

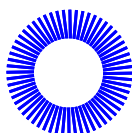
Como compartilhar experiências de educação museal?

Cayo Honorato

Professor adjunto no
Departamento de Artes Visuais
Universidade de Brasília

Viviane Pinto

Idealizadora e
coordenadora pedagógica
do Programa Educativa
Museu Nacional
da República em Brasília
Brasil



O intercâmbio de experiências entre educativos de espaços museais envolve geralmente a elaboração narrativa ou teórico-discursiva de vivências, práticas e processos, cujas propriedades não se transferem imediatamente para a linguagem dos relatos orais ou escritos. O que se elabora nesses relatos não pode ser confundido com as práticas e experiências que os antecedem. Elaborar envolve um trabalho específico de representação, composição e tradução, irredutível ao transporte de um lugar para outro dos referentes em questão.

Embora produza uma extensão daquelas práticas, compartilhar envolve a produção de outra coisa, que é muitas vezes o único meio de acesso àquelas experiências. Por em palavras modifica a natureza do que está sendo compartilhado. Mesmo o agente da prática se torna um observador que, para dizê-la, inventa ou recorre a certas construções.

Mas, se nessa elaboração há, inevitavelmente, a conversão de uma “sucessão prática” em uma “sucessão representada”, ou ainda, de uma “estrutura de exigências (as coisas *por fazer*)” em um “espaço contínuo e homogêneo” e, com isso, a transformação da própria natureza da prática, não necessariamente essa operação deveria sacrificar a “lógica da prática”, isto é, o ponto de vista da ação diante das suas urgências, incertezas, ambiguidades e incoerências (Bourdieu, 2013: 133 ss.).

A teorização não deve simplesmente dissolver a prática nos seus próprios termos (inteligibilidade, previsibilidade, etc.), mas comprovar sua relação prática com a prática,

reconhecendo a resistência dos objetos e demais atores ao seu empreendimento. Especialmente no caso dos objetos, essa resistência testemunha a atuação da matéria como algo vivo e múltiplo, em vez de inerte. Para isso, é preciso seguir as práticas e então, como propõe Latour (2012: 179 ss.), escrever *relatos de risco*.

À medida em que as políticas de inclusão, representatividade e decolonização, por exemplo, vão sendo assimiladas, ao menos no campo cultural, a uma cultura dominante, transformando-se muitas vezes em “palavras mágicas” ou “encobridoras” (Rivera Cusicanqui, 2018), torna-se premente a necessidade de diferenciarmos gestos de fachada – a serem evitados – de práticas situadas, efetivamente comprometidas com as questões de equidade e justiça social – a serem fortalecidas.

Sem uma abordagem dessa problemática, mesmo as situações de intercâmbio correm o risco de ser protocolares, em vez de possibilitar aprendizagens reais. Certamente, não nos interessa desconfiar dos educativos, mas sim nos envolvermos colaborativamente com um problema pouco discutido entre nós, relativo ao modo como a linguagem se encarrega das relações entre teoria e prática.

Portanto, quais são as condições para que um relato favoreça situações de aprendizagem entre as próprias educadoras de museus? A ausência de uma reflexão sobre essa problemática pode ser notada em duas características complementares daqueles relatos, que discutiremos a seguir.



O problema que levantamos tem uma dimensão teórico-reflexiva evidente. Sua construção, porém, está baseada na leitura de uma amostra anonimizada de relatos do campo da educação museal, assim como em nossas próprias práticas enquanto educadoras e pesquisadoras desse campo.

(1)

A primeira característica diz respeito à mobilização de enunciados *denotativos* (ou *descritivos*), como se eles fossem *performativos*, isto é, *como se* seus efeitos – que tendemos a não separar dos enunciados – fossem realizados pela própria enunciação. Noutros termos, *como se* uma consequência possível – e muitas vezes projetada – sobre os referentes fosse imaginada enquanto líquida e certa pelo próprio discurso.

Cada tipo de enunciado posiciona seu remetente (quem enuncia), seu destinatário (quem recebe o enunciado) e seu referente (o que está sendo enunciado) de uma maneira específica. Por uma condição geral da linguagem, relativa à necessidade de compreensão entre as partes, os enunciados, ainda que estritamente descritivos, orientam a percepção de determinadas consequências. É nesse sentido que são inseparáveis de seus efeitos. No entanto, os enunciados denotativos diferem dos performativos, em relação a como cada um invoca certos resultados.

