

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

**O Estado educador: considerações sobre a Política
Nacional de Educação Museal e a formação integral**

Gabriela Nascimento Santos Silva

Niterói - RJ
2022

O Estado educador: considerações sobre a Política Nacional de Educação Museal e a formação integral

Trabalho de Monografia apresentado na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para a conclusão do Curso de Pedagogia.

Orientador: Regis Eduardo Coelho Argüelles da Costa

Niterói –RJ
2022

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

S586e Silva, Gabriela Nascimento Santos
O Estado educador : considerações sobre a Política Nacional de Educação Museal e a formação integral / Gabriela Nascimento Santos Silva ; Regis Eduardo Coelho Argüelles da Costa, orientador. Niterói, 2022.
41 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)- Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2022.

1. Estado Ampliado. 2. Políticas Públicas. 3. Formação Integral. 4. Educação Museal. 5. Produção intelectual. I. Costa, Regis Eduardo Coelho Argüelles da, orientador. II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD -

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pelo entendimento que Ele fez chegar até mim. Pela curiosidade e pela personalidade questionadora. Pela capacidade intelectual pra que eu possa glorificá-lo.

Agradeço aos meus pais, Carla Regina e Marco Aurélio por acreditarem e me incentivarem sempre. Vocês são a minha principal força motriz, sem vocês eu não seria nem metade do que sou hoje. Obrigada pelos sacrifícios que fizemos pra chegar até aqui. Ao meu irmão, Marcos Felipe, por ter me salvado em um momento de extrema tristeza. A minha “primã” Luane Coutinho, obrigada pela força e incentivo sempre.

As minhas amigas, Gabriela Soares, Evellyn Drummond, Caroline Torres, Mariana Dafflon, Nicole Torres e Victoria Claudino. Obrigada por me suportarem, por me incentivarem, por aguentarem minhas crises. Amo vocês demais.

Aos amigos que ganhei ao longo da graduação, Agatha Santos, Elisa Karoline, Caio Oliveira, Darcinara Lima, Leonardo Querzé, Gabriel Martinusso, Natália Valente e Nathália Duarte. Obrigada por todos os momentos.

Aos meus eternos líderes, Rodrigo Gonçalves, Isabela Ferreira, Thiago Marcone e João Filipe. Obrigada por cada conselho, cada conversa, cada oração. Sem sombra de dúvidas vocês contribuíram para que eu me tornasse a pessoa que tenho construído. Ao meu pastor Felipe Lydia. Obrigada por todos os gabinetes, todas as conversas filosóficas, por toda intercessão ao longo desse processo.

Ao meu amigo Jean René. Obrigada por dividir comigo angústias, sonhos e conquistas. Agradeço por cada ideia compartilhada, por cada revisão textual, por todo incentivo.

A minha equipe de trabalho, mas principalmente a minha chefe Hilda Gomes e o pesquisador Ozias Soares. Obrigada por me ajudarem a crescer no campo da educação museal.

Ao meu orientador, Régis Arguelles. Obrigada pela parceira e paciência durante toda a graduação, mas especialmente no processo de construção desse trabalho. Obrigada por me ouvir, me aconselhar e me incentivar.

Sumário

Introdução	8
Capítulo 1 . Estado como conceito: múltiplas faces, interlocutores e atuações	11
1.1. A pluralidade do conceito Estado	11
1.2. Teoria do Estado ampliado	14
1.3. O Estado educador e a integralidade do sujeito	16
Capítulo 2. A formação integral: diferentes educações para diferentes finalidades e objetivos	19
2.1. Algumas considerações sobre o Estado educador e as disputas em torno da formação integral	19
2.2. Diferentes conceituações, aplicações e projetos societários	23
Capítulo 3. O Plano Museológico: uma análise da influência da PNEM e da sociedade civil na educação museal	28
3.1. Documentos norteadores: Plano museológico e política educacional	29
3.2. Museus e sociedade: como os documentos norteadores da instituição dialogam com a sociedade civil?	31
3.3. Analisando na prática: A relação entre museu e sociedade civil no Plano Museológico do Museu da Vida.....	33
Considerações finais	37
Referências bibliográficas	40

*A esses quatro jovens Deus deu sabedoria e
inteligência para conhecerem todos os
aspectos da cultura e da ciência.*

Daniel 1: 17a

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo realizar uma análise sobre a face educadora do Estado na apropriação e uso da Política Nacional de Educação Museal (PNEM) como iniciativa de fomento à formação integral. Analisamos a construção teórica acerca do conceito Estado, escolhendo a teoria do Estado ampliado de Antonio Gramsci como lente de análise crítica. O objetivo do trabalho foi de compreender como através dos órgãos públicos, Estado e a sociedade civil buscam educar os sujeitos para o consenso. Abordamos as diferentes concepções e aplicações do conceito de formação integral, buscando compreender seu uso através da análise de duas políticas públicas que se comprometem em promover a formação integral. Uma delas, a PNEM, nos levou a analisar como a categoria de formação integral é usado na questão da educação museal. Na análise da sua implementação a nível institucional, realizada através do Plano Museológico do Museu da Vida da Fiocruz, evidenciamos uma possível contradição, uma vez que a instituição privilegiou uma abordagem mais democrática e institucional, se afastando de concepções da classe dominante para a formação integral.

Palavras-chave: Estado ampliado; Formação Integral; Política pública; Educação Museal.

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo analisar, a partir da teoria do Estado ampliado de Antonio Gramsci, a apropriação por instituições museais da Política Nacional de Educação Museal (PNEM) na promoção da formação integral. A partir desse objetivo geral, pretendemos identificar e analisar a influência de aparelhos privados de hegemonia e seus intelectuais oriundos da sociedade civil, na disputa conceitual do campo e na formulação de políticas institucionais.

Considerando que as políticas educacionais promovidas pelo Estado capitalista carregam, em suas várias dimensões, as contradições de um modo de produção baseado na desigualdade e na exclusão, procuramos articular esses objetivos às seguintes questões: quais são as principais formulações teóricas utilizadas pela classe dominante no sentido de enquadrar a educação museal à sua agenda educacional? Como a PNEM expressa as contradições e a disputas de sentidos em torno dos objetivos da educação museal, e do papel dos museus e da sociedade civil? Por último, de quais maneiras essas contradições se conformam ao Plano Museológico do Museu da Vida – Fiocruz (MV)?

Para alcançarmos os objetivos citados, no primeiro capítulo abordaremos a multiplicidade do conceito de Estado na teoria política. A análise se desenvolverá sobre as diversas abordagens sobre a questão do Estado nas políticas públicas, que se modificam de acordo com os interlocutores e os teóricos que o fundamentam. Dessa maneira, lançaremos luz às múltiplas formas do Estado a partir de uma perspectiva histórica.

A teoria do Estado Ampliado de Antonio Gramsci se configura aqui como base teórico-metodológica para os objetivos empreendidos nesse trabalho. Ao analisar o Estado como se apresentava ao seu tempo, Gramsci o divide em dois planos superestruturais chamados Estado, ou sociedade política, e sociedade civil. Esses dois planos estão em relação dialética, e são fundamentais para a manutenção da hegemonia política da classe dominante, sendo a educação uma de suas principais áreas de atuação.

A educação na sociedade de massas é abordada por Gramsci (2006) a partir de uma perspectiva ampliada. A educação que o Estado e a sociedade civil

promovem extrapola o processo de escolarização, estendendo — se a todas as áreas da vida humana. Políticas públicas, políticas econômicas, políticas sociais, padrões de consumo, produtos e aparelhos culturais são usados para que se alcance um consenso hegemônico, moldando os sujeitos ao sistema de produção capitalista.

Considerando a discussão sobre formação integral, o segundo capítulo desse trabalho se propõe a analisar as diferentes formas que esse conceito é usado nas políticas públicas de educação propostas pelo Estado e pela sociedade civil. Essas diferentes formas serão analisadas a luz dos rearranjos constantes entre sociedade política e sociedade civil, buscando entender suas contradições e continuidades, e quais os objetivos políticos empreendidos.

Para exemplificar os diferentes usos, analisaremos duas políticas públicas que em seus textos se comprometem com a formação integral. A Política Nacional de Educação Museal (PNEM) e o Programa Mais Educação (PME). A escolha dessas duas políticas está ligada ao debate sobre concepção de formação integral que, de um lado, entende que são múltiplos os processos e as formas educacionais que compõem o conceito de formação integral, não hierarquizando modalidades, tipologias ou espaços educativos. Todavia, outros sujeitos políticos defendem a centralidade da escola e do profissional de educação no processo de ensino-aprendizagem, e que a ampliação da jornada escolar é bem-vinda quando tem na escola um eixo fundamental e indispensável de articulação do outros espaços de aprendizagem, como os museus.

