

Para uma pedagogia do museu: algumas reflexões

Maria Amelia de Souza Reis*
Maria do Rosário Pinheiro**

1 Introdução

Iniciamos nossas contribuições ao debate, refletindo sobre as dificuldades prévias de entendermos a educação para além de sua dimensão em meio escolar, como aquela que toma por ênfase o cognitivo e que demanda projetos disciplinadores e controlistas, pouco emancipatórios e, menos ainda, voltados à construção de uma educação cidadã e holística, conforme evidenciam as ideologias que por ela perpassam, bem como as políticas públicas que a organizam e administram.

Estas preocupações trazem em si implicações indispensáveis a se pensar a inovação em ambos os campos do conhecimento, ou seja, entender a importância, nos dias atuais, dos pressupostos de uma educação que vise a construção de uma cidadania ativa em oposição às ações promotoras de diversas formas de opressão e violência. Uma educação que, para se tornar emancipatória, dispensa como pressuposto o “ajustamento” dos educandos aos modos de vida que se acham inscritos no *status quo* existente; ao seu invés, necessita trazer em suas finalidades e objetivos o apelo às paixões, à imaginação, à solidariedade, à ética, à estética e ao cognitivo criador e crítico, como elementos capazes de desarticular as forças sociais e culturais impróprias à construção dos humanos em sua humanidade.

Indispensável, nesta direção, erigir um *ethos* pluralista que venha a alterar o padrão básico da ordem social contemporânea, legitimadora das disputas situadas entre as dimensões dos saberes/poderes que produzem desigualdades e exclusões, suposto a se constituir como desafio de toda forma de educar. Entretanto, assistimos ainda perplexos a uma visão de educação que determina relações unidimensionais de poder e saber, em que ao educador/professor compete dirigir todas as atividades didáticas, ensinando; e, ao educando cabe apenas executar o programado, aprendendo. Ou seja, um processo que deveria se pautar por ações complementares em que seus atores ao mesmo tempo que aprendem ou ensinam, trazendo em si seu reverso, torna-se o produto emblemático daquilo que, mesmo não dito, realiza limitações ao surgimento de ações para a transformação social - permanecendo a maioria da população mergulhada entre as promessas futuras de alcançar uma cidadania ativa, avesso da cidadania outorgada pela ordem dominante instalada em nossa sociedade de classes.

Neste artigo, tomamos por palco os museus e a intensificação de sua promessa educativa. Todavia, a fragmentação, a descontextualização e a sacralização da cultura fizeram deste espaço um lugar elitista, como argumenta Pastor Homs (2004), compartilhado por poucos, como o são as bibliotecas, os teatros e, em sua generalidade, a própria escola - que obriga e determina a construção de um *ethos* individualista, na sedimentação do desprazer que algumas aulas ou visitas guiadas aos museus provocam, ao colocar o conhecimento como pertencente a um mundo inatingível, contemplativo e “celestial”.

Entretanto, trata-se de construir uma educação museológica libertadora, cujo conteúdo e metodologias tenham por base a própria práxis dos educandos, fundamentada

* Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/Unirio.

** Universidade de Coimbra.

nas suas experiências e vivências constitutivas na realidade vivida, que se precisa resgatar ao senso comum, situado em meio às visões fragmentárias e ilusórias do real, produto da própria interiorização de conhecimentos e sentimentos calcados através de uma ideologia adversa; e reconstruir, reelaborando-a em sua dimensão de totalidade e criticismo. Queremos, inclusivamente, deixar claro que não nos deixamos cair na falsa idéia desenvolvimentista que coloca a educação, a “boa” educação, como panacéia para todos os problemas de descentração intelectual, moral, afetiva, social, ética, estética e ecológica.

Destacamos que o presente texto incorpora muitas de nossas preocupações e vivências educativas junto aos estudantes de diferentes níveis e modalidades de ensino, na educação formal e não-formal; inclusive junto a integrantes de movimentos sociais organizados, e que muitas de nossas asserções e discussões se acham contempladas em nossas atividades de mestrado, doutoramento e posdoutoramento, entre os cotidianos escolares de Brasil e Portugal e em outros nossos escritos que vão sendo citados em comunicações e trabalhos científicos diversos.

Sem ignorar as muitas vertentes e tendências da educação, neste breve texto, destacamos as mais significativas concepções, por terem sido exaustivamente referidas nas avaliações dos módulos relativos à educação em museus, presentes no currículo do curso de Pós-graduação (nível de Mestrado) no PPGMUS - UNIRIO/MAST, desenvolvidos por nós, nos anos de 2007 e 2008. De modo a levar nossas reflexões adiante, trazemos como suposto a toda possibilidade educativa museística, referenciada em nossas práticas no exercício do magistério na educação formal e não formal, as seguintes linhas de orientação: a necessidade de incorporação em todo processo educativo de uma metodologia da praxis¹; a importância de se considerar de saída as possibilidades da pertença educativa a um *ethos* pluralista; ao entendimento de que a educação, enquanto fato social, traz em si uma autonomia relativa; o papel dos museus na construção de uma sociedade cidadã/inclusiva e pluralista, que entende todos os seus espaços, acervos e práticas como educativas; as possibilidades do museu a partir de uma educação emancipatória, e, finalmente, trazemos à discussão alguns argumentos para desconstruir a relação unívoca existente entre saber científico e popular, com a finalidade de contribuir para que se possa afirmar as marcas necessárias à educação desejada e da qual falamos.

