



EDUCAÇÃO POPULAR E PATRIMÔNIO CULTURAL: A COMPLEXIDADE DO MODO DE CONSTRUIR SABERES FORMAIS E NÃO FORMAIS INTERDISCIPLINARES ENTRE MUSEU, ESCOLA E COMUNIDADE.

Elizabeth Tamanini¹

Agência Financiadora: UNIVILLE

Resumo: As reflexões sugeridas neste texto são decorrentes de estudos e experiência sobre Educação Popular e Patrimônio Cultural e em especial apresentam resultados de Ações envolvendo práticas educativas escolares, práticas educativas museológicas e saberes comunitários na perspectiva da construção dialógica. A partir destas experiências ressalta-se complexidades contemporâneas presentes nas instituições escolares e museológicas frente a diferentes contextos territoriais e das desigualdades de acessibilidade da informação e formação coletiva apontando como pressuposto a consolidação de políticas públicas de educação e patrimônio cultural.

Palavras-chave: Educação Popular; Patrimônio Cultural; Saberes Formais; Saberes Não Formais; Participação Comunitária.

Introdução

Tem-se como objetivo maior neste artigo compartilhar reflexões acerca de construções teórico-metodológicas advindas das ações de preservação do patrimônio cultural tendo a escola, a comunidade e o museu como sujeitos de intervenção em construção de diálogos com a Educação Popular. Este debate tece um quadro ainda novo quando alinhado ao papel social dos espaços de memória, entre eles o Museu na construção da pertinência e das identidades coletivas dos movimentos sociais e da vida comunitária. Nossos fios buscam ainda compreender as relações, as tensões, as teias coletivas entre indivíduos, sujeitos e instituições. Daí a necessidade de ir apresentando as temáticas e do mesmo modo apresentando pouco a pouco a concretude de referências frente ao desafio de romper com muros e territórios conceituais.

¹ Professora pesquisadora - Mestrado em Educação/UNIVILLE /elizabeth.tamanini@unville.br

A COMPLEXIDADE DE ROMPER TERRITÓRIOS CONCEITUAIS: PRODUZINDO DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO POPULAR E CULTURAS MATERIAL E IMATERIAL

Tem-se como pressuposto que a educação em museu é algo intrínseco a sua existência estando ele aberto ou fechado. Os estudos sobre o surgimento dos museus, passando pelos gabinetes de curiosidades, pelos jardins botânicos, ao conceito de museu defendido pela UNESCO, ou ainda conforme a Mesa Redonda de Santiago do Chile (1972) “como instrumento de educação, intervenção social e de desenvolvimento das populações” se faz presente. Por sua secularidade esta instituição adquire um caráter de propagação de verdades. Daí a importância estratégica e pedagógica deste espaço na formação de conceitos e práticas sociais coletivas. O museu, estando aberto ao público transmite uma mensagem, educa através do objeto a qualquer pessoa que nele entrar, seja qual for a sua classe social, sexo, idade, etnia ou escolaridade. A Educação ao longo dos séculos tem subestimado a capacidade ideológica desta instituição no estabelecimento de valores, mentalidades e ideologias.

Pode-se observar, contudo que esta estreita ligação entre Museu e a Educação no Brasil e na América Latina vêm constantemente sendo rediscutida à medida que o conceito de museu é re-significado ou que se discute a educação enquanto categoria dialética para além do Ensino Formal. Por se tratar de um espaço de educação não formal, o museu dispõe de uma maior autonomia no trato com as temáticas/ conteúdos quando comparado com a educação escolar. Diante das especificidades de cada museu busca-se o fio condutor dos conteúdos/problemáticas nos patrimônios culturais que lhe são peculiares e que constituem o seu acervo, ou seja, a cultura material das diversas sociedades, resultados da produção humana e, por conseguinte, nas memórias subjacentes a essa produção.

Quando pensamos nesta perspectiva dialógica (FREIRE, 2006), recorremos ao conjunto das representações sociais para o estabelecimento de negociações construindo a priori a possibilidade de se optar a respeito das memórias, das identidades que significam o patrimônio social a ser conservado e preservado. Sejam estes elementos forjados em espaços criados oficialmente como os tradicionais museus, ou também espaços com novas concepções de cuidado, seleção e socialização do Patrimônio como: “casa de cultura”, “espaço de referência comunitária”, “museu vivo”, “eco-museu”, “museu comunitário”, “museu integral”, “centro cultural”, “arquivo de referência da cultura popular”, e muitas outras experiências que contribuem sobremaneira nas reflexões destas problemáticas contemporâneas.

