

EDUCAÇÃO MUSEAL SOB A SOMBRA DOS MEGAEVENTOS NO RIO DE JANEIRO: UMA MIRADA SOBRE O MAR¹

Diego Lopes Xavier²
Guaracira Gouvêa de Sousa³

INTRODUÇÃO

Em agosto de 2002, o Rio de Janeiro foi escolhido como sede dos Jogos Pan-Americanos de 2007, inaugurando uma sequência de megaeventos realizados na cidade. Nesta esteira, foram celebrados os Jogos Mundiais Militares de 2011, da Jornada Mundial da Juventude de 2013, da Copa do Mundo de 2014 e dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos de 2016. Os eventos foram acompanhados de intervenções no espaço urbano que seguem interferindo em suas dinâmicas sociais.

Como preparação para os megaeventos, a região portuária do Rio de Janeiro foi enquadrada no projeto Porto Maravilha, uma plataforma integrada entre o poder público e um consórcio de empresas, denominado Porto Novo, para realizar intervenções na região conformada pelos bairros Saúde, Gamboa, Santo Cristo, Caju e Centro. As interferências sob a órbita do Porto Maravilha abrangem obras de mobilidade urbana e construção de equipamentos culturais a remoções e exclusão social.

Na região portuária, o Morro da Providência foi um dos principais palcos de remoções. Obras de reestruturação urbana e pareceres sobre moradias em áreas de risco foram utilizados como argumentos para a retirada de moradores. Outros casos de remoções envolveram ocupações em prédios pertencentes ou cedidos à Prefeitura em razão da realização dos megaeventos. A elevação do custo de vida, aliada ao aumento dos preços dos imóveis, é outro obstáculo para a permanência dos moradores na região. O projeto empregado revela-se, então, um esforço de realocação da população pobre na cidade, enquanto privilegia empreendimentos voltados para as classes média e alta no centro.

Sobre as recentes investidas à região portuária há desdobramentos de teor racial. A histórica presença da população africana e afro-brasileira transformou o território compreendido pelas adjacências do porto até a Cidade Nova no berço das tradições afro-brasileiras no Rio de Janeiro, motivo pelo qual Heitor dos Prazeres o batizou como Pequena África (MOURA, 1995, p. 92). As remoções empreendidas no Morro da Providência, de população majoritariamente negra, desarticularam memórias coletivas vinculadas à herança africana e geraram espaços livres para exploração segundo lógica do mercado.

Em paralelo, abrigado sob o discurso da “revitalização”, é posto em prática um projeto de cidade que mira o norte global. Cabe lembrar que o plano de reestruturação da região portuária do Rio de Janeiro tem inspiração na Europa, em especial, em Barcelona (ANDREATTA, 2011 apud DINIZ, 2013 p. 42). Em síntese, a ação articulada entre remoções, especulação imobiliária, cooptação dos símbolos africanos e inspiração nas reformas urbanas do norte global se condensam numa neblina de invisibilização da herança africana da região portuária em razão de um projeto eurocentrado de cidade.

E neste cenário de perturbações é construído o Museu de Arte do Rio (MAR). Inaugurado em 2013 como parte da proposta de instalação de aparelhos culturais na região

¹ Projeto de pesquisa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – RJ, diegolxavier@yahoo.com.br;

³ Professora orientadora: Doutora em Educação, Gestão e Difusão em Biociências, Universidade Federal do Rio de Janeiro – RJ, guaracira@uol.com.br

portuária, o museu ocupou dois prédios na Praça Mauá que foram reformulados e passaram a alojar o Pavilhão de Exposições e a Escola do Olhar. Ambos simbolizam os principais eixos do museu: formação de acervo com abertura de exposições e programa de educação. A concepção de um museu-escola sublinha o protagonismo da educação, ao lado da arte e da cultura visual, na estruturação do MAR.

Diante do exposto, as questões que movem esta pesquisa dialogam com uma práxis coletiva: como se comporta a equipe de educação do MAR diante do cenário de agressões à Pequena África? Se ali existem ações pedagógicas sensíveis às questões que gravitam sobre o território que abriga o museu, quais são as estratégias utilizadas?