2 Os museus e seu papel na construção de uma educação transformadora e emancipatória

Os museus em nossa contemporaneidade, face aos grandes avanços da técnica, da ciência e da arte, têm diante de si uma grande responsabilidade; repensar sua identidade sociocultural. Ou seja, (re)inventar-se, estruturando-se como espaços de vida e não *locus* de contemplação, prazeres singulares particularizados e, possivelmente individualizados. Sabe-se que não será de fora para dentro que se encontrarão suas possibilidades de transformação que, a nosso ver, se acham inscritas nesse “novo” criativo em processo.

As exigências atuais nos mostram o dinamismo em que cada ação específica aos museus se reveste da necessidade do exercício, em seu interior, de uma função antes adormecida e, mesmo secundarizada, que justifica sobremaneira sua própria razão de existir: uma prática educativa efetivamente pronta a acolher a todos em sua pluralidade e diversidade de saberes e condições sócio-econômica-culturais específicas e singulares.

Se entendemos a prática educativa como práxis que revela aos homens sua condição de humanos, em devir e em processo, momento em que sua unicidade e pluralidade se evidenciam, o museu e sua atividade educativa serão entendidos como lugar de diálogo constante entre os homens-sujeitos com o seu acervo, produto também dos homens e das relações humanas na promoção de novas e prodigiosas leituras estimuladoras, nos mesmos, da autoconfiança em conhecer o que desconhecem, da cooperação e da solidariedade que ensina a vida em convivência na apropriação de novos caminhos comunitários e de valores necessários à toda condição humana. Para tal, os museus requerem criar condições para

¹ Entende-se por metodologia da praxis aquela fundamentada no diálogo participativo sobre os problemas e conflitos da realidade vivenciada por todos e, esta, tomada como objeto e conteúdo primordial de uma educação emancipadora, diferentemente da educação domesticadora e bancária pautadas em uma metodologia estruturante, universalizante e homogeneizadora.

que seus espaços se construam como *locus* de experimentações e de práticas pedagógicas estimulantes, que promovam o desenvolvimento dos patrimônios, pessoal e social, no público que a eles ocorre, em busca de conhecimentos indispensáveis a uma experiência sociocultural sempre renovada, com vistas à compreensão e interpretação do mundo vivido e da importância do saber, dos diversos e múltiplos saberes para um mundo em transformação.

Por outro lado, se entendemos a museologia, como refere Scheiner (2008), como uma instância organizada do saber humano e como campo científico, cabe-nos circunscrevê-la, também, entre os meios comunicacionais em que a educação, entendida como prática social, se inclui como uma de suas interfaces, restando-nos reforçar que a educação é comunicação em ação e em processo por estabelecer-se em uma dialogicidade presumida em sua existência fundante entre os humanos.

Considerando o movimento do conhecimento possível de instalar-se neste espaço-tempo aqui indicado, como a criação/recriação de uma Pedagogia do Museu e, mesmo, o seu desenvolvimento em direção a uma compreensão dele como campo do educativo, como ponto de inserção entre as múltiplas e diversas subjetividades a se construírem em processo, dada a dinâmica dos vários elementos comunicacionais situados entre as experiências plurais, vivências e convivências, resgatamos para os estudos museológicos alguns conceitos que se constituem como supostos ao fenômeno educativo e que se tornam indispensáveis às reflexões que trazemos a este campo de estudos, ainda pouco conhecido por nós - como navegantes que somos do inusitado e exploradores das conexões que se podem estabelecer como pontes entre as partes e o todo.

3 Educação e práticas educativas emancipatórias: por uma pedagogia do museu

A história dos cotidianos, presente na educação formal e não-formal, nos tem indicado que por ela circulam discursos de diferentes matizes, e que estes variam por sua natureza de acordo com os ventos políticos que sopram em cada momento histórico. São discursos que por conterem em si grande parte dos valores, idéias e representações presentes em nossa formação social, passam a se constituir como veiculadores das visões de mundo das classes sociais que a formam, difundindo seus interesses e proposições, pois como nos sinalizam Marx e Engels, em “A ideologia alemã”,

as idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios de produção material, dispõe dos meios de produção espiritual, que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo, as idéias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual (MARX; ENGELS, 1987, p. 72).

Nesta perspectiva, é a educação espaço de luta e conflito, proporcionado pela própria natureza dos discursos que por ela circulam, discursos hegemônicos, mas também, discursos de resistência, nos quais os “dominados” fazem valer seus interesses e idéias, ainda que timidamente acolhidos.

Como compreendemos, a realidade da vida atual transmutou do campo da ciência moderna a necessidade da ampliação de uma visão mecânica de mundo, pertinente à ciência tradicional, para uma visão sistêmica e totalizante. Mudanças rápidas e imprevistas caracterizam nossa contemporaneidade, exigindo contar com uma população questionadora e capaz de influir, com eficácia, nos processos políticos, culturais e econômicos, no sentido de reverter o atual quadro de penúrias e misérias que nos assolam.