Nesse contexto, a história da educação no Brasil vem se constituindo como área de conhecimento e área de intervenção social, fruto da interferência significativa dos Movimentos Sociais em diferentes conjunturas sociais políticas e econômicas. O debate sobre a educação das classes populares e sua inserção nas políticas públicas está profundamente vinculado às transformações do trabalho e conseqüentemente à estrutura política de estado. Em estudo recente sobre os caminhos da Educação Popular e a importância dos Movimentos Sociais no Brasil Reinaldo Matias Fleuri destaca que:

A primeira vertente de educação popular é a que se identifica com a ampliação da educação escolar para todos os cidadãos. A expressão *educação popular* é usada pela primeira vez por intelectuais, militantes e educadores latino-americanos, entre fins do século passado e começo deste. Uma outra vertente significativa de educação dirigida às camadas populares é a educação de adultos (FLEURI, 2002, p.53).

Sabe-se que a educação não pode carregar a culpa por todas as mazelas sociais, todavia é compreendido pela maioria dos educadores e das educadoras que sem a educação não há processo de transformação social. A intensificação do debate sobre as pedagogias que dimensionam esta diversidade de experiências em uma perspectiva multidisciplinar na educação formal e não-formal representa um outro lado da curva do rio. Isto significa dizer que há uma ampla diversidade de interesses e objetivos das propostas de Educação Popular² e Educação espalhadas e apropriadas em diferentes territórios e realidades sociais com desdobramentos temáticos complexos. A educação convencional é particularmente vulnerável a disputas relativas à interpretação do passado em virtude de sua importância como ferramenta ideológica na sociedade. O ponto básico é que toda a argumentação da educação pressupõe a existência de um passado³.

Tais conceitos ao longo dos séculos têm servido para mitificar o tempo, transferindo para o discurso educativo uma série de estereótipos. “A história não é um grupo de fatos sobre o passado, mas, ao contrário, um conjunto de idéias sobre o passado, no presente”, “O passado, conservado no Museu em forma de patrimônio, serve ao presente” (FUNARI, 2011). Os passados são sempre construções. Revisitá-los exige compreensão e complexidade. Os objetos são dotados de uma significação especial, que faz com que eles representem o

² Ver STRECK, D. R. *Pesquisar é Pronunciar o Mundo*, 2005.

³ A Escola trabalha essencialmente com memórias, saberes, identidades, patrimônios herdados, acúmulos sociais representados fortemente pelos conhecimentos repassados em seus conteúdos programáticos, pelos cadernos que cada estudante vai guardando de ano a ano, após concluir uma série ou período. Ver também THOMPSON, P. *A Voz do Passado*, 2002.

“invisível”. Conservado apenas na forma de “registro ou relato, o passado é privado de sua diacronia, quer dizer, o passado passa a existir como fato contemporâneo e recente”, cada vez que é renovado pelas narrativas e práticas rituais. E é justamente na transmissão dos objetos que, as coletividades conferem uma “existência física da história”.

O que significa esta referência com o passado? O problema é que o passado vigente está sempre fora de alcance. Igualmente restos materiais, não importando o quanto são velhos, são observados e utilizados no presente – e tão paradoxalmente, imutáveis, e infinitamente transformados quanto à sociedade ao seu redor muda. Há então, dois passados: o temporal que passa e está percorrido, dado e o “passado” metafórico que está seguro nas memórias e tradições da sociedade. É esta diversidade, portanto, este passado dinâmico que encontramos em nossas vidas que devemos conceituar. Ou seja, o objeto do conhecimento não é simplesmente o que se expõe, é também aquele que, em certo sentido, nos opõe, mobilizando-nos a encontrar classes de compreensão.

Para um processo constitutivo de conhecimento, interessa-nos justapor questões históricas onde as sombras, os restos, as figuras, as fotografias, as falas, os objetos sejam instigados a revelar algo mais sobre distintos processos culturais. Testemunhos do tempo, os artefatos apresentam com singularidade o imaginário social, apontam para as singularidades e subjetividades da experiência humana, para Ginsburg:

Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas. Gerações e gerações de caçadores enriqueceram e transmitiram esse patrimônio cognoscitivo. Na falta de uma documentação verbal para se pôr ao lado das pinturas rupestres e dos artefatos, podemos recorrer às narrativas de fábulas, que do saber daqueles remotos caçadores transmitem-nos às vezes um eco, mesmo que tardio e deformado (GINSBURG, 1991, p.143).