Junto a isso, daremos ênfase a PNEM, buscando entender como essa política pública foi formulada e como é aplicada nas instituições museais através de suas políticas institucionais, como é o caso do Plano Museológico, do Programa Educativo e Cultural, da Política Educacional e da Missão educativa. Procuramos observar os processos de construção e reformulação desses documentos, a fim de entender como se dá a influência da sociedade civil de forma mais focalizada nas políticas institucionais e na possibilidade de órgãos ou instituições estatais privilegiarem determinados discursos privados.

A fim de aprofundar a nossa análise, proporemos no terceiro capítulo o uso do Plano Museológico do Museu da Vida – Fiocruz (MV) para que possamos

ver na prática o uso da PNEM e dos conceitos que a norteiam, buscando através dos textos presente no Plano Museológico, principalmente nos destaques que escolhemos, entender como e onde essa instituição museal se localiza no debate conceitual e nas relações com a sociedade civil na promoção de suas ações educativas.

Todo esse caminho de pesquisa busca compreender a importância de definirmos uma concepção de Estado para analisar as políticas públicas proposta pelos órgãos estatais. A teoria crítica do Estado permite ver o que está para além da letra da lei, analisando os percursos e as disputas político-ideológicas de construção do consenso, e o uso da morfologia do Estado ampliado para disseminar suas ideologias. Trata-se de evidenciar um processo fundamental da hegemonia política, que consiste na constante disputa pela formação do sujeito, de acordo com os interesses do bloco de poder.

Capítulo 1 - Estado como conceito: múltiplas faces, interlocutores e atuações.

Instrumento de dominação, bloco histórico-dialético, gestor da hegemonia, educador para o consenso, garantidor dos direitos naturais do homem. Todas essas características citadas foram e são usadas para conceituar o Estado. Muitas são as correntes teóricas e os intelectuais que se dedicam a analisar o Estado e suas relações, chegando assim a conclusões e conceituações diversas.

É importante situarmos as análises feitas dentro da historiografia, respeitando seus limites analíticos e os contextos dos quais emergiram. Na primeira seção deste capítulo temos por objetivo expor o percurso conceitual e das análises em relação ao Estado. A segunda seção foi dedicada à exposição da discussão do conceito de Estado ampliado de Antonio Gramsci, adensando a discussão do Estado como instrumento de coerção, mas também, de educação do sujeito.

A terceira seção do capítulo se debruça sobre a preocupação do Estado em educar as classes para um acordo velado, a fim de manter o pleno funcionamento da realidade pretendida, ou seja, o problema do Estado educador. A difusão do discurso ideológico das classes dominantes permeia a esfera educacional, cultural, ética e moral da vida social, educando o indivíduo em todos os aspectos da vida, formando sob uma perspectiva classista de educação/formação.

1.1. A pluralidade do conceito Estado

Ao longo do percurso histórico é possível notar o grande interesse em identificar e entender fenômenos da sociedade humana. Segundo Herman Dooyeweerd (2015), até o século XIX esses fenômenos eram tratados como parte de uma superestrutura que aglutinava todas as esferas da vida racional e social, o Estado. A mudança de “atitude sociológica” se dá com o surgimento da chamada sociologia moderna no início do século XIX, que tentava explicar as relações sociais, ligando o método natural-científico do Iluminismo, que buscava a descoberta de leis gerais que explicassem os fenômenos naturais, a concepção da Escola Histórica que afirmava que os relacionamentos sociais só

podiam ser compreendidos ao serem analisados dentro de um contexto, já que não são autossuficientes. Entretanto, a sociologia moderna entendia o contexto não como o Estado ou uma comunidade nacional, mas no que nomearam de sociedade.

Para Dooyeweerd (2015, p. 215), os sociólogos modernos interpretavam a sociedade como “[...] um ‘todo orgânico’ cujas partes estão intimamente interligadas e, dessa maneira, compreendidas em sua função e importâncias típicas, apenas em termos desse todo orgânico”. Esse todo orgânico influenciava a ponto de determinar a natureza dos sujeitos, de forma coletiva e individual, reverberando na linguagem, economia, estética, lei, moral e em diversos aspectos da vida social. A fim de reforçarmos a forma de analisar os fenômenos sociais trazidos pela sociologia moderna, devemos distinguir “Estado” e “sociedade”. No período da modernidade o Estado era visto como um instrumento de dominação, abarcando todos os aspectos da sociedade humana, mas se colocando acima, como se estivesse num nível mais elevado do que a esfera privada.

Entretanto, na transição do século XVII para o XVIII, John Locke estruturou a ideia clássica do Estado liberal, dando um primeiro passo para a distinção conceitual entre sociedade e Estado. Para Locke, o Estado não era mais um instrumento de dominação, mas sim o garantidor dos direitos humanos naturais – liberdade, vida e propriedade – através de suas influências políticas e coercitivas. A sociedade civil seria caracterizada então pela instância da liberdade individual e livre da intervenção estatal.

Essa percepção ganhou mais força no final do século XVIII com as teses de Adam Smith e David Ricardo, adensando o aspecto da não intervenção estatal, principalmente no campo econômico e social, advogando que reinaria uma harmonia de forças naturais entre os interesses individuais, resultando em um alto nível de bem-estar social. Essas abordagens acabam, portanto, por caracterizar a sociedade civil como o espaço para a disputa livre de interesses socioeconômicos, cercada por uma estrutura legal dos direitos fundamentais dos sujeitos, garantidos pelo Estado.

A partir da diferenciação conceitual entre sociedade civil e Estado operada pelos filósofos do liberalismo, a qual atrelou-se às transformações capitalistas que mudaram estruturalmente as relações de trabalho na Europa, a sociedade civil passou a ser caracterizada como o campo de satisfação das exigências do indivíduo burguês, o que provocou alterações dramáticas nas condições de vida da classe trabalhadora. Karl Marx, em sua obra *O Capital* (1867), analisa criticamente as influências das mudanças econômicas e estruturais da sociedade. Marx afirma que tais mudanças contribuíram para que novas tensões de classe fossem desenvolvidas. Essas tensões emergiam da sociedade civil, que estava entregue a própria individualidade e a seus recursos, rebaixando o trabalho à condição de mercadoria, fomentando a tensão entre o trabalhador explorado indiscriminadamente e o empresário, dono do capital.

Atrelado a isso, Dooyeweerd (2015) cita que Marx foi o primeiro teórico a afirmar de forma clara que a sociedade civil como John Locke a caracterizava era a representação verdadeira do que Thomas Hobbes havia definido como o “estado de natureza” do homem, uma guerra de todos contra todos, uma vez que sua estruturação valida a luta de vida e morte entre classes.

Para entendermos essa relação entre classes, é preciso antes entender que o Estado capitalista é fundamental para a divisão da sociedade em classes, uma vez que existe a necessidade de dominação de uma classe por outra. E por classes podemos concordar com André Martins (2015), que nos traz a definição do conceito de classe como um grupo organizado que se relaciona e busca estabelecer sua existência através das relações sociais engendradas pelo trabalho, compartilhando práticas culturais que caracterizam a sua identidade como classe. “Em outras palavras: o fator econômico, embora importante, não é definidor do conceito de classe; o fator político também não é o único determinante desse conceito, isso porque as relações sociais são bem mais complexas” (MARTINS, 2015, p.293).

A partir disso, o marxismo encontrou na sociedade civil e nas suas relações de classes as determinações dos fenômenos sociais de forma geral, caminhando para a consolidação da visão de que:

O Estado não deve ser entendido como uma instituição independente da sociedade civil nem, como haviam ensinado as

teorias políticas anteriores, como a comunidade total que abrange toda a sociedade. Pelo contrário, a própria 'sociedade' deve ser vista como o todo que faz nascer o Estado como instrumento político de dominação. (DOOYEWEERD, 2015, p. 220)

O Estado capitalista, então, possui uma relação orgânica com a sociedade civil, tendo por objetivo garantir a dominação de classe. Suas instituições e sua burocracia não estão, portanto, aparte das lutas sociais mais amplas. A teoria do Estado integral ou Estado ampliado organizada e defendida por Antonio Gramsci pode ser usada para analisarmos o Estado, a sociedade civil e os fenômenos sociais no capitalismo de monopólios.

1.2. Teoria do Estado ampliado

Para Gramsci, o Estado é dividido em dois planos superestruturais – sociedade civil e sociedade política - que se relacionam de forma dialética e se influenciam mutuamente, com o objetivo de construir e perpetuar o status quo. Mendonça (2007) complementa essa visão com Poulantzas, ao afirmar que o Estado é uma “condensação de relações sociais [...] atravessado pelo conjunto das relações de classes presentes na própria formação histórica [...]” (p.5). Complexificando assim a figura do Estado, apartando-se da ideia de um bloco sólido imutável e inatingível pelos fenômenos sociais que o cerca.

Sobre as categorias sociedade política e sociedade civil, Gramsci afirma que elas são metodologicamente fundamentais para analisar e explicar a ampliação do Estado. Liguori (2007) nos diz que a sociedade política é um aparelho estruturado para moldar e adequar a massa popular segundo o modelo de produção econômico vigente, usando de leis, aparatos repressivos, aparatos culturais, políticas públicas para adequar os sujeitos ao discurso hegemônico.

Uma ressalva importante feita por Liguori (2007), é que essa separação entre sociedade civil e sociedade política é feita somente para caráter analítico, uma vez que na prática essa separação é ilusória. sociedade política, ou Estado, e sociedade civil se relacionam de forma dialética, onde uma não se sobrepõe a outra.

Essa afirmação se sustenta ao pensarmos que a política, a economia e as questões sociais são componentes que permeiam as duas esferas, sociedade

civil e sociedade política, superando a visão liberal de Estado defendida por John Locke e seus adeptos.

Fontes (2020) nos aponta que essa ampliação do Estado tratada por Gramsci nem sempre é benéfica, uma vez que as organizações da sociedade civil podem buscar a exclusão de grupos ao invés do acolhimento, causando uma ampliação seletiva do Estado. A autora trata o acolhimento como a incorporação de ideias e reivindicações oriundas das classes dominadas pela classe dominante, criando uma falsa sensação de conquista, quando na verdade o acolhimento acontece para assegurar as condições gerais da reprodução social no sistema capitalista.

Sendo assim, ao recuperamos o que Dooyeweerd (2015) diz ao afirmar que a estrutura do Estado emerge da sociedade e de suas relações, atrelando a crítica da dominação de classes no Estado capitalista feita por Marx e posteriormente por Gramsci, é possível enxergamos uma preocupação em se utilizar da estrutura do Estado para que uma classe construa a sua hegemonia política. A hegemonia extrapola questões puramente econômicas, se estendendo ao campo cultural, ético, estético, moral, linguístico e em toda a realidade social na qual estamos inseridos. Busca-se a construção de um consenso.

A construção do consenso é caracterizada na obra de Gramsci como o ponto de contato entre a sociedade civil e a sociedade política, onde uma trama privada passa a ser difundida através dos braços do Estado. Para que esse consenso em torno das ideias da classe dominante ocorra, sociedade política e sociedade civil se mantêm em constantes rearranjos para que os Aparelhos Privados de Hegemonia¹ (APHs) ligados a essas classes possam continuar difundindo suas ideologias. Ao se relacionarem de forma dialética, sociedade civil e sociedade política não se sobrepõem uma a outra, mas tensionam a construção e a difusão da ideologia dominante, criando um ethos hegemônico.

¹ Oriundos da sociedade civil, é um aspecto fundamental para o exercício da hegemonia equivalendo-se aos aparelhos coercitivos da sociedade política buscando juntos estabelecer o consenso. O conceito surge na obra de Gramsci ao tratar da formação da opinião pública, que não pode ser deixada à deriva na batalha das ideias, mas organizada dentro de uma estrutura de pensamento hegemônico.

Na obra de Gramsci, consenso e hegemonia são muitas vezes usados como sinônimos, entretanto, no presente trabalho usamos os dois conceitos de forma complementar. Sendo assim, hegemonia é definida por Gramsci (2011, p. como a combinação de consenso e força, exercidos por aparatos estatais, aparelhos privados de hegemonia e intelectuais orgânicos.

É dirigente das classes aliadas, é dominante das classes adversárias. Portanto, uma classe desde antes de chegar ao poder pode ser 'dirigente' (e deve sê-lo): quando está no poder torna-se dominante, mas continua sendo também 'dirigente. (GRAMSCI, 2011, p. 315)

Todo esse movimento na sociedade civil das classes dominantes, buscando se fazer Estado e estabelecer a hegemonia, pode ser visto com maior clareza desde o início do século XX. As classes lutam e tencionam entre si a função de dirigir a sociedade, através de suas ideologias. Ao transformarem tais ideologias em discursos abraçados e difundidos pelo Estado, tal classe passa a ter sua cosmovisão traduzida em leis, políticas públicas, estatutos, decretos, programas e outras ações da esfera estatal.

1.3. O Estado educador e a integralidade do sujeito

O Estado capitalista passa a assumir a posição chave na manutenção da hegemonia burguesa, na qual ressaltam suas funções educadoras para estabelecer o consenso, distanciando-se cada vez mais da roupagem construída pelos humanistas e posteriormente pelos liberais, de que o Estado era instrumento de dominação e outrora protetor dos direitos naturais do homem. De acordo com Gramsci (2007, p. 119), “o Estado tem e pede consenso, mas também ‘educa’ este consenso através das associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados”.

A educação mencionada nesse trecho por Gramsci deve ser compreendida de forma integral, abarcando todas as dimensões educativas que podemos considerar. Nós somos educados através da escola, certamente, mas também por propagandas, filmes, séries, produtos e aparelhos culturais, mídias sociais, produções de teledramaturgia. Estamos constantemente sendo educados e moldados pelas ideias da classe dominante.

Freire (1969) afirma que o ato de educar é um ato político, desenvolvido e posto em prática dentro de um contexto específico, perpassado por interesses de classes, tornando-se impossível ser neutro. O Estado assume um caráter de educador da moralidade, da intelectualidade, dos gostos e preferências conformando um *ethos* hegemônico, buscando a formação de um sujeito que viva de forma alienada a sua realidade social, se preocupando somente com aspectos superficiais de sua existência, construído e difundido pelas classes dominantes.

Sendo assim, ao levarmos em consideração a teoria do Estado ampliado de Gramsci, principalmente o fato dos aparatos da sociedade política trabalhar ativamente para a construção do consenso junto aos APH's da sociedade civil, podemos perceber que muitas ações estatais, como por exemplo políticas públicas de educação e de cultura, estão enxarcadas de interesses das classes dominantes e suas frações. Ao buscarem se fazer Estado, as classes dominantes usam no espaço privilegiado do Estado para difundir um modelo de pensamento hegemônico. Mas como identificar as muitas vozes e influências da batalha das ideias que resultam em uma política pública?

Primeiro, é importante definirmos que ao analisarmos uma política pública é crucial partirmos de uma concepção definida de Estado. Usaremos a teoria do Estado ampliado, apresentada acima, buscando compreender quais aparelhos privados de hegemonia e seus intelectuais estão sendo privilegiados com tal política pública.

Em segundo lugar, é importante identificarmos os conceitos que norteiam tal política pública e quem são os interlocutores que formulam e utilizam tais conceitos. Já vimos anteriormente nesse capítulo que um mesmo conceito, a exemplo do Estado, pode assumir diferentes características e uso, a depender do corrente teórica e do interlocutor. Por isso, é importante identificarmos e definirmos as vozes e o uso dos conceitos.

A partir desses aspectos, é possível analisar e identificar discursos privilegiados em textos e implementações de políticas públicas. Junto a isso, é possível a análise da Política Nacional de Educação Museal a partir da teoria de Estado Ampliado de Antonio Gramsci, compreendendo que o Estado educa para o consenso em diversas frentes, sendo uma delas o campo cultural e estético,

evidenciando uma preocupação com a formação do sujeito de acordo com as demandas da classe dominante. A partir dessas considerações acreditamos que será possível compreender, no próximo capítulo, como a categoria “formação integral” é disputada e aplicada de diferentes formas, evidenciando a constante batalha das ideias.

Capítulo 2 - A formação integral: diferentes educações para diferentes finalidades e objetivos

O presente capítulo tem por objetivo analisar criticamente a concepção de formação integral que, assim como o conceito de Estado, assume diferentes roupagens a aplicações de acordo com o seu uso e seus interlocutores. Na primeira seção discutiremos a função educadora do Estado que através da relação entre sociedade civil e sociedade política, educa os sujeitos de acordo com a ideologia da classe dominante. Tais proposições serão base para crítica o uso do termo “formação integral” em diversas políticas públicas de educação. Na segunda seção debateremos os transformismos de sentido do termo “formação integral” conforme os interlocutores e a fundamentação teórico-metodológica, refletindo no seu uso educativo e político.

