

Reflexões sobre a relação museu-escola: na direção de um museu permeável

Thoughts about the relationship between museum and school: toward a permeable museum

Ozias de Jesus Soares¹

ozias.soares@fiocruz.br

Resumo

Atualmente, museus e escolas têm realizado esforços no sentido de um trabalho articulado. Todavia, notamos que essa perspectiva ainda não se tornou hegemônica. Os condicionantes estruturais da gênese dos museus e os modelos de gestão e de educação permanecem como um desafio a um trabalho numa outra direção. Como instituição de saber, de conhecimento, de memória e cultura, tais instituições possuem ricas possibilidades como agências de transformação social. O horizonte da formação integral emerge como pilar fundamental para pensar a conjunção museu-escola. A permeabilidade de ambas as instituições deve ser buscada como forma de romper com os tradicionais muros que os separam.

Palavras-chave: Museu, Formação integral, Articulação museu-escola, Mediação

Abstract

Nowadays museums and schools are making efforts toward an articulated work. However, we have seen that this perspective has not become hegemonic. The deep-seated structural conditions since the origins of museums, the management and education policies remain as a challenge to build a work in other bases. We believe that as a cultural, memory and knowledge places, museums and schools have rich opportunities to become social changes agencies. The horizon of integral formation emerges as a mainstay to think the museums and school articulation. The permeability of both institutions must be found as a way to break the traditional walls that have been separating them.

Keywords: Museum, Integral formation, Museum-school articulation, Mediation

Introdução

Museu, escola e práticas sociais: o horizonte da formação humana

Temos diante de nós uma tarefa potencialmente rica e desafiadora, ao colocarmos lado a lado e em relação, duas importantes instituições de educação e

¹ Pedagogo, Mestre em Educação e Doutor em Ciências Sociais; Pesquisador em Saúde Pública na Fiocruz, Museu da Vida.

cultura: Museu e Escola. Nas páginas seguintes, renovamos algumas reflexões no sentido de pensar os múltiplos espaços de educação como dimensões de um mesmo processo: a **formação humana**. O artigo foi construído a partir de um referencial bibliográfico que baliza o debate da educação museal somado ao exercício reflexivo da prática do autor, seja diretamente envolvido em ações e projetos educativos em museus e escolas, como ainda na multiplicidade de vozes que nos afetam cotidianamente nos espaços de diálogos e trocas com nossos pares. Nesse sentido, destaco aqui o papel preponderante da Rede de Educadores em Museus do Rio de Janeiro, dos fóruns de discussão da construção da Política Nacional de Educação Museal e da participação no Projeto Museu de Ideias². Portanto, embora num aparente exercício solitário de sistematização de ideias e reflexões, a materialidade deste texto só se torna possível, quando percebo nele os fragmentos de uma tessitura dinâmica dos meus e das minhas colegas do campo museal.

No que tange à nossa legislação educacional, caminhamos nas duas últimas décadas no sentido da valorização das experiências locais, da descentralização pedagógica e administrativa e da participação da comunidade escolar na construção de propostas educativas que atendam às suas demandas. Por sua vez, a União não abandonou o seu papel constitucional de legislar sobre as grandes questões da educação nacional e de estabelecer parâmetros que norteiem as ações e estratégias dos diversos sistemas de ensino. Do mesmo modo, os sistemas de ensino dos entes federativos vêm se esmerando em constituir macroplanejamentos educacionais, perseguindo a ideia da qualidade, da eficiência e da eficácia no serviço que se propõem a oferecer. Embora seja notável que alçamos um novo patamar, no que diz respeito à autonomia das instituições de educação no atual contexto, gesta-se, nesse contexto, uma tensão entre a construção de uma agenda local e as demandas mais amplas da base curricular nacional. Inegavelmente, esse é um debate que ultrapassa em muito as linhas desta reflexão e que deve ser aprofundado em outros espaços e momentos.

² Os espaços citados são, respectivamente, uma rede informal de profissionais do campo museal, que se reúne desde o ano de 2004 para pensar a educação museal no Rio de Janeiro; uma agenda de construção da Política Nacional de Educação Museal que vem sendo elaborada desde 2012, tendo iniciado como um fórum virtual de debates, culminando com a realização de encontros regionais em diversos estados do Brasil; e um ciclo de debates, criado em 2009, conduzido pelos museus Fundação Casa de Rui Barbosa, Museus Castro Maya e Museu de Astronomia e Ciências Afins, todos na cidade do Rio de Janeiro.

Sublinhamos aqui que conquistamos na educação escolar um razoável terreno em relação à consolidação de um maior protagonismo institucional e de seus profissionais; fato esse que vale para o âmbito dos museus. Sobretudo, ganha força a concepção de que a educação é muito mais do que os espaços formais e certificadores, para compreendê-la como processos sociais mais amplos. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) abre seu texto, definindo que a “educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. No parágrafo segundo, do artigo 1º, a Lei amplia o olhar sobre esses processos, determinando que essa mesma educação “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

Se a legislação avançou na conceituação da Educação com a amplitude que a ela deve ser conferida, ao bifurcarmos no universo concreto das instituições, atravessadas por contradições e conflitos, não é difícil perceber os muros que ainda obstaculizam qualquer tipo de reciprocidade e entendimento dos processos educativos como um todo articulado da formação humana. As instituições, nessa última acepção, seriam agências inseridas numa mesma dinâmica, que contribuiria na educação das novas (e antigas) gerações. Destacamos aqui, neste texto, as duas instituições acima citadas – como **sobreviventes** e **mutantes** no mundo pós-moderno e informacional – que estariam na base da colaboração nessa direção. Desse modo, nas linhas que se seguem, levo em consideração três grandes eixos de reflexão: o museu como espaço de conhecimento; a necessária articulação museu e escola ;e, por fim, as possibilidades educativas dessa relação.

