



A comunicação museológica e as pedagogias culturais: por um museu educativo em movimento

Adriano Barreto Vieira¹

Museological communication and the cultural pedagogies: for an educational museum in movement

DOI: 10.12660/rm.v8n12.2017.65759

¹Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio (PPG-PMUS/Mast) pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). E-mail: vieira.adriano@gmail.com

Resumo:

Este artigo desenvolve, a partir da contribuição de teóricos dos campos da Museologia e Patrimônio, Estudos Culturais e Educação, uma análise sobre as mudanças conceituais e amplas que ocorreram na Museologia a partir dos anos de 1970, a Nova Museologia, com destaque para a função social dos museus que estão no cerne deste trabalho cujo binômio Educação em museus/Pedagogias Culturais na contemporaneidade possui o conceito de baliza. Com esse intuito é que faremos algumas considerações procurando tecer relações entre a Museologia, Pedagogias Culturais e Educação a partir de conceitos chave como Musealização e Educação em Museus. Fornecer pistas para entender os processos educativos museológicos. Estabelecermos nexos entre o processo museológico e a educação virá a partir de uma dialética de ausências e presenças conceituais, mas a possibilidade de movimentos ressignificantes que perpassam os Museus e também este artigo.

Palavras-chave: Museu, Museologia, Educação em museus, Pedagogias culturais.

Abstract:

This abstract is developed having contributions of theoreticians in the fields of Museology and Assets, Cultural Studies and Education, an analysis about the conceptual changes which have taken place in Museology since the 1970's, the "New Museology", putting in evidence the social role of museums which are in the inner part of this piece of work having in the binominal Education in Museum/ Cultural Pedagogies and Education from key concepts like Musealization and Education in Museums. Providing clues in order to understand the museological educational process and Education will come up from conceptual dialectics of absences and presences, but the possibility of ressignificance of movements which go beyond museums and this abstract as well.

Keywords: Museum, Museology, Museum education, Cultural pedagogies.

Apontar possibilidades não hermenêuticas e não metafísicas de conhecimento sobre o museu educativo e suas ações, foco principal neste artigo, importar as condições materiais que possibilitam a emergência do sentido dos museus para a sociedade, me fez lembrar Eucanaã Ferraz (2005), que afirma no livro *Veneno Antimonotonia: os melhores poemas e canções contra o tédio* que todo poema é, por princípio, um veneno antimonotonia. Nele, o uso contínuo, repetitivo e mecânico da língua torna-a enfadonha, rotineira enquanto o poema, ao fazer-se por deslocamentos da língua e acarreta no seu ponto ideal uma ruptura da monotonia em vários campos da realidade como: arte, política, subjetividade, gosto ou moral. Neste sentido, indagamos: Poderiam os museus estar para a educação assim como a poesia está para a linguagem? Um veneno antimonotonia? Compartilhando dessa utopia e desejoso dela, partimos, então, para a multiplicidade de sentidos, ritmos e incertezas deste lugar museu. É consensual, hoje, no campo e até fora dele que existe uma dimensão educativa intrínseca aos museus. No entanto do que estamos a tratar quando nos referimos à educação no museu? Acreditamos que as mudanças conceituais que ocorreram na museologia a partir dos anos de 1970, a Nova Museologia, com destaque para a função social dos museus estão no cerne da relevância que o tema educação em museus adquiriu na contemporaneidade. Com esse intuito é que nesse artigo faremos algumas considerações procurando tecer relações entre a museologia e a educação considerando conceitos-chave como Musealização e Musealidade, Educação em Museus bem como as denominadas Pedagogias Culturais.

Acreditamos que esse estudo constitua uma produção no/para campo da Museologia na medida em que compreende o museu como um “microcosmo social” (Chagas, 2001) onde práticas, pensamentos, sentimentos, desejos e emoções afloram permanentemente em seu devir.

O sentido de Devir (do latim *devenire*, chegar) torna-se fundamental onde o conceito filosófico significa as mudanças pelas quais passam as coisas. Este conceito de "se tornar", conduz para a premissa onde nada neste mundo é permanente, exceto a mudança e a transformação, é a procura dos deslimites. Tempo e silêncio são demonstrativos que se fazem presentes nas imagens, nos desafios de se pensar a correlação poética da educação em museus e a Pedagogia Cultural, onde o advento da imaginação explode a cada olhar. Nesse contexto, trata-se de focalizar (ou de tentar focalizar, na medida do possível) o significante (“as coisas do mundo”) independentemente de seus significados, num processo dialético de presenças e ausências de corpo físico e psíquico tudo que dá vida ao Museu, por vezes não é tangível ou físico, mas também sensorial e sentimental e esse processo de significação atinge ao visitante assim como a Educação e as Pedagogias Culturais ancoram e documentam ações em processo por meio do qual um estímulo, interno ou externo, causa uma reação (física ou emocional).