O conceito de formação/educação integral compõe a Política Nacional de Educação Museal (PNEM), trazendo também para a discussão os diferentes sentidos atribuídos ao conceito de formação integral, a partir dos interlocutores distintos e das diferentes aplicações em políticas públicas.

Toda essa análise crítica tem por pressuposto a teoria do Estado Ampliado de Antonio Gramsci, que entende o Estado como educador para o consenso, sendo essa educação exercida em diferentes dimensões de sociabilidade, levando em consideração a integralidade do sujeito.

2.1. Algumas considerações sobre o Estado educador e as disputas em torno da formação integral

A contínua prática de convencimento a respeito de uma realidade específica por meio do Estado capitalista coloca-o na posição de educador das massas. Dessa maneira, é essencial difundir determinada concepção de mundo em práticas educativas. A preocupação com a formação do sujeito passa a ser crucial para se alcançar a hegemonia política e a educação é um pilar fundamental na estruturação desse projeto.

Entretanto, a formação não se restringe somente ao processo de escolarização que a maioria de nós passamos ao longo dos anos, mas se estende aos diversos espaços, momentos e processos que experienciamos.

Essa perspectiva de educação se alinha ao conceito de formação integral². Coelho (2009), denomina a educação integral como “uma perspectiva que não hierarquiza experiências, saberes, conhecimentos. Ao contrário, coloca-os como complementares e fundados radicalmente no social” (p.85). A partir disso, podemos enxergar de forma mais límpida a concepção ampliada de educação, centrada na formação de um sujeito que não está descolado da sua realidade social e que é multidimensional.

Castro (2015) afirma que a definição de formação integral passa pela não diferenciação da Educação Formal e da Educação Não-formal, mas sim pela identificação de características e atividades que compõem a cada uma delas individualmente, mas que se complementam na perspectiva de uma educação mais ampla, buscando formar o sujeito em todas as suas dimensões humanas.

Caracterizadas, respectivamente, como atividades de acontecem dentro do espaço escolar e atividades que ocorrem em outros espaços, independente dos conteúdos escolares e com metodologias próprias, como museus, ONG's, espaços culturais e outros, algumas concepções contemporâneas de formação integral acreditam que a integralidade formativa do sujeito pode ser compartilhada por diferentes instituições e espaços de formação. “[...] A educação não-formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal. Daí também alguns a chamarem impropriamente de ‘educação informal’” (GADOTTI, 2005, p.2).

Castro (2015) ainda afirma que a diferenciação das duas formas de educação a partir da negação do seu oposto gera uma desarticulação política e metodológica no entendimento do conceito de formação integral, gerando uma fragmentação oportuna a setores que disputam a ressignificação desse conceito.

Coelho (2009), sinaliza que ponderações acerca de uma formação mais completa podem ser observadas ao longo da história da civilização humana, assumindo diversas roupagens e sendo adotada por diversas correntes ideológicas. Desde a Paidéia Grega, passando pela Revolução Francesa, pelo

² Nesse contexto aproximamos o conceito de educação integral e formação integral, entendo que para formar um sujeito que se encaixe ao projeto societário hegemônico é preciso dirigi-lo, educando-o ao longo da vida, nas dimensões ética, estética, moral, cultural, econômica, social e educacional.

movimento Anarquista, disputada no Brasil pelo Movimento Integralista e pelos Católicos, culminando no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) com Anísio Teixeira, podemos ver rupturas e continuidades no que diz respeito à discussão e implementação da formação integral.

Ao analisar os marcos históricos citados, podemos observar pontos comuns e divergentes das correntes político-filosóficas. Temos como pontos comuns a concepção de que a educação está inserida num processo de formação no qual forma-se para um determinado regime político-econômico correspondente a uma ideologia. Temos também a centralidade da escola no processo formativo do sujeito.

Por outro lado, podemos destacar as diferentes ideias e concepções emancipatórias, já que algumas correntes se pretendem mais progressistas e revolucionárias e outras mais conservadoras. A corrente anarquista, por exemplo, traz como complemento para a formação integral do sujeito a concepção estética, ampliando ainda mais a experiência formativa do indivíduo.

Freire (1978), ao tratar sobre o conceito de formação integral em sua obra, usa um outro termo: “educação omnilateral”. Partindo do pressuposto que o autor deixa claro em toda sua obra que a educação é um ato político, a sua concepção de educação integral não seria diferente. Freire (1978, p. 42) se apoia sob a ótica de Marx, que enxerga a omnilateralidade como o modo do “homem total” se apropriar de toda a sua existência, na qual a educação busca minimizar a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, culminando em uma luta para transformação social e emancipação.

Convicção de que, sem tal unidade, aprofundar-se na medida mesma em que uma nova prática social se fosse constituindo, não seria possível contribuir para a criação de uma nova sociedade em que se superassem as diferenças entre o trabalhador manual e o chamado intelectual. Uma sociedade que sonha com ir se tornando, no desenvolvimento de seu processo, uma sociedade de trabalhadores, não pode deixar de ter, no trabalho livre, na produção do socialmente útil, uma fonte fundamental de formação do homem novo e da mulher nova, coincidentes com tal sociedade.

A educação omnilateral defendida por Marx, Gramsci e Freire busca formar o “homem integral” tendo por referência as demandas da classe trabalhadora, a partir do seu reconhecimento como sujeito social, político e histórico, que busca

constantemente a humanização do mundo, opondo-se a lógica de “coisificação” operada e perpetuada pelo sistema capitalista.

Portanto, é possível observarmos a mudança na metodologia, no objetivo esperado e na aplicação do conceito de formação integral a partir da matriz ideológica que faz uso dele. É importante estarmos atentos aos interlocutores e aos intelectuais que fazem uso desses termos e que propõem ações sociais e projetos de políticas públicas que se comprometem com a formação integral, analisando as continuidades e as rupturas históricas que estão implícitas no uso do conceito.

Ao longo da história da educação no Brasil podemos enxergar variados projetos de “formação integral” propostos por diferentes aparatos e sujeitos coletivos que emergem da sociedade civil e política. Esses projetos podem sugerir, por exemplo, ampliação da carga horária escolar, oferta de atividades extracurriculares, parcerias entre a escola pública e entidades privadas como ONG's e associações diversas ligadas aos diversos setores sociais e econômicos, dentro outros.

Cavaliere (2009) separa essas propostas em duas categorias: Escola em tempo integral e Aluno em tempo integral. O primeiro grupo está relacionado a ampliação da carga horária escolar para todos os alunos, onde a ênfase estaria no fortalecimento da escola, equipando-a com profissionais e recursos diversificados para que a experiência formativa seja rica, mas dentro da escola. O segundo grupo foca na oferta de atividades diversas aos alunos através da articulação entre escola e instituições multisetoriais, utilizando espaços diversos e não só o espaço escolar.

O objetivo empreendido pela proposta educativa ou pela construção de uma política pública está relacionado a como os APHs e seus intelectuais orgânicos entendem o papel do Estado. Sabemos que a educação escolar é um direito constitucional assegurado a todos os cidadãos brasileiros mas, afinal, como esse direito é garantido? Como mediar esse direito a partir das influências dos APHs empresariais?

Com a ampliação seletiva da sociedade civil na elaboração de políticas públicas, temos a ampliação da disputa por conceitos e espaços formativos,

acentuando ainda mais a separação proposta por Ana Maria Cavaliere (2009), mas com nuances ainda mais profundas que precisam ser enxergadas.

2.2. Diferentes conceituações, aplicações e projetos societários

A fim de exemplificar as distintas formas que o conceito de formação integral assume nas políticas públicas de educação, traremos duas propostas que advogam a favor da formação integral.

Uma das iniciativas citadas por Cavaliere (2009) é o Programa Mais Educação (PME). Criado no ano 2007, e reformulado em 2010, o PME tem por objetivo a formação em tempo integral de educandos da rede pública de ensino básico, através de ações educativas, fortalecendo a formação cultural de crianças, jovens e das suas famílias. A Portaria normativa interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007, usada para a criação do projeto previa que instituições privadas participem da oferta e promoção de atividades culturais, educativas e desportivas que se relacionem com os projetos político pedagógicos das unidades escolares. Essas instituições podiam ser ONGs, clubes, empresas da iniciativa privada, fundações filantrópicas e todo e qualquer ator social que se dispõe a participar do projeto.

