
**A ESCOLA E O MUSEU NO BRASIL:
UMA HISTÓRIA DE
CONFIRMAÇÃO DOS INTERESSES
DA CLASSE DOMINANTE.**

Maria Célia Teixeira M. Santos

-in Repensando a ação cultural e Educativa dos Museus, 2ªed.-ampl.,
Salvador: Centro Editorial Didático da UFBA, 1993- 136p.

Este texto pretende ser uma incitação ao debate sobre algumas características da política educativo-cultural brasileira, no contexto social, político e econômico do país, e sua influência na ação educativa dos nossos museus, tomando como base algumas referências de caráter teórico, bem como a nossa vivência na área educativa dos museus, durante 14 anos, desempenhando diversos programas com professores e alunos do 1º e 2º graus, principalmente da rede oficial de ensino.

As reflexões que aqui serão apresentadas não enfocarão somente os aspectos pedagógicos e metodológicos, por considerarmos que estes estão intimamente relacionados com os aspectos sociais, políticos e econômicos do país, sendo que a *práxis* do museu e da Escola tem contribuído, directa ou indirectamente, no sentido de confirmar a ideologia dominante.

Realizaremos, pois, algumas considerações de caráter histórico¹, sem o objetivo de nos aprofundarmos, mas utilizando-as como referencial para nos situarmos nos diversos períodos, vez que serão determinantes fundamentais na atuação dessas instituições. Em seguida, tentaremos situar o desempenho dos nossos museus nesse contexto, o que, a nosso ver, tem confirmado a proposta do modelo educacional estabelecido, repetindo, na maioria das vezes, as práticas pedagógicas da Escola.

Esclarecemos que o museu será aqui focado como instituição que deve estar comprometida com o processo educacional, desempenhando uma ação cultural e educativa, no âmbito da educação formal e informal, ação esta que, no nosso entender, não está

vinculada somente às atividades programadas para alunos e professores, mas que deve ser buscada e entendida desde o momento em que estabelecemos o roteiro de uma exposição, apresentamos os objetos, elaboramos textos e etiquetas, que não devem ser responsáveis somente pela apresentação de um conteúdo que será mais um conteúdo acumulado, mas que devem suscitar a criatividade, o questionamento, a reflexão crítica e a busca de um novo fazer, o que para nós se caracteriza em um ato educativo.

Na época da Colônia, o modelo agro-exportador fundamentava a organização da economia na produção de produtos primários, predominantemente agrários, destinados à exportação para as metrópoles. Naquele período, era quase inexistente uma política educacional estatal. A monocultura latifundiária exigia o mínimo de qualificação e diversificação da força de trabalho.

Como eram utilizados os escravos, vindo da África, não era necessário a escola reproduzir a força de trabalho. Por outro lado, a estrutura de classe era garantida pela própria organização da produção. Cabis à instituição escolar, naquele período, as funções de *reprodução das relações de dominação e a reprodução da ideologia dominante*.

Segundo Bárbara Freitas², *"as escolas dos Jesuítas, especialmente os colégios e seminários em funcionamento em toda a Colônia, preenchião perfeitamente essas funções, ajudando e assegurando dessa maneira a própria reprodução da sociedade escravocrata"*. Os jesuítas, além de prepararem os futuros bacharéis em Belas-Artes, Direito e Medicina, tanto na Colônia como na Metrópole, fornecendo assim os quadros dirigentes da administração colonial local, formavam ainda os futuros teólogos, reproduzindo os seus próprios quadros hierárquicos, bem como os educadores, recrutados quase exclusivamente do seu meio. A Igreja assim penetrava na sociedade política, através da formação educacional.

A família patriarcal favoreceu a importação de formas de pensamento e idéias dominantes na cultura medieval europeia, através da obra dos jesuítas. Romanelli³ destaca que *"não é de se estranhar que na Colônia tenham vingado hábitos aristocráticos de vida. No*

propósito de imitar o estilo da Metrópole, era natural que a camada dominante procurasse copiar os hábitos da camada nobre portuguesa. E assim a sociedade latifundiária e escracocrata acabou por ser também uma sociedade aristocrática. E para isso contribuiu significativamente a obra educativa da Companhia de Jesus.

A influência do ensino jesuítico foi tão marcante e se enraizou de tal forma, fazendo-se presente até os dias atuais, que é necessário aprofundarmos um pouco mais, destacando alguns aspectos que ainda hoje se fazem presentes na atuação da nossa escola, bem como nas demais instituições culturais, dentre estas, os museus. Nelson Werneck Sodré⁴ destaca de forma bastante clara o caráter alienante, desvinculado da realidade, do ensino jesuítico, quando afirma que - "os traços da cultura que elaboram, o seu teor desinteressado, a sua desvinculação com a realidade, a sua alienação quanto ao meio - transitando, finalmente para uma sorte de erudição livresca vazia, meramente ornamental, que satisfazia a vaidade do indivíduo mas em nada concorria para a comunidade."

Constata-se, pois, na fase Colonial, a vigência de uma "disciplina escolástica, verbalística e dogmática". Fernando de Azevedo⁵ considera que "naquele mundo inóbil e disperso, dominado pelas necessidades materiais imediatas, a filosofia e ciência não tiveram tempo de lançar raízes e todos os feitos dessa cultura verbalística, escolástica e dogmática que herdamos dos portugueses e que se infiltrou até à medula no ensino de todos os graus não revelam menos que uma inteligência fraca do que uma inteligência mal formada."

A presença desse pensamento transplantado se faz sentir, como não poderia deixar de ser, na produção da cultura material e, posteriormente, irá influenciar, decisivamente, na seleção do acervo que será preservado, dando-se prioridade aos bens culturais produzidos pela igreja e pela aristocracia rural.