Caminhos da história, muros e pontes na relação museu-escola

Embora resumidamente, é fundamental, na contextualização de nossas reflexões, destacar aspectos sobre a gênese da criação dos museus, uma vez que, em alguma medida, é sobre esses condicionantes históricos que se operam tanto as rupturas essenciais, quanto algumas permanências no terreno da práxis cotidiana. Se voltarmos remotamente no tempo, veremos que o ato de colecionar remonta à pré-história, o que os achados arqueológicos já colocaram em evidência. Todavia, a localização da origem dos museus é reivindicada pela antiguidade, quando é

fundado o Mouseion de Alexandria. Desde então, o conhecimento do passado e sua preservação se tornaram elementos fundantes para se pensar estruturalmente os museus. Ao longo da Idade Média, muitas coleções estiveram enclausuradas em monastérios e igrejas. A partir do período que ficou conhecido como Renascimento (séculos XIV-XVII), vemos a nobreza se ocupando da ampliação de coleções, tendo em vista o enriquecimento de seus **gabinetes de curiosidades** (ou de raridades). Aquele movimento de valorização de objetos, de reunir tudo o que fosse possível, desde coleções naturais e taxidermizadas até os testemunhos culturais, considerados exóticos ao gosto europeu, possuía um timbre aristocrático e de reafirmação de um *status* social.

A modernidade trouxe, no entanto, algumas modificações, no que diz respeito à exposição e uso das coleções. Os objetos, dispostos em coleções, tornaram-se o centro da pesquisa, do estudo e da experimentação na modernidade. O espírito enciclopedista cresceu consideravelmente. Embora com esses propósitos, a universalização e o acesso aos museus só se dariam mais adiante. Até o século XVIII, no contexto europeu, apenas frações da população tinham acesso a esses espaços. As escolas, os museus, as bibliotecas, os laboratórios, embora colocados como emblemas de um novo momento societário, ainda possuíam “altos muros” que impediam um acesso ampliado e universal do conjunto da população. O que se assistiu com a ascensão da burguesia no século XVIII, foi, com algumas rupturas, a continuação de privilégios de classe.

Em meados do século XVIII, foi fundado o British Museum, coordenado por cientistas, que tinha “a obrigação de atender estudiosos dos mais diversos ramos do conhecimento” (SEGALL, 1991, p. 70). Antes disso, porém, foi aberto ao público o Ashmolean Museum (1683), com uma coleção eclética, doada por Elias Ashmole para a Universidade de Oxford. Em fins do século XVIII, a Revolução Francesa possuiu o mérito de ser o “marco importante da abertura do museu ao público, em uma concepção mais alargada, não só na França como em diferentes partes do mundo” (VALENTE, 2009, p.88). Nesse movimento, observamos que, no século seguinte, o mundo assistiria a um crescente movimento de criação de museus, reforçando o seu caráter de pesquisa e de educação, buscando uma maior aproximação com o público. Nesse contexto, cabe ressaltar a compreensão que

escolas, bibliotecas e arquivos nasciam com a perspectiva de selecionar e transmitir determinado capital cultural, tido como digno de ser legado às gerações seguintes.

O traçado histórico da constituição dos museus guarda flagrantes semelhanças, se compararmos à criação da escola. Na antiguidade, a escola era um espaço-tempo voltado para atividades que estivessem distantes da execução do chamado “trabalho manual”. Aos indivíduos privilegiados com o ócio, cabia o “esforço” de aprender, de saber, do cultivo do espírito. Durante muito tempo, radicou-se a ideia do ócio como distintivo de classe. O trabalho físico, naquele momento considerado degradante, era destinado às “camadas inferiores” da sociedade, aqueles que viviam na servidão ou escravidão. Dada essa moldura de entendimento, não é difícil notar, em nosso meio, o que Nosella denominou de “estigma da relação escravocrata” a produzir marcas profundas no tecido social e produtivo brasileiro (NOSELLA, 1996, p.22).

Em síntese, a escola medieval, em especial as monacais, possuía um acento sobre o latim e as humanidades, com um currículo baseado no *Trivium e Quadrivium* (gramática, retórica, dialética; geometria, aritmética, astronomia e música).

Na modernidade, embora anunciando algumas alterações, a escola assumiu um papel “interessado”, ou seja, a finalidade passou a ser a preparação para o desempenho de uma função imediata no mundo do trabalho. A escola “interessada” é instrumental, imediatista, pragmática na vinculação “formação-mercado de trabalho” (SOARES, 2006, p. 228).

