

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FERNANDA SANTANA RABELLO DE CASTRO

**“O QUE O MUSEU TEM A VER COM EDUCAÇÃO?”
EDUCAÇÃO, CULTURA E FORMAÇÃO INTEGRAL: POSSIBILIDADES E
DESAFIOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO MUSEAL NA
ATUALIDADE**

**Rio de Janeiro
2013**

FERNANDA SANTANA RABELLO DE CASTRO

**“O QUE O MUSEU TEM A VER COM EDUCAÇÃO?”
EDUCAÇÃO, CULTURA E FORMAÇÃO INTEGRAL: POSSIBILIDADES E
DESAFIOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO MUSEAL NA
ATUALIDADE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Rio de Janeiro, como parte dos
requisitos necessários à obtenção do título de
Mestre em Educação

Orientador: Professor Doutor Roberto Leher

**Rio de Janeiro
2013**



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “O que o museu tem a ver com educação?” Educação, cultura e formação integral: possibilidades e desafios de políticas públicas de educação museal na atualidade”

Mestrando: **Fernanda Santana Rabello de Castro**

Orientado pelo (a): **Prof. Dr. Roberto Leher**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

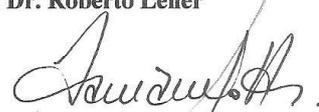
Rio de Janeiro, 14 de agosto de 2013

Banca Examinadora:

Presidente:



Prof. Dr. Roberto Leher



Prof. Dr.ª Vânia Cardoso da Motta



Prof. Dr. Márcio Ferreira Rangel

A todos aqueles que veem na luta a única
forma de ser e estar.

AGRADECIMENTOS

Quando uma parte de um sonho se realiza, sempre é necessário agradecer a todos que colaboraram com grandes e pequenos gestos para que isso acontecesse.

Todos os que estiveram próximos a mim nos últimos anos sabem como a realização deste trabalho foi também a realização de um sonho. Não um sonho egoísta, fundado em desejos individuais, mas parte de um sonho ainda maior de contribuir para a sociedade e sua transformação. Sendo assim, a lista seria muito grande e não caberia nessas páginas.

Limito-me a agradecer a todos os meus amigos e familiares, que de um jeito ou de outro estiveram sempre lá, por mim, me fazendo rir e aguentando as intempéries de meu humor. Mas seria injusto se não agradecesse nominalmente a alguns deles.

Primeiramente, gostaria de agradecer ao excelentíssimo senhor Ministro da Educação, Aloízio Mercadante, por me fornecer tão a tempo um título introdutório que resumisse as pretensões deste trabalho. Ao questionar-se em pleno junho de 2013 sobre “o que o museu tem a ver com educação?”, o ministro comprovou muitas das hipóteses que aqui levanto. A ele meu muito obrigado.

Dona Elfrida, por se preocupar com meu sono, com o barulho da casa e por fazer comidinhas para mim, enquanto minhas habilidades estavam voltadas para a escrita e leitura. A meu pai, por um dia me pedir para nunca deixar de lutar. A minha vó Frida, por me incentivar desde criança a “me meter com política”.

Anna Paola, minha chefinha, pela compreensão e incentivo, Ozias Soares, meu mestre e guru, companheiro de chão de museu, pelas leituras e sugestões, incluindo a do título inusitado. Aos colegas dos Museus Castro Maya, pelo incentivo e apoio no trabalho e na pesquisa.

Aos colegas e principalmente às gestoras da REM, pelo incentivo e ajuda.

Às direções e educadores dos museus do Ibram do Rio de Janeiro, pela célere resposta a meus tatos questionários e questionamentos.

A meu estimado orientador, companheiro de lutas, avô do Chiquinho, que me ajudou ao longo de todo esse percurso, ainda quando ele era só uma vontade de aprimorar-me nos estudos, a dar forma e conteúdo a meu sonho.

Aos companheiros de turma, aos de trabalho, aos de partido, que compartilham comigo a vontade de mudar o mundo e me ensinam a cada dia como transformá-lo. Simone, Julia, Speridião, Tibita, Fabito, Luiz, Annita, Patricias, Taty, Dani, Rô, Bart, Lamarão, Regis, viajar com vocês foi imprescindível!

Ao meu companheiro, Francisco, que agora compartilha comigo, além das lutas, a vida acadêmica e a cotidiana, com paciência e apoio, sempre.

E a todos aqueles que ficaram de fora, mas estão no meu coração: muito agradecida!

A vida é bela, que as gerações futuras a limpem de todo o mal, de toda opressão, de toda violência e possam gozá-la plenamente.

Leon Trotsky
Coyoacán, 27 de fevereiro de 1940.

RESUMO

A presente dissertação foi motivada pela prática profissional como educadora no Museu da Chácara do Céu/Ibram a partir da qual foi possível conhecer os problemas e os projetos de outros museus e os debates da Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais do Rio de Janeiro. A pesquisa foi orientada com o objetivo geral de identificar as relações de conflito entre o público e o privado nas ações educativas continuadas (programas, mais do que projetos específicos) que se realizam entre museus e escolas públicas, particularizando o foco do estudo na forma como elas são subsidiadas, formuladas, implementadas e avaliadas e como se relacionam ou se inserem nas políticas públicas de educação e cultura no Brasil. Ela foi referenciada nas obras de Marx e Engels (2011), Gramsci (2001), Williams (2011), Coutinho (2011), Frigotto (2010), entre outros, como aportes teóricos para compreender e fundamentar o método de estudo das relações entre a educação e a cultura, em especial com as instituições museais. Analisa a legislação e documentos governamentais e não governamentais ligados ao campo museal, objetivando investigar e compreender os nexos contraditórios entre a atuação do Estado e da sociedade civil em torno da definição de diretrizes e condições básicas da atuação de profissionais educadores museais. Apresenta um panorama da situação do trabalho educativo nos museus vinculados ao Ibram do Rio de Janeiro, instituição responsável por elaborar e implementar políticas públicas na área estudada, particularizando a situação de seus profissionais e suas estruturas educativas, com base na análise de dados de um questionário abrangente, com foco na situação de seus profissionais e suas estruturas educativas. Examina uma experiência educativa no Museu da Chácara do Céu, onde desenvolve-se trabalho educativo baseado no conceito de formação integral ora apresentado nesta dissertação. A elaboração da pesquisa possibilitou sistematizar, como resultado, que, apesar das políticas públicas desenvolvidas para o setor museal nos governos do PT, destacadamente na ação do Ministro Gilberto Gil, a situação do campo das políticas públicas de educação museal ainda é incipiente no que diz respeito a pesquisas, formulações e consolidações legais e práticas. Elas inserem-se na lógica política fragmentária, desigual e descontinuada das políticas públicas deste governo e é um campo ainda em conformação tensionado por parcerias público-privadas que podem comprometer o caráter público dos museus federais. Busca-se apresentar um panorama da situação do trabalho educativo em museus do Ibram do Rio de Janeiro, porque acredita-se que uma radiografia dos museus desta instituição tem bastante a dizer sobre a atual situação da educação museal no Brasil.

Palavras-chave: Educação Museal; Formação Integral; Políticas Públicas; Estado; Sociedade Civil; Público; Privado

ABSTRACT

This dissertation was motivated by professional practice as an educator at the *Chácara do Céu Museum of Brazilian Museum Institute*, from which it was possible to know the issues and projects from other museums and the discussions of the *Educators in Museums and Cultural Centers Network of Rio de Janeiro*. The research was guided by the overall objective of identifying the relations of conflict between public and private in continuing educational activities (programs, more than specific projects) that take place between museums and public schools, more specifically the focus of study is in how they are funded, formulated, implemented and assessed and how they relate or fall on public policies for education and culture in Brazil. It was referenced in the works of Marx and Engels (2011), Gramsci (2001), Williams (2011), Coutinho (2011), Frigotto (2010), among others, as theoretical bases to understand and support the study of the relationship between education and culture, in particular at the museums. It analyzes legislation and governmental and non-governmental documents linked to the museological field, aiming to investigate and understand the nexus between the State's contradictions and civil society around the definition of guidelines and basic conditions of the performance of museum educators. It presents an overview of the situation of the educational work in museums linked to the Brazilian Museums Institute – the ones placed at Rio de Janeiro –, the institution responsible for designing and implementing public policies in the area studied, more specifically the situation of its professionals and its educational structures, from the analysis of data from a comprehensive questionnaire, focusing on the situation of its professionals and its educational structures. It examines an educational experience at the Chácara do Céu Museum, where we develop educational work based on the concept of Integral Formation, also presented in this dissertation. The elaboration of the research made it possible to systematize, as a result, that, despite the public policies developed for the museological sector at the Workers Party Governments, notably in the action of Minister Gilberto Gil, the situation in the field of public policies for museal education is still in its infancy with regard to research, formulations and legal consolidations and practices. The policies are fragmentary, they follow the discontinued public policies logic of this Government and it is a field still tensioned by forming public-private partnerships that may compromise the public character of the federal museums. We present an overview of the situation of the educational work in the museums of Brazilian's Museums Institute of Rio de Janeiro, the situation of its professionals and its educational structures, because we believe that an x-ray of its museums have enough to say about the current situation of the museal education in Brazil.

Key words: Museal Education; Complete Education; Public Policy; State and Civil Society; Public; private

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** – Quantidade de educadores por museu
- Tabela 2** – Quantidade mensal de visitantes por museu
- Tabela 3** – Formação profissional dos educadores dos museus do Ibram/RJ
- Tabela 4** – Cargos ocupados pelos educadores dos museus do Ibram/RJ
- Tabela 5** – Quantidade de transporte oferecido por museu
- Tabela 6** – Quantidade de lanche por museu
- Tabela 7** – Quantidade de projetos educativos continuados por museu
- Tabela 8** – Quantidade de projetos educativos continuados com escolas
- Tabela 9** – Quantidade de projetos continuados realizados com verba pública

LISTA DE SIGLAS

AIT – Associação Internacional dos Trabalhadores
AMB – Associação Brasileira de Museologistas
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPC-UNE – Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes
CFC – Conselho Federal de Cultura
CNC – Conselho Nacional de Cultura
CNRC – Centro Nacional de Referência Cultural
FNC – Fundo Nacional de Cultura
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Ibram – Instituto Brasileiro de Museus
Iphan – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
Iseb – Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCC – Museu da Chácara do Céu
MEC – Ministério da Educação
MES – Ministério da Educação e Saúde
MNESP – Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Públicas
MinC – Ministério da Cultura
MST – Movimento dos Sem Terra
ONG – Organização Não Governamental
OS – Organização Social
Oscip – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PNC – Plano Nacional de Cultura
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEM – Programa Nacional de Educação Museal
PNSECD – Plano Nacional Setorial de Educação Cultura e Desporto
PPP – Parceria Público Privado
REM-RJ – Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais do Rio de Janeiro
UNE – União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: EDUCAÇÃO MUSEAL A CONSTRUÇÃO DE UM CAMPO E SUAS POLÍTICAS	12
<i>Teorias e práticas na educação museal, uma introdução necessária</i>	16
<i>Do ensino extraclasse à educação museal: uma breve análise histórica</i>	21
<i>Mediação, guiamento, orientação, monitoração, animação cultural: a educação museal o que é afinal?</i>	26
<i>Mas de qual cultura estamos falando?</i>	30
1. UM BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E CULTURA NO BRASIL	37
1.1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E CULTURA: DO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO CONJUNTA À CONSOLIDAÇÃO DE DOIS CAMPOS	42
1.2 O EMBATE ENTRE A SOCIEDADE POLÍTICA E A SOCIEDADE CIVIL: AÇÕES POPULARES E POLÍTICAS PÚBLICAS	60
2. OS MUSEUS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INTEGRAÇÃO ENTRE CULTURA E EDUCAÇÃO	64
2.1 O CAMPO ESPECÍFICO DA EDUCAÇÃO MUSEAL: POLÍTICAS PÚBLICAS EM CONSTRUÇÃO	65
2.2 EDUCAÇÃO E MUSEUS NO BRASIL	68
2.2.1 Os museus do Ibram do estado do Rio de Janeiro	83
2.2.2 As ações educativas em museus do Ibram do Rio de Janeiro	91
3. PROJETOS EDUCATIVOS CONTINUADOS E FORMAÇÃO INTEGRAL NO MUSEU DA CHÁCARA DO CÉU: ANALISANDO POSSIBILIDADES	103
3.1 PROJETO LETRARTE: CONDIÇÕES MATERIAIS, BASES TEÓRICAS E RESULTADOS PRÉVIOS	106
3.1.1 Desafios, conquistas e perspectivas	108
CONCLUSÃO	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
ANEXO 1 Tabelas do Capítulo 2.....	122
ANEXO 2 Questionário.....	131

INTRODUÇÃO – EDUCAÇÃO MUSEAL: A CONSTRUÇÃO DE UM CAMPO E DE SUAS POLÍTICAS

“Cada classe dominante cria sua cultura e, por conseguinte, sua arte. A história conheceu as culturas escravistas da Antiguidade Clássica e do Oriente, a cultura feudal da Europa medieval e a cultura burguesa que hoje domina o mundo. [...] A tarefa principal da inteligentisia proletária para o futuro imediato não está, entretanto, na abstração de uma nova cultura – cuja base ainda falta –, e sim no trabalho cultural mais concreto: ajudar de forma sistemática, planejada e crítica as massas atrasadas a assimilar os elementos indispensáveis da cultura já existente.”

Leon Trotsky, A cultura e a arte proletárias

Visitando um dos museus da Fundação Joaquim Nabuco, no Recife, em junho de 2013, o ministro da educação Aloízio Mercadante fez uma indagação sumamente relevante sobre o lugar dos museus nas políticas educacionais, pois, a pergunta, já continha, implicitamente, uma negativa: “O que o museu tem a ver com educação?”

Esta dissertação discute como avaliações, como as publicizadas pelo ministro da educação, demonstram a realidade das políticas públicas e das práticas de educação museal, por meio da análise de seus campos legal, teórico e prático. Teve como objetivo principal a investigação das relações entre a política cultural vigente para os museus e as políticas que medeiam a educação e a cultura, tendo como horizonte o conceito de formação integral, que será detalhado adiante. Examina, em particular, a institucionalização das ações educativas realizadas nos museus do Instituto Brasileiro de Museus (Ibram) no Rio de Janeiro, estado com a maior concentração de museus da instituição, além do escopo legal que lhe dá suporte, esperando ter exposto dados e reflexões que auxiliem na contextualização e no diagnóstico da atual situação do desenvolvimento de políticas públicas de educação para museus.

Começamos por uma introdução teórica que elucida os métodos e problemas que apresentamos em nossa pesquisa.

Tratamos de um assunto que se relaciona tanto com o campo da educação, como com os da museologia, da cultura e das políticas públicas conexas. Isso representou um desafio durante a pesquisa que exigiu reunir uma lista de referências bibliográficas “básica” capaz de abranger, sem simplificações, a problemática da pesquisa, compreendendo a educação, a cultura e o campo museal.

Apresentamos o conceito de educação museal, surgido na última década, mas que vem sendo forjado nos últimos 30 anos, destacando as relações entre museu e escola, com o objetivo de propor uma forma de educação integrada. A pesquisa permitiu evidenciar que, na esfera museal, a escola aparece em parcerias e em debates teóricos do campo, apontando como a problemática da cultura o permeia, utilizando como referências os trabalhos do filósofo político Carlos Nelson Coutinho sobre cultura no Brasil e do acadêmico crítico literário e novelista Raymond Williams sobre a cultura a partir de um ponto de vista teórico materialista e ideias sobre patrimônio, cultura e educação presentes nos movimentos revolucionários da França e Rússia, em diferentes períodos, presentes em textos de Lissagaray a Trotsky e nos trabalhos que eles influenciaram.

Aprofundaremos essas análises em três capítulos, que apresentam nexos entre si, a despeito da autonomia relativa de cada um deles. Seus conteúdos dão ao leitor a possibilidade de obter informações e refletir sobre um breve histórico de políticas que integraram educação e cultura no século XX no Brasil, seguido de um debate sobre o recorte dessas políticas no campo museal e de uma análise específica de propostas de ações de formação integral em museus.

No capítulo 1, apresentamos o referido breve histórico das políticas públicas e dos movimentos populares que relacionaram educação e cultura no Brasil desde a década de 1930 até nossos dias. Baseamo-nos na pesquisa da historiadora Lia Calabre sobre Políticas Culturais no Brasil, em que são feitas análises em seis recortes temporais: a chamada “Era Vargas” (1930-1945) que iniciou uma popularização de uma ideia de nação e por conseguinte de cultura nacional gerados a partir de relações autoritárias entre Estado e população; o período de 1946 a 1960, um breve período democrático em que o desenvolvimentismo começa a aparecer no

campo cultural principalmente com a ação de grandes investidores e mecenas; os anos 1960 e os primeiros anos da ditadura civil-militar (1964-1985) com a construção de políticas culturais e forte atuação popular; a década de 1970 calcada na modernização do Estado e no aumento da repressão; fins dos anos 1970 e década de 1980, apresentando um quadro de mudanças e participação social nas políticas públicas, com a consolidação da autonomia da cultura e princípios de sua mercantilização, e por fim os anos 1990 e início do século XXI, marcados pela ressignificação e revalorização da cultura em suas diversas áreas.

Pretendemos nesta análise ter feito sempre os paralelos necessários entre os debates de políticas públicas e o contexto econômico e social em que estiveram imbuídas.

Neste capítulo, analisamos os Planos Nacionais Setoriais de Educação, Cultura e Desporto (PNSECD) do período entre 1968 e 1985, leis de criação e estruturação dos ministérios responsáveis pela educação e cultura no período avaliado (Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Públicas de 1930 a 1937, depois transformado em Ministério da Educação e Saúde como permaneceu entre os anos de 1937 e 1953, Ministério da Educação e Cultura, a partir de 1953 e Ministério da Cultura, fundado em 1985), trabalhamos com referências bibliográficas que tratam das políticas públicas em educação e em cultura e do campo social, como o já citado trabalho de Calabre (2009), além de Vânia Motta (2012), Elaine Behring (2003), Cunha e Góes (1988), Fávero (1992), entre outros.

O capítulo 2 particulariza elementos trabalhados no anterior, analisa de modo mais aprofundado a conformação do campo das políticas públicas de cultura voltadas para museus, em especial, para a educação museal. Com essa finalidade, foram estudados a legislação de criação do Instituto Brasileiro de Museus (2009) e do Estatuto de Museus (2009), documentos internacionais como a Declaração do Rio de Janeiro (1958) da UNESCO (United Nations for Education, Science and Culture Organization – em português, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), que tratou do tema da educação em museus na América Latina. A pesquisa compreendeu também um estudo dos museus do Ibram no estado do Rio de Janeiro por meio de um questionário elaborado a partir das

questões e problemas da pesquisa (ver Anexo 2), a saber: as formas de financiamento das ações de parceria entre museus e escolas; as ações educativas realizadas nesses museus, sua estrutura e condições de execução; a existência e estrutura de setores educativos e a formação de seus profissionais.

Além da pesquisa direcionada aos profissionais que atuam nos museus do Ibram, a investigação contemplou as análises da Política Nacional de Museus (2003), do Plano Nacional Setorial de Museus (2010), e do recente *blog* do Programa Nacional de Educação Museal (2012-2013).

Localizamos que é a partir da virada do século XX para o XXI que o campo dos museus, assim como o da cultura de forma geral, sofre alterações radicais, sendo valorizadas e recebendo maiores aportes de verbas públicas. Por outro lado, percebemos que também nesse período o campo se abre mais para o mercado e que essas verbas diluem-se em parcerias que são focalizadas, datadas e respondem a objetivos particularistas e que, por isso, não têm como propósito resolver os problemas das instituições públicas e suas carências.

Sendo assim, no segundo capítulo, pretendemos ter estabelecido nexos entre as experiências consideradas e as tendências das políticas públicas no país, examinando as resistências e disputas hegemônicas, identificando relações de conflito entre o público e o privado nas políticas e ações museais, principalmente com a análise de seus programas.

A partir dessa caracterização geral, o estudo pretendeu adensar a análise das políticas e ações, examinando: quais são seus sujeitos (são resultantes de ações dos órgãos de cultura, das secretarias de educação, de instituições escolares, de docentes e educadores isoladamente etc.); qual a função social pretendida com a parceria (melhoria da qualidade do ensino público [em qual perspectiva?], empreendedorismo e fruição da arte como bem de consumo etc.) e como são implementados no espaço-tempo escolar/museal.

Por fim, no capítulo 3, analisaremos o desenvolvimento de projetos de ação educativa continuada, em uma das unidades pesquisadas, o Museu da Chácara do

Céu, em que desenvolvemos trabalho e pesquisa, tendo em vista que foram baseados no conceito de formação integral que aqui utilizamos como referência teórica.

Neste caso, foram estudados os documentos de planejamento e relatórios da instituição e dos projetos por ela realizados. Tanto os dados do questionário quanto as ações pesquisadas no Museu da Chácara do Céu são relativos ao período de 2009 a 2012, do ano de criação do Ibram até o ano anterior a defesa desta dissertação.

O período foi escolhido, pois a partir da criação desse instituto têm-se um órgão federal responsável pela elaboração, implementação e fiscalização das ações museais no Brasil, com competência específica. Além disso, desde que surgiu a Política Nacional de Museus (2003) em que já estava colocada a possibilidade de criação deste órgão, o período analisado foi o que, proporcionalmente a outros, mais consolidou políticas, leis e programas para a área, inaugurando uma verdadeira institucionalização da questão das políticas públicas em museus no Brasil.

Teorias e práticas na educação museal, uma introdução necessária

A educação enquanto prática social engloba uma infinidade de possibilidades de relações e ações que ultrapassam o espaço escolar e a função da escola. A escola se forjou, no Brasil e na maior parte do mundo, como a instituição oficial de formação, mas os projetos educacionais histórico-críticos sempre compreenderam – e lutaram por isso – que a escola não pode perder seus vínculos com o mundo do trabalho, como apontam Marx e Engels (2011), Gramsci (2001) e, mais recentemente, no Brasil, Frigotto (2010).

A perspectiva histórico-crítica de educação – comprometida com a formação omnilateral – sempre colocou em relevo os espaços de arte e de cultura, como visto na luminosa experiência da Comuna de Paris, 1871, nos escritos de Gramsci e em projetos educativos, como os inspirados [ou em diálogo com] em Paulo Freire, vide os Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes (CPC-UNE), entre outros. A tentativa de aprisionar a formação em uma instituição sob estreitos controles governamental e estatal foi um movimento a favor da escola dirigida pelos

pressupostos liberais que, posteriormente, foram sistematizados na denominada teoria do capital humano;¹ as lutas sociais, ao contrário, sempre reivindicaram os nexos orgânicos das escolas com o trabalho, a arte e a cultura.

Esses exemplos históricos mostram que esta integração pode dar-se de várias formas, representando interesses diversos e com efeitos também diversos para a sociedade, dependendo, entre outros fatores, da conjuntura. Para dar dois exemplos antagônicos, podemos citar o Brasil do período ditatorial (1964-1985), que iniciou um processo de subordinação da escola aos requisitos educacionais provenientes dos setores econômicos objetivando formar capital humano, como no caso da Lei 5.692/71 (MOTTA, 2012), enquanto em 1871, na Comuna de Paris, escolas, museus e demais instituições culturais e científicas serviam como espaço educativo voltado para uma formação integral, libertadora para o indivíduo e para a coletividade (LISSAGARAY, 1995; LUQUET, 1968).

No processo histórico de luta de classes, a constatação de que o sistema capitalista produziu um sistema escolar dualista em que os setores dominantes são formados para as atividades de direção intelectual e moral, enquanto os trabalhadores recebem deformada formação unilateral, desprovida de conteúdo científico, tecnológico e cultural, com objetivo de manter a hegemonia de uma classe sobre outras, abre espaço para a formulação e defesa de uma escola desinteressada, unitária, voltada para formação integral dos indivíduos, como apresenta Gramsci:

A crise [da educação] terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial, de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 2001, p. 33).

¹ A teoria do capital humano, segundo Motta (2012, p. 270), “demonstra o valor econômico da educação e a entende como algo decisivo no desenvolvimento da economia e da sociedade”. Neste sentido, o investimento em educação é visto como investimento em pessoas com o objetivo de obter retorno econômico. É um empreendimento individual e da sociedade focado num ideário de produtividade.

Considerando essas reflexões, é possível iniciar o debate sobre a problemática da educação no Brasil, particularizando o nexu entre as instituições museais e as escolas, em especial na década que antecedeu e na que inicia o século XXI, período em que o papel do Estado na regulamentação, fiscalização e oferecimento da educação vem se modificando. As concepções sobre o caráter educativo dos museus, conforme propugna o presente estudo, estão em relação com as concepções de educação, de escola e de museu no tempo histórico, contudo, tais nexos não são unilaterais e imediatos, conforme será discutido adiante.

Ao longo do século XX, foram implementadas algumas políticas públicas que integravam educação e cultura, e a partir de sua segunda metade, elas somaram-se em uma perspectiva que, ora representou a luta por uma nova hegemonia construída no seio da classe trabalhadora e dos movimentos populares, de um lado; ora demonstrou o poder das classes dominantes que reinaram hegemônicas por longos períodos de cerceamento democrático e de doutrinação liberal conservadora, de outro.

Entender o complexo formado pelas políticas públicas fragmentadas que temos hoje no Brasil, na área da educação e cultura, passa por identificar seu desenvolvimento histórico e por analisar no que se está levando a cabo, as influências dos fenômenos sociais, políticos e econômicos mundiais. Com efeito, nos últimos anos, as políticas públicas formuladas em meio à “reforma gerencial” do Estado privilegiaram as parcerias público-privado, a consolidação do conceito de propriedade pública não estatal e a inserção do setor privado na realização de ações que antes eram responsabilidade do Estado e de suas instituições oficiais (MOTTA, 2012).

Pretendemos, aqui, realizar uma pequena parte desta difícil tarefa, por meio da análise de uma área que vem consolidando-se como espaço aparentemente autônomo que é a educação museal.

Embora faça parte das demandas de políticas culturais, na atual estrutura de organização do governo brasileiro, a educação museal é entendida ora como um espaço de formação não formal com finalidades próprias, ora como uma possibilidade de ação complementar à educação formal – entendida como processo de “escolarização” dos museus –, o que gera polêmicas entre seus profissionais e

entre as instituições ou organismos que representam (LOPES, 1991; SANTOS, 2008).

Acreditamos que as atuais políticas públicas de educação e cultura, principalmente aquelas que promovem uma interação entre essas duas áreas, fazem parte de um conjunto maior de políticas públicas imbricadas com o sistema capitalista que manifesta vigorosa crise. Em busca de lucros, os capitalistas necessitam da mercantilização de direitos sociais para reerguer-se e fazem isso às custas da profunda refuncionalização das instituições de educação e de cultura e também do conjunto de conquistas acumulado pela classe trabalhadora brasileira no último século, como a instituição de um sistema previdenciário e do conjunto das leis trabalhistas.

