

# EDUCAÇÃO MUSEAL E DEMOCRACIA: UMA COMBINAÇÃO NECESSÁRIA<sup>1</sup>

**Fernanda Santana Rabello de Castro**

*Instituto Brasileiro de Museus<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Partimos de uma breve análise da situação da democracia no Brasil, no que diz respeito aos recentes acontecimentos políticos dos anos 2013-2016, para pensar uma ideia de cultura, educação e formação que contemple as necessidades de desenvolvimento de uma gestão democrática dos museus brasileiros. Apresentaremos a ideia de Formação Integral em Gramsci como base para o desenvolvimento de uma prática de educação museal voltada para a emancipação e o autogoverno de todos, apontando o museu como espaço potencialmente educativo e para exercício da democracia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Democracia. Políticas Públicas. Formação Integral. Educação Museal.

*ABSTRACT: We start from a brief analysis of the situation of democracy in Brazil, with regard to recent political events of the years 2013-2016, to propose an idea of culture, education and formation that addresses the development needs of a democratic management of Brazilian museums. We will introduce the idea of Integral Formation in Gramsci as a basis for the development of a practice of museum education aimed at the emancipation and self-government of all, pointing to the museum as potentially educational space and for the exercise of democracy.*

**KEYWORDS:** Democracy. Public Policies. Integral Formation. Museum Education.

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPQ, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Brasil.

<sup>2</sup> Educadora dos Museus Castro Maya – Chácara do Céu/ IBRAM. Coordenadora do GT de Redes e Parcerias do Programa Nacional de Educação Museal/IBRAM. Doutoranda do PPG-Educação da UFF. Bolsista CNPQ.

## EDUCAÇÃO MUSEAL E DEMOCRACIA: UMA COMBINAÇÃO NECESSÁRIA

Fernanda Santana Rabello de Castro

### Um cenário político para o desenvolvimento da educação museal

As manifestações de 2013 e 2015 ocorridas no Brasil são fenômenos importantes para se compreender a atualidade do debate em torno da questão da democracia no país, bem como a sua construção histórica na sociedade brasileira. Os diferentes grupos que atuaram nesses cenários têm noções e práticas distintas entre si no que diz respeito ao exercício da democracia, incluindo a relação com a educação e a cultura.

Em 2013, vimos uma juventude que não viveu os períodos ditatoriais do país saindo às ruas e tendo a experiência democrática de levantar e apresentar demandas em seus cartazes. Este grupo representa, segundo Ruy Braga, uma camada social chamada de “*preariado*”, composta por uma “massa formada por trabalhadores desqualificados e semiquilificados que entram e saem rapidamente do mercado de trabalho, por jovens à procura do primeiro emprego, por trabalhadores recém-saídos da informalidade e por trabalhadores sub-remunerados” (BRAGA, 2013, p. 82).

Segundo matéria da Folha de São Paulo (apud SECCO, 2013, p. 71), nos episódios que ficaram conhecidos como as “Jornadas de Junho”, 71% dos participantes foram pela primeira vez a uma manifestação e 53% tinham menos de 25 anos.

Com ausência de carros de som e faixas pré-fabricadas, usuais em manifestações de movimentos organizados, e com brados de “sem partido” e “sem bandeiras”, os protestos – motivados inicialmente pelos movimentos contrários ao aumento das tarifas dos transportes urbanos, autointitulados apartidários – mostraram jovens carregando cartazes improvisados, confeccionados de forma individual e, muitas vezes, representando demandas contraditórias, a exemplo dos pedidos simultâneos de privatização e de estatização dos serviços públicos.

Era um grupo bastante heterogêneo, com diferentes vontades políticas e formas de conceber a democracia. Bandeiras de partidos e movimentos sociais, personagens políticos historicamente atuantes, foram rechaçados. Novas formas de convocação e construção de manifestações foram testadas, sendo marcadas pela ausência de lideranças

e organizações dirigentes. As concepções de democracia passaram pela autonomia e liberdade de definição da pauta de reivindicações e pela atuação individual.

A relação destes manifestantes com o patrimônio público também chamou à atenção, por ser marcada por um não reconhecimento de muitos espaços, tais como os prédios dos poderes municipais e estaduais, que apareciam nas manhãs seguintes aos protestos cobertos de pichações e intervenções políticas contrárias aos governos, suas políticas e representantes. Bancos e empresas multinacionais também foram foco deste tipo de ação.

Segundo pesquisa nacional realizada pelo Ibope durante as passeatas de junho de 2013, também citada por Braga (2013, p. 82), as principais reivindicações dos manifestantes eram ligadas à saúde (78%), à segurança pública (55%) e à educação (52%), sendo que 77% citaram a melhoria do transporte público como o centro das manifestações. Segundo Secco (2013, p. 72):

Nas manifestações de 20 e 22 de junho em São Paulo, a pauta das ruas se duplicou. De um lado, a pauta popular, organizada de baixo para cima nos primeiros dias, na qual era central a questão da tarifa de transporte, induzida pelo Movimento Passe Livre (MPL). De outro, uma pauta que veio de cima para baixo. Esta era a pauta de massa. A questão aqui não é o conteúdo, mas a forma, ou seja, o que importa é como a “vanguarda” interpreta os demais. A linguagem de cima é apelativa como a publicidade. A de baixo assemelha-se ao jogral, escolhido pelo MPL em contraposição ao tradicional uso de carros de som e palanques. [...] A pauta massificada nasce de baixo apenas aparentemente. Num universo de simulacros desprendidos de suas bases, em que os indivíduos relacionam-se diretamente sem mediações visíveis, os manifestantes virtuais não canalizam seu descontentamento pela representação política. Assim, ela se reduz a uma crítica generalizada dos próprios políticos profissionais, mas não do modo de produção da política, enredando-se num emaranhado abstrato.

