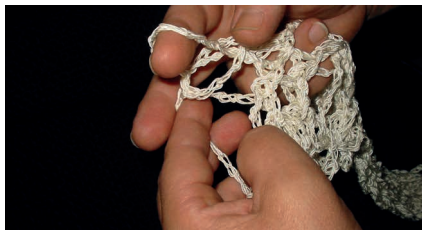


**EXPERIMENTOS SOBRE  
COMO PODEMOS "VER" ARTE  
POPULAR E ARTESANATO**





# EDUCAÇÃO POPULAR, PATRIMÔNIO CULTURAL E MUSEU NO SÉCULO XXI – O QUE TÊM A NOS DIZER SOBRE A PRESENÇA DA MULHER?

Elizabete Tamanini\*

**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 dessas experiências, ressaltam-se complexidades contemporâneas presentes nas instituições museológicas ante diferentes contextos territoriais e desigualdades de acessibilidade da informação e formação coletiva, apontando como pressuposto a consolidação de políticas públicas de educação popular e patrimônio cultural que contemplem.

**Palavras-chave:** Educação popular. Patrimônio cultural. Museu. Mulher. Participação comunitária

## INTRODUÇÃO

Tem-se como objetivo maior neste estudo compartilhar reflexões acerca de construções teórico-metodológicas advindas de ações educativas interdisciplinares envolvendo a participação comunitária, tendo o museu como artefato de intervenção em construção de diálogos com a educação popular. Este debate tece um quadro ainda novo quando alinhavado 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 homens, mulheres, sujeitos e instituições. Daí a necessidade de ir apresentando as temáticas e do mesmo modo apresentando pouco a pouco a concretude de referências ante o desafio de romper com muros e territórios conceituais ainda presentes no campo da educação.

## A COMPLEXIDADE DE ROMPER TERRITÓRIOS CONCEITUAIS: PRODUZINDO DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO POPULAR E PATRIMÔNIO CULTURAL

Tem-se como pressuposto que a educação em museu é algo intrínseco à sua existência, estando ele aberto ou fechado. Os estudos sobre o surgimento dos museus, passando pelos

---

\* Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville (Univille). Professora pesquisadora na mesma instituição. *E-mail:* elizabete.tamanini@univille.br

gabinetes de curiosidades, pelos jardins botânicos, ao conceito de museu defendido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (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 essa instituição adquire um caráter de propagação de verdades. Daí a importância estratégica e pedagógica desse espaço na formação de conceitos e práticas sociais coletivas. O museu, estando aberto ao público, transmite uma mensagem, educa por meio do objeto qualquer pessoa que nele entrar, seja qual for a sua classe social, sexo, gênero, idade, etnia ou escolaridade. A educação, ao longo dos séculos, tem subestimado a capacidade discursiva dessa instituição no estabelecimento de valores, mentalidades e ideologias.

Pode-se observar, contudo que essa estreita ligação entre museu e educação no Brasil e na América Latina vem constantemente sendo rediscutida à medida que o conceito de museu é ressignificado, 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 temáticas/conteúdos quando comparado com a educação escolar. Diante das especificidades de cada museu busca-se o fio condutor dos conteúdos/problemáticas nos artefatos sociais, nos patrimônios culturais que lhe são peculiares e que constituem o seu acervo, ou seja, a cultura material das diversas sociedades, resultado da produção de mulheres e homens e, por conseguinte, nas memórias subjacentes a essa produção.

Quando pensamos nessa perspectiva dialógica (FREIRE, 2006), recorreremos 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, preservado e compartilhado de maneira pública. Sejam esses elementos forjados em espaços criados oficialmente como os tradicionais museus, sejam também espaços com novas concepções de cuidado, seleção e socialização do patrimônio como "casa de cultura", "espaço de referência comunitária", "museu vivo", "ecomuseu", "museu comunitário", "museu integral", "centro cultural", "arquivo de referência da cultura popular", e muitas outras experiências que contribuem sobremaneira nas reflexões dessas 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 (2002, p. 53) 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.

Sabe-se que a educação não pode carregar a culpa por todas as mazelas sociais, todavia é compreendido por grande parte dos educadores e das educadoras que sem a educação não há processo de transformação social. A intensificação do debate sobre as pedagogias que dimensionam essa diversidade de experiências em uma perspectiva multidisciplinar crítica na educação formal e não formal representa um outro lado da curva do rio. Isso significa dizer que há uma ampla diversidade de interesses e objetivos das propostas de educação popular (STRECK, 2005) 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 passado<sup>1</sup>.

Tais conceitos, ao longo dos séculos, têm servido para mitificar o tempo, transferindo para o discurso educativo uma série de estereótipos. Vale ressaltar, por exemplo, a invisibilidade da produção social das mulheres nos museus, sobretudo no que tange aos discursos expositivos. Ainda se problematizam de modo incipiente as questões de igualdade de direitos e as múltiplas dimensões históricas da participação feminina no processo de construção humana. "A história não é um grupo de fatos sobre o passado, mas, ao contrário, um conjunto de ideias sobre o passado, no presente [...] O passado, conservado no museu em forma de patrimônio, serve ao presente" (FUNARI, 2005). Os passados são sempre construções. Revisitá-los exige compreensão, complexidade e tomada de posição. Os objetos são dotados de uma significação especial, que faz com que eles representem o "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" (TAMANINI, 2000, p. 31-32), cada vez que é renovado pelas narrativas e práticas rituais. Para um olhar mais universal das práticas discursivas museológicas, observa-se que nos grandes museus europeus predominam sobremaneira discursos profundamente androcêntricos apresentando artefatos e exposições sob o ponto de vista do colonialismo, da conquista dos vencedores nacionalistas. Desse modo, invisibiliza-se a presença da mulher na vida pública, remetendo a condição da maternidade à vida privada, assim como abre campo para reforçar hierarquias entre sexo, raça e classe social. É justamente na transmissão dos objetos que as coletividades conferem uma "existência objetiva e subjetiva da história" (GINZBURG, 1991, p. 143).

---

1 - 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 THOMPSON, 2002).

O que significa essa referência com o passado? O problema é que o passado vigente está sempre fora de alcance. Igualmente os restos materiais, não importa o quanto são velhos, são observados e utilizados no presente – e paradoxalmente, são imutáveis, e infinitamente transformados conforme 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 essa diversidade, portanto, esse 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, especialmente de contextos de desigualdades sociais. Testemunhos do tempo, os artefatos apresentam com singularidade o imaginário social, apontam para as singularidades e subjetividades da experiência humana. Para Ginzburg (1991, p. 143):

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 pelos, 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.

Assim, as ações que implicam manufatura e uso e a natureza dos objetos materiais constituem-se na 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 Vygotsky (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 ideia 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. Por meio 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 imagem (BOSI, 1993). 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, nesse 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, 2005). É por meio do mundo material que a criança, na escola, e homens e mulheres, 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 concreitude". O ponto básico é que toda a argumentação da educação pressupõe a existência de um passado, de um objeto, de objetividade, de subjetividade, de conhecimento<sup>2</sup>. Isto é, o ser humano cria e modifica a realidade, transpõe o social, e essa 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 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 as 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).

---

2 - 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 13.7.1990) garante a participação de todos na educação obrigatória.

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 de registros, vestígios e fragmentos, considerados conceitualmente como bens culturais de uma 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. Vygotsky (2001, p. 26) 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; OZELLA, 2006). Assim, a mediação teórico-metodológica educativa pode constituir-se em instrumento emancipatório das referências e identidades culturais humanas em diferentes contextos sociais e 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 social<sup>3</sup>. As teorias da reprodução social, por exemplo, nos mostram como as distribuições desiguais de conhecimentos, por meio do currículo, da escola, e dos museus, constituem mecanismos centrais do processo de produção e reprodução de desigualdade de raça, gênero, geração, sexo e classe 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, sobremaneira, um desconhecimento do potencial analítico da cultura material relacionada à educação diante desses inúmeros desafios teóricos e metodológicos. 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, essa instituição, como já mencionado, ainda guarda e preserva formas saudosistas, românticas, sexistas e exóticas de narrar a 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

---

3 - Fernandes (2005) formula análises fundamentais sobre aspectos da realidade brasileira que ampliam a compreensão dos impasses da educação pública no Brasil.