Para isso, examinamos a proposição de que as tensões entre educação museal e a educação escolar decorrem fundamentalmente do estreitamento da função social da escola, em que a cultura e a arte são tidas como “dimensões externas, extraescolares” e, de outra parte, com as mudanças nos museus, crescentemente transformados em organizações de exposições com apelo midiático de bens culturais que, a despeito de seu valor artístico, estão inscritos em circuitos mercantilizados. A educação museal, comprometida com a formação omnilateral,² nesse sentido, está necessariamente inserida em lutas pela escola unitária, tal como discutido por Gramsci (2001).

Muito se critica – nos espaços museais – que ela seja encarada como uma extensão, ou apoio à sala de aula. No entanto, pouco se discute sobre a perspectiva educacional que faz da arte e da cultura. Algo exterior a formação escolar e,

² A ideia de formação integral presente já na obra de Marx e Engels como formação politécnica aparece entre autores marxistas eventualmente como formação omnilateral.

também, sobre o caráter de espetáculo³ (DEBORD, 2011) conferido às exposições museais e mesmo a seu trabalho educativo.

Ainda sob este viés, a crítica acaba incidindo, sobretudo, no fato de que os museus possuem uma característica própria, ligada às questões patrimoniais, artísticas, científicas, históricas, dependendo da tipologia e do trabalho educativo que assumem que, muitas vezes, apresenta de forma “excludente” seu acervo, reproduzindo as desigualdades da sociedade (SANTOS, 2008).

Sendo assim, Márcio Rangel observa que:

Na contemporaneidade podemos observar um novo fenômeno de re-significação e apropriação cultural do museu. Não estamos mais discutindo a democratização do acesso aos bens culturais presentes nas coleções museológicas ou o direito de acessar o capital cultural acumulado nestas instituições, mas sim a democratização do próprio museu, que passa a partir de agora a ser compreendido como uma ferramenta ou instrumento de trabalho que pode e deve ser utilizado por diferentes segmentos sociais (RANGEL, 2010, p. 126)

Tomando a ideia de Rangel, mas considerando os museus não como ferramenta, mas como espaço educativo fundamental, entendemos que este pode, até, ser utilizado para a concretização de um processo de educação compartilhada que inclua a cultura e a memória como parte de seu processo.

De fato, a educação no Brasil não é vista nem implementada como um processo de formação integral, em que diferentes espaços educativos, diferentes metodologias e objetos de estudo integram-se numa proposta de formação voltada para a instrução do ser humano completo, aquele que é capaz de trabalhar, produzir conhecimento e autogovernar-se (GRAMSCI, 2001).

Os museus, assim como outras instituições culturais, podem desempenhar um papel fundamental na educação coletiva, criando identidades, memórias e legados, que, integrados à educação escolar, poderiam ampliar o escopo do conhecimento

³ Para Debord, na atual sociedade capitalista, o espetáculo é uma relação social que imprime o pensamento e o comportamento dominantes por meio de processos imagéticos, mediatizantes, voltados para promover a ideologia do consumo (DEBORD, 2011).

socializado na escola, possibilitando, desse modo, novos prismas no processo de formação das crianças e jovens provenientes das classes trabalhadoras.

Do ensino extraclasse à educação museal: uma breve análise histórica

Quando os museus brasileiros estiveram sob a tutela do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Públicas (MNESP) e, em seguida, do Ministério da Educação e Saúde (MES), seu papel educativo já estava delineado.

Subordinados ao Departamento Nacional do Ensino (MNESP) – 1930 – e em seguida à Divisão de Ensino Extraescolar (MÊS) – 1937, os museus, bibliotecas e instituições culturais e científicas (tais como Casa de Rui Barbosa, Instituto Oswaldo Cruz e Observatório Nacional) implementavam políticas públicas no campo da então chamada educação extraescolar, à época vista não como uma complementação da educação na escola, mas como um tipo de educação exterior a ela.

É certo que nessa época, no Brasil, apesar de abertos, os museus tinham como público apenas especialistas, seja pela ideia que se tinha de sua função social, seja pela sua expografia ou pelos objetos que colecionava como exemplos de uma ideia de nação a ser inventada e consolidada (SANTOS, 2006).

O termo extraescolar designa que alguma noção se tinha de que museus são lugares onde há espaço para um trabalho educativo. Nessa época, havia apenas pouco mais de uma centena de museus no Brasil, a maioria voltada para estudos científicos, frequentados por cientistas e pesquisadores e data apenas de 1922 a criação do Museu Histórico Nacional.

Foi ainda em 1927 que foi criada por Roquette Pinto, a primeira Seção de Assistência ao Ensino de História Natural, primeiro setor educativo em museus no Brasil, no Museu Nacional, antigo Museu Real, fundado em fins do período colonial, já com o intuito de auxiliar a formação escolar oferecendo, porém, uma forma alternativa de ensino, centrada na experiência com o objeto.

A partir dos anos 1960, por influência de autores anglo-saxônicos, o termo educação não formal passou a designar as atividades implementadas nesses espaços. Considera-se então que a educação não formal é qualquer atividade que, fora do sistema formal de ensino opera separadamente como parte de algo mais amplo que se pretende realizar com públicos específicos e com objetivos pedagógicos específicos. (MARANDINO, 2008, pg.13)

A ação educativa realizada em museus seria então diferente daquela ocorrida na escola, tendo metodologias, conteúdos e referências teóricas próprias.

Essa prática educativa ou modalidade de educação, porém, assim entendida por muitos, não tem conceituação definida unanimemente, seja no campo acadêmico, seja no prático ou no legal. Isso se dá não só pela falta de políticas públicas direcionadas para o campo, mas também pela grande divergência de opiniões entre educadores e pesquisadores da área.

Uma forte polêmica que marcou as primeiras discussões teóricas e de políticas públicas voltadas para a educação museal, gira em torno justamente da relação entre museus e escolas.

Durante a década de 1980, nas grandes lutas que foram travadas em prol de uma educação libertadora, crítica e autônoma, os museus, talvez por estarem vivendo uma luta própria, em que a corrente da Nova Museologia buscava espaço entre as práticas e a legitimação legal, rebelaram-se contra o que se denominou a “escolarização” desses espaços educativos.

Questionavam-se os métodos, os referenciais teóricos, os conteúdos trabalhados nas ações educativas, consideradas bancárias, descritivas, transmissivas, atreladas ao currículo escolar, enquanto o museu oferecia possibilidades múltiplas de trabalhar conteúdos próprios ligados ao patrimônio e aos acervos que continham.

Esta não era uma acusação sem fundamento, tendo em vista que não havia (como ainda não há) uma formação específica para os profissionais da área, que muitas vezes eram professores desviados de função, além de que as próprias instituições, muitas vezes, não contavam com recursos para o trabalho educativo. Mas a

radicalidade de sua defesa, que ousamos considerar até mesmo corporativista, obscureceu a realidade do sistema de ensino e de cultura da sociedade capitalista.

É na escola dual e interessada (GRAMSCI, 2001) que encontramos a razão para a “escolarização” dos museus. Sendo a escola um espaço de tolhimento do pensamento artístico, de seu não desenvolvimento, do impedimento crítico e do isolamento social visando à reprodução da ordem vigente, o uso do museu por seu público mais frequente, o escolar, não poderia ser diferente do de extensão da sala de aula.

Sem a perspectiva de uma formação integral, a realidade faz da escola e do museu espaços estanques, inconciliáveis, incomunicáveis, a não ser se por uma transposição de práticas de um espaço ao outro.

Sob a perspectiva da formação integral, pode-se pensar em uma ação integrada entre esses espaços de educação, em responsabilidades compartilhadas, em um processo educativo que estabeleça ações continuadas entre os envolvidos.

Torna-se possível então, a partir da tomada de um referencial teórico e, mais do que isso, de uma visão mais ampla de educação, debater as diferentes formas que a ação educativa pode dar-se no espaço museal.

Sem ignorar que o museu recebe diferentes públicos, que têm diferentes faixas etárias, graus de instrução, necessidades, interesses, classes sociais (e nessa divisão recebem umas mais do que outras), podemos pensar sobre as diferentes formas que esses públicos são recebidos no museu por seus educadores, e demais profissionais da área.

Quando da criação do Ministério da Cultura, em 1985, o desenvolvimento do Programa Nacional de Museus incorporou diante dos debates acerca da educação permanente (uma educação que ocorreria no cotidiano e em qualquer espaço, na praça, na comunidade, no teatro, nos museus e não só na escola), a noção de museu como espaço educativo, com caráter próprio e diferenciado da escola:

à proporção que essa concepção de educação permanente ganhar maior aceitação e penetração nos meios educacionais, melhor poderá o museu ocupar seu espaço como agente educativo-cultural da comunidade, organizando-se como sistema aberto de educação, adotando soluções educativas marcadas pela flexibilidade e diversidade, incentivadoras do autodidatismo e criatividade pela exploração de todas as informações disponíveis em seu acervo e na comunidade em que está localizado, e desenvolvidas em uma abordagem comunitária própria ao despertar da participação e ao fomento da educação mútua (MINC, 1985, *apud* LOPES, 1991, p. 448).

No entanto, o fomento a políticas próprias para as áreas educativas dos museus ficou muito aquém do possível.

Em meio ao processo de mercantilização por que passava a cultura, que se manifestou mais profundamente com a criação das leis de incentivo (primeiro a Lei Sarney e em seguida a Lei Rouanet), uma política de integração entre museus e escolas, principalmente se considerados espaços com processos educativos próprios, demandaria o dispêndio de recursos que os governos das décadas de 1980 e 1990 não estavam dispostos a dispor para a construção de um projeto de educação emancipatória que envolvesse a integração desta com a cultura.

E uma política específica para a área da educação museal demoraria a surgir. No ano de 2010, o recém-criado Ibram promoveu o I Encontro de Educadores do Ibram.

O resultado desse evento foi a elaboração da Carta de Petrópolis (IBRAM, 2010a), que continha alguns pontos ensaísticos sobre diretrizes e necessidades da área e o compromisso do debate e implementação de uma Política Nacional de Educação Museal.

Em 2012, o Ibram lançou um Fórum Virtual para o debate de um Programa Nacional de Educação Museal, não mais uma política. No ar, de 26 de novembro de 2012 a 7 de abril de 2013, o fórum promoveu o debate de nove temas, que deverão constituir o PNEM, que será definido em encontro presencial.

O debate inclui definições de propostas sobre Gestão, Profissionais de Educação Museal, Redes e Parcerias, Formação, Qualificação e Capacitação Profissional, Estudos e Pesquisas, Acessibilidade, Sustentabilidade, Museus e Comunidade, além de um Grupo de Trabalho (GT) intitulado Perspectivas Conceituais, em que as

formas e práticas de mediação são debatidas, buscando estabelecer diretrizes unificadoras do campo e da atuação profissional dos educadores em museus.

Mediação, guiamento, orientação, monitoração, animação cultural: a educação museal o que é afinal?

O papel que um educador tem a cumprir em um espaço educativo como o museu é, apesar de conter também muitas semelhanças, muito diferente do papel que cumpre um professor em sala de aula.

Tendo métodos, conteúdos e referenciais teóricos próprios, a educação museal também pode realizar-se de várias formas, com vários objetivos, velados ou explícitos, mas com um objetivo comum com a escola: o de formar indivíduos plenamente capazes de compreenderem o mundo a seu redor e transformá-lo. Ou, pelo menos, é um objetivo que se quer comum a escolas e museus, tendo em conta uma perspectiva emancipatória de educação.

Entre as diversas formas de receber o público, algumas aparecem na literatura específica da área e na própria descrição das ações educativas desenvolvidas por instituições em seus panfletos de divulgação ou sítios na internet.

Segundo a educadora Rita Gama, podemos indicar as seguintes formas:

Para comunicar seus acervos e pesquisas ao público, os museus aprimoram suas iniciativas educativas nas exposições em diferentes formatos: visita guiada, conduzida, dirigida, monitorada, mediada. Compartilhada? O “guia” orienta os visitantes com informações padronizadas, numa relação onde um guia e outro é guiado. A palavra “monitor” parece um desdobramento da mesma função, e nos remete a uma experiência relacionada à segurança, vigilância, alguém que está ali para “que o visitante não toque na obra” [...] Mediadores focam sua atuação no diálogo e na troca com o público, exercitando a escuta e flexibilizando sua ação, seu roteiro, adequando-o a seus interlocutores e buscando uma experiência compartilhada. Mediação no sentido de estar atento à obra e ao visitante e às relações entre eles (GAMA, 2012, p. 18).

O peso que as palavras atribuem às diferentes tipologias de visita em museus denota o compromisso que a instituição tem com o público e com sua própria função social. Também está presente na nomenclatura utilizada pelas instituições para indicar o trabalho educativo que fazem suas concepções de educação.

A expressão “visita guiada” associa-se à concepção bancária da educação, em que a transmissão de conhecimentos prevalece sobre a reflexão e o diálogo. Nessa tipologia de visita, estagiários são, na maior parte das vezes, os responsáveis pela ação educativa, muito embora a função educativa para com eles, a de ser parte da formação profissional de futuros educadores, dê-se assim de forma muito prejudicada.

A monitoria em exposições realmente nos dá a impressão, como bem apresenta a educadora, de que os objetos musealizados aparecem de forma sacralizada, com um “quê” de misticismo e um “quê” de proibido, e a relação dos “monitores” com os acervos, com o conjunto das ideias curatoriais e com um processo educativo de qualidade raramente são a prioridade dos espaços que oferecem visitas monitoradas.

A visita orientada, dirigida, ou conduzida apesar de dar uma ideia bastante parecida com as anteriores, aparentando ser uma ação que promove a privação da autonomia dos grupos visitantes, pode ser um instrumento de conexão entre os educadores museais e as demandas que lhes são apresentadas pelos públicos visitantes, mas isso vai depender do perfil de cada instituição e do que ela pode oferecer em relação à “orientação”, o que pode aparecer na forma de roteiros preestabelecidos, projetos com foco em públicos específicos, com temática específica etc. (adaptação da temática dos acervos aos conteúdos escolares, ou aos conteúdos trabalhados e demandados por grupos organizados de instituições de educação não formal, como ONGs, associações).

Apesar de pouco usual, depois da década de 1990, a expressão animação cultural como forma de designar a atuação de educadores em museus vem sendo retomado, possivelmente pelo atual nível de mercantilização dos processos culturais que vêm, cada vez mais, transformando em entretenimento as propostas de ações educativas em museus.

A ideia de ação educativa compartilhada adéqua-se à forma da mediação, em que as duas partes envolvidas na visita a constroem a partir da troca de saberes e interesses. Esta é, a nosso ver, a forma que mais condiz com uma proposta educativa baseada na formação integral e a que mais pode abrir portas para a ação

conjunta de museus, escolas, instituições de educação não formal e demais grupos organizados que frequentem o museu. O mesmo vale para as ações pensadas para o público espontâneo, para as famílias, turistas etc.

Essa ideia de ação educativa é a que mais se adapta ao anseio de promover em museus a formação do público, pensando não somente em aumentar o quantitativo de visitantes da instituição, mas em “dar forma” ao público para que ele volte, que faça do museu um espaço seu, apropriado, inteligível, de aprendizado, de lazer, de fruição.

Se uma possível formação integral for o objetivo da ação educativa em museus, esta deve ser vista como parte do direito do indivíduo à educação, deve ter políticas públicas elaboradas e implementadas para que se garanta o acesso a essa formação, seja na escola, seja no museu, ou em qualquer outro espaço educativo em que possa realizar-se.

Sendo assim, faz-se necessário também o debate com que nos provoca Debord, sobre a mercantilização da cultura na Sociedade do Espetáculo (2011), em que o público vira consumidor de produtos culturais, fazendo com que a criação de identidades culturais e a apropriação patrimonial estejam então ameaçadas, por um lado pela transformação de bens culturais em mercadorias, por outro pela heteronomia imposta às instituições e a seus educadores.

Ao debater a transformação do público em consumidores, ignorando suas formas e diversidade, Caio Honorato coloca que a mediação deve ser “uma mediação para autonomia da própria mediação. Inclusive para que ela não passe pelo constrangimento de recomendar alguma coisa que ela própria não exerce” (HONORATO, 2012, p. 54). Ou seja, a liberdade de produção e apreensão de conhecimentos. Isso significa que mediadores devem ter liberdade para elaborar suas ações e práticas, o que é impedido, quando interesses comerciais, permeiam e orientam seu trabalho.

O autor remete ainda a questões práticas do trabalho de mediação, hoje, quando diz que:

É preciso notar ainda que a heteronomia não aparece simplesmente como “discurso do outro”, manifestando-se, em vez disso, enquanto circunstâncias impessoais (ou sociais) de limitação, privação e opressão, que tornam a autonomia individual praticamente inoperante. Do ponto de vista da mediação ou dos mediadores, elas podem ser: condições de trabalho eventualmente precárias ou contratações temporárias; o privilégio dos números, da imagem, do valor de marca, ou mesmo da satisfação subjetiva, enquanto critérios de avaliação do trabalho; a lógica corporativa de financiamento à produção cultural; a centralização administrativa travestida de democracia; a falta de recursos do sistema público de educação; o enfraquecimento da sociedade civil e das manifestações coletivas diante dos mecanismos automatizados do mercado; o desenvolvimento econômico como imperativo social etc. (HONORATO, 2012, p. 58).

Nas discussões colocadas no Fórum de debates do PNEM, questões como essas citadas por Honorato, aparecem como objetos de etapas de avaliação da situação profissional dos educadores em museus, pressupostos para a elaboração de um conjunto de ações para um programa e mesmo para uma política nacional.

Essas são questões de elevada importância para a definição de terminologias e marcos teóricos que identifiquem as ações que ocorrem nos museus.

Quando pensamos nas condições de trabalho dos educadores, nas finalidades institucionais do trabalho educativo, na falta de investimento público na cultura (ou em um investimento muito aquém do necessário) e na fraca participação da sociedade civil (com poder de atuação autônoma), somos levados a pensar em que tipos de visita as instituições estão conseguindo, ou orientando, ou ainda impondo aos profissionais fazerem.

No Grupo de Trabalho com o tema das Perspectivas Conceituais do fórum de debates do PNEM, foram apresentadas várias polêmicas sobre o uso das terminologias acima citadas. Há quem defenda que a visita guiada é necessária, na medida em que existem grandes exposições, de caráter monumental, como as que vemos vir importadas de grandes museus europeus e que ficam em cartaz em centros culturais de referência pelo Brasil e por toda a América Latina.

Podemos, senão devemos, no mínimo, problematizar essa posição, pois se é necessário que se pratiquem ações transmissivas, baseadas em uma educação bancária, numa formação débil dos educadores para que se possam atingir grandes metas de público e visibilidade institucional, há de se repensar se o formato de

grandes exposições é mesmo o que nossa sociedade precisa, em relação à educação museal.

Em fins da década de 1980, Guarnieri (2010) já apontava a necessidade de criação e fortalecimento de instituições museais com caráter regional ou local, que interagissem com a comunidade, em vez de a criação de grandes museus monumentais, sugadores de recursos e que dificilmente permitiriam a construção coletiva de suas missões e ações.

Se for necessário que uma instituição planeje uma visita orientada, pois os professores ou demais grupos organizados não têm condições materiais, ou não tiveram a formação necessária para utilizarem-se desse espaço qualitativamente, há de se mudar a formação de professores e agentes culturais, para que saibam fazê-lo. E o próprio museu pode ser sujeito dessa transformação, utilizando-se da ideia de formação integral.

O que está em cheque, quando discutimos o perfil teórico que guia a elaboração das práticas museais, é sua qualidade, sua função social e o papel que estas cumprem na estrutura mais geral da noção de educação que a sociedade propaga.

Mas de qual cultura estamos falando?

Ao defendermos que a educação deve, por meio da concepção de formação integral, amalgamar-se à cultura com o fim de promover a formação de indivíduos completos, estamos tratando de um conceito de cultura bastante específico.

Para a filósofa Marilena Chauí no século XX, cultura passa a ter um sentido de um conjunto de práticas que abrange significados inéditos relacionados ao campo das formas simbólicas. Passa a ser entendida como:

criação coletiva da linguagem, da religião, dos instrumentos de trabalho, das formas de habitação, vestuário e culinárias, das manifestações do lazer, da música, da dança, da pintura e da escultura, dos valores e das regras da conduta, dos sistemas de relações sociais, particularmente os sistemas de parentesco e as relações de poder (CHAUÍ, 2006, p. 131)

A autora apresenta, porém, que uma visão tão abrangente, se tratada com descuido, não apresenta um problema fundamental, o da divisão cultural promovida pela divisão de classes da sociedade, termina por submeter à cultura às leis do mercado, reduzindo-a a forma de entretenimento e passatempo, portanto supérflua.

Segundo Coutinho, Gramsci aponta que “numa formação social de tipo ‘ocidental’, a organização da cultura já não é algo diretamente subordinado ao Estado, mas resulta da própria trama complexa e pluralista da sociedade civil” (COUTINHO, 2011, p. 16).

Sendo assim, a cultura que deve representar uma parte fundamental da formação dos indivíduos é ao mesmo tempo uma cultura referenciada historicamente, que aproveite tudo que já foi produzido de técnica, estética e crítica no universo da arte, dos costumes e tradições, das manifestações populares e eruditas, assim como capaz de aproveitar o novo, o imediato, o espontâneo e o que está ainda em processo de transformação e consolidação no campo cultural.

Mas é preciso saber que uso fazer de todas estas formas e manifestações culturais no caso de aproveitá-las em práticas voltadas para a omnilateralidade em uma formação possível. Tratem-se de um simples exemplo com o caso dos museus. É possível que se aprenda em um ambiente potencialmente educativo como o museu, de muitas maneiras.

Já vimos anteriormente o debate acerca das diferentes formas de mediação e como cada uma trabalha ou não a apropriação dos conteúdos educativos museais. A grande questão é o que se aprende em um museu, que efeitos têm as experiências nele vivenciadas, o que se faz com o escopo do que foi apropriado.

Uma criança, um jovem, e mesmo um adulto ou idoso, não habituados com o universo dos museus, podem sempre aprender alguma coisa em uma visita, seja ela mediada ou não. Uma má experiência, uma dúvida não solucionada, um olhar preconceituoso direcionado por um frequentador mais assíduo ou por um funcionário do museu, podem fazer de uma primeira experiência um evento traumático.

Como não há com relação aos museus a mesma obrigatoriedade que existe em relação à escola (e não que isso garanta definitivamente uma boa experiência escolar), às vezes as visitas sendo únicas nas vidas de grande parte das pessoas, uma experiência traumática pode significar que o que se aprende no museu é que ele é um lugar “chato”, “difícil de entender”, onde “não se pode tocar”, onde “não se pode falar”, onde “não se pode criticar”, ou ainda um lugar “que representa uma cultura que não é a minha”.

Para Trotsky (2007, p. 159), “a cultura representa a soma orgânica de conhecimentos e informações que caracteriza toda a sociedade ou ao menos a sua classe dirigente. Ela abarca e penetra todos os domínios da criação humana e unifica-os num sistema”. Se assim o é e não reconhecemos nos conhecimentos da classe dirigente nenhuma ligação com nossa cultura, então essa cultura e esse conhecimento são sacralizados e considerados direito e produto direcionado apenas a uma ínfima parcela de eleitos capazes de compreendê-la.

Os museus, como espaços da guarda da memória e da história de uma sociedade “preservam os testemunhos do homem; são repositórios-comunicadores de objetos e símbolos e, portanto, de cultura e de identidade cultural, porém, de que e para que homens? (GUARNIERI, 2010, p. 169)”.

O desenvolvimento cultural no Brasil foi marcado, desde o início da colonização, pela seleção de conteúdos, a negação de influências indígenas, africanas e de demais culturas que foram durante muitos séculos abafadas e rechaçadas em prol do cultivo de uma universal erudita e oficial.

Segundo Coutinho,

O fato de que os pressupostos da nossa formação econômico-social estivessem situados no exterior teve uma importante consequência para a questão cultural. Isso significa que, no caso brasileiro, a penetração da cultura europeia (que se estava transformando em cultura universal [durante o período colonial e do Império]) não encontrou obstáculos prévios. Em outras palavras, não existia uma significativa cultura autóctone anterior à colonização que pudesse aparecer como “nacional” em oposição ao “universal” ou o “autêntico” em contraste com o “alienígena” (COUTINHO, 2011, p. 15).

Ou, pelo menos, não uma cultura que consolidada por avanços tecnológicos e sociais como a escrita e as artes, pudesse sobrepor-se ou contrapor-se ao voraz acultramento dos colonizadores, ou a sua guerra e dominação.

A situação de subordinação da colônia brasileira a Portugal e deste à Coroa Britânica, determinou profundamente o conteúdo e as formas que nossa cultura obteve, enquanto referência oficial, assim como os movimentos de resistência que surgiram dessa condição. Vemos assim, que também no campo da cultura, a luta de classes se evidencia e toma corpo.

Para Marx, “o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral” (MARX e ENGELS, 2010, p. 97). Isso significa que as condições a que a cultura é subordinada num cenário econômico, político ou social dado, tem total relação com seu desenvolvimento.

Vivemos atualmente afundados na realidade cultural burguesa que, ao surgir, desenvolver-se e consolidar-se, criou seus próprios mecanismos de seleção e destaque, para isso criando instituições e personagens próprios, como nos aponta Trotsky:

A burguesia não só se desenvolveu materialmente no seio da sociedade feudal, entrelaçando-se de várias maneiras e apossando-se das riquezas, como também colocou a seu lado a *intelligentsia* para criar pontos de apoio culturais (escola, universidades, academias, jornais, revistas), muito tempo antes de abertamente se assenhorear do poder à frente do Terceiro Estado (TROTSKY, 2007, p. 152).

Concluimos assim que toda cultura é uma cultura de classe, surge historicamente e historicamente se desenvolve. A cultura de uma determinada classe começa a surgir antes que essa classe chegue ao poder. Consolida-se à medida que se cria na necessidade de manutenção da hegemonia.

No caso brasileiro, Coutinho aponta que

A cultura universal, assim, não era algo externo, imposto pela força, à nossa formação social, mas algo potencialmente interno, que ia se tornando efetivamente interno à medida que (ou nos casos em que) era recolhido e assimilado por uma classe ou um bloco de classes ligado ao modo de produção brasileiro. [...] A história da cultura brasileira, portanto, pode ser esquematicamente definida como sendo

a história dessa assimilação – mecânica ou crítica, passiva ou transformadora – da cultura universal (que é certamente uma cultura altamente diferenciada) pelas várias classes e camadas sociais brasileiras (COUTINHO, 2011, p. 41).

O que defendemos ao apresentar a ideia de uma formação integral não é o desenvolvimento, por fim, de uma cultura contra-hegemônica e, sim, que toda a cultura já produzida ou a produzir unifique-se em uma da humanidade, uma verdadeiramente universal.

Ao longo de um processo de transformação social que leva a essa situação ideal, uma disputa hegemônica cultural é inevitável.

Estamos diante de vários desafios, entre eles o de defender a cultura como forma de expressão, como memória, como costume, tradição e direito, diante da mercantilização de suas práticas e da transformação de seus produtos em objetos de consumo espetaculares.

Ainda para Coutinho,

a generalização da “lógica” capitalista e monopolista no plano da cultura provoca um espontâneo privilegiamento do valor de troca sobre o valor de uso dos objetos culturais, o que abre caminho para a criação e difusão de uma pseudocultura de massas que, transmitindo valores alienados, serve como instrumento de manipulação das consciências a serviço da reprodução do existente (COUTINHO, 2011, p. 64).