Foram poucas as mudanças sofridas pela sociedade no período colonial e na I República. A economia continuava sendo agro-exportadora. Da monocultura açucareira passa-se para a cafeeira. A

força de trabalho escrava é substituída parcialmente pelos imigrantes, tendo esta aumentado consideravelmente no final do Império, com o início do trabalho livre. Não há necessidade de qualificação do trabalho do imigrante pela Escola, pois esta já vem qualificada para o desempenho do trabalho que a espera.

No século XIX, surge uma estratificação social mais complexa do que a que predominava na Colônia, com o surgimento de uma camada intermediária que, se não foi surgida, foi acentuada com a mineração, radicando-se na zona urbana. Nelson Werneck Sodré⁶ prefere chamá-la de "*pequena burguesia*", destacando-se as afinidades que teve com a mentalidade burguesa, em ascensão na Europa. Otaiza Romanelli⁷ destaca que esta classe desempenhou relevante papel na evolução da política no Brasil monárquico e nas transformações por que passou o regime do final do século. Considera a referida autora que, se essa atuação se deu, foi devido ao instrumento de que dispôs para afirmar-se como classe: a educação escolarizada.

Essa camada intermediária procurou a educação como meio de ascensão social. "*Numa estrutura social, como a existente no Brasil no início do séc. XIX, a camada intermediária em que são recrutados os intelectuais deveria depender da classe dominante, cujos padrões aceita e consagra. Nada a aproxima das classes dominadas, que fornecem trabalho*"⁸. O ensino que essa classe procurava era o proporcionado pela classe dominante, pois era o único que "classificava".

Por ocasião da transferência da Corte Portuguesa para o Brasil, em 1808, surge a necessidade da formação de quadros técnicos e administrativos novos. A presença do Príncipe Regente trouxe mudanças consideráveis nas instituições educacionais da época. Destaca-se a criação de Cursos Superiores, não teológicos. Com D. João nascia, também, um processo de autonomia que iria culminar com a independência política. Destaca-se na atuação das instituições educacionais e culturais, "*o propósito exclusivo de proporcionar educação para uma elite aristocrática e nobre de que se compunha a Corte*"⁹. Entretanto, foram lançadas as bases para uma revolução

cultural que, embora lenta, culminou de certa forma na introdução de hábitos de pensamento e ação que vigoravam na Europa do século XIX e compuseram a ideologia da burguesia brasileira em ascensão, no final do século.

Nelson Werneck Sodré¹⁰ destaca dois aspectos no impulso dado à cultura no governo Joanino, de características quantitativas:

1º as actividades ligadas ao conhecimento do país, particularmente pelo levantamento das variedades de plantas e animais e o incentivo dado às expedições científicas, logo adiante, e no mesmo rumo de acumulação informativa;

2º as actividades ligadas ao provimento de modelos europeus e ao recrutamento de discípulos, de que foram manifestação concreta a fundação de escolas de arte e de museus e a contratação de mestres estrangeiros.

Para o referido autor, esses dois aspectos assinalam a transplantação que, conjugada à alienação, necessariamente, já no alvorecer do século XIX, persistem como decorrência das condições objectivas então reinantes.

Marilene Suano¹¹ destaca que tanto a Escola Real como o Museu Real foram criados nos moldes europeus, embora muito mais modestamente, registrando a referida autora que, para o acervo inicial da Escola Real, D. João VI doou os quadros que trouxera em sua bagagem, sendo que o Museu Nacional teve como núcleo inicial uma pequena coleção de história natural, conhecida antes da criação do Museu como "Casa dos Pássaros", herdando pouco da família real, destacando-se a coleção de arqueologia clássica trazida pela Imperatriz Teresa Cristina.

Durante o Império, período em que já se começa a delinear claramente a estrutura de classe, a função da educação consiste em reproduzir a ideologia dominante, como também a própria estrutura de classe.

Vale a pena destacar o surto de críticas que, segundo as condições locais, se manifestam de formas diferentes, por exemplo, o naturalismo de Aloísio de Azevedo, as reformas defendidas por Joaquim Nabuco e Ruy Barbosa, as obras de Machado de Assis, Castro Alves, Euclides da Cunha e Almeida Júnior, dando o primeiro traço nacional à pintura.

Entretanto, é necessário ressaltar as limitações das propostas e dos conteúdos das obras dos autores acima mencionados, devido à presença marcante da "ideologia do colonialismo", que Nelson Werneck Sodré define como:

"O conjunto de preconceitos que, justificatórios da dominação e da exploração colonialista, pretendem constituir os suportes científicos dessa dominação e exploração. O mais divulgado deles, o que mais se difundiu e vulgarizou, originado do antropocentrismo que pretendeu constituir a raiz das ciências da sociedade, foi o da superioridade racial: a dominação colonialista correspondera, naturalmente, à superioridade dos homens das raças européias, particularmente as de cor negra e as indígenas americanas".¹²

A independência política que, segundo João Cruz Costa¹³ foi "uma simples transferência de poderes dentro de uma mesma classe, a (Independência entregaria a direção da nova nação aos proprietários de terras, e engenhos e aos letrados", não trouxe nenhuma modificação no quadro da situação de ensino, pelo menos na fase inicial. Foi de extrema relevância nesse período o papel que os letrados desempenharam, pois a eles coube a ocupação dos quadros administrativos e políticos. Tendo, na sua maioria, recebido formação jurídica, nas Faculdades de Direito em Recife, e em São Paulo, que foram as formadoras de cargos para essas funções. As escolas de Medicina e Artes que as antecederam não tiveram a mesma supremacia na formação dos quadros do Império.