Assim, as ações que implicam manufatura e uso e a natureza dos objetos materiais constituem a informação de base da cultura material. Os artefatos não são em si mesmo informações culturais, são amiúde, informações específicas de ações humanas e dos processos culturais. Logo a cultura tem a ver fundamentalmente com a maneira como a pessoa atua no mundo. Para Vigotski (2001) no campo semântico, o significado das coisas corresponde às relações que a palavra pode empreender apoiando-se na dimensão de pensamento e

linguagem. Na perspectiva da leitura do artefato, ou da cultura material, como fonte indiciária, o suporte conceitual centra-se na idéia de signo, portanto a mediação cognitiva entre a cultura material e imaterial e a linguagem é realizada pela ação da educação. Para Bakhtin (1999), as palavras são tecidas por uma multidão de signos ideológicos servindo como trama em todas as dimensões sociais. Através da análise dessas fontes, pode-se, contudo, acompanhar a tortuosa articulação entre polêmicas político-ideológicas e saberes constituídos, seja no sentido da construção do(s) passado(s) ou por processos de (re) apropriação desse(s) passado(s) no presente. Pois a imagem (pode) se transformar na lembrança e muitas vezes a lembrança se fixa na imagem⁴. Quanto ao olhar, o que se vê, depende de quem olha e de quem os ensinou.

A Educação é sobremaneira responsável pelo processo cultural, e ainda, pela continuidade ou descontinuidade das estruturas sociais. A Educação está neste caso sendo concebida como um processo sociocultural que carrega em sua gênese um conjunto de práticas, (heranças cognoscitivas) e representações ideológicas. Tal problemática, meio que na contramão da história, exige que se inclua a cultura dos "objetos" como elementos indispensáveis para a releitura e reflexões contextuais, onde passado e presente se mesclam na tentativa de elaborarmos discursos de apropriação desses passados, materializados pela ação educativa.

Aparentemente, escola e museu formam cenários completamente distintos. Porém, “não lemos regras e nos tornamos membros do rebanho de alunos, na escola; são as estruturas materiais de controle, no edifício “Escola”, que nos transforma em rebanho” (Funari, 1999). É através do mundo material que a criança, na escola, e os adultos de um modo geral, tomam contato com a ordenação social. Conforme Aguiar e Ozella (2006, p.3) “a uma estância que relaciona objetos, processos, ou situações entre si; a partir daí o conceito designará um elemento que viabiliza a realização de outro que, embora distinto dele, garante a sua efetivação, dando-lhe concretude”. O ponto básico é que toda a argumentação da educação pressupõe a existência de um passado, de um objeto, de objetividade, de subjetividade, de conhecimento⁵. Isto é, o ser humano cria e modifica a realidade, transpõe o social, e esta apreensão de signo, significado e sentido constitui a herança cultural e é aqui situada nas diferentes formas e proposições, pensamento e linguagem. Schelling (1991) tendo como base as reflexões de Paulo Freire sobre o sentido da existência humana e a educação, salienta a inter-relação entre educação e o mundo das coisas, ou seja, educação e cultura se mesclam nas

⁴ BOSI, Alfredo. Fenomenologia do Olhar. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

⁵ A educação formal se estabeleceu na sociedade moderna como espaço legítimo de transmissão de conhecimento historicamente adquirido pela humanidade. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8069 de 13/07/1990) garante a participação de todos na educação obrigatória.

teias do processo histórico.

... a possibilidade humana de existir- forma acrescida de ser- mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também, sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer. É um ser aberto. Distingue o ontem do hoje. O aqui do ali. Essa transitividade do homem faz dele um ser diferente. Um ser histórico. Faz dele um criador de cultura. A posição que ocupa na sua “circunstância” é uma posição dinâmica. Trava relações com ambas às faces de seu mundo - a natural, para o aparecimento de cujos entes o homem não contribui, mas a que confere uma significação que varia ao longo da história e a cultural, cujos objetos são criação suas. (SCHELLING, 1991, p. 28)