Com estas questões em mente, objetivamos analisar a relação estabelecida entre as ações educativas que têm lugar no MAR e o cerco físico e simbólico erguido em torno da Pequena África.

METODOLOGIA

Para cumprir os objetivos anteriormente assinalados, foram traçadas etapas que dão corpo à metodologia da pesquisa. Esta investigação se configura uma mirada sobre o Museu de Arte do Rio e suas atividades educativas desenvolvidas entre 2014 e 2018, isto é, um estudo de caso conforme indicado por Yin (2001):

1. Um estudo de caso é uma investigação empírica que
 - investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando
 - os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Em outras palavras, você poderia utilizar o método de estudo de caso quando deliberadamente quisesse lidar com condições contextuais – acreditando que elas poderiam ser altamente pertinentes ao seu fenômeno de estudo. (YIN, 2001, p. 32).

Tendo em vista o necessário esforço de contextualização do objeto do estudo de caso, foram empreendidos levantamento e consulta bibliográficas que articulam contribuições de distintos autores sobre temas como o quadro de intervenções urbanas focalizadas sobre a região portuária inseridas no cenário de preparação e realização dos megaeventos no Rio de Janeiro; histórico do desenvolvimento da ocupação da população africana e afro-brasileira no centro da cidade; fundação e organização do MAR, a relevância do conflito nos distintos espaços de educação, assim como as atribuições e atuação da Gerência de Educação no período circunscrito entre 2014 e 2018.

Sublinho o período discriminado pois, no decorrer de sua atividade, a Gerência de Educação passou por reestruturações que afetaram o organograma da equipe e, conseqüentemente, suas formas de trabalho. Diante da impossibilidade em contemplar estas distintas adequações organizacionais, me dedico a analisar o período de 2014 a 2018, que coincide com minha estadia no museu como educador.

Mapeadas todas as atribuições da Gerência de Educação, foi necessário consultar no banco de dados do MAR as atividades realizadas durante o período selecionado. Este longo trabalho de levantamento das ações educativas foi sucedido pela seleção daquelas que propunham debates pertinentes às questões que envolvem a região portuária na contemporaneidade, isto é, as transformações físicas e sociais localizadas no centro; direito à moradia; a herança africana na composição da cidade; e racismo e demais opressões direcionadas ao acervo cultural acumulado pela população negra.

As principais formas de registro das atividades educativas que dispõe a Gerência de Educação do MAR são os Formulários de Proposição e Acompanhamento e os Relatórios de Atividades, preenchidos pelos educadores acerca de, entre outras informações, questões

geradoras, datas e exposições que situam as ações educativas e potencialidades e desafios percebidos durante desenvolvimento das mesmas. Este material conforma a fonte documental convertida em base para coleta de dados e suporte para as análises de conteúdo empreendidas segundo teorização de Laurence Bardin (2002).

A segunda etapa de levantamento de dados, complementar à pesquisa documental sobre os referidos formulários, será efetivada por meio de entrevistas semiestruturadas aos educadores proponentes das atividades educativas selecionadas, de forma a conhecer referenciais teóricos e metodológicos e diálogos com questões que envolvam a Pequena África. A realização de entrevistas semiestruturadas se justifica, principalmente, por dois motivos. O primeiro diz respeito à pluralidade de fontes de evidências para que o estudo de caso atinja maior grau de qualidade, conforme indica Yin:

As evidências para um estudo de caso podem vir de seis fontes distintas: documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. O uso dessas seis fontes requer habilidades e procedimentos metodológicos sutilmente diferentes.

Além da atenção que se dá a essas fontes em particular, alguns princípios predominantes são importantes para o trabalho de coleta de dados na realização dos estudos de caso. Inclui-se aqui o uso de:

- a) várias fontes de evidências, ou seja, evidências provenientes de duas ou mais fontes, mas que convergem em relação ao mesmo conjunto de fatos ou descobertas;
- b) um banco de dados para o estudo de caso, isto é, uma reunião formal de evidências distintas a partir do relatório final do estudo de caso;
- c) um encadeamento de evidências, isto é, ligações explícitas entre as questões feitas, os dados coletados e as conclusões a que se chegou.