A nova sociedade brasileira que despontava com a República é mais complexa que a sociedade escravocrata, com vários extratos sociais emergentes, entretanto, a Constituição da República de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo, consagrou a descentralização do ensino, a dualidade de sistemas, reservando à União o direito de "criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados" e prover a instrução secundária no Distrito Federal". A prática, porém, acabou gerando o seguinte sistema: *"à União cabia criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes"*.¹⁴ Era a consagração do sistema dual de ensino, que vinha se mantendo desde o Império, como também a oficialização da escola para a classe dominante e educação para o povo.

Os museus que surgem no final do século XIX, como o Museu da Marinha, o Museu do Exército, o Museu Paraense Emílio Goeldi, o Museu Paranaense, o Museu Paulista e os Museus dos Institutos Geográfico e Histórico de Pernambuco e da Bahia têm suas coleções formadas por plantas e animais (preservação do exótico), e objetos de arte e históricos, funcionando como depósitos de peças que satisfaziam à curiosidade de alguns poucos visitantes da classe letrada e a um reduzido número de pesquisadores, descomprometidos com as mudanças que já começam a surgir na sociedade brasileira. A estagnação e a crise do Museu Europeu, que pode ser identificada no "Manifesto Futurista" de F. Marinetti, publicado na Itália em 1909, onde o autor propõe *"demolir os museus"*, e os conceitua como *"cemitérios idênticos pela sinistra promiscuidade de tantos corpos que não se conhecem, dormitórios públicos onde repousa para sempre junto a seres odiados ou ignotos, absurdas misturas de pintores e escultores que vão se trucidando ferozmente a golpes de cores e de linhas contidas ao longo de paredes"*¹⁵, aqui também pode ser sentida, e assim vai-se perpetuando a "cultura do silêncio", nascida

da relação do terceiro mundo com a Metrópole, resultado das relações estruturais entre dominados e dominadores.

A 1ª Guerra Mundial trouxe, entre outras consequências, o desenvolvimento da indústria interna, que foi incentivada pela ausência de concorrência do produto externo, que naquele momento não podia ser comercializado, devido ao conflito militar. Cresce a acumulação interna devido o surto industrial e a redução de retirada dos lucros estrangeiros.

Esses fatores não só contribuíram para o fortalecimento da produção industrial no Brasil, inicialmente concentrada na produção de bens de consumo anteriormente importados, como relativizaram o poder econômico, especialmente uma nova burguesia urbano-industrial. "Essas mudanças provocaram uma reestruturação global do poder estatal, tanto na instância da sociedade política como da sociedade civil."¹⁶

A sociedade política invade áreas da sociedade civil, subordinando-as ao seu controle. É criado o Ministério da Educação e Saúde que, segundo Valmir Chagas¹⁷, é o ponto de partida para mudanças substanciais na educação, dentre outras, a criação da Universidade. Implanta-se a gratuidade do ensino primário, e o ensino religioso torna-se facultativo.

No início do período que é caracterizado pelo modelo econômico de substituição de importações, observa-se a tomada de consciência por parte da sociedade política, da importância estratégica do sistema educacional para assegurar e consolidar as mudanças ocorridas tanto na infra como na superestrutura.

A igreja passa a ter influência cada vez menor no funcionamento do sistema educacional, enquanto o Estado passa a exercer a sua regulamentação, organização e funcionamento.

Na década de 20, surgem sinais de desgaste na República, pois, no plano econômico, a agricultura de exportação estava em crise, diante da situação mundial, com os efeitos da guerra. No plano social, aumentava a população urbana, com uma classe operária mais atuante e uma classe média menos tímida. Ambas vivendo os efeitos da crise.

Em 1922, é fundado o Partido Comunista do Brasil, os militares começam a rebelar-se contra as políticas das oligarquias e os jovens intelectuais, principalmente em São Paulo, inspirados nas vanguardas européias, organizam a Semana da Arte Moderna.

Nelson Werneck Sodré define o modernismo como *"manifestação característica do avanço burguês, no Brasil; como todas as manifestações desse avanço, em todos os tempos, contêm elementos de conciliação e estímulo às razões populares, apresentando-se com um caráter mais revolucionário do que a realidade exige e permite; é a burguesia buscando apoio, com essas concessões, nas classes inferiores, a pequena burguesia particularmente onde recruta a vanguarda da renovação no campo da política como no da cultura, e tanto quanto possível, as classes trabalhadoras, particularmente as suas camadas proletárias, que começam a aparecer no palco."*¹⁸

Enquanto, no século XIX, a tendência "humanista" tradicional se manifesta nas vertentes religiosa e leiga da educação, no início do século XX, principalmente na década de 20, sob o pano de fundo das idéias liberais que são retomadas e debatidas intensamente, a tendência "humanista" tradicional é representada no "entusiasmo pela educação" que, segundo Saviani¹⁹, traduz, em termos brasileiros, a fase da "escola redentora da humanidade". Diversas correntes de idéias e movimentos sociais agitam a questão da extensão da escolaridade obrigatória e gratuita a toda a população. Observa-se nesse quadro, com certo vigor, a presença da tendência dialética que inspira e orienta um conjunto razoável de correntes, movimentos, organizações, periódicos que decididamente buscam expressar os interesses das camadas dominadas.