O que Secco (2013) nos mostra é que as pautas mais imediatas, que levaram ao início das manifestações, como a questão das tarifas e do repúdio à repressão policial do Estado, aos poucos foram sendo diluídas e incrementadas por meio da intervenção de agentes políticos que atuaram de uma forma educativa, baseada nos moldes de atuação já estabelecidos nos movimentos sociais.

Estava em questão, naquele momento, um debate sobre novas formas de fazer política, de construir pautas coletivas e do próprio exercício democrático. Mas formas estabelecidas pela democracia vigente, fossem elas representantes do regime ou dos

movimentos sociais que o contrapunham, não serviam mais. Um novo olhar sobre o processo democrático surgiu, questionando a mídia, a estrutura do Estado, os partidos políticos e os movimentos sociais e sindical, e encontrou na rua um espaço para a gênese de novas formas de lutar pelas demandas coletivas e específicas de cada grupo e na horizontalidade seu método.

Apesar de toda mobilização e questionamento, essas novas formas de organização não conseguiram reunir em uma síntese, seja de pauta, seja de ação, uma saída para as questões levantadas. Os tradicionais movimentos populares, estudantil e sindical também tentaram, em vão, capitanear o sentimento presente nas ruas, porém as eleições federais que se seguiram no ano de 2014 obtiveram maior sucesso em se tornarem a esperança de uma solução.

Apesar disso, já em 2015, vimos nas ruas uma parcela da sociedade que viveu pelo menos uma das ditaduras do século XX, no Brasil e, com opiniões divergentes, se manifestando contra os resultados surgidos, apontando a democracia ou como algo que ainda não se obteve de modo pleno, ou, ao contrário, que chegou a limites abusivos, sendo um dos motivos dos problemas políticos e econômicos vividos pelo país. As manifestações ocorreram com recortes e em datas diferentes, representando a divisão entre apoiadores e opositores do governo então eleito de Dilma Rousseff (2015-2016). Pesquisas da Folha de São Paulo (2015) sobre as manifestações ocorridas em 13 e 15 de março de 2015, respectivamente organizadas por grupos de apoio e oposição ao governo do Partido dos Trabalhadores, apresentam um perfil totalmente diferenciado de manifestantes, tanto entre os presentes nesses dias, quanto entre eles e os manifestantes de 2013.

No dia 13 de março, a luta contra a perda de direitos trabalhistas foi apontada por 25% dos manifestantes como a motivação para ir à manifestação, aparecendo como a principal demanda, seguida do pedido de aumento para professores (22%), diferente do apontado em 2013.

No dia 15 de março, 37% dos manifestantes tinham entre 36 e 50 anos e 21% mais de 50 anos, mostrando uma alteração significativa do perfil etário, se comparado aos grupos de 2013. As principais motivações apontadas para ir à manifestação foram o protesto contra a corrupção (47%) e a reivindicação do impeachment da presidente Dilma (27%), cujo processo teve início pouco tempo depois.

Em diversos aspectos, seja pela faixa etária, pelas pautas levantadas, ou outras diferenças, os manifestantes de 2015 mostraram não serem os mesmos de 2013, já não era o precariado que estava nas ruas. Sua postura diante das formas de manifestação e participação democrática também aponta para diferenças. A realidade de suas histórias, no que diz respeito à educação e cultura, também difere. Enquanto alguns grupos pedem por reformas e por uma valorização da educação que ampliem os direitos e participação democrática do povo, outros clamam o seu fim, declarando que a liberdade de expressão deve ser limitada e que a abertura democrática da década de 1980 culminou em uma doutrinação de esquerda no país, que influencia intensamente o campo da educação e da cultura.

Ao falar da “democracia como valor universal”, Carlos Nelson Coutinho (1979) afirma que o regime democrático a que ora estamos submetidos, não representa uma democracia plena, pois se insere num contexto de desigualdade social, política e econômica que beneficia uma determinada classe social – a burguesia – em detrimento das demais. Sendo assim, é sempre necessário adjetivar, como já nos alertava Lênin, o tipo de democracia vigente. No caso brasileiro, vivemos uma democracia burguesa. Neste sentido, a tarefa democrática do Brasil seria a de dar continuidade e aprofundar as conquistas obtidas no âmbito da democracia burguesa, tarefa impossível de se realizar sem uma democratização também no âmbito econômico:

[...] trata-se de democratizar a economia nacional, criando uma situação na qual os frutos do trabalho do povo brasileiro – que se torna cada vez mais produtivo – revertam em favor da grande maioria da população. Isso aparece como pressuposto indispensável para integrar na sociedade nacional, na condição de sujeitos, enormes parcelas da população hoje reduzidas a uma condição subumana, e, desse modo, destruir pela raiz os processos marginalizadores que caracterizam a “via prussiana”. Concretamente, em nossos dias, a democratização da economia requer a aplicação de um programa econômico anti-monopolista, antilatifundiário e antiimperialista; um programa que interessaria a amplas parcelas da população, desde a classe operária e os camponeses até as camadas médias assalariadas e a pequena e média burguesia nacional (COUTINHO, 1979)

No texto de Coutinho, de 1979, que se mantém ainda atual e necessário, a democratização no campo econômico serviria também para evitar processos sociais e políticos em que forças hegemônicas realizam transformações “pelo alto” (a citada “via prussiana”) sem o apoio ou a participação das amplas massas da população sujeitas ao

regime de desigualdades, marca das transformações até então ocorridas no Brasil. Sendo assim, a necessidade que deve unir aqueles que clamam pela democracia é “a luta pela conquista de um regime de liberdades político-formais que ponha definitivamente termo ao regime de exceção” (COUTINHO, 1979). O que nos coloca também a necessidade de, além de uma democratização no campo da economia, que se “desalienem” politicamente as massas exploradas, pois:

A superação da alienação política pressupõe o fim do “isolamento” do Estado, sua progressiva reabsorção pela sociedade que o produziu e da qual ele se alienou; ora, isso só se tomará possível através de uma crescente articulação entre os organismos populares de democracia direta e os mecanismos “tradicionais” de representação indireta (partidos, parlamentos, etc.) (COUTINHO, 1979).

