

A “PRÁTICA DE ANALISAR A PRÁTICA”: UMA REFLEXÃO SOBRE O PLANEJAMENTO DE AÇÕES EDUCATIVAS EM MUSEUS¹

Isabela Maia²

RESUMO

O artigo reflete sobre os nexos entre os documentos que sintetizam o planejamento de ações educativas em museus e seu entendimento pelos próprios educadores, objetivando diminuir distâncias entre essas dimensões do trabalho. Partindo da experiência de um museu, levantaremos hipóteses sobre o desenvolvimento profissional dos educadores na medida de sua aproximação com a esfera da gestão. Por meio de análise documental e entrevistas, retomaremos a constituição do Plano Educativo deste núcleo, situando-o em relação a outros documentos, como o plano museológico da instituição e a Política Nacional de Educação Museal. Apontaremos as possibilidades e dificuldades de criar condições de participação dos educadores nas ações de gestão, destacando os planos como ferramenta de coesão e apoio dos processos de planejamento participativo, e encarando-os como meios para qualificar a comunicação interna e fomentar ambientes de trabalho mais autônomos, em alternativa à precarização.

Palavras-chave: Educação em Museus. Planejamento Participativo. Plano Educativo.

ABSTRACT

This article reflects on the nexus between the documents that synthesize the planning of educational activities in museums and how the educators themselves see them, aiming at reducing the distance between those work dimensions. Analyzing one museum's experience, we will hypothesize about the educators' professional development in relation to their proximity to the management sphere. Through document analysis and interviews, the text will trace the constitution of this nucleus'

-
- 1 Agradeço ao pesquisador Eder Martins pela orientação cuidadosa e a meus colegas do Curso Sesc de Gestão Cultural, turma 2018/2019. Também agradeço a gentileza dos entrevistados e dos meus colegas de equipe no Museu da Imigração, a leitura crítica de Paulo Kobayashi, Camila Góes e Isabela Arruda e as discussões estimulantes com Juliana Barros, Bruna Marques, Cintia Masil e Melina Martinho.
 - 2 Bacharel em Comunicação Social com habilitação em Midialogia pela Unicamp, realizou o Curso Sesc de Gestão Cultural. Gestora do Núcleo Educativo do Museu da Imigração do Estado de São Paulo. E-mail: isamaia0402@gmail.com.

Educational Plan, positioning it in relation to other documents, such as the institution’s museological plan and the National Policy for Museum Education. We will indicate possibilities and difficulties to create conditions for the participation of educators in management actions, highlighting the plans as tools that provide cohesion and support for participatory planning, as well as perceiving them as means to qualify internal communication and foster more autonomous work environments, as an alternative to precariousness.

Keywords: Museum Education. Participatory Planning. Educational Plan.

INTRODUÇÃO

Ao planejar ações educativas em instituições culturais sob uma perspectiva dialógica, estamos constantemente nos propondo a um exercício conflituoso entre circunscrever e expandir nossa prática. Circunscrevemos não só para prestar contas do que foi ou será feito, mas também para abarcar a dimensão material das atividades, quais sejam, seus recursos e tempos de execução; e expandimos no sentido de possibilitar, de criar espaço, em tal ação, para um atravessamento do “outro”, admitindo uma esfera de imprevisibilidade que é inerente ao diálogo democrático que visa a autonomia dos públicos.

O planejamento pode ser tão mais bem-sucedido quanto melhor estão abarcadas nele as diversas instâncias de mediação que permeiam as ações projetadas: o perfil da instituição, o momento político, o território, os entendimentos sobre o público-alvo da atividade etc. A descrição desses elementos deve estar atrelada a conceitos, na forma de políticas; e estas, por sua vez, idealmente estarão apropriadas pelas equipes que vão efetivar os planos setoriais na forma de projetos e ações.

Paralelamente, há uma série de obstáculos que se impõem a esses processos de coesão institucional. No caso do trabalho de educadores, o histórico de descontinuidade e precarização da área é um ponto importante a ser levado em consideração quando pensamos na concretização dos objetivos dos planos. As causas soam amplas, mas suas implicações são bastante práticas. No âmbito das rotinas dessas equipes, observa-se a sensação de falta de direção, o desencontro entre as expectativas de educadores e gestores, a desmotivação com a falta de indicadores para apreender os resultados do trabalho, a baixa visibilidade e entendimento sobre as ações educativas, as poucas perspectivas de futuro do campo devido à desvalorização profissional, entre outros fatores.

Para compreender melhor essa problemática e buscar alternativas a ela, este artigo refletirá sobre os nexos entre os documentos que sintetizam o planejamento de ações educativas em museus e seu entendimento pelos profissionais que se encarregam de tais planos, com o objetivo de embasar possíveis formas de diminuir as distâncias entre essas dimensões do trabalho. Partiremos do exemplo específico do plano setorial do núcleo educativo de um museu que tem uma equipe fixa e que viveu um período de gestão compartilhada entre os educadores e a coordenação técnica, suscitando hipóteses sobre o desenvolvimento profissional dos educadores na medida de sua aproximação com a esfera da gestão.