Estamos então ainda diante da necessidade de defesa não apenas da cultura nos marcos apresentados acima, mas também da disputa das consciências e a favor da transformação da sociedade, contra a “reprodução do existente”.

Chegamos aqui ao reconhecimento da proposição de Raymond Williams, que identifica que “qualquer abordagem moderna para uma teoria marxista da cultura deve iniciar-se considerando a proposição de uma base determinante e uma superestrutura determinada” (WILLIAMS, 2011, p. 43).

Nossa discussão sobre a cultura dá-se então nos marcos da teoria marxista de análise da sociedade e da história. Por suposto, nossa concepção aqui deve ser a

de que “só podemos entender uma cultura efetiva e dominante se compreendermos o processo social real do qual ela depende (WILLIAMS, 2011, pp. 53-54)”.

Isso significa que a análise e uso de um conceito de cultura como expressamos estão visceralmente conectados com a forma como o campo cultural se constituiu no Brasil e, neste caso, analisaremos especificamente como as disputas entre Estado e sociedade civil manifestaram-se historicamente, por meio principalmente da legislação e dos planos, programas, projetos e iniciativas populares.

Nossa hipótese parte do pressuposto que “as instituições educacionais são geralmente as principais agências de transmissão de uma cultura dominante eficaz, e essa é agora uma atividade tanto econômica quanto cultural prioritária”, como nos aponta Williams (op. cit.).

Por fim, gostaríamos de ressaltar, ainda lembrando Williams, que há algo que podemos chamar de alternativo à cultura dominante e outra coisa que é oposta a seu sentido.

Colocamo-nos assim como defensores da segunda perspectiva, aquela que “quer mudar a sociedade” e esperamos expor aqui as razões dessa oposição e algo de propositivo que ela pode agregar à discussão do campo da cultura em nossa realidade atual. Vamos pensar a “ação educativo cultural como um processo continuado, explícito, aberto e interativo que vem do museu como testemunho de uma sociedade e volta, como intenção transformadora e ação concreta, até a sociedade da qual resulta” (GUARNIERI, 2010, p. 173).

1 BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E CULTURA NO BRASIL

Nesse capítulo, analisaremos brevemente políticas públicas elaboradas ou implementadas durante o século XX e início do XXI, a partir da década de 1930 até os dias atuais e que integraram educação e cultura em programas e ações educativas. Não trataremos ainda da questão específica de museus, que fica para o capítulo seguinte.

Pretendemos com esse levantamento histórico identificar raízes e tentativas de concretização de propostas integradas entre esses dois campos, aventando a possibilidade de construção de políticas públicas com o viés de uma formação integral.

Não identificamos nenhuma política neste período que tivesse sido formulada com base nessa premissa teórica, mas algumas delas e, principalmente, ações populares, ocorreram em modelos muito semelhantes ao que o conceito define.

Não pretendemos dar conta de tudo o que foi realizado no período, mas sim ilustrar possibilidades e afinidades de políticas já implementadas com uma proposta que possa ainda ser trazida a cabo na atualidade.

É neste capítulo que a estrutura apresentada na introdução do trabalho de Lia Calabre (2009) é utilizada para localizar historicamente e economicamente as políticas públicas avaliadas.

Utilizaremos também os conceitos de Estado (sociedade civil + sociedade política), sociedade civil e hegemonia presentes na obra de Gramsci para analisar as políticas e suas relações com a sociedade ao longo de todo o capítulo e ainda no seguinte.

Partimos, então, da ideia de que a disputa da hegemonia na sociedade passa obrigatoriamente por duas áreas importantes para sua manutenção: a educação e a cultura (GRAMSCI, 2001).

As políticas públicas desenvolvidas em cada uma dessas áreas estão submetidas às tendências econômicas seguidas pelo Estado. Mais que isso, como nos orienta Fonseca, ao falar sobre o campo da educação, é preciso perceber “como a política educacional interage com os projetos nacionais de desenvolvimento, os quais, por sua vez, articulam-se, de forma mais ou menos autônoma, com as sucessivas mutações da economia mundial” (FONSECA, 2009).

A integração entre as políticas públicas de educação e cultura pode, como já vimos anteriormente, servir a diferentes propósitos nesta disputa da hegemonia. Trabalhá-las sob a perspectiva de uma formação integral requer fazer análises de como este conceito foi construído ao longo da história e quais foram as tentativas que ocorreram de implementá-lo enquanto elemento transformador da sociedade, ou ainda, investigar quais experiências se aproximam da ideia que ele exprime, além de identificar outras formas de atuação política na sociedade que o contrapõem.

Retomamos o exemplo da Comuna de Paris, que, em 1871, já colocou em questão a necessidade da integração entre educação e cultura para possibilitar o desenvolvimento de uma formação integral. Esta experiência nos apresenta algumas discussões ainda não superadas no campo educacional. A laicidade e gratuidade da educação, o ensino politécnico, combinação do ensino intelectual, profissional e físico, entre outros, são algumas delas.

A participação da sociedade civil, com pais, profissionais e artistas nesta discussão enriqueceu o debate acerca da educação no breve governo socialista comunal e contribuiu para o Estado tomar importantes medidas.

Sob o comando do artista Gustave Courbet, Conselheiro das Artes e delegado da Comissão de Instrução Pública da Comuna de Paris, a abertura de museus para todos os cidadãos, sua integração com a escola gratuita, em todos os níveis, para todos os trabalhadores foram algumas das primeiras e principais medidas tomadas pelos dirigentes da Comuna eleitos pelo povo.

Houve ampla convocação na sociedade para debater um novo projeto de ensino que se baseasse na formação integral. Como uma das primeiras medidas do governo, os responsáveis locais foram convocados a listar os espaços onde ela poderia ser

implementada, como vemos no trecho a seguir da Proclamação da Delegação de Ensino da Comuna, em maio de 1871:

A Delegação do Ensino convida as municipalidades distritais a enviar, no mais breve prazo possível, para o doravante Ministério da Instrução Pública, Rua de Grenelle-Gerpain, 110, as indicações e as informações sobre os locais e estabelecimentos melhor apropriados à pronta instituição de escolas profissionais, onde os alunos, ao mesmo tempo que farão a aprendizagem de uma profissão, completarão sua instrução científica e literária (LISSAGARAY, 1995)

O que estava colocado era chegar a uma proposta educacional que unisse a formação para o trabalho, o aprendizado das ciências e das artes e que ao mesmo tempo desenvolvesse a plenitude social do homem e tecnológica da sociedade.

Antes dos primeiros debates sobre educação realizados na breve existência do governo socialista em Paris acontecerem, Marx e Engels já haviam escrito sobre o tema, defendendo a educação politécnica, que deveria manifestar-se como:

- 1) Educação intelectual.
- 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
- 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX e ENGELS, 2011, p. 85).

A Comuna, como exemplo histórico, incentiva o estudo e auxilia as elaborações sobre a formação integral no século XX.

As elaborações de Gramsci (2001) sobre a escola dualista combinam-se com essas elaborações ao detectar a necessidade de construção de outra escola, a unitária, para superar as desigualdades no campo da educação, ao se pensar a luta dos trabalhadores e, ainda mais, a construção de uma sociedade que supere o capitalismo.

Não tivemos no Brasil, ao longo do século XX, muitas experiências em políticas públicas que se propusessem a colocar em prática processos educativos baseados em pressupostos paralelos aos de uma formação integral, porém a tensão entre a

imposição de uma escola dualista e a demanda por uma formação integral a partir da sociedade civil vem suscitando debates profundos acerca da função da escola.

Mostraremos adiante algumas iniciativas populares neste sentido, entre as quais algumas que chegaram a se tornar políticas públicas quando incorporadas por governos locais.

Podemos identificar, no Brasil, entre as décadas de 1930 e 1970, dois tipos de situações, no que diz respeito ao desenvolvimento da educação e cultura organizadas em políticas públicas. Em cada uma delas, apesar da grande influência dos fatos conjunturais internacionais, o desenvolvimento histórico do Estado no Brasil (sociedade política + sociedade civil) tem grande peso, sendo determinante ora pela atuação da sociedade política, ora pela atuação da sociedade civil.

Essas situações alternaram-se ou coexistiram, de acordo com a conjuntura política, até o início da década de 1980, quando surge uma nova forma de política pública, ainda mais influenciada pelo cenário político e econômico mundial, criado após as profundas crises capitalistas da segunda metade do século XX no mundo, além de responder à mudança social inaugurada pela reabertura democrática.

No período compreendido entre a República Velha e a ditadura militar, os rumos das políticas públicas em educação e cultura podem ser sumarizados da seguinte forma: ora se adequam a imposições elitistas baseadas na universalização cultural imposta pelas transformações superestruturais do país, ocorridas, como observado por Coutinho, sob a “via prussiana”,⁴ ora são formuladas e iniciadas no seio da sociedade civil, indicando a luta por uma hegemonia cultural “nacional popular”⁵ e refletem uma disputa hegemônica ainda maior, que se dá em todos os aspectos da política nacional. Ora são uma criação das elites para controlar o povo, ora são

⁴ A “via prussiana” ou “revolução passiva” seria o movimento da burguesia que alterou a estrutura da sociedade de forma que se evitassem os processos revolucionários, por meio de ações de conciliação de classes como podemos observar nos exemplos das unificações alemã e italiana. Para mais detalhes, ver: COUTINHO, Carlos Nelson. *Cultura e Sociedade no Brasil* – ensaios sobre ideias e formas. São Paulo: Expressão Popular, 2011, p. 46.

⁵ Ainda seguindo o pensamento de Coutinho, o nacional-popular “aparece objetivamente como oposição democrática [grifos do autor?], no plano da cultura” (op. cit., p. 53).

conquistas populares obtidas por meio da tensão e conflitos sociais, absorvidas pelos governos em prol da manutenção da hegemonia das classes dominantes.

Uma terceira situação pode ser observada, como já dissemos, a partir da década de 1980, quando se começam a implementar novas políticas neoliberais, com o objetivo de sanar os problemas econômicos advindos do período desenvolvimentista, com a participação da iniciativa privada no oferecimento dos serviços públicos, seja a partir da participação em editais, nas parcerias público privado, ou na criação do que Bresser Pereira via chamar, na década de 1990, de “público não-estatal”⁶ (PEREIRA, 1999) que se traduziu nas políticas públicas com a prestação de serviços oferecidos por Organizações Sociais, Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público e do incentivo ao voluntariado.

Nesse momento, as políticas públicas começam a transformar o caráter do serviço público, transformando direitos em serviços do mercado, o que atinge também a produção artística e cultural, como vimos em Debord (2011).

Apresentaremos a seguir algumas políticas públicas que integraram educação e cultura entre os anos 1930 e 1990, além de tecer algumas análises sobre o período atual.

Para isso, comentaremos a legislação que consolidou os sistemas de educação e cultura nesse período, além de planos nacionais de educação e cultura, programas e projetos realizados pelo Estado e ações populares.

1.1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E CULTURA: DO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO CONJUNTA À CONSOLIDAÇÃO DE DOIS CAMPOS

A cultura como política pública surgiu no Brasil subordinada ao campo da educação. Os atores deste cenário encarnaram disputas institucionais travadas durante mais de 50 anos para criar espaços de autonomia política e institucional.

⁶ Bresser Pereira traz para o planejamento público o conceito de público não estatal para designar “serviços” que deveriam ser oferecidos pelo mercado, substituindo então o papel do Estado por empresas, organizações sociais ou organizações não governamentais.

A ideia de integração entre cultura e educação como uma forma de ampliar a qualidade da formação dos indivíduos nunca foi o norte das políticas públicas brasileiras, apesar de algumas ações governamentais terem juntado esses dois campos, na maioria das vezes com a intenção de ampliar e consolidar sua hegemonia diante da sociedade.

No Brasil, em pleno avanço e desenvolvimento capitalista, que na década de 1930 tinha uma estrutura republicana que apenas engatinhava, com classes dominantes ainda em transformação para adaptarem-se ao capitalismo monopolista, na posição de subordinadas das grandes potências econômicas imperialistas, começou-se a ter a necessidade de estabelecer, primeiramente, a educação em um sistema público que desse uma organicidade mínima à formação da classe trabalhadora, e depois a cultura, como forma auxiliar de dominação.

É criado em 1930, depois do golpe que rearranja as forças entre elites oligárquicas, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (MNESP), responsável pelo “estudo e despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar”.⁷

O governo assumido por Vargas não demoraria a revelar seu verdadeiro caráter: populista e autoritário. O papel da educação, da assistência à saúde, dos direitos trabalhistas, do desenvolvimento do sentimento nacionalista e do reconhecimento de uma identidade nacional seriam armas importantes nesse processo.

Sob a responsabilidade do MNESP subordinadas a um Departamento Nacional de Ensino, estavam todas as instituições federais de ensino desde as escolas até as universidades, além dos museus, da Biblioteca Nacional, do Instituto Nacional de Música e do Observatório Nacional, sendo ao todo 15 instituições.

Em 1937, o Ministério sofreu uma reformulação, passando a chamar-se Ministério da Educação e Saúde (MES).⁸ Entre as disposições que definiam a atuação do ministério, a divisão e especialização das funções ministeriais se aprimoraram e se

⁷ Decreto 19.444 de 1º de dezembro de 1930.

⁸ Lei 378 de 13 de janeiro de 1937.

multiplicaram. As condições colocadas pelo Estado Novo já se manifestavam nessas alterações.

O Departamento Nacional de Educação, já teve, a partir daí, entre suas atribuições “a administração das atividades relativas à educação escolar e à educação extraescolar”⁹ e já passou a ter divisões especializadas em diferentes assuntos, tais como a Divisão do Ensino Primário, Industrial, Comercial, Secundário, Superior, Extraescolar (divisão responsável pela administração das instituições culturais) e Físico (divisão responsável pelas atividades relativas à educação física, parte importante do doutrinamento social imposto pela ditadura Vargasista).

À Divisão do Ensino Extraescolar coube a gerência das instituições culturais, entre elas os museus que, apesar de abertos ao público, por questões sociais de uma vivência cultural restrita à elite, eram frequentados principalmente por pesquisadores e especialistas. A própria apresentação, expografia e seleção de acervo dos museus apontava para isso.¹⁰ Tínhamos museus militares, de história natural, e o novo Museu Histórico Nacional, inaugurado em 1922, tendo em sua direção e concepção Gustavo Barroso, intelectual erudito e saudosista do antigo sistema oligárquico, ligado ao movimento integralista e com uma concepção elitista de cultura, memória e história.

Ainda na lei¹¹ que altera as funções do MNEP, criando o MES, é criado o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, com o objetivo de “promover, em todo o país e de modo permanente, o tombamento, a conservação, o enriquecimento e o conhecimento do patrimônio histórico e artístico nacional”.¹² O governo se utilizaria dessa nova organização estatal para criar a ideia de nação brasileira, criar uma identidade nacional a ser divulgada e cultivada nas escolas e instituições culturais, criando também objetivamente o escopo do que seria o próprio patrimônio.

⁹ Idem.

¹⁰ Para mais detalhes dessa caracterização, ver: SANTOS, Myrian S. *A escrita do passado em museus históricos*. RJ: MinC, Iphan, 2006.

¹¹ Lei número 378 de 13 de janeiro de 1937.

¹² Decreto-Lei 25 de 30 de novembro de 1937.

Nesse mesmo período, no movimento cultural que reunia os principais artistas modernistas brasileiros, a Semana de Arte Moderna de 1922, questionava a noção de nação que seria posteriormente divulgada pelo varguismo, apresentando questionamentos à ordem social vigente, à exclusão e desigualdade sociais brasileiras e ao elitismo da arte e de sua função social.

Foi nesse contexto de afirmações e conflitos que a lei de criação do MES instituiu a Comissão de Teatro Nacional e o Serviço de Radiodifusão Educativa, obrigando toda a rede de radiodifusão a transmitir todos os dias 15 minutos de um programa elaborado pelo Ministério, em uma ação claramente doutrinadora.

Ainda durante a década de 1930 foram criadas políticas ligadas ao cinema, que partiam da atuação do governo federal na censura de filmes que promoveriam um acultramento do povo baseado em referências estrangeiras, além de instituírem um percentual obrigatório de exibição de filmes nacionais e considerarem o cinema uma área importante para o campo educativo.

No Decreto 21.240 de 4 de abril de 1932, o governo varguista regulamentou o campo, restringindo a exibição de filmes àqueles que tivessem o selo de aprovação do MNEP, além de cobrar uma taxa cinematográfica que deveria ser investida na educação popular (CALABRE, 2009).

O decreto, regulamentado apenas em 1934, criou ainda o Convênio Cinematográfico Educativo, que entre outros objetivos apoiava o cinema escolar.

Em 1937, foi criado o Instituto Nacional de Cinema Educativo, que funcionou até 1966, tendo produzido cerca de 400 filmes de curta e média metragens.

A Comissão do Teatro Nacional, como vimos, também fixada em 1937, recomendou o incentivo a grupos amadores que deveriam, até, atuar na criação de grupos teatrais nas escolas (op. cit.).

Todas as ações desenvolvidas durante a chamada “Era Vargas” apontam para um uso doutrinário e populista da integração entre educação e cultura, divulgando a “alta cultura” como a única própria para uma formação que servisse aos anseios nacionalistas do Estado autoritário.

Ao mesmo tempo em que se desenvolviam essas políticas de cunho nacionalista, Mário de Andrade, convidado a elaborar um anteprojeto para o Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, apresentava propostas de valorização da cultura popular, incentivo a sua produção, ampliação do complexo cultural para os municípios brasileiros, atribuição de um papel educativo humanista à cultura, o que, obviamente, não foi incorporado pelo governo que intencionava a criação de referências eruditas e de uma cultura e patrimônio nacionais oficiais (CHAGAS, 2009; FONSECA, 1997).

Segundo Calabre (2009), o período que vai de meados da década de 1940 a meados da década de 1960 não contou com uma forte presença de iniciativas de políticas do Estado na cultura. Destacam-se somente as ações do Estado totalitário que tiveram como fim a consolidação de sua ideia de nação. A chegada do rádio em grande parte dos domicílios urbanos até a década de 1960 e a chegada da televisão aos lares fizeram com que as ações iniciadas na década de 1930 fossem ainda o centro da atuação estatal no campo da cultura nesse período.

Ainda segundo Calabre (2009, p. 46), “o caráter educativo que a programação radiofônica deveria ter, segundo a legislação de 1932, foi substituído por programas populares que atraíam anunciantes”. Já no início do século XX a cultura começou a ser vista no Brasil como objeto passível de mercantilização. Isso levou a se iniciar a partir de 1961 um processo gradativo de desativação do cinema educativo, o que já havia ocorrido com a programação radiofônica.

Calabre (2009) aponta que uma pesquisa na legislação dos anos 1950 indicou a prática de concessão pontual de recursos para a área da cultura, com ações descontinuadas e, muitas vezes, realizadas em caráter emergencial, ligadas à manutenção e preservação da estrutura dos aparelhos culturais.

Depois de 1953, quando finalmente os assuntos educacionais e culturais são separados da saúde pública, com a criação do Ministério da Educação e Cultura, as políticas públicas da área viveriam mais 32 anos de disputas internas e atuação desarticulada do Ministério, até que se criasse em 1985 o Ministério da Cultura, para

dar cabo das demandas próprias da área cultural, sempre deixada em segundo plano nas formas anteriores de organização da estrutura governamental. No entanto, este é um assunto que retomaremos mais à frente.

A década de 1950, apesar de trazer essa importante alteração estrutural no Estado, não teve iniciativas políticas no campo cultural em grande número, tendo as ações do ministério se concentrado mais na área da educação, além das já citadas. O mecenato e patrocínio de ações culturais que originaram, por exemplo, o Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (1958), a partir da atuação de Raymundo Ottoni de Castro Maya, e o Museu de Arte de São Paulo (1947), fundado por Assis Chateaubriand, são exemplos de como a cultura foi incentivada no período.

Também em 1953, foi aprovado o regimento da Divisão de Educação Extraescolar do Departamento de Educação e Cultura, que tinha duas principais tarefas: “manter contato direto com os estudantes para difusão de atividades diversas e cuidar das atividades que visassem à cultura geral” (CALABRE, 2009, p. 54).

Em 1955, foi criado o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb) e, a partir de 1957, ocorreram ações relacionadas à valorização do folclore culminadas na Campanha em Defesa do Folclore Brasileiro, em 1958. Os estudos do Iseb, porém, e as ações da campanha não incluíam projetos de ações no campo educacional.

Entre as décadas de 1960 e 1970, as políticas públicas de cultura vão ganhando maior espaço nos governos, sendo ligadas aos planos de desenvolvimento do país. Nesse período, explodem no Brasil os ritos da “Sociedade do Espetáculo”.

É criado o Conselho Nacional de Cultura, em 1961, vinculado diretamente à presidência e não ao MEC, tendo uma visão de cultura voltada para o campo artístico-cultural, nos moldes do entretenimento e com funções totalmente dissociadas da educação, lazer e esporte. Em 1962, ele passa a vincular-se ao MEC e essa visão é revista.

Em 1964, o CNC ajudou a patrocinar com outros parceiros públicos e privados, a “Caravana da Cultura”, um roteiro itinerante de apresentações de música erudita, canto, coral, distribuições de livros e discos e exposições de réplicas de obras arte,

que contava com a participação de equipes com professores que debatiam com o público questões ligadas às exposições.

Em 1964, o Golpe Civil-Militar viria alterar os rumos das políticas públicas na área da cultura. Em 1966, foi criado o Conselho Federal de Cultura, substituindo o CNC fundado em 1961. Era parte das atribuições do CFC formular a política cultural nacional, atuar perante os órgãos estaduais e municipais de cultura e educação e cooperar na defesa do patrimônio nacional.

Entre as ações do CFC tivemos a criação das Casas de Cultura, nos moldes do projeto francês de André Malraux, cuja ideia era criar espaços de difusão cultural, em especial da cultura popular. Esses espaços teriam bibliotecas, salas de cinema, realizariam exposições. Entre 1970 e 1973, foram criadas 17 casas de cultura em diversos estados do país.

No fim da década de 1960 e durante a década de 1970, a dissociação das atividades de educação e cultura tomou corpo no MEC. Em 1968, surgiu o primeiro Plano Nacional de Educação e Cultura, desdobrado nos anos seguintes em três Planos Setoriais de Educação, Cultura e Desporto.

Em 1970, o MEC foi reestruturado para atender às especificidades de cada um dos campos, incluindo-se aí as políticas de cultura de massas. Em 1973, o então ministro Jarbas Passarinho lançava as diretrizes para a elaboração de uma política nacional de cultura.

Ainda em 1973, foi implementado o Plano de Ação Cultural, com verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que lançou editais para o financiamento de eventos culturais. É também de 1973 a implementação do MOBRAF Cultural, uma política de integração entre cultura e educação para alfabetizar adultos, que teve vida curta.

Em 1970, foi criado o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) e, em 1975, o Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC), ambos desenvolvendo

pesquisas e ações que, entre outras funções principais, atuavam para colaborar com processos educativos.

Com a reabertura democrática, a década de 1980 trouxe diferentes propostas de atuação do Estado. No campo da cultura, a mercantilização da produção cultural, largamente incentivada durante a década de 1970, apontava para a necessidade da criação de um órgão próprio que administrasse e criasse legislação e políticas.

Segundo Fávero, Horta e Frigotto (1992), foi durante o período da ditadura Civil-Militar (1964-1985) que se iniciou uma primeira tentativa de planejamento na área da educação. Os autores defendem que esta

limitou-se, no geral, a programações setoriais, na maior parte das vezes fragmentadas. Progressivamente, os planos foram se convertendo em documentos de política – na medida em que compunham um conjunto de intenções a serem traduzidas em decisões, através de programas e projetos e medidas financeiras concretas (p. 6).

O I Plano Nacional Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PNSECD) (1972-1974) e o que o sucedeu, o II Plano Nacional de Educação, Cultura e Desporto (1975-1979), apesar de não terem conseguido total êxito em sua implementação, geraram programas de ações que implementaram a lógica da teoria do Capital Humano, defendida pelos governos civil-militares como modelo para o desenvolvimento econômico do país.

Ao analisarmos os planos, podemos perceber que eles dedicavam-se majoritariamente à área da educação, à formação de mão de obra e à doutrinação ideológica, quase não apresentando propostas para a área da cultura.

Segundo o II PNSEC, “a formação e o aprimoramento do espírito nacional é função da educação, *stricto sensu*, e, também, de atividades e manifestações que são englobadas sob o nome genérico de cultura”. Vemos nesse trecho o forte apelo a uma promoção do nacionalismo, típico desse período ditatorial.

O plano segue ressaltando o grande problema que os sistemas de transmissão de massas poderiam trazer para esse anseio. O medo era uma possível “aculturação” que viesse do estrangeiro, principalmente propagada com o sucesso do cinema holywoodiano. O papel das políticas culturais deveria, então, girar em torno da

defesa de um modelo nacional de vida e costumes e restringiu-se a isso. O que é contraditório e indica o papel doutrinário que a reivindicação de uma cultura nacional tinha neste período, uma vez que ao mesmo tempo o país abria-se para o investimento de empresas estrangeiras e aumentava em níveis astronômicos sua dívida externa.

Ainda neste documento, surge o debate da necessária interação entre educação e cultura para uma formação humanista que auxilie a tarefa de valorização da nação, como vemos no trecho a seguir:

A ela [uma das prioridades do plano] devem corresponder medidas de resguardo do caráter humanístico do ensino, que não se esgotará nos aspectos profissionais ou técnicos inspirados pelas demais prioridades. Neste particular, assume importância uma estreita ligação entre os programas e atividades de educação e os de cultura. A educação continuada, com essa conotação de maior espiritualidade, é um dos meios para satisfazer a esses anseios (BRASIL, 1979, p. 34).

Apesar desse trecho, o restante do plano não inclui propostas de concretização de políticas integradas de educação e cultura. Muito pelo contrário, ele reafirma ações e metas que estabelecem uma proposta educacional voltada para a formação da mão de obra industrial e uma proposta cultural voltada para a valorização do patrimônio e das manifestações culturais nacionais dentro de um espírito patriótico.

Com a “reabertura democrática”, ao longo da década de 1980, especialmente a partir da Nova República, a questão da cultura voltou a ser tratada nas políticas de Estado. Enquanto na educação a proposta hegemônica era ainda a do Capital Humano, cujo combate pelos movimentos sociais e sindical iniciava-se em prol de uma educação com capacidade de transformação social, na cultura, as políticas públicas iniciaram os primeiros sinais mais severos de mercantilização, com a criação de editais e a elaboração da primeira lei de renúncia fiscal, a Lei Sarney, que colocaria de vez o financiamento a ações culturais nas mãos do mercado.

A “década perdida”, que trouxe altos índices de inflação e ressuscitou o movimento operário, consolidando o “novo sindicalismo”, teve nas políticas culturais manifestações devastadoras de seu valor de direito humano. As lutas sociais não

tiveram efeitos, nesse período, sobre as políticas de cultura, pelo menos não com a mesma força que se viu no campo das disputas do trabalho e do direito à educação.