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 museu<sup>4</sup>, visto como 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 grupo<sup>5</sup>. Novamente nos ancoramos em Marilena Chaui (1990) 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 ideia de formação é inseparável de um determinado campo teórico e do contexto histórico no qual é formulada a proposta pedagógica, de sorte que esta não pode ser compreendida sem a compreensão do papel atribuído ao pedagogo, com relação à sociedade, à política e ao saber. Lembradas estas obviedades, a questão colocada – que é formar? – permanece inteiramente aberta à procura de resposta (CHAUI, 1990, 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 de cada povo. Então, as justificativas para a Museologia existir, como área de conhecimento e de formação profissional autônoma, seriam muito nobres, pois falaria a respeito da trajetória humana, interagiria com o meio ambiente, com homens, mulheres, crianças, jovens; 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 das pesquisas, das ações dos movimentos sociais, com as possibilidades acerca do potencial dos museus enquanto centro de memória

---

4 - A respeito do papel social dos museus na contemporaneidade, vale a leitura de Chagas (2006).

5 - Bauman (2005) e Pollak (1989) corroboram essas reflexões pautadas pelas transformações sociais e identitárias.



social e educação. Na atualidade, em diversas regiões do globo terrestre, esforços são despendidos para a estruturação de um novo processo de educação e de novas experiências museológicas que permitam a busca por valores culturais das tradições autóctones, e das muitas experiências humanas marginalizadas ao longo da história, a fim de estimular o cidadão, a cidadã, na busca de suas identidades.

A reflexão em debate, contudo, está no desafio de se estudar tais temáticas e de essas estarem presentes no contexto da educação popular. O século XX, que assiste à consolidação dessa 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 valorizados 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 merecedores de procedimentos de análise, interpretação, classificação, guarda, 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 ideias. Nessa perspectiva, os objetos são dotados de uma significação especial, que faz que eles representem o "invisível". Mas onde estão os artefatos produzidos pelas mulheres? Desse modo, quando não problematizamos, determinamos o seu esquecimento. Não é por acaso que a mulher assume reiteradas vezes uma invisibilidade perante a sociedade, dificultando ainda mais o seu acesso a direitos legítimos no âmbito social, econômico e cultural.

Como diz Lévi-Strauss (1976, p. 123), 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, as coletividades conferem uma existência física da história, ou seja, é a ação dialógica da educação que produz significado a partir dos sentidos, e compreende que "o mundo não é, o mundo está sendo" (FREIRE, 2006, p. 10-11).

Conhecer as formas de vida das quais existam poucos registros, saber como os silenciosos, as silenciosas, 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 o 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 torna-se dimensão fundamental na luta por direitos de humanidade.

Nessa relação e reciprocidade é importante delinear as atividades de valorização e preservação, pois apreender histórias com suas inúmeras complexidades sociais e fatos inusitados produzidos ao longo da história passa quase sempre pelo processo da conservação e preservação da memória, ou seja, do patrimônio social e cultural e das heranças acumuladas. Quando se pensa em valorizar a história de um povo, sua memória, preservar signos culturais, também se incluem espaços de memórias; espaços de vivências; desafios, desencantos, 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 e sexistas, com a história dos países europeus, "fruto de um olhar educado pelo colonizador", como salienta Santos (2005). Discursos como esses surgem da incompreensão da dimensão cultural e educativa para desenvolvimento social.

Segundo Santos (2003, p. 18-19)

[...] 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 essa diversidade, portanto, esse passado dinâmico que encontramos em nossas vidas que possivelmente devemos observar e conceituar, transformando as realidades comunitárias em pedagogias possíveis. 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 e contestação. 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 e mulheres 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 1970. No Brasil, a educação patrimonial, enquanto metodologia, passa a ser aplicada em experiências educativas museológicas a partir de 1983, inspirada em pedagogias para a herança cultural na Inglaterra (*Heritage Education*).

Para as nossas provocações ressaltam-se 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, desde os idos da década de 1950. Freire protagonizou a ideia 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". Essa pedagogia influenciou autores, experiências e diferentes realidades no mundo inteiro. As primeiras iniciativas de ecomuseus na França e no Canadá na década de 1970 (BOHAN, 1987) teve como base epistemológica, os paradigmas da "Pedagogia do Oprimido".

A educação popular nasceu às margens da sociedade, no extramuro da instituição escolar, e dos espaços de legitimação oficial da educação. Já na década de 1960, 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 1980 que tais debates passam a fazer parte das estruturas oficiais da educação. Nesse sentido, é sobremaneira significativo o estudo de Danilo R. Streck (2005), cuja problemática perpassa essas reflexões: A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas?