Para tanto, por meio de análise documental e entrevistas com os agentes envolvidos nesse processo, retomaremos a constituição do Plano Educativo deste núcleo, situando-o em relação a outros documentos que versam sobre o trabalho dos educadores deste museu, como o plano museológico e a Política Nacional de Educação Museal (PNEM). Neste percurso, apontaremos as possibilidades e dificuldades de criar condições de participação da equipe de educadores nas ações de gestão, destacando o papel dos planos como ferramenta de planejamento que confere coesão ao trabalho da equipe e desta em relação à instituição.

Espera-se, com este estudo, apoiar os processos de planejamento participativo de educadores e gestores de museus, considerando os documentos como meios para qualificar a comunicação interna e fomentar ambientes de trabalho mais autônomos e propositivos, além de contribuir com o crescimento profissional dos educadores.

PARA VER SENTIDO NO PLANEJAMENTO

Danilo Gandin abre seu livro *Planejamento como prática educativa* (2014) narrando uma situação em que atuou como revisor de um grande plano institucional, mencionando as risadas compartilhadas em torno da ideia de que deveria trabalhar com muito cuidado, pois ele seria o último a ler o documento. A anedota reúne dois aspectos, debatidos no livro em questão, que são muito comumente encontrados em diferentes ambientes profissionais: a descrença nos planos como instrumentos condutores fundamentais para o processo e o sucesso do trabalho; e a própria presença do “planejador”, que pressupõe a existência do “executor” e do “avaliador”, como se as três atribuições não fossem faces de uma mesma figura.

Como resultado, temos uma pessoa, ou algumas, apontando a direção para todo um grupo que, se tiver consciência crítica, não aceita tal situação e que, se tiver consciência ingênua ou mítica, pode ser levado pela força ou pelo engodo, mas sem compromisso. Em qualquer destes

casos, desprestigia-se o planejamento, que tem a difícil função de organizar a ação sem ferir a liberdade e a riqueza dos participantes de um grupo (GANDIN, 2014, p. 13).

Esse raciocínio tem ressonância nos escritos de Paulo Freire, que, ao refletir sobre a participação comunitária no contexto da educação, reforça a ideia de que não faz sentido os educadores cumprirem um “guia” previamente estabelecido para dar conta de suas atividades, na medida em que a qualidade do trabalho estaria diretamente conectada à permanente “prática de analisar a prática”: “é pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida” (FREIRE, 2007, p. 73).

O texto sugere que a “prática de analisar a prática” acontece por meio da formação continuada de educadores. Consideramos aqui que nesse processo estaria necessariamente inscrito o planejamento, visto que o ato de planejar é justamente a oportunidade de indicar prioridades e orientar uma vontade de intervenção, mobilizando as bases conceituais, filosóficas e políticas das ações que transformarão a realidade (ROSELLÓ CERZUELA, 2014).

E NA EDUCAÇÃO EM MUSEUS?

Se no planejamento de qualquer atividade, e especificamente na área da educação, parece não ser coerente a alienação daqueles que efetivarão as ações planejadas, como isso é observado na realidade dos núcleos educativos de museus?

Antes de analisar a presença ou ausência dos educadores na elaboração dos planos, é importante levar em consideração alguns outros aspectos do campo da educação em museus, que, por sua vez, está inserido no contexto mais amplo da educação não formal³. As dificuldades de definição do que propriamente seria a educação não formal incidem não apenas sobre o desafio do planejamento, mas, antes, sobre o de formular as políticas públicas da área (CASTRO, 2013). Além disso, quando encontramos conceituações de educação em museus ou educação museal, em geral, o caráter dialógico que se atribui a essa prática confere grande importância ao momento do encontro com os públicos e aos saberes que estes trarão consigo, o que muitas vezes não pode ser totalmente planejado, sob o risco de a atividade perder seu sentido.

3 “... 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, p. 13).

A ação do mediador⁴ é focada *no diálogo e na troca com o público e no estímulo ao compartilhamento das diferentes percepções e pontos de vista*. A mediação em museus é a prática educativa que privilegia a *troca de saberes*, a construção dos significados por meio das percepções subjetivas e da experimentação, que levam à construção de conhecimento. Em contraposição à ideia de “visita guiada”, caracterizada por um roteiro bem delimitado e decorado em que se pressupõe um público “que não sabe”, a mediação parte do pressuposto de que o “público sabe também”, buscando estabelecer nexos, sustentar alguns conflitos e estimular que o público se aproprie e ressignifique os museus e seus acervos. Em síntese, na prática da mediação “o visitante não é apenas depositário, mas produtor de conhecimento” (GAMA, 2013, p. 37, grifo nosso).

Para que atividades tão complexas como o diálogo e a sustentação de conflitos sejam possíveis junto aos públicos, é preciso que se estimulem seu senso crítico e sua autonomia. Com isso em mente, citamos o pesquisador Cayo Honorato, quando reflete sobre a importância da autonomia dos próprios mediadores na formulação de suas ações, “inclusive para que ela [a mediação] não passe pelo constrangimento de recomendar alguma coisa que ela própria não exerce” (HONORATO, 2012, p. 54).