Chagas (2009) considera que o museu é processo e prática social em si mesmo e que conforma um cenário para o fato social, voltado à relação entre o homem e o bem cultural. Assim entendido, o museu aporta uma experiência de diversos sentidos devido as suas

múltiplas dimensões: poética, política, sociológica, pedagógica, institucional, assim como a relatividade destes conceitos. A partir dessa compreensão, Chagas (2011), nos apresenta uma concepção de museu em fluxo; uma instituição que contém em parte o saber e a memória de uma comunidade, mas também em contínuo desenvolvimento de sua *estrutura rizomática*, de crescimento horizontal e abertura às influências externas.

Pensar o museu como rizoma, no sentido atribuído por Deleuze e Guattari (2011), significa dizer que o museu é aberto, é conectável em todas as dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Esta idéia trata o museu não só no seu aspecto constituído como também constituinte, como gerador de conteúdo social e receptor de influências.

A concepção de Fazer Museológico e sua associação com a Educação aqui apresentada está impregnada com o pensamento de Santos (2008), considerando que o processo museológico constitui na sua integralidade uma ação educativa e de comunicação.

O fazer museológico é o resultado de ações integradas, portanto, em relação, sem privilegiar uma ação em detrimento da outra, enriquecidas no processo de comunicação. É ação dialógica, comprometida com a transformação. Daí afirmar que as ações de pesquisa, preservação e comunicação objetivam a construção de uma nova prática social, sendo, portanto, compreendidas como uma ação educativa (Santos, 2008, p. 118).

Santos (2008) propõe que a prática museológica tenha como produto a construção do conhecimento, que seja, portanto, educativa, sugerindo que para o museu atingir sua função pedagógica, “deverá ter uma capacidade de produção própria, com questionamento crítico e criativo sem contudo, deixar de interagir com outras áreas do conhecimento”. A autora ainda considera que é importante compreender que todas as ações museológicas devem ser pensadas e praticadas como ações educativas e de comunicação, porque sem essa concepção não passariam de técnicas que se esgotam em si mesmas e não teriam a contribuir para os projetos educativos que venham a ser desenvolvidos pelos museus.

O processo de musealização:

Começamos inicialmente com a preservação que trará ao cabo as demais questões museológicas e intelectuais que discutem as questões propostas neste artigo, de forma não definitiva, mas como estratégias possíveis que descortinem outros modos relacionais para além da perspectiva o binômio Educação em museus e Pedagogias Culturais.

Tradicionalmente e em sentido amplo, a preservação inclui o conjunto de ações voltadas para a manutenção de um determinado bem cultural, desde os instrumentos legais que o protegem até os mecanismos e as intervenções que colaboram para sua integridade, passando pelas ações de documentação, destinadas ao registro e à transferência de

informações. Ferrez (1994, p.64) destaca a extensão do conceito de preservação, que ultrapassa a conservação física. Para a autora, “a função básica de preservar, *latu sensu*, engloba as de coletar, adquirir, armazenar, conservar e restaurar aquelas evidências, bem como a de documentá-las”.

Como estratégia de preservação, a musealização aponta, assim, para essas duas direções, objetivando não apenas garantir a integridade física de uma seleção de objetos, mas também promover ações de pesquisa e documentação voltadas à produção, registro e disseminação das informações a eles relacionadas.

Rússio (1994, p.60-62) defende a musealização como uma das formas de preservação, vê o museu como um cenário institucionalizado, ressaltando que o ato de separar objetos e transferi-los para o museu reflete a compreensão de que estes “são testemunhos, são documentos e tem fidelidade”. Para Rússio, os documentos são considerados testemunhos fidedignos do homem e do meio ambiente. Assim a autora abre espaço para operar com “o ambiente físico natural”, com o “ambiente físico alterado pelo homem”, com as “criações do seu espírito, todo o seu ideário, seu imaginário”, as suas intervenções, atuações e percepções. A paisagem percebida pelo homem, segundo a autora, é para o museólogo também um dado cultural. Esse pensamento informa o seu conceito de cultura: “Então para o museólogo, cultura é essencialmente fazer e viver, ou seja, cultura é o resultado do trabalho do homem, seja ele um trabalho intelectual, seja ele um trabalho intelectual refletido materialmente na construção concreta”.