Entretanto, cabe ressaltar que o pano de fundo dessa perspectiva atravessou a Antiguidade e a Idade Média, a partir de uma concepção que dissociava o “trabalho intelectual” e o “trabalho manual”. Ou seja, a partir da burguesia e da modernidade industrial, a escola passou a se subordinar aos interesses das relações de produção naquele modelo. As teses da escola dual ou o dualismo educacional denunciavam que, se a escola tinha a aparência de democratização do saber, ela se estruturava, todavia, a partir da manutenção da divisão de classes da sociedade capitalista (SAVIANI, 2008, p.25). Nesse sentido, o modelo de educação hegemônico manteve em seus princípios a ideia de uma educação minimalista (CASTRO; SOARES, 2012, p.6).

Assim, quanto mais avançavam a modernidade e a industrialização, mais associada à fábrica seria a escola (ENGUITA, 1989, p. 125-128). Nesse sentido, “a

modernidade demandou a generalização dos códigos escritos que, por consequência, trouxe a necessidade da generalização da alfabetização” (CASTRO; SOARES, 2012, p. 7). A configuração social instalada e as relações de produção advindas com o capitalismo conduziram à necessidade de certa universalização da escola enquanto espaço privilegiado do “trabalho intelectual”, todavia orientada por “doses homeopáticas”, no dizer de Adam Smith (MARX, 1998, p. 418). Seguindo nessa linha, a cultura letrada, portanto, se constituiu como via de acesso aos códigos escritos,

Cujo eixo passa a girar em torno da cidade, incorpora, na própria forma de organização, os códigos escritos, gerando a necessidade de que todos possam dominá-los. Decorre daí a proposta de universalização da escola e é sobre essa base que vão se estruturar os currículos escolares. (SAVIANI, 2003, p. 135)

Todavia, não é sem resistências que um modelo hegemônico insiste em se impor. Em diferentes momentos, a escola ou mesmo os museus foram colocados como espaços fundamentais para a construção de uma outra sociabilidade. Dessa forma, os movimentos de resistência e de luta assumiram uma concepção de que o conhecimento não é produto ou privilégio de uma elite - embora essa detenha os meios de produção – antes, porém, trata-se de uma construção social e histórica. Destaco aqui os avanços democráticos na direção da universalização da educação escolar, mesmo nos marcos de um modelo societário expropriador e das teses do dualismo educacional. Em consonância com o que preconiza a LDB, compreendemos que a educação, como um fenômeno cultural, tecida no seio das relações sociais, não deve ser reduzida à sua forma escolar. Com efeito, os conteúdos organizados no currículo escolar, muito embora sejam sensíveis às mudanças numa outra direção, reproduzem padrões distantes da realidade dos alunos. De igual modo, é preciso destacar que as coleções, os acervos museológicos tradicionalmente privilegiaram personagens, determinada vida cultural de uma elite, embora guardando em si conhecimentos socialmente produzidos.

Na direção da compreensão da educação como um processo social mais amplo, alguns autores defendem que as escolas deveriam se transformar em comunidades de aprendizagem, “apoiadas nos conceitos de educação integrada, participativa e permanente” (SANTOS, 2008, p. 3). Na acepção citada, os processos educativos possuem um caráter contínuo e permanente e não se esgotam no âmbito escolar. A forma escolar é a forma hegemônica, mas não a única.

Portanto, se as instituições acima citadas têm sua gênese calcada na perenização de um determinado *status*, elas se colocam na contemporaneidade reconhecidamente como espaços de luta e de conquistas de direitos. Nesse movimento contraditório, reforçamos a necessidade de se pensar a formação humana para além da escola, para inseri-la como mais uma instância – fundamental – dos processos formativos.

Ora, o debate em torno da necessidade de uma formação integral, como plataforma para a superação de um modelo de relações sociais, não é notadamente novo. Uma nova concepção de escola foi formulada pelos teóricos da Escola Nova, no sentido de que a escola deveria colocar como seu epicentro as necessidades dos alunos, a qualidade do ensino, a proposição de uma escola experimental, com métodos ativos (SAVIANI, 2008, p.7-11). Outros modelos de escola também foram propostos, e diferentes tendências pedagógicas vicejaram no campo da educação, ao longo do século XX. Como dissemos, a educação assistiu a profundas modificações ao longo da história da humanidade, e uma análise coerente deve compreendê-la nos marcos regulatórios de cada tempo histórico. Em suma, ocorre um trânsito de um “bem de luxo” e seletivo, para uma proposta de universalização fundada nas demandas do mundo do trabalho.

Por seu turno, o museu nas últimas décadas, viu transformado o seu papel diante das demandas sociais para ser compreendido como uma

Instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, estuda, expõe e transmite o patrimônio material e imaterial da humanidade e do seu meio, com fins de estudo, educação e deleite. (ICOM, 2013, p. 64)

A partir desse entendimento, é importante pensar como escola e museu – tomadas enquanto espaços de possibilidades e elevação cultural – discutem e trabalham a questão da necessária articulação. Muito tem sido dito e discutido sobre o papel e as especificidades dessas instituições. No limite, alguns trabalhos, ao reforçar as chamadas “especificidades”, consolidam os “muros” que separam os espaços-tempos da formação humana. Horas têm sido gastas num dilema que poderia ser considerado tangencial, se tomássemos a formação humana como o cerne da questão, e não as “especificidades” institucionais. Embora compreendendo o esforço reflexivo e analítico feito em diferentes estudos sobre as especificidades, parece-nos que a busca pelos contornos do fazer diário de cada um dos espaços de

educação é pauta mais importante do que as possibilidades de integração rumo à superação dos limites históricos, postos pelo aprofundamento das desigualdades.