Outros desafios impostos a esses amplos objetivos da educação museal são a curta duração e a falta de continuidade dos encontros com os públicos, em específico escolares, visto que o formato de ação mais oferecido pelos núcleos educativos é a visita educativa. Certamente há muitos exemplos bem-sucedidos de como essas questões estão sendo enfrentadas pelos educadores e gestores em diferentes tipos de instituições culturais; porém, destacamos aqui a importância das boas condições de trabalho e do incentivo à pesquisa e formação continuada dos profissionais da área

4 O trecho do texto de Rita Gama menciona o termo “mediador” para se referir ao profissional que atua nos núcleos educativos. Historicamente, o nome que se dá a essa função gera grandes debates, que, por sua vez, revelam as noções de cada instituição sobre esse trabalho, além de contribuir para as dificuldades de estabelecer políticas públicas para a educação museal e os direitos trabalhistas dos educadores. Para as reflexões deste artigo, acionaremos a noção de mediador e educador conforme o documento “Conceitos-chave de educação museal”, elaborado no âmbito do Comitê Educativo da então Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo: “Entendemos que o termo educador pode ser utilizado como sinônimo de mediador, porém reconhecemos que a mediação é uma das maneiras de agir e que o educador, quando necessário, pode utilizar-se de outros sistemas no processo de educação museal. Também reconhecemos que outras nomenclaturas são usadas como sinônimo de educador, mas em nossa visão deveriam receber outra designação, a fim de evitar distorções. Citamos algumas tais como: monitor, estagiário, guia, orientador de público, entre outros” (COMITÊ EDUCATIVO, 2016, p. 7).

para que essas iniciativas sejam desenvolvidas e divulgadas, situação que infelizmente ainda não é predominante⁵.

Já que estamos abordando a importância dos planos e, portanto, das políticas que os embasam, para entender melhor esse cenário é válido também retomar os entendimentos sobre educação em museus presentes nos documentos oficiais do Instituto Brasileiro de Museus (Ibram). Em sua pesquisa de mestrado, a educadora Fernanda Castro, entre outras coisas, analisa a relação entre momentos da história do Brasil, acordos políticos e marcos legais que incidem sobre a dimensão educativa dos museus brasileiros⁶.

Lamentando que o Estatuto de Museus (BRASIL, 2009a) não garanta a obrigatoriedade de que todos os museus tenham equipes de educadores, a autora comenta uma das menções aos processos educativos encontradas na lei que institui o Ibram (idem, 2009b):

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 (CASTRO, 2013, p. 71).

É importante observar, no entanto, que os capítulos seguintes dessa história já representam grandes avanços no estabelecimento de diretrizes para os programas educativos de museus no Brasil. Em 2010, iniciou-se um longo debate sobre a constituição de uma política para a educação museal com abrangência nacional, que envolveu ampla participação da sociedade civil e culminou na Política Nacional de Educação Museal – PNEM (2017)⁷, um marco histórico rumo à definição de prioridades e consensos para o trabalho dos educadores em museus.

A importância do planejamento nesse campo é tão grande que a temática é recorrente no enxuto documento. No item 4 dos “Princípios”, encontramos que:

-
- 5 Para investigar mais a fundo os processos de precarização no âmbito da mediação cultural em São Paulo, indicamos a dissertação de mestrado de Cintia Maria da Silva (2017).
 - 6 Destacamos aqui a Declaração do Rio de Janeiro (1958), que versa sobre a função educativa dos museus, e a Mesa-Redonda de Santiago (1972), que traz um novo paradigma para as instituições museais, segundo o qual elas devem se tornar instrumentos de transformação social.
 - 7 A plataforma da PNEM, que reúne o histórico do debate e a documentação resultante dele, está disponível em: <<https://pnem.museus.gov.br/>>. Acesso em: 16 abr. 2019.

Cada museu deverá construir e atualizar sistematicamente o Programa Educativo e Cultural, entendido como uma Política Educacional, em consonância ao Plano Museológico, levando em consideração as características institucionais e dos seus diferentes públicos, explicitando os conceitos e referenciais teóricos e metodológicos que embasam o desenvolvimento das ações educativas (IBRAM, 2017, p. 4).

Pela descrição do que se entende, no documento, como Programa Educativo e Cultural no item 2 do “Eixo I – Gestão”, fica ainda mais claro de que tipo de planejamento se trata:

... missão educativa; referências teóricas e conceituais; diagnósticos de sua competência; descrição dos projetos e planos de trabalho; registro, sistematização e avaliação permanente de suas atividades e formação continuada dos profissionais do museu (ibidem, p. 5).

Já o item 2 do “Eixo II – Profissionais, formação e pesquisa” versa sobre a participação dos educadores na elaboração de tal documento, reconhecida entre as atribuições do educador museal, quais sejam:

... a atuação na elaboração participativa do Programa Educativo e Cultural; a realização de pesquisas e diagnósticos de sua competência; a implementação dos programas, projetos e ações educativas; a realização do registro, da sistematização e da avaliação dos mesmos; e promover a formação integral dos indivíduos (ibidem, p. 6).