Essa linha argumentativa está na base da conceituação de bem cultural e de patrimônio cultural. O patrimônio cultural para Rússio não se separa de natureza, uma vez que ela própria é construção humana, e não pode ser descrito apenas como um conjunto de bens culturais. É preciso dizer também que o patrimônio cultural se constitui a partir de atribuição de valores, funções e significados aos elementos que o compõem. O reconhecimento de que o patrimônio cultural não é um dado, mas uma construção que resulta de um processo de atribuição de significados e sentidos permite avançar em direção à sua dimensão política, econômica e social; permite compreendê-lo como espaço de disputa, como campo discursivo sujeito aos mais diferentes usos e submetido aos mais diferentes interesses.

Para Rússio, trabalho é cultura, “é ação transformadora do homem sobre a natureza, sobre si próprio e sobre as relações entre os homens”; o trabalho gera bens a que se atribuem valores e significados, esses bens conformam o patrimônio cultural; o patrimônio pode ser criado, preservado e destruído. Para Rússio a ação preservacionista no campo dos patrimônios contribui para a constituição de identidades culturais, o que está articulado com uma questão muito séria que é a questão de soberania e de autodeterminação.

Chagas (2006), argumenta, dialogando com Rússio, que do ponto de vista museológico, preservar testemunhos materiais não é sinônimo de preservar memória. “A memória não está aprisionada nas coisas aguardando um herói libertador”, ela situa-se na relação entre o sujeito e o objeto de memorização. Segundo o autor, fidedignade, fidelidade

e autenticidade são valores atribuídos e não são critérios acima de qualquer suspeita na orientação de ações museais.

O que está em pauta em muitos museus não é o caráter fidedigno e autêntico dos objetos em exposição, não é uma possível verdade incorporada à coisa, mas a possibilidade de comunicação de idéias, sentimentos, sensações e intuições. Importa saber, segundo penso, que a preservação de representações de memória é apenas uma das funções museais e sequer se pode garantir que seja a principal ou mais importante (CHAGAS, 2006, p. 16).

Cury (1999, p.50) considera que a musealização é valorização de objetos, e que esta se dá em diferentes momentos de um processo que tem início com a seleção de um objeto para integrar uma coleção, etapa em que ocorreria uma “ação consciente de preservação”. O termo musealização nomeia, assim, “uma série de ações sobre os objetos, quais sejam: aquisição, pesquisa, conservação, documentação e comunicação”.

Desvallées e Mairesse (2010) definem musealização como “a operação destinada a extrair física e conceitualmente uma coisa de seu meio natural ou cultural de origem e a lhe dar um estatuto museal, transformá-lo em *musealium* ou museália, faze-la entrar no campo do museal”. Tal processo, segundo esses autores, não se resume a transferir um objeto para o museu, mas pressupõe uma mudança de contexto por meio da qual se opera uma transformação no estatuto do objeto que “de objeto de culto, objeto utilitário ou de encantamento, animal ou vegetal” torna-se “testemunho material e imaterial do homem e seu ambiente, fonte de estudo e exposição, adquirindo assim uma realidade cultural específica”. O “objeto portador de informação” ou “objeto-documento” estaria para os autores, “no cerne da atividade científica do museu, a qual visa explorar a realidade por meio da percepção sensível, através da experiência e estudo de seus fragmentos”.

Para Loureiro (2011), a musealização é vista simultaneamente como estratégia de preservação e como processo informacional. Trata-se de um processo integrado por um conjunto de práticas voltadas a uma forma específica de preservação que, em sua feição clássica, tem no museu seu caso exemplar. Toda ação musealizante implica, segundo a autora, a existência de uma lógica seletiva que define o que será preservado e o que está condenado à extinção. Objetos de museu distinguem-se “pelo valor cultural que lhe é agregado, o que equivale a valorizar o ato da seleção como o responsável por transformar uma parte do mundo em objeto de museu”.

Como informa Van Mensch (1992), os objetos são portadores de dados. O autor não apenas enfatiza o ato de seleção como também a separação do contexto original que caracteriza o processo de musealização. Para Van Mensch, objetos de museu são objetos separados de seu contexto original (primário) e transferidos para uma nova realidade (o museu) a fim de documentar a realidade da qual foram separados. Um objeto de museu não é só um objeto em um museu. Ele é um objeto coletado, classificado, conservado e documentado. Como tal, ele se torna fonte para a pesquisa ou elemento de uma exposição.