Do ponto de vista da preservação do patrimônio, em 1923, o Deputado Luiz Cedro apresenta o 1º projeto de lei destinado a salvar nosso patrimônio, onde sugere a criação de uma *"Inspetoria dos Monumentos Históricos dos Estados Unidos do Brasil, para o fim de conservar os imóveis públicos ou particulares, que no ponto de vista da história ou da arte revistam um interesse nacional"*²⁰. Observa-se,

na proposta do referido projeto, o embrião da política de "pedra e cal", que irá vigorar posteriormente, dissociada de uma proposta de preservação de cunho antropológico social. O projeto de Mário de Andrade, apresentado em 1936, que tem uma abrangência mais ampla no sentido da diversificação das categorias de acervos a serem preservados e que talvez seja o primeiro documento a conter uma proposta de museografia contextualizada, não foi levado a cabo, pois, com a criação do "Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional", muitas das propostas de Mário de Andrade foram deixadas de lado e ao "*longo do tempo, toda aquela gama de enfoques foi sendo esquecida, principalmente as manifestações populares.*"²¹

Com o advento do Estado Novo, a Educação já começa a assumir todas as funções que lhe são atribuídas nas sociedades capitalistas modernas: "*além da reprodução da ideologia e da estrutura de classes com seu esquema de dominação e de exploração a educação passa a assumir ainda a função de reprodução da força de trabalho.*"²² Em 1933, havia somente 133 estabelecimentos de ensino técnico-industrial, no fim do Estado Novo (1945) são registrados 1.368 estabelecimentos. O número de alunos que ingressam nesse ramo de ensino, em 33, é de 14.693, e, em 45, é de 65.485.

A partir da década de 30, "o entusiasmo pela educação" cede lugar ao "otimismo pedagógico" que, com o advento do escolanovismo, irá deslocar as preocupações educacionais do âmbito político para o âmbito técnico-pedagógico. Dermeval Saviani destaca que "*através desse deslocamento, o escolanovismo, aliado ao trabalhismo, irá cumprir a função de desmobilização das forças populares, constituindo-se, em consequência, em instrumento de hegemonia da classe dominante.*"²³

O período do Estado Novo corresponde a um refluxo na circulação das idéias pedagógicas. Após 1945, com a abertura democrática, observa-se cada vez mais nítida a tendência "humanista" moderna.

As influências da "Escola Nova", principalmente da geração do educador Anísio Teixeira, fez-se sentir nos museus, sobretudo nos trabalhos de Venâncio Filho, E. Sussekind de Mendonça e de José Valadares, que propunham a utilização dos acervos dessas instituições como recurso didático, dando sugestões de atividades práticas a serem desenvolvidas, mas que não chegaram a ser efetivadas, de forma sistemática e incorporadas às atividades técnicas de rotina dos museus. Através das propostas desses estudiosos, são lançadas as primeiras propostas em torno da utilização do museu como recurso didático em nosso país.

A economia de substituição de importações, iniciada em 1930 e fortalecida pela conjuntura internacional decorrente da II Guerra Mundial, produziu o "*deslocamento do centro de decisões de fora para dentro*"²⁴. Finda a guerra, essa situação é modificada, sendo restabelecidos os laços de dependência. A fase que vai de 45 a 60 é marcada pela aceleração e diversificação do processo de substituição de importações. No campo político, destaca-se o Estado populista-desenvolvimentista, realizando uma aliança não muito estável entre o empresariado nacional que desejava incrementar o processo de industrialização capitalista, com amparo das barreiras protecionistas e os setores populares desejosos de participarem do processo econômico, com maior acesso aos bens de consumo e de participação política, com maior acesso aos mecanismos de decisão. Os setores populares são manipulados pelo empresariado, desejoso em conseguir apoio contra as antigas oligarquias. Nessa fase de substituição de importações, surge o capital estrangeiro que, na euforia desenvolvimentista, não é visto como inimigo do projeto nacional-desenvolvimentista. O capital estrangeiro aqui é visto como novas frentes de investimento substitutivo.

O pacto populista começa a fragmentar-se, acentuando-se após passar a euforia desenvolvimentista. Delineia-se uma nova polarização: "*de um lado os setores populares, representados até certo ponto, pelo Estado e por alguns intelectuais de classe média; e o outro, um amálgama heterogêneo que compreendia grandes parcelas*

da classe média, da chamada burguesia nacional, do capital estrangeiro monopolista e das antigas oligarquias"²⁵. Esse período é caracterizado por duas tendências: uma populista e a outra antipopulista.

Com a reorganização da economia brasileira, no contexto internacional, as funções atribuídas à Educação no Estado Novo tinham que ser modificadas. Entretanto, como ao nível da sociedade política não está ainda definida a configuração de poder e a situação econômica permanece em uma face de transição, a legislação educacional brasileira vai passar também por uma série de indefinições. Somente em 1961 é aprovado o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Luiz Antonio Cunha²⁶ destaca que, desde o fim do Estado Novo, até recentemente, a pressão pela quebra da estrutura dual de ensino foi bastante grande, possibilitada pela entrada das massas no cenário político. De 1950 a 1961, com a LDB, promulgou-se uma série de leis, decretos e portarias ministeriais, cada uma delas dando um passo à frente na unificação dos segmentos do sistema educacional, sendo produto de uma pressão da clientela interessada.

Segundo Bárbara Freitag²⁷, a Escola Brasileira baseada na LDB não só reproduz e reforça a estrutura de classe, como também perpetua as relações de trabalho que produziram essa estrutura, ou seja, a divisão do trabalho que separou o trabalho manual do trabalho intelectual.

O predomínio da tendência "humanista" moderna força, de certa forma, a renovação das escolas católicas, renovando-as, sem abrir mão de seus objetivos religiosos. Vale a pena registrar que após o Concílio Vaticano II, a Igreja tende a se comprometer concretamente na defesa dos movimentos populares e por esse meio os setores da Ação Católica passam a desempenhar uma crescente participação política, sendo a própria hierarquia eclesial a organizar o Movimento de Educação de Adultos, surgindo aí o Movimento de Educação de Adultos de Paulo Freire Saviani²⁸ destaca que, através desses movimentos, os católicos acabam também por extravasar a

tendência "humanista" tradicional, mantendo afinidades com a concepção disléctica.

