrimonio.** Costa Rica: UNESCO, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Foucault.** Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988. Tradução de Seán Hand.

DÍAZ, José A. et al. Biopolítica e Governamento: Práticas educativas e artísticas em uma fundação de arte. In: I SIBFORP & II JIPPGGE - BR/AR. **Anais do I Seminário Internacional de Educação, Biopolítica e Formação de Professores & II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação em Educação Brasil/Argentina.** Caxias, 2019. p. 225-227. Disponível em: <<https://bit.ly/2Zsbtji>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

_____.; MUNHOZ, Angélica. Mediação e tradução-transcrição em museus. **Revista crítica educativa**, Sorocaba/SP, jan./jun. 2018a, v. 4, n. 1, p. 87-96. Disponível em: <<https://bit.ly/2UkWscK>>. Acesso em: 8 ago. 2019.

_____. Economia Ambiental e Biopolítica: a experiência de uma escola colombiana. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, 2018b, v. 36, n. 1, p. 296-307. Disponível em: <<https://bit.ly/2ClgJYw>>. Acesso em: 8 ago. 2019.

_____. Mediação e aprendizagem num espaço poroso: tibuns com/no MAR (Museu de Arte do Rio). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 3, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/2X3nSpt>>. Acesso em: 3 out. 2019.

DUNCAN, Carol. **Civilizing Rituals: Inside Public Art Museums.** New York: Routledge, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 1999. Tradução de Maria Ermantina Galvão.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. Tradução de Raquel Ramallete.

_____. **Nascimento da biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008. Tradução de Eduardo Brandão.

GUEDES, Betina. **Nos arquivos da bienal do mercosul: democratizar, educar, investir.** 227 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2015.

MARTINS, Mirian Celeste. Verbete Mediação. In: Instituto Brasileiro de Museus. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal.** Brasília: IBRAM, 2018.

MONCLÚS, Jové et al. A la derriba: una propuesta de enseñanza y aprendizaje a través del arte contemporáneo. **ASRI: Arte y sociedad.** Revista de investigación. Málaga/ESP, 2017, n. 12, p. 15-25. Disponível em: <<https://goo.gl/es7Vpm>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

MÖRSCH, Carmen. En una encrucijada de cuatro discursos. Educación en museos y mediación educativa en la documenta 12: entre la afirmación, la reproducción, la deconstrucción y la transformación. In: CEVALLOS, Alejandro (Coord.). **Contradecirse una misma, Museos y mediación educativa crítica**. Quito: Alcaldía de Quito. 2013. Traducción de Nora Landkammer et al. Disponible em: <<https://goo.gl/fTvHfY>>. Acesso em : 10 ago. 2017.

MUSEU DE ARTE DO RIO (MAR). Vídeo (1h20m06s). **Conversa de Galeria – Zona de Poesia Árida**. Youtube, 3 feb. 2015. Disponible em: <<https://goo.gl/EwKL2E>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

_____. **Escola do Olhar: práticas educativas do Museu de Arte do Rio 2013-2015**. MELO, Janaina (Org). Rio de Janeiro: Instituto Odeon, 2016.

PORTO MARAVILHA. A revolução Cultural. **Revista Porto Maravilha**, Rio de Janeiro, dezembro 2016, n. 22, p. 6-7. Disponible em: <<https://goo.gl/3ZkP7J>>. Acesso em: 17 abr. 2019.

YÚDICE, George. Museu molecular e desenvolvimento cultural. In: NASCIMENTO JUNIOR, José do (Org.). **Economia de museus**. Brasília: MINC/IBRAM, 2010.



FLACSO
BRASIL

Série Cadernos FLACSO

N16

www.flacso.org.br