Ao analisar as relações entre Patrimônio Cultural e Musealização, Chagas (2009) considera que “só se preserva aquilo que está investido de algum poder de mediação”. Segundo o autor

O que sublinho é a precedência nem sempre nítida, do poder de mediação sobre o anelo preservacionista, particularmente naquilo que se refere ao universo dos museus. Por esse prisma, a principal característica da imaginação museal não seria a preservação, como se poderia supor quando o entendimento se deixa engabelar pelos véus da ilusão, mas sim a possibilidade de articulação de uma determinada narrativa por intermédio das coisas, levando em conta as injunções históricas, políticas e sociais envolventes. Essa determinada narrativa pode ser acionada não só por meio de objetos herdados de um passado qualquer, mas também por objetos novos e construídos especificamente com o objetivo de dar corpo a um processo de comunicação (CHAGAS, 2009, p. 219).

A musealização consiste, como informa Loureiro (2011), em um conjunto de processos seletivos de caráter info-comunicacional baseados na agregação de valores a coisas de diferentes naturezas às quais é atribuída a função de documento, e que por esse motivo tornam-se objeto de preservação e comunicação. Tais processos, que tem no museu seu caso privilegiado, exprimem na prática a crença na possibilidade de constituição de uma síntese a partir da seleção, ordenação e classificação de elementos que reunidos em um sistema coerente, representarão uma realidade necessariamente maior e mais complexa.

As pedagogias culturais

O conceito de Pedagogias Culturais advém de estudos desenvolvidos no âmbito dos Estudos Culturais. Segundo Nelson, Treichler & Grossberg (1992), uma série de esforços para definir e delinear o projeto dos estudos culturais ajuda a mapear a diversidade de posições e tradições que podem legitimamente reivindicar seu nome.

Conservando esses esforços em mente, podemos começar dizendo que os Estudos Culturais constituem um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contra-disciplinar que atua na tensão entre suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica, de cultura, quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura. Diferentemente da antropologia tradicional, entretanto, eles se desenvolveram a partir de análises das sociedades industriais modernas. Eles são tipicamente interpretativos e avaliativos em suas metodologias, mas diferentemente do humanismo tradicional, eles rejeitam a equação exclusiva de cultura com alta cultura e argumentam que todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais e às estruturas sociais e históricas. Os Estudos Culturais estão, assim, comprometidos com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade (Nelson, Treichler & Grossberg,

1992, p.13).

Assim, segundo os autores citados, o impulso que motiva todas as tradições de Estudos Culturais seria identificar e articular as relações entre cultura e sociedade. A argumentação que apresentam é que “a ordem social constrange e oprime as pessoas, mas ao mesmo tempo lhes oferece recursos para lidar contra aqueles constrangimentos”. Nas tradições dos Estudos Culturais a cultura é entendida “tanto como uma forma de vida – compreendendo idéias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – quanto toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa”.

Podemos perceber, então, que as diferentes tradições de Estudos Culturais se desenvolveram a partir de esforços para compreender os processos que moldaram a sociedade e a cultura modernas como a industrialização, modernização, urbanização, o surgimento da comunicação de massa bem como o colapso dos impérios colonialistas ocidentais, a criação de uma economia global e a disseminação mundial da cultura de massa, a emergência de novas formas de migração, do nacionalismo e das hostilidades raciais e religiosas entre outras. Portanto, uma preocupação contínua nos Estudos Culturais seria a noção de transformação social e cultura radical e de como estudá-la.

Considerando as questões apresentadas, terminaremos essa breve apresentação dos Estudos Culturais com uma de suas características, que consideramos fundamental

Em virtualmente todas as tradições de Estudos Culturais, seus praticantes vêem os Estudos Culturais não simplesmente como uma crônica de mudança cultural, mas como uma intervenção nessa mudança e vêem a si próprios não simplesmente como *scholars* fornecendo um relato, mas como participantes politicamente engajados (Nelson, Treichler & Grossberg, 1992, p.23).

A partir das questões expostas, abordaremos mais especificamente as dimensões teóricas centrais da pedagogia, vista como uma política cultural e como uma prática cultural. Segundo informa Giroux (1995), existe uma luta constante em torno do próprio significado e propósito da pedagogia considerando que o seu conceito deve ser usado com muita cautela, pois

Além de existirem diferentes versões do que constitui pedagogia, não existe nenhuma definição genérica que possa ser aplicada ao termo. Por exemplo, tanto no discurso conservador quanto no progressista, a pedagogia é frequentemente tratada como um conjunto de estratégias e habilidades a serem empregadas para ensinar conteúdos pré-especificados. Neste contexto, a pedagogia torna-se sinônimo de ensino, visto como uma técnica ou como uma prática de uma habilidade artesanal. Qualquer noção viável de pedagogia crítica deve rejeitar esse tipo de definição, mesmo quando ela é apresentada como parte de um discurso ou projeto crítico (GIROUX, 1995, p.138).