Do ponto de vista da cultura, as influências europeias, dominantes antes da Segunda Guerra Mundial, cedem lugar às norte-americanas, que ocupam o lugar da preponderância britânica. Essa influência dos Estados Unidos da América já se fazia sentir no cinema, no rádio e na televisão, desde o seu início. Na imprensa, as agências norte-americanas de publicidade trabalham para a conquista e domínio do mercado interno brasileiro e controlam financeiramente os grandes jornais; as agências de notícias controlam a matéria, como fornecedoras únicas, com o domínio da UPI, acontecendo o mesmo com o rádio e a televisão.

As criações artísticas, antes consideradas como simples matéria de lazer ou de adorno, com o desenvolvimento das relações capitalistas, são transformadas em mercadorias. As áreas de trabalho intelectual são ampliadas. O fazer artístico é profissionalizado, e o artista adquire um novo "status" social. Nesse novo contexto, destacam-se o papel das galerias de arte e a promoção do artista através dos museus de arte moderna.

Destaca-se nessa fase o aparecimento e o crescimento do público, que vai consagrar a obra do artista, sendo assim o seu árbitro do sucesso. Com o desenvolvimento do mercado, vai surgir a possibilidade de forjar falsos valores, à base da publicidade.

O desenvolvimento das relações capitalistas vai gerar estímulos por um lado, no seu início, e, por outro vai criar a servidão, no domínio da cultura, através da "cultura de massa", que, segundo Alfredo Bosi, se valendo da cultura erudita, "*lança mão dela, para transformar em moda e consumo não poucas de suas representações.*"²⁹ É o fenómeno do "Kitsch", estudado por Abraham Moles, que consiste em divulgar, junto aos consumidores das classes alta e média, palavras, gostos, melodias, enfim, bens culturais produzidos inicialmente pela chamada cultura superior.

Em relação à cultura popular, destaca Bosi que a "cultura de massa" entra na casa do caboclo e do trabalhador da periferia,

ocupando-lhe as horas de lazer em que poderia desenvolver uma forma criativa de auto-expressão e aproveita os aspectos diferenciados da vida popular e os explora sob a categoria de reportagem popularesca e de turismo.

Nos Estados Unidos, a atuação dos museus está inserida no quadro de produção capitalista, tendo-se cunhado nesse período a expressão "museu dinâmico" que oferece serviços educacionais, concertos, desfile de moda, ciclos de debate etc. Os museus brasileiros, notadamente os localizados nos grandes centros urbanos, começam a oferecer, embora de forma incipiente, atividades para o público, nos mesmos moldes do "museu dinâmico" norte-americano.

O colapso do Estado populista permite o processo de *"internacionalização do mercado interno, gerado no período anterior, agora se desdobre em toda a sua plenitude. Fundamental para esse período é a reorganização da produção industrial a partir das novas técnicas da produção ao mesmo tempo que se assegura internamente a produção dos setores dinâmicos da economia moderna: a indústria química, eletrônica e automobilística. Dá-se uma nova fase de industrialização com hegemonia dos consorcios internacionais."*³⁰ Há necessidade de garantir o crescimento do poder de compra dos consumidores, o que justifica a presença das multinacionais, que vão assegurar uma taxa de lucro maior que em suas metrópoles, através do congelamento dos salários do trabalhador.

O Estado, que havia se tornado o porta-voz dos interesses de algumas frações da classe média e das classes subalternas, que eram adeptas da alternativa da democratização do consumo com a preservação da autonomia nacional, é forçado a ceder à nova tendência da "internacionalização do mercado interno". Segundo Cardoso, *"é neste momento que as forças armadas como incorporação tecnoburocrática ocupam o estado para servir a interesses que crêem ser os da nação. Os setores políticos tradicionais (ou seja, as massas populares e os intelectuais progressistas da burguesia nacional) - expressão, no seio do Estado, da dominação de classe do período populista-desenvolvimentista -*

são aniquilados e se busca transformar a influência militar permanente, como condição necessária para o desenvolvimento e a segurança nacional".³¹

A burguesia nacional vai se incorporar, em uma posição de subordinação, à burguesia internacional, objetivando assegurar uma parcela cada vez maior da mais valia. Alguns intelectuais e tecnocratas juntam-se a esses dois grupos, compondo o grupo que vai usufruir das vantagens do modelo.

A política educacional, ela mesma expressão da "reordenação das formas de controle social e político", usará o sistema educacional reestruturado para assegurar este controle. Freitag³² destaca que a educação estará novamente a serviço de interesses econômicos que fizeram necessária a sua reformulação, e nas primeiras diretrizes formuladas pelo governo militar, que serão norteadoras da futura política educacional, fixadas no Governo Castelo Branco, são registrados os objetivos de restabelecer a ordem e a tranquilidade entre estudantes, operários e militares. Estava claro que a nova legislação visava criar um instrumento de controle e de disciplina sobre estudantes e operários.

Para garantir o domínio, a repressão é lançada e ao mesmo tempo busca-se racionalizar os recursos existentes, lançar as bases (Embratel, etc.) e montar um poderoso aparato persuasivo alicerçado nos meios de comunicação de massa e em recursos tecnológicos sofisticados, culminando na reforma do ensino superior. Configura-se, então, como predominante, a tendência tecnicista que passa, em consequência, a inspirar a maior parte dos estudos e iniciativas na área da educação.