Portanto, ainda que a Política não represente um fim em si, ela certamente é um farol que ilumina a nossa “prática de analisar a prática”, fortalecendo a agência dos educadores em seus planos de trabalho e, dessa forma, o trabalho em si.

UM PLANO EDUCATIVO

Seguiremos esta reflexão em direção a um estudo de caso que nos ajudará a compreender melhor as implicações do debate em torno do planejamento participativo na educação museal, sem perder de vista que o caso analisado se refere a um período anterior à publicação da PNEM.

Discutiremos aqui uma instituição museológica cujo núcleo de educadores possui regime de trabalho fixo e é composto por uma equipe multidisciplinar que inclui em sua estrutura uma figura de gestão. Interessa-nos analisar a constituição dessa equipe, bem como um breve período em que sua gestão foi compartilhada entre os educadores e a coordenação técnica da instituição.

Todas as ações dessa equipe deveriam ser reunidas em um Plano Educativo, documento cuja atualização era prevista pelo plano de trabalho anual. Para compreender a elaboração e as aplicações desse plano no desenvolvimento do núcleo educativo em questão, foram realizadas entrevistas com seis profissionais que estiveram presentes no museu no período de implantação e/ou durante a gestão compartilhada do núcleo. Foi realizada também uma dinâmica de grupo⁸ com a equipe de educadores tal qual se apresentava à época da elaboração deste artigo, com o intuito de diagnosticar os principais problemas do trabalho e suas soluções possíveis, objetivando observar se o planejamento seria mencionado, seja como problema ou como solução.

Por se tratar de uma discussão em que é essencial considerar as fragilidades de uma equipe e de uma instituição, inerentes a processos internos de trabalho, optou-se por ocultar os nomes e menções diretas a esses agentes. Entendemos, no entanto, que tais fragilidades não indicam “fracassos” ou problemas insolúveis; pelo contrário, são oportunidades de avaliação e desenvolvimento profissional e institucional.

PLANO EDUCATIVO: UM MISTÉRIO?

Há alguns pontos interessantes a serem observados quanto à primeira versão do Plano Educativo em questão. Esperava-se que o documento já estivesse pronto na ocasião da abertura do museu, afinal ele deveria dirigir as ações que seriam iniciadas logo que as portas fossem abertas. Entretanto, a equipe de educadores passou a compor o quadro de funcionários apenas duas semanas antes da inauguração, o que inviabilizou a possibilidade de participação dos educadores na elaboração do planejamento das ações a longo prazo.

Ao mencionar o Programa Educativo e Cultural, a publicação “Subsídios para a elaboração de planos museológicos” (2016), do Ibram, problematiza esse tipo de situação:

É uma prática comum iniciar-se o trabalho dos educadores apenas quando a exposição está em vias de inauguração. Dessa forma, a ação educativa fica limitada à sua elaboração somente a partir da leitura e interpretação do educador sobre a exposição e os catálogos (IBRAM, 2016, p. 64).

8 A dinâmica realizada foi o “Diagnóstico da Cultura em meu Território”, adaptada por Isaura Botelho e José Marcio Barros a partir da metodologia comumente conhecida por Diagnóstico Rápido Participativo (DRP). Tendo surgido fora do âmbito da cultura, o DRP é uma ferramenta criada para lidar com problemas que exigem posicionamentos coletivos, objetivando a construção de consensos e a proposição de soluções.

É importante mencionar que, ainda que os educadores não tenham sido diretamente envolvidos na elaboração da exposição de longa duração, há constantes esforços institucionais para promover a participação dessa equipe nas exposições temporárias subsequentes.

Outro fator relevante é que o perfil desse núcleo educativo estava muito mais relacionado à experiência em exposições temporárias em instituições culturais, o que pode indicar o motivo de sua dificuldade em se apropriar de planos de longo prazo como instrumentos de trabalho.

As exposições temporárias impõem uma lógica mais imediatista de planejamento das ações educativas, em que as figuras de gestão ou supervisão normalmente cuidam de demandas como escala diária e semanal, agendamento e programação de atividades. Enquanto isso, ao educador compete desenvolver roteiros de visita, materiais de apoio e ações com os públicos, tudo voltado especificamente a um espaço e a uma temática que se dissolverá, muito provavelmente, em três ou quatro meses. É claro que há pesquisas pessoais que ultrapassam os contratos temporários e até mesmo curadorias que permitem investigações acadêmicas ou poéticas mais duradouras por parte dos educadores. Porém, a dinâmica de contínua composição e dissolução de equipes afasta estes efêmeros núcleos educativos de processos mais complexos de participação e planejamento.

Quanto à relação entre a prática de planejar e a experiência em exposições temporárias, uma das educadoras entrevistadas comenta que, nessa comum situação, a tendência é a de uma atuação “pontual” e “descontínua”, com retorno pouco visível ou efêmero. A sensação relatada é, justamente, a de continuar na lógica da exposição temporária, pois não havia ainda o entendimento do que era planejar em uma instituição que propunha um regime fixo. Em um horizonte mais amplo, outro comentário da entrevistada menciona que a “educação em museus” enquanto disciplina no ensino superior, seja em cursos de Pedagogia, Museologia ou mesmo de História, parece não estar ainda consolidada como um campo de saberes autônomo.