A incorporação desses princípios na investigação de um estudo de caso aumentará substancialmente sua qualidade. (YIN, 2001, p. 105)

O segundo se refere a lacunas identificadas na guarda documental das atividades do MAR. Longe de ser uma exclusividade deste museu, a escassez de registros em suportes distintos dos formulários, como fotos e vídeos, e relatos genéricos, com poucos detalhes de desenvolvimento, transcritos nos Formulários de Proposições e Acompanhamento e Relatórios de Atividades dificulta a coleta de dados a partir somente destes documentos.

DESENVOLVIMENTO

A edificação do Museu de Arte do Rio compôs o conjunto de intervenções na região portuária que modificou a dinâmica da cidade no contexto da realização dos grandes eventos internacionais no Rio de Janeiro. Estas modificações revelaram-se formas distintas de agressões à herança histórico-cultural africana daquela parte da cidade. No entanto, o MAR é concebido, entre muitos planos e desejos, com a ideia expressa de diálogo com as raízes africanas do território e crítica às investidas direcionadas aos seus habitantes. Conhecido o debate sobre a criação do museu e sua associação ao conjunto de intervenções no centro do Rio de Janeiro, o que fundamenta a atuação da educação do MAR sensível às agressões à Pequena África e reverente à herança africana da região portuária?

As contribuições de Moacir Gadotti (2012) auxiliam a refletir sobre a questão. O autor sublinha um importante aspecto acerca da análise sobre a educação: “Não podemos reduzir a educação, a complexidade do fenômeno educativo apenas às suas ligações com o sistema” (GADOTTI, 2012, p. 47).

Gadotti nos indica que há nos espaços de educação uma zona livre da manipulação da retórica burguesa, onde é possível a atuação de educadores sob outra lógica de construção do conhecimento, não mais submetida à continuidade das opressões, mas pautada pela libertação

das opressões, pela emancipação dos subalternizados. Esses espaços livres, podemos dizer, são expressão de um constante conflito presente nos espaços de educação.

Concordamos com o autor que a relação pedagógica é palco de tensão, uma vez que esta pressupõe diálogos com distintas visões de mundo. Assim, é possível afirmar que a educação, enquanto parte constituinte da sociedade que a engloba, participa e é atravessada, interfere e sofre interferências, pelas dinâmicas de manutenção ou transformação da sociedade. Ou seja, a educação pode submeter-se à reprodução da ordem estabelecida ou confrontar as opressões e romper a hegemonia vigente. As interrogações de Gadotti são pertinentes: “(...) é possível uma educação que tente participar do processo de transformação da sociedade que a mantém e que ela reproduz? O que seria uma educação transformadora, uma educação revolucionária?” (Ibid., p. 79).

As questões de Gadotti convergem com aquelas que animam a presente pesquisa. A continuar a trilha do autor, reconhecemos que os dois tipos de educação assinalados por Paulo Freire, a bancária, vinculada às elites político-econômicas, voltada para a conservação da hegemonia burguesa; e a libertadora, projeto político-pedagógico das classes subalternas para superação das opressões capitalistas, são categorias abstratas que não existem, em estado absoluto, na concretude da práxis pedagógica. E não existem porque não há uma sociedade que seja completamente conservadora ou plenamente libertadora. Assim, os dois modelos funcionam como pólos antagônicos que orientam, ou servem de horizonte, os desenvolvimentos dos distintos projetos político-pedagógicos que coexistem nos espaços de educação. Esta coexistência, obviamente, é pautada por uma relação de conflito entre estes projetos de educação e poder, buscando cada qual hegemonizar-se. Por fim, é este conflito expressão da luta de classes no campo das ideias, isto é, o confronto entre os programas políticos burguês e popular para educação.