A Escola, em todos os níveis, sofre, na pele dos professores e dos estudantes, os efeitos da repressão, bem como os artistas e intelectuais que se sentem podados em seus direitos de liberdade e de contestação, tão necessários à produção criativa. Enquanto isso, aos museus é dado o paio e o incentivo, pois estas instituições permanecem no cenário nacional como meros espaços destinados a guardar objetos produzidos por determinados segmentos da sociedade,

apresentando em suas exposições uma mensagem de conteúdo pouco questionador, que se esgotava na análise do passado e no objeto por si só.

Infelizmente, não possuímos dados estatísticos que nos permitam comprovar, mas, com base em nossas observações, talvez possamos deduzir que o período que vai de 64 a 80 tenha sido o mais pródigo em abertura de museus em nosso país. É a fase da "moda do memorial", do culto ao herói e à personalidade, condizentes com os princípios do regime estabelecido.

Na atualidade, as funções que a escola oficial não consegue preencher são satisfeitas pela rede particular de ensino supletivo e superior. A escola pública termina criando a necessidade do funcionamento do ensino particular, para poder realizar de fato as tarefas que o legislador e o planejador educacional lhe reservaram: a formação de uma pequena elite política e tecnicamente treinada, que assuma posições de direção nas três instâncias da sociedade excludente. A escola particular põe então à venda o título acadêmico.

Tentando dotar o país de uma política museológica, a nível nacional, a partir de 1975, com a reunião dos dirigentes de museus realizada em Recife e nas reuniões de Secretários de Educação e Cultura dos Estados e dos Conselhos Federal e Estadual de Cultura, realizados em Brasília e em Salvador, em 1976, começaram a ser discutidas e posteriormente formuladas as propostas para criação do Sistema Nacional de Museus, utilizando como justificativa, dentre outros, o argumento de que, através de estudos efetuados, constatou-se *"a deficiência da grande maioria dos museus brasileiros que não lograram alcançar os seus verdadeiros objetivos"*.³³

A criação de um Sistema Nacional de Museus foi reconhecida, naquele momento, como a medida capaz de organizar, em âmbito nacional, as atividades dos museus brasileiros, *"proporcionando a que suas múltiplas finalidades sejam de fato atingidas, como exige o desenvolvimento global do país"*.³⁴

Passados cinco anos após a apresentação da proposta de criação do Sistema Nacional de Museus ao DAC, foi criado o

Programa Nacional de Museus, que pretendia dar assistência à totalidade do nosso universo museológico, mas que iria, em primeira instância, cuidar especialmente da administração, integrada, para os museus que atuavam na órbita da Secretaria de Cultura do MEC.³⁵

Em agosto de 1986, através da Portaria nº 313, do Ministério da Cultura, foi criado o Sistema Nacional de Museus, cujas normas de funcionamento estão regulamentadas na Portaria nº 13, de 24 de setembro de 1986, da Secretaria do Patrimônio Histórico Nacional, existindo também a Coordenadoria de Acervos Museológicos, da Pró-Memória, destinada a assessorar os trabalhos técnicos e prover verbas para os museus vinculados a esse órgão.

Entendemos que as ações efetivadas pelos órgãos anteriormente mencionados têm contribuído muito pouco para uma efetiva transformação no âmbito dos nossos museus. As metas usadas por aquelas entidades estão atreladas aos objectivos dos órgãos a que filiam, frutos de uma política inadequada na área da cultura e nosso país, onde a ênfase é dada aos projectos promocionais e personalísticos.

Em um esforço quase que sobre-humano, os profissionais vinculados a esses órgãos têm tentado fornecer um assessoramento técnico aos museus do país, sem a dotação orçamentária necessária à implantação e desenvolvimento dos projectos. Como exemplo, podemos citar a situação do Sistema Nacional de Museus, que este ano não pôde sequer realizar a sua reunião anual com os representantes dos diversos Estados, por absoluta falta de verbas.

O movimento para democratização da cultura, iniciado na Europa na década de 60 e que vai influenciar na estruturação e reestruturação dos museus, e o movimento da "Nova Museologia", iniciado em 1985, começam a influenciar na atuação dos nossos museus, embora de forma tênue, em ações museológicas isoladas.

A existência no País, embora em número reduzido, de cursos de museologia, tem alimentando as discussões em torno da ciência museológica e proporcionado, embora ainda em número bastante reduzido, a produção de monografias de base, necessárias ao

embasamento teórico, a partir de dados coletados em nossa realidade e dos quais somos tão carentes.

É necessário destacar, também, que o contato de museólogos com educadores, filósofos, sociólogos, antropólogos, etc., tem motivado as discussões em torno de repensar o fazer museológico, sobretudo no campo da ação cultural, quando começam a surgir algumas experiências na linha de uma educação mais transformadora, mas que, até o momento, não passam de ações isoladas.

Do ponto de vista metodológico, observamos que as práticas pedagógicas inadequadas, utilizadas pela escola, e que vêm ao longo de todos os períodos da nossa História formando indivíduos pouco criativos, incapazes de produzir, observar e concluir, a partir de uma análise crítica, têm sido reproduzidos pelos museus; para exemplificar, relacionaremos alguns aspectos que podem ser indicadores dessa reprodução:

AÇÕES DO MUSEU

Coleta do acervo privilegiando determinados segmentos da sociedade padrões de "cultura importados".

Abordagem puramente factual nas exposições, principalmente nos museus históricos.

Culto à personalidade, exposição de objetos de uso pessoal, sem análise crítica da atuação do indivíduo na sociedade.

Utilização nas exposições de textos com conteúdos dogmáticos, incontestáveis.

Exposições sem contextualização. Percepção difusa quanto aos fenômenos culturais, econômicos e políticos. Apresenta o social sem reflexão crítica.