O que pudemos observar nas manifestações recentes é que essas tarefas, apresentadas por Coutinho às vésperas da redemocratização promovida no fim da ditadura civil-militar de 1964-1985, não foram cumpridas nas duas décadas que se seguiram. Ainda podemos observar no conteúdo das reivindicações recentes e na postura de alguns grupos sociais e indivíduos diante da questão da democracia, perfis que remetem a conteúdos teóricos que Coutinho já apontava. No caso, por exemplo, dos manifestantes que suplicam por intervenção militar ou pela volta da ditadura, podemos reconhecer o velho discurso de que a democracia é um direito individual, quase como que o direito de se fazer o que se quer, da forma que se quer, independentemente da realidade econômica, de uma responsabilidade com o coletivo, com regras sociais, de maneira egoísta, como na teoria liberal.

A teoria liberal clássica parte do reconhecimento de uma pluralidade de sujeitos individuais autônomos e supõe – sobre a base de uma idealização dos mecanismos reguladores do mercado capitalista – que os interesses plurais de tais sujeitos serão automaticamente harmonizados e coordenados: a mítica “mão Invisível” de Adam Smith se encarregaria de fazer com que a máxima explicitação dos interesses egoístas individuais desembocasse num aumento do bem-estar geral. Como tal teoria se apoiava numa falsidade de base ao pressupor uma inexistente igualdade *real* (e não apenas formal) dos sujeitos econômicos, ou seja, ao abstrair-se do fato de que uns são donos dos meios de produção e outros apenas de sua força de trabalho – o modo *prático* pelo qual se dava aquela “harmonização” era a subtração do poder executivo de qualquer controle público, mesmo através do parlamento burguês (COUTINHO, 1979).

De outro lado, podemos reconhecer na teoria socialista a visão também presente em algumas manifestações de uma democracia que busca construir de forma coletiva uma nova hegemonia, que inclua na vida política e iguale economicamente todos os cidadãos:

A teoria socialista deve criticar a mistificação que se oculta por trás dessa formulação liberal: *deve colocar claramente a questão da hegemonia como questão central de todo poder de Estado*. Se a burguesia disfarça sua dominação por meio do “isolamento” e da “neutralidade” da burocracia estatal, as classes populares devem pôr abertamente sua candidatura a hegemonia, ao mesmo tempo em que lutam para superar a dominação efetiva de uma restrita oligarquia monopolista sobre o conjunto da sociedade (COUTINHO, 1979).

E, ainda a partir de Coutinho, podemos identificar a ideia de democracia da teoria socialista na voz das manifestações de 2013, que questionaram a forma da democracia burguesa e também a liderança de movimentos sociais e políticos estabelecidos, pois

se socialismo é também sinônimo de apropriação coletiva dos mecanismos de poder, a hegemonia dos trabalhadores não pode (e não *deve*) se fazer por intermédio de uma nova burocracia que governe “de cima para baixo”; a libertação do proletariado, como disse Marx, é obra do próprio proletariado; e deve se fazer mediante a criação de uma democracia de massas que inverta essa tendência à burocratização e à alienação do poder. Nessa democracia de massas, a dialética do pluralismo – a autonomia dos sujeitos políticos coletivos – não anula, antes impõe, a busca constante da unidade política, a ser construída de baixo para cima, através da obtenção do consenso majoritário; e essa unidade democraticamente conquistada será o veículo de expressão da hegemonia dos trabalhadores (COUTINHO, 1979).

É neste sentido, da busca por uma democracia construída pelos de baixo, que os jovens do precariado foram às ruas em 2013, e questionaram as lideranças e formas de atuação política estabelecidas.

Igualmente, movidos por este sentimento de autonomia, na busca pela sua libertação e pela construção de uma nova hegemonia que, desde a reabertura democrática, educadores e membros de movimentos populares, culturais e sociais vêm buscando se inserir em espaços hegemônicos pela burguesia, como a escola, instituições culturais, museus, com o intuito de construir uma rede de formação humana que proporcione às classes historicamente oprimidas e exploradas, em nosso país, a possibilidade de serem sujeitos de sua própria história, no autogoverno da sociedade e no estabelecimento definitivo de uma ordem democrática.

### **A relação democracia-educação-cultura**

Foi possível identificar em todas as manifestações ocorridas no período analisado uma forte presença do tema “educação”.

Em 2013, muitos dos cartazes levantados individualmente reivindicavam mais educação, a melhoria na qualidade da educação pública, do acesso à escola e do direito à educação, mais verbas para educação, entre outras questões. Do mesmo modo, movimentos organizados e partidos políticos apresentaram a educação como parte de suas pautas. Podemos pensar, portanto, que a educação foi associada à plena realização da cidadania e dos direitos democráticos.