Segundo Lyotard (2000), no caso dos enunciados denotativos, o remetente é aquele que sabe, mas o destinatário pode aceitar ou recusar o que ele ou ela afirma. Ambos dividem uma autoridade: no caso do remetente, a de quem expõe; no caso do destinatário, a de quem observa alguém que, ao expor, se expõe. Desse modo, o enunciado denotativo está necessariamente aberto ao debate, em razão da própria diferença de posição entre o remetente e o destinatário em relação à experiência do referente. Enquanto o remetente viveu, cabe ao destinatário ver e ouvir – ao menos em princípio.

O exemplo de Lyotard é “a universidade está doente”. No momento da enunciação, o destinatário confronta o enunciado com o que ele sabe sobre a universidade.

Já os performativos prescindem de uma discussão entre as partes, entre as quais aquela diferença de posição deixa de existir. Uma vez que seu efeito coincide com a enunciação, que isso envolve imediatamente o público na experiência relatada e que, portanto, sua “consequência” é lida como constatação, os enunciados performativos dispensam a necessidade de comprovação pelo destinatário. Nesse caso, remetente e destinatário são *autorizados* pelo discurso, que em certa medida os produz como seus efeitos. Aqui o exemplo de Lyotard é “a universidade está aberta”. Ambos vivem essa abertura no momento da enunciação.

O que, no entanto, caracteriza os enunciados presentes nos relatos educativos que estamos discutindo é a pragmática do “como se”: o recurso aos enunciados descritivos *como se* fossem performativos. Suas descrições geralmente pressupõem a adesão do público aos efeitos relatados, como se tais efeitos estivessem assegurados e não precisassem ser discutidos, dispensando a necessidade de *comprovação* pelo destinatário – exceto na prestação de contas do projeto, na qual prevalece um sentido burocrático da “comprovação”.

A comprovação a que nos referimos implica *provar junto* uma “relação prática” com a prática (Bourdieu, 2013: 133 ss.), apresentada por meio de enunciados que *lhe dão prova*. Se, por um lado, podemos reconhecer uma dificuldade para se *comprovar*, seja no sentido de se *dispor de provas*, seja no de *comunicar experiências*, reforçada pela dificuldade para se estabelecer causalidades em um mundo feito de “correlações precárias” (Fenwick e Edwards, 2010: 4); por outro, devemos considerar que, onde a comprovação é dispensada, o costume nos persuade e o *habitus* se



espalha como princípio gerador e organizador das práticas e suas representações (Bourdieu, 2013: 86 ss.), propagando o déficit de reflexão que o acompanha ou uma “decisão de crer”.

Nossa hipótese é que esse *habitus* narrativo, hoje em dia, estaria sendo informado pela lógica dos projetos enquanto paradigma dominante da produção cultural – à qual se acrescenta a exigência da prestação de contas, juntamente com o imperativo de se compartilhar boas práticas ou casos de sucesso. Nosso interesse, porém, não reside simplesmente na inversão dessa lógica, por meio da exigência um tanto moralista de que os fracassos também compoñham os relatos, mas em compreender de que modo ela se mostra um obstáculo para que a complexidade abarcada pela “lógica da prática” possa ser devidamente compartilhada.

Embora se mostrem abertos ao debate, os enunciados educativos, em princípio denotativos, não parecem considerar o tempo para a discussão. Isso parece indicar seu compromisso com, ou sua dificuldade para se desvincular da “lógica do melhor desempenho”, que administra a heterogeneidade e a dispersão dos diferentes tipos de enunciado – o que Lyotard, citando Wittgenstein, chama de *jogos de linguagem* – sobre “matrizes de *input/output*” (Lyotard, 2000: xvi-xvii).

Diante da incredulidade histórica em relação aos metarrelatos justificatórios e do concomitante esfacelamento da função narrativa, há muito “em vias de extinção” (Benjamin, 1994: 197), a necessidade de que os enunciados sejam compreendidos concede à lógica da *comensurabilidade*. Para essa lógica, em seu compromisso com a eficácia, a comprovação se limita a verificar se “o que sai” corresponde ao “que entra”, em um percurso que, para ter credibilidade, deve possuir o máximo de estabilidade e previsibilidade possível.