AÇÕES DA ESCOLA

Conteúdo dissociado da realidade - currículos impostos de cima para baixo.

Ensino da História de forma linear. A memória é mais importante que a inteligência.

Valorização do herói, do seu feito individual.

Imposição do conteúdo, endeu-samento do autor. Conhecimento sistemático de realidade constituída.

Compartimentatização das disciplinas. Conteúdos estanques.

Ausência de exposições temáticas retratando os problemas e os interesses da sociedade. A prática do fazer de dentro para fora.

Escola dissociada dos problemas comunitários, da vida e da práxis dos seus alunos.

Utilização excessiva de termos técnicos nas etiquetas e nos textos. Em vez de comunicar, damos comunicados.

Discurso da "erudição". O aluno não entende a fala do professor.

Visitas guiadas sem espaço para o diálogo, o questionamento, para a percepção, análise e conclusão por parte do aluno.

Aulas expositivas onde o professor deposita o seu conhecimento no aluno: "Educação Bancária".

Planejamento das atividades técnicas dissociado os objetivos, da filosofia da instituição dissociado, entre meios e fins.

Planejamento didático elaborado segundo a técnica pedagógica, para ser seguido fielmente, dissociados dos objetivos fundamentais-Tecnicismo".

É interessante observar que alguns museólogos questionam a necessidade de um engajamento do museu no processo educacional, de forma direta, participativa, realmente comprometida. Utilizam como justificativa o argumento de que os museus devem funcionar como meros "sensibilizadores". Não concordamos com esta proposta e a encaramos como um sinal de descomprometimento. Necessário, pois, se faz questionarmos:

1º) Estamos sendo úteis, reproduzindo as práticas pedagógicas inadequadas da Escola, para "sensibilizar"?

2º) Não é viável assumir o papel de museu educador, comprometido com uma nova prática pedagógica para transformar?

Assim, da Colônia à República, vamos confirmando o modelo estabelecido, sendo que a Escola vai fornecendo a mão-de-obra qualificada, ou não, necessária à manutenção do status quo, embora em determinados momentos tente romper este "marasmo necessário" à confirmação. Os museus vão, ao longo do tempo, de forma passiva e bem acomodada, reproduzindo o discurso da Escola e da política cultural estabelecida e através das práticas pedagógicas que executam. Tudo isso em muita conformidade com os valores alheios à nossa realidade, traduzindo-se em muita submissão às formas estranhas à cultura nacional.

Esta apatia e submissão são explicadas por Umberto Eco, como resultante da

*"(...) incapacidade, por parte do homem médio, de subtrair-se a sistemas de formas adquiridas que lhe são fornecidas de fora, que ele não conquistou através de uma exploração pessoal da realidade. Doenças sociais tais como conformismo ou a hetero-direção, o gregarismo e a massificação são justamente fruto de uma aquisição passiva de "standards" de compreensão e juízo, identificadas com a "boa forma" tanto em moral quanto em política, em dialética como no campo da moda, a nível dos gostos estéticos ou dos princípios pedagógicos. As persuasões ocultas e as excitações subliminares de todos os tipos, desde a política até a publicidade comercial, contam com a aquisição pacífica e passiva da "boas formas" em cuja redundância o homem médio repousa sem esforço."*³⁶

Queremos deixar claro nesse final de reflexão que a análise das relações entre determinantes sociais e a atuação do Museu e da Escola não nos conduz ao imobilismo e a uma postura pessimista. As insuficiências devem ser superadas, sem deixar de considerar o modo

específico de articulação da atuação do Museu e da Escola com o conjunto das relações sociais.

Assim como Saviani,³⁷ compreendemos que o espaço próprio da educação é o espaço da apropriação/ desapropriação/ reapropriação, e nessa dinâmica, Museu e Escola devem assumir-se como instrumento de luta, de transformação. No estágio em que nos encontramos, essa proposta pode aparecer utópica, porém, Paulo Freire nos lembra que *"a conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia e que somente comprometidos com o processo radical de transformação do mundo, poderemos contribuir para que os homens possam ser mais."*³⁸

Assumir esta luta implica também:

- acreditar no que faz, ter paixão, envolvimento emocional.

Esperamos, pois, que as indicações apresentadas neste trabalho, seja pelos caminhos apontados, seja pelas lacunas que o texto contém, possam motivar a realização de novos trabalhos, sobretudo tentando suprir a lacuna existente devido à ausência de uma boa historiografia na área dos museus e que venham também suscitar discussões em torno do papel que os museus, devem desempenhar na educação, no contexto social, político e econômico do nosso país.

1. Nos diversos períodos, Colônia, Império e República.
2. Freitag, Bárbara, Escola, Estado e Sociedade. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979. p. (45).
3. Romanelli, Oliveira de. História da Educação no Brasil (1930-1973). Petrópolis: Vozes, 1988. p. 33.
4. Sodré, Nelson Werneck. Síntese de história da cultura brasileira. São Paulo: DIFEL, 1986. p. 16.
5. Azevedo, Fernando de. A cultura brasileira: introdu o ao estudo da cultura no Brasil. São Paulo: Melhoramentos, 1953. p. 170.
6. Sodré, op. cit., p. 23.
7. Cf. Romanelli, op. cit., p. 37.
8. Sodré, op. cit., p. 34.
9. Ibid., p. 49.