Entretanto, ao buscarmos as nuances mais profundas desse projeto, podemos enxergar uma desarticulação com a escola no processo educativo, abrindo espaço para agentes formadores externos, que disputam a formação do sujeito. “Para o tema aqui focalizado, a fragilidade da escola pública, real ou imputada, é importante elemento de análise, já que pode elucidar sentidos nos projetos de ampliação do tempo, que não investem no interior delas e buscam outras instituições sociais ou soluções externas a elas” (CAVALIERE, 2009, p. 56).

É possível enxergarmos nessas propostas a fragilização sistêmica da educação pública, atribuindo-a um caráter obsoleto e assistencialista, descaracterizando-a como direito, em que o Estado tem o dever de promover. Em lugar dessa noção, privilegia-se a ofertada educacional como um serviço que pode ser fornecido por instituições da sociedade civil que se apresentam como parceiras do poder público, transferindo, assim, a responsabilidade formativa para APHs empresariais ou ligados à empresas, que buscam formar o sujeito a

partir da sua matriz político-filosófica. Seus objetivos domesticam ao invés de emancipar, ocasionando em práticas que pouco se relacionam com a realidade dos cotidianos escolares. “Nesse caso, o esvaziamento da escola em detrimento de outras agências educativas teve uma evidência material reveladora de um tipo de direção política que pretende transferir para fora delas as tarefas inovadoras e enriquecedoras dos processos educativos” (CAVALIERE, 2009, p. 60).

É importante marcarmos que a troca com outras instituições e outros agentes educadores é fundamental para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e a vida da escola. Porém, tendo sempre como centro o processo de formação a partir de uma articulação entre a instituição educativa e a realidade dos sujeitos, que tem como apoio agentes de outros espaços educativos, tratados como espaços de educação não formal, mas que não transfere a eles a responsabilidade e a centralidade no papel formativo do sujeito.

Atrelado a ideia de que o conceito de formação integral aqui defendido não faz separação entre educação formal e não formal, a segunda política pública a ser analisada para adensar o debate sobre as diferentes aplicações do conceito de formação integral é a Política Nacional de Educação Museal (PNEM). Resultado de um processo de construção democrática baseada no Decreto nº 8.243/2014 que institui a Política Nacional de Participação Social³, a Política Nacional de Educação Museal foi publicada em 2017, com objetivo de estruturar e estabelecer parâmetros para que as práticas educativas em museus fossem fortalecidas.

O conceito de formação integral é um dos princípios que norteiam a PNEM (2018, p. 81) e é definido no glossário da política como:

Por “formação integral” entende-se o desenvolvimento pleno e harmônico de todas as componentes da vida humana: físicas, técnicas, materiais e econômicas, intelectuais, emocionais, políticas, éticas, artísticas, lúdicas, culturais e sociais. O conjunto unitário destas dimensões, indissociavelmente

³ O decreto citado foi revogado pelo atual governo, extinguindo qualquer possibilidade de um debate democrático para construção de políticas públicas e ações governamentais. Em substituição, criou-se o Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019 que limita a criação de comissões e colegiados na esfera federal.

entrelaçadas e reciprocamente fecundadas, interliga a singularidade do indivíduo, como sujeito ativo e criativo, à rica diversidade dos outros, à imensidão da natureza e à complexidade do mundo, constituindo a personalidade inconfundível de cada um e a base fundamental de uma sociedade autogovernada e civilizada. (2018, p.81).

A conceituação do termo traz passagens específicas sobre a visão de Gramsci, Marx e Freire a respeito da formação integral. Nesse caso, podemos identificar com facilidade os intelectuais que baseiam a política pública e juntamente os objetivos que ela pretende alcançar. Freire (2018) acreditava em uma sociedade na qual o indivíduo é autônomo e capaz de governar-se a si mesmo, influenciando o mundo e sendo influenciado por ele, uma relação de aprendizagem constante em todas as áreas vividas. Isso evidencia que o conceito de formação integral que está inserido na educação museal possui um compromisso emancipatório do sujeito, formando-o para ter “condições de dirigir a sociedade nas suas múltiplas dimensões” (FREIRE, 2018, p. 81).

Para Gramsci (2006), a formação integral dos sujeitos deve proporcioná-los a capacidade de se tornarem governantes, formando-os para que estudem, pensem, dirijam ou controlem que dirige a sociedade, sendo capaz de perceber a estrutura hegemônica que os cerca e buscando formas de atuação que propiciem a emancipação das classes dominadas.

A educação museal se articula com a ideia de uma formação do homem integral através do museu integral. O museu integral é conceituado na PNEM a partir da perspectiva de Hugues de Varine, que define como um museu que considera a totalidade dos problemas da sociedade, compreendendo-o como uma ferramenta de ação para uma mudança social. Na redação do conceito de Museu Integral, Mario Chagas (2018) faz uma ressalva crucial que se encaixa na análise construída até aqui sobre a disputa semântica do conceito de “integral”: “Parece indispensável dizer que o “integral” guarda um desejo de totalidade, de completude, de irrestrrição, de absoluto. O integrado, ao contrário, deseja fazer parte, harmonizar-se, adaptar-se, contribuir, participar de modo orgânico” (BRASIL, 2018, p.90).

O que podemos enxergar no Projeto Mais Educação é uma espécie de integração e não de integralidade, visto que as ações oferecidas a partir da

ampliação da carga horária estão intimamente relacionadas a um melhor desempenho em indicadores internacionais e na associação direta entre educação e crescimento econômico. Sua missão é “**contribuir** para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (BRASIL, 2010), contando com associações e empresas da sociedade civil para oferecer as atividades extras.

Já a PNEM, traz a ideia de integralidade para o conceito de formação integral, uma vez que busca através dos museus, estabelecer uma metodologia educativa que não aliena o sujeito da sua realidade, praticando uma educação chamada por Gramsci (2004, p. 81) de “desinteressada” que é “capaz de conectar trabalho intelectual e industrial com ‘toda a vida social’, de modo a desenvolver todas as potencialidades humanas e sociais (...)”

Com isso, é possível observarmos e constatarmos que muitas são as formas dos APH’s empresariais buscarem a disseminação de seus interesses e matrizes político-filosóficas no Estado ampliado. Como dito anteriormente, o processo educativo não se dá apenas na escolarização dos sujeitos, mas em toda experiência vivida na relação dialética com o mundo. Museus, espaços poliesportivos, ONG’s, institutos diversos também são espaços formativos, também imprimem uma concepção de mundo que precisa ser analisada e problematizada, demandando mais atenção quando um aparelho cultural e educacional público passa a disseminar e fomentar valores que vão contra a uma formação integral emancipatória e “desinteressada”, corroborando com a alienação das massas e servindo aos interesses de frações específicas da classe dominante.

Por fim, podemos chegar à conclusão de que a “Educação Não Formal” também é de responsabilidade estatal, assim como a “Educação Formal”, para que haja um oferecimento pleno, através do Estado, de uma formação integral. Levando em consideração o direito a educação⁴, trazido pela Constituição Federal, a educação é “[...] dever do Estado e da família, será promovida e

⁴ Neste caso, estamos tratando do conceito de educação de forma mais ampla, abarcando a “educação formal” e a “educação não formal” como direito assegurado constitucionalmente.

incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988).

Em relação a colaboração social citada, podemos inferir que a participação da sociedade civil também é valorizada no processo de garantia do direito a educação. Entretanto, podemos observar um contraste em relação as atribuições do Estado (sociedade política) e da sociedade civil. A primeira esfera é atribuído o dever, já a segunda a colaboração, evidenciando assim que a responsabilidade da promoção da educação (formal e não formal) desinteressada e afastada de interesses privados é do Estado estrito.

Para isso, é importante analisarmos a implementação de políticas públicas específicas da área, levando em consideração os atores que colaboraram com a sua construção e prática, a fim de compreendermos seus objetivos e interesses. Uma delas, aqui citada anteriormente, a Política Nacional de Educação Museal - PNEM, incentiva a construção de programas educativos e culturais para cada instituição, contando também com a participação social.

No Plano Museológico, documento que norteia as ações e os eixos de trabalho daquele aparelho cultural, podemos enxergar a concepção de educação e formação integral defendida e difundida pelo museu, quais são os referenciais teóricos e metodológicos utilizados e se articulam-se ou não à sociedade civil. Através do plano museológico, e principalmente da política educacional presente nesse documento, podemos analisar se um espaço cultural/museal público está sendo usado para difusão de interesses da classe dominante ou, por outro lado, se abrem espaço para ações políticas não hegemônicas

Para problematizarmos a política do Plano Museológico, destacando o programa educativo e cultural, a política educacional e a missão educativa, tentaremos compreender como as recomendações de elaboração do Plano – previstas na PNEM – se materializam nas instituições museais. Com este fim, analisaremos o plano museológico do Museu da Vida – Fiocruz, a fim de observarmos os processos pelos quais as políticas internas na instituição foram formuladas.