Isso permite ao patrocinador controlar o projeto sem se envolver com as suas questões. No caso da

prestação de contas, a comprovação apresenta provas de que a atividade foi realizada, não de como ela foi feita. Suas etapas são discriminadas, mas o processo é ocultado. Nesse sentido, a comensurabilidade é uma forma bastante limitada de compartilhamento, especialmente no caso das experiências educativas, que dificilmente podem ser resumidas a um preceito. Em tais circunstâncias, a pragmática do “como se” expressa uma *heteronomia*: “sede operatórios, isto é, comensuráveis, ou desaparecerem” (Lyotard, 2000: xvii).

Considerem os seguintes enunciados: “o projeto se desenvolveu de forma colaborativa e horizontal”, ou ainda, “o projeto trabalha com pessoas que representam experiências socioculturais historicamente silenciadas” – nos quais o remetente costuma ser a coordenação do projeto, e o destinatário, um amálgama de público em geral, pares e patrocinadores. Trata-se de enunciados cujos efeitos passam por autoevidentes, uma vez que eles correspondem a expectativas estabelecidas sobre o *que* deve ser feito, mas não explicitam sua maneira de praticar, a materialidade e a sequencialidade (não necessariamente linear) do *como* foi feito. Subsistem como simples declarações; a rigor dispensam a tarefa da *descrição*.

Em última análise, os efeitos que pretendem relatar (decorrentes da colaboração, representação, etc.) operam como uma metanarrativa justificatória do projeto; nem sempre como elementos descritivos de uma sucessão prática. Em muitos relatos, não sabemos o que se passa na colaboração, em que medida os colaboradores se transformaram, se ela enfatiza a cooperação horizontal ou uma simples coalizão hierárquica, se em algum momento encobriu relações de exploração, com que urgências, incertezas e ambiguidades ela se deparou, quais foram as suas consequências empiricamente rastreáveis.

Do mesmo modo, registra-se que houve espaço para as sugestões dos participantes, mas não quais foram



essas sugestões nem como foram tratadas. Diz-se que algumas ações foram pensadas conjuntamente, mas não como foram compostas, nem de que modo sua dimensão coletiva se realizou, muito menos, por exemplo, como participação popular e conhecimento especializado foram equilibrados. Uma pessoa representa um grupo, os coletivos são personificados por um conceito, uma coisa simboliza outra. Há confiança em uma eficácia simbólica das ações, mas indisposição para descrever as interações reais. Os relatos de representação não dizem o que foi reduzido. Os de inclusão não contabilizam o que foi excluído.

Diante dessa problemática, é preciso reabrir os relatos para a *discussão*, não necessariamente para a disputa, em sua relação prática com a prática. É preciso tomá-los como aquilo que não se resume a uma obrigação de trabalho e, em vez disso, narrar como o projeto foi afetado pela “lógica da prática” no processo de sua realização.

A abertura ao debate que caracteriza os enunciados denotativos é análoga à “abertura ao conselho” de que fala Benjamin (1994). Ao comentar sobre o esfacelamento da narração e o desaparecimento da experiência no sentido de *Erfarung* – isto é, que se inscreve numa *temporalidade* comum a diferentes gerações, permitindo que uma tradição seja transmitida de pai para filho por meio da palavra –, Benjamin busca pensar uma “nova forma narrativa” que se contraponha à experiência individual e interiorizada (*Erlebnis*) que surge no lugar da primeira; uma que preservaria a irredutibilidade do passado, mas, ao mesmo tempo, respeitaria a imprevisibilidade do presente.

Benjamin não resolve a questão, mas, segundo Jeanne Marie Gagnebin (2007), esboça algumas vias de aproximação. A primeira sugere uma abertura ao conselho, o que pressupõe contar uma história de maneira não definitiva ou exaustiva, compartilhando as hesitações, tentativas, até mesmo as angústias de uma

história “que se desenvolve agora” e que, portanto, admite vários desdobramentos, sequências e conclusões. Em resumo, a abertura ao conselho pressupõe a retomada e a transformação por muitos de uma narrativa a princípio encerrada em sua solidão. A segunda – que Benjamin relaciona a Kafka – sugere narrar a impossibilidade de narrar, ou ainda, demorar-se no “avesso do nada”, em vez de buscar a superação do nada por um “conteúdo” positivo.