Embora as contribuições de Gadotti digam respeito aos espaços de educação de uma forma ampla, notamos que o autor se debruça em especial sobre o contexto da educação escolarizada. Tendo isto em vista, encontramos em Carmen Morsch (2016), educadora museal e professora coordenadora da Universidade de Artes de Zurique, importantes pontos de convergência com a produção de Gadotti. A autora alemã menciona a coexistência de quatro discursos presentes na mediação e educação museais:

O primeiro discurso é denominado “afirmativo”, mais frequente em museus e centros culturais. Nesta perspectiva, a arte⁴ é compreendida como um campo de estudos e atuação entre especialistas, voltado para um público com considerável acúmulo intelectual acerca de suas questões (MORSCH, 2016, p. 3).

O segundo, também dominante, é chamado “reprodutivo”. Aqui, a mediação e a educação visam a introdução de públicos não habituados às discussões pertinentes às artes, com o intuito expresso de ensinar e formar os públicos vindouros. Sustenta esta prática o entendimento de que cabe à educação museal romper as barreiras simbólicas impostas aos públicos alheios para acesso às instituições culturais, responsáveis pela irradiação de um imprescindível patrimônio cultural. (Ibid., p. 3).

Ressaltamos que este discurso é dominante nos museus e centros culturais por seu caráter conservador. Isto é, a compreensão da indispensabilidade dos saberes acumulados por estas instituições está vinculada às rotas “civilizatórias” colonizadoras, que identifica o conhecimento concebido no norte global como o único legítimo e, por isto, sua divulgação necessária para a educação dos subalternos.

4 Notamos que Morsch toma como ponto de partida de suas análises os museus e centros culturais voltados para as discussões que orbitam em torno das artes, o que constitui importante contribuição para a reflexão acerca das práticas pedagógicas promovidas no Museu de Arte do Rio. Porém, cabe ressaltar que sua produção engloba a mediação e a educação museais num espectro mais amplo, envolvendo instituições culturais em seus distintos ambientes de atuação.

O terceiro discurso, “desconstrutivo”, tem seu desenvolvimento ligado às contribuições da museologia crítica, em especial a partir da década de 1960. Orienta a práxis desconstrutiva o exame crítico, junto aos públicos, sobre o museu, a arte e os processos educativos tradicionais que atravessam estes espaços. Esta crítica tem o importante componente de convocação à crítica institucional, percebendo os museus e centros culturais como espaços que produzem exclusão e concebem verdades absolutas, além de distanciar-se do discurso reprodutivo ao encará-lo como paternalismo unidirecional (Ibid. p. 3-4).

O quarto e último discurso é o “transformador”, da qual participa a finalidade de converter as instituições em agente ativo da mudança social. Sob este paradigma, a admissão de determinados públicos é menos importante que a incorporação das demandas sociais e inserção no meio local por parte dos museus e centros culturais. Para tal, é necessário, é claro, compreender e reconhecer os desequilíbrios de poder entre os distintos grupos sociais no sistema capitalista, assim como suas diferentes formas de vida e saber. Assim, as formas rígidas de hierarquização entre os agentes que habitam os museus são rompidas nas práticas pautadas por este discurso: curadoria, educação e públicos se mesclam para desvendar os processos institucionais, além de reestruturá-los e expandi-los (Ibid., p. 4-5).

Os quatro discursos enunciados, no entanto, não devem ser entendidos em nenhuma ordem hierárquica ou histórico-cronológica. Significa dizer que expressões dos quatro paradigmas coexistem no desenvolvimento da práxis pedagógica em museus e centros culturais. Outro ponto importante: cada um dos discursos identificados por Morsch pressupõe uma concepção de educação, com seus respectivos projetos políticos e vinculações de classe.

Althusser talvez não imaginasse as fendas abertas na retórica burguesa presente nos espaços de educação. Pois são justamente essas áreas livres que minam seu enunciado sobre caráter exclusivamente conservador da educação e suas instituições e potencializam o conflito intrínseco às mesmas. A compreensão dos espaços de educação como zonas de conflito respalda a análise aqui proposta acerca da atuação da educação do MAR diante das agressões contemporâneas à Pequena África.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As expedições no MAR proporcionaram acesso a alguns dados preciosos, mas também revelaram adversidades. Uma destas lacunas diz respeito a ausência de anotação de datas em alguns dos formulários de registro das atividades educativas. Ou seja, não é possível precisar a quantidade de atividades educativas e conversas de galeria criadas entre 2014 e 2018, uma vez que o ano é uma informação negligenciada em 59 destes documentos. Recordamos um dos aspectos da reestruturação organizacional pela qual a educação no MAR passou em 2018 para estreitar a margem de erro sobre a incidência das ações educativas no período discriminado: as conversas de galeria foram substituídas por laboratórios de criação. Assim, as proposições cadastradas como laboratórios de criação nos referidos formulários, mesmo em 2018, foram retiradas dos cálculos oriundos da coleta de dados nos arquivos do museu.

Desta forma, foram mapeadas 349 ações educativas realizadas entre 2014 e 2018, dentre elas 150 atividades educativas e conversas de galerias criadas no período. Significa dizer que muitas ações foram executadas em mais de uma oportunidade. Deste quantitativo total, foi identificada a realização de 45 ações sensíveis às questões que orbitam sobre a Pequena África na contemporaneidade, isto é, debates referentes a herança africana, racismo, transformações físicas e sociais na região portuária e direito à moradia. Esmerando os números: no universo de questões que mobilizam a educação do MAR, em 13% das atividades educativas e conversas de galeria os educadores propuseram debates pertinentes aos temas que afligem a Pequena África no desenrolar dos megaeventos no Rio de Janeiro.

A partir da consulta dos formulários das ações selecionadas, nos deparamos com outros desafios. A quantidade de ações impossibilita uma análise profunda de todo o conjunto, de forma a captar a complexidade de questões geradoras, referenciais teóricos e metodológicos e diálogos travados acerca da Pequena África. Assim, traçadas as interseções dos dados coletados nos dois tipos de formulários (Formulários de Proposição e Acompanhamento e Relatórios de Atividades), serão selecionadas dez ações educativas diferentes que serão alvos do olhar crítico e empenhado desta pesquisa, atentando para que todo o período destacado, de 2014 a 2018, seja representado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha feita por privilegiar a análise das atividades da Gerência de Educação relaciona-se a algo indicado por Semedo e Freitas (2017):

Frequentemente, a educação é relegada para os espaços fronteira do museu e, portanto, como atividade museal, subestimada. Neste sentido, as práticas de mediação são compreendidas como "práticas semivisíveis" e, como tal, são menos valorizadas academicamente e profissionalmente do que, por exemplo, o trabalho de estudo de coleções e curadoria. (SEMEDO; FREITAS, 2017, p. 50).

Atenta às diferenças de estaturas de poder entre a educação e outros setores na hierarquia interna dos museus, esta pesquisa pretende ser uma contribuição para conter o curso de desvalorização profissional e desinteresse acadêmico que afeta a educação e mediação em museus. O escopo deste trabalho é, portanto, delineado por uma opção política.

Ademais, este trabalho não tenciona enquadrar as atividades da equipe de educação do MAR em um modelo pedagógico específico. Também foge ao escopo desta pesquisa avaliar as conexões estabelecidas ou construir novas pontes entre as distintas formulações teóricas no campo da educação ou mesmo de outras áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Educação museal, Megaeventos, Museu de Arte do Rio, Pequena África.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.
- DINIZ, N. *De Pereira Passos ao Porto Maravilha: Colonialidade do saber e transformações urbanas da Região Portuária do Rio de Janeiro*. Revista eletrônica de estudos urbanos e regionais, ano 4, 2013.
- GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 2012.
- MORSCH, Carmen. *Numa encruzilhada de quatro discursos. Mediação e educação na Documenta 12: entre Afirmação, Reprodução, Desconstrução e Transformação*. Periódico Permanente, nº 6, 2016.
- MOURA, R. *Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: AGCRJ, Coleção Biblioteca Carioca, v. 32, 1995.
- SEMEDO, A.; FREITAS, V. *Enquadramentos e reenquadramentos pedagógicos da autoridade em museus*. In: SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I.; TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. (orgs.). *Educação não formal e museus: aspectos históricos, tendências e perspectivas*. São Paulo: Edições Hipótese, 2017.
- YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e método*. Porto Alegre: Bookman, 2001.