A coordenação técnica do período em questão, hierarquicamente acima da gestão do núcleo, relata uma preocupação com a visão que se tem do plano como um documento que restringe, “engessa” as ações, quando, na verdade, acredita que ele deveria ser o reflexo de um momento institucional e da direção proposta à organização. A incidência dessa preocupação nas decisões da equipe surgem principalmente na relação conflituosa entre, por um lado, a flexibilidade necessária para se trabalhar em uma instituição com função social – que apresentará os desafios inerentes à complexidade dos públicos, momentos políticos, territórios etc. – e, por outro lado, a importância de estabelecer objetivos e metodologias que possam ser cobrados em uma prestação de contas – não só aos órgãos fiscalizadores, mas à

sociedade. Nesse sentido, o plano é também um “amparador”, um instrumento de respaldo.

Sobre as primeiras aproximações entre o núcleo educativo e os documentos institucionais, outro educador entrevistado relata se lembrar da discussão sobre o plano museológico durante as semanas de formação, logo antes da abertura do museu.

Nesse documento mencionado pelo entrevistado, a descrição do Programa Educativo enfoca com bastante ênfase o público escolar e a estratégia das visitas, considerando inclusive a realização do formato da visita “palestra”, algo comparável à visita “guiada” já apresentada acima na crítica de Rita Gama. A capacidade de atendimento do núcleo educativo é calculada por esse plano com base no atendimento pontual das visitas com público escolar, ainda em formato de atendimento muito parecido com o das exposições temporárias debatidas anteriormente.

O documento apresenta propostas de ações pontuais e indica possibilidades de projetos continuados. Porém, ainda não desenvolve os marcos situacionais e doutrinários (GANDIN, 2013, pp. 27-8) da prática educativa a ser realizada na instituição.

A partir dos relatos, percebeu-se que a expressão “Plano Educativo” não tinha um significado partilhado por todos os entrevistados. Por esse motivo, para que se pudesse refletir sobre a participação dos educadores na dimensão do planejamento, foi necessário também “pinçar”, nas falas, o que cada um considerava como diretrizes da equipe que poderiam ser reunidas em um plano.

O primeiro Plano Educativo foi elaborado pela gestão técnica e direta da equipe, antes da abertura do museu, e foi oferecido aos educadores assim que iniciaram seu trabalho. O conteúdo dessa proposta incluía as bases conceituais do futuro núcleo, a visão sobre os públicos que seriam atendidos, os objetivos da ação educativa, a descrição da equipe necessária para atingir tais objetivos, a apresentação da exposição de longa duração e exemplos de atividades que poderiam ser executadas levando em conta a temática do museu.

Outra educadora presente nessa primeira equipe apontou como referência de Plano Educativo outro documento em formato de apostila: um caderno que agregava diversos documentos, capítulos de livros e artigos selecionados pela gestora da equipe, e que também foi entregue a todos os educadores que integraram a primeira composição do núcleo. Essa prática é comum também em exposições temporárias, normalmente devido ao curto período de formação de educadores antes da abertura das mostras. A entrevistada aponta essa apostila como uma proposta de “lugar comum”

identificada como o próprio plano educativo; porém sua primeira leitura teria sido a única.

Esse conjunto de textos também foi apresentado a todos os outros educadores que vieram a compor a equipe, como parte de sua formação inicial. Mas, mesmo cumprindo bem o papel descrito acima – o de sedimentar um “chão comum” para o núcleo educativo –, o contato com esses documentos parece não ter sido suficientemente retomado a ponto de fazê-los subsidiar o planejamento da equipe, já que, idealmente, o plano deve ser retomado e revisado constantemente para que seja mais efetivo.

PLANO COMO BÚSSOLA

Em entrevista, ao mencionar as dificuldades de criar condições para a participação dos educadores no planejamento, a então gestora da equipe enxerga as causas em uma falta de intimidade com estratégias de trabalho coletivo. Dois educadores também relembram a sensação de que cada membro do grupo, por vezes, parecia ter seu próprio objetivo. Igualmente, o problema do baixo senso de coletividade foi levantado na dinâmica realizada com a equipe, que apontou como possível solução uma troca maior entre os educadores, para acompanhar o que os colegas estão desenvolvendo e para saber como contribuir, melhorando a comunicação interna.

Por outro lado, a proposta de horizontalidade total pode proporcionar uma impressão de que há um “falso coletivo”, que, durante a dinâmica, apareceu associada aos desafios do trabalho em equipe. Uma educadora entrevistada reflete que a horizontalidade é problemática quando é acompanhada de falta de rumo, pois “não ter uma figura de autoridade não significa que não haja algum tipo de autoritarismo em um grupo, assim como uma figura hierárquica não necessariamente será autoritária”.