Segundo Streck (2005, p. 272),

Dois fatos contribuíram para definir os rumos dessa discussão foram a 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 substancialmente as propostas de educação popular. De modo geral estiveram ausentes e não participaram ativamente dos movimentos de educação e cultura deflagrados na década de 1970. 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 a 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 ideia 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 (2006, p. 251):

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 conviência com o sofrimento, à ação política, mesmo que os conflitos internos e externos, com os quais convivem, coloquem permanentemente em risco o já criado.

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. Emergem desse contexto oportunidades de se buscar (e encontrar) um público por outra via, possibilitando transformar os museus verdadeiramente em "um agente de desenvolvimento através de um trabalho criador e de sentido libertador feito pela população, para a população" (MOVIMENTO INTERNACIONAL DA NOVA MUSEOLOGIA, 1991, p. 86). Ou seja, "as populações são agentes, tanto da preservação, como da construção (destruição?) do seu patrimônio" (CAMACHO, 1991, p. 21). Quando retomadas as análises das diretrizes estabelecidas no encontro de Santiago (Chile), em 1972, preconizando transformações profundas para a cultura e educação na América Latina, constata-se que se ousou 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. Como instituição comunicadora, o museu pode construir projetos e ações que mobilizem a sociedade. Para tanto, considera-se necessário convergir para projetos e programas multidisciplinares. "A essência presente no trabalho do museu é a vida, sobretudo investiga-se por meio das tramas do patrimônio social, a vida dos seres vivos, portanto, museu é lugar de vida, e não de morte".

Nesse caso, 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 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 socioculturais.

A história, seja analisada pelo campo da materialidade, seja pelo da imaterialidade, é o lugar onde se encontram indícios da vida coletiva e de seus diferentes movimentos sociais.

A cultura material presente nos museus também é fruto desse processo de escolha e decisão. Necessitamos, neste momento, dialogar mais. Os estudos nessas áreas vêm apresentando experiências exitosas de uma *práxis* realizada em muitos museus e escolas nessa perspectiva. Tendo como base esse acúmulo, observo que se os museus tivessem capacidade estrutural financeira e profissional para responder às diferentes provocações contemporâneas, eles certamente estariam contribuindo muito mais com as experiências comunitárias revolucionárias. Estariam preparados cientificamente para promover a formação de opinião, com mentalidades críticas e com decisões sobre patrimônio, conservação e preservação de forma mais participativa. Ainda hoje os museus têm problemas de infraestrutura e permanece enraizado o pensamento de que museus são lugares que cuidam do passado e depósitos de objetos; ou como lugares que tornam públicas curiosidades exóticas. Quando conseguiremos criar na sociedade a defesa dessa instituição como algo tão importante quanto uma escola ou um posto de saúde? Para essa compreensão, é necessário um olhar para o patrimônio social, para as experiências populares e para os saberes e fazeres representados nessa cultura material presente em museus, centros culturais, bibliotecas, espaços de memórias e experiências comunitárias, dentre outras.

Pode-se destacar ainda que tais exercícios metodológicos permitem a reflexão do público sobre o patrimônio cultural local; a melhoria da autoestima do grupo envolvido; o reconhecimento da identidade da pessoa, de homens e mulheres diante do grupo no qual estão inserido. Ou também de perceber características pessoais que são adquiridas do contexto desse grupo social, o que leva à percepção da diversidade cultural, das contradições, da vida em si, o que viabiliza a contextualização do patrimônio tangível e intangível, vinculando memória e identidade comunitária/universal.

Nesta última década do século XXI, observamos um movimento maior no sentido de romper-se com os muros conceituais. Experiências, mesmo que de modo lento, vêm 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 caminha 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; PELEGRINI, 2006), e nessa constatação tem-se a opção de produzir novos conhecimentos (FREIRE, 1997), e a partir daí transformar a realidade lida. Esse pressuposto teórico e metodológico pode ser aplicado tanto a um artefato quanto a um centro histórico, um parque ambiental, a conhecimentos de matemática e de língua portuguesa, como o saber fazer, os rituais, os artesanatos, as manifestações populares, aos estereótipos, e outras inúmeras possibilidades problematizadoras do patrimônio vivo da sociedade selecionadas e consentidas pelos grupos como representação de seu conhecimento e de sua memória coletiva.

Nos séculos XIX e XX tínhamos o conceito de educação enraizado 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.