Em nosso movimento dialógico com as referências e fontes pôde se perceber a complexidade presente nas análises sobre a memória social ou coletiva, evidenciada a partir dos registros, vestígios e fragmentos, considerados conceitualmente como bens culturais de uma dada sociedade. Se vivemos numa era que tende ao esquecimento, é ainda mais imperativo expandir as fronteiras do político para incluir não apenas práticas culturais anteriormente marginalizadas, mas também uma nova política da representação das diferentes desigualdades sociais. As ações da vida cotidiana, o comportamento corrente, levado a cabo em um mundo construído pelos seres humanos está no centro dos processos de criação de consciência. Vigostski (2001) lembra-nos que a atividade humana é sempre significada. “No agir humano sempre realiza uma atividade externa e uma interna”. Mas o que internalizamos não é o gesto como materialidade do movimento, mas a sua significação, a qual tem o poder de transformar o natural em cultural. (Aguiar e Ozella, 2006). Assim a mediação teórico-metodológica educativa pode constituir-se em instrumento emancipatório das referências e identidades culturais humanas em diferentes contextos sociais, políticos.

EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS: A AUSÊNCIA DOS MUSEUS

As teorias críticas têm contribuído para aumentar nossa compreensão sobre as íntimas e estreitas relações entre conhecimento, poder e identidade social e, portanto, sobre as múltiplas formas pelas quais os conhecimentos e saberes estão centralmente envolvidos na produção do social⁶. As teorias da reprodução social, por exemplo, nos mostram como as distribuições desiguais de conhecimentos, através do currículo, da escola, e dos museus constituem mecanismos centrais do processo de produção e reprodução de desigualdade

⁶ FERNANDES, F. Nesta obra, o autor formula análises fundamentais sobre aspectos da realidade brasileira que ampliam a compreensão dos impasses da educação pública no Brasil (2005).

social.

Por sua vez, os museus de um modo geral, no Brasil, ainda não incorporaram, de forma interdisciplinar a inserção de outras análises do conhecimento humano. Há, sobretudo, um desconhecimento do potencial analítico da cultura material relacionada à Educação. As reflexões acerca da educação popular nos museus e a relação com o processo de Educação Patrimonial, até o presente momento, em grande parte, tem se dado de forma pragmática e sem compromissos ideológicos metodológicos. Portadores de heranças elitistas do século passado que o definiram e elegeram como templos do saber burguês, esta instituição ainda guarda e preserva formas saudosistas, românticas, e exóticas de narrar à memória social. Expõe-se, preserva-se algo que está relacionado a um passado distante. A seleção dos bens preservados ainda tem sido feita em grande parte dando-se ênfase aos bens culturais produzidos pelas elites. Em particular, as classes dominantes decidem o que deve ser lembrado e esquecido. “Não há um único documento de cultura que não seja também um documento de barbárie. E a mesma barbárie que o afeta, também afeta o processo de sua transmissão de mão em mão” (CHAUI, 1990, p. 20).

Desse modo, um museu⁷ visto enquanto instituição que preserva pesquisa e divulga conhecimentos de diferentes sociedades em distintos processos históricos, necessariamente transmite discursos e representações a partir de sua compreensão sobre cultura, organização e seleção da memória, em especial o que se privilegia para ser preservado. Vale dizer que memória, identidade e educação podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo⁸. Novamente nos ancoramos em Marilena Chaui para refletirmos o quanto a tensão e a disputa por valores, memórias e direitos humanos em nossa sociedade têm sido praticadas de maneira absolutamente desigual na correlação de forças, ou seja, a luta se dá em condições desiguais:

Quem lê *Emílio* de Rousseau, o que são as luzes, de Kant? A *Fenomenologia do Espírito* de Hegel, a *educação para a liberdade* de Dewey, as propostas da *Escola Nova* e da *escola Ativa*, as de *Summer Hill*, *Ou de Freinet*, para não mencionar *A República* de Platão, os *Dos Ofícios* de Cícero e *De Magistro*, de Santo Agostinho, há de perceber que a idéia de formação é inseparável de um determinado campo teórico e do contexto histórico no qual é formulada a proposta pedagógica, de sorte que estas não podem ser compreendidas sem a compreensão do papel atribuído ao pedagogo, com relação à sociedade, à política e ao saber. Lembradas estas obviedades, a

⁷ A respeito do papel social dos museus na contemporaneidade, vale a leitura de CHAGAS, M. Há uma gota de sangue em cada museu (2006).