Essa ansiedade é corroborada por Danilo Gandin, que comenta o dilema da diretividade na coordenação de um grupo que planeja, defendendo que “a democracia (pensada aqui como forma de relacionamento entre as pessoas mais do que como forma de governo) só prevalece se houver coordenação, naturalmente a serviço do grupo e cada vez mais realizando aquelas tarefas que o grupo lhe atribuir” (GANDIN, 2013, p. 87).

Já Luiz Guilherme Vergara, ao escrever sobre planejamento participativo para o Caderno da PNEM, reflete sobre como o exercício democrático confronta as ordens vigentes e pode desestabilizar relações:

O planejamento participativo deve ser visto como um jogo, meio e fim, onde todos os lados das micro e macropolíticas institucionais ou das organizações sociais ficam expostos. Mas, sem dúvida, ele é parte de uma prescrição terapêutica emergencial para o contemporâneo. Os

planejamentos participativos devem ser reconhecidos como instrumentos de luta contínua, mediação e transformação da realidade social dentro de uma estrutura viva com lentes multifocais que contemplem suas singularidades, considerando caso a caso os riscos de contaminação microfascista presentes nas relações humanas. (VERGARA, 2018, p. 92)

Sob essas perspectivas, fica claro que a figura da gestão atuaria mais diretamente propondo os processos iniciais de planejamento e retomando os combinados coletivos e institucionais, sempre que necessário, ao longo do percurso. No comentário de Vergara, ressaltam-se ainda os desafios mais amplos da coordenação, que dizem respeito aos vícios opressores das próprias relações sociais.

Paralelamente, ainda na questão da coletividade, também é interessante pensar que, para além da absorção mais rápida das finalidades da instituição, os planos podem ser instrumentos de identidade de uma equipe, pois apresentam as teorias, aspirações e ideais que permeiam os objetivos apresentados. A coesão de um grupo também depende disso, já que trabalhar de forma organizada, com visão de conjunto e apelando para o profissionalismo confere estímulo e união (ROSELLÓ CERZUELA, 2014), além de oportunidade de crescimento.

Entrar em contato com demandas e estratégias de gestão também pode ser uma forma de se qualificar. Idealmente, esse processo deveria acontecer por meio do planejamento participativo, encarando-o como prática educativa, de ação-reflexão e autonomia dos envolvidos (GANDIN, 2013).

Nem sempre esse cenário é plenamente possível, mas ainda assim os aprendizados podem acontecer. Quando a gestora do núcleo educativo deixou o museu, a equipe passou por um período de alguns meses nos quais ocorreu uma gestão compartilhada com a coordenação técnica, que administrava também outros núcleos e, portanto, precisou contar com maior participação dos educadores em ações estratégicas, como elaboração de relatórios, acompanhamento de metas, registros e pesquisas de público.

Em entrevista, a coordenação técnica do período em questão destaca o desenvolvimento da equipe nessa relação de trabalho, que, em sua visão, cresceu profissionalmente na medida de seu envolvimento com elaboração de escalas, agendamento, proposição de ações, entre outras atividades, aguçando um senso de responsabilidade. Na mesma linha, um dos educadores comenta que a experiência de “autogestão” lhe conferiu mais autonomia – verificável pela relação mais responsável com os prazos e resultados, por exemplo –, em um processo de amadurecimento que, inclusive, foi diferencial em processos seletivos posteriores. Outra entrevistada acrescenta que participar da elaboração de relatórios lhe permitiu compreender melhor como funciona o trabalho.

Outra reflexão que surgiu diz respeito à forma como as ideias e ações são mais bem direcionadas quando há mais familiaridade com os mecanismos de gestão ou monitoramento; portanto, reforça que os planos, nesse caso, tornam-se ainda mais importantes, pois não basta conhecer melhor as relações hierárquicas sem que esse processo seja acompanhado pelo planejamento. O plano educativo seria então a “bússola” que qualificaria o trabalhar a partir do seu direcionamento.

RESPONSABILIZAR-SE É PARTE DE PLANEJAR

A responsabilização por ações integradas ao planejamento é considerada uma questão fundamental para a valorização do trabalho interna e externamente, conforme encontramos tanto na obra de Gandin quanto nos relatos dos entrevistados.

Ao se estabelecerem os objetivos de um plano, “só pode haver resultados práticos se cada um dos objetivos estabelecidos estiver sob a responsabilidade ou de alguém ou de algum órgão da instituição” (GANDIN, 2013, p. 44).

Na dinâmica realizada com a equipe mais recente, esse conjunto de problemas surgiu do desejo de sistematizar a “atribuição de tarefas e responsabilidades”, sugerindo-se o direcionamento de ocupações segundo vocações dos membros da equipe. O relato de um dos educadores exemplifica bem essa questão. Durante o período aqui debatido, ele se lembra de ser a figura que “ficava de olho” nos números e nos relatórios, o que lhe conferia um *lugar* no grupo. Por não ser a pessoa que mais propunha atividades ou que escrevia melhor, por exemplo, ele encontrou no acompanhamento das metas a responsabilidade que o motivava.