Tendo em vista as contradições e crises presentes em nossa sociedade, representadas pelo contínuo e crescente acirramento das desigualdades sociais, além da evidência de uma educação popular e integral que nunca chegou a se concretizar, entendemos que a qualidade que se impõe à educação deve estar voltada para a conquista e fortalecimento da cidadania, a partir do acesso ao saber e ao exercício de poder pensar e refletir, criar e recriar as condições indispensáveis ao desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da criticidade, da criatividade, e sobretudo, do ato de tomar decisões conscientes a partir das competências cognitivas apreendidas, bem como dos afetos, das emoções, e das amizades

construídas em comunhão societária.

Sendo a especificidade política de todo processo educativo a articulação do saber produzido, elaborado, sistematizado e historicamente acumulado com os interesses da população, o que implica em possibilitar o acesso dos educandos, não só ao saber escolar e museístico, mas ao processo pelo qual esse saber se constrói, bem como à sua crítica, será importante sistematizar em nossas reflexões questões como as que se inscrevem nas perguntas: educar para quê? planejar e avaliar para quê? Compreensões indispensáveis para que sejamos capazes de enfrentar os desafios do cotidiano educativo escolar e de outras formas de educar marginalizadas e despossuídas de modo a construir uma nova narrativa educacional que se possa materializar em qualquer espaço educativo que vise atender os interesses dos educandos em aprender e entender o mundo.

Como é reconhecido por nós, o processo pedagógico numa educação para emancipação, diferentemente do processo de aprender para repetir o que o outro diz, de acordo com a prática da educação sistematizada tradicional, ou ao divergir da perspectiva ligada ao ideário liberal que enfatiza o “aprender a aprender” - forma apologética do individualismo, da competição e da negação do outro -, traz a idéia de que o processo de conhecer se desenvolve e avança na medida em que as pessoas, em grupo e coletivamente, discutam e enfrentem seus problemas, seus conflitos e contradições comuns. Ação participativa, plenamente anunciada por Paulo Freire, ao afirmar que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1979, p. 79).

Considerando-se como conteúdo essencial de toda educação emancipatória, o enfrentamento dos problemas que emergem da vida e da prática social dos envolvidos no processo pedagógico, através do diálogo e da participação, torna-se necessário a compreensão de que este é o objeto principal do conhecimento a se construir a partir da prática pedagógica presentificada nos museus, sendo estratégia fundamental para possibilitar o encontro do saber já elaborado com os interesses de todos em suas lutas e conquistas pelo conhecimento como bem da humanidade.

Nesta perspectiva de educação, a ação dialógica se torna a base que fundamenta a aprendizagem e a elaboração teórica dos envolvidos no processo educativo. A teoria elaborada em conjunto, ao adquirir função proeminente, resgata não só o sentido atribuído à teoria pela educação conservadora e autoritária em sua forma reducionista, como também, recupera o sentido do diálogo na primeira pessoa do plural, do “nós”, perdido no diálogo exclusivista do “eu”, presente nos discursos de uma educação liberal. Entendemos, deste modo, que o sujeito legítimo no processo pedagógico emancipador que visa a plenitude da cidadania, é o próprio grupo de educandos, que não perde nem elimina a essência própria do “eu” individual e particular, apenas o incorpora dialeticamente por superação (REIS, 1992).

4 Educação em contextos museológicos: uma perspectiva inovadora de museu

Educar para quê? Onde? Quais objetivos? Quais finalidades? Com quais metodologias? Que técnicas e estratégias de aprendizagem são fornecidas aos educandos para que construam a sua aprendizagem e criticidade? Quem e quais políticas informam que saberes de aprendizagem a veicular? Que instituídos ditam as normas e as regras para o bom desempenho do processo educativo integral? Que circunstâncias e contextos socioculturais são intervenientes a toda prática educativa, seja ela formal ou informal? Enfim, tais questionamentos, síntese de muitos outros, se quedam inconcluídos frente à realidade que nos é imposta. Estará o museu, como instituição que deve servir ao público, a todo público, em sua diversidade e pluralidade sociocultural, preparado para avançar em suas ações formadoras e transformadoras? Os museus, como a escola, trazem em si as mesmas peculiaridades, descontextualização, fragmentação e a sacralização de uma determinada cultura? Se assim for, como superar tais condições, sem impor uma outra verdade possivelmente dominante e opressora?

Com estas questões cabe-nos explicitar algumas concepções que trazemos para o foco desta nossa contribuição à problemática da educação em museus, navegando por

mares nunca dantes navegados - reconhecendo, como formula Pastor Homs (2004), que as ações museológicas, historicamente, pelo menos desde o Renascimento, secundarizaram a sua função educativa, privilegiando sobremaneira seu caráter aristocrático e elitista associado a uma concepção de arte e de cultura como privilégio de alguns mais esclarecidos e poderosos. A necessidade, entretanto, de tornar-se um bem público fez/faz germinar esta face silenciada, a educação, imanente às relações humanas sempre em processo de conhecer.

Os museus, entendidos mais recentemente como um serviço público e centro de investigações e estudos dos mais complexos e variados, trazem em si mesmos a necessidade de transformações e inovações que passam pela pedagogia e pela didática de ensino, a fim de servirem como eixo transversal a ser impresso em todas ações museísticas, bem como a necessidade de formação educativa de todos os profissionais que por ali circulam com suas práticas específicas.