Já em 2015, em algumas manifestações de oposição ao governo de Dilma Rousseff (2015-2016), – interrompido de forma antidemocrática por um Golpe Parlamentar em 2016, incentivado por essas mesmas manifestações –, a educação aparece como implementada de maneira prejudicial, como uma forma de doutrinação de esquerda que obriga indivíduos a entrar em contato com ideologias e padrões morais alheios aos de determinados grupos, com interferência do Estado ou de profissionais da educação.

Seja como parte de palavras de ordem, seja como parte de práticas educativas, referências ao conteúdo da obra e da atuação política de autores como Paulo Freire e Antônio Gramsci aparecem, no primeiro caso, como suporte teórico de grupos organizados em torno de uma militância político-pedagógica. Já no segundo, como denúncia de uma suposta prática de coerção de alunos e privação do direito dos pais de educarem seus filhos sem a interferência ideológica de terceiros. A associação entre educação e democracia não é, contudo, uma novidade, nem nas lutas sociais, nem na teoria e nem nas práticas educativas. Sua identificação com esses autores também não. Segundo Semeraro (2007):

A “libertação” foi a tônica predominante nos anos 1960 e 1970. A “hegemonia” tem sido a palavra de ordem ao longo dos anos 1980 e 1990. A primeira, representada particularmente pelo pensamento de Paulo Freire, expressava os anseios e as lutas dos que queriam se libertar da ditadura (1964-1984) e da história de colonialismo imposto ao Brasil. A segunda, tendo Antonio Gramsci como referência, passou a significar o projeto das forças populares que com o fim da ditadura orientavam seus esforços para a construção de uma democracia social e para a conquista da direção política (SEMERARO, 2007, p. 95).

O contexto em que esses autores apareceram como suporte teórico para a ação política e educativa de movimentos populares é o mesmo apresentado por Coutinho como

o pano de fundo para a construção de uma democracia no Brasil, o da necessidade de uma democratização na economia e na política. Conforme a democracia foi se reestabelecendo, após a ditadura civil-militar (1964-1985), as demandas da sociedade civil e sua integração ao processo de elaboração e implementação de políticas públicas foram ampliadas. Não bastava apenas ter o espaço para a reivindicação, era preciso ter condições de pôr em prática suas próprias convicções, como sempre foi garantido aos setores conservadores e liberais:

A crítica e a contraposição ao Estado autoritário e ao sistema capitalista não eram mais suficientes. Era preciso avançar em direção à elaboração de propostas alternativas, desenvolver a capacidade de constituir novas organizações políticas na sociedade civil, conquistar espaços suficientes para preparar a formação de um Estado democrático-popular. [...] Além de se “libertar” era necessário, portanto, conquistar a “hegemonia”. Para chegar a isso, não era suficiente se contrapor e derrubar o Estado autoritário, era preciso conquistar espaços na complexa rede da sociedade civil e se organizar como sociedade política. Era urgente ganhar o consenso ativo da população no imenso campo da cultura, na elaboração da ideologia, nas organizações sociais, na formação de partidos, na orientação da produção, na condução da economia e da administração pública. Percebia-se, de fato, que as classes dominantes eram hegemônicas porque além do domínio na esfera econômica possuíam o controle de setores estratégicos como a mídia e a produção do conhecimento (SEMERARO, 2007, p. 99).

Este entendimento de que era necessário ocupar cada vez mais espaços, criando ferramentas de mídia, oportunidades educativas e culturais alternativas, compor a sociedade política, ampliou e disseminou o pensamento de autores do campo da esquerda, em especial marxistas, fortalecendo a sociedade civil. Além disso, abriu, a partir de sua contestação, um novo flanco de lutas sociais, o da sua afirmação na condição de parte estruturante do Estado, não só no campo da economia e do mercado, mas também como parte da elaboração e implementação de políticas públicas no campo dos direitos civis, políticos, sociais e culturais.

A burguesia, em conformidade com sua ideologia liberal, entendia a sociedade civil como esfera dos negócios econômicos e visava a separar a política da economia, o público do privado. As organizações populares, ao contrário, entendiam-na como espaço de socialização dos direitos e de expansão da participação política para formar os cidadãos na construção do público e do Estado democrático (SEMERARO, 2007, p. 101).

A experiência de uma constituinte participativa, a ampliação da participação da sociedade civil na política, a “democratização” da escola – por enquanto ainda quantitativa e não qualitativa – entre outras formas de desenvolvimento da participação popular, permitiram avanços e deram força nos campos social e político a setores sempre calados em nossa história. A esquerda chegou a ocupar o poder político do Estado, porém, sem condições de atingi-lo mantendo o programa político historicamente defendido por ela. Hoje, os aliados escolhidos para chegar ao poder foram os mesmos que ajudaram a afastar, por meio do processo de Impeachment, o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) eleito.

Ainda assim, essa ocupação de espaços em que antes reinavam isolados conservadores e exploradores, acendeu o fogo de disputas em campos antes por eles hegemonizados, incluindo-se não só o da política, mas também o da educação e o da cultura.

Segundo Paulo Freire, “toda prática educativa implica numa concepção dos seres humanos e do mundo” (FREIRE, 1981, p. 35). As acusações de que há uma doutrinação na forma de ocupação de espaços educativos valeria assim para os dois lados: tanto o que é hegemônico desde a fundação do Brasil, quanto àquelas que hoje se opõem a ele. Porém, a prática educativa democrática é algo que vai muito além da transmissão de conteúdos e do estabelecimento de dogmas que se veria num processo doutrinário. Processos educativos que se propõem a construir novas hegemonias precisam estabelecer entre educadores e educandos uma relação de troca e de estímulo ao pensamento e à atuação crítica que ocorrem num determinado espaço e contexto histórico em que ambos são atuantes e em que a prática é sustentada por uma teoria transformadora, pois:

[...] nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto. [...] Mas a compreensão da unidade da prática e da teoria, no domínio da educação, demanda a compreensão, também, da unidade entre a teoria e a prática social que se dá numa sociedade. Assim, a teoria que deve informar a prática geral das classes dominantes, de que a educativa é uma dimensão, não pode ser a mesma que deve dar suporte às reivindicações das classes dominadas, na sua prática.