Percebemos que o conteúdo do III PNSEC (1980-1985) muda com a reabertura democrática, como explicam Fávero, Horta e Frigotto (1992). Passa-se a pensar na educação como processo de mudança social, o que retrata na verdade uma mudança na sociedade promovida pelos ares da abertura política.

No entanto, as políticas culturais originaram ações que giraram em torno da consolidação da sociedade de consumo, em que entretenimento era o principal eixo desenvolvido pelo Estado. Também as orientações internacionais, principalmente na ação do Estado em colaboração com a UNESCO, começaram a ser implementadas.

Foram elencados pela UNESCO e inseridos no planejamento público, segundo Calabre (2009), nesse período, dois principais problemas da cultura no Brasil: em primeiro lugar, a desigualdade na concentração de renda e suas consequências para uma “marginalização cultural”; em segundo lugar, o pouco acesso da maior parte da população aos bens culturais e seu desligamento dos objetivos de desenvolvimento social.

As únicas ações relevantes nesse contexto no campo da integração entre cultura e educação que conseguimos apontar na década de 1980 são o Projeto Interação e o Programa Nacional de Museus, com propostas específicas para ações educativas culturais, este de vida muito curta para que se possa fazer qualquer análise profunda.

O Projeto Interação foi realizado em todo o território nacional e visava à articulação entre instituições e grupos culturais e as escolas, dando destaque às manifestações e aos grupos regionais. O Programa Nacional de Museu, que tinha uma ação educativa em museus específica prevista, não durou tempo bastante para consolidar-se como política pública.

Esse período já aparece bastante marcado pelas disputas institucionais que preveem a separação dos ministérios da educação e cultura. Em 1985, foi criado o Ministério da Cultura (MinC), sob a consideração de que “os assuntos ligados à

cultura nunca puderam ser objeto de uma política mais consistente, eis que a vastidão da problemática educacional atraiu sempre a atenção preferencial do Ministério [MEC]”.¹³ A partir daí, cultura e educação e suas políticas públicas viveriam duas décadas de autonomia e separação.

Os primeiros meses do Ministério foram conturbados e pouco produtivos. Em apenas nove meses, dois ministros ocuparam a pasta, tendo acesso a parcas verbas e nenhuma estrutura, José Aparecido de Oliveira e Alúcio Pimenta, que rapidamente cederam lugar, em 1986, a Celso Furtado, que trazia uma proposta desenvolvimentista sob um discurso social para as políticas públicas de cultura.

Em seu primeiro mês na pasta, Furtado tratou de estruturar o Ministério, arrumando sua sede, montando uma equipe pequena, mas experiente. Sob o discurso de que a cultural era “a dimensão qualitativa de tudo que cria o homem” e de que ela está presente no cotidiano, de todas as pessoas, de maneiras distintas, sendo um caminho fundamental para o desenvolvimento social de um país desigual e até então excludente como o Brasil, Celso Furtado aplicou políticas culturais que permitiram o desenvolvimento da chamada “Indústria Cultural” no Brasil e que abriram para o mercado a possibilidade de atuar nesse campo, tornando as ações culturais uma alternativa de produção lucrativa.

Sendo assim, em 1986 foi sancionada a Lei Sarney,¹⁴ primeira legislação acerca da isenção fiscal como fonte de financiamento da cultura no país. Essa lei recebeu muitas críticas, principalmente porque não havia uma participação ativa do Estado na seleção dos projetos que seriam por ela patrocinados, ficando ao cargo das empresas a definição do que seria promovido de cultura no país.

Mas essa não era a visão de Furtado, que apresentava a referida Lei como o que havia de mais inovador em relação a políticas culturais, concluindo em seu relatório de gestão, do ano de 1986, que se poderia:

¹³ Decreto 91.144 de 15 de março de 1985.

¹⁴ Lei 7.505 de 2 de julho de 1986.

afirmar que, seguramente, a Lei Sarney foi a grande contribuição prestada pelo atual governo ao desenvolvimento cultural do país. [...] Atendendo às aspirações da sociedade civil no sentido de caminhar com seus próprios pés, livre da contestada tutela do Estado, a Lei Sarney é um desafio para que a própria cidadania assumira as atividades culturais. Seu espírito descentralizador transfere para a sociedade a iniciativa dos projetos, a mobilização dos recursos e o controle da aplicação (FURTADO, 2012, p. 88).

Essa participação da sociedade civil de que falava Celso Furtado foi na verdade substituída pela ação dominante das empresas, que no fim das contas eram quem determinava o que seria financiado, o que se tornou a forma hegemônica de fomento à cultura até os dias de hoje. Um Estado Integral, que acolhe a sociedade civil na realização de políticas públicas, em que as empresas ocupam papel central enquanto membros atuantes.

Durante a década de 1990, a principal fonte de investimento cultural passou a ser o conjunto de leis de incentivos fiscais concedidos a empresas, que passaram assim a fazer da verba pública uma fonte de investimentos em marketing e propaganda.

No governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), a cultura sofreria grande baque, sendo o MinC extinto e transformado em Secretaria de Cultura, liderada por Sérgio Paulo Rouanet, que orquestrou um grande corte de verbas, a extinção de instituições (como o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e o Instituto Pró-Memória) e a reformulação da Lei Sarney, que extinta foi substituída pela Lei 8.313 de 1991, que levou seu nome.

O governo Collor e de seu sucessor (Itamar Franco: 1992-1993) preparariam o terreno para a ofensiva neoliberal no campo das políticas públicas. Com a exceção do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), programa realizado pelo MEC em parceria com o MinC (restituído no governo Itamar) por meio da Fundação Biblioteca Nacional, o período sofreu com a escassez de propostas culturais da parte do governo.

Calabre (2009) coloca que durante a gestão do ministro Francisco Weffort, nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002):

as discussões e propostas de implementação e de elaboração de políticas de cultura praticamente desapareceram da prática governamental. Foi um período dedicado ao aprimoramento das leis de incentivo (Rouanet e do

Audiovisual) – ação que esteve em consonância com a política neoliberal implantada pelo presidente Fernando Henrique, cujo principal exemplo foi a política de privatizações das empresas estatais das mais diversas áreas (CALABRE, 2009, p. 114).

Esse período apresentou a hegemonia das privatizações e do discurso em torno das instituições públicas não estatais, traduzidas em uma mercantilização de direitos e serviços públicos.

A vitória da frente popular que levou Lula ao poder, em 2002, modificou esta lógica, dando novo corpo às políticas neoliberais. Com Gilberto Gil à frente do MinC (2003-2006), este é reestruturado e as leis de incentivo são alvo de reformulações, que pretendiam tornar seus recursos mais bem distribuídos pelo país, uma vez que desde sua criação a região sudeste sempre hegemonizou a aplicação de seus recursos (chegando a concentrar 80% do total investido).

Foi realizada a 1ª Conferência Nacional de Cultura, que elaborou o Plano Nacional de Cultura, foi criado o Sistema Nacional de Cultura, o Programa Cultura Viva, com cinco ações: “Ponto de Cultura, Agentes Cultura Viva, Cultura Digital, Escola Viva e Griôs-Mestres dos Saberes”. Ao mesmo tempo em que se viu retornar uma ideia de integração entre cultura e educação, esta se apresentou subordinada às parcerias público-privado e às políticas de editais.

Neste contexto, surgiram programas como o já citado Pontos de Cultura (2004) e, no âmbito dos museus, os Pontos de Memória (2010), muito propagandeados e apresentados pelo governo como um exemplo de democratização do acesso à cultura e de participação popular nas políticas públicas.

No entanto, apesar de ampliar a rede de aparelhos culturais no país, esses programas, como os Pontos de Cultura e os Pontos de Memória repetem a lógica neoliberal das políticas do governo do PT.

Eles apresentam uma cooptação de setores populares para o governo, sobre a ilusão de uma democratização da cultura, enquanto na verdade são de ordem privatizante, pois são realizados a partir de parcerias público-privado com ONGs, OSs e Oscips, mantêm a fragmentação na distribuição dos aparelhos culturais,

ainda concentrados na zona urbana e no eixo Sul-Sudeste, sujeitam às instituições envolvidas à verbas e auxílios descontinuados, promovendo ofertas desiguais de ações culturais à população, uma vez que os aparelhos e eventos culturais destinados à elite cultural do país seguem tendo sua produção profissionalizada, com a atuação de museólogos, atores, músicos em espaços privilegiados, enquanto a produção dos pontos de cultura conta com verbas de baixo valor, com a atuação de voluntários e membros da comunidade e ocorrem em espaços muitas vezes sem condições básicas de saneamento ou preservação, não representando um real apoio à cultura popular e suas manifestações. No fim, o resultado do programa não será o oferecimento de aparelhos e eventos culturais permanentes, sendo que a ideia é que os Pontos (de Cultura e de Memória) possam, com o tempo, autossustentarem-se. O Programa Pontos de Cultura, por exemplo, já chegou a ter cerca de 3 mil instituições participantes e hoje está reduzido a algumas centenas.

Segundo Célio Turino, que participou da implementação do Programa Cultura Viva:

Passados nove anos desde a formulação inicial do programa, o Cultura Viva está reduzido a algumas centenas de Pontos de Cultura que efetivamente receberam algum recurso no período de doze meses, além do estrangulamento aos Pontos de Cultura, que não mais recebem recursos (e que tinham um papel estratégico na consolidação de redes temáticas ou territoriais, como redes horizontais de formação, difusão e articulação entre os próprios Pontos de Cultura), bem como os editais para as Ações do programa foram praticamente abandonas (TURINO, 2013).

Os últimos anos do governo Lula e o atual governo de Dilma, já demonstram como políticas descontinuadas, fragmentadas, desiguais e privatizantes não garantem a democratização e a qualidade no acesso à cultura.

Porém não podemos negar os avanços que este período também possibilitou. No campo dos museus, é criado o Instituto Brasileiro de Museus, em 2009, a partir do Departamento de Museus e Centros Culturais do Iphan. Além de ter 30 museus federais sob sua tutela, o Ibram é o responsável por elaborar, implementar e fiscalizar as políticas nacionais na área de museus e o faz por meio também de uma forte política de editais e prêmios.

No ano de 2006, de um total de 1,23 bilhões de reais gastos com cultura, 660 milhões vieram de orçamento específico para a área, R\$ 440 milhões de leis de

incentivo fiscal (e desses, 80% foram direcionados à região sudeste, a de maior índice de industrialização) e cerca de R\$ 130 milhões do Fundo Nacional de Cultura (Brasil, 2010).

Especificamente na área dos museus a proporção de gastos dispensados pelo governo federal e pelas empresas se inverte.

No ano de 2009, por exemplo, foram gastos cerca de 119 milhões de reais, dos quais 38% vindos do Estado e 62% provenientes da participação de empresas privadas por meio da Lei Rouanet, segundo os dados publicados no relatório da Política Nacional de Museus (2003-2008).

Apesar das leis de incentivo possibilitarem, em tese, a participação da sociedade civil na elaboração e aplicação de atividades culturais, o que podemos concluir analisando estes números é que quase a metade (R\$ 440 milhões) do capital empenhado na cultura vem de setores privados (empresas) – e no caso dos museus, mais da metade – e, apesar da renúncia fiscal ser uma política pública de financiamento da cultura que usa verba pública, as empresas incentivadas se beneficiam dela para ao mesmo tempo melhorar sua imagem, passando a ideia de empresa com responsabilidade cultural, e cortar gastos de marketing, fazendo do setor um grande mercado onde elas decidem o que vai ser produzido, muitas vezes, até mesmo no que diz respeito às ações educativas, ao decidirem quem vão patrocinar ou para quem vão fazer doações em prol da renúncia fiscal.

Em dezembro de 2011, foi assinado um acordo de cooperação técnica entre o MEC e o MinC, cuja implementação iniciada, em 2012, tem confirmado este modelo de administração. Ele se apoia no atual Plano Nacional de Cultura que tem algumas metas elaboradas com o objetivo de promover ações integradas à educação, como os que seguem:

- 100% das escolas públicas de educação básica com a disciplina de arte no currículo escolar regular com ênfase em cultura brasileira, linguagens artísticas e patrimônio cultural;
- 20 mil professores de artes das escolas públicas com formação continuada;

- 100 mil escolas públicas de educação básica desenvolvendo permanentemente atividades de arte e cultura (BRASIL, 2011).

Para concretizar essas metas serão dispendidos pelo MinC mais de R\$ 100 milhões de seu orçamento por meio de editais como uma parceria entre os programas “Mais Educação”, do MEC, e “Mais Cultura”, do MinC.

Desde o início do ano 2012, estão sendo lançados editais como o “Mais Cultura nas Escolas” – que selecionará projetos culturais, escolas com Museus, Pontos de Cultura, Pontos de Memória e demais OSs, Oscips e ONGs, a serem desenvolvidos com os participantes dos programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador –, o “Cine Educação” – que prevê capacitação de professores e disponibilização de acervo cinematográfico –, o “Agente de Leitura nas Escolas” – um programa já existente no MinC que passará a ter foco centrado nas escolas públicas e selecionará 4 mil agentes de leitura.

Há ainda o projeto “Pesquisa nas Escolas, Mapeamento e Georreferenciamento”, que pretende fazer um levantamento de ações que promovam a interface entre cultura e educação nas escolas, o oferecimento de acervo de obras de arte para o “Programa Nacional Biblioteca Escolar”, incluindo livros, filmes, discografia, mídias e artes digitais e a parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no “Programa de Formação Continuada para Professores de Arte”, que pretende agir na formação de 1,5 mil professores, ação esta ainda sem orçamento fechado.

O acordo também produziu numa parceria do Mais Educação com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) a Cartilha de Educação Patrimonial que será distribuída nas escolas que participam do Programa.

Nada se fala sobre políticas públicas permanentes de inserção da cultura na realidade cotidiana da escola por meio de contratações por concurso público de agentes culturais permanentes no quadro escolar, criação de salas de artes, teatros, ou cinemas nas escolas, ou mesmo programas permanentes entre secretarias de cultura e secretarias de educação.

O que vemos é mais uma abertura para a participação do “terceiro setor” nas atividades de educação e cultura.

Qualquer crítica ao que está sendo proposto entre os dois ministérios que parta do pressuposto da necessidade de construção de uma possibilidade de formação integral na educação pública não pode considerar progressivas essas ações, já que elas não resolvem a necessidade da população de ter uma formação voltada para o desenvolvimento humanístico e técnico de conjunto.

Além dessa iniciativa, o ano de 2012 inaugurou, também na área dos museus, políticas dentro deste mesmo modelo. O Projeto Legado Cultural, abriu no Recife edital para a contratação de Oscip com a finalidade de elaborar ações educativo culturais a serem realizadas durante a Copa do Mundo que será realizada no Brasil em 2014.

A Oscip teria um conjunto de metas a alcançar, recebendo para isso verba pública, para articular museus públicos e privados da região metropolitana do Recife em ações voltadas para a divulgação e entretenimento durante a Copa do Mundo. Não tendo parte do orçamento liberado pelo governo, o edital que já havia selecionado uma Oscip foi suspenso em abril de 2013. Este é um exemplo do caráter de descontinuidade das políticas públicas atuais.

Já a Casa da Arte de Educar (Associação Casa das Artes de Educação e Cultura) e o Instituto Lidas, ambas instituições privadas sem fins lucrativos, receberam o montante aproximado de R\$ 1,7 milhão para realização de projetos, nas rubricas “Ações Integradas de Cultura e Educação”, “Formulação, acompanhamento e Avaliação de Políticas Culturais” e “Gerenciamento das políticas de Educação”, como podemos ver no portal da transparência do governo.

O objetivo dos projetos era desenvolver um caderno pedagógico e dois vídeos a partir de uma pesquisa ação de enfoque nacional com a finalidade de fazer o levantamento e elaborar propostas acerca de políticas para a educação e cultura, integradas, a partir de experiências em curso na sociedade, além de mapear 15 mil

escolas públicas que estejam realizando atividades compatíveis com o projeto para participarem do Programa Educação e Cultura nas escolas públicas.¹⁵

A pesquisa ação realizada nos dias 17 e 18 de outubro de 2012, no Rio de Janeiro, com cerca de 100 profissionais envolvidos com cultura e educação (não sendo um espaço oficialmente convocado entre os educadores de museus federais, por exemplo) produziu como propostas as seguintes:

Reformular o espaço escolar reconhecendo a escola como um **equipamento cultural**; estabelecer uma relação dialógica entre espaço escolar com os saberes, espaços e tempos do seu entorno; repensar os indicadores qualitativos de avaliação da educação relacionando-os aos processos culturais; elaborar leis que garantam a contratação de educadores culturais; e elaboração participativa do projeto político pedagógico [grifos nossos] (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2012).

As propostas a que chegaram os participantes, em certa medida, aproximam-se de uma ideia de formação integral.

Questionamo-nos aqui sobre a necessidade e eficácia do envolvimento de instituições privadas na elaboração de leis e políticas públicas no lugar do Estado. Neste processo encaminhado por Organizações Sociais, a participação das instituições públicas de educação e cultura foi facultativa e mesmo a convocação dos eventos foi débil.

Como se pode pensar em construir políticas públicas que integrem educação e cultura, sem que as instituições públicas que as promovem façam parte de sua elaboração? E mais, se estas instituições públicas são responsáveis e especialistas nas áreas em que atuam, por que transferir para terceiros esta responsabilidade?

Tais questões só encontram resposta lógica se encaixarmos as tendências econômicas e políticas seguidas pelos governos das últimas duas décadas na sua elaboração. Elas são respostas às crises econômicas iniciadas na década de 1990, aprofundadas na virada do século e em curso até hoje.

¹⁵ Fonte: Portal da Transparência: <www.portaldatransparencia.gov.br>.

1.2 O EMBATE ENTRE A SOCIEDADE POLÍTICA E A SOCIEDADE CIVIL: AÇÕES POPULARES E POLÍTICAS PÚBLICAS

Até agora apontamos algumas ações realizadas pelo Estado para criar e articular políticas públicas na área da educação e cultura, que surgiram a partir das demandas de cada período histórico. A partir de agora nos centraremos em apresentar algumas ações populares que giraram em torno de uma demanda educativa e cultural.

A situação política do Brasil até 1945 não permitia a participação ativa de movimentos sociais na elaboração e execução de políticas públicas. Os sete anos de governo provisório seguidos de oito anos de ditadura populista serviram para que a burguesia brasileira se consolidasse no poder e criasse mais e melhores ferramentas de controle social, até com a estrutura do ensino e da cultura.

Todavia, os anos entre 1945 e a ditadura seguinte, a civil-militar que se inicia em 1964, funcionaram como uma grande experiência reflexiva e produtiva para o povo e suas reivindicações por demandas educacionais e culturais.

Vemos que, principalmente na década de 1960, muitos foram os movimentos populares que surgiram em torno da questão da educação e da cultura, seja acerca da alfabetização, da formação profissional, seja das questões específicas do campo, da escola, da arte.

Temos de um lado o surgimento de movimentos como o Movimento Educação pela Base (MEB), o Movimento Cultura Popular, a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, ou os Centros Populares de Cultura da UNE, aos quais daremos a devida atenção em breve. De outro a iniciativa particular de parte da burguesia nacional faz surgir instituições de referência na área cultural como o MAM e o Masp, enquanto as instituições públicas culturais não passam por grandes avanços, a não ser no que diz respeito à cultura de massas por meio da grande valorização que as redes de radiodifusão e televisão passam a ter.

No sistema educacional se discutiu por mais de dez anos a Lei de Diretrizes e Bases, que em 1961 é finalmente oficializada e colocada em prática. Seu primeiro artigo aponta para uma integração das questões educativas e culturais, quando indica que a educação nacional tem por fim o “desenvolvimento integral da personalidade humana” e a “preservação e expansão do patrimônio cultural”.

Há ainda uma preocupação com a inserção das artes e do ensino técnico-científico na formação escolar, porém longe de uma perspectiva de formação integral, uma vez que baseada em um sistema educacional ainda dualista.

As ações integradas de educação e cultura não são uma realidade nas políticas públicas neste momento. Passam a ser quando estas são influenciadas, ou mesmo elaboradas a partir da intervenção da sociedade civil na fixação das demandas educacionais e culturais.

Para esta análise, retomemos a questão dos movimentos surgidos nos anos 1960. Esses movimentos surgiram da organização e atuação popular em torno a demandas históricas locais e tiveram grande expressão nas regiões menos atendidas pelos governos até então.

O Movimento Cultura Popular foi o primeiro deles. Sob o comando de Paulo Freire, iniciado no Recife e depois estendido por outras cidades do interior do Recife, o movimento criou 201 escolas, com 626 turmas e mais de 19 mil alunos, que alfabetizaram e realizaram atividades de valorização da cultura local entre as camadas mais pobres da sociedade, criando instituições culturais e levando cultura para as praças. Esta iniciativa foi adotada pelo Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife, institucionalizando-se (CUNHA e GOES, 1988).

A campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, realizada no Rio Grande do Norte por meio da organização de trabalhadores do campo, foi transformada em política pública, sendo absorvida pelo governo local depois da consulta pública, e foi responsável pela alfabetização de crianças, jovens e adultos, criando escolas de chão de terra e telhado de sapê.

O Movimento Educação pela Base, que realizava formação educacional por meio de programas de rádio no interior do nordeste, teve também suas ações transformadas em políticas públicas, sendo implementadas pelo governo federal.

Os Centros Populares de Cultura da UNE, embora tivessem uma visão de cultura longe da produção popular e trabalhassem com artistas e produções que não tinham caráter “popular”, segundo Cunha e Góes (1988), cumpriram um importante papel ao divulgar e popularizar produções culturais nacionais pelo Brasil afora, em atividades de rua e nas universidades e escolas.

Ainda na década de 1960, algumas outras iniciativas em prol da alfabetização utilizavam o método Paulo Freire que incluía a cultura no bojo da formação de trabalhadores, como no caso da CEPLAR (Campanha de Educação Popular da Paraíba, em 1962) e das iniciativas de alfabetização de adultos ocorridas em Angicos, Brasília e Rio de Janeiro, sempre mediante absorção de iniciativas populares pelos governos locais ou pelo nacional (FÁVERO et. all 1992).

Após o longo período de ditadura varguista, a parte popular da sociedade civil levantava-se contra sua condição educacional e cultural e conseguiu importantes transformações nestas duas áreas a seu favor. Porém, novamente a conjuntura mudaria no Brasil e a ditadura militar veio acabar com essa série de conquistas populares na área da educação e cultura, instaurando a censura e a perseguição política que fez com que muitos educadores e pensadores libertários fossem exilados, como no caso do próprio Paulo Freire, voltando as ações do Estado nestas áreas para a formação para o mercado e produção cultural mercantilizada.

Uma ação popular mais significativa só seria retomada a partir da década de 1980. Iniciativas de educação em sindicatos, associações e a organização de profissionais da educação em torno da construção de uma nova LDB, que só viria a ser terminada em 1996, marcaram o período da reabertura democrática.

A década de 1990, que inaugura a noção de um serviço educacional e cultural “público não estatal” vai iniciar o uso de instituições como ONGs, OSs e Oscips na implementação de políticas públicas de cultura e educação.

Os primeiros anos do século XXI consolidam essa prática sob o discurso de uma ampliação na participação da sociedade civil nas decisões e implementações de políticas públicas. Porém:

Frente às parcerias efetuadas entre o Estado e o Terceiro Setor, especialmente na área social, com a compra, pelo Estado de pacotes prontos de projetos educacionais provenientes do “Terceiro Setor”, cuja forma de implementação local já é pré-determinada em convênios e parcerias, sobra pouco espaço para a participação da sociedade civil na definição, formulação e implementação das políticas públicas sociais hoje, no Brasil (PERONI et al., 2009).

Como podemos ver no trecho acima, pouco sobra de participação para os cidadãos da sociedade civil diante das fundações privadas e organizações ditas sem fins lucrativos, que muitas vezes são braços de caridade de grandes empresas que aumentam lucros com a isenção de impostos por meio das leis de incentivo fiscal.

2 OS MUSEUS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INTEGRAÇÃO ENTRE CULTURA E EDUCAÇÃO

Apresentaremos a partir de agora um breve histórico da situação dos museus, com ênfase na educação museal, na discussão que ora fazemos.

Como não existe hoje uma legislação específica para a profissão do educador museal, buscamos em leis, planos de área e declarações de movimentos e órgãos internacionais, extrair debates que permeiem as práticas e discussões teóricas do campo.

Apresentaremos também algumas discussões em curso no processo de consolidação da Educação Museal. Em seguida, exporemos e analisaremos alguns dados recolhidos em pesquisa realizada nos 14 museus do Instituto Brasileiro de Museus localizados no estado do Rio de Janeiro. Esse número corresponde a quase 50% dos museus do Ibram no Brasil (que totalizam 30 unidades).

Dividido entre questões quantitativas e qualitativas, o questionário usado na pesquisa (Anexo 2) nos permitiu realizar um levantamento sobre a situação estrutural dos museus no que diz respeito a seu trabalho educativo, além de investigar possíveis ações que contemplassem conteúdos e ações relacionados a uma ideia de formação integral, orientados teoricamente para isso ou não.

Os dados analisados remetem ao período entre os anos de 2009, ano de criação do Ibram, e 2012, ano do lançamento do Programa Nacional de Educação Museal. Este foi um rico período de produção legislativa na área de museus e também o que abriu oficialmente o debate sobre a necessidade de criação de políticas públicas específicas para a educação museal.

2.1 O CAMPO ESPECÍFICO DA EDUCAÇÃO MUSEAL: POLÍTICAS PÚBLICAS EM CONSTRUÇÃO

A primeira ideia de usar o museu como espaço educativo data da Revolução Francesa. Extremamente preocupados com o papel que os monumentos, os museus e a memória cumpriam na estrutura do Antigo Regime, os revolucionários franceses

desde o início da nova ordem colocaram em debate políticas públicas que orientassem seu uso para a construção de uma ideia de nação. Surgiu na França revolucionária uma primeira noção institucionalizada de patrimônio e sua função educativa já era apontada desde o início, seja na polêmica sobre a destruição ou preservação das obras de arte e monumentos acumulados pelo Antigo Regime, seja na discussão sobre o acesso a esses objetos (se seria limitado a especialistas e pesquisadores ou ao povo francês em geral).

Do ideário revolucionário de Rabaut Saint-Étienne constava a máxima de que:

A instrução pública exige liceus, colégios, academias, livros, instrumentos, cálculos, métodos; ela está implementada em recintos fechados. Por sua vez, a educação nacional requer circos, ginásios, armas, jogos públicos, festas acionais, a cooperação fraterna de todas as idades e de ambos os sexos, além do espetáculo imponente e pacífico da sociedade humana reunida (POULOT, 2009, p. 85).

E segundo Poulot,

De fato, a cultura material do passado integra ao mesmo tempo um processo de reescrita da história e a reconfiguração das imagens públicas, a elaboração de uma nova memória dos saberes e um discurso sobre a arqueologia e a história, a estética e o político (POULOT, 2009, pp. 85-86).

Neste sentido, o papel do museu, que detinha a salvaguarda oficial dos objetos e monumentos recolhidos de toda a França era ao mesmo tempo educativo, construtor e mantenedor da nova ordem.