Frente ao exposto e como especialistas que somos nas áreas de educação, cultura e psicologia educacional, cabe-nos aprofundar alguns aspectos que demandam da prática educativa de modo geral, entre elas a exercitada na escola, de modo a que o museu possa inscrever-se como instrumento de superação da disciplinação e do controle exercido pelas chamadas instituições de “sequestro”², como as denomina Michel Foucault (1994a, 1994b, 1997, 1999a e 1999b), ao considerá-las como agentes de construção de subjetividades e identidades “congeladas”³. Podemos enunciar, por este ângulo, que a educação, enquanto fenômeno social, não está imune aos poderes dominantes, e indicar a sua relativa autonomia como base dos processos que por ela se engendram, como prestadora de serviços públicos educacionais, aí incluindo-se a via educativa da qual se ocupam os museus.

5 A educação museística pode explicar a vida e contribuir para sua melhoria

Entendendo o conhecimento como aquele que é apreendido a partir das mediações do homem com o ambiente, numa ordem de individualidade e pluralidades, já que tomado em meio às relações sociais envolvidas, podemos inferir que todos nós temos um modo próprio de ver o mundo, explicá-lo e teorizar sobre a grande diversidade dos fenômenos disponíveis à nossa volta, de forma não muito distante daquela apreensão coletiva, realizada pela sociedade em seu conjunto, e nem muito distante da apropriação conceitual efetivada pela humanidade em igual momento histórico. Deste modo, somos todos capazes de pensar e refletir acerca de tudo o que existe, tendo por referência nossas próprias experiências, vivenciadas e ampliadas nos intercâmbios culturais.

Diante, pois, da perspectiva que abraçamos, será possível assinalar que na produção do conhecimento universal têm destaque tanto a dimensão de individualidade no processo, quanto a dimensão coletiva do saber, presente em qualquer sociedade. Saberes particulares, que ao se ampliarem à maioria dos sujeitos como conseqüência e efeitos da mesclagem dos saberes culturais diversos, comparecem ao mundo, desacreditando intenções equivocadas de supervalorizar este ou aquele conhecimento, desta ou daquela cultura, desta ou daquela etnia, como sendo únicos e verdadeiros (REIS, 1992).

Se a educação que se passa nos museus, ditada apenas por seus departamentos educacionais, e a educação escolarizada e formal encontram-se ainda intensamente marcadas por modelos e práticas fundamentadas na mera transmissão de conhecimentos universais, especializados, descontextualizados, valorizados pela cultura de consumo e tomados *a priori*, como reivindicar uma instituição aberta a todos e primordialmente educativa? Como reivindicá-la como elemento explicativo da vida em sociedade e expor, a partir dela, as possibilidades de mudanças no *status quo* reinante?

Efetivamente, os modelos educativos movidos por políticas públicas, promotoras de uma educação de qualidade para poucos, têm possibilitado, paradoxalmente, em seu

² São identificadas por Michel Foucault a escola, a família, a igreja, bem como todas as instituições de controle dos valores, emoções e afetos na construção dos humanos, como instituições de sequestro por elidirem de suas formas de atuação quaisquer possibilidades de prazer e desejo (1994a, 1994b, 1997, 1999a, 1999b).

³ Entende-se por congeladas aquelas subjetividades e identidades que se marcam pela imutabilidade, passíveis de poucas mudanças e gerenciadas por todo sempre por poderes e saberes de dominação, disciplinação e controle.

conjunto, a construção de conceitos “adequados à realidade vivida”, ou seja, favoráveis ao *ethos* econômico e, frequentemente, desfavorável à promoção da vida em igualdade de condições pela maioria dos grupos sociais, tomados em sua pluralidade e diversidade; malgrado observemos alguns sinais de melhorias nas buscas por mais conhecimentos pelas camadas mais pobres, via educação formal e não-formal, registrando-se, entretanto, pouco progresso coletivo em relação à ampliação da cidadania desta população, quanto aos direitos ao acesso aos bens materiais e espirituais disponíveis à humanidade (REIS, 1992).

Nestas instituições, apropriada ou inapropriadamente educativas, muitos conhecimentos estão disponíveis. Nelas, diversos conceitos se constroem, se ampliam, se reduzem ou se anulam, por meio de bases preestabelecidas, porém abstratas e divorciadas do mundo real, que trazem por cerne uma inserção ao mundo da produção e ao conjunto ideológico que visa a manutenção do poder pela submissão e supremacia de poucos sobre muitos. E, nesta direção, a estética, a ciência, a arte e as emoções, por exemplo, que os acervos museológicos podem oferecer ao grande público, ficam subsumidas a estas finalidades; não obstante alguns reconheçam que, até no simples fato de colocar uma peça em um determinado espaço na ação cotidiana, deve estar contida a intenção educativa de receptividade, de complementaridade e de criticidade às intenções propostas pelo autor da peça que se vai expor.