Daí a impossibilidade de neutralidade da prática educativa como da teoria que a ela corresponde.

Uma coisa, pois, é a unidade entre prática e teoria numa educação orientada no sentido da libertação, outra é a mesma unidade numa forma de educação para a “domesticação” (FREIRE, 1981, p. 14-15).

Do mesmo modo que entende a prática educativa, Freire (1981) coloca a ação cultural, que é uma prática formativa que envolve a transformação e criação da cultura, como um elo entre educadores e indivíduos-educandos, como o espaço e o acontecimento em que é possível realizar trocas necessárias ao convencimento crítico da necessidade da transformação e do reconhecimento de cada um nesse processo:

a ação cultural como a entendemos não pode, de um lado, sobrepor-se à visão do mundo dos camponeses e invadi-los culturalmente; de outro, adaptar-se a ela. Pelo contrário, a tarefa que ela coloca ao educador é a de, partindo daquela visão, tomada como um problema, exercer, com os camponeses, uma volta crítica sobre ela, de que resulte sua inserção, cada vez mais lúcida, na realidade em transformação (FREIRE, 1981, p. 30).

A ação cultural é, então, não mera atividade de entretenimento, nem manifestação da cultura de determinados segmentos da população de forma alienada de seus significados. É ação consciente de educação e de construção de novas formas de cultura e de modos de vida. Isto porque há uma cultura dominante a ser superada e transformada, de baixo para cima, não de forma individual, mas coletiva.

Na medida, porém, em que a introjeção dos valores dos dominadores não é um fenômeno individual mas social e cultural, sua extrojeção, demandando a transformação revolucionária das bases materiais da sociedade, que fazem possível tal fenômeno, implica também numa certa forma de ação cultural. Ação cultural através da qual se enfrenta, culturalmente, a cultura dominante. Os oprimidos precisam expulsar os opressores não apenas enquanto presenças físicas, mas também enquanto sombras míticas, introjetadas neles. A ação cultural e a revolução cultural, em diferentes momentos do processo de libertação, que é permanente, facilitam esta extrojeção (FREIRE, 1981, p. 44).

A ação cultural em si, porém, não basta, assim como não são suficientes os processos educativos isoladamente, para promover uma elevação de consciência dos oprimidos a fim de caminhar no rumo da sua própria libertação. É preciso uma combinação que leve as relações mais cotidianas e costumeiras ao encontro de uma possibilidade de transformar todo espaço e toda ação em potenciais espaços e práticas formativas, em prol do desenvolvimento completo dos seres humanos, só possível no exercício da democracia.

Para Gramsci (2011, p. 49-50), a formação integral é o caminho que deve propiciar a todos os indivíduos, que sejam capazes de se tornarem governantes, capazes de pensar, estudar, dirigir ou de controlar quem dirige a sociedade. O espaço para esta formação, é para o autor, a escola unitária, formativa e desinteressada que “equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2011, p. 33).

Gramsci (2011, p. 40) aponta que o advento da escola unitária trará novas relações entre trabalho manual e intelectual não apenas na escola, mas em toda a vida social e seu princípio “irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo”, unificando os vários tipos de organização cultural.

É, então, na combinação da atuação dos espaços escolares e culturais, das práticas educacionais e culturais que é possível promover o desenvolvimento de uma formação integral. A consolidação desses espaços e a transformação da educação e da escola que levem a realização dessas premissas são então vistas por conservadores como ataques, pois o principal efeito da associação entre educação e cultura e da formação intelectual e manual é permitir aos indivíduos atingir uma posição de protagonismo na produção cultural da humanidade, em prol da criação de uma nova cultura, livre das imposições hegemônicas do capitalismo e da perspectiva individualista e:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e original do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos de intelectuais (GRAMSCI, 2011, p.96).

A cultura deve, portanto, fazer parte dos processos formativos, que deveriam integrar diferentes espaços tendo em vista o fortalecimento da produção da cultura por todos os indivíduos, uma ação por si só libertadora e produtora de hegemonia. Assim é possível também combater a verdadeira educação doutrinária, aquela que aprisiona os homens à sua condição de classe, abrindo espaço para uma formação humanista num sentido amplo, que permita a inserção de jovens na atividade social e, em seguida, na

criação intelectual e prática autônomas que os torne capazes de terem iniciativa (GRAMSCI, 2011, p. 36).

A educação teria como objetivo fundamental o desenvolvimento da capacidade de autogoverno em cada um e a própria construção coletiva de um espaço e vida democráticos, portanto promovendo a emancipação humana. Uma vez formados, capazes de estabelecer relações entre a teoria e a prática, entre o mundo do trabalho e da política, entre sua realidade e a sociedade, os indivíduos poderiam então abrir o caminho para a democracia de que nos falou Coutinho, em que nem as barreiras econômicas, nem as políticas separariam o indivíduo do exercício da cidadania e onde o fim das desigualdades permitisse o pleno direito democrático.

### **Educação Museal: para democratizar o museu e promover a democracia fora dele**

Como pensar em uma Educação Museal para a democracia e como seria então uma pedagogia museal democrática? Quais serão seus métodos e quais os seus objetivos? De que maneira a Educação Museal pode contribuir com a formação integral dos indivíduos e para quê?