⁸ BAUMAN, Z, (2005) e POLLAK, M. (1989) corroboram com estas reflexões pautadas nas transformações sociais e identitárias.

questão colocada – que é formar? – permanece inteiramente aberta à procura de resposta (CHAUI, 1980, p. 25).

Todos os povos colonizados têm consciência de que sua verdadeira história foi escrita e selecionada pelos colonizadores. Sabem que a sua é uma história oculta, clandestina, negada. Sabem também que, apesar de tudo, essa história existe e que sua prova evidente é a presença mesma de cada povo. Poder-se-ia construir relações intrínsecas a cultura material presente nos espaços museológicos e de patrimônio com os saberes e conhecimentos sociais. Então, as justificativas para a Museologia existir, como área de conhecimento e de formação profissional autônoma, seria muito nobre, pois falaria a respeito da trajetória humana, interagiria com o meio ambiente, construiria metodologias pedagógicas comunitárias, teria relações com o poder, compreendido na dimensão da conquista social, contribuiria para a construção de identidades, entre tantos outros aspectos.

Por nossas trajetórias profissionais, muitas vezes, temos tido um sentimento desconfortável de fracasso quando comparamos os resultados com as possibilidades acerca do potencial dos museus, enquanto centro de memória social e educação. Hoje, em diversas regiões do globo terrestre, esforços são desprendidos para a estruturação de um novo modelo de educação, que permita a busca por valores culturais das tradições autóctones, a fim de estimular o cidadão, a cidadã na busca de sua identidade.

Contudo a reflexão posta para o debate está no desafio de se estudar tais temáticas e das mesmas estarem presentes no contexto da educação popular. O século XX, que assiste à consolidação desta nova forma de fazer história e de se compreender a memória, serve de contexto para a ampliação do conceito de documentos que retira do texto a exclusividade de se caracterizar como tal. Outros suportes, outras formas de expressão, outras fontes, passam a ser valorados como documentos. A imagem trazida por uma fotografia ou um filme, a força emanada de um objeto, a mensagem advinda do som de uma melodia passa a ser merecedora de procedimento de análise, interpretação, classificação, guarda e conservação e pedagogia.

Uma cadeira, por exemplo, é um artefato. É um objeto fabricado pela sociedade, que encerra vários níveis de informações, especialmente no que concerne aos aspectos tecnológicos, morfológicos e funcionais. Homens e mulheres são capazes de construir, imagens espaciais elaboradas, que se formam em nosso cérebro, a partir da sua percepção do mundo, voltando-se para os interesses das relações existentes entre coisas e idéias. Nessa perspectiva, os objetos são dotados de uma significação especial, que faz com que eles representem o “invisível”. Como diz Levi-Strauss (1976), conservado apenas na forma de

“registro ou relato, o passado é privado de sua diacronia, quer dizer, o passado passa a existir como fato contemporâneo e recente”, cada vez que é renovado pelas narrativas e práticas rituais. E é justamente na transmissão dos objetos que, segundo o autor referido, as coletividades conferem uma existência física da história, ou seja, é a ação dialógica da educação que produz significado a partir dos sentidos (VIGOSTSKY, 2001) e compreende que “o mundo não é, o mundo está sendo” (FREIRE, 2006).

Saber as formas de vida as quais existam poucos registros, saber como os silenciosos, aqueles, aquelas que pouco ou nada aparecem na documentação escrita e na representação da cultura material e imaterial “oficial”, saber como encarar sua existência diante das modificações tão rápidas em curso, buscar as relações, as teias e as tessituras coletivas entre indivíduos num grupo numa camada social em épocas distantes e também agora, de pessoas que experimentam mudanças, segundo valores já preestabelecidos, de normas e comportamentos que aceitam ou rejeitam, são algumas questões que a escola e museu podem exercitar.

Nos últimos anos a cultura tem se tornado uma das dimensões essenciais para a sustentabilidade social de programas de educação com foco no desenvolvimento local. Esse tema passou a fazer parte das agendas das políticas públicas e das reivindicações dos grupos sociais, preocupados com a qualidade de vida e com a valorização das identidades e especificidades históricas. Fugindo das perspectivas globalizantes neoliberais, a busca pela diferenciação, pelas especificidades e pelas diversidades culturais tornam-se dimensões estratégicas.