Dominique Poulot, ao analisar a história do patrimônio no ocidente, aponta como marco inicial de sua constituição enquanto política a Revolução Francesa, pois é justamente na criação de um sentimento e uma ideia de nação que este tem um papel fundamental a cumprir.

Sendo assim,

o museu era um lugar do qual se exigia a imediata eficácia e a ambição universal. Paradigma da perfeição sensualista absoluta, ele encarnava uma vantagem de ordem pedagógica que permitia conferir uma utilidade de princípio a acervos, sem a qual significação e apropriação permaneceriam problemáticas (POULOT, 2009, p. 105).

O museu teria então a prerrogativa de ressignificar o sentido dos objetos, de dar novos conteúdos revolucionários a manifestações culturais do passado, a remontar

a história da nação de acordo com os anseios da burguesia, que sem abrir mão do valor artístico das coleções angariadas por séculos pela monarquia francesa, usava os objetos do passado para estudo, deleite e doutrinação, dando-os novos sentidos históricos.

Mas se os objetos e acervos ganhavam novos significados, o museu, em si, apesar de ter também profundamente alteradas as suas funções, principalmente ao ser aberto ao público, mantinha um grau de elitismo e propagação da estrutura desigual da sociedade ao servir como espaço de promoção da hegemonia da nova classe dominante, a burguesia.

O papel realmente transformador do museu, que o usa como espaço de formação humanística, em vez de doutrinário, que o pensa como espaço democrático e aberto ao povo só iria surgir com a Comuna de Paris e sua proposta de integrar artes, cultura e educação em uma formação integral do homem.

Porém o movimento comunal foi derrotado e o projeto de abrir o museu e todo seu potencial educativo em prol de uma educação omnilateral demoraria ainda quase meio século para ser executado.

Seria na Revolução Russa de 1917 que museus, bibliotecas e demais instituições culturais seriam abertos para a realização de uma verdadeira proposta estruturada politicamente de formação voltada para a especialização no trabalho, o desenvolvimento intelectual e político e o deleite dos indivíduos.

Segundo Cecília Toledo:

o governo soviético procurou não descuidar de tudo o que envolvia o terreno da educação e da cultura, não tanto para responder aos seus detratores, mas por uma questão política. Lênin, em particular, demonstrou inúmeras vezes sua obsessão por tornar acessível às amplas massas todo o vasto campo dos conhecimentos humanos, porque via neles um esteio fundamental para a construção do socialismo por meio da formação cultural do proletariado (TOLEDO, 2007, p. 106).

A tarefa principal do novo governo soviético no campo da educação era o de erradicar o analfabetismo e, para isso, foi elaborada uma reforma do ensino que pretendia uma educação para crianças que possibilitasse, segundo Lunacharsky, (1975) fomentar a criatividade e a individualidade infantil, o desenvolvimento de seus instintos sociais, as relações formais entre os professores e os alunos. Além disso, os métodos de ensino ativo, a ampliação do plano de estudo, incluindo, por exemplo, o estudo do meio ambiente, da educação física e estética e da preparação de ofícios manuais.

Lunacharsky, que era Comissário do Povo para Educação, defendia que a educação deveria ser geral e universal, devendo ensinar uma variedade de ofícios manuais sem exigir especialização, sem ter o intuito de preparar o lado profissional ou comercial. Depois de concluída a formação inicial, que abrangeria aspectos do desenvolvimento técnico, científico, artístico e filosófico, as crianças teriam então acesso a níveis mais especializados de educação.

A ideia central da proposta educacional soviética era a de promover uma educação que garantisse o pleno exercício da democracia e, poderíamos dizer, do que Gramsci vai chamar mais tarde de capacidade de autogovernar-se do indivíduo.

Na escola soviética, entre 1917 e 1927, portanto antes do período stalinista, a ideia da cultura está presente nas concepções de formação, que não se realiza exclusivamente na escola, se dá nas fábricas, no campo, nas lutas sociais, como vemos defenderem os textos deste período de Pistrak e Makarenko.

2.2 EDUCAÇÃO E MUSEUS NO BRASIL

No Brasil, os museus surgem de forma inexpressiva no período colonial, ampliando seu número no Império, mas tornando-se significativos mesmo apenas no século XX. Até o primeiro período republicano foram espaços quase exclusivos de uma elite oligárquica e de estudiosos.

Em 1927, ainda antes da chamada Revolução de 1930, é criado o primeiro setor educativo em museus, a Seção de Assistência ao Ensino do Museu Nacional (SAE). A função da SAE era o atendimento a grupos escolares de diversos níveis, com

objetivos de auxiliar no processo do ensino, em um sistema escolar ainda muito restrito.

Esses objetivos já estavam claros quando da criação do regimento interno do museu de 1916 como vemos: “O Museu Nacional tem por fim estudar, ensinar e divulgar a História Natural especificamente a do Brasil, cujos produtos deverá coligir, classificando-os cientificamente, conservando-os e expondo-os ao público com as necessárias indicações” (BRASIL apud SILVA, 2012).

Analisando sua função, percebemos que a SAE não era de fato voltada para a educação popular, universal, porém, a ideia de usar o museu como espaço educativo mostrava-se um avanço pedagógico no início do século XX, onde a educação bancária, transmissiva, dominava a pedagogia da escola no Brasil.

Em 1922, é fundado o Museu Histórico Nacional, o primeiro que vai surgir com uma afinidade ideológica com o modelo revolucionário Francês, ou seja, com intuito de criar, construir e divulgar uma História da Nação.

Apesar de ser um museu voltado para elite desde a sua fundação, seja pelo acervo que reunia para representar uma versão da história nacional, seja pela forma como este era apresentado ao ínfimo público que o frequentava, a instituição tinha um papel educativo a cumprir.

Desde sua criação já existia uma proposta de implementação de um curso de conservadores em museus, que só começou a funcionar 10 anos mais tarde, o que não impediu que, desde o primeiro momento, o museu servisse de espaço de pesquisa e formação profissional que preparou conservadores de museus por décadas dentro do modelo que propunha. Modelo este que representava uma ideia de museu e de educação.

No guia de visitantes do Museu Histórico Nacional, de 1955, podemos identificar que ideia era essa. Sendo dos primeiros do gênero, este folheto apresentava a história de fundação do museu, suas divisões e funções, indicando o trabalho de pesquisa, conservação e formação de conservadores, em seguida apresentando um roteiro de

visita, que comentava os espaços expositivos, apresentando fotografias e um breve relato das coleções.

A linguagem do material é claramente voltada para pessoas com certo grau de erudição, com conhecimentos prévios sobre a história do Brasil e capazes de reconhecer os objetos apresentados.

As exposições eram consideradas a forma de ação educativa no museu, e retratavam uma história nacional de heróis, nobres, relíquias e grandes fatos. Nesse cenário, o papel de especialistas era muito valorizado.

O papel educativo principal do MHN era mesmo o de formar conservadores e museólogos. Apesar dessas experiências iniciais, ainda não havia a discussão do museu como um espaço aberto, educativo, não apenas para especialistas, mas para a população. Essa instituição era vista ainda como um espaço de transmissão e não de reflexão.

Os primeiros movimentos que vão identificar e reconhecer o museu como um espaço educativo datam da segunda metade do século XX.

Regina Real, museóloga, formada pelo Curso de Museus do Museu Histórico Nacional, membro do *International Council of Museums* (ICOM, Conselho Internacional de Museus), em 1958, publicou folheto intitulado *O museu Ideal*, depois de visitar museus nos Estados Unidos.

Nesse material, a autora apresenta o trabalho educativo como um “serviço complementar” dos museus, que deveria ser feito por conservadores ou naturalistas especializados em pedagogia, com o objetivo de: “a) organizar cursos e conferências; b) orientar visitas guiadas; c) dar atenção especial aos escolares; d) preparar gráficos, selecionar material técnico ou reproduções para escolas e instituições congêneres” (REAL, 1958, p. 19-20).

Real (op. cit.) conclui que “nada de positivo será obtido enquanto não houver essa estreita colaboração e mútuo entendimento entre museologia e pedagogia” numa defesa apaixonada da educação (educação pelo objeto, ou educação visual) como um dos fins dos museus.

Também de 1958 é a Declaração do Rio de Janeiro, documento produzido pelo Seminário Regional da UNESCO sobre a Função Educativa dos Museus, que traça as primeiras diretrizes do que levaria ainda algumas décadas para se consolidar como uma proposta educativa para museus no Brasil e na América Latina.

Neste documento, a definição de museu já contém a missão de educação como uma de suas funções. Ele define que o responsável pelo trabalho educativo em museus é o “pedagogo do museu” ou um “serviço pedagógico, cujo chefe é ajudado por pedagogos especializados ou não, nas diversas atividades didáticas: visitas guiadas e outras atividades internas ou externas”.¹⁶

Apesar do avanço, o trabalho educativo ainda não é apontado como essencial nos museus. O centro do documento é apontar a *Exposição* como forma principal de comunicação educativa a realizar-se no museu. Vemos ainda aí uma forte influência da educação bancária, uma vez que o diálogo e interação entre “guias” ou “especialistas” não é citado como metodologia, além do que outras atividades educativas, para além da visita guiada, não são mencionadas.

Em 1969, Regina Real publica outro folheto, *Binômio: Museu e Educação*, pelo Ministério da Educação e Cultura, em que cita o I Congresso Nacional de Audiovisual, realizado em 1967 pela Associação Brasileira de Educação em que a Associação Brasileira de Museologistas foi convidada.

Segundo Real, um grupo de museologistas (a profissão de museólogo só seria criada em 1984, após regulamentação própria) apresentou a tese “Novos rumos para os museus”, sugerindo que o MEC formasse com a ABE e a ABM uma comissão de trabalho para: estudar a criação de serviços educativos para atender os níveis elementar e médio; estudar a utilização dos recursos dos museus em programas escolares, sugerir um programa educativo mínimo para cada tipo de museu; convocar e estimular professores a atuarem em museus; obter dos órgãos

¹⁶ Declaração do Rio de Janeiro de 1958 In: Legislação de Museus, IBRAM, 2012, p. 90.

de educação a obrigatoriedade de visitação a museus; realizar exposições educativas nos museus; realizar visitas guiadas, palestras, cursos e exibição de filmes; publicizar as ações educativas de museus; observar as motivações curriculares das escolas para museus e promover capacitação de professores com o corpo científico dos museus.

A autora aponta que em seguida o MEC montou uma comissão para fazer levantamento das possibilidades educativas dos museus nacionais, levando em consideração o documento citado. Porém, apesar da formação da comissão, nenhuma política pública com o perfil acima foi implementada durante os anos da ditadura civil-militar (1964-1985).

Alguns anos depois, em 1982, surgiria, em Québec, o Movimento da Nova Museologia, que após a realização da Mesa Redonda de Santiago, doze anos antes, trouxe novos olhares sobre a função social do museu, inclusive sobre sua missão educativa. A Declaração de Santiago apontou para uma nova proposta de museu, com maior participação das comunidades em sua elaboração, definição de acervo, táticas de preservação e trabalho educativo.

Seguindo nesta lógica e vendo o museu como uma ferramenta social, o MINOM provoca o debate da necessidade de democratizar o museu, inserir em sua constituição e programação a participação ativa da sociedade civil, incutir nele um papel de agente transformador da sociedade. Surge a ideia de “Museu Integral”, que deveria incluir além do acervo e prédios, a comunidade, o bairro, seus costumes e tradições.

As discussões das funções do museu estão aí permeadas pela ideia de educação permanente, bastante divulgada pela América Latina e aqui já vista por nós.

Os profissionais de museus organizados na Mesa Redonda consideraram:

que a tomada de consciência pelos museus, da situação atual, e das diferentes soluções que se podem vislumbrar para melhorá-la, é uma condição essencial para sua integração à vida da sociedade. Desta maneira, consideraram que os museus podem e devem desempenhar um papel decisivo na educação da comunidade (MINOM, 2012).

A Declaração de Santiago previa ainda a necessidade de atuação diferenciada no meio rural e no meio urbano, neste especificamente sugerindo a criação de museus de cidade, museus locais e municipais.

Intencionando colocar-se como uma iniciativa diferente dos encontros e seminários organizados pela UNESCO, a Declaração ainda aponta as seguintes conclusões sobre o trabalho educativo:

Que o museu, agente incomparável da educação permanente da comunidade, deverá acima de tudo desempenhar o papel que lhe cabe, das seguintes maneiras:

a) um serviço educativo deverá ser organizado nos museus que ainda não o possuem, a fim de que eles possam cumprir sua função de ensino; cada um desses serviços será dotado de instalações adequadas e de meios que lhe permitam agir dentro e fora do museu;

b) deverão ser integrados à política nacional de ensino, os serviços que os museus deverão garantir regularmente;

c) deverão ser difundidos nas escolas e no meio rural, através dos meios audiovisuais, os conhecimentos mais importantes;

d) deverá ser utilizado na educação, graças a um sistema de descentralização, o material que o museu possuir em muitos exemplares;

e) as escolas serão incentivadas a formar coleções e a montar exposições com objetos do patrimônio cultural local;

f) deverão ser estabelecidos programas de formação para professores dos diferentes níveis de ensino (primário, secundário, técnico e universitário). [grifo nosso] (MINOM, 2012).

Podemos ver nessas premissas uma ideia de educação e função educativa para o museu que tem afinidades com uma a uma de formação integral, uma vez que se propõe um estrito relacionamento entre museus e escolas e, pela primeira vez, o apontamento da necessidade de existência em todos os museus de setores educativos organizados.

Na década de 1980, uma iniciativa de organizar os museus em torno de uma política pública própria surge coma criação do Programa Nacional de Museus, que continha em suas ações um planejamento específico para ações educativas culturais. Mas esta foi uma política de brevíssima duração, não completando nem mesmo três anos.

Em 1992, mais um debate sobre o papel educativo dos museus é apresentado na Declaração de Caracas, do ICOM, que aponta que “os museus não são somente

fontes de informação ou instrumentos de educação, mas espaços e meios de comunicação que servem ao estabelecimento da interação da comunidade com o processo e com os produtos culturais” (ICOM, 2012).

Porém, apesar dos apontamentos feitos de 1969 a 1992, isto é ainda um desafio para o campo museal no Brasil. Levaria ainda mais quase três décadas para ser criado aqui um órgão público com a função de atuar na área dos museus e que iniciasse um debate neste sentido.

Em 2003, durante a gestão de Gilberto Gil no MinC, que alterou radicalmente o cenário das políticas públicas para cultura e para os museus em especial, aumentando o investimento público e consolidando um campo legal necessário, é elaborada a Política Nacional de Museus, que entre outras ações de fomento à área, como regulamentações, elaboração de leis, etc. previa o fortalecimento dos museus como espaços educativos, apesar de não haver entre os eixos temáticos com ações apresentadas pelo Plano, um que fosse voltado especificamente para a Educação Museal, que aparece por vezes nas propostas do eixo “Democratização e Acesso” ou nas que constam no eixo “Formação e Capacitação de Recursos Humanos” como as seguintes:

2.4 Criação de programas que visem a uma maior inserção do patrimônio cultural musealizado na vida social contemporânea, por meio de exposições, concursos, espetáculos, oficinas e outras ações de caráter educativo-culturais.

2.8 Criação de medidas de cooperação técnica e de socialização de experiências:

a) realizadas em programas de comunicação com público gerais e específicos (curadorias participativas, exposições, visitas orientadas, elaboração de materiais didáticos, desenvolvimento de serviços educativos, etc.)

3.2 Inclusão nos currículos escolares de ensino fundamental e médio de conteúdos e disciplinas que tratem do uso dos museus e dos patrimônios culturais.

3.3 Criação de políticas de formação em educação museal e patrimonial, reconhecendo que estas expressões configuram campos de atuação e não metodologias específicas (BRASIL, 2003).

Podemos perceber que o que envolve a educação museal na Política Nacional de Museus é bastante superficial, sendo esta considerada uma ação de comunicação ou entretenimento, ou, ainda processos que devem ser implementados pelos

museus, mas não tendo sua organização, regulamentação e diretrizes definidas. Mas nem mesmo a criação do Instituto Brasileiro de Museus (Ibram) sanou este problema.

Em janeiro de 2009, ele é criado e tem apresentadas em sua lei de criação, no artigo terceiro, as seguintes finalidades que destacamos:

- I – promover e assegurar a implementação de políticas públicas para o setor museológico, com vistas em contribuir para a organização, gestão e desenvolvimento de instituições museológicas e seus acervos;
- VIII – desenvolver **processos** [grifo nosso] de comunicação, educação e ação cultural, relativos ao patrimônio cultural sob a guarda das instituições museológicas para o reconhecimento dos diferentes processos identitários, sejam eles de caráter nacional, regional ou local, e o respeito à diferença e à diversidade cultural do povo brasileiro;
- IX – garantir os direitos das comunidades organizadas de opinar sobre os processos de identificação e definição do patrimônio a ser musealizado. (BRASIL, 2009b)

A mesma lei apresenta ainda em seu artigo quarto as competências do Ibram, entre as quais destacamos:

- IV – promover o fortalecimento das instituições museológicas como espaços de produção e disseminação de conhecimento e de comunicação;
- VII – **estimular** o desenvolvimento de programas, projetos e atividades educativas e culturais das instituições museológicas; (op. cit.)

Nesses incisos podemos identificar que o papel educativo dos museus, apesar de aparecer timidamente, é fundamental para possibilitar algumas das funções mais importantes dessas instituições. Apesar disso, como veremos a frente, o Estatuto de Museus apresenta obrigações muito tímidas dessas instituições no que diz respeito à educação e ainda se espera que em sua regulamentação tais questões sejam sanadas.

Promover a preservação e valorização de acervos, reconhecer diferentes processos identitários, respeitar a diversidade cultural e garantir a participação de comunidades nos processos museológicos sem ter uma prática pedagógica e educativa envolvendo cada uma dessas ações é uma tarefa muito difícil, senão impossível de se realizar plenamente e com qualidade.

No mesmo mês da publicação da referida lei, poucos dias antes já havia sido estabelecido o Estatuto de Museus. Mesmo assim, como observamos, o campo educacional ainda não seria contemplado com definições políticas básicas, nem com propostas de estruturação ou diretrizes de funcionamento. Os únicos artigos do Estatuto de Museus que versam sobre a educação dizem que:

Art. 29. Os museus deverão promover ações educativas, fundamentadas no respeito à diversidade cultural e na participação comunitária, contribuindo para ampliar o acesso da sociedade às manifestações culturais e ao patrimônio material e imaterial da Nação.

Art. 30. Os museus deverão disponibilizar oportunidades de prática profissional aos estabelecimentos de ensino que ministrem cursos de museologia e afins, nos campos disciplinares relacionados às funções museológicas e à sua vocação (BRASIL, 2009a).

Esses artigos não garantem nem a obrigatoriedade da existência de setores educativos nos museus, com espaço nos organogramas institucionais, na distribuição de verbas etc., nem a garantia da realização de uma formação específica para os educadores em museus, respaldada no oferecimento de vagas de estágio para formação profissional, uma vez que não se tem a obrigatoriedade da existência de trabalho educativo nos museus.

No ano de 2010, foi apresentado o Plano Nacional Setorial de Museus, que contém propostas de políticas a serem implementadas no campo museal durante o decênio 2010-2020 e que apresenta Diretrizes, Estratégias e Ações para a educação museal, de acordo com o quadro abaixo, cujos eixos temáticos nós criamos para fins de análise de seu conteúdo, mas que aparecem de forma diluída no documento.

PLANO NACIONAL SETORIAL DE MUSEUS 2010-2020	Diretrizes	Estratégias	Ações
Capacitação: professores e agentes culturais	0	3	1
Criação de Setores Educativos	2	1	0
Divulgação e Acesso	1	3	8
Economia da Cultura	0	0	2
Editais	1	0	3
Fomento a Políticas Públicas	1	0	0
Formação de Educadores	1	4	8
Museu como Espaço Educativo	2	3	0
Papel Social do Museu	3	5	5
Parcerias: Escola e Educação Básica	0	4	4
Parcerias Público Provado	0	3	3
Pesquisa	1	0	2
Valorização do Educador Museal	1	3	1
Total	13	29	37

O Plano apresenta orientações por eixo temáticos (Produção simbólica e diversidade cultural, Cultura, cidade e cidadania, Cultura e desenvolvimento sustentável, Cultura e economia criativa, Gestão e institucionalidade da cultura) – chamados eixos estruturantes – e orientações para executar políticas nas diferentes tipologias de museus (Arte, História, Culturas Militares, Ciência e Tecnologia, Etnografia, Arqueologia, Comunitários e Ecomuseus, Imagem e Som, Arquivos e bibliotecas de museus) – chamados eixos setoriais.

A análise do documento evidencia que o que foi produzido para cada área não foi articulado nem com as propostas dos eixos temáticos gerais, nem entre si, pois muitas delas se repetem, indicando até o caráter homogêneo que têm, diante das especificidades e necessidade de cada tipologia de museu. Isso se deve muito à própria forma como o documento foi elaborado, em consulta pública e durante um encontro de menos de uma semana, em que a sistematização das propostas, parece-nos, deixou a desejar.

Podemos citar, como exemplo desta falta de coordenação, a oitava diretriz do eixo “Cultura e desenvolvimento sustentável”: “Fomentar a criação de setores educativos nas instituições museológicas, no âmbito municipal, estadual, distrital e federal, e

nos museus privados” (IBRAM, 2012, p. 23) e a diretriz do eixo setorial “Museus de História”, tema transversal 4: Educação e Ação Social:

Garantir que cada instituição possua setor educativo, com a mesma equivalência apontada no organograma para os demais setores técnicos do museu, composto por uma equipe qualificada e multidisciplinar, que tenha definido um projeto pedagógico que fomente a relação museu-sociedade, assegurando seu status de ferramenta educacional para o desenvolvimento social (IBRAM, 2012, p.88)].

O conteúdo da segunda diretriz citada, apesar de mais completo nas definições acerca da função dos setores educativos, versa sobre o mesmo tema da primeira, qual seja a criação desses setores. Este tipo de falha aparece no Plano Setorial Nacional de Museus ainda outras vezes, porém, as apresentamos apenas a título de ilustração, não nos atendo a esmiuçá-las.

Para sanar as lacunas que a legislação e política de museus ainda haviam deixado no campo educacional em museus, foi organizado em 2010 o I Encontro de Educadores em Museus do Ibram. Fruto deste encontro surgiu a Carta de Petrópolis que apresenta como seus objetivos:

traçar diretrizes e estratégias para a elaboração de uma Política de Educação para os museus do IBRAM, além de promover a integração, o intercâmbio de experiências e a reflexão acerca de temas considerados prioritários (IBRAM, 2010a, p.1).

Para cumprir esses objetivos, a carta apresenta propostas relacionadas aos seguintes temas: plano museológico; missão da área educacional dos museus; bases conceituais que orientam os museus; estruturação e implantação de setores/serviços/divisões/núcleos educacionais nos museus; programa de formação, capacitação e qualificação; comunicação, criação e desenvolvimento de redes; Incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento de parcerias acadêmicas com foco na educação em museus; estudos de público e avaliação e acessibilidade.

Entre as propostas apresentadas pelos participantes do encontro presentes na Carta, destacaremos as seguintes:

- Compreender que a ação educacional é importante para o cumprimento da missão do museu, bem como para o desenvolvimento do processo museológico;

- Explicitar as concepções de Museu, Museologia e Educação adotadas no desenvolvimento das ações educacionais, contextualizando os métodos e técnicas, levando em consideração as especificidades de cada museu, bem como o perfil e os anseios de seus usuários;
- Garantir a presença do setor/área/coordenação/departamento educacional na estrutura organizacional do museu, dotando-o de infra-estrutura necessária para sua implementação e para o desenvolvimento de seus projetos;
- Garantir no orçamento da instituição um percentual necessário à estrutura e ao
- funcionamento do setor/área/coordenação/departamento;
- Estimular a elaboração do Projeto Político-Pedagógico para orientar o planejamento, a execução e a avaliação das ações educacionais oferecidas pelo museu;
- Inventariar as ações educativas e sistematizar sua documentação e memória (IBRAM, 2010a, pp.6-10).

As propostas aqui apresentadas demonstram um grande desafio que o campo da educação museal tem ao tentar consolidar-se. Luta-se pelo reconhecimento profissional, pela estruturação política e financeira do trabalho educativo nas instituições, pela discussão das concepções de educação que envolvem a prática educativa em museus e pela implementação de práticas que formalizem essas concepções, como a criação de Projetos Políticos Pedagógicos.

Enfatizando a questão sobre as concepções de Educação e Museu, vemos que não há uma definição clara a respeito de qual noção de educação deve ser aplicada.

Seguindo a apresentação dessas propostas, o documento trata das sugestões que surgiram nos grupos de discussão do evento, onde a questão das especificidades de cada tipologia museal é colocada como justificativa para que cada um opte por uma concepção teórica diferente.

Não defendemos aqui que as instituições não devam escolher os teóricos que melhor se adaptem ao trabalho pedagógico que desenvolvam, mas sim que é necessário que se defina uma diretriz sobre qual a função primordial dos museus com relação à educação no Brasil.

Apontamos isso, pois acreditamos que o conceito de formação integral deve ser definido como esta diretriz geral, que ao mesmo tempo institui que o Museu é um

espaço educativo por excelência, dá liberdade para que as instituições atuem de acordo com suas especificidades na definição das bases teóricas de suas práticas educativas.

Além das propostas citadas, vale destacar ainda que outras propostas giraram em torno da necessidade de estabelecer uma prática de formação para os profissionais da área, o incentivo às discussões corporativas específicas desses profissionais e à necessidade de fomentar pesquisas científicas sobre o tema da educação museal.

A Carta de Petrópolis lançou as bases de uma Política Nacional de Educação Museal, mas seu desenrolar direcionou as ações institucionais em outro sentido e foi proposto, então, o Programa Nacional de Educação Museal (PNEM).

Em novembro de 2012, durante o V Fórum Nacional de Museus, foi informado o lançamento que ocorreria dias depois da plataforma virtual do PNEM. Uma das primeiras polêmicas surgidas no Fórum Virtual foi sobre a motivação do Ibram em transformar a proposta de uma Política Nacional em um Programa Nacional.

Em 2011, em reunião da Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais do Rio de Janeiro, a Coordenação de Museologia Social e Educação do Ibram apresentou como uma de suas ações em andamento o “Lançamento e divulgação da Carta de Petrópolis – Subsídios para a construção de uma Política Nacional de Educação Museal” e a elaboração do Paem (Programa de Ação Educativa em Museus e Centros Culturais) que deveria apresentar um projeto de lei que seria aberto à consulta pública.¹⁷

A ideia naquele momento era a de criar diretrizes que servissem como políticas de Estado e orientassem a consolidação do campo da educação museal nos próximos anos, propondo então a votação de uma lei que discutisse regulamentações e obrigações do Estado e das Instituições Museais e Culturais a respeito de seu trabalho educativo.

¹⁷ O *slide* da apresentação está disponível em: <www.remrij.blogspot.com>.