De outro modo, a chamada “escolarização dos museus” (LOPES, 1991, p. 449), criticada em alguns trabalhos, deve ser levada em consideração, se pensarmos na forma como os museus brasileiros, na sua maioria nascidos apenas a partir da segunda metade do século XX, norteavam as suas ações e fundamentos teórico-metodológicos. Conforme Maria Margareth Lopes, a escolarização era um processo de “incorporação pelos museus das finalidades e de métodos de ensino escolar” (LOPES, 1991, p. 449). Em especial, para a autora, os museus intencionavam dar conta de tarefas de complementaridade escolar. No entanto, acima de tudo, “para manter a clientela, [os museus] adaptam-se cada vez mais aos métodos da escola. Trata-se de um círculo vicioso” (LOPES, 1991, p. 449). A autora denunciava em seu texto a alocação de professores licenciados de suas funções nos museus e o desinteresse dos alunos em relação ao museu. Ora, compreendo que, se havia um desinteresse em relação à escola, e os museus reproduziam seus métodos e conteúdos, parece-nos razoável a desmotivação desse importante público de museu naquele contexto.

A escola não pode ser uma mimese do museu e vice-versa. Se podemos perceber avanços e retrocessos no universo educacional brasileiro, sem que incorramos em algum deslize, diria que a escola dos anos 1980 padecia de problemas para os quais algumas soluções já foram encontradas - bem como emergiram novos problemas. A universalização da educação básica é um fato; a formação do professor e a oferta de cursos de magistério alcançaram níveis bem maiores do que naquele período; diferentes programas e políticas públicas buscam dar conta de lacunas que eram tidas como obstáculos ao desenvolvimento cognitivo, entre outros aspectos. Embora assim considerando, a permanência de dilemas históricos desafia a escola a repensar o seu fazer, passando pelo currículo, pela forma de organização escolar, pelas ferramentas de participação, pelas condições e trabalho dos professores, pela superação do dualismo de forma efetiva, entre outros aspectos.

A “escolarização”, como dissemos, assume um tom carregado pejorativamente, naquele contexto, tendo em vista a subordinação do museu à escola. Curiosamente, Lopes (1991, p. 447) destaca que os museus, em sua

maioria, não foram influenciados pelas concepções de educação popular e os movimentos sociais que se viam após a segunda metade do século XX. Nesse sentido, não sem razão, quando a autora foca seu olhar sobre o processo de escolarização dos museus, a nosso ver, subjaz uma crítica ao modelo falido de escola que se constrói sobre uma plataforma de perpetuação de desigualdades. O museu não poderia esvaziar-se de seu compromisso social de instituição de memória e patrimônio – numa acepção dialética de forças dinâmicas, socialmente construídas – para se tornar um pálido complemento ao currículo e cultura escolar, sem que lhe fosse dada a oportunidade – indispensável – de criticar a própria forma e conteúdos escolares que reforçavam uma estrutura visceralmente desigual. Cabe aqui, todavia, uma questão que já pontuamos em outro momento: a crítica à escola, com seus rituais e conteúdos, não teria inviabilizado as possibilidades de parcerias e articulações, que contribuíssem para a emancipação social e política da grande maioria da população? Que alternativas essas instituições poderiam, num duplo movimento, construir visando à necessária aproximação?

Em boa medida, a crítica em torno da visão escolarizada dos museus se deu especialmente em relação às tipologias museais que mais se aproximam dos conteúdos escolares, tais como ciências e história, mas não exclusivamente. Como exemplo, convém destacar que, nos museus de arte, algumas metodologias também operavam de modo semelhante a práticas escolares, ou em subordinação à escola. Os museus de ciência e história, no contexto brasileiro, são mais visitados do que os museus de arte e outras tipologias. Com efeito, o mapeamento dos museus no Brasil nos aponta que, quanto à tipologia de acervos, os “museus de história” aparecem com a maior frequência (IBRAM, 2011, p. 76). Algumas pesquisas de público de museus atestam o que a realidade cotidiana nos informa: museus de ciência e museus de história recebem um número bem maior de visitantes escolares do que os museus de arte (CAZELLI, 2005, p. 118). Nessa direção, podemos perceber o próprio lugar em que a arte ocupa no currículo, seja desprestigiado ou desvinculado de uma perspectiva mais qualitativa que a arte coloca à educação. Embora existam escolas e professores que buscam realizar trabalhos interdisciplinares, que envolvem a visita a exposições e museus, o cotidiano aponta o dilema das condições adversas para o trabalho docente em arte, para ficar apenas nessa disciplina. Em função da especificidade dessa tipologia, por exemplo, Leite e Ostetto

(2005, p. 29) destacam que “por sua associação direta à elite e pela aura com que se revestem as obras de arte – os museus mais resistentes a se prepararem para receber o público leigo foram os de arte”.