Na companhia de Paulo Freire (1996) e tendo como referência sua obra *Pedagogia da autonomia*, concluímos estas reflexões reconhecendo a nossa inconcretude histórica, ou como o autor gosta de dizer:

[...] gosto de me relacionar com gente, e reconhecer como sou inacabado(a) e enquanto sujeito histórico acredito na capacidade de intervir no mundo. Gosto de gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (FREIRE, 1996, p. 23).

Caminha-se assim, elegendo a contribuição das práticas educativas voltadas ao patrimônio cultural; onde a experiência humana é a fonte primeira para a realização de estudos, debates e registros de homens e mulheres no presente e no passado, cuja premissa maior está em ser herdeiros e construtores da história, e, portanto, poder decidir sobre seus próximos destinos. Nesse aspecto, a formação escolar ou a formação escolar em parceria com os espaços culturais é fundamental para a construção de novas posturas diante da complexa tarefa de educar. Ora como um alívio por ter se chegado a respostas, ora por viver em um profundo desconforto de não se ter capacidade de fazer novas perguntas.

## **Popular education, cultural heritage and museum in the XXI century – what do they have to say about the presence of women?**

**Abstract** – The reflections suggested in this paper are the result of studies and experience of Popular and Cultural Heritage Education and especially present results of actions involving school educational practices, educational museological practices and community knowledge in the perspective of dialogical construction. From these experiences we emphasize contemporary complexities present in museums across institutions at different territorial contexts and class inequality, race, gender and accessibility of information and collective training pointing presupposes the consolidation of public policies for popular education and cultural heritage that account such problems.

**Keywords:** Popular education. Cultural heritage. Museum. Women. Community participation.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W.; OZELLA, S. J. Núcleo de significação como instrumento. Apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 45, n. 155, p. 56-75, 2006. Mimeografado.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAUMAN, Z. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BOHAN, H. de V. *O tempo social*. Rio de Janeiro: Livraria Eça Editora, 1987.
- BOSI, A. *Fenomenologia do olhar*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.
- CAMACHO, C. museu e participação das populações: contributo para o debate. Textos de Museologia – Jornadas sobre a função social do museu. *Cadernos do MINOM*, Lisboa, n. 1, p. 34, 1991.
- CHAGAS, M. *Há uma gota de sangue em cada museu*. Chapecó: UnoChapeco/Argos, 2006.
- CHAUI, M. *Ideologia e educação*. São Paulo: Cedes, 1990.
- FALKEMBACH, E. M. F. *Socialização e individualização*. Ijuí: Fronteiras da educação/Unijuí, 2006.
- FERNANDES, F. *Democracia e educação em Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2005.
- FLEURI, R. M. *A questão do conhecimento na educação popular*. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- 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, P. P. A. Fontes Arqueológicas: os historiadores e a cultura material. In: PINSKI, C. B. (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 82-110.
- FUNARI, P. P.; PELEGRINI, S. C. A. *Patrimônio histórico e cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores. 2006. (Col. Passo a Passo).
- FUNARI, P. P. A.; BEZERRA, M. Public Archaeology in Latin America. In: SKEATES, R.; McDAVID, C.; CARMAN, J. (Ed.). *The Oxford Handbook of Public Archaeology*. Oxford: Oxford University Press, 2012.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- LÉVI-STRAUSS, C. *O pensamento selvagem*. São Paulo: Nacional, 1976.

- MOVIMENTO INTERNACIONAL DA NOVA MUSEOLOGIA – Minon. *Cadernos*, Lisboa, n. 1, 1991.
- POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.
- SANTOS, M. S. *Memória coletiva e teoria social*. São Paulo: Annablume, 2003.
- SANTOS, B. S. *Globalização e Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- SEMERARO, G. O marxismo de Gramsci. In: FRAGA, P. D. et al. (Org.) *A obra teórica de Marx*. Campinas: Cemarx/Unicamp, 2002.
- STRECK, D. R. Pesquisar é pronunciar o mundo. In: EGGERT, E.; SOBOTKA, E.; STRECK, D. R. (Org.). *Dizer a palavra*. Educação cidadã. Pesquisa participante orçamento participativo. Pelotas: Seiva, 2005.
- SHELLING, V. *A presença do povo na cultura brasileira*. Campinas: Educamp, 1991.
- TAMANINI, E. *Vidas transplantadas: museu, educação e a cultura material na (re) construção do passado*. 2000. Tese (Doutorado)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- THOMPSON, P. *A voz do passado*. São Paulo: Vozes, 2002.
- VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido em janeiro de 2016.  
Aprovado em fevereiro de 2016.