Compreendendo que a contradição é imanente em todo processo de construção, contrariamente à unidimensionalidade proposta, surgem conceitos que se constroem em oposição, que se vão constituindo no escopo conceitual criado pela resistência cultural, social e, mesmo individual, ditadas frente à opressão e à ameaça aos direitos mínimos de liberdade. Assim, a sociedade avança caminhando em direção ao seu devir, contendo em sua contradição o pressuposto da “novidade”, da transição e da rebeldia, como motor da força que se opõe ao *status quo* e permanência histórica, fenômeno evidente da não-linearidade do processo educativo (REIS, 1992).

Ao se pensar no conhecimento elaborado a partir da prática educativa desenvolvida por instituições que se inscrevem concretamente em uma sociedade que se diferencia em classes e grupos étnico-culturais distintos, não se pode desconsiderar a forma pela qual os diferentes vivem e experienciam a realidade concreta que lhes é imposta.

Consideremos, por exemplo, uma criança da camada média da sociedade e outra da camada popular dessa mesma sociedade, em relação a uma educação voltada aos interesses dominantes do capital e silenciadora do *ethos* cultural apreendido nos diferentes grupos culturais. Ressalte-se que a educação instituída raramente é encarada por seus gestores e executores como associada a interesses em oposição, fato que requer a formação adequada dos futuros profissionais que irão atuar com/por ela, seja ela formal ou não-formal.

O simples fato dessas crianças pertencerem a camadas sociais diferentes significa que a realidade material de suas vidas é bem diversa. Se tomarmos, como exemplo, um único aspecto da organização escolar como categoria comparativa, veremos que, enquanto a criança das camadas alta e média, independentemente de sua vontade, e por ter sua cidadania conquistada, apreende a hierarquia presente na escola, como algo passageiro, desagradável, mas de fácil superação, a criança da camada popular - subordinada a uma hierarquia de valores socioculturais onde seus pais são excluídos dos bens culturais dominantes e, frequentemente, pertencentes ao rol dos subempregados e desempregados, prisioneiros que são de sua “destinação” a executar ordens ditadas por um poder “soberano” que os excluem - não raro recebe desde cedo, da hierarquia escolar e no conjunto de outros conceitos paralelos já construídos, um reforço ao papel que lhe está predestinado na sociedade. Papel este bem incorporado e mantido sem outras alternativas viáveis, após ser introjetado em seus corpos e espíritos, por meio da pecha da carência, da desvalorização, da desposseição e da impotência frente a esta realidade adversa (REIS, 1992).

Por outro lado, a relação da criança da camada média com o conhecimento se dá em grande parte numa dimensão quase que puramente intelectual e vivencial. Esta criança tem contato direto e primário com o acervo cultural, valorizado pela escola e pela sociedade, encontrado nos museus, bibliotecas, teatros e outras instituições socioeducativas direcionadas a uma cultura letrada que lhes propicia ampliar e relacionar, com outros níveis de consciência e domínio, os conceitos formulados a partir do contato em diferentes espaços educativos, muito embora estes precisem ainda melhor cuidar de

suas metodologias educativas.

A criança da camada popular, entretanto, geralmente passa a ter contato mais intenso e constante com a cultura letrada, somente se dará a partir de sua entrada na escola. Neste espaço ela passa a ter contato com elementos culturais muitas vezes bem diversos de sua forma de viver. Frequentemente ela não se identifica com alguns comportamentos exigidos, palavras proferidas e brincadeiras usuais em seu meio. Não raro, se sente pertencente à cultura escolar apresentada e àquilo que dela se espera, como por exemplo a atenção dos pais às tarefas de casa nas circunstâncias que lhe são proposta nas escolas que dependem de que possua em sua casa os artefatos indispensável ao aprimoramento livresco. Em sua vida, com frequência, necessita utilizar o tempo destinado aos estudos e folguedos no trabalho complementar ao orçamento familiar, ou na ajuda efetiva à família, cuidando das crianças menores, enquanto os demais membros de seu grupo familiar saem em busca do “pão nosso de cada dia”. Como, então, receber essa massa popular nos museus e educá-la? Que estratégias didático-pedagógicas melhor se apropriam a ela? Como tratar os desiguais visando à igualdade proposta desde a Revolução Francesa tomando como espaços privilegiados os museus? Reconhece-se hoje a impossibilidade de se igualar os desiguais, tentativa infrutífera e perversa localizada no âmago das teorias modernas da educação.

Como é possível compreender os modos de apreender a educação instituída, considerando-se que a rede de conhecimentos que circula por estas instituições educativas difere, evidentemente, de uma criança para outra, de uma camada social para outra, de um grupo sócio-cultural para outro, como produto de realidades vividas diversas. Então, como mudar, ou melhor, refletir sobre os processos educativos capazes de atender às novas expectativas dos museus?

Recapitulando e exemplificando, podemos inferir que o ponto a partir do qual a criança da camada popular apreende e explica a escola e a vida é, sem dúvida, a sua experiência de exploração histórica. É sua certeza de pertencer a uma camada social que sofre a dominação em todos os campos da existência, e lá com certeza estão os negros, as mulheres, os sertanejos, os mestiços, os índios, e todos aqueles que padecem dos males da desenfreada desigualdade de renda e da evidente cidadania diferenciada, traços que se reforçam constantemente nas sucessivas transmutações do modelo econômico e político vigente (REIS, 1992).