Nessa relação e reciprocidade é importante delinear as atividades de valorização e preservação, pois, apreender histórias com suas inúmeras complexidades sociais, e coisas inusitadas produzidas ao longo da história passa quase sempre pelo processo da conservação e preservação da memória, ou seja, do patrimônio sócio-cultural e das heranças acumuladas. Quando se pensa em valorizar a história de um povo, sua memória, preservar signos culturais, também se inclui espaços de memórias; espaços de vivências; sonhos e trabalhos, desigualdades e igualdades, identidades que marcam e diferenciam o contexto histórico. Temos também a presença de um pensamento enciclopédico do século XIX, cujas referências são os grandes templários, os grandes museus, os objetos antigos, com séculos ou anos de história. Ou por fim, há concepções que preferem comparar-se a visões etnocêntricas a, com a história dos países europeus, “fruto de um olhar educado pelo colonizador”, como salienta Boaventura (2005). Discursos como esses, surgem da incompreensão da dimensão cultural e educativa para desenvolvimento social.

Segundo Santos (2003) “a percepção é sempre um processo seletivo de apreensão. Se a realidade é apenas uma, cada pessoa a vê de forma diferenciada; dessa forma, a visão das coisas materiais é sempre deformada. Nossa tarefa é a de ultrapassar a paisagem como aspecto, para chegar ao seu significado”. Assim a paisagem é socialmente construída e significada culturalmente. É esta diversidade, portanto, este passado dinâmico que encontramos em nossas vidas que devemos observar conceituar e abstrair, transformando em pedagogias possíveis as realidades comunitárias. O objeto do conhecimento não é simplesmente o que se expõe, é também aquele que, em certo sentido, nos opõe, mobilizando-nos a encontrar classes de compreensão. A “cidade futura” da qual Gramsci fala não desce do céu nem se coloca como conclusão necessária de um parto da História, mas é a construção ativa, consciente, aberta, permanente, conduzida por homens reais, expostos sempre ao imponderável e às contradições (SEMERARO, 2002, p.185).

Nos últimos anos a concepção de patrimônio foi ampliada. De uma visão inicial centrada principalmente em objetos e monumentos pertencentes à história dos “grandes feitos” dos “grandes homens”, ampliou-se para os diversos aspectos da vida cotidiana e cultural dos grupos sociais. Da análise e preservação elitista para a compreensão das desigualdades e valorização da diversidade cultural. Novas dimensões e novos desafios, para os museus e para o desenvolvimento social.

A atuação educativa e cultural dos museus resultou principalmente, das transformações ocorridas com o próprio campo e conceito de educação no século XX. Concepções educativas passam a fazer parte do cenário de intervenção dos museus e centros culturais especialmente no final da década de 70 do século XX. No Brasil a Educação Patrimonial enquanto metodologia passa a ser aplicada em experiências educativas museológicas a partir de 1983, inspiradas em pedagogias para a herança cultural na Inglaterra (*Heritage Education*).

Datam desta época, as experiências de Educação Popular desenvolvidas por Paulo Freire que engenhosamente abriu caminhos para a reflexão sobre o papel do conhecimento, e a responsabilidade social e política do Educador da educadora. Protagonizou a idéia de sujeito que aprende e que ensina, deslocando o debate sobre o “poder e conhecimento” para “poder, conhecimento e autonomia social”. A concepção Freiriana parte também da análise da evidência das culturas material e imaterial dos sujeitos - “O tema gerador”, “a problemática”, “o significado”, “o processo político e histórico”. Esta pedagogia influenciou autores, experiências e diferentes realidades no mundo inteiro. As primeiras iniciativas de ecomuseus na França e no Canadá na década de 70 do século XX (BOHAN, 1987) tiveram como base epistemológica, os paradigmas da “Pedagogia do Oprimido”.

A educação popular nasceu às margens da sociedade, no extra-muro da instituição escolar, e dos espaços de legitimação oficial da educação. Já na década de 60 do século XX, experiências de organização popular e educação comunitária faziam parte de debates, fóruns e tentativas de articulação com a educação oficial formal. Somente no final da década de oitenta do século XX que tais debates passam a fazer parte das estruturas oficiais da educação. Nesse sentido, é sobremaneira significativo o estudo de Danilo R. Streck, cuja problemática perpassa por estas reflexões: A educação popular e a (re) construção do público. Há fogo sob as brasas?