Para Giroux (1995), a pedagogia, em seu sentido mais crítico, ilumina a relação entre conhecimento, autoridade e poder.

Ela chama a atenção para questões que dizem respeito a quem tem o controle sobre as condições para a produção do conhecimento. Ela também descreve a forma como o poder está implicado nos vários processos pelos quais o conhecimento, a identidade e a autoridade são construídos no interior de conjuntos particulares de relações sociais (GIROUX, 1995, p.154).

A expressão “pedagogias culturais” pode ser atribuída como informa Costa (2009), a Henry Giroux entre outros para designar produções da cultura e o seu efeito educativo. Segundo a autora “Embora este seja um conceito tautológico; uma vez que todas as pedagogias são indiscutivelmente culturais, ele tem sido uma designação útil para distinguir as pedagogias praticadas para além da escola”

Como informa Costa (2009), podem ser consideradas áreas pedagógicas todos os locais onde o poder é organizado e difundido.

Assim, quando artefatos culturais estão implicados tanto nas formas pelas quais as pessoas passam a entender a si e ao mundo que as cerca quanto nas escolhas que fazem e nas maneiras como organizam suas vidas, pedagogias estão sendo praticadas. Jornais, televisão, peças publicitárias, livros, filmes, revistas e muitos outros artefatos... bem como os próprios espaços urbanos e a vida nas cidades são analisados como espaços voltados para a formação de sujeitos, como pedagogias culturais (COSTA, 2009, p.20).

Nesse sentido a educação é concebida como um processo aberto, amplo e multifacetado que contempla as variadas formas como educamos e somos educados, como nos tornamos sujeitos de certo tipo em meio às pedagogias da cultura e de nosso tempo.

Entendemos a partir das questões expostas que o processo de musealização traz implícito uma informação educativa e que a educação em museus nesse sentido pode ser entendida como uma pedagogia cultural. Coloca-se a possibilidade de papel social que o museu pode desempenhar refletindo a razão das pessoas frequentarem estes espaços e percebendo a estrutura de trabalho que predispõe os museus.

Educar utilizando o museu como um local de potencialidades educativas e culturais tornou-se um desafio pelas mudanças que ocorrem o tempo todo e em qualquer lugar, portanto, na educação em museus não poderia ser diferente, por isso repensar as práticas educativas em museus é mais que necessário para todos.

Diferente da pedagogia tradicional a pedagogia cultural vai além dos espaços escolares e sociais em que saberes são constituídos, relações de poder são vividas, experiências são interpretadas, verdades são disputadas.

Cabe aos profissionais de museus a partir da pedagogia cultural analisar, diferenciar e multiplicar conhecimento caracterizando-a como uma prática que questiona para

compreender de que modo o funcionamento do poder o estabelecimento de privilégios e a sua constituição determinam a vida de uma sociedade e de seus membros. Emergindo das necessidades dos grupos que elegem o museu como local de poder e conhecimento a pedagogia cultural demanda que nos tornemos muito menos escolares e muito mais culturais permitindo-nos sermos críticos analistas e artistas-culturais.

Pensar pedagogicamente o museu significa considerar que eles, os museus, tem sido, por muito tempo, um dos locais nos quais vários grupos têm tentado constituir noções de autoridade cultural e regular a forma como as pessoas compreendem a si próprias, suas relações com as outras e seus ambientes sociais e físicos comuns.

O que está, então, em questão é a forma como responder as questões carregadas de valores como: a quais propósitos os museus devem servir? Qual conhecimento é mais valido? Quem deve ter acesso a quais formas de conhecimento? O que significa conhecer algo?

Entendemos que isso significa que qualquer construção de uma pedagogia da possibilidade nos museus que assuma seu caráter de insurgência deve ser seriamente capaz de compreender como essa prática se insere em uma tradição discursiva que podemos chamar de política cultural.

Acerca das relações entre educação, pedagogia cultural e museu

Faz silêncio nas salas e nos corredores do museu. Súbito, a austeridade e assepsia dos ambientes se quebram com o estardalhaço das visitas, sob as impurezas trazidas das ruas, remanescentes nas solas dos seus calçados. Crianças, jovens, professores.... Aonde vai toda essa gente? O que faz ali, em que emprega seu tempo ocioso, o que procura e por que logo ali? Qual visitante estava sendo esperado? Aliás, as expectativas de visitas modelam um visitante ideal? Que fazer com a visita inesperada? Eis o veneno antimonotonia: o visitante que quebra a rotina dos espaços; o fazer de um espaço que atravessa o fastio da vida comum... haverá em tudo isso uma educação e uma pedagogia que faça a mediação entre o museu e seu visitante?

Para enfatizar a correlação da educação com as outras funções do museu como a preservação, exposição e comunicação, a seguir apresentaremos alguns autores e documentos que abordam essas questões demonstrando o quanto vem sendo debatido pelo campo.

Chagas, no livro *Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade*, publicado em 2006, expõe a preocupação de Mário de Andrade com o atendimento do público durante as exposições, bem como com o educador de museu, onde dizia que as visitas deveriam ser “visitas vivas” e “acompanhadas de explicador inteligente”. Com as afirmações anteriores e com outro fragmento de documento citado por Chagas

(2006, p.92) no qual Andrade defende a organização de museus, mas de “museus à moda moderna, museus vivos, que sejam um ensinamento ativo”, entende-se a dimensão educativa do museu no pensamento do poeta modernista. Mário de Andrade defendia “o uso educativo do patrimônio cultural” por meio de ações que permitissem ao museu ser um agente transformador da sociedade, pois, segundo Chagas (2006, p.91), “O museu concebido por Mário não é apenas espaço de exposição, é *locus* de ação”. Em relação à participação ativa do público o autor expõe que para Mário de Andrade, o papel do museu não é só o de documentar, mas também o de denunciar, criticar e refletir. É a idéia de fórum de debates que ganharia corpo na década de 1970.

A função educativa dos museus também foi amplamente discutida no “Seminário Regional da UNESCO”, em 1958, na cidade do Rio de Janeiro, e que, conforme Araújo e Bruno (1995, p.7), “simboliza paradigmaticamente uma preocupação profissional com a problemática educacional dos museus”. Nesse seminário, segundo Toral (1995), o museu deveria desenclausurar-se não somente através de programas didáticos dirigidos à educação formal, como também da utilização de outros meios ao seu alcance como o rádio, o cinema, a televisão, para atingir assim camadas mais amplas da população e poder melhor difundir sua mensagem. A atribuição do museu como um agente educativo possibilitou um alargamento das práticas museológicas como também uma abertura para a discussão do papel do museu na sociedade contemporânea. Outros documentos fundamentais para compreender os avanços nas discussões sobre as práticas museológicas são como informam Araújo e Bruno (1995), a Declaração da Mesa-Redonda de Santiago do Chile de 1972, que introduziu o conceito de museu integral, abrindo novos caminhos para as práticas museológicas; a Declaração de Quebec de 1984, que sistematizou os princípios básicos da Nova Museologia e a Declaração de Caracas de 1992, que poderia ser interpretada como uma avaliação crítica de todo este percurso ao reafirmar o museu enquanto canal de comunicação.

Os referidos documentos consolidam a função educativa dos museus na contemporaneidade e servem de parâmetro para a construção de outros, como a “Política Nacional de Museus”, lançada no Brasil, em maio de 2003, que contou com contribuições da comunidade museológica e representantes de outros segmentos da sociedade envolvidos com as questões pertinentes ao campo museológico. O caráter educativo dos museus também é apresentado no decreto n. 5.264, de 5 de novembro de 2004, do governo brasileiro que institui o “Sistema Brasileiro de Museus”.

Diante das afirmações nos documentos citados, percebe-se o quanto as ações do museu devem estar voltadas para o acesso dos diferentes públicos a seu acervo e às suas potencialidades educativas, enfatizando de forma objetiva e sintetizada a valorização da diversidade e a construção de uma educação libertadora levando em consideração a importância da diversidade cultural na formação do cidadão. Além disso, constata-se que, desde o lançamento da Política Nacional de Museus em 2003, pelo governo brasileiro, muitas iniciativas têm-se consolidado a fim de garantir a construção de uma política pública na área museológica como, por exemplo, o processo em andamento de elaboração de um Programa Nacional de Educação Museal.

Na contemporaneidade, um dos papéis do museu é estar a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. Assim, a função social, atribuída ao museu, potencializa-o como um espaço de comunicação que, por sua vez, dinamiza suas ações educativas, que devem ser pensadas para envolver os diferentes públicos. Cury (2013), ao se referir à educação em museus considera que o museu é um meio de comunicação comprometido com a qualidade de comunicação, ou seja, com a capacidade de despertar a consciência, estimular questionamentos críticos. Segundo a autora, “Essa qualidade comunicacional é, entretanto, construída e a educação em museu tem papel destacado nesse processo”.