10. Ibid., p. 56.
11. Suano, Marlene. O que é museu. São paulo: Brasiliense, 1986. p. 33 (Coleção Primeiros Passos).
12. Sodré, op. cit., p. 68.
13. Costa apud Romanelli, op. cit., p. 39.
14. Romanelli, op. cit., p. 41.
15. Suano, op. cit., p. 46.
16. Freitag, op. cit., p. 48.
17. Chagas, Valnir. A luta pela universidade no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 48, p. 48, jul./set. 1967.
18. Sodré, op. cit., p. 69.
19. Saviani, Dermeval. Tendências e correntes da educa o brasileira. In: Filosofia da educa o brasileira. Rio de Janeiro: Civiliza o Brasileira. 1987. p. 35.
20. Lemos, Carlos A. C. O que   patrim nio histórico. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 37.

21. Ibid., p. 44.
22. Freitag, op. cit., p. 57.
23. Saviani, op. cit., p. 37.
24. Furtado, Celso. Forma o Econ mica do Brasil. São Paulo, Companhia da Terra. 1971. p. 218.
25. Freitag, op. cit., p. 63.
26. Cunha, Luiz Antonio. Educa o e Desenvolvimento Social no Brasil. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977. p. 237.
27. Cf. Freitag, op. cit., p. 59.
28. Cf. Saviani, op. cit., p. 37.
29. Bosi, Alfredo. Cultura brasileira. In: Filosofia da educa o brasileira, op. cit., nota 19, p. 161.
30. Cunha, op. cit., p. 238.
31. Cardoso, Fernando Henrique. O modelo político brasileiro. São Paulo: DIFEL, 1972, p. 140-150.
32. Cf. Freitag, op. cit., p. 63.

33. Brasil. Ministério da Cultura. Departamento de Assuntos Culturais. Proposta para implantação do Sistema Nacional de Museus. mimeogr.
34. Ibid.
35. Cf. Freire, Priscila. Museus: novas perspectivas. Rio de Janeiro: Fundação Nacional Pró-Memória, 1983. (Programa Nacional de Museus, 1).
36. Eco, Umberto. A estrutura ausente. In: Noronha, Maria Cecília Araújo de. A arte na educação das crianças e dos jovens das escolas brasileiras: análise crítica. Curitiba, 1985, 1985. p. 9. Dissertação (Curso de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Paraná.
37. Cf. Sviani, op. cit., p. 40.
38. Freire, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980. p. 28.

BIBLIOGRAFIA

- 1- ALVES, Ruben Azevedo. Conversa com quem gosta de ensinar. São Paulo: Cortez, 1986.
- 2- CAMPOS, Vinício Sein. Elementos de Museologia: história dos museus - Brasil, São Paulo: Secretaria de Cultura, Esportes e Turismo do Governo do Estado de São Paulo, 1972.
- 3- CHAGAS, Mário. Um novo (velho) conceito de museus. Cadernos de Estudos Sociais, Recife, Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, v. 1, n. 2, p. 183-192, jul./dez. 1985.
- 4- COELHO NETO, José Teixeira. Usos da cultura: política de ação cultural. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- 5- CONSELHO FEDERAL DE CULTURA. Aspectos da política cultural brasileira. (mimeografado, s/ data e local).
- 6- COSTA, Emília Viotti da. Da Monarquia à República. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- 7- FEIJÓ, Martin Cezar. O que é política cultural. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).

-
- 8- FERNANDES, Neusa, MOURA, Fernando Menezes de. Catálogo dos Museus do Brasil. Minas Gerais. Associação Brasileira de Museologia, 1989.
 - 9.- FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
_____ - Extensão ou comunicação? Tradução de Rosica Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
 - 10- GIROUX, Henney. A escola crítica e a política cultural. São Paulo: Cortez, 1988.
 - 11- MENDES Jr., Antonio, MARANHÃO, Ricardo. Era de Vargas. São Paulo: Hucitec, 1989, (Brasil História. Texto e Consulta).
 - 12- _____ República Velha. São Paulo:Hucitec, 1989.
 - 13- MONTEIRO, R. Regina. Binômio museus e educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Museu Nacional de Belas Artes, 1969.
 - 14- NIDELCOFF, Maria Teresa. As Ciências Sociais na escola. São paulo: Brasiliense, 1987.
 - 15- _____ A escola e a compreensão da realidade. São paulo: Brasiliense, 1982.
 - 16- RIBEIRO, Darcy. Nossa escola é uma calamidade. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.
 - 17 - _____ Aos trancos e barrancos: como o Brasil deu no que deu. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1985.
 - 18 - SANTOS, Maria Célia T. Moura. Ação cultural e educativa dos museus. Universitas, Revista de Cultura da Universidade Federal da Bahia, n. 21. p. 163-169, ago./set. 1978.
 - 19 - _____ Museu Escola: uma experiência de integração. Salvador, 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
 - 20 - _____ O museu e o público. Universitas, Revista da Universidade Federal da Bahia - Cultura, n. 33. p. 85-94, jul./set. 1985.
 - 21 - _____ Museu, escola e comunidade: uma integração necessária. Brasília: Ministério da Cultura, Sistema Nacional de Museus; Salvador; Bureau Gráfica Editora, 1987.

-
- 22 - SODRÉ, Nelson Werneck. O que se deve ler para conhecer o Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973.
 - 23 - TRIGUEIROS, F. dos Santos. Museus: sua importância na educação do povo. Rio de Janeiro: Pongetti, 1958.
 - 24 - VALADARES, José, Museus para o povo: um estudo sobre museus americanos, Salvador: Secretaria da Educação e Saúde, Museu do Estado, 1946.

Texto apresentado na Mesa Redonda "História dos Museus no Brasil", Módulo "A República nos Museus - Os Museus na República". Congresso Internacional do Centenário da República Brasileira, Rio de Janeiro, 6 a 10 de novembro de 1989, sob o patrocínio do CNPq e Universidade do Rio de Janeiro (UNI-RIO).