Sobre a proposta de um Programa no lugar de uma Política, a moderação do Fórum virtual do PNEM respondeu o seguinte:

O termo Programa foi adotado por uma questão bastante simples, a educação museal já está inserida em uma política cultural para o setor museológico, qual seja a Política Nacional de Museus. A PNM tem em suas bases uma multiplicidade de vozes e foi construída a muitas mãos tendo em vista as grandes questões do campo museal. Amplificando esta e outras experiências de construção participativa, o IBRAM propôs a criação do PNEM como um programa institucional que pretende conhecer e incorporar as demandas sociais a fim de planejar ações na busca do fortalecimento do campo educativo museal.¹⁸ (BLOG do PNEM, 2012)

Analisando a Política Nacional de Museus e o Plano Nacional Setorial de Museus concluímos que esta questão não é tão simples assim. É certo que a educação museal está presente nesses dois documentos, com mais propostas objetivas no PNSM do que no PNM, mas os apontamentos levantados pela Carta de Petrópolis, reapresentados e ampliadas pelo Fórum Virtual do PNEM apontam para um outro sentido.

O de que essas políticas não são o bastante. De que é necessária a consolidação de diretrizes para o campo museal que passam obrigatoriamente pela votação de uma Política Nacional de Educação Museal e não de um Programa.

Ainda mais que, se pensarmos que uma Política votada por um governo permanece, mesmo que sujeita a alterações, em governos posteriores, estamos assim falando de políticas públicas de Estado, enquanto um Programa, que na verdade é um conjunto de ações a ser implementado em um determinado governo, que pode ser facilmente suspenso por este mesmo governo ou outros, difere bastante das necessidades apresentadas tanto pelo coletivo de educadores reunidos em Petrópolis, em 2010, quanto pelos participantes do Fórum Virtual do PNEM em 2012.

¹⁸ Acesso em: 28 de abril de 2013.

Um exemplo disso é o apontamento que os profissionais fazem sobre a necessidade de criação de setores educativos nos museus, o reconhecimento da educação como parte fundamental dos processos museais, tendo até que ser parte integrante dos organogramas institucionais.

Como vimos a PNM não aponta para nada neste sentido e o PNSM apresenta a seguinte formulação:

Diretriz 01: Assegurar fomento para pesquisas que contemplem a produção simbólica, a diversidade cultural no espaço museológico e para o desenvolvimento de ações educativo-culturais e formação na área dos museus [...].

Estratégia 02: Implantar política federal, estadual e municipal visando à legitimação do educador no museu.

Ações: [...] Contratar por meio de concurso público e CLT recursos humanos qualificados para trabalhar na área da educação em museus.

Meta quantitativa: Dispor de ao menos um profissional por museu atuando na área de educação, **sempre que necessário**. [grifos nossos]

Meta temporal: 5 anos (IBRAM, 2012, p. 44)

Deparamo-nos aqui com uma proposta que é uma contradição em si mesma, uma vez que indica a “legitimação” do educador e em seguida estabelece uma meta que permite que ele seja “legitimado” apenas “quando necessário”, o que por si só tem a aparência de subjetivo, mas se encararmos a educação museal como parte de uma formação integral é bastante objetiva a necessidade de educadores em todos os museus.

O próprio Ibram, ao realizar concurso público em 2012, abriu uma vaga de Técnicos em Assuntos Educacionais (os educadores) para cada museu sob sua tutela. Não houve pesquisa para avaliar a necessidade de profissionais em cada instituição, mas sabemos, uma vez sendo da casa, que este número está bastante aquém das necessidades da instituição. Apresentaremos alguns dados que colaboram com esta análise a seguir.

2.2.1 Os museus do Ibram do estado do Rio de Janeiro

Trataremos agora de analisar os dados obtidos a partir dos questionários (anexo 1) que elaboramos e enviamos para os educadores dos museus do Ibram do estado do

Rio de Janeiro por intermédio das direções das unidades, ou tratando diretamente com eles.

Não nos interessa nesta parte fazer análises dos números obtidos sem relacioná-los ao que defendemos até agora como uma proposta de educação museal calcada na qualidade de um trabalho educativo possível em museus e em sua relação com a escola. Usaremos aqui também, então, o conceito de formação integral como a base necessária de uma proposta de ação educativa de qualidade.

Defendemos que qualquer trabalho educativo que pretenda ter valores qualitativos deve estruturar-se em bases materiais que permitam o desenvolvimento de ações teoricamente fundadas, continuadas, planejadas e avaliadas periodicamente.

Trataremos de questões relativas à estruturação dos setores educativos dos museus, de suas ações e do público por eles atendido, da formação de seus profissionais, dos cargos que esses ocupam no quadro de funcionários dos museus, das ações educativas realizadas, da forma como são planejadas, avaliadas e como se inserem na divisão orçamentária dos museus.

Consideramos que nossos dados representam uma importante radiografia do trabalho educativo em museus e suas políticas, pois o Rio de Janeiro é o estado que contém o maior número dos museus sob a tutela do Instituto Brasileiro de Museus e este instituto é o responsável na administração federal por elaborar e promover políticas públicas para sua área de atuação.

Faz-se necessário esclarecer que a totalidade dos museus federais não está vinculada ao Ibram. Os museus universitários, os de ciência e tecnologia e os museus e centros culturais institucionais, como aqueles atrelados aos ministérios da justiça, meio ambiente, além de alguns atrelados a outras autarquias e fundações públicas, não fazem parte do grupo dos museus administrados pelo Instituto, que somam 30 unidades.

Dentre essas, 14 estão em território fluminense, sendo sete na capital, entre elas um museu divide-se em duas unidades (Museus Castro Maya: Chácara do Céu e

Açude), e as outras sete estão nas cidades de Petrópolis (Museu Imperial e Palácio Rio Negro, esta última unidade sob a direção do Museu da República), Vassouras (Museu Casa da Hera), Niterói (Museu de Arqueologia de Itaipu), Paraty (duas unidades também sob a mesma direção, Museu de Arte Sacra de Paraty e Museu Forte Defensor Perpétuo, que responderam ao questionário juntas) e Cabo Frio (Museu de Arte Religiosa e Tradicional).

As tipologias variam entre museus históricos, religiosos, de artes, incluindo arte sacra e música, e de arqueologia.

De acordo com o relatório *Museus em Números*, publicado pelo Ibram, em 2012, 48,1% dos museus brasileiros possuem setores educativos. Entre os museus do Instituto no estado do Rio de Janeiro, das 14 unidades, 11 possuem setores educativos (78%), embora nem todos apareçam nos organogramas das instituições, sendo vinculados às coordenações de comunicação ou diretamente à direção.

Analisando a tabela 1, podemos ter uma ideia de como esse percentual na verdade esconderia uma interpretação formal do estágio estrutural do trabalho educativo em museus.

Dessas 11 unidades que possuem setores ou coordenações educativas entre os museus do Ibram do estado do Rio de Janeiro, três possuem apenas um educador profissional (MCBC, MCH, MART) ocupando o cargo de Técnicos em Assuntos Educacionais, tendo ingressado no Instituto a partir do ano de 2010, depois do primeiro concurso realizado pelo Ibram.

Ainda entre as unidades que têm setores ou coordenações, três possuem apenas dois educadores profissionais (MHN, MVL e MAI), sendo que em um deles (MHN) uma educadora é cedida de outro ministério o que significa não pertencer ao quadro permanente da instituição. Outras duas unidades, que não têm setor ou coordenação, possuem também apenas dois educadores (MA e MCC).

Um museu com duas unidades possui apenas uma educadora (MFDP e Masp) e uma das unidades não possui educadores (PRN). Temos ainda três unidades, que são também alguns dos maiores e mais antigos museus do país, que têm setores

educativos estruturados e funcionando com um número razoável de profissionais, se compararmos com a realidade descrita acima.

São o Museu da República, com seis profissionais concursados (embora nem todos ocupem o cargo de TAE), o Museu Nacional de Belas artes, com cinco profissionais concursados, e o Museu Imperial, que conta com 11 profissionais, sendo apenas dois concursados, um cargo de confiança (DAS) de fora do quadro de servidores e oito terceirizados.

Se analisássemos somente a quantidade de profissionais educadores por unidade, já teríamos indícios de que os “setores” ou “coordenações”, que aparecem nas estatísticas como espaços estruturados nos museus, não são tão bem estruturados assim.

Mesmo entre aqueles que têm um maior número de profissionais envolvidos nas ações educativas demonstram ter uma equipe muito aquém da necessária, se pensarmos no público atendido por intermédio desses profissionais em cada uma das unidades.

O Museu com maior número de profissionais, por exemplo, O Museu Imperial, atendeu cerca de 5,6 mil pessoas por mês no ano de 2012, o que dá uma média de 560 pessoas atendidas por profissional a cada mês.

Ressaltamos aqui, que um trabalho educativo de qualidade realizado no espaço do museu, assim como o que se deve realizar na escola, deve ter como etapas o planejamento, a realização de atividades meio e fim e a avaliação. Para que essas etapas aconteçam no museu, é necessário que se faça um trabalho de investigação sobre o público que será atendido no momento do agendamento das visitas, deve-se contar com o curto tempo que os visitantes têm para estar no museu e a avaliação muitas vezes deve dar-se no próprio momento das atividades. Essas etapas servem tanto para as visitas ligadas a projetos de educação continuada, quanto para visitas pontuais.

No caso de museus que realizem trabalho educativo com o público espontâneo, as etapas do planejamento e avaliação são ainda mais difíceis de serem realizadas, pois demandam pesquisa profunda e constante.

Vemos repetirem-se nos museus a mesma lógica produtivista que valoriza os aspectos quantitativos do “atendimento” ao público, que conhecidamente aparece na literatura sobre as escolas que debatem os problemas de qualidade do ensino escolar.

Acontece que, em museus, é frequente a realidade em que os visitantes, incluindo os grupos escolares, não têm o costume de visitá-los. Uma visita mal planejada, ou mal realizada, pode significar uma experiência tão ruim para um visitante que não tem hábitos de frequência em aparelhos culturais, que o propósito da ação educativa não só perde-se totalmente, mas pode também terminar por surtir um efeito contrário ao planejado.

Em vez de o museu ser um lugar de descobertas, de diálogo, de curiosidade, de aprendizado, fruição e deleite, vira o universo do que é proibido – não pode correr no museu; não pode tocar em nada no museu; não pode falar no museu etc. – impedindo a necessária e desejada apropriação e valorização do patrimônio musealizado exposto.

Seguindo os exemplos, agora com outro enfoque, o do trabalho educativo de formação profissional que é também parte das atribuições dos educadores museais, trataremos de um museu de grande porte: o Museu Histórico Nacional, que no ano de 2013 atendeu cerca de 1.000 visitantes por mês, contando apenas com dois profissionais e quatro estagiários.

Se pensarmos a atividade dos estagiários dos setores educativos de museus como uma etapa da formação profissional e humana desses estudantes e no papel fundamental que devem cumprir os educadores do museu em planejar, acompanhar e avaliar essa formação profissional, vemos que o número médio de 166 visitantes atendidos por mês, para cada um dos dois profissionais e quatro estagiários da instituição, não possibilita um trabalho de qualidade dos profissionais para com os estagiários, nem um trabalho educativo semelhante com relação aos visitantes.

Na verdade, se fizéssemos a média contando apenas com os educadores, ela seria de 500 atendimentos por educador. Porém, o que vemos se repetir no trabalho educativo em museus é que, frequentemente, os estagiários representam uma mão de obra mais barata, que muitas vezes desempenha o papel que deveria ser desempenhado por profissionais já formados.

Em vez de apenas acompanharem o trabalho educativo dos profissionais, e cumprindo atividades de formação, planejamento, pesquisa e avaliação, realizando visitas com monitoramento dos educadores, o que vemos são estudantes que estão em diversas fases de suas formações profissionais e que terminam por, na maioria das vezes, realizar “visitas guiadas” com intervalos de tempo curtíssimos, grupos lotados e pouco tempo de sobra para sua formação completa.

Se para o estagiário em formação isso representa uma instrução incompleta, baseada em um trabalho maçante, para a instituição significa girar esforços profissionais, já escassos, em constantes trabalhos de treinamento, que são repetidos em no máximo dois anos – isso quando os estudantes não abandonam os estágios em virtude do baixo valor das bolsas oferecidas – além do que esse trabalho todo é perdido quando o estagiário vai embora, pois, normalmente, o estágio não ocorre dentro de programas institucionais próprios, não conformando um legado institucional. Além disso, se pensarmos que os estagiários ocupam na verdade o lugar que profissionais deveriam ocupar, que seu rodízio é obrigatoriamente constante e que eles não têm a mesma preparação que um profissional já formado, caímos novamente no problema da falta de qualidade do trabalho educativo museal.

Esses são alguns dos problemas que podemos localizar na relação entre a estrutura e a qualidade do trabalho educativo ao pensarmos nos números obtidos com nossa pesquisa. Mais a frente, trataremos dos projetos e ações desenvolvidos pelos museus separadamente.

Mas ainda sobre essa questão, é forçoso ressaltar que nem todos os educadores trabalham atendendo o público, por mais que eventualmente todos tenham que fazê-

lo por questões óbvias. Boa parte dos educadores trabalha com projetos específicos, o que aumenta o quantitativo do público atendido por educador. Mas aqui nos detivemos a dar exemplos ilustrativos que já demonstram as condições em que trabalham esses educadores.

Pensando agora na relação entre a quantidade de educadores e os cargos que ocupam no quadro dos museus e das diferentes formações que têm, temos também alguns comentários.

As 14 unidades do Ibram do estado do Rio de Janeiro têm no total 49 educadores, sendo 27 (55%) servidores (17 técnicos em assuntos educacionais ou similares – técnicos em educação que ingressaram no quadro a partir de concursos do Iphan –, dois cedidos de outros ministérios com outros cargos, seis desviados de função com cargos técnico administrativos e dois não informaram o cargo), 13 (26%) estagiários, oito (16%) terceirizados, um (2%) cargo com comissionado ocupando a função de coordenação de setor.

Ao analisar esses dados, observamos que uma pequena parcela dos educadores (18% ou 36%) fizeram concursos para assumir a função, portanto tendo inicialmente uma formação mínima voltada para a área. Alguns técnicos administrativos obtiveram formação em pedagogia ou licenciaturas após iniciarem seu trabalho na função.

No caso dos que ingressaram no primeiro concurso do Ibram, a formação exigida abarcava o grande guarda-chuva das disciplinas da área de humanas, podendo ter sido cursadas na graduação ou pós-graduação, o que nos levou a ter um quadro de educadores museais com formações em pedagogia, história, letras, museologia, turismo, história da arte, serviço social, artes, educação física, direito e ciências sociais.

Temos ainda servidores desviados de função que são na maioria das vezes assistentes técnicos com ensino médio completo, ou com formação em administração, além de alguns que se formaram em pedagogia após iniciarem seu trabalho educativo nos museus.

Essa grande diversidade representa um lado positivo para o campo que é o respeito à grande diversidade de tipologias e acervos que contém os museus do Ibram e que se demonstra na formação de seus profissionais. Por outro lado, indica uma debilidade do campo, já apontada em diversos documentos, como a Carta de Petrópolis (2010) e o PNSM (2010), que é a da formação na área da museologia e da educação em museus em especial.

Ao exigir apenas formação na área de humanas, o primeiro concurso do Ibram para ocupação de cargos de Técnicos em Assuntos Educacionais incorporou ao quadro de servidores, profissionais que tem formações que, a princípio, não têm uma relação mínima com conteúdos educacionais ou didáticos específicos, como é o caso do direito ou serviço social.

Tal questão foi identificada pelo Instituto que chegou a promover encontros de educadores entre os recém-concursados e oficinas de capacitação, mas que nem de longe resolvem o problema estrutural das políticas públicas na área de que não há nenhuma formação específica para educadores em museus com perfil profissional no Brasil hoje em nível de graduação, ou pós-graduação *stricto sensu*.

Existem cursos de extensão, cursos livres e especializações que tratam do tema em pequena quantidade, o que muitas vezes não chega sequer a se tornar conhecido entre os profissionais da área. Temos então um grande número de profissionais que se torna especialista com a própria prática, sendo o museu o próprio laboratório em que sua profissão é testada e desenvolvida.

Até aqui já podemos concluir que, apesar da estruturação em setores e coordenações aparecer como existente na maioria dos museus do Ibram do Rio de Janeiro, o quantitativo de profissionais não é o bastante para considerar esses setores consolidados, principalmente se pensarmos em uma educação museal de qualidade. Vimos ainda que inda há, em menor número, museus que não possuem setor educativo e até mesmo um museu que não possui sequer educador.

Identificamos que boa parte dos profissionais atuantes nos museus não são servidores de carreira, sendo que um número expressivo (22 educadores, ou seja,

44% do total) é de estagiários ou contratados, não mantendo um trabalho continuado e não fazendo parte das equipes de forma constante. Entre os servidores, alguns são desviados de função, não tendo formação original na área específica da educação.

A formação dos educadores museais ainda dá-se mais na prática do que em espaços formais voltados para uma preparação específica profissional o que é reflexo das atuais condições do campo e repercutiu na preparação do primeiro concurso do Ibram.

Feitas essas análises, partiremos agora para comentários sobre os dados obtidos acerca das ações educativas, seu planejamento, a estrutura para sua realização, seus conteúdos e públicos-alvos.

2.2.2 As ações educativas em museus do Ibram do Rio de Janeiro

Entre as questões colocadas para as unidades museais do Ibram fluminense, aquelas que vão do número seis ao 12 dizem respeito às atividades de planejamento, estrutura física, de suportes e de materiais para estas atividades e público-alvo das ações educativas.

O Plano Museológico é um instrumento de planejamento e diretrizes obrigatório para todos os museus cadastrados no Sistema Brasileiro de Museus, de acordo com o Estatuto de Museus aprovado em janeiro de 2009. Nele, devem constar os projetos desenvolvidos pelos museus, suas missões institucionais, diretrizes teóricas e práticas e um planejamento deve ser feito a cada dois anos para atualizá-lo.

Vinculados a este Plano Museológico devem ser elaborados outros documentos para cada área específica das atividades museais. No caso da área educativa, um Projeto Político Pedagógico normalmente é elaborado para representar o perfil educativo das instituições.

Quando indagados sobre a existência ou não de um Projeto Político Pedagógico, seis afirmaram tê-lo, até, elaborado tendo como base o Plano Museológico das instituições. Dois museus informaram estar com o PPP em fase de elaboração e um

informou que, mesmo não tendo um documento, segue diretrizes pedagógicas específicas.

Do ponto de vista do planejamento estratégico, esses documentos são fundamentais para estabelecer diretrizes teóricas que orientem a prática educativa nos museus.

Essa discussão aparece no blog do PNEM no Grupo de Trabalho sobre Concepções Conceituais como uma reivindicação de obrigatoriedade juntamente com a sugestão de exigência de existência de setores educativos em todos os museus brasileiros, tamanha sua importância para organizar e delinear as ações e avaliações do trabalho educativo em museus.

Não é preciso justificar porque o planejamento é uma atividade fundamental no desenvolvimento de processos educacionais. O campo da educação escolar existe vasta literatura sobre esse tópico e muito se assemelha às práticas educativas em museus.

Quando perguntados sobre a existência ou não de instalações específicas para o trabalho educativo, apenas 28% responderam positivamente, sendo as unidades representadas por este percentual as maiores do Ibram no Rio de Janeiro, e mesmo do país, O Museu Imperial, o Museu Histórico Nacional, o Museu Nacional de Belas Artes e o Museu da República.

Quem conhece os espaços educativos desses museus, porém, sabe que, com exceção do Museu Imperial, que tem até uma Biblioteca Infantil, os demais espaços são salas que não contam com materiais didáticos e estrutura adequadas às ações educativas, quando muito tendo computadores, projetores de imagem e carteiras. As demais unidades não têm espaços específicos para realizarem atividades educativas.

As ações educativas em museus não se limitam à visita mediada. As possibilidades de atuação no espaço do museu, seja em visitas pontuais, seja em projetos continuados, se estende a oficinas, debates, seminários, palestras, mostras de filmes, projetos ambientais, entre outros que veremos mais a frente.

A existência de espaços próprios para o desenvolvimento de tais atividades é uma questão estrutural básica que deve ser levada em consideração na formulação de qualquer política pública direcionada à área.

Durante muito tempo lutou-se no campo da educação escolar para que o espaço da escola fosse ocupado com bibliotecas, salas de leitura, salas de artes e laboratórios de ciências. Existem museus que têm cinemas, auditórios, teatros, salas multimídia, bibliotecas, e até estúdios.

Esta estrutura permite o desenvolvimento de muitas atividades educativas que ligam o acervo musealizado ao cotidiano dos visitantes, permitindo até o desenvolvimento de projetos integrados entre museus e escolas, universidades e outras instituições de formação.

Dentro de uma proposta de formação integral, a questão da estrutura física dos museus e de seu trabalho educativo é fundamental para permitir um planejamento abrangente e garantir a execução das atividades.

Outro aspecto fundamental para o desenvolvimento das ações educativas em museus, em que, como vimos, muitas vezes os visitantes tem apenas uma experiência de visita, são os materiais de suporte. Quando questionadas sobre a existência de materiais educativos específicos para grupos escolares, metade respondeu positivamente.

Já com relação a materiais voltados para professores, sejam de formação continuada – que, muitas vezes, é oferecida relacionada às ações educativas dos museus para estes profissionais –, sejam voltadas para aspectos expositivos ou pedagógicos dos museus, apenas cinco responderam positivamente, apesar de oito manterem ações voltadas especificamente para este público.

Em quatro unidades (28%) das instituições os educadores participam do processo de curadoria das exposições. E em uma, esse processo se realiza conjuntamente às vezes. Acreditamos que a participação dos educadores no processo de elaboração das exposições e curadorias é fundamental para desfazer o caráter espetacular que as exposições e atividades culturais têm adquirido nos museus na atualidade.

Disso deriva a necessidade de incluir como quarto ponto fundamental na missão dos museus, juntamente com a preservação, pesquisa e comunicação dos acervos, a educação museal, vista não como uma mera atividade comunicativa, mas formativa e fundamentalmente inclusiva. Isso significa que além de ter setores educativos, educadores profissionais e espaços educativos dentro de suas estruturas, os museus têm que dotar esses setores e espaços com verbas para custear suas ações.

Um dos grandes problemas corriqueiramente lembrados por educadores museais em qualquer evento ou fórum de debates de que participem, presente também nos fóruns de debate do PNEM e até mesmo no PSNM é a questão do acesso de grupos visitantes aos museus.

A questão do transporte é, não somente para os museus de difícil acesso e com menos ações publicitárias, mas para os museus de conjunto, uma questão fundamental. Poder oferecer a grupos organizados, mas principalmente a escolas, uma forma de chegar ao museu, permite não somente ampliar o público atendido, mas estabelecer projetos que visem à formação não só numérica, mas educacional desses grupos, por meio de ações educativas continuadas permanentes e do exercício do retorno de um novo olhar sobre os acervos já visitados.

Apenas três unidades tiveram, entre 2009 e 2012, a oportunidade de oferecer ônibus para grupos realizarem visitas. O Museu do Açude e o Museu da Chácara do Céu, ambas unidades dos Museus Castro Maya, obtiveram no total 74 viagens de ônibus no período analisado. Tais viagens foram obtidas por meio de inclusão de transporte no Plano Anual de atividades da instituição, ou com verbas extraordinárias provenientes de orçamento para eventos da Semana Nacional de Museus ou da Primavera de Museus, ambas ações anuais realizadas pelo Ibram, tudo por iniciativa das coordenações de comunicação da instituição.

Tais eventos sempre têm grande número de ações educativas em suas programações, pois é um momento em que os setores conseguem incluir suas ações no planejamento financeiro.

Além dos Museus Castro Maya, somente o Museu Histórico Nacional ofereceu transporte para grupos realizarem visitas mediadas. Este museu conseguiu aumentar progressivamente a oferta de transporte no período analisado, por meio de uma parceria com a Fetranspor, que ofereceu uma quantidade de veículos por mês, que variou em cada ano analisado.

Ainda sobre as questões estruturais, outra que dificulta a realização de atividades continuadas e até mesmo a integração de projetos com escolas, é a falta da oferta de lanche para os grupos visitantes. Veremos um melhor exemplo disso no capítulo 3. Apenas três das 14 unidades participantes da pesquisa tiveram condições de oferecer lanches em suas atividades no período analisado, mesmo assim em eventos muito pontuais e nem sempre ligados ou provenientes do planejamento das ações educativas.

O Museu do Açude, por meio de parceria com a Petrobras, que patrocinou algumas das instalações contemporâneas de arte dessa unidade, realizou visitas mediadas às novas obras oferecendo lanches. No entanto, as educadoras narraram dificuldades em manter a oferta, uma vez que não havia condições adequadas na instituição para armazenar os produtos. No Museu Casa da Hera e no Museu Casa de Benjamin Constant, os lanches foram fruto de doações em atividades pontuais.

Além dessas questões estruturais mais práticas, há outras de ordem estratégica para instituições que apresentam um quadro mais grave da situação das políticas públicas e do desenvolvimentos das ações educativas no museus do Ibram fluminenses.

A seguir, nos referiremos às questões de número 13 a 17 do questionário, que dizem respeito às condições de realização das atividades educativas, seu conteúdo e formas de financiamento.

Lembramos aqui que, ao fazermos um breve histórico das políticas públicas de integração entre cultura e educação no capítulo anterior, concluímos que as atuais políticas públicas são uma resposta a uma crise econômica iniciada na década de 1990, com o fracasso das políticas neoliberais implementadas no Brasil a partir do fim do segundo governo Fernando Henrique (1998-2002), que já eram uma resposta

à direita para uma crise mais profunda e ampla iniciada na década de 1970 com o fim do Estado de Bem Estar Social na Europa.

Tais políticas neoliberais, voltadas para a redução do Estado e para promoção do livre-mercado, a nosso ver, tiveram continuidade nos últimos governos do PT (Lula 2003-2010 e Dilma 2011-até o momento), principalmente com o grande aumento do recurso das bolsas, dos editais e das parcerias público privado nas políticas públicas e, no caso das políticas culturais, com o aumento do uso das leis de incentivo fiscal como forma de financiamento de projetos e instituições. O reflexo disso nos museus é que a maior parte dos gastos na área tem verbas provenientes de patrocínios provenientes de leis de incentivo e não de verbas orçamentárias da União.

Cada vez mais, os editais são o vínculo orçamentário entre o governo federal e instituições de cultura. Porém, as instituições públicas vinculadas ao Ministério da Cultura não podem participar desses editais promovidos por ele mesmo, tendo que se sustentar com verbas previstas no orçamento ministerial para o custeio de suas atividades e manutenção de seus prédios e pessoal.

O governo vem estimulando cada vez mais que as leis de incentivo à cultura sejam também uma fonte de financiamento das atividades das instituições públicas. Foram realizados inúmeros cursos para capacitação de educadores e demais profissionais de museus nesta área desde a criação do Ibram.

Já problematizamos esta situação no capítulo anterior e agora vamos apresentar alguns dados que comprovam que essa não é uma opção para a realização de ações educativas em museus, no que diz respeito aos museus públicos federais do Ibram, na atualidade, ao mesmo tempo em que esta instituição também não vem servindo para garantir por meio de suas verbas tais ações.