Analisando a obra de Ulpiano Meneses, Cury (2013), considera que a maior contribuição dos museus à educação é aquela que se faz pelo objeto, “educação pelo objeto”. Segundo informa a autora

O museu é uma instituição e sua função maior remete à consciência sobre a materialidade do mundo necessária para a nossa vida e reprodução como entes biológicos, psíquicos, sociais, intelectuais, morais. A sociedade precisa de lugares para que se façam compreender o papel dos objetos naturais ou culturais, estruturas, objetos ou instalações de arte, imagens etc. a especificidade do museu está precisamente naquilo que, ao lhe dar personalidade, distinguindo-o de outros instrumentos similares do campo simbólico, garante condições máximas de eficácia: o enfrentamento do universo das coisas materiais. Em síntese, diríamos que a problemática do museu é justamente a problemática da cultura material, mas em um lugar institucionalizado que se apoia em um acervo. Assim a lição é explorar a cultura material e não usar a materialidade presente no museu como ilustração de um discurso desvinculado dessa instituição ou mesmo supervalorizar certos objetos, impondo um valor patrimonial a eles (CURY, 2013, p.15).

Segundo Meneses (2000), Educação é ação revestida de criticidade. Para o autor

Pode haver educação que não tenha como eixo a formação crítica? Estou certo que não. A capacidade crítica é, precisamente, a capacidade de separar, distinguir, circunscrever, levantar diferenças e avaliá-las, situar e articular os inúmeros fenômenos que se entrelaçam na complexidade da vida de todos os dias e nas transformações mais profundas de tempo rápido ou lento. É com a formação crítica que os museus deveriam se comprometer a trabalhar (MENESES, 2000, p.94-95).

Meneses (2000) sugere que o museu deve ser crítico, da mesma forma que o projeto educacional e o educador, para que a ação educacional seja eficaz, para que o usuário do museu participe do processo museal criticamente. O autor considera a educação como “um caminho para que o público aprenda a usar museus, apreenda seus mecanismos de funcionamento, seu *modus operandi*, entenda sua dimensão política e conheça a museografia como processo que dá corpo às instituições”.

Pensar e executar ações educativas são, com efeito, tarefas do profissional de

museu, que precisa estar inteirado e afinado com os conceitos que permeiam esse espaço como também com as diretrizes estabelecidas pela “Política Nacional de Museus”, que em substancia propõe que os museus sejam espaços nos quais os cidadãos brasileiros sintam-se estimulados a frequentar e se apropriar de tudo o que eles possam oferecer.

Para provocar a reflexão e apropriação do conhecimento no espaço museológico, é necessário, então, que o museu exerça também sua função educativa. Essas condições dizem respeito a toda a estrutura museológica no exercício das diversas funções atribuídas ao museu, mas principalmente às políticas adotadas por ele, bem como a importância que é conferida, no seu cotidiano, ao caso educacional e investigativo, que é, por si só, uma política.

Durante muito tempo o museu manteve-se ocupado com o objeto, voltado para a pesquisa, a conservação e a documentação e trabalharam muito lentamente na construção de uma relação mais estreita com seus públicos. A ação educativa, embora presente teve sua relevância e legitimidade construídas paulatinamente e agora se apresenta como algo a ser superado rapidamente e em face dessa situação e tendo sido chamado a participar socialmente muitas vezes o museu acabou por ceder às pressões da escola, adaptando os seus objetivos, princípios e métodos educativos a ela. Portanto, escolarizando-se.

Reis (2011) empreende uma crítica radical a tudo que pode ser imposto como pano de fundo às reflexões que objetivam compreender parte do processo educativo que ao pedagogizar a prática educativa por meio da ênfase ao ensino ou a aprendizagem, escolariza tal prática, colocando-a a margem das culturas e, ao territorializá-la melhor se exerce como mediadora e reforçadora das práticas escolares convencionais.

Ao abordar a questão da educação me reporto a dicotomia que se trava em meio ao debate ensino e/ou aprendizagem como uma das funções do museu em contraponto às possibilidades de uma educação integral e libertadora como proposta para um museu efetivamente educativo e pelo qual e no qual está presente a dimensão social do patrimônio na qual se assentam de modo indissociado a diversidade cultural, a alteridade, o global e também o local (REIS, 2011, p.3).

Assim Reis (2011), aponta para a importância de descolarizar as práticas educativas efetuadas nos museus como capaz de escapar das limitações presentes nos discursos que defendem, ora o ensino como preponderante ora a aprendizagem, como se os mesmos não constituíssem uma mesma unidade, como se não fossem ambos parte indissolúveis de um mesmo processo.