Segundo STRECK (2006, p. 272) “Dois fatos contribuíram para definir os rumos dessa discussão foram à ida de Paulo Freire à Secretaria de Educação na cidade de São Paulo de 1989 a 1991 e a conquista do poder local por governos que assumiram uma proposta de educação popular”. “A educação popular passou, assim a aproximar-se do lugar onde se gera o discurso pedagógico hegemônico, com todas as vantagens e riscos”.

Os museus e centros culturais não assumiram as propostas de Educação Popular. Estiveram ausentes, não participaram ativamente dos movimentos de educação e cultura deflagrados na década de setenta. Preferiram adotar as concepções de Educação Permanente e de Educação patrimonial, “importadas” para o país, o que reduziu a reflexão da educação em museus enquanto um direito, às ações educativas de complementariedade da Escola.

Como garantir o pertencimento público das memórias, dos espaços, das histórias, do ambiente sem o controle do “mercado”? Como romper com a idéia de museus como sinônimo da finitude, do poder das elites, do passado como morte? Qual o papel dos museus, e das políticas públicas de patrimônio, nessas novas interfaces, nos novos caminhos do desenvolvimento sustentável? Como avançar nas práticas de Educação Popular com realidades sociais tão díspares confrontadas com concentração de terras e com Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) abaixo do aceitável pelos Direitos Humanos? Vale então a “estilística da resistência” como diz Elza Maria Fonseca Falkembach:

E vem fecundando, ao modo e ao tempo de cada lugar e de cada gente, a luta pela terra no país, e com ela tornando possível a criação de oportunidades e sentidos para vidas de homens e mulheres que se autorizaram e seguem se autorizando, sem o medo da convivência com o sofrimento, à ação política, mesmo que os conflitos internos e externos, com os quais convivem, coloquem permanentemente em risco o já criado” (FALKEMBACH, 2006, p. 251).

Ao longo dos processos educacionais desenvolvidos observamos que é possível criar uma rede de interação de recursos educativos e múltiplas possibilidades de utilização do

museu como espaço de educação e produção de conhecimento, a partir de objetivos próprios do campo de atuação de cada museu. Emerge deste contexto possibilidades de se buscar (e encontrar) um público, por outra via, e que torne possível transformar os museus verdadeiramente em “um agente de desenvolvimento através de um trabalho criador e de sentido libertador feito pela população, para a população” (MINON, 1991). Ou seja, “as populações são agentes, tanto da preservação, como da construção (destruição?) do seu patrimônio” (CAMACHO, 1991). Quando retomamos as análises das diretrizes estabelecidas no encontro de Santiago no Chile em 1972, preconizando transformações profundas para a Cultura e Educação na América Latina constata-se que ousou-se ainda muito pouco no modo de criar e lidar com a instituição museológica de modo geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, após a implantação da Política Nacional de Museus, e diante das políticas de inclusão social e direitos humanos, pode-se afirmar que os museus estão a partir de seus limites estruturais buscando processos de transformações. Para Tamanini (2007), “os museus da atualidade devem buscar a qualificação nas diferentes dimensões institucionais. Como instituição comunicadora, o museu deverá construir projetos e ações que mobilizem a sociedade de um modo geral. Para tanto, é necessário convergir para Projetos e Programas multidisciplinares. A essência presente no trabalho do museu é a vida, sobretudo investiga-se através do patrimônio a vida dos seres vivos, portanto, museu é lugar de vida, e não de morte”.

Neste caso a constata-se que a educação é compreendida além dos muros formais da Escola e dos Museus. Tal desafio exige um exercício de tolerância (FREIRE, 2006) que na perspectiva Freiriana revelaria em diferentes realidades estudadas, descobertas de temas problematizadores comuns e interdisciplinares. Observando por exemplo, o trabalho das escolas e o trabalho das instituições de patrimônio nas suas relações com o ato de socializar e educar sobre o conhecimento produzido e a produção de novos saberes para diferentes realidades sócio-culturais. A história seja analisada pelo campo da materialidade ou imaterialidade é o lugar onde encontra-se indícios da vida coletiva e de seus diferentes movimentos sociais.

Pode-se destacar ainda que tais exercícios metodológicos permitem a reflexão do público sobre o patrimônio cultural local; a melhoria da auto-estima do grupo envolvido; o reconhecimento da identidade do indivíduo diante do grupo no qual está inserido. Ou também

de perceber características pessoais que são adquiridas do contexto desse grupo social, o que leva à percepção da diversidade cultural, da vida em si; viabiliza a contextualização do patrimônio, tangível e intangível, vinculando memória e identidade.