Capítulo 3. O Plano Museológico: uma análise da influência da PNEM e da sociedade civil na educação museal

Discutida anteriormente no presente trabalho, a teoria do Estado Ampliado de Antonio Gramsci nos permitiu identificar e analisar as relações de poder que envolvem agências e órgãos estatais e aparelhos privados de hegemonia da sociedade civil. Seja por meio de políticas públicas, programas sociais, culturais e educacionais, é possível enxergamos a articulação entre sociedade civil e sociedade política para a manutenção do consenso.

No capítulo anterior foi apresentada e analisada a Política Nacional de Educação Museal (PNEM), cujo objetivo geral é a organização e fortalecimento da fundamentação teórico metodológica do campo da educação museal no Brasil. A PNEM também tem por objetivo nortear as práticas educativas promovidas por instituições museológicas, a partir da ideia de formação integral do sujeito. Através dela, as instituições museais podem formular suas ações e regulamentos, se apoiando nos conceitos trazidos nos textos que compõem a política pública.

O princípio de número IV no artigo 4º da PNEM institui que cada instituição museal deve construir e atualizar de forma sistemática o Plano Museológico, onde contenha a política educacional que norteiam as ações daquele espaço, como também diretrizes de trabalho, possíveis articulações entre o museu e outros atores da sociedade civil e sociedade política. É através desse documento que conseguimos analisar e compreender os conceitos e os intelectuais que fundamentam as práticas promovidas pela instituição e é sobre esses dois documentos que iremos nos debruçar na primeira seção deste capítulo.

Entretanto, as ações educativas, como todo o *modus operandi* das instituições museais não estão desconectadas da sociedade. Discutiremos na primeira seção o primeiro ponto do Eixo III – Museus e Sociedade, das diretrizes da PNEM, que prevê a articulação entre órgãos públicos e privados para promover e difundir a educação museal, visando a formação integral do sujeito. A segunda seção procura investigar como essa relação se estabelece na formulação da PNEM, impactando diretamente as políticas institucionais dos espaços museais.

Considerando que as relações estabelecidas através da sociedade civil são marcadas pelas lutas de classes, como essa relação entre público e privado contribui para o projeto político do bloco no poder? Já vimos, em capítulos anteriores, a problemática levantada por Gramsci, na qual aparelhos privados de hegemonia da classe dominante utilizam-se do aparato político do Estado para disseminar suas ideologias. A partir daí, podemos discutir como a concepção de formação integral presente nas práticas educativas das instituições museais são atravessadas por esses conflitos políticos?

A fim de exemplificar essa análise, a terceira seção se debruça sobre o Plano Museológico do Museu da Vida – Fiocruz (MV). Buscando em seus textos a influência da PNEM e dos teóricos que fundamentam os conceitos trazidos pela política pública. Investigamos também como se dá a relação da instituição com os sujeitos coletivos da sociedade civil.

3.1. Documentos norteadores: Plano museológico e política educacional

A Política Nacional de Educação Museal – PNEM, prevê que toda instituição museal deve construir e atualizar o Plano Museológico. A obrigatoriedade do Plano Museológico antecede a PNEM, sendo instituída pela Portaria Normativa nº 1, de 5 de julho de 2006, do Instituto Do Patrimônio Histórico E Artístico Nacional – IPHAN afirmando que:

[...] compreendendo o Plano Museológico como ferramenta básica de planejamento estratégico, de sentido global e integrador, indispensável para a identificação da missão da instituição museal e para a definição, o ordenamento e a priorização dos objetivos e das ações de cada uma de suas áreas de funcionamento. (IPHAN, 2006)

A construção desse documento é crucial para a consolidação do perfil institucional, trazendo seus objetivos, sua missão, os programas educativos e culturais e as ações realizadas pela instituição. Deve ser feita de forma colaborativa e participativa com todos os agentes internos do museu, podendo contar com a colaboração de agentes externos.

O movimento de atualização periódica desse documento também é de suma importância, visto que os museus, assim como outras instituições e espaços educativos, precisam passar por constante avaliação de suas práticas

e programas. Esse processo também deve ser feito de forma conjunta e participativa.

Além do caráter operacional e de planejamento, o Plano Museológico possui uma dimensão política. Suas linhas devem expor a sua missão e sua atuação em relação as demandas da sociedade, sendo elas definidas a partir de certos conceitos e referenciais teórico-metodológicos, ressaltando a dimensão política do museu, como prevê a portaria do IPHAN. Um dos aspectos que compõe o Plano Museológico e que traz em sua concepção um posicionamento político é a política educacional do museu.

Caracterizada como “[...] todo educacional museal, incluindo a estrutura e a operação desse fazer educacional” (IBRAM, 2018, p. 95), a política educacional, a nível institucional, influencia diretamente na forma como a educação será abordada e praticada no museu. Além de um produto final, a política educacional também se torna um processo, em que toda instituição constrói a fundamentação teórica de sua prática educacional. É a partir dela que o programa educativo e cultural, junto a missão educativa são construídos.

O programa educativo cultural é o documento que regulamenta de forma mais prática as ações de educação museal propostas pela política. Nele são detalhadas as iniciativas educativas promovidas pelo museu, programas de formação, estágio, ações transversais e multidisciplinares de ordem pedagógica. Junto a ele, nasce a missão educativa do museu.

Considerada pelo Caderno da PNEM (2018) como o coração da política educacional, a missão educativa define e apresenta a motivação da instituição museal em desenvolver os processos educativos. Ela deve estar alinhada a missão institucional do museu, reafirmando a importância da educação museal para o desempenho da função social e educativa dos museus na sociedade.⁵

É importante destacarmos que cada instituição museal constrói e apresenta os documentos citados anteriormente de acordo com as suas especificidades e necessidades. A PNEM e outras políticas públicas do campo

⁵ Definida através da Política Educacional do Museu da Vida (2021) como a preocupação do museu com a sociedade na qual ele está inserido e dialoga de forma permanente. Buscando, através de suas ações educativas, contribuir com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, rompendo com discursos hegemônicos de dominação.

da educação museal possuem um caráter de orientação e não de regulação, dando maior liberdade as instituições de se organizarem a partir das suas demandas internas. Todavia, essa autonomia garantida pela PNEM abre caminho para uma articulação junto à sociedade civil na construção das ações, ampliando as possibilidades de colonização da política pelos APHs empresariais e sua agenda política de formação humana.

3.2. Museus e sociedade: como os documentos norteadores da instituição dialogam com a sociedade civil?

Em todo processo de elaboração da Política Nacional de Educação Museal a sociedade civil participou ativamente, respeitando os princípios adotados pelo IBRAM de respeito a participação social, a valorização da relação entre sociedade e patrimônio e o respeito a diversidade.

No Caderno da PNEM (2018) podemos ver todo o processo de consulta e construção participativa da política. Um dos primeiros e marcantes momentos desse processo foi a realização do 1º Encontro de Educadores do IBRAM, no qual participaram educadores de museus sob a autarquia do IBRAM, convidados que ajudam na conformação do campo, representantes das Redes de Educadores em Museus (REMs) e de centros culturais. Dois anos após esse encontro, criou-se o “Blog PNEM”, espaço virtual dedicado ao envio de propostas e discussões para a construção conceitual da política. A partir disso, outros atores da sociedade civil e da sociedade política se juntam à discussão. Alguns encontros presenciais foram organizados pelos sistemas de museus, por universidades e outros aparelhos, demonstrando uma forte participação da sociedade civil nesse processo.

É importante apontar que muitos museus, espaços e centros culturais que participaram ativamente dos debates e das elaborações conceituais são geridos por intelectuais orgânicos da burguesia⁶. Isso evidencia a disputa na elaboração e aplicação de conceitos chaves para a construção e perpetuação de um

⁶ A caráter de exemplo, um dos museus que participou ativamente desse processo e possui uma gestão privada foi o Museu das Telecomunicações / Oi Futuro. Essa instituição atua de forma ativa na difusão de um discurso empresarial para a educação através das formações oferecidas em seu espaço, e também na construção conceitual que fundamenta o campo da educação museal.

discurso hegemônico, utilizando-se do ambiente público para a disseminar suas ideologias.