Diante disso, surge a necessidade de pensar o museu – enquanto espaços de guarda, conservação e comunicação de acervos culturais (materiais e imateriais) – como instituições que mantêm resíduos de momentos anteriores, no que diz respeito às coleções, conforme apontamos mais acima. Não apenas a escola, com a precedência de algumas disciplinas sobre outras, ou com saberes imediatos voltados para o mundo do trabalho, deve ser objeto de nossa reflexão, mas de que forma essa mesma escola se conjuga com as instituições museais no estabelecimento de uma efetiva articulação. Nessa confluência de interesses, observamos que tais instituições devem orientar seu papel social para a ampliação da compreensão de mundo, sua criticidade e conseqüente superação.

Entendemos que um ponto basal no trabalho de articulação do museu e da escola seja a relação estabelecida com o **objeto**. Ambas trabalham com a produção humana e social, com o conhecimento do mundo material e a dimensão cultural da existência. Os objetos dispostos no museu e a forma com que estão ali expostos podem revelar aspectos fundamentais para o trabalho de formação humana, inclusive a construção de uma reflexão crítica da própria seleção feita pelo trabalho de curadoria, que obedece a determinados critérios que, entre outros, passam pela visão de mundo que carregam os curadores. Para Maria Célia Santos, na construção da prática educativa museal, deve-se “compreender o objeto, a manifestação cultural, como um ponto de partida para questionamentos, para comparações, para estabelecer conexões entre o velho e o novo” (SANTOS, 2008, p. 12). Para a autora, ao fazermos a ponte entre os objetos e a cultura do aluno, estaremos potencializando o patrimônio cultural como vetor de produção de conhecimento.

Como esteira dos processos educativos em colaboração, é preciso levar em conta os objetivos da formação desses sujeitos – quer observemos do ponto de vista estético, da formação de público (para além da mera quantificação de público), da formação crítica e cidadã, conjugado à capacidade de leituras e interpretações do mundo circundante.

Diante disso, nos remetemos às demandas postas à educação na contemporaneidade. Deve-se reconhecer que escola e museus, grosso modo, já não são privilégios de pequenos estratos da população, muito embora as hierarquizações e a matriz de desigualdade ainda persistam. Embora assim visto, posto está o desafio de construção conjunta de propostas que ampliem horizontes culturais e de participação dos diferentes públicos de museus, com especial atenção ao público escolar – segmento majoritário nos museus brasileiros. O museu, com seus ritmos e rituais próprios, é portador de um potencial não utilizado (e, talvez, não compreendido). Uma educação emancipatória deve, no nosso entendimento, ocorrer no espaço de escuta mútua entre as instituições de formação.

Entendemos que a educação formal vem ensaiando a quebra de limites do espaço escolar, para inseri-la num contexto mais amplo de produção de sentidos, de articulação com demais redes sociais de conhecimento. A despeito da permanência de adversidades e lacunas, estamos diante de um novo momento, no qual as possibilidades concretas de articulação estão postas, seja em função de uma crítica à desarticulação entre tais instituições, ou diante de propostas exitosas que vêm sendo construídas no campo museal.

Do ponto de vista político, está posto o desafio para o museu e a escola de pensarem uma educação “desinteressada”. Gramsci (1891-1937) defendia que a escola emancipadora seria aquela que atingisse o *status* de “**desinteressada**” - aquela situada dentro de uma perspectiva não imediatista, ou utilitarista e para a inserção a-crítica e subalterna nos postos de trabalho. Para o autor italiano, a união estudo e trabalho, chamada de “escola unitária”, inauguraria “o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial” (GRAMSCI, 1982, p.125). A crítica de Gramsci à escola capitalista, dual, era no sentido de que a escola popular, para a classe trabalhadora, não poderia mutilar a inteligência das novas gerações, sob o pretexto de preparar meramente **olhares infalíveis e mãos firmes** para o mercado de trabalho.

Essa escola caminharia na superação da dicotomia “trabalho manual” e “trabalho intelectual”; formaria o homem completo, não mutilado em suas possibilidades criativas e em sua capacidade ontológica. O filósofo defendia que a **educação politécnica** incluía uma sólida formação geral aliada à instrumentalização técnica para o trabalho. Embora distante no tempo, tais concepções permanecem

vívidas, na medida em que o modelo societário não foi superado. Se os interesses das escolas ou o interesse do museu, quando de realização de suas atividades não se combinam, ou mesmo se, em algum momento, a precedência do saber museal sobre o saber escolar e vice-versa foram obstáculos à concretização de uma formação integral, propomos a conjunção desses saberes e práticas, cada qual com a contribuição e especificidades que lhes couber, tendo em tela um objetivo comum.