É substantivo, ainda, compreender a relevância a ser considerada pelas práticas educativas naquilo que se refere aos diferentes modos de apreender os instituídos e cada coisa que deles brotarem, inclusive a rede de conhecimento que por eles circula, efetivada por cada uma dessas crianças representativas de seus estratos e grupos sociais, cujos interesses e necessidades por certo apontam novos rumos à educação.

É mister, por outro lado, levar em conta que, se consideramos que a forma já traz em si implícito determinado conteúdo, que as regras, disciplinas e estratégias envolvidas se constituem em um tipo de poder em exercício, e que as estruturas de pensamento, encerram uma história, é fundamental perceber que a imposição e o direcionamento proporcionado pela educação instituída também se constituem em fatores de cuidados para que no processo educativo não haja uma apreensão de conteúdos pelos educandos unilateral e quase absoluta do poder e dos saberes dominantes. Neste ponto a importância de se trazer um outro eixo à discussão: a frequente dicotomia que ainda se coloca entre o conhecimento popular e o científico. Contraposição que remete não raro nas práticas educativas à desqualificação de muitos educandos por não se considerar a emergência da diversidade de sua formação sócio-cultural.

6 A construção do conhecimento científico pela educação: saberes científicos e populares, uma oposição?

No mundo das (in)diferenças, sobressai um “fato” constrangedor a indicar que muito há a se fazer na pedagogia cidadã que deve atingir a todos, via espaços educativos instituídos:

Índio patachó dormia em uma parada de ônibus, sem nem mesmo despertar de seu sono, tem o corpo incendiado por jovens de classe média e alta em Brasília e morre sem socorro diante do grupo que se diverte ao assistir

a fogueira humana. Presos, “os belos rapazes depois de uma noitada de orgia”, alegaram tratar-se de uma brincadeira. Afinal o índio pouco valia, nem cidadão era e, por isso, caberia eliminá-lo como escória da sociedade dos “bens dotados” (REIS, 1992).

Como vemos, o desconhecimento das estruturas culturais dos diferentes e de seus papéis sociais conduzem ao barbarismo e às diversas formas de violência que afligem nossos cotidianos conturbados. A educação e suas práticas continuam no século XXI a reproduzir conhecimentos que se pautam pela universalidade e neutralidade, desconsiderando os demais saberes como produto histórico das experiências das pessoas comuns, fragmentadas em seus conhecimentos e impeditivas de suas possibilidades de crítica (REIS; HORA, 2007).

Kuhn (1962), ao admitir que o conhecimento científico é produzido a partir do conhecimento da Natureza e suas forças, nos indica as possibilidades de uma história mais profunda desse conhecimento e nos instiga a conhecer as características dos grupos sócio-culturais que em suas condições cotidianas o criaram e o utilizaram para sua sobrevivência.

Bourdieu (1979), ao destacar que os saberes e os fazeres dos cientistas pertencem a um mundo em disputa e contestações, em que seus agentes buscam o monopólio do saber para alcançar a ambicionada credibilidade científica, reforça a exigência que a própria ciência, enquanto tal, coloca às incertezas que ela deve gerar, fato que a distingue da doutrina e da sua pertença ao campo da fé, propondo os limites da unicidade teórica proclamada. Para ele, ainda, a comunidade científica é *locus* de uma luta desigual entre indivíduos que reproduzem as estratégias de poder presentes na sociedade em geral.

Kuhn (1962) argumenta que bastava que os cientistas interagissem uns com os outros para que todos fossem bem sucedidos. Entretanto, defende que nem todos têm as mesmas oportunidades, nem as diferentes ciências têm o mesmo valor no modo de produção capitalista. Bourdieu, avançando a assertiva de Marx segundo a qual a ciência é o produto do capital que a financia, defende que o campo científico é sempre predeterminado socialmente. Na mesma sequência de pensamento, Latour, ao buscar descrever a prática da ciência como ela acontece, leva em consideração as determinações sociais a que se submete a mesma, afirmando que o conhecimento científico não tem lugar especial, dadas as suas implicações de dependência (LATOUR, 2000, 2001).

Como evidenciam estes discursos, o conhecimento científico e o mundo da Ciência, regulado e normatizado, passam a ser incorporados por novos elementos mais dinâmicos, menos estáveis, mais distantes do consenso, na medida em que se compreende que são ambos intensamente determinados pela estrutura social e cultural. Assim, ao tornarem-se mais abertos ao exterior, fazem com que outras vozes tomem lugar no mundo das “verdades científicas”, instituindo-se “novas” autoridades a falar qualificando-se o lugar dos indivíduos comuns, com seus saberes e como co-partícipes que são desses empreendimentos, diluindo-se as fronteiras e os limites entre as experiências cotidianas e os produtos das ciências de “laboratório” (REIS; HORA, 2007).

Se a compreensão de que o papel social dos cientistas tem sido de autores-proprietários dos saberes científicos e, portanto, donos da verdade sobre a Natureza e autorizados a decidir sobre as experiências e os saberes colhidos da experiência coletiva das populações, podemos admitir também que os fenômenos naturais, ao serem estudados pela Ciência, são recriados pelos homens a partir das vivências socioculturais de todos, em suas experiências diárias, passando a constituir os saberes que se traduzem em conceitos formulados e ações efetivas ligadas à saúde e aos modos de morar, trabalhar, viver e, até mesmo, de morrer - como saberes híbridos e impregnados da substância epistemológica requerida mas, também, da tradição, da magia e da arte transmitidos de geração em geração.