Esses encontros tinham por objetivo não somente a discussão de temas e propostas, mas também a sistematização de textos coletivos para a atualização do “Blog da PNEM”, ampliando o alcance das discussões empreendidas. Um dos destaques desse processo de discussão e sistematização foram as discussões em torno dos conceitos de educação, projeto político-pedagógico, programa educativo e cultural, evidenciando a importância da dimensão educativa dos museus.

A Política Nacional de Educação Museal foi publicada no dia 30 de novembro de 2017, trazendo em seu texto a importância da articulação entre museus e sociedade na construção de seus documentos e políticas internas, mas também em suas práticas educativas. No corpo da portaria, podemos ver diversas menções a participação da sociedade civil nos processos que dizem respeito a educação museal.

Uma delas está no Eixo III – Museus e Sociedade, ponto que compõe o artigo 5º da política, que define as suas diretrizes: “I – estimular a colaboração entre órgãos públicos e privados de educação, promovendo a difusão da educação museal, em consonância com a PNEM, visando a formação integral” (BRASIL, 2017). Neste trecho podemos enxergar o compromisso com o caráter participativo de toda a política em questão, tendo por objetivo final dessa colaboração do setor privado a promoção da formação integral do sujeito.

Como abordado no capítulo anterior, muitas são as conceituações em torno da categoria “formação integral”. Para o Caderno da PNEM (2018) a formação integral está ligada ao desenvolvimento harmônico e pleno de todas as esferas da vida humana, formando um sujeito capaz de se autogovernar e que ao se organizar a outros sujeitos construa uma sociedade integral, civil e política. Porém, a materialização dessa concepção geral é operacionalizada a partir da influência de os sujeitos coletivos da sociedade civil. É aí que a disputa pela conceituação do termo se intensifica, evidenciando um esforço para a imposição de um projeto societário hegemônico através das práticas educativas promovidas pelas instituições museais.

Sendo assim, através dessa colaboração prevista na política pública e na constante participação da sociedade civil na sua construção é possível enxergarmos: “[...] formas através das quais as agências ou órgãos públicos contemplam projetos e/ou atores sociais, emanados dos aparelhos privados de hegemonia, dos quais a Sociedade Civil se faz portadora” (MENDONÇA, 2007, p.6), não perdendo de vista os conflitos que resultam na construção da hegemonia.

Além da participação em debates conceituais e na formulação de políticas públicas a nível público, como aparelhos hegemônicos da sociedade civil podem influenciar políticas institucionais como o Plano Museológico, a política educacional e o programa educativo e cultural, através da colaboração prevista na PNEM? Abordaremos essa questão na próxima seção, a partir da análise do Plano Museológico do Museu da vida.

3.3. Analisando na prática: A relação entre museu e sociedade civil no Plano Museológico do Museu da Vida.

A colaboração entre instituição museal e sociedade civil vem sendo costurada desde a concepção da Política Nacional de Educação Museal. Mas, a nível institucional, cada museu estabelece essa relação de acordo com suas especificidades e interesses, fortalecendo o caráter norteador da PNEM. É possível identificarmos essa relação ao analisarmos as afiliações político-intelectuais do Plano Museológico da instituição, buscando na missão institucional, na política educativa e no programa educativo e cultural a fundamentação teórica e os pontos de tensão em relação aos discursos externos a instituição.

Para exemplificarmos de forma prática, escolhemos o Plano Museológico do Museu da Vida – Fiocruz para ser analisado, buscando, nas categorias elencadas acima, investigar a relação entre o museu e a sociedade civil, observando sua fundamentação teórico-metodológica, e a forma como o museu compreende o seu papel social e educativo. A investigação também procurará ressaltar os possíveis conflitos com parceiros e demais agentes no que diz respeito à concepção de educação e de formação integral do sujeito.

O Plano Museológico do MV foi publicado no ano de 2017, e está em vigor até o presente momento, no qual vem passando por uma reavaliação e reconstrução pelos agentes internos do museu. Nesse documento encontramos a história da instituição, todo o processo de concepção e efetivação da proposta do que viria a ser o MV, apresentando seu funcionamento no presente e fazendo projeções para o futuro.

O primeiro ponto a ser destacado desse documento é o perfil institucional. Resultado de discussões com seus colaboradores internos e com o auxílio de diagnóstico da Expomus,⁷ o MV traz como missão a promoção da cidadania e da melhoria da qualidade de vida através do despertar do interesse científico, histórico e social da população. Entende a educação como processo emancipatório e busca promover a democratização do conhecimento, “[...] agindo como elemento do Estado para a transformação da realidade social” (FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ, 2018, p. 22).

Nesse ponto podemos ver a caracterização da instituição como braço do Estado que atua para mudança da estrutura social através das suas ações empreendidas. A qualificação da educação como processo emancipatório nos sugere que o referencial teórico que fundamenta tal afirmação entende a educação como pilar fundamental para a alteração do *status quo*, o que nos faz lembrar Paulo Freire e os teóricos da corrente da pedagogia histórico-crítica.⁸

O segundo ponto a ser destacado na análise proposta é o programa educativo, cultural, socioambiental e de acessibilidade do documento. Na introdução da seção que trata sobre os programas museológicos, temos a afirmação de que o MV “atua como um dos principais mediadores entre a sociedade e a Fiocruz” (FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ, 2018, p.26). Tal afirmação nos leva a inferir a importância dos programas empreendidos pelo MV, buscando estabelecer uma relação de diálogo entre uma instituição fundamental para a divulgação social da história da saúde nacional e internacional.

⁷ Empresa de consultoria que atua no campo da cultura e educação. Oferece ferramentas para elaboração de projetos educativos e culturais em diversas instituições museais do Brasil e do mundo.

⁸ A pedagogia histórico crítica compreende que a educação está determinada socialmente e ao estar inserida na lógica capitalista, reproduz a divisão de classes, gerando conflitos de interesses e usos diversos para dominação ou emancipação do sujeito.

O programa educativo, cultural, socioambiental e de acessibilidade do MV é definido no Plano Museológico como o elo mais forte de interlocução entre a instituição e o público, atuando de forma transversal na divulgação e popularização da ciência. A elaboração da proposta político-pedagógica que norteia esse programa tem por base a leitura crítica de teóricos das teorias de desenvolvimento e aprendizagem, junto a uma concepção de sujeito integral (em suas dimensões culturais, sociais, históricas e epistemológicas), buscando através de conhecimentos prévios dos sujeitos, de debates e reflexões gerados pelas atividades que compõem as exposições, atender as demandas individuais e coletivas de construção do conhecimento.

Baseado na proposta político pedagógica podemos enxergar forte influência de teóricos que fundamentam o conceito de educação museal e formação integral trazidos pelo Caderno da PNEM (2018). Paulo Freire, Antonio Gramsci, Demerval Saviani, Vygotsky, são teóricos que encontramos nas entrelinhas da política pública e que influenciam diretamente a formulação da proposta político pedagógica citada. E para além da questão pedagógica, a questão política também está bem-marcada com os teóricos citados e com outros elementos que compõem o documento, já citados neste capítulo.

É a partir desse programa e dessa concepção político-pedagógica que nasce a missão educativa da instituição junto a política educacional, terceiro ponto a ser destacado. Em relação à missão educativa, podemos compreender que o motivo pelo qual o Museu da Vida desenvolve seus programas e processos educativos se dá pelo fato de acreditar que a educação, em consonância com a formação integral, é um pilar fundamental para a emancipação do sujeito, visando assim uma mudança estrutural na sociedade.

Assim como no Plano Museológico, a Política Educacional do Museu da Vida (2021), reforça a concepção de que a educação precisa ser um processo emancipatório. Robustece a fundamentação teórico-política, trazendo novamente Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Antonio Gramsci, Demerval Saviani, entre outros autores, que tem em comum a defesa de uma educação como processo político, histórico e crítico. Buscando a formação de um sujeito capaz de se autogovernar e de compreender a realidade na qual está inserido, buscando tornar-se apto a promover mudanças.

Em toda a sua concepção, o Museu da Vida se caracterizou como um espaço público que busca estabelecer um diálogo com a sociedade. Entretanto, é possível afirmar que pouca é a influência da agenda educacional oriunda dos aparelhos privados de hegemonia do empresariado, visto que em todos os processos citados nesse capítulo foram construídos e fundamentos de forma coletiva com os agentes internos no espaço museal.