A menção à motivação abarca dois pontos importantes. Primeiramente, ela remete a uma visão, facilmente atribuída aos núcleos educativos de instituições culturais: a de que os educadores são um coletivo flexível cujos membros não têm especialidades ou vocações, podendo realizar diversos tipos de funções sem grande diferenciação entre si. Isso por um lado é verdade, pois a multidisciplinaridade é realmente uma característica marcante desses profissionais e do tipo de trabalho estruturado pelas instituições culturais, principalmente nas exposições temporárias e para as visitas educativas. Por outro lado, isso é contraditório, pois não há exatamente um referencial teórico-metodológico sistematizado que seja comum à prática de todos os educadores museais, o que produz uma diversidade de situações de formação e aproximação com este campo de trabalho.

Sobre isso, uma das entrevistadas comenta que o núcleo educativo é, muitas vezes, visto como uma “massa” quando comparado a outras equipes que reúnem profissionais com funções muito específicas. É importante

considerar como essa sensação incide negativamente na estabilidade profissional dos educadores em sentido mais amplo, pois pode corroborar uma ideia de que esses trabalhadores são facilmente substituíveis. Aqui, a divisão de tarefas se colocaria tanto como uma opção que se opõe à precarização quanto como contribuição para o desenvolvimento profissional dos educadores, que teriam possibilidade de ver mais claramente os resultados de suas ações e sua participação efetiva no sucesso coletivo.

A responsabilização é um processo que se reflete também nas rotinas de uma equipe. Quanto maior for a apropriação dos membros em relação às etapas do planejamento e seus objetivos, mais as atividades rotineiras fazem sentido e são motivadoras, pois “o plano dá espírito às rotinas” (GANDIN, 2013, p. 56).

Ao lidar com “destinos humanos” (ibidem, p. 55), a educação democrática, seja ela formal ou não formal, deve estar sempre iluminada pela finalidade do estímulo ao diálogo e à autonomia, e é inevitável que isso exija uma constante revisitação dos planos para que neles estejam abarcados os conhecimentos trazidos pelos interlocutores do processo educativo, sejam eles alunos, públicos ou comunidades.

... fazendo educação numa perspectiva crítica, progressista, nos obrigamos, por coerência, a engendrar, a estimular, a favorecer, na própria prática educativa, o exercício do direito à *participação* por parte de quem esteja direta ou indiretamente ligado ao fazer educativo. (FREIRE, 2007, p. 67)

CONSIDERAÇÕES FINAIS: TODOS OS PLANOS DEVEM SER EDUCATIVOS

No livro *Métodos activos y técnicas de participación para educadores y formadores* (2004), Víctor J. Ventosa Pérez explora a temática dos métodos ativos de ensino/aprendizagem, destacando o papel fundamental da participação para o sucesso dos processos educativos. Para desenvolver seus argumentos, Ventosa Pérez comenta uma série de autores que estudam os novos paradigmas pedagógicos para, em seguida, estabelecer os princípios da *autonomia* como finalidade última de toda aprendizagem e da *atividade* como meio de alcançar tal meta, ou seja, ao buscar as melhores maneiras de se formar para a participação, os envolvidos se educariam de maneira mais efetiva.

Como já foi dito no início desta reflexão, ao planejar torna-se necessário distanciar-se da própria condição para analisá-la, tomar decisões, estabelecer consensos e se responsabilizar por resultados, orientando um

desejo coletivo de transformação da realidade⁹. Ao considerarmos a eficácia dos métodos ativos de participação no âmbito da educação, conforme a reflexão de Ventosa Pérez, não seria exagero reforçar novamente o quanto as ações do planejamento participativo são altamente educativas.

Porém, se é preciso educar-se para participar plenamente dos processos institucionais e encaminhar as diretrizes decididas, isso não aponta só para uma capacitação técnica, por mais essencial que ela seja. Aponta sim, mais significativamente, para uma experiência de vivência democrática, ou seja, a de testar os recursos e ações necessários para tornar um conteúdo mais acessível ou a de compreender melhor os momentos em que se deve insistir ou ceder, por exemplo. No cenário ideal, em nível individual ou em pequenos grupos, esse ato de educar-se eventualmente também deve alimentar, de forma contínua, os processos coletivos de planejamento, que serão reorientados de acordo com a prática cotidiana.

Dessa forma, de acordo com Gandin, um plano teria duas “macro” funções: determinar de onde queremos partir, buscando uma identidade coletiva – uma espécie de espinha dorsal – e, com isso em mente, aonde queremos chegar enquanto grupo ou instituição. No relato da coordenação técnica, essas duas funções também aparecem acionadas pelos conceitos de “vocação” e “ambição”, ao mencionar que os planos não só destrincham programas e projetos, mas também apontam para as potências, a missão e a função de um museu ou núcleo, indicando formas de ser flexível e abarcar demandas “sem deixar de ser quem a gente é”.

Mais do que o mero gesto de “vestir a camisa” – quando falamos de uma instituição, por exemplo –, conhecer bem a própria identidade e trabalhar a partir dela é, no caso dos museus, uma maneira de reforçar a intencionalidade da ação educativa. Por mais que estejamos no âmbito da educação não formal, que não é curricular como nas escolas, isso não significa que as práticas reunidas sob essa classificação não tenham objetivos e metodologias próprios, que devem se tornar claros para seus interlocutores se estamos incentivando seu senso crítico e autonomia.