Latour e Woolgar, ao sugerirem uma sociologia dos cientistas - que aceitam como dado o produto da prática por eles exercida -, em vez de impor categorias e conceitos estranhos ao mundo das pessoas que são observadas, por meio de sua descrição etnográfica, defendem que o fenômeno deve ser analisado tendo em vista aquilo que os participantes consideram como relevante, sendo eles os portadores da autoridade para validar a descrição que se possa elaborar sobre cada fenômeno do cotidiano (LATOUR; WOOLGAR, 1997). Concepção, esta, que vem corroborar com nossas preocupações e investimentos em torno de uma educação que considere as diferenças e a pluralidade sociocultural,

iniciando por trazer de longe os saberes necessários à compreensão da educação para uma diversidade incluyente.

Diante do exposto, verificamos uma mesma linha de pensamento entre estes pensadores, ao postularem que a prática da chamada ciência de laboratório traz em si componentes imanentes aos seres humanos comuns; neste caso, será ela portadora de uma voz plural, por incorporar em si os elementos dinâmicos da vida das pessoas comuns e da natureza que as envolve, impondo limites desejáveis às profaladas neutralidade e unicidade, absolutizadas por toda ciência moderna.

Nesta perspectiva, é fácil compreender como uma criança com seus conceitos cotidianos - segundo a denominação de Vygotsky (1987), ou ainda espontâneos, conforme Piaget (1999), qual seja, aqueles produzidos a partir de sua interação com o meio físico e cultural, resultado da complexidade dos saberes populares e fértil de conceitos historicamente acumulados pelo senso comum de seu grupo social - é capaz de, com frequência, explicar fenômenos de forma a se aproximarem das explicações “cientificamente” elaboradas e universalmente aceitas, delas filtradas as explicações mágicas e providenciais ao controle exercido em cada época histórica.

Não queremos, com o que afirmamos, diminuir a importância do conhecimento cientificamente elaborado e sistematizado nos centros de pesquisa. Gostaríamos, apenas, de chamar atenção, tanto para a existência de outros saberes importantes à vida, como para a questão levantada, pouco valorizada e que se remete à relação dialética pressuposta entre o avanço da ciência e as transformações intelectuais que afetam a humanidade em sua totalidade - fator de relevância a toda tomada de decisões em relação à prática educativa de cunho emancipatório que desejamos ver aplicada a uma Pedagogia do Museu.

Insistimos neste ponto, por considerarmos, em boa medida, que os conceitos constantes do conjunto dos saberes espontâneos/cotidianos construídos por uma criança, ou usuário qualquer de uma instituição em que se privilegie o trabalho educativo e a popularização da ciência elaborada pelos cientistas, seja compreendido como resultado da mediação entre humanos e interpretado como produto de suas culturas, seja ela a da cultura científica canônica, seja ela a ciência popular, como capazes de se entrelaçarem em um todo comum e complementar.

Ora, se tomarmos a educação escolar como prática fundamentada no suposto de que o conhecimento popular tem nítido teor de cientificidade e núcleo ativo de sistematização, possibilitaremos, com esta prática, estabelecer um elo entre as duas dimensões do saber, desvelando a unidade contida entre as diversidades opostas: de um lado, a universalidade presente na essência própria do conhecimento humano, sem distinguir conhecimento popular de conhecimento científico, tomado em relação a determinado momento histórico vivido pela humanidade enquanto tal, e de outro, as singularidades que se apresentam como produto de cada cultura e de suas necessidades básicas concretas, em sua pluralidade e holismo.

Em suma, tendo por referência uma prática educativa junto aos diversos segmentos populares, podemos concluir que a principal diferença que se pode estabelecer entre conhecimento científico e o conhecimento popular, reconhecido neste último o seu núcleo de “bom senso”, é a possibilidade da maior ou menor abrangência de seu grau de generalidade e sistematização, conquistado a partir da utilização de instrumentos de análise mais complexos, sofisticados e de propriedade do capital, certamente, longe do alcance do conjunto da maioria da população (REIS, 1992).

Por outro lado, como os movimentos populares, em suas lutas de resistência contra todas as imposições dominantes desenvolvem/desenvolveram processos educativos próprios, que apresentam características radicalmente opostas à educação autoritária e liberal, por terem em vista, em última instância, a mudança estrutural da sociedade como facilitadora da superação da exploração, e capaz de criarem as condições para o estabelecimento de estruturas sociais mais democráticas - como sabemos ocorrer com a educação proposta pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), entendemos, pois, que é a educação emancipatória, aquela que possui os elementos adequados aos interesses e perspectivas de organização popular em suas lutas de libertação, servindo as instâncias educativas como pólo de irradiação dessa “boa nova”.

Cabe aqui então, jogar lenha na fogueira de uma polêmica antiga. Existirá ou não cientificidade no saber popular? Sob que aspectos podemos afirmar ser este ou aquele

conhecimento científico ou não? Quem tem o direito de traçar essa fronteira? Sob que parâmetros se determinará o divisor de águas entre “esses opostos” apontados?