(2)

A segunda característica dos relatos educativos diz respeito à reiteração de propósitos e objetivos do projeto (aquilo que se pretende, os fins futuros, os benefícios que virão) no lugar da apresentação de análises ou descrições retrospectivas de seus resultados ou experiências (aquilo que foi obtido, o que de fato se passou). Dessa forma, o momento da *avaliação* repete o da *proposição*, cujos objetivos seriam confirmados pela *execução*, mas não necessariamente pela *prática*. Quando não dispensa a comprovação, essa *partilha* reitera os argumentos de partida, em alguns casos, reformulando os objetivos diante dos resultados alcançados. Uma intenção racional prevalece sobre a materialidade, uma vontade sobre a experiência, uma estratégia sobre a indeterminação. É como se o projeto não precisasse ter sido realizado, ou sua realização pudesse ser inventada.

Assim, por exemplo, registra-se que houve avaliação, mas não o que ela mostrou de inesperado; que houve inovação, porém circunscrita a uma expectativa dominante. Aqui não importam os tempos verbais, se passado, presente ou futuro. Obviamente, não há nisso uma transposição, nem uma relativização da marcha do progresso, tampouco a adoção de uma cosmogonia de tempo circular. A propósito, segundo Bourdieu (2013: 54-55), que neste momento comenta a independência do discurso em relação à situação na qual ele funciona, a palavra *execução* condensa uma forma de objetivismo



“que, privilegiando o construto em relação à materialidade da realização prática, reduz a uma atualização de uma espécie de essência a-histórica [...] a prática individual, o fazer, a feitura, e tudo o que se determina no momento prático”.

Esse *habitus* corresponde a um sistema de *disposições*, a “estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores das práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los” (Bourdieu, 2013: 87). Nesse sentido, o mundo prático que se constitui na relação com o *habitus* é “um mundo de fins já realizados, modos de emprego ou movimentos a seguir, e objetos dotados de um ‘caráter teleológico permanente’” (Bourdieu, 2013: 88). O *habitus* tende a engendrar todas as condutas “razoáveis” que “têm todas as possibilidades de ser positivamente sancionadas porque são objetivamente ajustadas à lógica característica de um campo determinado, do qual antecipam o porvir objetivo” (Bourdieu, 2013: 92).

Essa característica dos relatos educativos compartilha com a primeira uma assimilação dos efeitos pelas causas, assim como a redução da vida prática do projeto à “maximização do rendimento do esforço gasto”. Mas lhe acrescenta uma concepção de tempo, fundamentalmente moderna, que excede as circunstâncias da enunciação. Além disso, tende a desconsiderar a ação histórica e a reduzir seus agentes a meros “suportes” das estruturas. A substituição das descrições pelos objetivos, da experiência pela vontade, da prática pelo construto, só passa despercebida se admitirmos que a realização do projeto é informada por um tempo linear, contínuo e ininterrupto, sem desvios ou bifurcações, do começo ao fim já conhecido, porque previamente resolvido, além de indiferente à recalitrância das coisas.

Ao comentar sobre a “flecha do tempo” e o quadro temporal dos modernos, Latour (1994: 66 ss.) afirma que “os modernos têm a particularidade de compreender o tempo como se ele realmente abolisse o passado antes dele”. Esse tempo cumulativo e irreversível sustenta uma sensação de capitalização e progresso, que por outro lado nos obriga a “sentir o tempo como uma revolução que deve sempre ser recomeçada”. No entanto, como essa temporalidade é imposta sobre um regime temporal diverso, que mistura épocas, gêneros e pensamentos, “os sintomas de um desentendimento se multiplicam”. Para o autor, “o passado permanece, ou mesmo retorna”, não necessariamente na forma do recalcado, muito menos do pastiche, mas sim de elementos contemporâneos reagrupados ao longo de uma espiral, em que “o futuro se parece com um círculo em expansão em todas as direções, e o passado não se encontra ultrapassado, mas retomado, repetido, envolvido, protegido, recombinação, reinterpretado e refeito”.