Pensamos o museu como um lugar em que a democracia aparece necessária e possível em duas faces. Primeiramente, é preciso democratizar o museu, torná-lo acessível, nas diversas facetas que tem a acessibilidade (geográfica, física, intelectual, atitudinal etc.): o museu precisa ser o espaço de diversos, de todos os públicos. Mas não adianta ser um espaço de acesso democratizado se seus conteúdos e métodos, expressos em todos os processos museais que nele ocorrem e por meio da sua gestão, não forem igualmente baseados em um forte pilar democrático. Isso significa que o museu também deve promover a democracia, além de democratizar-se, deve democratizar também a sociedade ao seu redor: o museu precisa ser o espaço onde atuam esses diversos públicos e de onde partem para atuarem também na sociedade, na vida cotidiana.

Temos então uma dupla necessidade democrática: uma em que se atua de fora para dentro, trazendo ao museu toda a diversidade cultural que é exterior a ele; outra em que se atua de dentro para fora, por meio de ações mediatizadas que sirvam de ponto de partida para gerar e incentivar o desenvolvimento da democracia na sociedade.

Neste sentido, o conjunto das atividades e processos museais deve estar aberto a esse exercício e promoção da democracia, em especial aquelas atividades consideradas como a sua porta de entrada e o elo entre o cotidiano e o musealizado. É aí que tem lugar especial nessa trama de invenção da democracia, a Educação Museal.

Faz-se necessário explicitar o que entendemos por Educação Museal e em que contexto ela se insere. A prática educativa em museus não é novidade, data, no Brasil, de quase um século. Apesar disso, não há estabelecida consensualmente uma concepção de Educação Museal que possa ser tratada como um conceito para balizar a prática educativa em museus de forma a dar diretrizes e orientar suas ações.

Apesar disso, defendemos que já passa da hora de propor tais definições. Podemos considerar, então, que seus objetivos são reconhecíveis, “são objetivos ligados às experiências, ao desenvolvimento de sensibilidades, de leituras específicas do mundo e de sua integração com outros saberes” (CASTRO, 2015, p. 181). E ainda que o foco da sua prática está no indivíduo na qualidade de ser histórico e social, produtor de cultura, no desenvolvimento de sua formação. Sendo assim:

Entre suas dimensões e objetivos estão: o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção da forma, do reconhecimento e controle dos sentimentos, do senso estético; o reconhecimento de uma cultura universal, historicamente construída, fruto de conflitos e consensos, exemplificada em objetos musealizados; a troca de saberes específicos e a apropriação do conhecimento historicamente produzido e representado nos acervos, além da compreensão das relações de poder deles constituintes; seu potencial de espaço de divulgação científica, artística e histórica, referenciada no objeto musealizado, na análise de seu contexto histórico, social, cultural, político, de produção e a identificação das motivações de sua musealização; a compreensão dos modos de viver a experiência de estar no museu, de ler suas mensagens, sua linguagem e de utilizar suas ferramentas, de entender seu espaço e suas maneiras de expor, associando-a à necessidade de preservação e conservação; o incentivo à apropriação cultural, dos espaços, do conhecimento e da própria ideia de museu e o cultivo do sentimento de pertencimento entre os seus diferentes públicos (CASTRO, 2015, p. 182).

Essas dimensões são parte do desenvolvimento de uma formação voltada para a construção crítica do pensamento e da apropriação das formas de agir na sociedade. Todas elas, desenvolvendo o processo educativo museal, ocorrem em condições determinadas em que o próprio museu está imerso. Como nos aponta Chagas (2009), devemos compreender os museus como elementos típicos das sociedades modernas, onde se podem visualizar em sua estrutura de atuação

três aspectos distintos e complementares: do ponto de vista museográfico, a instituição museal é um campo discursivo; do ponto de vista museológico, é um centro produtor de interpretação; e do ponto de vista histórico-social, é arena política (CHAGAS, 2009, p. 60-61).

Acreditamos que a função educativa do museu é exercida contemplando esses três aspectos, seja de forma explícita ou implícita. É necessário então desvelar sua intencionalidade e os objetivos pedagógicos que estão por trás tanto das práticas educativas dos museus, quanto das teorias que lhes dão suporte e, neste sentido, compreender que o desenvolvimento desses três aspectos tem implicações diretas na prática educativa, uma vez que:

Como campo discursivo, o museu é produzido à semelhança de um texto por narradores específicos que lhe conferem significados histórico-sociais diferentes. Esse texto narrativo pressupõe conteúdos interpretativos. Assim o museu é também um centro produtor de significações sobre temas de amplitude global, nacional, regional ou local. Mas a elaboração desse texto não é pacífica – ela envolve disputas, pendengas, o que explicita o seu caráter de arena política. As instituições museais têm a vida que lhes é dada pelos que nela, por ela e dela vivem. Interessa, portanto, saber por quê, por quem e para quem os seus textos narrativos são constituídos; quem, como, o que e por que interpreta; quem participa e o que está em causa nas pendengas museais (CHAGAS, 2009, p. 61).

A ação educativa é, portanto, parte da ação política de que o museu não tem como fugir, pois é parte dele. Podemos analisar ainda o contexto institucional em que se insere a atividade educativa, entendendo que, como já nos mostrou Paulo Freire, também suas ações educativas são realizadas dentro de uma parcialidade e intencionalidade e, sendo assim, como nos apresenta Seibel, devemos partir do princípio de que:

as ações educativas desenvolvidas nos museus são concebidas, planejadas e realizadas por profissionais inseridos em alguma das instâncias de sua estrutura organizacional. Assim, essas ações refletem necessariamente tanto a intencionalidade institucional quanto a dos profissionais que por elas respondem. Mas, as intencionalidades e os referenciais teóricos que informam e orientam as estratégias metodológicas bem como as ações educativas podem estar explicitadas ou não (SEIBEL, 2009, p. 12).

É preciso reconhecer, ainda, que os museus e suas práticas estão inseridos, como nos mostrou Coutinho, em uma sociedade desigual e que esta desigualdade baliza as condições em que se desenvolve o trabalho educativo museal. Sendo assim, a educação

museal deve ser promotora do acesso ao conhecimento historicamente construído como motor do acesso e da construção de uma sociedade democrática e por isso, também no museu, como na escola:

o processo educativo é a passagem da desigualdade à igualdade; Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada. Consequentemente, aqui também vale o aforismo: democracia é uma conquista; não um dado (SAVIANI, 2012, p. 78).

E ainda:

A pressão em direção à igualdade real implica a igualdade de acesso ao saber, portanto, a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis. Mas aqui também é preciso levar em conta que os conteúdos culturais são históricos e o seu caráter revolucionário está intimamente associado à sua historicidade. Assim, a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos (SAVIANI, 2012, p. 64).

E é por isso, inclusive, por possibilitar de maneira facilitada e essencial esse acesso aos conteúdos reais, dinâmicos e concretos, que o museu como espaço educativo é também potencial criador de igualdade e, portanto, de democracia. E é por esse motivo também que se faz necessário articular o trabalho de democratização dos museus e nos museus com o processo de democratização da sociedade. Esta é a finalidade primeira quando pensamos em uma educação museal para a democracia.

Algumas instituições já têm essas diretrizes como horizonte ou como prática, seus exemplos ilustram a possibilidade de consolidação de uma Educação Museal voltada para a democracia. Citemos brevemente alguns deles.

O exemplo do Museu Didático-Comunitário de Itapuã, na cidade de Salvador (BA), narrado a partir do relato de experiência de Maria Célia dos Santos é conhecido e reconhecido como uma lição de construção democrática do saber, da autonomia das classes populares na produção de sua história e na gestão compartilhada de processos museais e educacionais. O projeto foi realizado por meio da parceria do curso de Museologia da Universidade Federal da Bahia e o Colégio Estadual Governador Lomanto Júnior, situado no bairro de Itapuã. E é uma importante exemplificação da relação museu-

escola, tendo em vista que envolveu profissionais da escola, alunos do curso de formação de professores e membros da comunidade local, além dos representantes da UFBA.

Consistiu, resumidamente, na criação de um museu escolar, que realizava atividades na comunidade e junto à comunidade, entre elas um inventário de memórias locais, seleção de objetos musealizáveis, além da realização dos processos museais a eles pertinentes.<sup>3</sup>

Ao apresentar uma proposta metodológica para a construção de atividades democráticas de museologia e educação, Maria Célia diz levar em conta:

as características dos diversos grupos sociais envolvidos no projeto, considerando, principalmente, as diversidades culturais – as diferentes maneiras humanas de ser, de estar no mundo, de viver, de valorar e de se expressar por meio de diversas linguagens. Para esse novo fazer museológico, apoiamo-nos na concepção antropológica de patrimônio, ou seja, todas as manifestações humanas, inclusive a cotidianidade, não mais admitindo os limites estéticos que antes lhe eram impostos, entendendo, também, a cultura em uma concepção ergótica e processual (SANTOS, 1996, p. 137-138).

É forçoso reconhecer que, em se tratando de atividades democraticamente executadas em regime de compartilhamento, é necessário antes identificar e valorizar o seu público-alvo, que deverá ser também coautor das ações.

Igualmente importante é estabelecer objetivos que relacionem as funções do museu e da museologia na sua relação dialética do fora-dentro-dentro-fora museu, que podemos observar entre os eixos norteadores do projeto, entre os quais destacamos (SANTOS, 1996, p.140-141):

- reconhecemos o papel ativo do sujeito que conhece e transforma a realidade;
- consideramos o processo educacional como responsável pela formação do cidadão, que deve reconhecer, no seu patrimônio cultural, um referencial para o exercício da cidadania;
- **estamos trabalhando com uma Museologia que tenta contribuir para uma evolução democrática das sociedades;**
- entendemos a função do museólogo-educador como mediador, atuando com os membros envolvidos no processo, considerando-os donos reais do seu passado e atores do presente. [grifo nosso]

---

<sup>3</sup> Esta experiência está detalhadamente narrada nos Cadernos de Sociomuseologia, número 7, de 1996, dedicado à experiência da autora no campo da museologia e educação.

Percebemos, então, que as perspectivas da libertação e da autonomia para construção de uma hegemonia popular estão também presentes na proposta de Santos (1996, p. 140-141), que tem como um dos pilares a obrigatoriedade de uma museologia que possa “contribuir para uma evolução democrática das sociedades”, que atua, portanto, de dentro para fora do museu.

Temos aí um bom exemplo de como considerar os públicos possíveis de atuarem em atividades colaborativas de educação museal numa concepção democrática.

Outro exemplo que envolve também a própria criação, ou recriação, de um museu é o do Museu da Abolição (MAB), no Recife (PE). No caso específico da sua reabertura, em 2008, a equipe do museu optou por realizar um processo consultivo, que envolveu a comunidade do seu entorno e da cidade, na:

Exposição Campanha *O que a Abolição não Aboliu*, trazendo uma nova perspectiva do negro e da abolição. A exposição propunha, além do debate sobre o tema abolição, a participação do visitante, que podia “plantar” suas sugestões e ideias em um canteiro destinado a isto.