Nesse sentido, falamos em planejamento de nossas ações, em conjunto, com escuta mútua e solidária. Em primeiro lugar, planejar é considerar o perfil do público atendido, entender o lugar em que se encontra esse aluno na construção do conhecimento, nos seus esquemas lógicos, na sua leitura de mundo. Só atendemos bem um público, se temos dele um conhecimento razoável e estamos em diálogo. Em segundo lugar, ter o cuidado, para que o conhecimento do público não se torne uma “camisa-de-força”, que produza mais estigmas do que possibilidades de empatia e de emancipação. O conhecimento do outro nos ajuda a pensar em propostas que se iniciem com o conjunto de representações, de sentidos, que esse outro nos traz. É nesse momento, que compreendemos o potencial educativo do museu: na sua capacidade de ser permeável às demandas de seu público, na escuta atenta do que ele tem a dizer e, conseqüentemente, na capacidade de **entender e atender** a suas demandas específicas. Não desconsideramos o descompasso existente muitas vezes entre a capacidade instalada de atendimento dos museus em face da demanda das escolas, ou mesmo diante de um provável aumento exponencial do público e o quantitativo de educadores disponíveis para a realização do trabalho de mediação. Isso, todavia, não elimina a possibilidade do trabalho conjunto, de escuta mútua, de consideração do perfil do público e da necessidade de se pensar a forma mesma como se estruturam os museus para receberem seus públicos, seja no tocante ao quadro de profissionais que atuam, ou na formação dos futuros educadores. Nesse contexto, o que não é possível aprofundar aqui, é preciso repensar as diferentes formas de contratação de mediadores que ocorrem sob os mais diferentes vínculos, situados num contínuo entre o respeito à sua condição de trabalhador de um lado, e a extrema precarização das relações de trabalho que se espraiam por muitos museus, centros culturais e centros de ciências no Brasil, de outro lado.

Pensar a educação em museus requer olhar para sua gênese histórica, seu papel social, seus aspectos expográficos na relação com o público, a linguagem utilizada pelos diferentes portadores de texto nos espaços expositivos, o acolhimento, o entendimento do seu acervo como elemento fundamental para a construção do pensamento crítico, a formação adequada dos mediadores e, conseqüentemente, a valorização dos profissionais de museus, além de outros aspectos.

Compreendendo desse modo, defendemos que a educação museal é uma modalidade de educação própria dos espaços museais, ou mesmo de práticas museais que ocorrem fora da instituição museu propriamente, e que tem seu escopo de atuação balizado pela pesquisa, pelo conhecimento do público, pela finalidade da ação educativa, tomando a mediação como dimensão teórico-metodológica central, enquanto possibilidades de leituras de mundo, apropriação, ressignificação e produção de uma cultura viva. Assim percebida, a formulação de propostas educativas no horizonte da educação museal situa a ciência enquanto patrimônio da humanidade, reconhecendo a memória tecida pelos sujeitos, a herança cultural dinâmica, ao mesmo tempo em que contribui para que os sujeitos, em relação, produzam novos conhecimentos e práticas mediatizados pelos objetos, saberes e fazeres. Temos defendido em alguns espaços que a educação museal, ao se utilizar de escopos dos campos da educação e da museologia, deve constituir metodologias e fundamentos próprios que fortaleçam a ideia de cultura e de formação integral, como prática social e elemento indispensável ao fortalecimento da cidadania e de uma sociabilidade de novo tipo. Na nossa acepção, isso só será possível, se considerarmos a dimensão inerentemente interdisciplinar do campo museal, o que em si nos coloca diante de uma enorme virtuosidade e desafios.

Seguramente, o museu não é um espaço assepticamente isento dos conflitos e contradições que emolduram nossa sociedade. Embora alguns postulem uma objetividade ou neutralidade em seu conteúdo e forma, equivocadamente o fazem, na medida em que, de modo explícito ou implícito, há projetos societários em jogo. Por isso, o trabalho com educação em museus requer a compreensão de elementos que passam pela necessidade de evidenciar os fundamentos teórico-políticos que balizam a ação. Trabalhar na direção de dirimir os conflitos oriundos de uma forte tradição de compartimentalização do saber é uma tarefa posta aos profissionais do

museu. Permanece um desafio a realização de trabalhos cooperativos, interdisciplinares e integrados, como observamos em nossa caminhada nos museus.

Igualmente defendemos que, em diferentes tipologias de acervos, há uma vertente comum no trabalho com a educação museal, que deve ser observada pela escola e pelos museus, quando da realização de trabalhos em cooperação. Em primeiro lugar, é preciso trabalhar com o reconhecimento do espaço museal como possuidor de uma cultura universal, historicamente produzida pelo conjunto da sociedade, nas suas relações de poder e disputa social. Em seguida, deve ser levada em consideração no museu a necessidade da apropriação de saberes e conteúdos específicos, modos de fazer e de técnicas artísticas e científicas, a partir do objeto musealizado. Diria que o objeto é potencialmente construído de (H)história(s), e, portanto, cabe explorar seu contexto, social, cultural, político e de produção, identificando os motivos de sua musealização. Em terceiro lugar, sublinho a necessidade de trabalhar a compreensão dos modos de fruir o espaço museal, nas suas múltiplas conexões com a sociedade e os comportamentos fundamentais que orientam as ações de preservação e conservação daquela memória objetivada nos acervos. Por fim, defendemos que o museu, ao se dotar de uma linguagem e ferramentas próprias, o processo educativo deve se dar sob bases dialógicas, reconhecendo os saberes do público, no sentido de estabelecer laços de pertencimento e consciência de apropriação do bem público.