Reforçamos, portanto, a relevância de se criarem condições de participação nos processos de escrita e revisão de planos, sejam eles setoriais ou institucionais. No caso dos núcleos educativos de museus, essa prática pode estar presente nas rotinas de reuniões de avaliação e planejamento, bem como em uma “corresponsabilização” por metas específicas de tais planos. Se, por um lado, essa atitude favorece o desenvolvimento do

9 “Piaget fue uno de los principales valedores de la metodología activa al descubrir cómo el conocimiento surge de la acción transformadora que el sujeto imprime a la realidad, ya sea mental o materialmente” (VENTOSA PÉREZ, 2004, p. 19).

próprio museu, por outro ela também pode fomentar o crescimento e a profissionalização do campo da educação museal como um todo.

Vale mencionar que, por mais que a intenção dos planos seja comumente associada a uma dimensão concreta, o planejamento não deixa de envolver um exercício muito sério de imaginação, que diz respeito ao legado de um grupo e à criação de novas formas de mudança social, conferindo força e responsabilidade ao coletivo que planeja.

“É preciso pensar um futuro desejável sem se preocupar se seremos nós os que vamos realizá-lo. Aliás, é fundamental aqui a ideia de que, se esse futuro for bem projetado, não veremos a sua realização” (GANDIN, 2013, p. 90).

Concluindo, ressaltamos a importância do ato de planejar em seu aspecto político, buscando superar uma associação simplista entre o estudo do planejamento e o incentivo à “produtividade” de um processo, equipe ou instituição.

No planejamento, é fundamental a ideia de transformação da realidade. Isto quer dizer que a instituição (um grupo) se transforma a si mesma tendo em vista influir na transformação da realidade global. Quer dizer, também, que fez sentido falar em planejamento – acima e além da administração – como uma *tarefa política*, no sentido de participar da organização na mudança das estruturas sociais existentes (ibidem, p. 105, grifo nosso).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 11.906, de 20 de janeiro de 2009. Cria o Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM (...) e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 20 jan. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm>. Acesso em: 16 abr. 2019.
- _____. Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009. Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 14 jan. 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm>. Acesso em: 16 abr. 2019.
- CASTRO, Fernanda S. R. de. *O que museu tem a ver com educação?* – Educação, cultura e formação integral: Possibilidades e desafios de políticas públicas de educação museal na atualidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

- COMITÊ EDUCATIVO. *Conceitos-chave da Educação em Museus*: documento aberto para discussão. São Paulo: Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://www.sisemsp.org.br/blog/wp-content/uploads/2016/04/Bases-para-a-Política-Nacional-de-Museus.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2019.
- FREIRE, Paulo. “Educação e participação comunitária”. In: _____. *Política e educação*: ensaios. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007.
- GAMA, Rita. “Algumas questões para a educação em museus”. In: RANGEL, A. et al. (org.): *Anais do I Seminário de Mediação do Projeto Museus de Ideias*. Rio de Janeiro: Museus Castro Maya, 2013.
- GANDIN, Danilo. *Planejamento como prática educativa*. São Paulo: Loyola, 2014.
- HONORATO, Cayo. “Mediação para a autonomia?”. In: FONTES, A.; GAMA, R. (org.). *Reflexões e experiências*: 1º Seminário Oi Futuro: Mediação em Museus, Arte e Tecnologia. Rio de Janeiro: Oi Futuro / Livre Expressão, 2012, pp. 48-59. (Coleção Arte & Tecnologia.)
- IBRAM. “Programa Educativo e Cultural”. In: _____. *Subsídios para a elaboração de planos museológicos*. Brasília: MinC/Ibram, 2016. Disponível em: <<https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2017/06/Subsídios-para-a-elaboração-de-planos-museológicos.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2019.
- _____. *Política Nacional de Educação Museal*. Brasília: MinC/Ibram, 2017. Disponível em: <<https://pnem.museus.gov.br/wp-content/uploads/2012/08/Política-Nacional-de-Educação-Museal.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2019.
- MARANDINO, Martha (org.). *Educação em museus*: a mediação em foco. São Paulo: Geenf / FEUSP, 2008.
- ROSELLÓ CERZUELA, David. *Planejamento e avaliação de projetos culturais*. São Paulo: Edições Sesc, 2014.
- SILVA, Cintia Maria da. *Mediador cultural*: profissionalização e precarização das condições de trabalho. Dissertação (Mestrado em Arte e Educação) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/151538>>. Acesso em: 25 abr. 2019.
- VENTOSA PÉREZ, Víctor J. *Métodos activos y técnicas de participación para educadores y formadores*. Madri: CCS, 2004.
- VERGARA, Luiz Guilherme. “Planejamento participativo”. In: IBRAM. *Caderno da Política Nacional de Educação Museal*. Brasília: MinC/Ibram, 2018. Disponível em: <<https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2019.