[...] Em continuidade às ações de abertura e com a proposta de participação, o museu mobilizou o público em um processo de organização do seu espaço expositivo, denominado *Projeto de Elaboração Participativa da Exposição de Longa Duração do MAB*. O objetivo deste projeto era reunir os diversos segmentos da sociedade em torno do plano de reabertura do MAB e apresentar à sociedade o museu como espaço para reflexão sobre a temática abolição, em uma perspectiva histórica das lutas sociais e da resistência do povo negro, estabelecendo canais de participação efetiva da sociedade na sua gestão.

[...] O resultado de todo o processo participativo levou à criação de um macro roteiro, composto por assuntos escolhidos e discutidos pelos participantes e que, posteriormente servissem à organização de novas exposições (MUSEU DA ABOLIÇÃO, 2016).

No exemplo do MAB, a ação de democratização não se deu por meio de ações educativas, muito embora todo o processo tenha sido provavelmente um grande aprendizado para os envolvidos e para todo o campo da Museologia. Neste caso, específico vemos a união das duas dimensões da democracia no museu, a de fora para dentro e a de dentro para fora, em uma ação de gestão, que não deixou de gerar atividades educativas.

Como último exemplo, trazemos a experiência do Museu de Arte Contemporânea de Niterói (MAC), em que gestão e educação museal se combinam numa proposta de relação com o público e a cidade que é expressamente a de um movimento contínuo do fora-dentro-dentro-fora.

Apresentando a difícil tarefa de relacionar educação, cidadania e arte, um espaço comumente associado à elite e a um público especializado ou erudito, o MAC apresenta como parte de sua missão que:

A vocação e missão do MAC nascem expandidas para além da preservação, conservação e exposição de objetos, com um sentido de laboratório-escola pública de arte, instituindo uma "coleção de experiências" que incluem a demanda por cuidados e qualidade com a participação da sociedade junto à produção artística da nossa época.

[...] Afirma-se no MAC Niterói uma filosofia e ética da educação intrínseca ao "exercício experimental da liberdade" artística pelo compromisso com a partilha social dos sentidos da arte pelas experiências e vivências multissensoriais (MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DE NITERÓI, 2016).

A perspectiva da libertação, mais uma vez presente, está amalgamada nesta proposta à experiência estética, espacial, e histórica com a arte, essenciais à promoção de uma formação completa dos indivíduos, como defendida por Gramsci e explicitada anteriormente. Por meio das ações educativas é que o MAC cumpre os seus objetivos institucionais, voltados para a construção do pensamento crítico de seu público. Sendo todas ações de formação integral, as atividades e projetos do MAC explicitam a necessidade de pensar o museu no contexto da sociedade.

Em específico, gostaríamos de citar uma atividade em curso, o Programa Museu Fórum, que realiza periodicamente debates sobre o museu, suas ações, exposições, seu contexto em relação aos fatos mais urgentes da sociedade, sempre abrindo a pauta para os visitantes, que podem participar livremente dos debates que inclusive orientam a elaboração de programação e temáticas abordadas pelos processos museais. Tem sido pauta do debate, por exemplo, uma carta de orientação das ações do MAC, que apresentará suas concepções e objetivos de ação, influenciando também sua gestão, e está em processo aberto de construção colaborativa com o público.

Acreditamos que esses exemplos de ações especificamente educativas e mesmo as que extrapolam esta dimensão do museu, aqui citadas, são caminhos possíveis e necessários para uma prática que promova democracia social a partir dos museus, por meio da diminuição da desigualdade de formação e de acesso à cultura e do exercício político dos indivíduos, e ainda que os permita elevarem-se a melhores condições econômicas por força de suas próprias ações e iniciativas.

Esses são os novos métodos que os jovens das Jornadas de Junho impuseram à sociedade que os oprime cotidianamente e que suscitaram uma reação tão enérgica dos velhos detentores do poder hegemônico político, econômico e cultural de nosso país.

A partir de experiências como essas, pode ser, então, que os museus deixem de ser guiados pelo cabresto de senhoras de fino trato e passem a ser geridos por profissionais em relação com as comunidades onde estão inseridos e seus públicos, em uma espécie de simbiose museal que terá como consequência a sua democratização e contribuição para a promoção da democracia na sociedade.

## REFERÊNCIAS

BRAGA, Ruy. Sob a sombra do precariado. In: MARICATO, Ermínia et. al. **Cidades Rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2013. p.79-82.

CASTRO, F. S. R. de. Há sentido na educação não formal na perspectiva de uma formação integral? **Museologia e Interdisciplinaridade**, v. IV, n. 8, dez. 2015, p. 171-184.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A democracia como valor universal**. [1979] Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/coutinho/1979/mes/democracia.htm>>. Acesso em: 23 set. 2015.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**, v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MUSEU DA ABOLIÇÃO. **Segunda reabertura**. Disponível em: <<http://museudaabolicao.museus.gov.br/museu-da-abolicao/historico/segunda-reabertura/>>. Acesso em: 14 out. 2016.

MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DE NITERÓI. **Educação multisensorial da arte**. Disponível em: <<http://www.culturanageroi.com.br/blog/?id=2153&egu=macniteroi>>. Acesso em: 14 out. 2016.

SANTOS, Maria Célia. Construindo um processo metodológico. **Cadernos de Sociomuseologia**, n. 7, Lisboa, ULHT, 1996, p. 135-146.

SECCO, Lincon. As jornadas de junho. In: MARICATO, Ermínia et. al. **Cidades Rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 71-78.

SEMERARO, Giovanni. Da libertação à hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil. **Revista de Sociologia e Política**, n. 29, p. 95-104, nov. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n29/a08n29.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2015.