Do total de instituições, em seis não há verba direcionada para o trabalho educativo prevista no planejamento, e outras seis têm verba prevista no Plano Anual e duas afirmam tê-la apenas eventualmente. Temos um total de oito instituições (57%) que realiza atividades praticamente sem verbas, contando apenas com a imaginação e

disposição de seus educadores, ou, quando muito, com algumas doações e parcerias escassas.

Nenhuma das instituições realizou, no período analisado (2009-2012), ações, atividades ou projetos com verba proveniente de leis de incentivo à cultura e apenas uma realizou atividades por meio de patrocínio, ainda sim, atividades ligadas à comunicação, dentro de um projeto de exposição e não elaboradas como um projeto educativo patrocinado. O tipo de financiamento e provimento de verbas que tem cada instituição também define o tipo de atividade que ela realizará e conseguirá manter.

No que tange o conteúdo das ações e projetos realizados nos museus do Ibram do Rio de Janeiro, comentaremos a partir de agora seu caráter, público-alvo e conteúdos.

Apenas um museu relatou não promover projetos ou ações educativas voltadas para o público escolar, tendo realizado apenas uma ação educativa no período analisado. Todos os outros mantêm projetos e ações voltados para a escola e seus alunos e professores. Entendemos que existe, portanto, uma ponte possível de ser atravessada, que liga museu e escola em uma relação histórica que pode ser consolidada e moldada de modo que atenda às premissas de uma ação educativa em museus voltada para a formação integral, conforme veremos ao analisar o que é feito em cada museu.

As questões 14 e 15 do questionário de pesquisa tratavam de projetos de ação continuada. Entendemos por ação continuada todas as ações que envolvem um mesmo público, ou tipo de público, repetidas vezes e que acontecem de forma permanente por um determinado período, tendo como objetivo ultrapassar a fronteira da visita única ou esporádica ao museu.

Alguns museus indicaram como ação educativa continuada, também o atendimento permanente aos grupos escolares e demais grupos organizados. Aqui não consideraremos esta atividade, pois queremos focar naquelas em que o público alvo é um mesmo grupo que frequenta o museu diversas vezes, ou um mesmo tipo de grupo, que alternadamente participa de projetos continuados nos museus.

Foi possível constatar ainda a existência de atividades educativas que não foram relatadas pelos educadores. Estas ações são executadas por empresas educativas terceirizadas, na maioria das vezes para exposições temporárias. Há também cursos livres oferecidos por artistas e profissionais de museus, mas que não têm relação com os setores educativos. Tais ações não serão avaliadas por esta pesquisa, por entendermos que elas não têm relação com as propostas educativas das instituições, sendo muitas delas parte de pacotes culturais ou práticas há tanto tempo consolidadas que datam de épocas em que os setores educativos sequer existiam nas instituições.

A seguir temos a lista dos projetos apresentados pelas unidades:

Museu do Açude – uma ação educativa continuada

- Projeto Visitas Múltiplas: recebia duas turmas por da Escola Municipal Menezes Vieira uma vez por mês para visitas e oficinas plásticas.

Este projeto ocorreu em todo o período analisado, com exceção dos períodos em que o museu encontrou-se fechado para obras emergências após fortes chuvas no Rio de Janeiro (2010 e 2011).

Museu de Arqueologia de Itaipu – uma ação educativa continuada

- Programa de Educação Ambiental

Museu de Arte Religiosa e Tradicional de Cabo Frio – quatro ações educativas continuadas

- Projeto de formação de plateia com a Orquestra Apanhei-te Cavaquinho
- Curso de Patrimônio para Taxistas e Jornalistas
- Projeto Crianças e Adolescentes em Situação de Vulnerabilidade Social - “O convívio com a História e a Cultura de Cabo Frio”
- Encontro com os Mestres Sabedores da Cultura Popular – evento itinerante, que passou pelas cidades de Cabo Frio, Armação do Búzios, São Pedro da

Aldeia e Arraial do Cabo e que foi realizado por um grupo de parceiros, entre os quais o Mart)

Museu da Chácara do Céu – três ações continuadas

- Projeto Escola Museu Escola – visitas mediadas ao museu, precedidas de sensibilizações realizadas pelos educadores museais na escola e com desdobramento posterior em sala de aula, gerando um produto que retorna do museu.
- Projeto Letrarte – projeto de formação integral que recebe alunos da Escola Municipal Machado de Assis para aulas no museu, culminância com exposição dos alunos.
- Museus de Ideias – palestras realizadas em parceria com o Museu de Astronomia e a Fundação Casa de Rui Barbosa, com o intuito de promover capacitação para professores, mediadores e educadores museais em temas afins a suas práticas profissionais.

Museu Casa de Benjamin Constant – uma ação continuada

- Contratação da Empresa Raquel Brum Produções Artísticas Ltda para a realização de atividades educativo-culturais para contação de histórias e visita teatralizada. (esta atividade teve início quando o museu não contava ainda com um profissional em seu quadro, acontecendo ainda até 2011, mas não ocorre mais)

No ano de 2013 estavam previstos mais 3 projetos de ação continuada, mas a única educadora da instituição entrou de licença encerrando as atividades educativas no período em que esteve fora.

Museu Casa da Hera – sete ações continuadas

- Oficina de Educação Museal
- Clube de Leitura – encontros mensais para leitura de poesia e lanche com grupos de terceira idade.

- Contar e Brincar Histórias – contação de histórias envolvendo público infantil, em sua maior parte escolar.
- Cineclube – atividade voltada para alunos do Ensino Médio, acontece no contra turno escolar, com exibição de filmes seguidas de debate.
- Ecoclube – voltada para alunos de escolas municipais, é um projeto de educação ambiental que desenvolve uma horta orgânica nos jardim do museu.
- Viva Cultura Popular – projeto realizado em parceria com grupos da comunidade local, realiza exposições de Jongo e canto popular.
- Clube do Postal

Museu Histórico Nacional – uma ação continuada

- Parceria com o C.E. Gustavo Barroso. Na oportunidade o museu foi ao colégio e 5 turmas visitaram o MHN. Ao final o colégio realizou um dia de apresentações que incluíam vídeos, músicas, apresentação teatral, cartazes e até uma “exposição” inspirada na visita ao Museu.

Em 2013 o museu espera fortalecer esta parceria, estando mais presente na escola ao longo do ano.

Museu Nacional de Belas Artes – duas ações continuadas

- Projeto Arte em Diálogo
- Cursos oficiais

Museu Imperial – sete ações continuadas

- Dom Ratão
- Um Verão no Palácio Imperial
- Um Sarau Imperial
- Projeto Petrópolis
- Caixa das Descobertas
- Os Jardins do Palácio Imperial

- Biblioteca Infantil Rocambole

Museu da República – nove ações continuadas

- Projeto “Todos Juntos – pela autonomia e cidadania no espaço da república”, desenvolvido em parceria com ao CIEP Tancredo Neves E a ONG Ser Cidadão;
- Projeto República dos Professores (palestras mensais dirigidas aos professores e proferidas por especialistas das diferentes áreas do saber;
- Oficinas mensais para professores;
- Preparo técnico e publicação da Revista do Professor (publicação anual);
- Elaboração e publicação da Revista do Aluno (Série de 3 revistas);
- Colônia de Férias (anual / durante todo o mês de janeiro);
- Elaboração e publicação de Jogos Pedagógicos;
- Realização de eventos para os vários públicos em celebrações a datas históricas e/ou comemorativas.
- República dos Professores (palestras mensais dirigidas aos professores e proferidas por especialistas das diferentes áreas do saber)

Museu Villa Lobos – cinco ações continuadas

- Mini-Concertos Didáticos
- Descobrimo Villa-Lobos - para alunos;
- Descobrimo Villa-Lobos - para professores;
- Oficinas de Interpretação da Obra de Villa-Lobos
- Brincadeiras Musicais

O Museu Forte Defensor Perpétuo, o Museu de Arte Sacra de Paraty e o Palácio Rio Negro não possuem projeto educativos continuados.

Entre as 41 ações continuadas apresentadas, apenas 12 não são dirigidas exclusivamente para grupos escolares.

Percebemos que apesar das condições precárias em que se desenvolvem o trabalho educativo em museus do Ibram, o potencial para a realização de ações de cunho semelhante à proposta de uma formação integral são latentes.

O quadro das instituições ligadas ao órgão formulador das políticas públicas da área permite concluir que muito ainda tem-se a avançar para a consolidação da educação museal como campo de políticas públicas de cultura.

Hoje o Ibram atua no sentido de fechar um documento que dê as diretrizes deste trabalho e aponte para a elaboração de uma política que o consolide e avalie. Os museus e seus educadores promovem da maneira que podem a permanência da educação como um dos pilares de sua função.

Para detalhar melhor como é possível realizar uma proposta de formação integral, em parceria com escolas, nos museus, analisaremos no próximo capítulo algumas das ações continuadas desenvolvidas pelo Museu da Chácara do Céu na atualidade.

3 PROJETOS EDUCATIVOS CONTINUADOS E FORMAÇÃO INTEGRAL NO MUSEU DA CHÁCARA DO CÉU: ANALISANDO POSSIBILIDADES

O Museu da Chácara do Céu é uma das três unidades dos museus do Ibram que, segundo a pesquisa apresentada, não possuem setores educativos. No caso deste museu, há uma equipe educativa de dois educadores profissionais e dois estagiários ligados à coordenação de Comunicação Social.

Ele é uma unidade dos Museus Castro Maya, originalmente museus privados, deixados como legado para a Fundação Castro Maya, por seu patrono, Raymundo Ottoni de Castro Maya, na década de 1960. O Museu da Chácara do Céu possui três andares, com nove espaços de exposição, sendo cinco deles de exposição de longa duração e os demais servindo de salas de exposição temporária. Há também um jardim e um bosque que envolvem a antiga residência de Castro Maya.

Trabalham nas tarefas cotidianas do Museu, atualmente, 21 servidores, nas funções de administração, museologia, curadoria, comunicação social, educação e direção, além de pouco mais de uma dezena de funcionários terceirizados da segurança e serviços gerais.

Em seu organograma há abaixo da direção, responsável pelas duas unidades dos Museus Castro Maya (Museu da Chácara do Céu e Museu do Açude), uma assessoria técnica, uma assessoria administrativa, uma coordenação de acervos e uma coordenação de comunicação social.

Nos últimos 10 anos, as verbas recebidas diretamente do Ministério da Cultura pelas duas unidades, aumentou significativamente, principalmente depois da criação do Ibram. Nos últimos três anos, as verbas recebidas foram de aproximadamente R\$ 250 mil (2011) R\$ 600 mil (2012) e pouco menos que este valor no ano de 2013, depois de cortes realizados no fim do primeiro semestre deste ano.

Essas verbas são destinadas à manutenção dos acervos e da estrutura dos museus, às atividades fim (exposições, ações educativas, divulgação) e à compra de materiais de consumo.

Até o ano de 2012, os coordenadores deliberaram sobre seu uso e suas prioridades de alocação em reuniões com a direção. Neste ano, os cortes e prioridades foram definidos pela sede do Ibram em Brasília, de acordo com Planejamento Anual apresentado pelos museus no fim do ano anterior. Foi possível observar uma clara priorização de atividades ligadas à manutenção física dos museus nos cortes feitos pela administração central do instituto.

Como já apresentamos, os dois educadores que a instituição possui são vinculados à Coordenação de Comunicação Social, que conta também com uma coordenadora, que é a curadora do museu, um arquiteto, um designer, um estagiário de design e dois estagiários que atuam na área educativa e em demais funções da coordenação.

O trabalho educativo na instituição iniciou na década de 1970, quando os Museus Castro Maya eram parte ainda da fundação privada.

Na década de 1980, com a falência da fundação, os museus passam a fazer parte do Instituto Pró-Memória, passando na década de 1990 para o Instituto Brasileiro de Patrimônio e Cultura (IBPC), em seguida, para o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) e por fim para o Instituto Brasileiro de Museus (Ibram).

Durante todo esse período, o trabalho educativo seguiu diversas linhas, deixando um legado institucional ainda não sistematizado e organizado, carente de pesquisa, mas que é rico em metodologias e conteúdos experimentados.

No ano de 2013, os educadores da instituição estão em meio a uma pesquisa institucional, para traçar a trajetória histórica do trabalho educativo a fim de consolidar um documento que expresse as atuais diretrizes da instituição.

Muito do que estará presente neste documento, que será o Projeto Político Pedagógico da instituição reformulado, será produzido nos marcos das atuais ações educativas desenvolvidas pelo museu.

Apesar de terem no ano de 2013 treze projetos educativos em andamento, entre visitas mediadas ao museu e ao bairro, realização de palestras de capacitação para

professores e mediadores em museus, realização de estágios curriculares em parcerias com universidades, participação na construção de uma Rede de Cultura no bairro de Santa Teresa (a Santa Rede) etc., a prioridade de atuação dos educadores são as ações educativas continuadas, que ao mesmo tempo em que permitem a consolidação de projetos coerentes com o acervo e os conteúdos pedagógicos do museu, colaboram para a formação de público futuro, em sentido quantitativo, mas principalmente na sua dimensão qualitativa. Entre esses projetos, um número significativo é realizado com escolas e grupos organizados.

Os projetos que, no ano de 2013, organizam um mesmo grupo em atividades educativas no museu são três: o Projeto Letrarte, o Projeto Escola-Museu-Escola e a realização de visitas com todas as turmas de uma ONG do morro da Mangueira. Cada um desses projetos surgiu a partir da busca da instituição por estreitar seus laços com a comunidade local, ou por estabelecer uma programação de atividades que desenvolvesse com público o hábito de frequentar aparelhos culturais, a partir da compreensão e apropriação de seus acervos.

O Projeto Letrarte, já em seu segundo ano de realização, é fruto de uma parceria com uma escola municipal vizinha ao museu, a Escola Municipal Machado de Assis.

O Projeto Escola-Museu-Escola já existe desde 2007, sendo uma ação continuada que previa algo além da simples e pontual visita de escolas ao museu, promovendo uma sensibilização feita pelos educadores nas escolas que o visitam pelo projeto, além de conter uma terceira etapa, que seria a realização de um desdobramento desses encontros em sala de aula. Agora, esse projeto inaugura uma etapa inédita: sua realização em conjunto com uma escola municipal do bairro, a Escola Municipal Julia Lopes de Almeida, que contou com inscrição no edital do Programa Mais Cultura nas Escolas e concorre a uma verba de R\$ 20 mil para realizar o projeto ao longo do ano de 2014.

No ano de 2012, todas as turmas da escola fizeram visitas ao museu uma vez por mês, realizando oficinas e trabalhos de desdobramento em sala de aula, que produzirão peças para uma exposição dos alunos na escola, aberta a pais e membros da comunidade.

O trabalho desenvolvido com o CAMP Mangueira (Círculo dos Amigos do Menino Patrulheiro), também uma experiência inédita, prevê a visita de todas as turmas desta instituição ao museu e a produção de um artigo sobre estas visitas a ser realizado em conjunto entre os educadores do museu e os membros da ONG, em que se debaterão as impressões e curiosidades que o museu e seu acervo produziram em jovens e adolescentes desta comunidade.

A seguir, nos limitaremos a analisar as ações desenvolvidas pelo Projeto Letrarte, que já está em seu segundo ano e que já tem produzidos pelos educadores do museu, em conjunto com profissionais da escola, relatórios, documentos de planejamento e artigos apresentados em eventos.

3.1 PROJETO LETRARTE: CONDIÇÕES MATERIAIS, BASES TEÓRICAS E RESULTADOS PRÉVIOS

O Projeto Letrarte surgiu a partir da constatação de que os moradores do bairro de Santa Teresa, onde se localiza o Museu da Chácara do Céu, principalmente aqueles oriundos de comunidades locais, não são frequentadores do museu.

Tendo em vista aumentar o público visitante local e realizar um trabalho de valorização e apropriação do patrimônio do museu diante dele, pensou-se que a escola era o local mais adequado para iniciar esta batalha.

O objetivo principal do Projeto era o de “Contribuir para a **formação integral** de alunos em processo de alfabetização, tendo em conta os aportes teórico-práticos da arte-educação” [grifo nosso] (CASTRO e SOARES, 2013), como descrito no relatório final do ano de 2012.

Surgiu até com o intuito de servir de base empírica para a elaboração de políticas públicas na área, o projeto também inclui uma pesquisa-ação, que prevê a criação de indicadores de avaliação, criação de banco de dados e produção de relatórios por atividade, por semestre e por ano.

As bases teóricas da formação integral, como descritas nesta dissertação, são os pilares do planejamento do Projeto Letrarte.

Desde sua concepção, iniciada pelos educadores do museu, mas complementadas pela equipe pedagógica e professoras da escola, o projeto respeita as demandas de museu e escola em prol de construir uma relação mais cotidiana e íntima entre seus agentes.

A dinâmica de realização da parceria envolveu visitas dos educadores à escola, para apresentarem o projeto à equipe diretiva, em seguida aos professores, que o aderiram de forma voluntária.

Algumas parte do planejamento inicial não puderam ser implementadas como imaginado. Como um dos critérios de realização era justamente que professores se voluntariassem, as turmas participantes não eram de 1º ano, como a proposta apresentava. Duas turmas, uma de 2º ano e uma de 4º ano, respectivamente dos turnos da tarde e da manhã, foram as participantes.

Inicialmente pensava-se em realizar as atividades no contraturno da escola, o que foi impossibilitado pela falta de merenda e transporte a serem oferecidos aos alunos. Seguiu-se, então, com o projeto recebendo essas duas turmas, uma vez por semana, para realizar aulas no museu, planejadas em conjunto com professoras e educadores.

As condições da equipe educativa do museu não permitiram oferecer o projeto a todas as turmas da escola, o que foi desde o início uma preocupação, pois não se pretendia estabelecer a partir dele uma desigualdade de condições de aprendizado entre os alunos da escola. Uma saída paliativa atingida foi a realização de visitas e oficinas com todas as turmas da escola (11) ao longo do ano.

As atividades baseavam-se em um tripé: visitas ao museu, discussões teóricas sobre arte e oficinas plásticas. Foram realizadas oficinas com artistas convidados, visitas mediadas ao bairro, gincanas e exibição de filmes.

No fim do ano, foi realizada uma exposição com trabalhos selecionados dos 47 alunos participantes, que ocorreu em uma das salas de exposição temporária do

museu e contou com um coquetel de inauguração em que 120 pais, amigos e familiares dos alunos do projeto e de toda a escola compareceram, muitos deles estando pela primeira vez no museu.

3.1.1 Desafios, conquistas e perspectivas

Um dos primeiros desafios pontuados por educadores e professoras no início do projeto foi o de adequar o comportamento dos alunos às atividades planejadas. A escola envolvida não possui pátio, as aulas de educação física e o recreio ocorrem no refeitório, muitas vezes ao mesmo tempo em que outras turmas estão merendando.

Chegar ao museu, um espaço com tanto apelo visual, com jardins vastos e cheios de espaço para correr e brincar, com um lago cheio de peixes, com tantas novidades, tudo isso era demais para ainda exigirmos das crianças atenção e disciplina.

Talvez a primeira vitória do projeto tenha sido trabalhar em conjunto com professoras e alunos os limites e demandas de comportamento em um espaço como um museu.

Em seguida, a apropriação do espaço e do acervo que nele se encontra foram uma segunda vitória expressa tanto nos trabalhos dos alunos, que apresentam representações do museu, de seu acervo, como em alguns depoimentos e declarações, como o da aluna *E*, que questionada pelos amiguinhos sobre quem eram as pessoas que ela acabara de cumprimentar na rua respondeu: “é o pessoal do meu museu” (CASTRO e SOARES, 2013).

Mas as vitórias de uma educação voltada para a formação integral não param por aí. Não foram observadas grandes alterações de conjunto, entre os alunos, no que diz respeito às notas do ano anterior, em que não houve projeto, para o ano de 2012, quando ele iniciou-se.

Não nos surpreendemos tanto, mesmo que uma das ideias fundamentais do projeto seja o desenvolvimento da escrita e leitura na perspectiva do letramento, pois a escola, nos atuais parâmetros de ensino, desenvolve somente atividades de aprendizado operacional, como já avaliamos anteriormente.

Porém, segundo depoimentos das professoras presentes no relatório final, muitos foram os elementos positivos conquistados a partir do projeto. A concentração dos alunos aumentou, assim como o respeito mútuo e pelas professoras, a frequência à escola, a maior facilidade em expressarem-se verbal e artisticamente. Tudo isso foram elementos citados pelas professoras que, segundo elas, ajudaram bastante no desenvolvimento de todas as atividades escolares.

Alguns alunos diagnosticados com problemas de aprendizagem, como dislexia, por exemplo, apresentaram excepcional desenvolvimento e expressão artística, despertando o olhar das professoras para um caminho de trabalho antes despercebido.

Como vemos na fala de uma das professoras, a perspectiva da formação integral surtiu efeito no aprendizado dos alunos e na forma dela dar aulas:

Pois é. A gente quando fala em alfabetização, a gente pensa em letramento. Então, sob o aspecto do letramento, ele é fundamental, porque ali no museu, eles estão tendo uma outra visão de mundo que não é a casa e comunidade deles, e não é a escola. É um terceiro ambiente que traz informações históricas, culturais, artísticas. Isso é leitura de mundo. E isso é fundamental pra que você possa pegar um texto e entendê-lo. É por ai que vai a minha visão de educadora, tanto que quero ampliar esse projeto para o ano que vem (CASTRO e SOARES, 2013).

No que diz respeito aos conteúdos da educação museal, os ganhos foram perceptíveis. Os alunos demonstraram reconhecer diferentes técnicas de arte, identificar o trabalho de artistas específicos e terem desenvolvido uma real capacidade de concentração e observação de obras de arte. Além – é claro – de chegar no fim do ano ensinando a pais e visitantes como comportarem-se no museu e como apreciar melhor as obras de arte.

Vemos a declaração de uma das professoras suas impressões sobre o efeito do Projeto nos alunos: “O projeto ajudou na escrita, ajudou em tudo, a caminhar em grupo, circular num lugar público, socialização”.

Os relatos de membros da equipe pedagógica deixam ainda mais claro o papel necessário de uma perspectiva de formação integral na escola de hoje:

A parceria da escola com o Museu está ótima, porque está trabalhando outras formas de linguagem que a escola acaba atendendo mais o lado da leitura e da escrita, e assim, realmente, a parte de artes plásticas, artes musicais, [...] fica mais pra segundo plano. Embora a gente deva partir delas pra chegar a leitura e a escrita. Tem professores que fazem isso com facilidade, tem outros que fazem com dificuldade. E tendo o apoio e suporte – como no nosso caso – do museu, é melhor ainda. Então o contanto com outras formas de comunicação, outras formas de expressão, que não sejam só leitura e escrita, acrescentam e fazem o ser humano [...] O contato com a arte. Você vê, quantas coisas que vocês, por exemplo, observaram na sala que a gente não tinha observado. O que a gente faz na sala é a leitura e a escrita, e vocês trabalham mais com a sensibilidade (CASTRO e SOARES, 2013).

Tivemos notícia de que durante as férias muitos alunos incluíram em sua programação a visita ao museu e a outros aparelhos culturais da cidade.

A experiência do primeiro ano possibilitou a criação de alguns indicadores e gerou perspectivas e ensinamentos sobre como resolver algumas questões ainda insatisfatórias.

No ano de 2013, buscou-se atingir um número maior de alunos, reduzindo os encontros de semanais para quinzenais, mas aumentando o número de turmas para três, aumentando respectivamente o número de alunos de 47 para 80. Iniciou-se assim também um trabalho com a Educação Infantil.

A divulgação do projeto já abriu outras possibilidades de parceria. A instituição foi procurada para apresentar palestras e atuar juntamente com outras instituições para implantar projetos semelhantes.

No ano de 2013, será distribuído para os alunos um “Ticket Meu Museu”, que promoverá gratuidade para eles e alguns convidados, como medida de incentivo e mensuração do efeito do projeto no aumento de visitas do público local.

Concluimos que mesmo diante das condições hoje impostas ao trabalho educativo em museus e às escolas, é possível desenvolver projetos e ações que disputem a

hegemonia das políticas públicas e promova uma educação de qualidade, voltada para o desenvolvimento humano em todas as suas potencialidades, principalmente voltada para uma compreensão do mundo e para sua emancipação.

O projeto também foi responsável por um aumento significativo do número de visitantes atendidos pelo trabalho educativo no ano de 2013. Além de representar 34% dos atendimentos realizados pelos educadores, portanto representando pelo menos um terço de trabalho continuado e de formação integral cotidiana, o projeto ainda nos permitiu atrair, como já mencionamos, outros públicos, como os demais alunos da escola (176 visitantes), o de pais (cerca de 100 visitantes) e educadores e pesquisadores interessados em nossas atividades (cerca de 30 visitantes), somando um público intermediado de 969 visitantes.

Esses números são bastante representativos para o museu. A visitação, se comparada ao ano anterior (2011) aumentou em quase 100%, somente se contabilizados os visitantes advindos do projeto (a visitação de 2011 foi de 1.104 visitantes, contra 2.485 em 2012).

O Projeto Letrarte não só permite que se realizem no museu atividades em parceria com a escola pública, de forma permanente e continuada, como amplia o alcance da formação integral por elas propiciadas, atingindo a comunidade, as famílias e demais visitantes do museu, que puderam gozar da experiência do projeto, mesmo que apenas observando seus efeitos na exposição montada com os trabalhos das crianças.

Ele representa uma proposta de Educação Museal, fundamentada na leitura do museu como espaço educativo, de seu trabalho educativo como uma experiência continuada de formação omnilateral em que a escola é parceira essencial.

O fato de ser realizado entre um museu público e uma escola pública nos permite avaliar sua potencialidade enquanto proposta de políticas públicas de integração entre cultura e educação.

O baixo custo com que foi realizado e o sucesso, mesmo que parcial, de suas intenções, apesar de enfrentados obstáculos, indica a possibilidade de trabalho em

parceria entre instituições públicas sem a mediação do mercado ou de instituições privadas.

A ideia central do projeto, a de colocar-se na contra maré das políticas públicas de cultura e educação da atualidade, apresentando-se como um projeto-piloto que prevê o acesso a educação e cultura de qualidade, nos parece merecer crédito de nossos leitores e apontar para outras possibilidades de investigação e concretização de uma formação integral para a população que mais dela carece, os filhos de trabalhadores que frequentam as escolas públicas de nosso país.

CONCLUSÃO

Conforme apresentado na “Introdução”, tivemos como objetivo principal nesta dissertação investigar as relações entre as políticas culturais vigentes, sua constituição histórica e as políticas públicas voltadas para museus, em especial para a educação museal, campo que consideramos em conformação.

Apresentamos um debate acerca dos termos que envolvem esta problemática, em especial apresentando o que em nossa opinião devem ser os conceitos de cultura e de formação adotados na elaboração dessas políticas.

A cultura, vista como produção histórica da humanidade, como “soma orgânica de conhecimentos e informações” (TROTSKY, 2007), tangenciando tudo o que é produzido ou vivido na sociedade e como em tudo que nela é produzido e vivido, sujeita às relações sociais e econômicas que nela imperam.