O protagonismo aos profissionais que vivem o “chão do museu” em detrimento a agentes externos, e a inserção histórica da Fiocruz nas questões sociais do país fazem com que essa instituição mantenha alguns espaços de resistência à disseminação do modelo empresarial de educação, que submete a formação humana às necessidades do mercado de trabalho. O exemplo aqui apresentado do MV realça as proposições de Poulantzas (1985) sobre os aparatos de Estado que podem, dado o modelo específico de dominação política sob o capitalismo, expressar propostas contra hegemônicas. Essa contradição presente no Estado ampliado é o reflexo mediado das próprias contradições dispostas no modelo capitalista de produção de valores de uso.

Portanto, através dos componentes aqui citados do Plano Museológico, é possível afirmar que o Museu da Vida busca promover, o que Gramsci (2006) denomina de educação “desinteressada”, visto que seu Plano Museológico abre espaço para ações de educação museal que busquem conectar a realidade do sujeito aos diversos processos históricos, culturais, artísticos e científicos, almejando o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Empenhando-se em um projeto societário que busque romper com discursos hegemônicos sobre educação e formação integral, os quais alienam o sujeito da totalidade da sua existência social.

Considerações finais

Em vista do debate desenvolvidos nesse trabalho, pudemos observar que as políticas públicas de educação que procuram almejar a formação integral são diversas. É possível enxergarmos uma disputa conceitual e política com o uso do termo e suas aplicações, evidenciando assim uma disputa política sobre o papel do Estado em relação a educação dos sujeitos.

No primeiro capítulo discutimos a polissemia do conceito Estado, através das diversas conceituações e usos feitos por diversos teóricos. Passando por atuações mais discretas e outras mais intervencionistas, o Estado assumiu diferentes roupagens de acordo com o as determinações históricas que envolveram suas políticas.

A divisão em dois planos superestruturais de Estado e sociedade fundamenta a teoria do Estado ampliado de Antonio Gramsci. É importante ressaltar que tal diferenciação acontece para melhorar a análise e compreensão da teoria, mas ela não se dá na prática, Estado e sociedade civil estão em constantes rearranjos para educar os sujeitos para o consenso hegemônico.

Gramsci (2007) afirma que o Estado possui mas também requer o consenso, educando os sujeitos através de seus aparatos. Tal educação deve ser entendida para além do processo de escolarização, ampliando a visão para um conceito de educação e formação mais amplo, recaindo no conceito de educação integral.

O segundo capítulo desse trabalho abordou a multiplicidade do conceito de “formação integral”. Assim como o conceito de Estado, analisado no capítulo anterior, o conceito de “formação integral” é apresentado e aplicado de múltiplas formas a depender do interlocutor que o utiliza. Sua utilização é fruto de disputas no âmbito do Estado ampliado, assumindo, portanto, diversos sentidos e objetivos político-ideológicos.

No segundo capítulo nos foi possível concluir que disputa pelo conceito de formação integral aponta para uma disputa ideológica e política que culmina em projetos societários distintos. De um lado temos um projeto que busca fragmentar a experiência educativa do sujeito, pensado por aparelhos privados

de hegemonia do empresariado. Do outro, uma política pública pensada por profissionais da área da educação que visa uma ampliação no entendimento dos processos educativos, buscando formar sujeitos que rompam com a lógica hegemônica de dominação.

Entendendo que a educação museal também compõe o direito a educação, o terceiro capítulo desse trabalho se dedicou a analisar o processo de construção da Política Nacional de Educação Museal (PNEM) e a sua aplicabilidade nas políticas institucionais, através da análise do Plano Museológico do Museu da Vida (MV). Buscamos com isso compreender como a PNEM e os conceitos que a norteiam são incorporados nas políticas desenvolvidas pelas instituições museais.

Ao longo da análise do Plano Museológico, principalmente dos aspectos que escolhemos destacar no terceiro capítulo, pudemos observar que o Museu da Vida privilegia seus colaboradores internos em detrimento a intelectuais e atores oriundos dos aparelhos privados de hegemonia da sociedade civil. Muito desse movimento se dá pela representatividade da Fiocruz no contexto histórico do país, fazendo com que haja um espaço de resistência a investidas da classe empresarial e a ideologias que privilegiam o sistema de dominação do sistema capitalista.

Vimos que o Museu da Vida é uma instituição que se procura promover uma educação mais distante dos interesses da classe dominante, não deixando de exercer seu papel crítico. Trata-se de um museu comprometido com um projeto de sociedade que questiona o *status quo*, onde o indivíduo é educado para se fragmentar e se alienar, perdendo sua humanidade e tornando-se “coisa”.

Junto a isso, compreendermos que as políticas públicas que buscam promover a formação integral precisam ser analisadas e discutidas a luz de uma teoria que sistematiza o Estado e suas relações, a fim de entender o que está posto nos textos da lei e o que está por trás dele. Assim, podemos descortinar os processos de construção do discurso hegemônico, buscando identificar e compreender como órgãos e instituições públicas privilegiam discursos da classe dominante, que muitas vezes fazem oposição ao próprio Estado.

Essa conclusão nos levou a refletir sobre a abrangência do direito à educação, prevista da Constituição (1988), entendendo que a educação museal e outras dimensões da chamada “educação não formal” são também de responsabilidade estatal. Defendemos que educação precisa estar afastada o máximo possível de privilegiar interesses da classe dominante, que se utilizam dos aparatos estatais para difundir suas ideologias.

Para que isso ocorra é preciso fomentar a elaboração de políticas públicas da área de educação e cultura que buscam promover essa integralidade da formação dos sujeitos. Uma formação que visa a emancipação desses indivíduos, dando condições para se autogovernarem e identificarem os múltiplos processos de adequação ao consenso hegemônico.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **DECRETO Nº 7.083, DE 27 DE JANEIRO DE 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 27 de janeiro de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

BRASIL. **PORTARIA Nº 422, DE 30 DE NOVEMBRO DE 2017**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Museal - PNEM e dá outras providências. Brasília, 30 de novembro de 2017; 238º da República.

CASTRO, Fernanda. **Há sentido na Educação Não Formal na perspectiva da Formação Integral?**. Revista Museologia e Interdisciplinaridade, v. 4, p. 171-184, 2015.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. Revista Em aberto. Brasília. V.22, n.80, p. 51-63, abr.2009.

DOOYEWEERD, Herman. **Raízes da Cultura Ocidental**. Ed. 1. São Paulo: Cultura Cristã, 2015

FONTES, Virgínia. **Capitalismo filantrópico? – múltiplos papéis dos aparelhos privados de hegemonia empresariais**. Revista Marx e o marxismo, v.8, n.14, jan/jun 2020, p. 15-35.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Casa de Oswaldo Cruz. **Plano museológico Museu da Vida 2017-2022**. Rio de Janeiro: Fiocruz - COC, 2018. Disponível em: http://www.museudavida.fiocruz.br/images/educacao/planomuseologico_maio_museudavida_2018.pdf > Acessado em: 22/01/2022

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Casa de Oswaldo Cruz **Política educacional do Museu da Vida**. 1. Ed Rio de Janeiro: Fiocruz - COC, 2021 e-book. Disponível em: http://www.museudavida.fiocruz.br/images/Publicacoes_Educacao/PDFs/Politica-Educacional-MV.pdf > Acessado em: 22/01/2022

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não formal**. Suíça: Institut International des Droit de l'enfant (IDE), 2005. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305943/mod_resource/content/1/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf Acesso em 18/01/2021. Acessado em: 19/01/2022.

GRASMCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere Volume 2: Os intelectuais, o princípio educativo jornalismo**. Ed. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRASMCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere Volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política.** Ed. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

IBRAM. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal.** Brasília: Ibram, 2018.

IPHAN. **Portaria Normativa nº 1, de 5 de julho de 2006 (DOU de 11/07/2006).** Dispõe sobre a elaboração do Plano Museológico dos museus do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, e dá outras providências. Brasília, 5 de julho de 2006.

LIGUORI, Guido. **Roteiros para Gramsci.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário gramsciano (1926-1937).** Ed. 1. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARTHA, Lígia. **História(s) da educação integral.** Em aberto. Brasília. V.22, n.80, p. 83-96, abr.2009.

MARTINS, André. **Formulações da classe empresarial para a formação humana.** Revista Contemporânea de Educação, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015, p. 291-313.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **Estado e Políticas Públicas: considerações político-conceituais.** Revista Outros Tempos, vol. 1 esp., 2007, p. 1-12. \Pág. 13-55.

POULANTZAS, Nico. **O Estado, o poder e o socialismo.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.