Algumas considerações finais: a propósito de um museu permeável

Tendo situados os contornos históricos das duas instituições e de alguns debates que orbitam em torno delas, vislumbramos diante de nós dois lugares potencialmente carregados de saberes, de fazeres, de memórias, de poder, e que cabe aos agentes desses espaços – incluindo aí necessariamente o público – efetuar a enriquecedora convergência. Não é gratuita a metáfora do “arregaçar as mangas” e trabalhar no sentido de encontrar os nexos e fazer as devidas articulações. Gosto de sublinhar que **articulação** nos remete à ideia de movimento. O lugar comum do museu diante do público ainda é um lugar de “celebração do velho”, ou de “coisas velhas”, como algo cristalizado no passado. Se há um visível aumento do público de museus atualmente, não devemos desconsiderar que, em boa medida, isso se deu em função do papel das grandes e renomadas exposições.

Se observamos a falta movimento, nos perguntamos se não estaria faltando articulação do museu com o seu entorno, com seus públicos, com a cidade, com o mundo? De que articulações necessitamos e com que objetivos?

Um trabalho que conjugue objetivos comuns na relação museu-escola deverá ser construído por cada museu e por cada escola que vislumbre a consolidação de um trabalho de novo tipo. Pode ser que trabalhos continuados que vêm sendo realizados por alguns museus no Brasil, onde a mesma turma ou escola, visita o museu diversas vezes no ano, seja uma alternativa. Mas não se deve deixar de considerar que mesmo um evento único pode oportunizar uma nova postura por parte dos visitantes. Como pergunta Margareth Lopes: “não se poderia considerar que é muito uma simples ida, ao museu informar um aluno sobre a existência do museu e, com isso, descortinar-lhe um mundo até então não imaginado?” (LOPES, 1991, p. 453).

As provocações deste texto emergem a partir de um percurso pessoal no campo dos museus, somado às reflexões de muitos colegas que dividem conosco os dilemas e desafios do campo de museus. Se os espaços que tratam da memória, do patrimônio, da cultura, dos processos de aprendizagem e transmissão de uma herança cultural em movimento estão em descompasso, com flagrantes hiatos, forçoso é dizer que vivemos em um enorme contrassenso.

O público de museus não pode resumir-se à evolução quantitativa de seu público. Ter público é essencial, sem o qual não haveria educação museal, entretanto, concordamos com a fala de Santos para quem,

Mais do que tornar-se conhecido e divulgado, o museu necessita ser vivido, compreendido como um local onde a tradição pode ser conhecida, percebida, questionada e reinventada, estimulando e apoiando, inclusive, a criação de novos museus. (SANTOS, 2008, p.12)

É nesse sentido que defendemos a criação de “museus permeáveis”, na esteira das aspirações emanadas da crítica à museologia tradicional, tão latente na Mesa de Santiago do Chile, em 1972. Ali era colocado o sonho de um “museu permeável”, conforme recorda Alan Trampe:

Las reivindicaciones de la nueva museología se reflejan claramente en el espíritu de la Mesa de Santiago. Se sueña con museos permeables y translucidos, que favorezcan el reencuentro con las comunidades a través de una comunicación más dialogante e inclusiva; museos que se hagan cargo de problemáticas territoriales y de nuevos, múltiples y diversos patrimonios; museos que se reconozcan como agentes de cambio y promotores de desarrollo, que dan un salto cualitativo para

transformarse en sólidas plataformas de gestión con el objetivo de colaborar a mejorar la calidad de vida de las personas. (2012, p. 8).

Algumas classificações de museus já foram realizadas por alguns autores, que se prestam a diferentes efeitos. Dentre elas, poderíamos citar os “museus tradicionais”, os “museus de território”, os “ecomuseu”, os “museus virtuais”. No tocante aos museus de ciência, McManus (1992, apud MARANDINO, 2008, p. 15-16) classificou os museus com um critério geracional. Para ela, a primeira geração, com suas propostas museográficas, derivou dos Gabinetes de Curiosidades, onde figuravam a saturação de peças, a taxonomia e o vínculo com a universidade. Os museus de História Natural se enquadravam nesse primeiro momento. A proposta era expor o maior número de obras, aliada aos seus conceitos científicos. A segunda geração de museus se estabeleceu no limiar dos séculos XVIII e XIX. Em sua acepção, eram museus vinculados ao mundo do trabalho, da indústria, da precedência da técnica sobre as demais dimensões sociais da vida. As exposições possuíam um caráter fortemente didático. A terceira geração, no século XX, a que se filiaram os museus de ciência naquele contexto, possuía um caráter de interatividade, de transmissão de conceitos científicos, enfocando o desenvolvimento científico e a tecnologia contemporânea.

A despeito das classificações existentes, com sua importância para a investigação sobre os museus, observamos a existência de “museus impermeáveis” e de “museus permeáveis”, independente da tipologia de seus acervos. Os museus impermeáveis são aqueles que não compreenderam efetivamente o seu papel de agências sociais em permanente contato com o público. Os objetos musealizados são descontextualizados e se prestam a reforçar a história unilateral. Para esses, continua valendo e se sobrepondo a opinião dos especialistas, dos curadores e seu corpo técnico, na proposição e comunicação de seus acervos. O público é ausente em todo o processo, e interessa muito que visitem os museus – para que o termômetro do sucesso da exposição seja medido apenas em números.