Para examinar a questão da formação, nos referenciamos na experiência da Comuna de Paris, apresentada por Marx, concepção que foi desenvolvida no século XX por Gramsci, Williams e, no Brasil, por Coutinho, Saviani e Frigotto. Na perspectiva da escola unitária, a cultura aparece como algo imprescindível a sua realização. A formação integral, politécnica ou omnilateral, que aqui apresentamos e defendemos como sendo uma possível diretriz teórica para a educação museal, envolve a formação intelectual, científica, tecnológica, corporal, artística e cultural estabelecida em diferentes *locus* educativos.

Tomamos o recente conceito de Educação Museal como uma das possibilidades de colocar em prática a escola politécnica, de maneira que nos pusemos a analisar seu surgimento, primeiro enquanto prática, depois enquanto política.

Examinamos em particular os museus do Ibram do estado do Rio de Janeiro que somam quase 50% das unidades vinculadas a esta instituição, que sendo responsável pela elaboração, implementação e fiscalização de políticas públicas para a área, em nosso ponto de vista, pode ter suas condições tomadas como ilustração da situação do conjunto dos museus no Brasil, hipótese que pode ser confirmada com a análise do debate realizado no *blog* do Programa Nacional de Educação Museal do Ibram.

Percebemos que o cenário da educação museal, ao mesmo tempo dá importantes passos para consolidar-se como campo das políticas públicas, e tem questões primordiais debatidas há quase meio século sem que tenham sido transformadas em leis, programas ou planejamentos sólidos.

Ao contrário, as políticas públicas que integraram educação e cultura, por um lado, e aquelas voltadas para os museus, que resvalaram na educação museal, por outro, alinhadas as demais políticas econômicas, educacionais e culturais, sempre estiveram a reboque de projetos de nação que favoreceram setores da sociedade interessados em manter seus privilégios e não em promover uma educação emancipadora e uma cultura libertária.

Na atualidade, as políticas mostram-se fragmentadas, incapazes de articular as atividades museais com a escola num projeto permanente de educação de qualidade, favorecem setores privados da economia e não têm a continuidade necessária para promover valorização e apropriação do patrimônio e cultura nacionais, menos ainda de seus valores universais.

Um exemplo disso é o atual programa prioritário do governo Dilma (2011-) que integra os Ministérios da Educação e Cultura, o Programa Mais Cultura nas Escolas, que não desenvolverá nenhuma ação permanente entre escolas e instituições públicas de cultura, resumindo-se a lançar editais de execução anual, para promover ações em 15 mil escolas com apenas R\$ 20 mil para cada, enquanto instituições não governamentais levaram mais de R\$ 1 milhão para fazer ações de pesquisa e publicação de metodologias que não atingiram mais de 100 pessoas, como no já citado caso do Instituto Lidas em conjunto com a Casa da Arte de Educar.

Não conseguimos nesta pesquisa obter dados suficientes para traçar um perfil do financiamento das ações educativas nos museus do Ibram, muito porque estes dados não estão presentes nos documentos e relatórios oficiais, mas também porque identificamos que poucas delas ocorrem de fato com financiamento ou manutenção a partir de verbas institucionais.

Percebemos que os educadores atuam muito mais por esforço pessoal do que em condições razoáveis de trabalho. Não há ainda uma formação mínima exigida, ou oferecida para os profissionais que atuam nesta área. Existem educadores que nunca obtiveram formação na área de educação, nem antes de entrar no quadro dos museus e nem depois, não possuem noções de pedagogia e mesmo assim atendem grupos que possuem variadas faixas etárias, origens sociais e geográficas.

Não existe ainda uma formação específica voltada para a atuação de educadores em museus, no nível superior e na graduação, disciplinas ligadas a essa atuação profissional não são obrigatórias nos cursos de licenciatura e pedagogia. A profissão precisa de regulamentação, que se estabeleçam os parâmetros para a formação dos profissionais e suas condições mínimas de trabalho.

Os setores educativos do Ibram, embora existam na maior parte das instituições pesquisadas, não são bem estruturados, faltando profissionais, verba, espaços específicos para o desenvolvimento de atividades, transporte, lanche, no entanto sobram criatividade e disposição profissionais.

Percebemos isto ao pontuar as ações realizadas por estes profissionais nos museus e em especial na análise que fizemos de um dos projetos implementados em uma das unidades pesquisadas, o Projeto Letrarte do Museu da Chácara do Céu, que para nós é um exemplo de que é possível conciliar escola e museu em uma proposta de educação fundamentada na formação integral, que seja continuada e que sirva para formar público para instituições culturais não apenas em sua dimensão numérica, mas em seu conteúdo de valorização e apropriação culturais.

A análise mais profunda deste exemplo nos demonstrou, assim como possivelmente a necessária análise dos demais aqui apenas citados demonstraria, que, apesar dos obstáculos apresentados pela realidade das condições de formação, planejamento e trabalho de educadores museais, hoje, é possível elaborar e realizar propostas educativas que fomentem políticas públicas para a área com um caráter mais humanístico e menos mercadológico.

Sendo assim, o que sugerimos para aqueles que seguirão os caminhos que constroem as políticas públicas de educação museal, é que busquem políticas mais

articuladas, permanentes, que redimensionem o papel da arte na educação básica e com ela estabeleçam uma integração indissolúvel, que combatam os objetivos utilitaristas e pragmáticos de uma formação operacional, que enfim busquem uma qualidade educacional que permita aos educandos terem amplas visões de mundo, acesso a horizontes sem fim, a ideais transformadores e que de fato modifiquem a realidade.

Para isso, é necessário que a educação se consolide, nos museus, como campo profissional, como campo político, como função museal. O trabalho educativo nos museus precisa ser encarado como uma dos pilares de sua missão, juntamente com as funções de pesquisa, preservação e comunicação. Mais do que desenhar planos e programas em encontros e conferências, é preciso que se criem políticas de Estado para a Educação Museal.

O museu deve ser visto como um espaço de lazer, comunicação, fruição, mas também como espaço educativo e suas ações não devem ser tratadas como mero entretenimento.

Como nunca se faz necessário o debate e implementação de uma Política Nacional de Educação Museal, que mais que um programa que se pense durar em um governo, traga as orientações para a participação de educadores na regulamentação do Estatuto de Museus, para que seja obrigatória a existência de setores educativos nestas instituições e que seja prioritária a sua atuação em colaboração com escolas e outros espaços da cultura e da educação.

Esta pesquisa mostrou que há potencial entre os museus do Ibram para que isso se realize. Investigamos 14 unidades museais do estado do Rio de Janeiro ligadas ao Ibram. Em quase todas elas (a exceção é de uma) encontramos exemplos de ações continuadas, voltadas para a aproximação do público, seu retorno e aprendizado, em algumas notamos uma especial relação com a rede de ensino, à despeito de suas dificuldades estruturais.

Um desafio do tempo presente é materializar o que está no campo do debate e do discurso como norma legal, no campo das políticas e das práticas institucionais. A

pesquisa evidenciou que a relação dos museus com a rede pública de educação ainda é fragmentada, incipiente e frágil do ponto de vista teórico. A cultura, tal como praticada em distintos espaços educativos, seja em museus como os investigados na presente dissertação, seja em escolas públicas, contém germes da educação emancipatória e libertária condizentes com uma sociedade igualitária. Novos estudos e pesquisas são necessários para fortalecer a luta em prol de tal educação omnilateral, associando trabalhadores da cultura e da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROSO, G. *Guia do Visitante*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 1955.

BEHRING, E. R. *Brasil em contra reforma*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Cultura. *Relatório Cultura em Números*. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Cultura. Lei 11.904 de 14 de janeiro de 2009. Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências. Brasília, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm>. Acesso em: jun. 2013.

_____. Ministério da Cultura. Lei 11.906 de 20 de janeiro de 2009. Cria o Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM, cria 425 (quatrocentos e vinte e cinco) cargos efetivos do Plano Especial de Cargos da Cultura, cria Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e Funções Gratificadas, no âmbito do Poder Executivo Federal, e dá outras providências. Brasília, 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Lei/L11906.htm>. Acesso em: jun. 2013.

_____. Ministério da Cultura. *Metas do Plano Nacional de Cultura*. Brasília, 2011.

_____. Ministério da Cultura. *Política Nacional de Museus*. Brasília, 2003.

_____. Ministério da Cultura. *Plano Nacional Setoria de Museus*. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Cultura. Subsídios para o planejamento de atividades educativo-culturais dos museus. *Museu educação (Programa Nacional de Museus) nº 1*, pp. 7-20. Brasília, 1985. Apud LOPES, M. M. A favor da desescolarização dos museus. *Educação e sociedade*, n. 40, dez. 1991, pp. 443-455.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *III Plano Nacional Setorial de Educação Cultura e Desportos (1980-1985)*. Brasília, 1980.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *II Plano Nacional Setorial de Educação, Cultura e Desportos (1975-1979)*. Brasília, 1979.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Plano Nacional Setorial de Educação, Cultura e Desportos*. Brasília, 1968.

_____. Lei 1.920 de 25 de julho de 1953. Cria o Ministério da Saúde e dá outras providências. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=109070>>. Acesso em: jun. 2013.

_____. Decreto Lei 25 de 30 de novembro de 1937. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm>. Acesso em: jun. 2013.

_____. Lei 378 de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério de Educação e Saúde Pública. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%20378-1937?OpenDocument>. Acesso em: 9 out. 2013.

_____. Decreto 19.444 de 1º de dezembro de 1930. Dispõe sobre os serviços que ficam e cargo do Ministério da Educação e Saúde Pública, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19444-1-dezembro-1930-506386-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: jun. 2013.

_____. Decreto 11.896, de 14 de janeiro de 1916. Dá novo regulamento ao Museu Nacional. In: SILVA, Henrique D. S. O Museu e o sonho: O projeto de Roquette Pinto e a criação da Seção de Assistência ao Ensino no Museu Nacional. Disponível em: <<http://saemuseunacional.wordpress.com/a-sae/>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

CALABRE, L. *Política Cultural no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

CASTRO, F.; SOARES, O. *Relatório do Projeto Letrarte*. Rio de Janeiro: Museus Castro Maya, 2013.

CHAGAS, M. *A imaginação museal: museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro*. Rio de Janeiro: IBRAM/Garamond, 2009.

CHAUÍ, M. *Cidadania cultural: o direito à cultura*. São Paulo: Perseu Abramo, 2006.

COGGIOLA, O. A comuna de Paris, a escola e o ensino. *Revista Adusp*. São Paulo, Adusp, 2001, pp. 6-10. Disponível em: <http://ftp.adusp.org.br/files/revistas/24/p06_10.PDF>. Acesso em: 29 jul. 2013.

COUTINHO, C. N. *Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre ideias e formas*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. *1968: o golpe na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2011.

FÁVERO, O.; FRIGOTTO, G.; HORTA, J. S. B. Políticas educacionais no Brasil: desafios e propostas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 83, São Paulo, 1992.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, pp. 153-177, mai.-ago. 2009.

FONSECA, M. C. L. *O patrimônio em processo*. Rio de Janeiro: UFRJ/Iphan, 1997.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2010.

FURTADO, C. *Ensaio sobre cultura e o Ministério da Cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto: CICF, 2012.

GAMA, R. Programa Educativo Oi Futuro – compartilhando experiências em mediação. In: FONTES, Adriana; GAMA, Rita (orgs.). *Reflexões e experiências: Coleção Arte & Tecnologia: 1º seminário Oi Futuro: Mediação em Museus Arte e Tecnologia*. Rio de Janeiro: Oi Futuro, Livre Expressão, 2012, pp.16-39.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUARNIERI, W. R. *Waldisa Russio Camargo Guarnieri: Textos e contextos de uma trajetória profissional*. v. I. São Paulo: Pinacoteca do Estado, Secretaria de Estado da Cultura, Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, de 2010.

HONORATO, C. Mediação para a autonomia? In: FONTES, Adriana; GAMA, Rita (orgs.). *Reflexões e experiências: Coleção Arte & Tecnologia: 1º seminário Oi Futuro: Mediação em Museus Arte e Tecnologia*. Rio de Janeiro: Oi Futuro, Livre Expressão, 2012. pp. 49-59.

IBRAM. *Relatório Museus em Números*. Brasília: MinC/Ibram, 2012.

_____. *Carta de Petrópolis*. Brasília: MinC/Ibram, 2010a. Disponível em: <pnem.museus.gov.br>. Acesso em: jun. 2013.

_____. *Plano Nacional Setorial de Museus*. Brasília: MinC/Ibram, 2010b.

_____. *Relatório da Política Nacional de Museus (2003-2008)*. Brasília: MinC/Ibram, 2010c.

ICOM. Declaração de Caracas, 1992. In: IBRAM/MINC. *Legislação sobre museus*. Brasília: Edições Câmara, 2012.

LISSAGARAY, P. O. *História da comuna de 1871*. Lisboa: Edições Dinossauro, 1995.

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

LUNASCHARSKY, A. *As artes plásticas e a política na URSS*. Lisboa: Estampa, 1975.

LUQUET. P. (org.). *A comuna de Paris*. Rio de Janeiro: Laemmert, 1968.

MARANDINO, M. (org.). *Educação em museus: a mediação em foco*. São Paulo: Geenf, FEUSP, 2008.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, pp. 289-300, mai.-ago. 2004.

MARTINS, L. C. *A constituição da educação em museus: o funcionamento do dispositivo pedagógico museal por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072011-151245/pt-br.php>>. Acesso em: jun. 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. *Cultura, arte e literatura – textos escolhidos*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. Textos sobre educação e ensino. Navegando. Campinas: Unicamp, 2011. Disponível em: <http://eventohistedbr.com.br/editora/wp-content/uploads/2011/09/marx_engels_educacao_ensino_navegando_ebook.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2012.

MINISTÉRIO DA CULTURA. www.cultura.gov.br. *Pesquisa ação do sudeste reúne cerca de 100 pessoas*. Disponível em: <http://www2.cultura.gov.br/site/2012/10/24/pesquisa-acao-do-sudeste-reune-cerca-de-100-pessoas-no-rio-de-janeiro/>. Acesso em: 20 de junho de 2012.

MINOM. Declaração de Santiago. 1972. In: IBRAM/MINC. *Legislação sobre museus*. Brasília: Edições Câmara, 2012.

MOTTA, V. *Ideologia do Capital Social*. Atribuindo uma face mais humana ao capital. Rio de Janeiro: EdUERj, 2012.

PEREIRA, B. *O público não estatal na reforma do estado*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

PEREIRA, M. *Educação museal: entre dimensões e funções educativas: a trajetória da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional*. Rio de Janeiro: Unirio/MAST, 2010.

PERONI, V. et al. Terceira Via, Terceiro Setor e a parceria IAS/sistemas de ensino público no Brasil. *Educação: Teoria e Prática*, v. 19, n. 32, jan.-jun. 2009, pp.17-35. Rio Claro, São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/2011/09/21/plano-nacional-de-cultura-24/>>. Acesso em: 30 abr. 2012.

POULOT, D. *Uma história do patrimônio no ocidente*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

RANGEL, M. Políticas públicas e museus no Brasil. In: GRANATO, M; SANTOS, C. P.; LOUREIRO, M. L. N. M. O caráter político dos museus. MAST Colloquia, v.12, 138 p. Rio de Janeiro: MAST, 2010.

REAL, R. *O museu ideal*. Brasil: MEC, 1958.

_____. *Binômio: museu e educação*. Brasil: MEC, 1969.

SANTOS, M. C. M. *Encontros Museológicos*. Rio de Janeiro: MinC/Iphan/DEMU, 2008.

SANTOS, M. S. *A escrita do passado em museus históricos*. Rio de Janeiro: Garamond; MinC/Iphan/DEMU, 2006.

TOLEDO, C. A revolução russa e a cultura. *Marxismo Vivo*, n. 16, 2007.

TROTSKY, L. *Literatura e Revolução*. Rio de Janeiro: Zahar , 2007.

TURINO, C. O desmonte do programa cultura viva e dos pontos de cultura sob o governo Dilma. *Revista Fórum*. Disponível em: <<http://revistaforum.com.br/brasilvivo/2013/07/07/o-desmonte-do-programa-cultura-viva-e-dos-pontos-de-cultura-sob-o-governo-dilma/>>. Acesso em: 25 jul. 2013.

UNESCO. Declaração do Rio de Janeiro, 1958. In: IBRAM/MINC. *Legislação sobre museus*. Brasília: Edições Câmara, 2012.

WILLIAMS, R. *Cultura e materialismo*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SÍTIO CONSULTADO

Blog do Programa Nacional de Educação Museal – <pnem.museus.gov.br>.

ANEXO 1

Tabelas do Capítulo 2

As tabelas abaixo estão numeradas com a ordem em que são comentadas no capítulo e abaixo na numeração aparece a questão do questionário de pesquisa a que ela faz referência.

Tabela 1

Questão 3. A instituição tem quantos educadores?

MUSEUS	CONCURSADOS	CEDIDOS	CONTRATADOS	ESTAGIÁRIOS	DAS	TOTAL
MI	2	0	8	0	1	11
MR	6	0	0	2	0	8
MHN	1	1	0	4	0	6
MNBA	5	0	0	0	0	5
MAI	2	0	0	2	0	4
MCC	2	0	0	2	0	4
MCH	1	0	0	2	0	3
MA	2	0	0	0	0	2
MVL	2	0	0	0	0	2
MART	1	0	0	0	0	1
MCBC	1	0	0	0	0	1
MFDP e MASP	1	0	0	0	0	1
PRN	0	0	0	0	0	0
Total	26	1	8	13	1	49

Tabela 2**Questão 18. Quantos visitantes, em média, o setor educativo recebe/recebeu por mês?**

MUSEUS	2009	2010	2011	2012
MI	5162	6084	5261	5683
MR	2000	2500	2300	2450
MHN	630	710	665	952
MNBA	sem resposta	sem resposta	497	839
MAI	23	182	103	148
MCC	127	76	90	206
MCH	0	0	61	64
MA	52	17	81	32
MVL	400	350	300	450
MART	112	146	182	57
MCBC	120	90	5	40
MFDP e MASP	Não há registro pelo educativo			
PRN	0	0	0	3
Total	8626	10325	9464	10924

Obs.: as unidades sem setores educativos formais responderam a partir das visitas mediadas pelos educadores.

Tabela 3

Questão 19. Qual é a formação profissional dos educadores da instituição?

PEDAGOGIA	5
HISTÓRIA	4
LETRAS	4
MUSEOLOGIA	3
CIÊNCIAS HUMANAS	2
TURISMO	2
CIÊNCIAS SOCIAIS	1
HISTÓRIA DA ARTE	1
ADMINISTRAÇÃO	1
SERVIÇO SOCIAL	1
ARTES	1
EDUCAÇÃO FÍSICA	1
DIREITO	1
HISTÓRIA, ARTES, PEDAGOGIA	8 terceirizados
NÃO IDENTIFICADO	1
Total	35

Tabela 4

Questão 20. Quais cargos estes educadores ocupam no quadro institucional?

CARGOS OCUPADOS PELOS EDUCADORES	
TEC. EDUCACIONAL	6
TEC. ASSUNTOS EDUCACIONAIS	14
TEC. ADMINISTRATIVO	4
DAS	1
TERCEIRIZADOS	8
OUTROS (Técnico)	2
TOTAL 1	35
ESTAGIÁRIOS	13
NÃO INFORMARAM, mas são concursados	2
TOTAL 2	49

Tabela 5

Questão 11. A instituição dispõe/dispôs de transporte próprio para oferecer a grupos de visitantes? Indique a quantidade.

Museus	2009		2010		2011		2012	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
MI		X		X		X		X
MR		X		X		X		X
MHN	64/ano		64/ano		96/ano		128/ano	
MNBA		X		X		X		X
MAI		X		X		X		X
MCC		X	25/ano			X	4/ano	
MCH		X		X		X		X
MA	14/ano		25/ano			X		X
MVL		X		X		X		X
MART		X		X		X		X
MCBC		X		X		X		X
MFDP e MASP		X		X	2/ano		4/ano	
PRN		X		X		X		X
Total de instituições	2	12	3	11	2	12	3	11
Total de ônibus	78		114		98		136	

Tabela 6

Questão 12. As ações voltadas para escolas/grupos dispõem/ de lanches? Indique a procedência da verba para compra de lanches.

Museus	2009		2010		2011		2012	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
MI		X		X		X		X
MR		X		X		X		X
MHN		X		X		X		X
MNBA		X		X		X		X
MAI		X		X		X		X
MCC		X		X		X		X
MCH		X		X	1		1	
MA		X		X		X		X
MVL		X		X		X		X
MART		X		X		X		X
MCBC	1		1			X		X
MFDPe		X		X	X		X	
MASP								
PRN		X		X		X		X
Total	1	13	1	13	2	12	2	12

Tabela 7

Questão 13. Quantos projetos educativos continuados têm/teve o museu? Indique quais.

13 Museus	2009				2010				2011				2012			
	0	1-3	4-5	+5	0	1-3	4-5	+5	0	1-3	4-5	+5	0	1-3	4-5	+5
MI				7				7				8				7
MR				9				9				7				7
MHN		1			X				X					1		
MNBA	X					2					3			2		
MAI	X					1				1				1		
MCC		1				1				1				2		
MCH	X				X						5					7
MA		1				1				1				1		
MVL			4					4			4				4	
MART		2				2			X					1		
MCBC		1					1		X					1		
MFDP e MASP	X				X				X				X			
PRN	X				X				X					1		
Total	6	5	1	2	4	6	1	3	6	3	3	2	2	8	1	3

Tabela 8

Questão 14. Quantos dos projetos continuados são/foram com escolas? Indique quais.

14	2009				2010				2011				2012			
Museus	0	1-3	4-5	+5	0	1-3	4-5	+5	0	1-3	4-5	+5	0	1-3	4-5	+5
MI				6				7				8				7
MR			5				4				4			2		
MHN	X				X				X					1		
MNBA	X					1				2				3		
MAI	X					1				1				1		
MCC	X				X				X				X			
MCH	X				X					2				3		
MA		1				1				1				1		
MVL		3				3				3					4	
MART		1				1			X					1		
MCBC		1				1			X					1		
MFDP e	X				X				X				X			
MASP																
PRN	X				X				X				X			
Total	8	4	1	1	6	6	1	1	7	5	1	1	4	8	1	1

Tabela 9

Questão 15. Quantos dos projetos continuados são/foram realizados exclusivamente com verba pública? Indique quais.

Museus	2009				2010				2011				2012			
	0	1-3	4-5	+5	0	1-3	4-5	+5	0	1-3	4-5	+5	0	1-3	4-5	+5
MI				6	X							8				7
MR				7				7				7				6
MHN	X				X				X					1		
MNBA						2				2				2		
MAI	X					1				1				1		
MCC	X				X				X				X			
MCH	X				X				X				X			
MA		1				1				1				1		
MVL		2				2				2				2		
MART	X				X				X				X			
MCBC		1				1			X					1		
MFDP e	X				X				X				X			
MASP																
PRN	X				X				X				X			
Total	8	3	0	2	8	5	0	1	8	4	0	2	6	6	0	2

ANEXO 2

Questionário de Pesquisa
Mestrado em Políticas Públicas e Instituições Educacionais - PPGE/UFRJ
Fernanda Santana Rabello de Castro
Professor Orientador: Roberto Leher
Janeiro de 2013

Instituição:

Responsável por responder o questionário (preenchimento opcional):

Cargo que ocupa na instituição:

Data: _____

1. **A instituição possui um setor educativo?**
 sim
 não

2. **O setor/ ações educativas tem/têm verba própria prevista no Plano Anual?**
 sim
 não
 às vezes

3. **A instituição tem quantos educadores?**
____ concursados
____ cedidos de outras instituições
____ contratados por tempo determinado
____ estagiários do setor educativo/ para ações educativas

4. **O setor/ educadores segue(m) um projeto político pedagógico?**
 sim
 não

5. **O projeto político pedagógico é elaborado tendo como base o plano museológico da instituição?**
 sim
 não

6. **A instituição possui instalações específicas para o trabalho educativo?**
 sim
 não

7. **A instituição/ setor possui material didático específico para grupos escolares?**
 sim
 não

8. **A instituição/ setor realiza ações educativas voltadas para professores?**
 sim
 não

9. **A instituição/ setor possui material didático específico para professores?**
 sim
 não

10. **O/os Setor(es) Educativo(s)/ Educadores participa(m) do processo de curadoria das exposições?**
 sim

() não

As questões seguintes devem ser respondidas levando em consideração o período de 2009-2012.

11. A instituição dispõe/dispôs de transporte próprio para oferecer a grupos de visitantes? Indique a quantidade.

No ano de 2009

- () sim ___ no ano
 () sim ___ por mês
 () sim ___ por mês através de parceria com _____
 () não

No ano de 2010

- () sim ___ no ano
 () sim ___ por mês
 () sim ___ por mês através de parceria com _____
 () não

No ano de 2011

- () sim ___ no ano
 () sim ___ por mês
 () sim ___ por mês através de parceria com _____
 () não

No ano de 2012

- () sim ___ no ano
 () sim ___ por mês
 () sim ___ por mês através de parceria com _____
 () não

12. As ações voltadas para escolas/grupos dispõem/ de lanches? Indique a procedência da verba para compra de lanches.

No ano de 2009

- () sim _____
 () não

No ano de 2010

- () sim _____
 () não

No ano de 2011

- () sim _____
 () não

No ano de 2012

- () sim _____
 () não

13. Quantos projetos educativos continuados têm/teve o museu? Indique quais.

No ano de 2009

- () 0
 () 1 a 3 _____
 () 3 a 5 _____
 () mais de 5 _____

No ano de 2010

- () 0
 () 1 a 3 _____
 () 3 a 5 _____
 () mais de 5 _____

No ano de 2011

- () 0
 () 1 a 3 _____

- () 3 a 5 _____
() mais de 5 _____
No ano de 2012
() 0 _____
() 1 a 3 _____
() 3 a 5 _____
() mais de 5 _____

14. Quantos dos projetos continuados são/foram com escolas? Indique quais.

- No ano de 2009**
() nenhum _____
() _____
No ano de 2010
() nenhum _____
() _____
No ano de 2011
() nenhum _____
() _____
No ano de 2012
() nenhum _____
() _____

15. Quantos dos projetos continuados são/foram realizados exclusivamente com verba pública? Indique quais.

- No ano de 2009**
() nenhum _____
() _____
No ano de 2010
() nenhum _____
() _____
No ano de 2011
() nenhum _____
() _____
No ano de 2012
() nenhum _____
() _____

16. Quantos dos projetos continuados são/foram realizados apenas com patrocínio? Indique quais projetos e quais são os patrocinadores.

- No ano de 2009**
() nenhum _____
() _____
No ano de 2010
() nenhum _____
() _____
No ano de 2011
() nenhum _____
() _____
No ano de 2012
() nenhum _____
() _____

17. Quantos dos projetos continuados são/foram realizados com verba obtida por leis de incentivo à cultura? Indique quais, a lei e os patrocinadores.

No ano de 2009

() nenhum

() _____

No ano de 2010

() nenhum

() _____

No ano de 2011

() nenhum

() _____

No ano de 2012

() nenhum

() _____

18. Quantos visitantes, em média, o setor educativo recebe/recebeu por mês?

No ano de 2009 _____

No ano de 2010 _____

No ano de 2011 _____

No ano de 2012 _____

19. Qual é a formação profissional dos educadores da instituição?

20. Quais cargos estes educadores ocupam no quadro institucional?