Ou, ainda, supondo o conhecimento em sua dimensão de universalidade, perguntamos: será o conhecimento popular aquele que, por condições variadas e peculiares, não atingiu os limites mais ampliados de generalidade? Se a generalidade conceitual se dá na consciência do homem e da humanidade em seu todo, em saltos qualitativos de construção e reconstrução desse saber, como supor não existir ciência num conhecimento que tem história, lógica própria, sendo também, produto da relação do homem com a natureza, por meio do trabalho, da sensibilidade e da criatividade?

Acreditá-lo fragmentado e próximo ao sincretismo infantil é excluí-lo e negá-lo. No entanto, como a história tem demonstrado, a tecnologia mais avançada, complexa e dita puramente científica, dele tem se apropriado, maquiando-o sob a égide da ciência neutra e positiva, para depois, devolvê-lo unguido em saberes indecifráveis e razões econômicas que impossibilitam à população comum o seu acesso.

7 Considerações finais

Daquilo até aqui exposto, emerge claramente um duplo movimento de preocupações e reavaliações do que tradicionalmente se tem imposto aos processos educativos em museus e instituições afins. Por um lado, a complexidade crescente do conhecimento e de suas inovações e, de outro, as dispersas e entrecruzadas formas de atingir aquilo que acreditamos como viável à melhoria de vida das pessoas comuns, partindo do reconhecimento de um percurso que esteja em condições de formular uma tipologia teórica sobre o que acabamos por formular, e que mais se incorpore às finalidades de uma educação museológica voltada para os interesses da maioria e não de um grupo de privilegiados.

Entender as dimensões das práticas educativas contemporâneas que se destacam como emancipatórias e libertadoras foi o desafio que nos impôs este artigo. Compreender que todo processo educativo somente se pode dar através das representações, das várias formas de comunicação e dos diversos modos imaginados de conhecer nucleadas por elementos presentes na interação do homem com outros homens, seu mundo e sua história, consistirá em identificar que tais processos se articulam dinamicamente e intimamente a todo processo educativo.

Nesta direção, se a formação necessária a todo movimento de mudança é tida também como autoformação, da qual a primeira não se desvincula, nossas reflexões podem vir a contribuir para a construção de uma Pedagogia do Museu capaz de instaurar um projeto de educação que se inicie em cada espaço específico, em cada mínima ação que envolva o acervo, o patrimônio e demais elementos constitutivos dos espaços museológicos ressaltados em todas as suas dimensões estéticas, valorativas e facilitadoras da difusão do conhecimento via este espaço educativo, como promotora da construção da identidade cultural e científica de nossa sociedade.

Em prosseguimento às breves reflexões aqui enunciadas e, desejando encarar o mundo com o olhar nas utopias, não obstante convivamos em um mundo que não nos é exterior, circunscrito que está, entre montanhas de injustiças, violências de muitas ordens, desagregações dos sonhos e desenlaces da criação e da autonomia, reconhecemos a importância de (re)inventar a educação em todos os espaços educativos e trazê-la com a força das mãos entrelaçadas os desejos carregados de esperanças e de possibilidades que se podem encontrar sob os muitos escombros e silenciamentos dos mais desfavorecidos. Assim pensando não poderia deixar de trazer ao debate das possibilidades de uma educação museológica emancipadora uma das importantes teses do educador Paulo Freire sintetizada nestas palavras

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1987). ■

Referências

- BOURDIEU, Pierre. *O desencanto do mundo*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits: 1980-1988*. Paris: Gallimard, 1994a. t.4.
- _____. *L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté*. In: FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994b. t.4.
- _____. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-76)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula pronunciada no Collège de France, 02/12/70*. São Paulo: Loyola, 1999b.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- PASTOR HOMES, Maria Imaculada. *Pedagogia museística: nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Madrid: Ariel, 2004.
- KUHN, Thomas. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 1962.
- LATOUR, Bruno. *A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos*. Bauru: EDUSC, 2001.
- _____. *Politiche della natura: per una democrazia delle scienze*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2000.
- LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. *A vida de laboratório: a construção social do fato científico*. Rio de Janeiro: Relumê-Dumará, 1997.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.
- PIAGET, Jean. *O pensamento e a linguagem na criança*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- REIS, Maria Amélia S. *A sexualidade, o ensino de ciências e saúde na escola pública, pela busca do exercício da cidadania*. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1992.
- REIS, Maria Amélia S.; HORA, Dayse. Differentiated education: EthnicKnowledge towards an Ethnic-acknowledgment: the importance of differentiated education for the construction of public and popular education in Rio de Janeiro, Brazil. In: GIANNAKI, Marina-Stefania (Org.). *The teacher and the teaching profession: current research and international issues*. Athens: ATHENS INSTITUTE FOR EDUCATION AND RESEARCH, 2007. 655 p.
- SCHEINER, Teresa C. M. Termos e conceitos da museologia: contribuições para o desenvolvimento da Museologia como campo disciplinar. In: GRANATO, Marcus (Org.). *Mast Colloquia*. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins, 2008. v. 10, p. 201-223.
- VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.