Os museus permeáveis, ao contrário, igualmente independente de suas tipologias, compreende seu papel na confluência de objetivos societários comuns; permitem-se ter suas portas e janelas abertas para o mundo. Seus objetos são contextualizados; são dessacralizados e acessíveis ao público na sua dimensão do acolhimento e da participação. O público não é mero coadjuvante nos processos de

contabilização para efeito de relatórios bem-sucedidos. As escolas e outras organizações sociais de seu entorno conhecem o seu trabalho – não apenas de ouvirem falar. A expressividade dessa classificação reside na quantidade de **propostas de permeabilidade** do museu com a comunidade, com seu público (interno e externo), com o respeito para com o saber popular e sua organicidade.

Vicejam exemplos nas redes de educadores em museus no Brasil, nos diferentes fóruns de discussões da educação museal, com respeito a uma nova cultura de pensar a articulação museu-escola, para além das tradicionais dicotomias. Realçam-se as aproximações, e não aquilo que os separam. O trabalho de articulação do museu e escola deve passar pelo fortalecimento de políticas públicas que deem suporte às atividades e projetos nessa direção. Mas, em especial, deve considerar o compromisso ético-político de seus educadores e gestores, na proposição de ações que fortaleçam a formação integral. Insistimos na necessidade de que os “museus permeáveis e translúcidos”, conforme aludido por Trampe (2012, p.8), tornem-se uma realidade. Desse modo, construiremos uma educação efetivamente vinculada ao “mundo do trabalho e à prática social”. Entendemos, assim, que, na conjunção museu e escola, coloca-se a possibilidade da construção de uma nova sociabilidade, na qual ambos caminhem para além de muros que hoje os separam.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 de dezembro de 2006.

CASTRO, Fernanda S. R.; SOARES, Ozias de Jesus. *Parceria entre escola e museus públicos: possibilidades e experiências em sua relação com as políticas públicas* In: III Seminário Internacional de Políticas Culturais, 2012, Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, v.1. pp. 1-12, 2012. Disponível em <http://culturadigital.br/politicaculturalcasaderuibarbosa/2012/09/22/artigos-do-iii-seminario-internacional-de-politicas-culturais/> . Acesso em 20 de março de 2015.

CAZELLI, Sibeles. *Ciência, cultura, museus, jovens e escola: quais as relações?* Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto alegre: Artes Médicas, 1989.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e organização da cultura*. 4ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS (IBRAM). *Museus em números/Instituto Brasileiro de Museus*. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2011.

ICOM; DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François (Orgs.). *Conceitos-chave de museologia*. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus; Pinacoteca do Estado de São Paulo; Secretaria de Estado da Cultura, 2013.

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciane E. (Orgs.). *Museu, educação e cultura – encontros de crianças e professores com a arte*. Campinas: Papyrus, 2005.

LOPES, M. M. A favor da desescolarização dos museus. *Educação e Sociedade*, n. 40, p. 443-455, dez. 1991.

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

MARX, Karl. *O capital*. Crítica da economia política. II. 16ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MCMANUS, Paulette M.. *Topics in museums and science education studies*. *Science Education*, n. 20, p. 157-182, 1992.

NOSELLA, Paolo. A modernização da produção e da escola no Brasil – o estigma da relação escravocrata. *Revista da Faculdade de Educação*, v.1, n.1, p. 22-33, ago. 1996.

SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. Museu e educação: conceitos e métodos. In: SANTOS, M. C. M. *Encontros museológicos*. Rio de Janeiro: MinC; Iphan; DEMU, p. 125-146, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. Trabalho, educação e saúde.: *EPSJV*, v. 1, n 1, p.131-151, mar. 2003.

_____. *Escola e democracia*. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEGALL, Maria Lúcia Alexandrino. *O Museu Lasar Segall na década de 70: da contemplação estética à casa de cultura e resistência*. São Paulo: Edusp, 1991.

SOARES, Ozias de Jesus. *Para além de uma “incubadora de monstrinhos”*. A formação do jovem trabalhador sob a Lei da Aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Niterói, 2006.

TRAMPE, Alan. Recuperando un tiempo perdido. In: NASCIMENTO JUNIOR, José do; TRAMPE, Alan; SANTOS, Paula Assunção (Orgs.). Mesa redonda sobre a importância e o desenvolvimento dos museus no mundo contemporâneo: Mesa Redonda de Santiago do Chile, 1972. Brasília: Ibram/Minc, Programa Ibermuseos, v. 1, 2012. 235 p. Disponível em: <http://www.iber museos.org/wp-content/uploads/2014/09/Publicacion_Mesa_Redonda_VOL_I.pdf>. Acesso em: 10/05/2015.

VALENTE, M. E. Educação e museus: a dimensão educativa do museu. In: GRANATO, M.; SANTOS, C. P. S.; LOUREIRO, M.L. *Museu e museologia: interfaces e Perspectivas*. Rio de Janeiro: MAST, 2009.