Podemos argumentar que o museu tem há muito tempo o seu caráter educativo definido, mas apesar disso teve por séculos a sua ação mais ligada a pesquisa do que ao público como agente do processo educacional. Cury (2012) informa que o museu por muito tempo operou como instituição a partir da lógica das ciências que o abrigou

Um exemplo são as visitas guiadas, ações calcadas na informação científica

de uma exposição concebida por pesquisadores de coleções museológicas. O guia, nessa situação, tenta, quando pode e mesmo assim de forma limitada, decodificar a informação para o visitante. Quando não pode, porque lhe falta entendimento, repete algo para o outro, o visitante individual ou os visitantes organizados em grupo. Para o educador de museu, a saída foi sustentar-se nas práticas da escola, uma vez que essa já possuía um método para transpor o conhecimento para os educandos, ao passo que o museu não (CURY, 2012, p.24).

Com isso o museu acabou por perder visibilidade e espaço de participação e ainda mais, popularidade na medida em que faltou-lhe ação que atribuisse sentido para o público. Segundo Cury, “até hoje carregamos esse peso: ora de lugar chato, ora de lugar escolarizado. Ainda carregamos o peso da justificativa numérica, i. e., da dependência da visitação escolar para dar conta de índices de atendimento”.

Defendemos, aqui, que o museu é um espaço cultural e a educação realizada em seu ambiente deve se sustentar nos postulados da cultura material e da museologia. O alargamento do conceito de educação aproximando-o da cultura e da comunicação, nesse sentido, torna-se fundamental para alcançarmos este horizonte posto pela educação nos museus.

Artigo recebido em 17 jan. 2017

Aprovado para publicação em 29 mar. 2017

Referências

ARAÚJO, Marcelo; BRUNO, Maria Cristina (org.). *A memória do pensamento museológico contemporâneo: documentos e depoimentos*. Comitê Brasileiro do ICOM. São Paulo, 1995.

CHAGAS, Mário. *Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mario de Andrade*. Chapecó: Argos, 2006.

_____. *A imaginação Museal: Museu, Memória e poder* em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro: Minc/IBRAM, 2009.

_____. *Museus: Interseções e Caminhos*. In: *Seminários de Estudos Avançados em Museologia*, Lisboa, ULHT, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). *A educação na cultura da mídia e do consumo*. Rio de Janeiro:

Lamparina, 2009.

CURY, Marília Xavier. Museu, filho de Orfeu, e musealização. In: *ENCUENTRO REGIONAL DO ICOFOM-LAM*, 8. Coro, Venezuela, 1999, Anais. P.50-51.

_____. *Exposição: concepção, montagem e avaliação*. São Paulo: Annablume, 2005.

DELEUSE, Gilles e GUATTARI, Felix. *Mil Platôs*. São Paulo, Ed. 34, 2011.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François (dir.). *Concepts clés de la muséologie*. Paris: Armand Colin et ICOM, 2010.

FERRAZ, Eucanaã. *Veneno Antimonotonia: os melhores poemas e canções contra o tédio*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2005.

FERREZ, Helena. *Documentação Museológica: Teoria para uma boa prática*. In: IPHAN. *Estudos Museológicos*, Rio de Janeiro: IPHAN, 1994, p.65-74.

GIROUX, Henry A. Memória e Pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomás Tadeu (org.). *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LOUREIRO, M. L. Preservação in situ X ex situ: reflexões sobre um falso dilema. In: *Seminário Iberoamericano de Investigación em Museología*, 3. Madrid, 2011.

MENESES, Ulpiano. *A exposição museológica: reflexões sobre pontos críticos na prática contemporânea*. Ciências em museus n.4, Belém: 2000, p. 103-120.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: Uma introdução. In: SILVA, Tomas Tadeu (org.). *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

REIS, Maria Amélia. *A descolarização/descolonização dos museus: uma reflexão acerca da pedagogização da prática educativa museológica*. ICOFOM LAM, Petrópolis, 2011.

RÚSSIO, Waldisa. Cultura, Patrimônio e preservação, texto III. In: ARANTES, Antônio Augusto (org.). *Produzindo o passado*. São Paulo: Brasiliense/CONDEPHAAT, 1984. P. 59-64.

SANTOS, Maria Célia. *Encontros Museológicos – Reflexões sobre a Museologia, a Educação e o Museu*. (Coleção Museu, Memória e Cidadania, 4), Rio de Janeiro, 2008.

TORAL, Hernan Crespo. Seminário Regional da UNESCO sobre a função educativa dos museus, Rio de Janeiro – 1958. In: ARAÚJO, Marcelo; BRUNO, Maria Cristina (org.). *A memória do pensamento museológico contemporâneo: documentos e depoimentos*. Comitê Brasileiro do ICOM. São Paulo, 1995.

VAN MENSCH, Peter. *Towards a methodology of museology*. (PhD thesis). University of

Zagreb, 1992.