Nesta última década do século XXI, observamos um movimento maior no sentido de romper-se com os muros conceituais. Experiências vem mesmo que de modo lento se atrevendo a misturar a vida e as coisas. Começamos a integralizar o conceito de ação e reflexão como intrínsecos. Observando que o modo de se produzir socialmente os bens e, por conseguinte as reflexões críticas e processuais, caminham lado a lado com as contradições; reconhecendo o caráter histórico do saber, assim como o seu uso social. Logo, passado e presente, são categorias construídas (FUNARI, 2006) e nesta constatação tem-se a opção de produzir novos conhecimentos (FREIRE, 1997) e a partir daí transformar a realidade lida. Este pressuposto teórico e metodológico pode ser aplicado, tanto a um artefato, quanto a um centro histórico, um parque ambiental, a conhecimentos de matemática, língua portuguesa, como o saber fazer, os rituais, os artesanatos, as manifestações populares, e outras inúmeras possibilidades problematizadoras do patrimônio vivo da sociedade selecionada e consentidas pelos grupos como representação de seu conhecimento e de sua memória coletiva.

Nos séculos XIX e XX, tínhamos o conceito de Educação enraizada na sociedade de classe privilegiada, em que o mais importante era a aquisição de informação factual. E a cultura, como um elemento restrito a esses grupos. O traço mais original deste século, na educação, é o deslocamento da formação puramente individual do ser humano para o social, o político, o ideológico, assim o significado maior está na inclusão das diferenças como pressuposto de equidade. Aspectos inclusive que compõe convenções internacionais de Direito Humanos a Diversidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Wanda & OZELLA, Sergio, J. **Núcleo de Significação como instrumento. Apreensão da Constituição dos Sentidos.** Psicologia: Ciência e Profissão. Meu, 2006.
- BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade.** Rio De Janeiro: Zahar, 2005.
- BOHAN, Hugues de Varine. **O tempo social.** Rio de Janeiro: Livraria Eça Editora, 1987.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) **Repensando a Pesquisa Participante.** 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

- BOSI, Alfredo. **Fenomenologia do Olhar**. São Paulo: Cia das Letras, 1993.
- CAMACHO, Clara. **Museu e participação das populações: contributo para o debate**. In: Textos de Museologia – Jornadas sobre a função social do museu. Cadernos do MINOM. Nº 1. Lisboa: Colibri, 1991.
- CHAGAS, Mário. **Há uma gota de sangue em cada museu**. Chapecó: UNOCHAPECO/Argos, 2006.
- CHAUI, Marilena. **Ideologia e Educação**. São Paulo: CEDES, 1980.
- FALKEMBACH, Elza. M. F. **Socialização e Individuação**. Ijuí: Fronteiras da Educação /UNIJUI, 2006.
- FERNANDES, Florestan. **Democracia e Educação em Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. 3. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FUNARI, Pedro Paulo e PELEGRINI, Sandra C.A. **Patrimônio Histórico e Cultural**. Coleção Passo a Passo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores. 2006.
- FUNARI, Pedro Paulo A. and BEZERRA, Marcia. **Public Archaeology in Latin America**, *The Oxford Handbook of Public Archaeology*, eds. Robin Skeates, Carol McDavid, John Carman, Oxford, Oxford University Press, 2012.
- FLEURI, R. M. **A Questão do Conhecimento na Educação Popular**. Ijuí: editora UNIJUÍ, 2002.
- LEVIS-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Nacional, 1976.
- MINON. **MOVIMENTO, Internacional da Nova Museologia**. Cadernos Nº 1. Lisboa: Colibri, 1991.
- POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. In: Estudos Históricos (3), Memória. São Paulo: Vértice, 1989.
- SANTOS, M. S.. **Memória coletiva e teoria social**. São Paulo: Annablume, 2003.
- SEMERARO, Giovanni. **O Marxismo de Gramsci**. In: A Obra Teórica de Marx. Campinas: CEMARX/UNICAMP, 2002.
- STRECK, D. R. **Pesquisar é Pronunciar o Mundo**. In: Dizer A Palavra. Educação Cidadã Pesquisa Participante Orçamento Participativo. Pelotas: Seiva, 2005.
- SHELLING, Vivian. **A Presença do Povo na Cultura Brasileira**. Campinas: Educamp, 1991.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado**. São Paulo: Vozes, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.