O ponto é que as práticas “podem ter outros princípios além das causas mecânicas ou dos fins conscientes e obedecer a uma lógica econômica sem obedecer aos interesses estreitamente econômicos” (Bourdieu, 2013: 84). Noutros termos, as ações podem ser “razoáveis sem ser o produto de um plano razoável; habitadas por uma espécie de finalidade objetiva sem serem conscientemente organizadas em relação a um fim explicitamente constituído; inteligíveis e coerentes sem serem originárias de uma intenção de coerência e de uma decisão deliberada; ajustadas ao futuro sem ser o produto de um projeto ou de um plano” (Bourdieu, 2013: 85). As práticas são o “lugar da dialética do *opus operatum* e do *modus operandi*, dos produtos objetivados e dos produtos incorporados da prática histórica, das estruturas e dos *habitus*” (Bourdieu, 2013: 87).

Ainda segundo Bourdieu (2013: 133 ss.), a prática está ligada ao tempo, “não somente porque se realiza no tempo, mas também porque ela joga estrategicamente



com o tempo e particularmente com o andamento”. A urgência, outra de suas propriedades essenciais, resulta da participação no jogo e da presença diante do futuro que ele implica: “basta se colocar fora do jogo, fora dos desafios, como faz o observador, para fazer desaparecer as urgências, os chamados, as ameaças, os passos a seguir que constituem o mundo real, isto é, realmente habitado”. Os percursos práticos correspondem a um “espaço descontínuo e lacunar”, cujo tempo prático é feito de “ilhas de duração incomensuráveis [sic], dotadas de ritmos particulares, aquele [sic] do tempo que urge ou não avança, de acordo com o que se *faz* dele, ou seja, de acordo com as *funções* que lhe atribui a ação que ali se realiza”.

Noutro contexto, porém diante de uma problemática semelhante, Latour (2012: 179 ss.) propõe que os relatos sejam tomados como um laboratório, no qual as ideias de construção e artificialidade não se opõem às de veracidade e exatidão. São relatos *de risco* porque, assim como os experimentos, podem fracassar. O compartilhamento da experiência não está previamente assegurado. Nesse caso, o próprio texto deve assumir o papel de um mediador, que traduz e transforma a experiência relatada. Para Latour, um bom relato é aquele que “*tece uma rede* [de atores]”, na qual “*todos os atores* [humanos e não humanos] *fazem alguma coisa*” e cada um dos pontos no texto “pode se tornar uma encruzilhada, um evento ou a origem de uma nova translação”. Assim, contrapõe-se ao relato no qual um número reduzido de atores é apontado como causa dos demais, “cuja função se limitará à de pano de fundo ou substituição para os fluxos de eficácia causal”; no qual as “*translações*” são meros deslocamentos de forças sociais já compostas. Desse modo, as relações desdobradas entre os atores e consignadas pelo texto podem tornar visível para o leitor “o movimento do social”, a *comprovação* das experiências.

Agradecimentos

Nossa participação no 10.º Encontro Ibero-Americano de Museus foi financiada pelo Fundo de Apoio à Cultura do Distrito Federal.



Referências

Benjamin, W. (1994). O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Em *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*, S. P. Rouanet (trad.), pp. 197-221. São Paulo: Brasiliense.

Bourdieu, P. (2013). *O senso prático*. M. Ferreira (trad.). Petrópolis: Vozes.

Fenwick, T. e Edwards, R. (2010). *Actor-Network Theory in Education*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Gagnebin, J. M. (2007). Não Contar Mais? Em *História e narração em Walter Benjamin*, pp. 55-72. São Paulo: Perspectiva.

Latour, B. (1994). *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. C. I. da Costa (trad.). Rio de Janeiro: Ed. 34.

Latour, B. (2012). *Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede*, G. C. Cardoso de Sousa (trad.). Salvador: Edufba / Bauru: Edusc.

Liotard, J.-F. (2000). *A condição pós-moderna*. R. Corrêa Barbosa (trad.). Rio de Janeiro: José Olympio.

Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixí es posible: ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón.