



**MOANA CAMPOS SOTO**

**“E A PALAVRA SE FEZ CARNE”:  
A INFLUÊNCIA DE PAULO FREIRE NOS MUSEUS  
E NA MUSEOLOGIA**

**Orientadora:** Professora Doutora Judite Santos Primo

**Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa**

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Departamento de Museologia

**Lisboa**

**2023**

**MOANA CAMPOS SOTO**

**“E A PALAVRA SE FEZ CARNE”:**

**A INFLUÊNCIA DE PAULO FREIRE NOS MUSEUS  
E NA MUSEOLOGIA**

Tese defendida em provas públicas para obtenção do Grau de Doutora no Curso de Doutoramento em Museologia, conferido pela Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa no dia 18 de Outubro de 2023, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação N<sup>o</sup> 354/2023 de 22 de setembro de 2023, com a seguinte composição:

**Presidente:**

Prof<sup>o</sup>. Doutor Adel Igor Pausini - Universidade Lusófona;

**Arguente Externo:**

Prof<sup>a</sup>. Doutora Maria Cristina Bruno – Universidade de São Paulo;

**Arguente Interno:**

Prof<sup>a</sup>. Doutora Lucimar Dantas – Universidade Lusófona;

**Vogais:**

Prof<sup>a</sup>. Doutora Lucília Salgado – Instituto Politécnico de Coimbra;

Prof<sup>a</sup>. Doutora Sílvia Parreiral – Instituto Politécnico de Coimbra;

Prof<sup>a</sup>. Doutora Maria Neves Gonçalves - Universidade Lusófona;

Prof<sup>a</sup>. Doutora Gabriela Figurelli – Universidade Lusófona;

**Orientadora:**

Prof<sup>a</sup>. Doutora Judite Santos Primo – Universidade Lusófona.

**Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa**

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Departamento de Museologia

**Lisboa**

**2023**

Dedico esta Tese às quase 700.000 mil vítimas da COVID19 no Brasil, vítimas de um governo genocida, em especial ao meu pai Jesus Paredes Soto (*in memoriam*), a quem dedico também o meu amor eterno.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Jesus Paredes Soto (*in memoriam*) e Cristina Maria Dias Campos sua presença e amor incondicional na minha vida sempre. Esta tese é a prova de que todos seus esforços não foram em vão e valeram a pena.

Aos meus irmãos Luciano Lira Soto e Leandro Campos Soto, e a minha cunhada Luciana Ferreira de Almeida por sempre estarem ao meu lado e por me fazerem ter confiança nas minhas decisões.

Aos meus sobrinhos Martim Ferreira Soto, Artur Ferreira Soto e Nina D'elia Sampaio Ferreira Soto por respeitarem minhas ausências com todo o amor.

À minha orientadora Professora Doutora Judite Primo por sua dedicação e paciência durante todo esse processo. Seus conhecimentos, dedicação e atenção foram essenciais e fizeram grande diferença no resultado deste trabalho.

Ao grande mestre Hugues de Varine pelo apoio desde o primeiro momento e pelas valiosas contribuições dadas durante todo o processo.

Ao excelentíssimo senhor Reitor, Professor Doutor Mário Moutinho, por ter acreditado em minha capacidade e investido em meu potencial.

Às minhas chefas Andréa Cristina de Barros Queiroz, diretora da Divisão de Memória Institucional – SiBI UFRJ e Paula Maria Abrantes Cotta de Mello, coordenadora do Sistema de Bibliotecas e Informação da UFRJ, pelo apoio a minha capacitação profissional.

Aos docentes do Departamento de Museologia da Universidade Lusófona que me proporcionaram ensino de qualidade e excelência, que em muito contribuiu para a minha formação acadêmica e profissional. Também agradeço aos funcionários da Universidade Lusófona que contribuíram, direta ou indiretamente, para a conclusão desta tese.

À Cátedra UNESCO-ULUSÓFONA “Educação, Cidadania e Diversidade Cultural” e o Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED) pelas bolsas que tanto me incentivaram a percorrer o caminho da investigação científica.

À Universidade Federal do Rio de Janeiro, por ter autorizado a minha licença capacitação no exterior.

Aos meus colegas de doutoramento e mestrado pela oportunidade do convívio e pela cooperação mútua durante estes anos.

A todos aqueles e aquelas que estiveram presentes nesta caminhada, a minha eterna gratidão, muito obrigada.

## “E a Palavra se fez Carne”

A influência de Paulo Freire nos Museus e na Museologia.

### Resumo

Nesta tese iremos abordar um tema que, apesar de ser apontado como central pelos principais atores do campo da Sociomuseologia ainda não recebeu um estudo aprofundado: identificar e sistematizar o papel do educador Paulo Freire nos museus e na Museologia, estabelecendo as influências teóricas diretas e reconhecendo as diretrizes socioeducativas para a construção de uma teoria e prática museológica voltada para o exercício consciente da cidadania. A Pedagogia freireana em grande medida tem sido esteio para a Sociomuseologia, os escritos sobre esta têm vindo a pontuar a relação ou mesmo a influência de Paulo Freire na formulação de seus conceitos e paradigmas, basta um olhar mais atento para perceber as presenças do pensamento freireano na Sociomuseologia, seja no discurso ou na sua práxis. Não apenas em extensão a obra de Paulo Freire irá se integrar, como ainda há espaço para o aprofundamento e a intensificação de sua utilização no campo dos museus e da(s) Museologia(s). Possibilidades que se afirmam e confirmam a cada dia, com a tônica da função educativa dos museus, onde essa é cada vez menos uma atividade exclusiva de uma seção específica, mas está integrada potencialmente em todas as atividades dos museus, sendo não mais apenas um instrumento auxiliar da educação formal, mas um espaço de educação permanente, ao longo da vida, voltada à cidadania e ao respeito da diversidade cultural, uma teoria e prática museológica comprometida com a comunidade, com o exercício consciente da cidadania e de corte freireano. Uma Pedagogia radical, crítica e dialógica agrega uma nova perspectiva à Sociomuseologia no seu campo teórico-aplicado, conduzindo-a ao esperar num processo de aprendizagem comprometido com a vida.

**Palavras chaves:** Sociomuseologia– Paulo Freire – Educação – Cidadania – Esperançar

## **“And the Word became Flesh”**

Paulo Freire's influence on Museums and Museology.

### **Summary**

In this thesis, we will address a topic that, despite being pointed out as central by the main actors in the field of Sociomuseology, has not yet received an in-depth study: identifying and systematizing the role of educator Paulo Freire in museums and Museology, establishing direct theoretical influences and recognizing socio-educational guidelines for the construction of a museological theory and practice focused on the conscious exercise of citizenship. Freirean pedagogy has largely been a mainstay for Sociomuseology, the writings about it have been punctuating the relationship or even the influence of Paulo Freire in the formulation of his concepts and paradigms, just a closer look is enough to perceive the presence of Freirean thought in Sociomuseology, either in discourse or in its praxis. Not only in extension will Paulo Freire's work be integrated, but there is still room for deepening and intensifying its use in the field of museums and Museology(s). Possibilities that assert and confirm each day, with the emphasis on the educational function of museums, where this is less and less an exclusive activity of a specific section, but is potentially integrated into all museum activities, no longer just an instrument auxiliary of formal education, but a space of permanent education, throughout life, focused on citizenship and respect for cultural diversity, a museological theory and practice committed to the community, with the conscious exercise of citizenship and Freirean style. A radical, critical and dialogical pedagogy adds a new perspective to Sociomuseology in its theoretical-applied field, leading it to hope in a learning process committed to life.

**Keywords:** Sociomuseology – Paulo Freire – Education – Citizenship – Hope

## “Et le Verbe s'est fait chair”

L'influence de Paulo Freire sur les musées et la muséologie.

### Résumé

Dans cette thèse, nous aborderons un sujet qui, bien qu'il soit souligné comme central par les principaux acteurs du domaine de la sociomuséologie, n'a pas encore fait l'objet d'une étude approfondie : identifier et systématiser le rôle de l'éducateur Paulo Freire dans les musées et la muséologie. , établissant des influences théoriques directes et reconnaissant des orientations socio-éducatives pour la construction d'une théorie et d'une pratique muséologiques axées sur l'exercice conscient de la citoyenneté. La pédagogie freireenne a largement été un pilier de la sociomuséologie, les écrits à son sujet ont ponctué la relation voire l'influence de Paulo Freire dans la formulation de ses concepts et paradigmes, il suffit d'y regarder de plus près pour percevoir la présence de la pensée freirienne dans la sociomuséologie, soit dans le discours, soit dans sa praxis. Non seulement dans l'extension l'œuvre de Paulo Freire sera intégrée, mais il reste encore de la place pour approfondir et intensifier son utilisation dans le domaine des musées et de la muséologie(s). Des possibilités qui s'affirment et se confirment chaque jour, en mettant l'accent sur la fonction éducative des musées, où celle-ci est de moins en moins une activité exclusive d'une section spécifique, mais est potentiellement intégrée à toutes les activités muséales, et non plus seulement un instrument auxiliaire de l'éducation formelle , mais un espace d'éducation permanente, tout au long de la vie, axé sur la citoyenneté et le respect de la diversité culturelle, une théorie et une pratique muséologique engagée dans la communauté, avec l'exercice conscient de la citoyenneté et du style freireen. Une pédagogie radicale, critique et dialogique apporte une nouvelle perspective à la sociomuséologie dans son champ théorique-appliqué, la portant à espérer un apprentissage engagé dans la vie.

**Mots clés** : Sociomuséologie – Paulo Freire – Éducation – Citoyenneté – Espoir

## Abreviaturas, siglas e símbolos

ABI	Associação Brasileira de Imprensa
AC	Ana Carvalho
ACO	Ação Católica Operária
AI	Atos Institucionais
APCEP	Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BNH	Banco Nacional de Habitação
CEAAL	Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CECA	Committee for Education and Cultural Action
CEDEM	Centro de Documentação e Memória da Unesp
CeiED	Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento
CIA	Agência Central de Inteligência Norte-Americana
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
COVID-19	Corona Virus Disease 2019
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DOI-CODI	Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional dos Educadores e das Educadoras da Reforma Agrária
ESG	Escola Superior de Guerra
EUA	Estados Unidos da América
FWP	Fundação Wilson Pinheiro
ICIRA	Instituto de Capacitación e Investigación de la Reforma Agraria
ICOM	International Council on Museums
ICOMOS	International Council on Monuments and Sites
IDAC	Instituto de Ação Cultural
INODEP	Institut Oecuménique au Service du Développement des Peuples
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros

JAC	Juventude Agrícola Católica
JEC	Juventude Estudantil Católica
JIC	Juventude Independente Católica
JOC	Juventude Operária Católica
JUC	Juventude Universitária Católica
LGBTQI+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros, Queer, Intersexo, mais
M.N.E.S.	Muséologie Nouvelle et Expérimentation Sociale
MCP	Movimento de Cultura Popular
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MDPP	Comitê Permanente sobre a Definição de Museu, Perspectivas e Possibilidades
MINOM	Movimento Internacional para uma Nova Museologia
MM	Mário Moutinho
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NSDAP	Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OIF	Organisation Internationale de La Francophonie
ONU	Organização das Nações Unidas
ORCALC	Oficina Regional da Cultura para a América Latina e Caribe
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PAIGC	Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde
PCCh	Partido Comunista Chinês
PCUS	Partido Comunista da União Soviética
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PIB	Produto Interno Bruto
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCT	Revolução Científico-Técnica
ReLeCo	Comunidades de Investigação e de Aprendizagem
SEC	Serviço de Extensão Cultural

SESI	Serviço Social da Indústria
SIGNUD	Sistema de Interpretação e Gestão de Núcleos Documentais do Núcleo Documental MINOM
SNI	Serviço Nacional de Informações
TdL	Teologia da Libertação
UAL	Universidade Autónoma de Lisboa
ULUSÓFONA	Universidade Lusófona
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UP	Unidade Popular
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

## Índice Geral

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
1 - Objetivos e hipótese da tese.....	18
2 - Metodologia.....	19
3 - Estado da arte.....	21
4 - Estrutura dos capítulos.....	22
<b>CAPÍTULO 1. O ESPÍRITO DO TEMPO.....</b>	<b>29</b>
<b>1.1 A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.....</b>	<b>31</b>
1.1.1. O contexto da Segunda Guerra Mundial.....	31
1.1.2. As consequências imediatas da Segunda Guerra Mundial.....	34
<b>1.2 A REVOLUÇÃO CULTURAL CHINESA.....</b>	<b>37</b>
1.2.1. Da Revolução Nacionalista Chinesa à Grande Marcha.....	38
1.2.2. A vitória da Revolução Comunista e o início da transição socialista. 41	
1.2.3. As Comunas Populares e a Revolução Cultural.....	43
<b>1.3 A DÉCADA DE 1960 E A CRISE CIVILIZACIONAL CAPITALISTA....</b>	<b>48</b>
1.3.1. Transformações económicas e culturais.....	49
1.3.2. O princípio da crise dos “anos gloriosos” no centro do imperialismo. 51	
1.3.3 O Maio de 1968 Francês.....	53
<b>1.4 O CONTEXTO LATINO-AMERICANO.....</b>	<b>57</b>
1.4.1 A Revolução Cubana.....	58
1.4.1.1 A influência do processo cubano no pensamento freireano.....	61
1.4.2 A Ditadura Militar Brasileira.....	66
1.4.3 O Socialismo no Chile e o golpe.....	74

<b>1.5 A TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO.....</b>	<b>78</b>
1.5.1. A Doutrina Social da Igreja.....	81
1.5.2. Comunidades Eclesiais de Base e o papel de Paulo Freire.....	83
1.5.3. A Ação Católica e o Concílio Vaticano II.....	85
1.5.4. O surgimento da Teologia da Libertação.....	87
<b>1.6. O ESPÍRITO FREIREANO.....</b>	<b>88</b>
<b>CAPÍTULO 2. PAULO FREIRE.....</b>	<b>89</b>
<b>2.1 VIDA E OBRA.....</b>	<b>90</b>
2.1.1. Os anos de formação e de gestação teórico-prática do pensamento freireano.....	90
2.1.2. Desencontrar e compreender o Brasil: o mundo descobre Freire....	97
2.1.3. Fim do exílio: Paulo Freire a 'reaprender' o Brasil.....	107
<b>2.2 O 'MÉTODO FREIREANO'.....</b>	<b>123</b>
2.2.1. Influências Teóricas do 'Método'.....	124
2.2.2. Princípios Fundamentais do pensamento Freireano.....	125
2.2.3. Fases do 'Método' Paulo Freire.....	128
<b>CAPÍTULO 3. A NOVA MUSEOLOGIA.....</b>	<b>134</b>
<b>3.1 DO MODERNO AO COMUNITÁRIO.....</b>	<b>136</b>
<b>3.2 NOVAS ORGANIZAÇÕES PÓS-SEGUNDA GUERRA MUNDIAL....</b>	<b>142</b>
<b>3.3 AS VAGAS REVOLUCIONÁRIAS QUE CRIARÃO AS CONDIÇÕES PARA AS NOVAS CONCEÇÕES MUSEOLÓGICAS.....</b>	<b>144</b>
3.3.1 Os primeiros passos rumo a uma Museologia progressista.....	147
3.3.2 O "protagonismo" francês e a Mesa-Redonda de Santiago do Chile.	151
3.3.3 Por uma Nova Museologia.....	154
3.3.4 Consequências da Nova Museologia.....	168
3.3.4.1 Impactos nos debates destas transformações no debate do ICOM.....	176
3.3.5 Da Museologia Social à Sociomuseologia.....	179

<b>CAPÍTULO 4. PAULO FREIRE NO(S) MUSEU(S).....</b>	<b>180</b>
<b>4.1 O CONCEITO DE PEDAGOGIA MUSEOLÓGICA.....</b>	<b>181</b>
4.1.1 Por uma Pedagogia Sociomuseológica.....	183
4.1.2 Sulear os Museus e a(s)Museologia(s).....	184
<b>4.2 O MITO DA NEUTRALIDADE POLÍTICA NOS MUSEUS.....</b>	<b>190</b>
4.2.1 Socioexpografia: uma Metodologia em Construção.....	197
<b>4.3 A CORPOREIDADE FREIREANA.....</b>	<b>206</b>
4.3.1 O(s) Conceito(s) de Corpo.....	206
4.3.2 Corpo e Sujeito.....	210
4.3.3 Corpos Conscientes e Geradores.....	213
<b>4.4 ACESSIBILIDADE FREIREANA: SUPERAR A EXCLUSÃO.....</b>	<b>215</b>
<b>4.5 EDUCADORA MUSEAL SIM, GUIA NÃO!.....</b>	<b>220</b>
<b>4.6 COMUNICAÇÃO OU EXTENSÃO? EDUCAÇÃO PERMANENTE.....</b>	<b>225</b>
<b>4.7 UMA MUSEOLOGIA DE RESISTÊNCIA E MILITANTE.....</b>	<b>229</b>
4.7.1 Resistência e Militância para a Libertação.....	231
4.7.2 O (Anti)Museu Freireano.....	235
4.7.3 Construindo uma Museologia da Libertação.....	237
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>243</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>250</b>

## INTRODUÇÃO

Esta tese teve, como objetivo inicial, seguir a trilha sugerida por vários autores de relevo no campo dos museus, em particular o mestre Hugues de Varine: a importância do educador Paulo Freire no processo de renovação do pensamento museológico na segunda metade do século XX. No desenvolvimento da investigação, constatamos que esta pista era muito mais do que mero indício: com nossa ida ao campo, leituras e entrevistas realizadas, pudemos confirmar este fato. Mais do que isso, fomos constatando que sua influência era muito mais ampla e duradoura do que imaginávamos.

A investigação principiou-se na intenção de sistematizar os indícios previamente existentes da relação entre obra de Paulo Freire e a Nova Museologia. Ainda hoje, passados cinquenta anos da Mesa-Redonda de Santiago do Chile (1972), marco fundamental deste movimento de renovação do campo museal, que reafirmou e reforçou o papel educativo de instrumento para o desenvolvimento dos museus e do patrimônio cultural, não há qualquer estudo mais aprofundado sobre a influência de Paulo Freire na construção desta nova maneira de se pensar a(s) Museologia(s) e os museus. Isto, apesar de autores centrais da Museologia, como Varine, reafirmarem a necessidade desta investigação.

O cenário internacional já reconhece a grande importância de Paulo Freire, sendo ele sempre referenciado em encontros, congressos e seminários de Museologia pelo mundo afora. Coube a Paulo Freire este papel de destaque na configuração do Movimento Internacional por uma Nova Museologia, quando se transferiu<sup>1</sup>, ao campo museal, suas teorias sobre educação como prática de liberdade e conscientização, que se consubstanciou na visão de que o museu pode ser também uma ferramenta de construção de identidade e de cidadania. A sua crítica à educação bancária<sup>2</sup> é integralmente transferível à crítica da Museologia de corte mais normativo, que daqui em diante será tratada por "Museologia Bancária", bem como os "museus bancários", conforme terminologia freireana.

Buscamos aqui descobrir onde e como "a Palavra se fez carne", bem como ainda se tem feito nos dias de hoje, de qual forma o pensamento freireano "encarna", se materializa na Museologia, em que contexto Freire se fez e, ainda se faz, vivo nos museus por todo o mundo.

---

<sup>1</sup> Descamos aqui, a importância de Hugues de Varine neste processo. De fato, como nos disse a professora Cristina Bruno (2023) devemos à Varine a "presença" freireana na Museologia.

<sup>2</sup> Paulo Freire define o conceito de educação bancária como "um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante" (Freire, 2017, p.80).

Assim o ciclo se fecha, pois retorna ao impulso inicial, ainda que de facto significa uma abertura para um novo mundo que se descortina: a descoberta do papel de Paulo Freire no universo dos museus para além da Nova Museologia. Chegamos a isto a partir de indícios lançados pelos principais atores da história renovação museal desde os anos 1960, como migalhas de pão da estória de João e Maria que lembram este caminho percorrido, e que chega à Sociomuseologia.

Esta investigação não poderia ter ocorrido num momento mais propício, em meio aos preparativos e comemorações do centenário de Paulo Freire. Ainda que esta tenha coincido, ainda que parcialmente, com a pandemia do COVID-19, esta ocorrência inesperada, para além dos sofrimentos e perdas que deixou em muitos de nós, criou dificuldades e interrompeu as visitas presenciais que tínhamos iniciado nos marcos de uma ferramenta coletiva, o grupo de Estudos Sociomuseologia + Paulo Freire, desenvolvido no âmbito da Cátedra UNESCO-ULUSÓFONA em Educação, Cidadania e Diversidade Cultural<sup>3</sup>. Contudo, tal qual o exílio de Freire criou-lhe por um lado sofrimentos e perdas, mas por outro levou-o a conhecer mais o mundo e ser conhecido por este mesmo mundo, abriram-se novas possibilidades de interação, através dos encontros virtuais. Não só temos a certeza que estes ajudaram a divulgar a vida e obra de Freire junto ao nosso meio museal, também serviram para trazer elementos à nossa investigação.

O grupo de estudos Sociomuseologia + Paulo Freire, composto por investigadores dos cursos de Mestrado e Doutoramento em Museologia da

---

<sup>3</sup> “A Cátedra Educação, Cidadania e Diversidade Cultural é um programa de formação e extensão universitária que trabalha conteúdos educativos e culturais como um contributo de valor incontornável para a afirmação de políticas de desenvolvimento. Apresenta e promove programas de formação e procura soluções para a construção dum mundo com base em economias de bem-estar, em sociedade justas e inclusivas, com respeito pela sustentabilidade ambiental. Trabalha sobre as questões de: Igualdade de género, do Trabalho Digno; das cidades sustentáveis inclusivas e da Governação transparente; das parcerias no âmbito duma Educação para a Paz e para a cidadania global e promove possibilidade de criação de emprego no âmbito da economia criativa. A sustentabilidade do projeto será assegurada por todos os envolvidos, com base no compromisso de centrar as ações em particular no campo da investigação científica nas pessoas com o objetivo de promover a dignidade humana proteger, os recursos naturais do planeta e salvaguardar os seus recursos para as gerações futura, na promoção de parceria para garantir a dignidade do trabalho e da criação de rendimentos e prosperidade para todos, e na promoção de ações de educação inclusivas, com base na diversidade cultural e na promoção da resolução pacífica de conflitos. A investigação científica a desenvolver no âmbito da Cátedra tem por referência a Recomendação da Comissão das Comunidades Europeias de 11 de Março de 2005, relativa à Carta Europeia do Investigador e ao Código de Conduta para o Recrutamento de Investigadores. Os investigadores afetos à Cátedra, seja na Universidade Lusófona, seja nas instituições parceiras deverão ter sempre como referência que a ligação às realidades locais permitirá que as ações a desenvolver se adequem às necessidades das comunidades locais, bem como ao desenvolvimento sustentável desses territórios.” (UNESCO, 2018, s.p.).

ULUSÓFONA, inserido no âmbito da Cátedra UNESCO-ULUSÓFONA Educação, Cidadania e Diversidade Cultural, com o apoio do Departamento de Museologia, do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED), da Campanha Latino-Americana e Caribenha em Defesa do Legado de Paulo Freire (CEAAL) e, anteriormente também apoiado pelo próprio Movimento Internacional para uma Nova Museologia (MINOM-ICOM) e pelo projeto EducaMuseu. O grupo, voltado à participação de toda comunidade académica da Universidade Lusófona, com ênfase nos integrantes da Unidade de Investigação e Pós-graduação (Comunidades de Investigação e de Aprendizagem - ReLeCo) em Sociomuseologia do CeIED, também esteve sempre aberto à participação externa, e pretendeu tanto alcançar os professores dos ciclos escolares quanto profissionais que atuam em espaços não formais de educação, tais como museus, centros de ciência e de cultura. Os encontros ocorreram inicialmente com periodicidade mensal e depois quinzenal, dinamizados através de Rodas de Conversa ou Ciclos de Cultura (conforme terminologia freireana) conduzidos seja por professores convidados, tendo como tema gerador uma das obras de Paulo Freire, seja experiências práticas e reflexões teóricas no âmbito da cultura marcados ou em diálogo com Freire.

Estivemos a frente de cerca de trinta seminários públicos Sociomuseologia + Paulo Freire (2019 - 2021) e, destes apenas seis foram anteriores a pandemia, ainda de forma presencial. A partir daí, como já mencionado, foi preciso reinventarmos nossa metodologia das “andarilhagens” e passamos a nos reunir em um espaço virtual. Esta mudança de “espaço” tornou possível adortamos uma agenda mais ampla, tanto em relação aos nossos convidados, como no que diz respeito a periodicidade dos seminários. A partir daí, quinzenalmente, sempre as quintas-feiras a tarde, a Cátedra UNESCO-ULUSÓFONA convidava à um encontro do grupo Sociomuseologia + Paulo Freire, e para além dos encontros do grupo, tivemos também a oportunidade de participar dos seminários #MusaTemas (2018 – 2022) e, posteriormente, #MusaFórum (2021 – 2022) ambos no âmbito da Cátedra UNESCO-ULUSÓFONA e parte do projeto de pesquisa FCT intitulado “Education, Citizenship and Cultural Diversity: Theory and practice of Sociomuseology”, o qual a professora Judite Primo, titular da Cátedra UNESCO-ULUSÓFONA e nossa orientadora, é a responsável e investigadora principal.

Graças a este campo fabuloso e os tantos contributos que foram socializados, não apenas pelos convidados, mas também pelos demais colegas investigadores, pudemos ter um acesso a vasto material sob o qual nos debruçar. Hoje temos a certeza, a partir da investigação que foi desenvolvida nesta tese, não só que a nossa

escolha e foco estavam corretas, como na atualidade podemos afirmar um crescente e importante reconhecimento da contribuição de Paulo Freire como referencial teórico-prático no campo da Museologia.

Conforme o desenvolvimento da investigação, e do processo de dinamização, debates e trocas realizados no âmbito do Sociomuseologia + Paulo Freire, ficou clara a necessidade de ampliar o enfoque da mesma, para além da Nova Museologia. Percebeu-se a necessidade de trazer a contemporaneidade e os debates na Museologia de forma mais ampla, bem como alcançando elaborações da corrente de pensamento da Sociomuseologia, gestada e desenvolvida no seio da Universidade Lusófona, como sistematização teórica deste longo processo de gestação de inovação do campo museal.

Da mesma forma, cremos, que as possibilidades de intercâmbio e aproximação entre a Museologia e a Educação Freireana estão muito longe de se esgotarem. É neste que o trabalho de campo desenvolvido, em particular na escuta sensível e atenta dos contributos trazidos através do grupo Sociomuseologia + Paulo Freire e também nos demais seminários desenvolvidos nos marcos da Cátedra UNESCO-ULUSÓFONA, os #MusaTemas e #MusaFórum, foram fundamentais. Buscamos sintetizar em que campos no universo dos museus podem ser apontadas as marcas de Paulo Freire, seu legado, direto ou indireto. Apontamos, a partir da comparação entre o atualmente existente nos museus e a obra freireana, onde podemos ainda avançar mais na sua incorporação e aprofundar as transformações nesta instituição da qual fazemos parte e que pode ser um meio tão importante para a transformação da sociedade, enquanto um instrumento de conscientização e mobilização popular.

Além dos seminários da Cátedra UNESCO-ULUSÓFONA, no que diz respeito a atividades ex-curriculares, tivemos a oportunidade de participar de vários eventos, em âmbito nacional e internacional, ao longo dos anos do doutoramento (2018-2022), especialmente durante a pandemia, devido a facilidade de acesso a estes através recursos voltados à participação online e também devido ao grande número de eventos alusivos ao centenário de Paulo Freire. Estivemos em vários eventos para apresentação oral da totalidade ou parte desta investigação. Desenvolver estas comunicações e posters foi fundamental para a escrita da tese, pois, além da apresentação da investigação propriamente dita, também foi possível trabalhar itens e conceitos mais específicos, como a questão da Acessibilidade Cultural na perspectiva de Paulo Freire ou do pensamento freireano como um mobilizador do património rural. Estas reflexões, feitas ao longo do ano, aparecem na tese exatamente no último

capítulo, onde pretendemos apresentar um quadro, o mais amplo possível, da influência de Paulo Freire no campo dos museus.

Pessoalmente, a investigação e a escrita desta tese, tem um significado para além do profissional, mesmo do intelectual, pois entra no campo da afetividade. De alguém que, ainda menina, aos quatorze anos, leu pela primeira vez Paulo Freire e, encantada pela amorosidade de sua fala, decidiu assim seguir o magistério. De alguém que, tendo estudado numa escola católica de orientação da Teologia da Libertação, convergiu e descobriu uma mesma transcendentalidade da qual comunga com Paulo Freire. De alguém que ao entrar para trabalhar na primeira vez num museu, escutou que não poderia opinar sobre as exposições, pois não era museóloga, quando a preocupação que carregava era já de perceber freireanamente como todo o museu é educativo, e que é muito importante para a sociedade para ser deixado apenas para os museólogos.

Afinal, como ensinou-nos Paulo Freire, todos têm um saber a trazer, ninguém está bloqueado em sua capacidade de pensar e refletir. Estas dimensões estimularam no fazer desta tese, com seu objeto de estudo acarinhado, a influência de Paulo Freire nos museus e na(s) Museologia(s), sua transcendentalidade cristã progressista e libertadora, sua mundanidade marxista, que atravessam os capítulos desta tese.

## **1 - Objetivos e hipótese da tese**

O objetivo principal da nossa investigação é reconhecer e sistematizar a influência freireana nos museus e na Museologia, e este se desdobrou em objetivos secundários, tão importantes quanto.

Do ponto de vista teórico, como objetivo secundário, que dá prosseguimento às preocupações desenvolvidas ao longo do meu percurso prévio académico-profissional, é apontar a unidade indissolúvel da reflexão pedagógica com a reflexão desenvolvida pela chamada Nova Museologia, que é revelada pela influência de Paulo Freire. Como referido, a partir de uma genealogia dos conceitos freireanos e o cruzamento das influências teóricas externas e internas ao campo museológico com as influências conjunturais e os processos políticos mais amplos. Também, tanto no aspecto teórico como no prático, pensar quais as possibilidades que ainda podem ser exploradas para o aprofundamento das transformações no campo, que se já foram enormes, ainda vão por trás das transformações e necessidades em nossa sociedade, como por exemplo, as elaborações de Paulo Freire concernentes à questões de identidade de gênero e orientação sexual, que podem ajudar à embasar as críticas já existentes que apontam para a persistência da desigualdade de gênero e de suas

representações nestas instituições, bem como no perfil dos profissionais que trabalham nas mesmas, em particular, no campo da educação museal.

Outro objetivo é identificar projetos de educação permanente de corte freireano no campo dos museus e da Museologia, voltados à cidadania, à igualdade social, de gênero, de orientação sexual e racial e ao respeito pela diversidade cultural. Por fim, do ponto de vista político, outro objetivo secundário é reconhecer tanto a contribuição latino-americana, que extrapola o facto da Mesa Redonda de Santiago (1972) ter se dado no Chile. Bem como marxista e identificar a participação fundamental de Paulo Freire para um movimento que se propõe servir ao desenvolvimento e à libertação social, na transformação do modo de fazer e pensar museu, o que por si só que colabora no necessário processo de descolonização do pensamento e valorização das contribuições periféricas para o pensamento social e museal de maneira global e internacionalmente.

Para destes elementos e objetivos já abordados de elucidação das elaborações freireanas presentes no pensamento museológico contemporâneo, a tese também procura uma resposta para a razão desta aproximação, para esta convergência. Apresentaremos, e cremos que acabamos por validá-la, a hipótese de que o mesmo substrato histórico que gerou a Nova Museologia gerou também o pensamento de Paulo Freire, por isso ambas se aproximam e se identificam, tendo sido decisiva a influência deste autor nos princípios que embasaram esse movimento.

## **2 - Metodologia**

A tese, por ter em grande parte uma natureza histórica, ainda que sempre voltada aos acontecimentos e reflexões atuais, devido ao seu objeto estudo, teve uma abordagem de natureza qualitativa, conjugaram-se pesquisas documental e bibliográfica com o recurso às entrevistas.

Realizamos todo um levantamento bibliográfico amplo a respeito das revoluções políticas, sociais e culturais das décadas de 1950, 1960 e 1970. Sobre o contexto museal, realizou-se uma intensa pesquisa documental, com a recolha de dados e informações junto aos arquivos do Movimento Internacional para uma Nova Museologia (MINOM-ICOM) sobre a participação, as referências e as citações diretas à Paulo Freire em meio ao processo de construção da Museologia Social e da Sociomuseologia. A pesquisa recorreu ao Sistema de Interpretação e Gestão de Núcleos Documentais do Núcleo Documental MINOM (SIGNUD), com o qual, para além da importância do material em si, tínhamos como facilitador termos trabalhado no

processo de digitalização do mesmo, há mais de dez anos atrás, conhecendo então o material existente.

Depois da análise destas bases, seguimos com o estudo da obra freireana, no sentido de encontrarmos relações entre sua fala e o que temos em matéria de Museologia, tanto em termos práticos como em teoria. Para além destas relações, esta fase de análise também se deteve na busca por citações e referências diretas à Freire e seu pensamento no conjunto de obras produzidas no contexto da Nova Museologia, no âmbito da UNESCO, do ICOM e da Museologia da ULUSÓFONA.

Infelizmente, devido ao contexto pandémico, algumas das nossa fontes pretendidas inicialmente, tal como o “Institut Ecuménique au Service du Développement des Peuples” (INODEP) em posse de Hugues de Varine, não puderam ser acedidos a tempo e esperamos estudarmos em investigações futuras. Paralelamente procedeu-se no mesmo sentido uma pesquisa documental nos materiais de referência, no caso da Sociomuseologia, recorreu-se às buscas por Paulo Freire na revista *Cadernos de Sociomuseologia*.

Estes resultados serviram de base para elaboração das questões necessárias a realização da etapa seguinte, as entrevistas realizadas junto a um conjunto de atores envolvidos no processo de conformação da Nova Museologia, bem como alguns especialistas. Entre os selecionados está o ex-presidente do Conselho Internacional de Museus (ICOM), Hugues de Varine, pois foi um dos atores principais no processo e se referiu diretamente à influência de Paulo Freire. No livro “Os Museus no Mundo” (Salvat, 1979) Varine citou Paulo Freire como um dos melhores educadores do mundo e, a partir de sua teoria da Educação como prática libertária e conscientizadora, o museu pode assumir as funções de uma instituição didática e renovadora. Para esta entrevista, inicialmente, foi planeada uma viagem à França, que tinha sido equacionada nos planos de desenvolvimento da pesquisa de campo e também impossibilitada pela pandemia.

Contudo, mesmo após um contacto inicial sobre o tema com Varine, este ocorrido no Fundão durante seminário do ICOM Portugal em 2019 e, após, novamente a pandemia impôs limitações. Para superar estas adversidades, optamos por recorrer à entrevistas por escrito, através de troca de mensagens via correio electrónico. Este processo nos permitiu estreitar laços com Varine, que complementou a excelente orientação da professora Judite Primo. Além disso, foram selecionados outros atores de experiências da Museologia Social, da Sociomuseologia, do ICOM e da UNESCO

para entrevistas, como a professora Maria Célia Santos, com a qual realizamos uma entrevista ainda presencialmente.

Contudo, metodologicamente, como já referido, foi fundamental o grupo de estudos Sociomuseologia + Paulo Freire, bem como os seminários #MusaTemas e #MusaFórum, o que exemplifica como a investigação científica é uma atividade coletiva e colaborativa. Foi importante para nós, enquanto verdadeiro momento freireano de trabalho em comunhão, de escuta sensível e de respeito aos conhecimentos e sabores provindos não só da academia, mas do fazer popular.

### **3 - Estado da arte**

Como já referido, até o momento inicial de escrita desta tese, não havia nenhum trabalho sistemático que abordasse a influência de Paulo Freire, suas teorias pedagógicas para o campo dos Museus e para a Museologia. Isto apesar da referência direta sobre isto por atores fundamentais do campo, como o ex-diretor do Conselho Internacional de Museus (ICOM), Hugues de Varine, e pela própria existência de indícios factuais, como o já referido convite feito a Paulo Freire, não materializado devido à ação da ditadura empresarial-militar brasileira, para que presidisse a Mesa-Redonda de Santiago do Chile, marco do Movimento Internacional para uma Nova Museologia.

A bibliografia de base que recorreremos para este trabalho foi, como não podia ter deixado de ser, a obra de Paulo Freire, bem como o que já foi produzido sobre esta. Aqui ocorreu um primeiro desafio, de natureza metodológica. Ao contrário das investigações que têm escassos materiais bibliográficos, o problema neste caso era a existência, literalmente, de milhares de publicações falando do pensamento freireano ou de seu impacto em distintos setores da sociedade, e por isso nossa seleção teve de ser criteriosa para não nos afogar neste mar de tinta. Para isso consultamos também a maior pesquisa já realizada em termos bibliográficos a respeito de Paulo Freire, o livro 'Paulo Freire: Uma Biobibliografia' (1996) de Moacir Gadotti, referência mundial no autor. O Instituto Paulo Freire foi também outra importante referência, bem como a produção da Cátedra Paulo Freire, coordenada pela professora Ana Maria Saul, que desde 1998 promove pesquisas e estudos na área de pós-graduação em Educação, sediada na PUC-SP, onde Paulo Freire lecionou até seus últimos dias.

Para além da obra de Freire, analisamos as publicações no campo da Museologia que, fundamentalmente, apresentam as bases da então chamada Nova Museologia e hoje da Sociomuseologia. Tivemos como referência fundamental, como

referido, um personagem central desse processo, o qual tivemos e ainda temos tido integral apoio na investigação, Hugues de Varine. Entre as obras mais relevantes, onde trabalha de forma explícita com a obra freireana, destacamos a obra "O Tempo Social" (1987). Ao lado deste, está a relevante coletânea de obras deste movimento, "Vagues: une antologie de la NouvelleMuséologie" (1992), organizada por André Desvallées, Marie-Odile de Bary e François Wasserman. Buscamos então, nos autores do campo da Museologia, todo referencial bibliográfico para a construção desta tese, no sentido de encontrar a "face museal" de Paulo Freire.

Para além disto, como fontes de referências teóricas fundamentais desta pesquisa trouxemos textos que identificavam a conjuntura histórica deste "encontro", como o Maio de 1968, a Revolução Cultural Chinesa e a Teologia da Libertação, em particular dois teóricos fundamentais deste processo, Leonardo Boff e Enrique Dussel. Para além disto, tivemos em foco as obras no campo da educação permanente voltadas para as questões de cidadania, identidade de gênero e orientação sexual e diversidade cultural, tendo como contributo no processo, a nossa participação e o diálogo com a Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente (APCEP). Tivemos a preocupação de focar Paulo Freire nestas dimensões, podendo então traçar paralelos fundamentais para o campo dos museus, como por exemplo, a problemática da relação entre a opressão de gênero e a precarização da situação funcional-profissional, debatido por ele em "Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar" (Freire, 1997) e que tem similitude com a realidade dos profissionais que atuam em museus, em particular nos setores voltados à educação museal.

#### **4 - Estrutura dos capítulos**

Para a apresentação dos resultados de nossa investigação seguimos o caminho que nos pareceu o mais apropriado: partimos dos elementos estruturais e conjunturais na realidade mundial, que terão como resultado não só a criação das condições necessárias para o surgimento do pensamento freireano, como também do repensar do fazer museal e também explicará o encontro destas duas realidades, para em seguida aprofundarmos nos capítulos seguintes sobre a trajetória de cada um destes, Freire e a renovação museológica, terminando, no último capítulo, com o encontro, a influência e incorporação do pensamento freireano nos museus e as possibilidades de novos desdobramentos futuros.

Afinal, como dizia o poeta Vinícius de Moraes (1962), "a vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida". Por isso explicar a arte deste encontro, e quem ajudou a criá-lo, não bastava para nós: era preciso explicar o porquê de quem promoveu e como este assim o fez, como desta forma a consciência da necessidade de um tempo, o seu *Zeitgeist*, ou espírito do tempo, como metáfora para o período de convulsão e grande transformação social ocorrido a partir dos anos sessenta; e, também, apresentamos o conceito de vaga revolucionária. Este primeiro capítulo se coloca como central para a tese, pois baliza a hipótese central de que a conjuntura internacional, tanto económica, como política, cultural e social da quarta vaga revolucionária, estabeleceu as condições para a aproximação da Nova Museologia e, conseqüentemente, também da Sociomuseologia, com o pensamento de Paulo Freire. O espírito do tempo, o espectro que ronda o mundo, desde o século XIX, é o das revoluções, e serão estas que promoverão este encontro.

Apresentamos a Segunda Guerra Mundial pois ela cria as condições históricas que irão desembocar nas grandes transformações da década de 1960. Será a devastação da Segunda Guerra Mundial e os horrores do nazifascismo que criarão a consciência da defesa dos direitos humanos e do património, como o questionamento das ideologias imperialistas e colonialistas e o direito ao desenvolvimento e libertação dos povos dos países coloniais, semicoloniais e dependentes, bem como a interligação desses factores. Falamos das contestações nos países ocidentais de toda a cultura e instituições; da dissolução do colonialismo e da afirmação do anseio de progresso social e económico de enormes massas humanas antes silenciadas. Falamos da ressurreição de uma Igreja Católica que, depois de séculos, volta-se ao povo, à sua vocação libertadora primeva; bem como dos processos de transição socialista, que ofereciam um novo horizonte e aguçaram a imaginação social, mesmo quando derrotados, como o Chile de Allende, e mais ainda quando vitoriosos, como na China de Mao.

A Segunda Guerra Mundial também será responsável por uma vaga revolucionária que ampliará o campo socialista, inclusive na Europa, forçando a criação de um "Estado Social" como uma medida de contenção em países capitalistas, e a vitória da Revolução Chinesa, que será fundamental em sua dinâmica para as contestações dos anos 1970, em particular na França. Essa reconstrução permitirá a introdução de tecnologias que levarão à Revolução Científico Técnica e às possibilidades, na década de 1960, de uma superação da lógica de mercado e a colocação de uma concepção humanizante de mundo. Serão estas possibilidades, assim como as contestações que emergiram com força no Maio de 1968, que levarão,

por sua vez, às transformações no âmbito museológico, bem como também serão fulcrais no pensamento freireano, é isto que explica o encontro entre Paulo Freire e os museus, segundo a nossa primeira hipótese, por onde demos os primeiros passos, e que a investigação confirmou.

Tratamos particularmente do processo revolucionário chinês até a chamada Grande Revolução Cultural Proletária, apontando particularidades que engendraram em uma outra concepção de transição socialista, distinta da soviética, e que valoriza as transformações superestruturais (ideológicas) e uma atuação das bases de massas de forma ativa. Esta experiência e as lições positivas que extrai da mesma que estará na origem da reflexão de Paulo Freire, e em particular em sua obra mais importante e conhecida, "Pedagogia do Oprimido". Também abordaremos as comunas populares surgidas na China, que apesar de terem existência prévia à Revolução Cultural, refletindo inclusive perspectivas igualitaristas camponesas históricas da China, sua utilização no campo convergiu com outras perspectivas paralelas de comunidade, tendo reflexo em no pensamento freireano e fará eco com a tradição das comunidades camponesas francesas. Não será por acaso que os primeiros ecomuseus surgem no campo francês e, posteriormente também em outros países, com o surgimento também em áreas rurais, como o caso do Museu do Casal de Monte Redondo em Portugal.

Apresentamos também nesse primeiro capítulo, a conjuntura da década de 1970, com suas novas condições económicas e sociais que possibilitaram novas preocupações e perspectivas de sociabilidade e exigências de âmbito ideológico e cultural. Mostramos como estas criaram uma enorme crise política, em particular com a contestação juvenil, atingindo tanto o mundo capitalista avançado, como o mundo socialista e dos países de Terceiro Mundo, bem como as principais instituições da sociedade, como a Igreja Católica.

Nesta visão geral do processo apresentada no primeiro capítulo, ligamos sempre estes factos com as dinâmicas no campo do património e dos museus. Este processo contestatário é descrito e analisado com atenção, pois será importante por sintetizar a crise do período, bem como por muitos dos atores que deram origem ao MINOM fizeram parte ou foram espectadores e também influenciados por esse movimento. Apontaremos como neste processo, a influência do maoísmo também se fará presente e, tentaremos embasar a nossa opinião de que este terá um papel não-consciente nesses atores, de forma mediada, para a receção das concepções freireanas, via Maio de 1968.

Por fim, ainda no primeiro capítulo, apresentamos a Teologia da Libertação. Para isso, remontamos à evolução histórica da Igreja Católica a partir do século XIX, quando o desafio de novas denominações cristãs (protestante), processo de secularização derivado do pensamento moderno, filosófico e científico, e o corte histórico da Revolução Francesa; a alteração da base social em que se apoiou historicamente, com processos de urbanização e a Revolução Industrial, bem como a emergência do socialismo e também da questão social, impuseram à Igreja a necessidade de um novo posicionamento. Mostraremos como isto iniciou a crise do modelo de Igreja estabelecido em Nicéia, de fusão com o poder (primeiro imperial, depois dos senhores de terra e outras elites) e a emergência das correntes, em particular nos países latino-americanos, que começaram a olhar como referência a Igreja primitiva, das comunidades cristãs, de corte comunitarista, aproximando-a das necessidades de seus povos.

Com o tempo, essa Teologia, que passou a se denominar Teologia da Libertação, sofrerá, ainda que de forma desigual, a influência do marxismo. Como afirma Leonardo Boff, isto ocorrerá em grande parte via Paulo Freire, num processo similar ao que ocorre com a Nova Museologia. Este item aborda essa história, tratando dos momentos mais importantes, desde a Doutrina Social da Igreja no papado de João XXIII até às perseguições à Teologia da Libertação durante o Papado de João Paulo II. Neste ponto abordaremos o aspecto mais conceitual da Teologia da Libertação, em particular, o conceito de Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Apesar da experiência comunitária cristão-primitiva, aqui a inspiração é contemporânea: Paulo Freire. Abordarmos na sequência este conceito, pois nos permite vislumbrar de uma forma concreta a aplicação da metodologia de Freire em um campo outro que não o da educação. Contudo, o que procuramos demonstrar nesse ponto é que, apesar das origens teóricas comuns com o conceito de comunidade na Nova Museologia, e por extensão da Sociomuseologia, as CEBs se aproximam mais da concepção freireana original. Pois, mesmo que tenham, de forma convergente, um entendimento da necessidade de mobilização ativa da comunidade para a resolução de problemas locais, as CEBs possuem um corte de classe mais claro e um horizonte mais concreto de superação do capitalismo, com o qual ligam-se as lutas imediatas.

No segundo capítulo, apresentamos, de forma cronológica, a vida de Paulo Freire e o contexto de desenvolvimento de sua práxis. Apresentamos, mesmo que brevemente, o conteúdo de cada um dos seus livros, demonstrando as transformações de seu pensamento e possíveis diálogos de sua obra com a Museologia, ainda que sem aprofundamento, pois este será feito nas seções seguintes. Apresentamos

também nesse capítulo o seu "método". Abordamos sua importância enquanto método de alfabetização ativa e, especialmente, tratamos de seus aspectos fundamentais, como a perspectiva de construção consciente de cidadania; a não neutralidade do ato educativo; e a orientação dada por Freire de que este não é algo pronto, acabado, não é apenas uma fórmula de alfabetização, mas sim um processo aberto de orientação da ação (por isso as aspas na palavra método).

Ainda que as principais influências teóricas do chamado Método Paulo Freire são encontradas nas obras "Educação como Práticas de Liberdade" e "Pedagogia do Oprimido", para compreender efetivamente a metodologia de trabalho de Freire, é fundamental analisar o conjunto de sua obra. Desta forma é possível verificar outras influências filosóficas, qual o papel do contexto histórico no processo e seu posicionamento político-ideológico enquanto indivíduo. Por isso, neste ponto do segundo capítulo, aprofundamos nossa análise das principais influências teóricas do próprio Paulo Freire, que serão centrais na constituição de seu "método": o Humanismo Cristão; o Personalismo de Mounier; o Existencialismo de Sartre e Jasper; a Fenomenologia de Husserl e a Dialética de Hegel e do próprio Marx; o Marxismo e, especialmente, a versão de MaoTséTung.

Nesta seção do capítulo, tratamos de forma aprofundada dos conceitos-chave do método de Paulo Freire, ainda que tenhamos já nos referidos anteriormente. É uma seção teórica, fundamentalmente conceitual, em que são abordados os conceitos de educação popular, conscientização, libertação, educação dialógica, autonomia, educação bancária, entre outros fundamentais ao "método" e também à Sociomuseologia. Definimos quais são os principais conceitos da obra Freireana e como estes se articulam enquanto princípios fundamentais. No fim desta seção, concretizamos a articulação dos conceitos supracitados na aplicação do "método", apresentando as suas fases, para que o leitor possa perceber, efetivamente, como se dá o processo em Paulo Freire e possa relacioná-lo com a prática da Sociomuseologia. Porém, não aprofundamos este aspecto, pois será visto com mais vagar nos capítulos seguintes.

Se no capítulo dois abordamos um dos lados da relação, Paulo Freire, no terceiro iremos abordar a evolução no mesmo período do outro elemento, o campo museal. A partir da releitura de parte de artigo de minha autoria, intitulado "Dos gabinetes de curiosidade aos museus comunitários: a construção de uma concepção museal à serviço da transformação social", originalmente publicado na revista Cadernos de Sociomuseologia, (v48, n4), alterado e revisto, e incorporando novas

fontes, construí uma apresentação da trajetória dos museus e da Museologia internacional. Aprofundando e complementando o artigo em questão, em especial ao tratar do processo de configuração do MINOM tendo por foco na terceira e quarta vagas revolucionárias e sua influência neste processo, trazendo uma nova dimensão, percebendo assim os condicionamentos externos ao campo dos museus que levaram a saltos qualitativos dessas mudanças. Por isso, se no primeiro capítulo abordamos o conceito de vaga revolucionária em geral, neste apresentamos, especificamente, o da quarta vaga revolucionária (1968-1980).

Abordaremos também neste mesmo capítulo a criação da UNESCO e o seu papel na criação do ICOM, inclusive no referimos, nos remetendo ao primeiro capítulo, às razões da criação das duas instituições. Aborda-se também a evolução do conceito de museu no ICOM até a origem da Nova Museologia, estabelecendo o liame entre isto e como estas novas concepções museológicas gestadas no período influenciarão na criação do MINOM. Ao descrever-se o histórico deste, não só é articulada as dinâmicas próprias das mudanças mais alargadas nos museus, mas se materializa concretamente quais foram os caminhos que levaram ao encontro da Museologia com o pensamento freireano. É neste capítulo que abordamos a relação de uma das figuras-chave na criação do MINOM, Hugues de Varine, com Paulo Freire. Relevamos o papel francês neste movimento, inclusive da participação de atores não franceses, mas que se encontravam em França em meio ao Maio de 1968, como Mário Moutinho. Destacamos a influência do contexto latino-americano, das transformações sentidos no período, como da própria Teologia da Libertação, nessa confluência, que pode ser notada com o marco fundamental da Mesa Redonda de Santiago do Chile (1972), para onde foi convidado a presidir Paulo Freire, ainda que isto não tenha acontecido devido ao veto do representante da ditadura brasileira da época.

Por fim, no quarto capítulo, falamos do fruto desse encontro: as influências nos diversos campos do património e dos museus que foram impactados pela obra freireana, e que consciente ou inconscientemente, têm práticas convergentes, que encarnam seu construtivismo crítico e democrático. Este capítulo, bem como as considerações finais, foi escrito a partir do processo de síntese das análises produzidas através do trabalho de campo desenvolvido, em particular na escuta sensível e atenta dos contributos trazidos pelo grupo de estudos Sociomuseologia + Paulo Freire e também os seminários #MusaTemas e #MusaFórum, no âmbito da Cátedra UNESCO-ULUSÓFONA "Educação, Cidadania e Diversidade Cultural. Buscamos identificar nos museus e na Museologia, onde podem ser apontadas as marcas do pensamento freireano e seu legado, direto ou indireto.

Apontamos, a partir da comparação entre o atualmente existente nos museus e a obra de Paulo Freire, onde também podemos avançar ainda mais na sua incorporação e aprofundar as transformações nesta instituição da qual fazemos parte e que pode ser um meio tão importante para as transformações mais gerais da sociedade, enquanto um instrumento de conscientização e mobilização popular. Porém, quando falamos de Paulo Freire, vamos ter sempre uma obra aberta. Afinal, ele era o primeiro a negar que o método fosse uma receita, e propunha mesmo para a sociedade um horizonte novo, um mundo em aberto. Mais do que apenas referir o passado, mesmo o presente, aqui abordamos também quais os limites atuais para a ampliação da presença freireana nos museus, e como a incorporação de mais elementos freireanos, mais Paulo Freire, podem ajudar os museus encontrem um novo futuro, para si e para o mundo, um inédito viável.

## CAPÍTULO 1. O ESPÍRITO DO TEMPO

A expressão 'Espírito do Tempo' é a tradução do termo alemão 'Zeitgeist', surgido da unificação de 'Zeit' (tempo, época) e 'Geist' (espírito, essência, alma), geralmente atribuída ao filósofo idealista alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), porém já utilizada anteriormente pelos românticos alemães, em particular Johann Gottfried Herder (1744-1803). O seu sentido pode ser tomado como uma marca mental, uma mentalidade dominante, o signo cultural de toda uma época histórica, a essência de um período. Expurgando possíveis interpretações idealistas, podemos incorporar o conceito, não como algo imanente ou gerador da realidade, mas como o ambiente mental gerado pelos acontecimentos e estruturas de uma época. Nós recorreremos a esta ideia como forma a perceber o substrato histórico mais alargado que permitiu os desenvolvimentos teóricos, políticos e institucionais no campo específico dos museus, bem como na vida e obra de Paulo Freire.

Sendo assim, podemos afirmar que o período contemporâneo, que se abre com a Revolução Francesa (1789-1799), tem como seu Espírito do Tempo a revolução, o que, por sua vez, traz sempre em si a sua negação, a contrarrevolução. Nisto convergem autores de concepções distintas, como o neomarxista Immanuel Wallerstein (2003), que afirma a revolução como o tema-chave de nossa era, ou uma liberal como Hannah Arendt (2012), que coloca a guerra e a revolução como as duas questões políticas centrais. Afinal, como esta mesma autora afirma nessa obra, ainda que o termo revolução fosse anterior, é só a partir da Revolução Francesa que o termo 'revolução' adquiriu o significado contemporâneo, ligado à rutura com o passado, da introdução do novo e da ampliação da liberdade (Arendt, 2012). Como esta tese não objetiva tratar do conceito de revolução, citamos um autor que resume de forma sintética a concepção que temos de revolução:

"Revolução" em seu sentido real e profundo, significa o processo histórico assinalado por reformas e modificações econômicas, sociais e políticas sucessivas, que, concentradas em período histórico relativamente curto, vão dar em transformações estruturais da sociedade e, em especial, das relações econômicas e do equilíbrio recíproco das diferentes classes e categorias sociais. [...] São esses momentos históricos de brusca transição de uma situação econômica, social e política para outra, e as transformações que então se verificam, que constituem o que propriamente se há de entender por "revolução". (Prado Júnior, 2005, p.26).

O que demonstram os últimos duzentos anos é que um dos acontecimentos mais recorrentes têm sido as revoluções.

Derivado da interligação económica, política, cultural e social cada vez mais profunda entre os povos e nações do mundo, os processos revolucionários não permanecem circunscritos às fronteiras de cada país, mas são impulsionados a extrapolá-las, nas chamadas 'vagas revolucionárias'. Vaga revolucionária é um conceito criado e utilizado por parte da historiografia para unificar diversas revoluções ou movimentos revolucionários que, ocorrendo em locais distintos, mas no mesmo período ou próximo, influenciam-se mutuamente ou têm o mesmo contexto conjuntural ou estrutural. Esta conceção se aplica ao século XIX, mas principalmente ao século XX, pois no primeiro está circunscrita apenas à Europa (como a 'Primavera dos Povos' de 1848) ou na sua extensão imediata, os Estados Unidos da América; já no segundo, de facto, estas se tornam mundializadas, refletindo a universalização do capitalismo. Eric Hobsbawm (1995) aborda a existência de quatro ondas no século XX (1917-1920; 1944-1962; 1974-1978 e 1989 em diante) enquanto outro autor, o marxista brasileiro Valério Arcary (2000), trata também de outras quatro vagas, com uma periodização diferente (1917-1923; 1945-1949; 1968-1979; 1989-1991).

Tendemos a concordar com a periodização de Arcary referente à datação das três primeiras vagas, em particular pelo papel do Maio de 68 Francês no processo de início da terceira. Porém, discordamos de ambos em relação à caracterização da existência de uma quarta vaga, pois não devemos considerar como revoluções os processos que significaram retrocessos sociais, não só para os países que compunham a URSS, como para os países do Leste Europeu, e também para os demais, pois estes permitiram uma contraofensiva sobre os direitos sociais e dos povos de todo o mundo.

Katz (1999) afirma que o tipo mais revolucionário de vaga revolucionária é a que se espalha pelo mundo, provocando o que o autor trata como 'revoluções afiliadas', em outros países. O conceito de revoluções afiliadas é fundamental para entendermos como se dá, efetivamente, o processo de desenvolvimento de uma vaga revolucionária e, especialmente, neste recorte que apresentamos aqui. É imprescindível que possamos compreender como as revoluções na China e na então URSS, além do movimento de contracultura nos Estados Unidos da América, contribuíram para a vaga revolucionária a ser apresentada nas páginas a seguir. Contudo, primeiro, há que se ver a profunda rutura criada pela Segunda Guerra Mundial, que gera não só a segunda vaga revolucionária, como as condições da terceira.

## 1.1 A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Apresentamos brevemente a Segunda Guerra Mundial, pois ela cria as condições históricas que irão desembocar nas grandes transformações da década de 1960. Será a devastação da Segunda Guerra Mundial e os horrores do Nazifascismo que criarão tanto a consciência da defesa dos direitos humanos e do património, como o questionamento das ideologias imperialistas e colonialistas e a defesa do direito ao desenvolvimento e libertação dos povos dos países coloniais, semicoloniais e dependentes, bem como a interligação desses fatores.

Também será responsável por uma vaga revolucionária que ampliará o campo socialista, inclusive na Europa, forçando à criação de um ‘Estado Social’ como medida de contenção nos países capitalistas. Também será o que impulsionará a vitória da Revolução Chinesa, fundamental em sua dinâmica para as contestações dos anos sessenta, em particular em França, que levará por sua vez a transformações no campo museal, bem como será fundamental ao pensamento de Paulo Freire. A reconstrução posterior permitirá a introdução de tecnologias que levarão à ‘Revolução Científico-Técnica’ (RCT), às possibilidades de uma superação da lógica de mercado e a colocação de uma concepção humanizante de mundo, que ao não encontrarem possibilidade de desenvolvimento dentro do capitalismo chegarão ao limite com a crise no final dos anos sessenta, abrindo caminho para novas exigências de transformação económica, social e cultural, e de participação política e na vida social, como em França e nos EUA.

### 1.1.1. O contexto da Segunda Guerra Mundial

Após a primeira guerra mundial, o clima na Europa era de pessimismo, sendo que na Alemanha este sentimento era ainda pior. O país foi pressionado a assinar o ‘Tratado de Versalhes’ (1919), um acordo de paz imposto pelos vencedores e com condições insustentáveis. O ponto principal do tratado determinava que o governo alemão aceitasse a responsabilidade pela guerra e que fizesse reparações a algumas das nações que formavam a ‘Tríplice Entente’, uma grande aliança militar que consolidava acordos bilaterais anteriores: a Aliança Franco-Russa (1891), a chamada ‘Entente Cordiale’, entre a França e o Reino Unido (1904), e a Entente Anglo-Russa (1907). O tratado impunha a Alemanha ceder parte de seu território para algumas nações fronteiriças; perder todas as suas colónias sobre os oceanos e no continente africano; pagar uma indenização pelos prejuízos causados durante a guerra; restrições em relação ao tamanho do exército alemão, além do reconhecimento da

independência da Áustria. A assinatura do Tratado de Versalhes chocou e revoltou o povo alemão, o que contribuiu posteriormente para a queda do regime conhecido como a ‘República de Weimar’, abrindo caminho à ascensão do Nazismo. Os Estados Unidos da América (EUA) se tornaram a grande potência econômica mundial e, conseqüentemente, outros países se tornaram dependentes dos norte-americanos. Em 1929, a bolsa de Nova York entra em colapso e a economia dos EUA em crise, levando uma série de países por todo o mundo também a um estado de recessão.

Diante deste cenário, na Europa, duas correntes ideológicas opostas começam a ganhar muita força: o Comunismo e o Fascismo. O Comunismo tem influência crescente com os sucessos da Revolução Russa, que após uma fase democrática nacional em fevereiro de 1917, ao não ter cumprido as expectativas geradas, em particular de retirada imediata da Primeira Guerra Mundial, levou a uma nova, mais profunda e estrutural, em Outubro do mesmo ano. Esta será socialista e dirigida pelo Partido Bolchevique de Vladimir Lênine. e em que os órgãos de poder popular, os ‘soviets’ (palavra russa para ‘conselhos’), assumirão o poder. Construído-se-á, alicerçada sob a livre associação de parte dos povos oprimidos pelo Império Czarista, em 1922, a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), tendo como vanguarda dirigente o Partido Comunista da União Soviética (PCUS).

A capacidade de resistir a uma guerra civil levada a cabo pela contrarrevolução, seja por resistentes do antigo regime autocrático, seja pela invasão de tropas coligadas de quatorze países, bem como o seu enorme crescimento económico, mesmo em meio à grande crise capitalista, e os diversos avanços sociais e socializantes após 1917, levaram à divulgação do modelo de transição socialista, à constituição do Movimento Comunista Internacional, consolidando-se como a principal via revolucionária, superando o reformismo social-democrata ou o anarquismo nos movimentos populares.

Isto tudo afirmou uma hegemonia do pensamento marxista no campo da esquerda, em particular da revolucionária, que atrairá simpatia de um amplo espectro da intelectualidade progressista por todo o mundo. O sucesso soviético, conseguindo em poucos anos transformar um dos países mais atrasados e, fundamentalmente, agrário, numa potência industrial imune à crise de 1929, explicará muito desta simpatia. Porém, as conquistas nos campos social e cultural não foram menores. Por exemplo, a alfabetização massiva e a difusão e massificação de todos os campos do desporto, da arte e da cultura, do qual a criação de museus e a colocação do acesso ao património, antes apenas acessível à nobreza e à burguesia, à disposição ao

conjunto da população, será outra causa desta atração. Por fim, muito do mais avançado nos campos científicos, como na Pedagogia, com Lev Vygotsky e Anton Makarenko, será desenvolvido neste processo. Tudo isto refletir-se-á, por exemplo, na atração de Paulo Freire pelo marxismo, e daqueles que farão os movimentos de massas de fim dos anos sessenta e setenta, que mesmo quando rejeitavam a orientação soviética do período eram inspirados pelo marxismo (o que não ocorreria sem a Revolução de Outubro).

As derrotas dos movimentos revolucionários posteriores à Revolução de Outubro de 1917 permitiram a que a burguesia, primeiro italiana e depois de vários países, em particular a alemã, apostassem no movimento ascendente dos movimentos de natureza fascista para estabilizar a situação política, desorganizar em definitivo os movimentos revolucionários e as organizações dos trabalhadores de seus países, e assim poderem avançar com um processo de aprofundamento da exploração que os permitissem relançar a acumulação capitalista. Desta forma, o fascismo proporcionou aos monopólios nacionais e internacionais as “condições excepcionais de segurança e de lucro por meio da intensa repressão da luta da classe operária e acréscimo consequente da exploração” (Althusser, 1975, s.p.).

Esta tese não pode desenvolver, por questões de limitação de espaço, o conceito de fascismo, debate longo e que ocorre desde os anos vinte do século passado. O que se quer aqui reter é que o fascismo não é um fenómeno circunscrito a esse período histórico que agora tratamos, nem é algo anormal, mas “uma das formas necessárias do domínio burguês: em determinadas conjunturas definidas” (Althusser, 1975, s.p.) é um regime de negação da liberdade, da libertação e da conscientização, oposto ao comunismo, apesar de algumas interpretações que tentam igualá-los sob o pseudo-conceito de totalitarismo.

Não faz sentido querer colocar o comunismo no mesmo plano do nazismo, isto é, da força que, com mais empenho e brutalidade, se opôs ao fim da discriminação racial e, em consequência, ao advento da democracia. Se, de um lado, o Terceiro Reich se apresenta como uma tentativa de realizar, por meio de guerra total, um regime de *whitesupremacy* em escala planetária sob a hegemonia alemã e “ariana”, do outro lado, o movimento comunista fornece uma contribuição decisiva para a superação da discriminação racial e do colonialismo, cuja herança o nazismo pretende assumir e radicalizar. Querer tachar a época iniciada com a Revolução de Outubro como período de crise da democracia significa voltar a considerar *quantiténegligeable* os povos coloniais (além de outras vítimas das cláusulas de exclusão da tradição liberal), significa querer recolonizar a história. (Losurdo, 2017, p.336).

De acordo com Ferreira (2018, s.p.), “uma definição que sintetizaria o debate é que o fascismo é o regime dos setores mais reacionários da burguesia, que se utiliza

de métodos de guerra civil para destruir a democracia operária e os organismos da classe trabalhadora”. O fascismo ganhará seu nome a partir da ascensão do primeiro governo do tipo, na Itália, em 1922, com a ditadura de Benito Mussolini e seu Partido Nacional Fascista. Sem embargo, a maior e mais profunda expressão do fenómeno inicia-se em 1933, quando o então líder do ‘Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães’ (NSDAP sigla alemã, porém mais conhecido como Nazi ou Nazista), Adolf Hitler, torna-se chanceler da Alemanha e, no ano seguinte, com a morte do presidente alemão, finalmente toma o poder absoluto. Hitler chega ao poder negando o Tratado de Versalhes, negando a posição de derrota e humilhação da Alemanha, o que iria reforçar seu discurso fascista.

Ao pregar a superioridade da raça ariana, Hitler empoderava o povo alemão, que saiu tão destruído e fragilizado da primeira guerra mundial. A Alemanha torna-se fascista, um Estado nacionalista regido pelo ódio aos não-arianos, ou seja, pelo racismo. Tal qual os outros regimes fascistas, era guiado por um profundo anticomunismo, que pelas particularidades alemãs, era misturado com os judeus “internacionais”, aproveitando-se do caldo cultural antisemita pré-existente. Desta forma, nazifascismo e comunismo serão forças que irão entrar em conflito por sua contradição absoluta, e a derrota da primeira pela segunda acabará por abalar nas próprias democracias capitalistas liberais – ainda que temporariamente – muito dos elementos mais reacionários destas.

### **1.1.2. As consequências imediatas da Segunda Guerra Mundial**

Quatro factos são fundamentais e decorrências imediatas do fim da guerra, da derrota do nazifascismo e também da grande expansão socialista: a descolonização, o questionamento da “superioridade racial” branca, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a devastação da guerra. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, Inglaterra e França perdem sua hegemonia como potências imperialistas. Cenário que já vinha se consolidando desde a década de 1950, com o início do processo de libertação das colônias, este influenciado pelo que viria a ser conhecido como princípio de autodeterminação dos povos.

O princípio de autodeterminação nasceu como um conceito histórico e político antes de se transformar em um conceito de relevância jurídica. Foi utilizado no século XIX como fundamento para criação de novos Estados, como o caso da Itália e da Alemanha. Foi também usado no final da Primeira Guerra Mundial para justificar a desintegração de Impérios tais como o Austro-húngaro e o Russo. Vários tratados internacionais, entre os quais a Carta das Nações Unidas, consagram esse princípio, reiterando em inúmeras ocasiões a relevância do mesmo enquanto princípio basilar do

direito internacional. A consagração de tal princípio foi realizada mormente durante o período da descolonização. No entanto, também fora do contexto da descolonização houve algumas aplicações práticas desse princípio, se bem que com algumas restrições. (Biazi, 2015, p.182).

A situação das colônias na África e Ásia era bem complexa. As nações imperialistas, que por décadas oprimiram o povo colonizado com tamanha violência, agora em seu momento de decadência viam-se diante de uma geração que se apropriava cada vez mais dos discursos de igualdade e democracia, exigindo assim liberdade imediata. O papel que os povos não-brancos das colônias – bem como do exército multiétnico soviético – na derrota sobre as forças nazifascistas, que afirmavam abertamente uma lógica de supremacia racial como orientador discursivo de sua ação expansionista, torna muito difícil a manutenção deste discurso entre as potências imperialistas europeias liberais. Isto também impactará os EUA, em particular pela manutenção da segregação racial nos estados do sul, que se tornará cada vez mais contraditória com a necessidade deste país em se afirmar enquanto potência capitalista principal, o que adquirirá efeitos explosivos internos, bem como desgaste externo, e que só se resolverá na onda revolucionária seguinte.

Este processo de pressão sobre as democracias capitalistas tem sido sentido desde suas origens: os direitos civis e políticos só foram expandidos às mulheres, não-brancos e trabalhadores, não por iniciativa do liberalismo – que em sua origem foi uma 'HerrenvolkDemocracy', uma "democracia para o povo dos senhores" – mas pela pressão do movimento socialista nestes países e no bloco socialista (Losurdo, 2017). Isto está casado também com a conformação no pós-Segunda Guerra, mas já sob impacto da Revolução de Outubro, de um Estado Social, sendo assim a evolução dos direitos civis, políticos, económicos e sociais o resultado de sucessivas ondas revolucionárias, que forçaram o capitalismo a ir muito além do que pretendia<sup>4</sup> e, em última instância, relaciona-se com a libertação das colónias.

As três etapas da conquista do sufrágio universal (relacionado à fase radical e jacobina da Revolução Francesa, ao desenvolvimento do movimento socialista e à Revolução de Outubro) coincidem com as etapas de reivindicação e construção do Estado Social por uma razão muito simples. No fundo, trata-se de um único processo, que vê as classes subalternas reivindicarem o reconhecimento de sua plena dignidade humana. Se o seu não reconhecimento atinge, em primeiro lugar, as populações coloniais, ele tampouco poupa os desventurados da metrópole capitalista. É uma atitude que a tradição liberal mal consegue superar. Mandeville enxerga o

---

<sup>4</sup>E, apesar de não estar neste contexto, podemos apontar que a contrarrevolução operada em parte dos países socialistas nos anos oitenta, explicará por sua vez os retrocessos nos direitos sociais e económicos nos países capitalistas e mesmo a fragilização do conteúdo da democracia e dos direitos civis e políticos.

trabalhador assalariado como um "cavalo" ao qual não convém, de modo algum, ensinar a ler e a escrever. [...] Outros, como Burke e Sieyès, comparam o trabalhador a um *instrumentum vocale*<sup>5</sup>, um "instrumento de produção humano", uma "máquina bípede" (retomando assim, categorias utilizadas na Antiguidade clássica para definir o escravo)<sup>6</sup>. (Losurdo, 2017, p.335-336).

A gestão deste processo de descolonização foi mais bem compreendido e conduzido de uma maneira mais inteligente e integradora com a criação da 'Comunidade Britânica das Nações', que incorporou grande parte de suas antigas colônias, agora como nações colaboradoras submissas, garantia de mercado e privilégio para os produtos ingleses. Diferentemente, a França insistiu em manter seu domínio colonialista e sofreu sérias derrotas. Foi um período especialmente marcado pelos conflitos na Argélia e Indochina. A independência das colônias anglo-francesas definiu novos limites em termos geopolíticos: parte das novas nações identificou-se, de alguma forma, com os ideais soviéticos ou da 'China Maoísta'<sup>7</sup>.

Já anteriormente, preocupado com a possibilidade perder influência nos países europeus – e assim diminuir a perda de controlo mundial - os Estados Unidos da América atuaram de forma rápida, estabeleceu uma política diplomática de amplo financiamento, com foco na recuperação econômica de países massacrados no pós-guerra, como Grécia e Turquia, conhecido como Plano Marshall, assim

A crise do colonialismo, iniciada na Primeira Guerra Mundial e [que] se aprofundou após a Segunda Guerra Mundial [...] [e] a derrota nazista impôs uma rejeição total da tese da excepcionalidade europeia e da superioridade racial. A modernidade deve ser vista fundamentalmente como um fenômeno universal, um estágio social que todos os novos povos deveriam alcançar, pois correspondia ao pleno desenvolvimento da sociedade democrática que uma parte dos vencedores identificou com o liberalismo norte-americano e inglês, e outra parte, com [o] socialismo russo.<sup>8</sup> (Dos Santos, 2015, p.242).

Um dos resultados deste choque ideológico, político e geopolítico do pós-Segunda Guerra foi a conformação da Organização das Nações Unidas (formada em 24 de outubro de 1945), com toda a 'constelação de seu universo', como a UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (16 de

---

<sup>5</sup> Itálicos no original.

<sup>6</sup> Vê-se aqui como a tradição liberal clássica original nega o estatuto de dignidade aos trabalhadores e não-proprietários, tendo como consequência a negação ao direito ao conhecimento. Está claro que o próprio desenvolvimento econômico exigirá, por sua parte, um nível de formação crescente ao desenvolvimento de muitas funções. Contudo, isto será sempre feito e planeado de forma a suprimir o conhecimento da realidade social e seu funcionamento. Será contra isto, contra esta educação unilateral, que Marx opor-se-á no século XIX, e do qual Paulo Freire será o seu principal continuador.

<sup>7</sup> Termo referente ao comandante da República Popular da China, Mao Tsé-Tung, que será tratada neste trabalho mais adiante, na secção seguinte.

<sup>8</sup> Tradução livre.

novembro de 1945) e o Conselho Internacional de Museus, ICOM (em 1946), sobre os quais falaremos mais adiante, no capítulo 3; e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (10 de dezembro de 1948). Combina-se ao mesmo tempo a percepção da tragédia da guerra, sua devastação, e a necessidade da afirmação da igualdade de direitos – como contraposição à versão mais aberrante de hierarquização e desigualdade ideológica que foi o nazifascismo – mas também a busca da cultura e do desenvolvimento como instrumentos de minoração dos riscos de guerra. A devastação e os ataques contra o património material dos povos europeus levaram à percepção da necessidade de uma organização ativa da preservação do mesmo, que o ICOM procurará responder<sup>9</sup> num primeiro momento, ao qual virá se somar mais tarde, em 1965, o ICOMOS.

Da mesma forma, a descolonização e a formação de novos países, levará a que estes procurem, como necessidade premente, o desenvolvimento, e isto promoverá a formação de novas estruturas e movimentos. Nesta busca pelo desenvolvimento, surgirão as reivindicações de natureza cultural e a implantação de instituições ligadas à modernidade, como os museus. Esta demanda será marcante em todo o processo do pós-guerra, durante o início da primeira metade do século XXI, e estará presente, como ponto central, no pensamento freireano e nas análises apresentadas pelos cientistas sociais latino-americanos que falarão aos trabalhadores de museus na Mesa-Redonda de Santiago do Chile, em 1972, que falaremos mais à frente.

## 1.2 A REVOLUÇÃO CULTURAL CHINESA

O objetivo desta seção não é apresentar a história do processo revolucionário e de transição socialista chinês, pois isto escapa ao escopo desta investigação. Isto seria também desnecessário, pois é a experiência da República Popular da China entre 1949 e 1968, ou seja, entre a vitória do Partido Comunista Chinês (PCCh) e os momentos iniciais e mais importantes de todo o processo da Revolução Cultural Chinesa (1966-1976)<sup>10</sup>, que influenciou diretamente Paulo Freire, que escreveu o livro

---

<sup>9</sup> Ainda que mecanismos de proteção legais contra o saque e a destruição de património cultural em contexto de guerra tenha vindo a se desenvolver desde o século XIX. Sobre isto, ver Ferreira (2014).

<sup>10</sup> Segundo Wladimir Pomar (2003, p.23), “Apesar de contar com a direção de Mao Zedong até quase o seu final, a Revolução Cultural entrou em processo de esgotamento já em 1969, ao se transformar numa grande luta de facções, danificar a unidade e a estabilidade do país e não

‘Pedagogia do Oprimido’ (1968) com os olhos postos nessa experiência. Também será o processo da Revolução Cultural Chinesa um dos aspetos que impactará os movimentos que emergirão no Maio de 68 Francês, e que serão fundamentais para uma nova colocação da disputa cultural, simbólica e ideológica, em contestação à sociedade de consumo ocidental e à alternativa soviética, que estava em crise de popularidade, engendrando assim o solo fértil em que a Nova Museologia irá depois desabrochar.

### 1.2.1. Da Revolução Nacionalista Chinesa à Grande Marcha

Os chineses do presente estão evidentemente animados de um espírito diferente daquele que mostraram na guerra de 1840 a 1842. Daquela feita o povo era calmo; ele deixava os soldados do Imperador combaterem os invasores e, após uma derrota, se submetiam ao inimigo com o fatalismo oriental. Mas, no presente, ao menos nas províncias meridionais onde o conflito até o presente está circunscrito, a massa do povo toma uma parte ativa, fanática mesmo, na luta contra os estrangeiros. [...] Eles sequestram e matam todo estrangeiro ao alcance da mão. Os próprios coolies emigram para o estrangeiro, coordenadamente se amotinam a bordo de cada transporte de emigrantes; eles lutam por seu controle e ou fogem com ele ou morrem nas chamas em vez de se render. Mesmo fora da China os colonos chineses, até aqui os mais submissos e mais doces sujeitos, conspiram e se sublevam subitamente em insurreição noturna, como foi o caso de Sarawak ou em Singapura; eles não são contidos senão pela força e vigilância. A política de pirataria do governo britânico provocou esta explosão universal de todos os chineses contra todos os estrangeiros e deu-lhe o caráter de uma guerra de extermínio. (Marx, 1979, p.124)<sup>11</sup>

Em 1921, é fundado o Partido Comunista da China (PCCh), e que terá mais à frente, como principal e criativa liderança, Mao Tsé-Tung<sup>12</sup>. Este é fundado a partir de círculos marxistas surgidos na China e entre estudantes chineses em Paris, influenciados pela Revolução Russa de Outubro de 1917 (Pomar, 2003). Estes “proclamaram a adesão do novo partido à III Internacional Comunista, mostraram-se abertos a uma aliança com o Guomindang e adotaram como modelo a linha geral da Revolução Russa, isto é, revolução operária e aliança operário-camponesa, fundindo a revolução social à libertação nacional” (Pomar, 2003, p.39). Por ser, até aquele

---

alcançar seus elevados objetivos na economia e na sociedade. Ao findar, em 1976, não tinha mais nenhum apoio social”.

<sup>11</sup> Tradução livre.

<sup>12</sup> Tendo em vista esta tese não versar especificamente sobre o processo histórico chinês, apenas abordá-lo como parte da conjuntura internacional onde nosso objeto de estudo se desenvolverá, optamos em relação à transliteração por não seguir um único modelo, seja o Wade-Giles, seja o Pinyin, mas utilizaremos em nossa escrita as formas mais recorrentes de escrita e, no caso das citações, respeitaremos e manteremos a forma escolhida de transliteração pelo autor.

momento, um país essencialmente rural, Mao Tsé-Tung buscava no campo a adesão e participação popular ao PCCh, além de articular a criação do 'Exército de Libertação Popular', em referência ao 'Exército Vermelho Soviético', e fundamental para o processo revolucionário.

Parte dos comunistas consegue fugir, dando início à chamada Grande Marcha (1934-1935). Liderados por Mao Tsé-Tung, o grupo caminha cerca de doze mil quilômetros ao longo do território chinês, a procura de apoio ao movimento. Ao longo da marcha, o grupo foi aumentando. Cerca de cem mil pessoas, entre camponeses e soldados, marcharam junto aos comunistas. Nesta altura, "a direção do PC reconheceu o movimento camponês como força social importante. Organizara um departamento camponês e instalara uma escola para a formação de quadros rurais" (Pomar, 2003, p.40).

Esse facto será importante para nossa análise, pois o reconhecimento promoverá uma força social preponderante nos países mais atrasados, inclusive na América Latina, mas que desempenhou este papel no passado francês e ainda hoje possui um peso social importante, de cariz eminentemente comunitário, e será assim um estímulo às elaborações da 'Teologia da Libertação' e suas comunidades eclesiais de base (veja-se o caso do surgimento da esquerda católica maoísta no Brasil, com a 'Ação Popular Marxista-Leninista'). E, como veremos adiante, este papel dos camponeses e suas lutas, do mundo rural, será central para a criação do pensamento freireano. A própria grande marcha, com todo o seu sacrifício e abnegação humana, uma verdadeira odisséia contemporânea, marcará o imaginário mundial<sup>13</sup>, com reverberações tardias. Podemos enxergar isto no encantamento que o próprio Freire mostrava em sua última grande entrevista, em 17 de abril de 1997, ao abordar a Marcha Nacional por Emprego, Justiça e Reforma Agrária, realizada pelo MST, e que naquele exato dia confluía de três pontos do Brasil para desaguar numa massa humana de cem mil trabalhadores, sendo também este o primeiro Dia Internacional da Luta Camponesa. Paulo Freire falava como "é em direção a outras formas de existir que marcham os militantes e amigos do Movimento Sem Terra", sendo "milhares de caminhos feitos contra uma vontade reacionária histórica no país, milhares de pessoas se afirmando como gente e como sociedade querendo democratizar-se". Na mesma

---

<sup>13</sup> Ainda que se deva notar que enquanto marcha a Coluna Prestes foi em extensão (por volta de 25 mil km) maior que a chinesa (12,5 mil km). Contudo, tanto pelas exigências mais limitadas (basicamente políticas), como pela composição (iminentemente militar, ligada ao tenentismo) e efeitos (não se alcançaram resultados concretos, mas dispersou-se ao final), não teve o mesmo impacto e, por isso, marcou muito pouco no imaginário, estando mesmo no Brasil muito diluído, apagado pelos grandes factos posteriores, como a Revolução de 1930.

entrevista ele valorizava as marchas, afirmando-as enquanto "andarilhagens históricas do mundo", que demonstram "o ímpeto de vontade amorosa de mudar o mundo".

Essa valorização do papel camponês rompeu com o esquema ortodoxo da prioridade do operariado como única força organicamente revolucionária, e isto será central para as revoluções no Terceiro Mundo, que estarão em curso a partir da vaga aberta por 1968. Contudo, também será importante no próprio Maio Francês, sendo absorvido como perspectiva que abre aos estudantes, que se desencantaram no processo com as organizações operárias, a concepção de poderem ser eles próprios uma força revolucionária. Quebra-se assim com a perspectiva histórica no seio da esquerda marxista<sup>14</sup> de que as comunidades são necessariamente produtos de uma estrutura reacionária, restos de sistemas pré-capitalistas, sejam feudais ou asiáticos, como o sistema de aldeias indianos (fadados a desaparecerem), mas passam a ser possíveis de serem absorvidos como forças progressistas, como o fará a própria Nova Museologia, o que se adequará bem às sociedades de forte presença rural como a francesa ou a portuguesa.

A experiência de Mao nesse processo nos permite vislumbrar o método de Paulo Freire de estudo das realidades populares como início do processo de ação, pois Mao foi indicado para dirigir a escola para a formação de quadros rurais, e

viu-se obrigado a pesquisar a realidade rural para preparar os cursos, descobrindo que grandes proprietários, pequenos proprietários, camponeses proprietários, camponeses semi-proprietários, meeiros, camponeses pobres, trabalhadores agrícolas, artesãos e marginais possuíam posição social e condições de vida diferentes, o que influía na psicologia e na atitude de cada uma dessas categorias sociais diante da revolução. (Pomar, 2003, p.40).

Isto, pois, para ele, seguindo o método outrora aplicado por Lênine, "a análise das classes não devia, portanto, assemelhar-se a uma fotografia, mas captar uma realidade em movimento; e, ainda, referir-se sempre a uma situação concreta" (Sofri, 1987, p.369). Da mesma forma, Paulo Freire não se aferrará a análises apriorísticas, mas analisará as condições concretas da realidade popular, as possibilidades existentes. A Teologia da Libertação, convergirá a isto, pois também buscará concretizar a missão da Igreja na análise concreta da vida dos pobres no mundo secular. Da mesma forma, a Nova Museologia e, posteriormente, a Sociomuseologia

---

<sup>14</sup> Ainda que Marx, em suas reflexões tardias sobre a Rússia, colocava a possibilidade das comunas rurais desse país, sob certas circunstâncias, como base possível para uma via revolucionária não-capitalista, sem precisar passar pelo capitalismo (Del Roio, 2003).

procurarão, ainda que sem realizar uma análise classista (ponto que iremos abordar no capítulo quatro), se engajarem na realidade concreta.

### **1.2.2. A vitória da Revolução Comunista e o início da transição socialista**

Inspirado no governo de Estáline na URSS, Mao Tsé-Tung implanta planos quinquenais na China. A partir deste momento, os chineses passam a ter o apoio dos soviéticos, no sentido de colaborarem para a realização dos planos. Contudo, seu processo revolucionário foi tão específico e distinto que trouxe a tendência à divergência com o tempo, construindo as condições para a existência das experiências inovadoras dos anos sessenta, que nos interessam particularmente aqui.

Charles Bettelheim (1971) aponta como elementos particulares dessa experiência: a sua enorme extensão territorial e populacional; a baixíssima industrialização, muito inferior a existente mesmo no Império Russo; ser uma velha civilização urbana; a continuidade, sem rupturas, entre a revolução nacional-burguesa e a socialista, sem o rompimento na aliança entre operários, camponeses e burguesia nacional; a longa duração do processo, que ocorrendo com o domínio e gestão do território, criou quadros não só experimentados, mas "estritamente unidos às massas, pois tinham tido que viver no seu seio durante os longos anos de clandestinidade e de lutas militares" (Bettelheim, 1971, p.18).

Porém, a qualidade mais decisiva, para o nosso enfoque, era a qualidade das forças produtivas no campo. Isto, não tanto por ser uma população que soube historicamente desenvolver um grande engenho para se aproveitar de recursos restritos, mas pelas "tradições de solidariedade que existiam no seio do campesinato chinês. [...] As condições existentes faziam da solidariedade e da entreajuda uma necessidade objetiva" (Bettelheim, 1971, p.14). Ainda que "esta solidariedade só existia ao nível de um grupo restrito (em geral, a aldeia)" (Bettelheim, 1971, p.14). Esta característica nos lembra as experiências que se iniciariam posteriormente com as comunidades de corte rural dos primeiros ecomuseus, onde esta existência de entreajuda camponesa, marcada mais pela colaboração e cooperação, que pela competição, e onde as diferenciações de classe não eram ainda tão determinantes, levando a antagonismos mais baixos, propiciaram a emergência destas experiências.

Complementando esse aspecto, as limitações existentes ao desenvolvimento do capitalismo no campo, teve como resultado um aspecto positivo e central para os rumos da experiência chinesa até a morte de Mao Tsé-Tung, em 1976, e convergente

com o clima ideológico: “a fraquíssima influência dos aspetos negativos do desenvolvimento do capitalismo na mentalidade do povo chinês. Foi neste sentido que Mao Tsé-Tung pôde dizer que o povo chinês era uma ‘página em branco na qual é possível escrever o mais belo dos poemas’” (Bettelheim, 1971, p.15). Ao afirmar isto, Mao não significava que o povo chinês não tinha suas tradições, sua cultura, e que seria manipulável, o que o tornaria o oposto de uma análise freireana e contrariaria suas próprias interpretações noutros momentos. Isto significava, na verdade, que

o povo chinês escapou praticamente à alienação dos objectos que caracteriza o capitalismo moderno, em que a posse de um número sempre crescente de objectos novos é sentida como uma necessidade e parece tornar-se um fim em si. A aspiração ao bem-estar não se confunde com uma tal alienação. Formas reais de enriquecimento da personalidade são, a partir daqui, mais imediatamente acessíveis e pode mais facilmente abrir-se caminho para esse enriquecimento através da participação consciente numa obra colectiva. (Bettelheim, 1971, p.15).

Todavia, Estáline morre no primeiro ano de implantação dos planos, abalando as relações entre China e URSS. O sucessor de Estáline, NikitaKruschev, era considerado um reformista e conciliador em relação às negociações com os países capitalistas, o que acaba por colocar em descrédito junto à liderança chinesa do apoio por parte dos soviéticos. Assim, Mao Tsé-Tung rompe com a URSS, criando uma grande tensão entre as maiores potências comunistas do mundo. Muitos motivos foram apontados para essa cisão, tanto de fundo político, como conflitos nacionais ou ideológicos. Nosso objetivo não é entrar neste campo de debates, até porquê estes processos geralmente são mesmo multifatoriais. Porém, abordaremos um aspeto ideológico ressaltado no processo, que confirma uma tendência central do maoísmo, e que será determinante para Paulo Freire, para os contestatários dos anos 1960 e para as alas mais à esquerda da Teologia da Libertação (que convergem para a necessidade da revolução social): uma forma distinta de considerar o problema da relação entre a base económica e as superestruturas num processo de transformação social<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Veja-se, por exemplo, a concepção original do papel que Mao dará ao lumpemproletariado, os marginais da sociedade de classe (bandidos, soldados, mendigos, ladrões e prostitutas, os ‘desclassados’), que foram de “grande importância para o sucesso da revolução nas zonas rurais, etc.: desde 1927 até os anos 40, eles constituíram o núcleo do Exército Vermelho. Embora os camponeses dessem apoio político e econômico à revolução, e estivessem dispostos a prestar serviço militar por um certo período de tempo, recusavam-se, porém, a abandonar a terra para se unirem a um exército móvel e permanente” (Bernal, 1987, p.392).

Esta diferença se expressará no entendimento de que não se pode, na construção de um mundo novo, de uma nova sociedade, apenas contar com a mudança da base económica da sociedade, mas é necessário apostar concomitantemente na construção de um conjunto de novos valores. Isto passa pelo processo ideológico e, como não poderia ser diferente, por uma nova educação. Por exemplo, não se pode avançar no socialismo utilizando mecanismos de estímulo capitalistas, como os materiais, nem mesmo sem romper com a sociedade de consumo (com o qual se enfrentarão os contestatários de 1968), nem deixar que esta surja (no caso chinês e de países periféricos). Neste sentido, enxergarão os setores progressistas católicos a possibilidade de utilizar os valores do cristianismo primitivo, adaptado aos desafios da contemporaneidade, bem como Paulo Freire verá a necessidade de romper com os métodos de educação burgueses (a ‘educação bancária’), construindo uma Pedagogia libertadora.

### **1.2.3. As Comunas Populares e a Revolução Cultural**

As Comunas Populares eram organizações económicas de propriedade coletiva e representavam o poder estatal no campo. Organizadas a partir da ação coletiva, eram dedicadas à produção agrícola, silvicultura, pecuária, piscicultura e outras atividades complementares, no âmbito da indústria e comércio. Em 1958, o Comitê Central do PCCh estabelece Comunas Populares por todo o país e, ainda ao fim desde mesmo ano, já existiam mais de vinte e seis mil Comunas Populares, que agrupavam cerca de cento e vinte milhões de pessoas por toda a zona rural da China. “A partir da transformação das cooperativas agrícolas em Comunas Populares, o nível de organização e os objetivos a atingir, se ampliaram; o grau de coletivização na produção e o padrão de vida de seus membros se elevaram” (Voz Operária, 1959, p.2). Ao longo das duas décadas de existência das Comunas Populares, a qualidade de vida na zona rural da China teve uma melhora considerável, tendo como destaque a criação de um sistema de saúde que alcançava as comunidades mais afastadas do centro do país.

---

Isto diferia fundamentalmente da análise marxista tradicional, e demonstra o papel que o aspecto ideológico pode ter na conversão dos indivíduos em agentes de libertação. Esta perspectiva é adotada também por Paulo Freire e a Teologia da Libertação, e a perspectiva de comunidade também potencialmente transcende esse elemento de caracterização na Nova Museologia.

O movimento de criação das Comunas Populares representa uma grande transformação na vida social das regiões do interior da China. Esse movimento assenta sobre as bases do amadurecimento das condições objetivas, da consciência e da vontade das massas camponesas [...] Daí, no trato dos problemas das Comunas Populares, tais como os da forma de propriedade e distribuição, do planejamento da produção, das necessidades da vida cotidiana e do bem-estar, devemos adotar uma atitude científica, a partir do nível de consciência das massas, de suas aspirações e das exigências do desenvolvimento da produção. (Voz Operária, 1959, p.2).

As Comunas Populares, apesar de terem sido abolidas em definitivo nos anos oitenta do século passado, foram marcantes pela tentativa de superar as divisões entre o trabalho manual e intelectual e a organização integral de base local. Fundamentalmente, é referido aqui, pois a concepção de comuna faz eco com uma concepção de comunidade freireana. Esta concepção freireana tem os desdobramentos nas comunidades eclesiais de base (ainda que esta tradição comunitária estivesse na base do cristianismo primitivo, pré-Nicéia).

Lembremos que toda esta experiência chinesa, incluindo as comunas, terão uma influência no Maio Francês e, talvez, ainda que este elemento não possa ter provado no momento, apenas como conjectura e hipótese a ser analisado em investigações futuras, para explicarmos a importância que tanto a Nova Museologia, bem como a Sociomuseologia, dão ao conceito de comunidade. Pois, como referiremos mais à frente, ao abordarmos o Maio Francês, Varine (2020, p.28) irá referir a importância desse evento histórico para a mudança nos museus e a incorporação da ação comunitária: "Embora tenha sido mais importante na França, esse movimento existiu em vários países [...] e marcou a entrada na cena política de uma nova geração adepta de uma ruptura cultural radical, portadora de novas formas de expressão. É, então, quando se discute a autogestão, e é aí que se origina o conceito e as práticas de participação dos moradores e de ação comunitária, nas quais os ecomuseus se inspirarão".

Importante notar que, para a construção dessas comunas populares, não pensadas como algo natural, dada e pronta, foi antecedida por um movimento de transformação ideológica, "o Movimento de Educação Socialista, que entre os anos de 1962 e 1965 terá seu episódio mais relevante" (Rezzaghi, 2009, p.26). Entre os seus objetivos mais fundamentais constavam: consolidar a crença na via socialista; criticar e vencer idéias capitalistas; denunciar sabotagens de camponeses; e, também, reorganizar cooperativas, o Partido e a Liga da Juventude, possibilitando a preparação dos camponeses e operários para uma mudança profunda nas estruturas de produção.

Este processo se inscreve na larga influência que Mao Tsé-Tung tem nestes processos, que tinha em seu pensamento como “um traço constante [...] uma tentativa de criar um modelo de socialismo não-burocrático, assente na mobilização política, e explica também muitos aspectos da Revolução Cultural” (Pereira, 2008, p.24). Esta orientação do Mao passava exatamente por uma lógica de ligação com o povo, não hierarquizada, que encontraremos em Freire e a qual ele assume seu débito ao citar em sua obra “Pedagogia do Oprimido” uma declaração do líder comunista chinês, referida por André Malraux em seu “Antimemories”: “Você sabe que venho proclamando há muito tempo: devemos ensinar às massas exatamente o que recebemos delas com confusão”<sup>16</sup>. Sobre a mesma, Freire (1987, p.121) refere “Nesta afirmação de Mao está toda uma teoria dialógica de constituição do conteúdo programático da educação, que não pode ser elaborado a partir das finalidades do educador, do que lhe pareça ser o melhor para seus educandos”.

Na sequência, teremos o surgimento da

Revolução Cultural [que] teve início com uma crítica literária a uma peça de teatro chamada “A destituição de Hai Rui”, escrita pelo vice-prefeito de Xangai, Wu Han, a qual promoveu uma luta no seio do Partido, logo que tratava da estória de um funcionário antigo que havia sido vítima do imperador tirânico injustamente. Na verdade, essa peça fazia menção à destituição do Marechal Peng Dehuai, ocorrida em 1959, quando este escreveu uma carta tecendo críticas às políticas econômicas adotadas durante o Grande Salto para Frente. Foi escrita uma crítica sobre esta peça na imprensa por Yao Wenyuan, jornalista e membro da seção de propaganda do Comitê Municipal de Shangai. Por trás desta crítica estava o descontentamento de MaoTséTung com o grupo da “elite funcional”, os quais haveriam abandonado as suas posições socialistas (Santana, 2009, p. 121).

As conclusões de que no imediato este processo levará é que “desde a fundação da República Popular, a literatura e os círculos literários teriam estado ‘sob a ditadura’ dos proponentes de uma ‘linha sinistra’ antissocialista, diametralmente oposta ao pensamento de Mao.” (Pomar, 2003, p.72). Com ‘A Circular 16 de Maio’, a elite militante lança-se abertamente para reconstruir a superestrutura ideológica e derrotar a elite funcional – o que não conseguirá ao final do processo, com a ascensão de Deng Xiaoping após a morte de Mao, em 1976. Esta circular “rompeu com o procedimento de lutas secretas no Partido e trouxe à tona as contradições existentes entre as fações, convocando a população a lutar contra os quadros do alto escalão” (Santana, 2009, p.121). Pode-se ler nesta circular os objetivos desta:

---

<sup>16</sup> Tradução livre da citação original colocada por Paulo Freire (1987[1968], p.121), “Vous savez que je proclame depuis longtemps : Nous devons enseigner aux masses avec précision ce que nous avons reçu d’elles avec confusion”.

Tomando impulso no nosso país, uma grande Revolução cultural proletária desenvolve-se impetuosamente. Combate vigorosamente todas as posições ideológicas e culturais decadentes que a burguesia e as ruínas do feudalismo ainda mantêm. [...] a aguda luta de classes que se conduz na frente cultural e ideológica e, em particular, o objectivo dessa grande luta que é o de estigmatizar WouHan e os numerosos representantes anti-partido e anti-socialistas da burguesia (encontra-se igualmente um certo número desses representantes da burguesia no seio do Comité Central e dos seus organismos, assim como no seio das organizações do Partido ao nível das províncias, das municipalidades e das regiões autónomas<sup>17</sup>). (Comité Central do PCC, 1975a, p.9).

No texto da 'Decisão do Comité Central do P.C.C. sobre a grande Revolução Cultural Proletária', aprovada em 8 de agosto de 1966, vemos novamente o aspeto que diferenciou o período maoísta da revolução chinesa, e que atrairá as correntes de pensamento que abordamos aqui, a partir da leitura de Paulo Freire, a Teologia da Libertação, o Maio Francês e a Nova Museologia: o papel da cultura e da educação como fatores decisivos de transformação social.

Embora derrubada, a burguesia tenta corromper as massas e conquistar a sua confiança por meio do pensamento, da cultura, dos usos e dos costumes antigos das classes exploradoras com vista à sua restauração. O proletariado deve fazer o contrário: opôr uma resposta pronta e simultânea a cada provocação lançada pela burguesia no domínio ideológico e transformar a fisionomia moral de toda a sociedade com o pensamento, a cultura e os usos e costumes novos que são próprios do proletariado. No momento actual, temos por objectivo combater e destruir os responsáveis comprometidos na via capitalista, criticar as "autoridades" académicas reaccionárias da burguesia, criticar a ideologia da burguesia e de todas as outras classes exploradoras, e reformar o sistema de ensino, a literatura, a arte e todos os outros ramos da super-estrutura que não correspondem à base económica socialista, a fim de contribuir para a consolidação e desenvolvimento do sistema socialista. (Comité Central do PCC, 1975b, p.21-22).

Neste momento, Milhões de chineses organizaram-se na 'Guarda Vermelha' e nos diversos comités de rebeldes revolucionários, e passaram a aplicar a democracia direta. Cada grupo interpretando a seu modo as citações e as instruções do presidente Mao, que defendia firmemente a ideia de que as "massas não deveriam ser tuteladas" (Pomar, 2003, p.73). A vanguarda deste processo, a China investiu massivamente na propaganda Maoísta e na criação de comités que "buscavam reformar democraticamente a educação. [...] as escolas rurais que antes eram dirigidas pelos distritos passaram à administração das comunidades, que eram dirigidas pelos camponeses locais" (Rezzaghi, 2009, p.76). Assim, a chamada democracia direta passa a ser aplicada nas comunidades e também nas fábricas, pela interpretação das

---

<sup>17</sup> Itálicos no original.

diretrizes de Mao e seguindo o princípio fundamental de que as massas não deveriam, de forma alguma, ser tuteladas pelo Estado (Pomar, 2003).

Com a Revolução Cultural, Mao moveu as massas para “criticar tudo o que, na sociedade, sofria a influência da tradição. Era o caso da Pedagogia, da literatura, da arte, aspectos da Revolução Cultural [...] Era igualmente necessário que o povo pudesse criticar o funcionamento das engrenagens do Estado” (Daubier, 1974, p. 21). Releve-se, para nosso intuito aqui, a Pedagogia como parte integrante das críticas em curso, o que será um fator de atração para os movimentos estudantis do Maio de 1968 Francês, como para Paulo Freire. E o aspecto da mobilização e auto-organização popular.

Note-se novamente como a crítica de Freire e o método que desenvolve convergem com todo este processo, como aplicação prática na Pedagogia, do pensamento de Mao para a prática política – tentado, com maior ou menor sucesso, ao longo de todo o processo revolucionário chinês. A outra nota em seu “A Pedagogia do Oprimido”, também em francês de um texto de Mao, referida por Freire (1987[1968], pp.121-122), é quase a descrição de seu próprio método:

Para ligar-se às massas importa agir de acordo com as necessidades e aspirações das massas. Todo o trabalho para as massas deve partir das necessidades destas, e não do desejo deste ou daquele indivíduo, ainda que bem-intencionado. Acontece frequentes vezes que, objetivamente, as massas necessitam de certa mudança mas, subjetivamente, não estão ainda conscientes dessa necessidade, não a desejam ou ainda não estão determinadas a realizá-la. Nesse caso devemos esperar pacientemente. Não devemos realizar tal mudança senão quando, em virtude do nosso trabalho, a maioria das massas se tenha tornado consciente dessa necessidade e esteja desejosa e determinada a realizá-la. Doutro modo, isolamo-nos das massas. [...] Há dois princípios aqui: um, é o das necessidades reais das massas, e não aquilo que imaginamos serem as suas necessidades; o outro, é o do desejo livremente expresso pelas massas, as decisões que estas tomam por si próprias, e não as decisões que nós tomamos em seu lugar. (Mao, 1975, pp.287-288)<sup>18</sup>

Não por acaso, quando em 1970, Freire escreve sobre “o processo da alfabetização política”, ele olha para a China para o processo de conscientização, de construção de um mundo novo, mesmo após a revolução, obriga a presença das massas em movimento<sup>19</sup>:

---

<sup>18</sup> Tendo em vista a existência de uma tradução em português, citamos o trecho referido desta por Freire.

<sup>19</sup> “A persistência da ideologia burguesa, em alguns dos seus aspectos, expressa-se numa estranha espécie de idealismo segundo o qual, alcançada a transformação da sociedade burguesa, um “novo mundo” é automaticamente criado.

Este é um dos grandes méritos da revolução cultural chinesa – o de recusar qualquer concepção estática, antidialéctica, imobilista da história. Daí a permanente mobilização do povo, no sentido de, conscientemente, criar e recriar a sua sociedade. Ser consciente, na China, não é um “slogan” ou uma frase feita. Ser consciente é a forma radical de ser dos seres humanos. (Freire, 1977, p.131)

Outro modelo que o mesmo observará será o da Revolução Cubana, que iremos abordar mais à frente neste mesmo capítulo.

### 1.3 A DÉCADA DE 1960 E A CRISE CIVILIZACIONAL CAPITALISTA

Durante os anos 1950 e boa parte dos anos 1960, o mundo experimenta um período de calma, em particular uma fase pacífica no território europeu, com recuperação económica, e as pessoas passam finalmente a ter tempo livre e anseiam por novas opções de lazer, cultura. A ampliação do tempo livre e as possibilidades colocadas, também ampliam, ao menos para parte da população, o desejo de participação, em particular nos setores mais jovens e intelectuais.

Isto refletia transformações impulsionadas por mudanças em curso na base do sistema produtivo, bem como resultado de desafios geopolíticos: como resultado do desafio soviético e do bloco socialista, o capitalismo precisou fazer concessões, sob pressão dos movimentos operários, socialistas e comunistas em seus próprios países. Isto, aliado à reconstrução do pós-guerra e a emergência da Revolução Científico-Técnica, ainda não em contradição com o modo de produção capitalista, criou as condições para o boom económico do pós-guerra: a chamada ‘Era de Ouro do Capitalismo’ (1946-1975), chamado pelos franceses de ‘TrenteGlorieuses’ (Fourastié, 1979) ou ‘Trinta Gloriosos’, em tradução livre.

#### 1.3.1. Transformações económicas e culturais

Uma das consequências desta ampliação do acesso à cultura, à universidade é a ampliação do papel dos intelectuais. Se a figura do intelectual público, engajado surgiu na Europa, em particular em França<sup>20</sup>, desde o período de gestação da

---

Na verdade, porém, esse mundo novo não surge assim. Ele é criado no processo revolucionário que, devendo ser permanente, não se esgota com a chegada da revolução ao poder. A criação desse mundo novo, que jamais deve ser “sacralizado”, exige a participação consciente das grandes massas populares, a superação da dicotomia trabalho manual – trabalho intelectual e uma forma de educação que não repita a burguesia” (Freire, 1977, p.131).  
<sup>20</sup> Em nenhum país os intelectuais terão um papel tão fulcral na vida política e social como em França: “Por outro [lado], a figura do intelectual engajado, surgida naquela época [da

Revolução Francesa, mas numericamente o seu peso crescerá nesse período, como podemos apontar nesse país, em 1954:

Mais de um milhão de pessoas declararam, no recenseamento da população efectuado em 1954, ter "actividades intelectuais" (no sentido entendido pelo Instituto Nacional de Estatística e dos Estudos Económicos [que incluíam as seguintes categorias: ensino; saúde; profissões jurídicas; quadros superiores administrativos; engenheiros; profissões intelectuais diversas; artistas; cultos; exército (oficiais); livreiros e editores]). [...] Dado este quadro não incluir estudantes das Faculdades nem alunos das escolas superiores e técnicas superiores, é conveniente aumentar sensivelmente [sic] esses números e elevá-los para um total geral de 1 300 000 indivíduos aproximadamente. (Boudin, 1971, p.15)

Esta não é apenas uma mudança quantitativa, mas é uma mudança qualitativa na estrutura social, com impactos imensos, aos quais o princípio de modernização capitalista do campo e do processo de deslocalização do setor industrial para países do Terceiro Mundo aprofundarão. Contudo, os efeitos destes fatores só se converterão em elementos de crise política social no período final dos anos sessenta, quando o crescimento económico principiar a entrar. Estas mudanças levarão à desestruturação de comunidades operárias e camponesas, colocando a ameaça da perda de identidade e património cultural, o que colocará a urgência da mobilização comunitária e de mecanismos de preservação da memória e identidade, para a qual a sociedade já se encontrava mais alerta devido à devastação que assistira décadas antes por causa das duas grandes guerras.

Porém, antes chegarmos a este ponto, a conjuntura de crescimento do pós-guerra trará outras mudanças progressistas, que levarão, por sua vez, ao estímulo da agitação social do final do período em tela. Ocorrerá uma valorização do social, o que não existia antes e, pela primeira vez, o trabalho não é a única coisa que humaniza os indivíduos, as demais relações passam a exercer esse papel. "Não se pode falar em tempo livre, sem falarmos de trabalho" (Primo, 2018). Uma ideia recente e que se encontrava inserida na pauta da luta pelos direitos dos trabalhadores, tal como dito por Freire (1987, p.30), "a luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas". Exatamente por isso, convergem uma série de contestações à economia capitalista, bem como ao conjunto dos regimes políticos, incluindo no campo socialista, derivado das novas possibilidades materiais, que abrem por sua vez novas perspectivas de realização política, social e cultural.

---

Revolução Francesa], sobreviveu ao contexto de nascimento e mostrou que seus dias seriam bem mais longos. Pátria das letras e do intelectual público, a França continuou sendo o ícone do pensamento radical e o locus de novas experiências de pensamento e de engajamento: republicanos, católicos e marxistas" (Domingues, 2011, p. 469).

Pautas que tinham sido secundarizadas pela ameaça fascista e pela crise económica e social, novas questões relacionadas aos direitos das minorias, ligadas a exigências pós-materiais, ganham novo espaço e protagonismo, emergindo novas temáticas, como a da liberdade sexual, impulsionada pelo surgimento da pílula contraceptiva (18 de agosto de 1960), e o broto do movimento ecológico, pois em breve se começará a sentir com todo o peso os efeitos deletérios do capitalismo sobre o meio-ambiente. Além disso, a ameaça à paz, representada pelo imperialismo e pela ameaça nuclear, também já começará a se vislumbrar com mais força, sendo a Crise dos Mísseis, em 1962, um dos pontos altos da década. As mudanças culturais abrirão brechas nas instituições mais tradicionais e seculares, como a universidade e a Igreja.

Este é um período de crise geracional, em que as novas condições de vida colocam novos horizontes às novas gerações, enquanto as anteriores, satisfeitas com a reconstrução, acomodam-se às conquistas já realizadas. É por isso que a juventude será a vanguarda desses processos. Isso se expressará na rebeldia jovem, de forma muito distinta, mas paralela, em muitas partes do mundo, quase sincronizadamente, explodindo no final dessa década, como as guardas vermelhas chinesas (1966); a chamada Primavera de Praga (1968); o Maio de 1968 Francês e sua repercussão pelo mundo; a Marcha dos Cem Mil, no Brasil (26 de Junho de 1968); o Outono Quente ('Autunno Caldo') na Itália; a crise académica em Portugal (Abril de 1969); e a eleição do socialista Salvador Allende no Chile (1970).

A presença do Terceiro Mundo nesse processo reflete o desenvolvimento dos países até então excluídos do processo de modernização, ou que vivem apenas mudanças económicas, mas sem ganhos para suas populações. Para muitos destes, até hoje, as demandas ainda se incluem no âmbito material, vivendo existências subalternas em economias dependentes. Para estes, o marco temporal será outro: a Conferência de Bandung (Indonésia, 1955), a Revolução Cubana (1959) e o Movimento de Não-Alinhados (surgido em 1961). Ainda que nestas se apresentasse, refletindo também o 'Zeitgeist', a intenção de construção de uma nova sociedade, de uma nova cultura e de um 'novo Homem', como fica evidente nas concepções guevaristas da Revolução Cubana. Do terceiro mundo, em particular da América Latina, emergirá a crise e mudanças no seio da Igreja Católica, que trataremos mais à frente quando abordarmos a Teologia da Libertação, e que terá reflexos centrais no pensamento de Paulo Freire, ao mesmo tempo que será influenciada pelas reflexões deste autor.

Também será marcante deste processo de descolonização a constatação pública do legado maldito do processo de colonização, para além do económico e político, e muitas das vezes de guerra civis e étnicas, isto se faz perceptível no campo da educação. Em Angola, por exemplo, “de acordo com o censo de 1970, último realizado pelo regime [... eram]: 89,7% de analfabetos; apenas 6,8% da população inscrita no Ensino Primário; 0,23% no Ensino Secundário. A julgar, com Pélissier, a fragilidade do censo português acredita-se que a taxa real de analfabetismo deveria ser maior (Pélissier, 1987, p.49). O MPLA, por sua vez, estimava uma taxa de analfabetismo superior a 90%, na altura da independência do país” (Neto, 2005, p.57). Esta realidade, de quase 90% de analfabetos era a mesma na Guiné-Bissau, em 1975 (Oliveira e Oliveira, 1978, p.25). Isto exigiu soluções inovadoras, como as desenvolvidas pelo PAIGC já no processo de libertação nacional, e com o qual terá contacto Paulo Freire, inclusive por colaboração com este processo de alfabetização nesse novo país independente.

### **1.3.2. O princípio da crise dos “anos gloriosos” no centro do imperialismo**

A crise se estabelecia tanto no bloco imperialista, com a retirada da França em 1966 do comando integrado da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) e o boicote da mesma, durante o segundo semestre às reuniões da Comissão Europeia, na chamada ‘crise da cadeira vazia’; bem como no bloco socialista, com a rutura entre URSS e a China, que já se desenhava anteriormente, mas se materializa em julho de 1963, e os acontecimentos de Praga em 1968. Contudo, um dos países mais convulsionados do período, sintetizando todas essas tensões, foi o centro imperialista mundial, os Estados Unidos da América. Este assiste a uma extensão dessa contestação, tanto na profundidade, como nos temas e no tempo, confluindo a luta anti segregacionista, a luta pacifista contra a Guerra do Vietname, a contestação estudantil e a contracultura, com a presença de reações do ‘stablishment’, inclusive com uma leva de assassinatos políticos:

A mudança do ambiente em poucos anos fora tão rápida que não parecia exagero falar de facto em revolução. ‘Não há dúvida – anotava em 1970 um grande jornalista como Harrison Salisbury, do New York Times – de que estamos rodeados por todos os lados de sinais denunciadores de que a ordem antiga está em mutação: rapazes e raparigas tomam banho nus nos lagos de Washington; freiras de mini-saia e padres que passam à clandestinidade com intuítos revolucionários; o amor em todas as posições inventariadas por Krafft-Ebing nos écrans dos cinemas ao ar livre; estudantes negros e brancos abatidos por soldados que arvoram na manga o escudo “U.S.A”; revolucionários negros exterminados com a brutalidade dos sul-africanos em Sharpsville; terroristas zelosos que se fazem explodir a

si próprios com dinamite; a juventude, a universidade e os edifícios federais em plena confusão e barafunda; a pílula e o aborto reembolsados pela Segurança Social em vez de HesterPrynne; o 'naderismo' ou o sentido das responsabilidades sociais, e já não o lucro, como pedra-de-toque de uma sã gestão capitalista." (Semidei, 1975, p.14-15)

É um momento em que os jovens conseguem transformar hábitos e inovar. Cenário perfeito para uma nova insurgência: entre 1965 e 1969, jovens estudantes e intelectuais estavam a lutar por suas utopias, exigindo mudanças e transformações sociais. Voltamos então a ter um movimento que se assemelha às revoluções burguesas dos séculos XVIII e XIX e as revoluções socialistas de finais do século XIX e início do século XX, que exigiam liberdade. Contudo, em outras partes do mundo, vivia-se em meio a um ambiente de muita tensão. Enquanto na Europa os movimentos foram parcialmente exitosos, na América Latina e na África a situação se tensionou ainda mais, resultando em governos ditatoriais, mesmo fascistas, em alguns destes países. A contestação estudantil é generalizada:

Os movimentos estudantis manifestavam-se por todo o mundo: em Bangcoc e em Brasília; em Túnis e em Caracas; em Alexandria e em Santiago do Chile; em Montevideú, onde os trabalhadores também se uniram aos estudantes; na Bélgica; na Inglaterra; na Espanha, onde currículos atrasados e professores conservadores foram postos na berlinda; no Japão, a Zengakuren – Federação Nacional das Associações Estudantis – ameaçou a estabilidade governamental ao lançar-se, veementemente, na luta contra a política de apoio ao expansionismo norte-americano no Pacífico; na Itália, onde os protestos estudantis foram vigorosos, com ocupação das universidades de Florença, Roma e Milão. [...] Na Alemanha, o jovem estudante RudiDutscheke liderava ocupações de universidades em todo o país. (Medeiros, 1999, p. 38).

Em meio a este cenário, a Academia busca se transformar, e a Museologia também irá se insurgir. A partir dos anos 1970, esta vaga revolucionária ultrapassará os átrios dos museus, escancarando as suas portas, "um vento de renovação [que] agitou o universo dos museus" (Varine, 2012, p.180). Todo o contexto social demandava uma profunda reflexão em relação ao papel das instituições tradicionais e os museus também foram alvo destas críticas, por isso repensados e reconstruídos. Podemos afirmar que, o mesmo substrato histórico que gerou a Nova Museologia também foi responsável pelas demais transformações ocorridas neste período. Abordaremos na subseção seguinte o momento mais conhecido da rebeldia estudantil, o Maio de 1968 Francês, tanto por ter desempenhado o papel de síntese desse processo quanto pela localização de seu epicentro em França, e que terá um impacto importante na área dos museus e sobre atores da época e futuros do campo museal, ainda que como já referido, não se circunscreveu às fronteiras gaulesas.

### 1.3.3 O Maio de 1968 Francês

A França do pós-segunda guerra deve a sua recuperação política e económica, em grande parte, ao general De Gaulle, tido como um herói de resistência, chefe do governo francês livre, quando este era sediado em Londres (1940). Diante da crise com a Argélia, então principal colónia francesa após a perda da Indochina, De Gaulle assume o poder, em 1959, em meio a um governo parlamentarista, vivendo-se a crise da chamada IV República Francesa. De Gaulle consegue resolver a crise argelina por meio dos Acordos de Evian (1962), aceitando a independência argelina. Durante o governo De Gaulle há uma ampla reforma na constituição francesa e o país passa por um período de retomada e expansão da economia.

Este acordo foi de fundamental importância para um país como a França, especialmente diante de sua situação durante a Segunda Guerra Mundial, que demonstrou a sua fragilidade militar. Contudo, como já afirmado anteriormente, nos anos sessenta o período de crescimento e transformações económicas e sociais engendraram insatisfação, em escala europeia e mundial. Internamente, o clima na França era de grande questionamento. Os jovens estudantes franceses contestavam a 'ordem burguesa', personificada na figura do então primeiro-ministro Georges Pompidou. Somada à luta contra a Guerra do Vietname e as críticas ao próprio sistema universitário francês<sup>21</sup>, a juventude foi o motor para o movimento conhecido como 'Maio de 68'.

Em Paris, as lutas universitárias de 1968 ocorreram durante um período de tempo no qual interferiam vários outros eventos históricos. A oposição à guerra americana no Vietnã mobilizava a juventude tanto nos EUA quanto na Europa. Além disso, a revolta negro-americana, a luta armada na América Latina e na África, a Revolução Cultural na China (1966-1969) contribuíam para o clima de revolucionarização da juventude e do mundo universitário. A revolta estudantil espalhou-se na França com esse pano de fundo complexo e internacional, que dava exemplos heróicos de possíveis mudanças radicais. [...] A oposição à política gaullista em matéria de ensino superior ia crescendo. A ausência de perspectivas profissionais de um grande número de estudantes daquela geração de estudantes de nível superior contribui para fortalecer um sentimento "proletário", presente em frases como "Vamos lutar camaradas, nada temos a perder!". Tratava-se, basicamente, da geração do "babyboom" do imediato pós-guerra, que, apesar de seleção escolar muito rigorosa, chegava aos bancos da universidade em quantidade nunca vista. A velha universidade elitista não comportava tanta gente. (Thiollent, 1998, p.65).

---

<sup>21</sup> Na primeira declaração do período a tônica era a crítica às questões diretamente universitárias, tendo com o passar do tempo se estendido para a contestação geral, como demonstra a evolução dos documentos publicados no período.

De facto, o movimento começou alguns meses antes, ainda em março de 1968, com os estudantes ocupando a Universidade de Nanterre. Daí, o movimento se espalhou e alcançou a Universidade de Sorbonne, em Paris, conforme relata o então estudante, Daniel Cohn-Bendit:

Fizemos uma manifestação ridícula, com apenas 600 pessoas, mas foi o bastante para criar pânico nos outros. Isso me permitiu avaliar a força de Nanterre. No mínimo achavam que ocuparíamos também a Sorbonne, pois bastava que nos proibissem algo para que o fizéssemos! (Cohn-Bendit, 1988, p.34).

As ações de repressão revoltaram ainda mais os estudantes, especialmente pela quebra da tradição secular de um território livre na Sorbonne. A universidade então foi fechada e o movimento ganhou as ruas de Paris. Na madrugada de 11 de maio de 1969, os estudantes ocuparam a Sorbonne e construíram barricadas, o que deu justificativa à polícia para, mais uma vez, agir com muita violência. Uma verdadeira batalha campal seguiu por toda a noite, os agentes da polícia atiravam em direção aos jovens, que logo respondiam atirando paralelepípedos e entoando palavras de ordem como 'é proibido proibir'. Sendo que estas palavras de ordem seriam também vistas pelos muros de toda a cidade, espaço para a disseminação dos ideais destes jovens. "Esta ofensiva contra o espírito de seriedade [...] é uma grande revolta e reivindica uma outra moralidade e uma outra cultura" (Marcuse, 1989, p. 68<sup>22</sup>). Dois dias depois, em 13 de maio, a Universidade de Sorbonne volta a ser ocupada e cerca de oitocentas mil pessoas saíram às ruas de Paris em uma grande passeata, que percorreu trinta quilômetros, até o Arco do Triunfo, onde os manifestantes entoaram o hino 'A Internacional'. Mais uma vez, a polícia reagiu com violência.

O movimento, anteriormente apenas envolvendo jovens estudantes, começa a contar com a participação da classe trabalhadora, através do apoio da Confederação Geral dos Trabalhadores, ao esta se posicionar contra o primeiro-ministro Pompidou e, principalmente, o presidente De Gaulle. A partir daí, as barricadas e passeatas tornam-se grandes paralisações, com greves nacionais como a do dia 22 de maio, em que cerca de dez milhões de trabalhadores franceses cruzaram os braços. A contestação une questões materiais, mas questiona também todos os campos da vida social, inclusive aquelas instituições seculares, como a universidade, a escola, a Igreja, e também o Estado e outros aparatos ideológicos, como os museus. A sociedade de consumo e a estrutura social são contestados, muitas das vezes com

---

<sup>22</sup> Apud Matos, 1989.

forte componente utópico, sem uma alternativa clara. Os costumes são criticados, até mesmo o mais enraizado, como as normas sexuais, são postas em xeque.

Neste processo teremos uma forte afirmação coletiva, ao mesmo tempo que a explosão da tendência à afirmação do indivíduo. Isto resolver-se-á com o tempo de várias formas: alguns derivarão para um individualismo niilista, pós-moderno, onde a identidade coletiva explodirá em fragmentos, seja individuais ou de subcoletividades; outros irão retornar ao fortalecimento da identidade coletiva, diminuindo o papel individual (seja de forma mais conservadora, voltada ao passado, seja com uma intenção renovadora, voltada à construção do novo); e uma outra procurará perceber a não-contradição entre o desenvolvimento dos indivíduos e do coletivo, mas em complementaridade, no sentido que se incluía nas perspectivas do cristianismo primitivo, das obras de Marx, como nos "Manuscritos Económicos e Filosóficos de 1844", e onde se inscreverá marcadamente o pensamento de Paulo Freire. Estas várias saídas para esta relação também terão resultados nos vários campos da cultura, como nos museus (o reforço do tradicionalismo nalguns museus, contra as transformações em curso, ou a construção de uma mobilização coletiva para a transformação).

Na sequência destes desenvolvimentos, De Gaulle decide, então, dissolver a Assembleia Francesa e convocar eleições gerais. Usando a própria democracia como instrumento de manobra política, De Gaulle deixa que a 'maioria silenciosa' decidisse o fim do processo. Os estudantes perceberam a manobra de De Gaulle e protestaram contra o que chamaram de 'eleição-traição', sua nova palavra de ordem. Paralelamente, as lideranças sindicais acertavam um acordo com o governo, que oferecia aumento de salários, além de avançar com as discussões a respeito da diminuição das jornadas de trabalho. Grupos conservadores começaram a se organizar em passeatas em defesa das instituições e da ordem. A Sorbonne é desocupada. Quando finalmente ocorrem as eleições, o governo garante sua vitória esmagadora, pondo fim à utopia do Maio de 68 Francês.

Este processo todo levará ao afastamento e também ao questionamento da juventude (em particular estudantil, frente às lideranças tradicionais de esquerda, seja partidária como sindical) levando à rutura de muitos destes com as direções conotadas com a URSS, e a aproximação de contestatários desta experiência, como trotskistas e, particularmente, maoístas. A experiência da Revolução Cultural Chinesa, de auto-organização, autogestão e mobilização de massas, bem como o questionamento dos elementos e valores ideológicos, de rutura cultural; o questionamento ao conjunto das

instituições tradicionais; e o caráter de vanguarda dos jovens, serão atrativos para a juventude francesa neste processo em busca de um novo rumo.

Por isso, ainda que este processo tenha sido derrotado – até mesmo por alguns fatores, como a ausência de objetivos muito claros e de um sentido de toma de poder, como já referido, marcado por utopismo<sup>23</sup> – teria uma influência duradoura do ponto de vista ideológico e cultural, com reflexos importantes no campo dos museus.

Embora tenha sido mais importante na França, esse movimento existiu em vários países (o massacre da Plaza de las Tres Culturas no México, por exemplo) e marcou a entrada na cena política de uma nova geração adepta de uma ruptura cultural radical, portadora de novas formas de expressão. É, então, quando se discute a autogestão, e é aí que se origina o conceito e as práticas de participação dos moradores e de ação comunitária, nas quais os ecomuseus se inspirarão. Lembro-me da convulsão que reinou em maio de 1968 em alguns museus, especialmente no Museu do Homem, em Paris: durante uma assembleia geral, os pesquisadores e curadores do museu perceberam que não conheciam seus visitantes (eram apenas para eles "O público"), e que os especialistas em seus conhecimentos eram o caixa e os guardas, talvez sem formação universitária, mas com uma prática cotidiana riquíssima e um olhar crítico apurado. As consequências desse movimento, em muitos países, foram sentidos ainda mais claramente quando os representantes da "Geração de 68" concordaram com responsabilidades políticas, administrativas, sociais e culturais. Os debates na Conferência do ICOM em 1971 e as alterações feitas aos Estatutos do ICOM em 1974 são um reflexo disso.<sup>24</sup> (Varine, 2020, p.28-29).

Este contexto internacional terá, como é suposto, suas reverberações em cada continente, com suas próprias dinâmicas e sobredeterminações. Tendo em vista ser Paulo Freire um latino-americano, parte de uma geração de intelectuais brasileiros que não só pensou os desafios nacionais, mas continentais, e tendo este vivenciado a realidade mais alargada deste recanto do mundo, iremos agora analisar o contexto desta região. Ainda mais ao percebermos que há uma circulação entre indivíduos e ideias, em contactos intercontinentais, com este contexto latino-americano a influenciar o europeu, e vice-versa, reforçando tendências, e inclusive com impactos mundiais, e nas esquerdas brasileira e mundial, como a revolução cubana, o processo socialista chileno ou a teologia da libertação.

---

<sup>23</sup>As contradições deste movimento se vê em muitos dos slogans mais conhecidos, como "É proibido proibir", "A imaginação no poder", "Abaixo a sociedade de consumo" e "Não quero perder minha vida ganhando-a", "Sobre os paralelepípedos, a praia", "A anarquia sou eu", entre outras.

<sup>24</sup> Tradução livre.

## 1.4 O CONTEXTO LATINO-AMERICANO

A América Latina enquanto conjunto foi marcada por uma inserção dependente da economia e política mundial apesar da rutura cedo com o processo colonial. Ficou assim marcada por intervenções e desestabilizações internacionais e instabilidade interna; profunda desigualdade, miséria e analfabetismo; entraves ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades; estrutura fundiária controlada pelos grandes latifundiários; e a sua nascente burguesia marcada por uma debilidade estrutural, nascida das entranhas do latifúndio, com o qual não consegue romper completamente (diferentemente de como ocorreu na Europa), ou precisa se apoiar no grande capital internacional (primeiro inglês e depois, cada vez mais, dos norte-americanos). Esta burguesia é, desta forma, incapaz de propor um desenvolvimento, caminhando sempre para uma forma “manca”, “incompleta”, de nação<sup>25</sup>, baseada na superexploração de suas próprias populações (Marini, 1973) e cada vez mais abrindo mão, a partir dos anos sessenta, de qualquer perspectiva soberana.

É claro que este conjunto de contradições teriam que, numa nova conjuntura internacional, explodir, em particular pela crescente organização popular, que pressionará por uma nova ordem sociopolítica da região e de seus países. Nalgumas vezes bem-sucedidas, noutras reprimidas, mas com um fio de continuidade, onde a Pedagogia freireana se inscreve. É uma época onde

A América Latina apesar de ser uma área de Estados independentes desde o século XIX, sente-se identificada com as aspirações de independência política e especialmente econômica dos antigos povos coloniais. Deseja, além de uma real independência política frente às pressões diplomáticas e às intervenções políticas e militares diretas da Inglaterra, especialmente até 1930, e dos EUA em particular após a Segunda Guerra, uma independência econômica que viabilize seus Estados-nação, seu desenvolvimento e seu bem estar.<sup>26</sup> (Dos Santos, 2015, p.241).

Entre os momentos marcantes deste período, inclusive para o pensamento freireano, temos a Revolução Cubana.

---

<sup>25</sup> “A inserção internacional da região conformou e foi conformada ao mesmo tempo pelo processo de consolidação e de obstrução à construção do Estado-nação. [...] As características internas desses Estados são determinadas pela sua posição internacional e, dialeticamente, esta é reforçada pelas características internas. Não se entende a inserção dependente regional – e inclusive suas dificuldades de integração interestatal – sem entender o papel da estrutura de poder construída pela burguesia dependente que, sendo associada, explica, por sua vez, o próprio caráter dependente e os limites estruturais internos de desenvolvimento em cada entidade estatal da região” (Ferreira e Vieira, 2017, p.40).

<sup>26</sup> Tradução livre.

### 1.4.1 A Revolução Cubana

No final do século XIX, Cuba torna-se independente do domínio espanhol, o que acontece graças a interferência dos Estados Unidos da América, por meio da chamada Guerra Hispano-Americana. Após a independência, o então presidente norte-americano Theodore Roosevelt passa a exercer seu poder sobre o território cubano, através da política "Big Stick"<sup>27</sup>, tornando Cuba um protetorado dos EUA. Partidário de uma interpretação imperialista da Doutrina Monroe que compreendia os EUA como a liderança regional natural, Roosevelt acreditava que seu dever era intervir na política externa, para afastar o poderio europeu de todo o continente americano e consolidar o EUA como grande potência.

Cualquier país cuyo pueblo se conduzca bien, puede contar con nuestra sincera amistad. Si una nación muestra, que sabe cómo actuar con eficiencia y decencia razonables en los asuntos oficiales y políticos, si mantiene el orden y satisface sus compromisos, no necesita temer la intervención de los Estados Unidos. La mala conducta crónica o la impotencia que trae por resultado el desligamiento general de los lazos de la sociedad civilizada, puede al fin obligar, en América, lo mismo que en otras partes, a la intervención de alguna Nación Civilizada, y en el Hemisferio Occidental, la adhesión de Estados Unidos a la Doctrina Monroe puede obligar a los Estados Unidos, por repugnante que sea, en casos flagrantes de tal mala conducta o impotencia, al ejercicio de la fuerza de policía internacional. (Roosevelt, 1904, s.p.).<sup>28</sup>

Mesmo com o fim do protetorado, em 1933, o poder dos EUA sobre Cuba se mantinha, especialmente através da influência exercida sobre seus presidentes, e aqui destacamos Fulgêncio Batista, que exerceu dois mandatos, sendo o último obtido através de um golpe de Estado apoiado pelos EUA. Assim, em 1952, instalava-se uma ditadura em Cuba. Fulgêncio Batista havia, inclusive, restituído a pena de morte, a censura aos média local, além de acabar com o direito de greve e passar a perseguir toda e qualquer tentativa de oposição ao seu governo.

Diante deste cenário, o sentimento "anti EUA" crescia entre a população cubana, que sofria com a exploração daquele país. A elite cubana, formada em sua maioria por estrangeiros, tinha inúmeros privilégios, enquanto a maior parte da população cubana vivia em extrema pobreza. Assim sendo, em 1953, um grupo liderado por Fidel e Raúl Castro (dois jovens de classe média, mas profundamente nacionalistas e solidários ao povo mais pauperizado de Cuba) tenta dar um golpe de

---

<sup>27</sup> Em português, "Grande Porrete". A doutrina de política externa na relação com o slogan do mesmo "fale com suavidade e tenha à mão um grande porrete".

<sup>28</sup> Apud AMREC (1904).

Estado contra a ditadura de Fulgêncio Batista, episódio este conhecido como Assalto ao Quartel de Moncada. Contudo, esta tentativa foi frustrada, Fidel e Raúl Castro foram presos e depois exilados no México. Lá deu-se início aos planos do que seria a Revolução Cubana: a partir do encontro dos irmãos Castro com outros guerrilheiros no México, como o médico argentino Ernesto Guevara de La Serna (mundialmente conhecido como Che Guevara), fundou-se o Movimento Revolucionário 26 de Julho, nome alusivo a data do Assalto ao Quartel de Moncada.

Em 1956, ao serem anistiados, os irmãos Castro, junto a um grupo de guerrilheiros, retornam a Cuba, onde chegaram trazendo armas e a intenção de novamente tentar tomar o poder. O grupo foi recebido com forte repressão do governo de Fulgêncio Batista e, os sobreviventes fogem para Sierra Maestra, região montanhosa ao sul de Cuba, onde iria iniciar efetivamente o processo revolucionário: através do treinamento de guerrilha e o planeamento das ações para a tomada de poder, cidade a cidade, até chegarem a capital Havana. Até 1958, o grupo de guerrilheiros foi sendo vitorioso em suas ações, sempre incorporando novos integrantes a guerrilha e mais armamentos, oriundos das instalações militares atacadas. Outro aspeto importante deste processo, foi a distribuição de terras aos trabalhadores locais, pois a medida que o grupo avançava, os terrenos eram repartidos e entregues aos camponeses, antes empregados e superexplorados pelos latifundiários.

Ao perceber a situação, os guerrilheiros tomando as cidades uma a uma e tendo o apoio popular, Fulgêncio Batista foge para a República Dominicana e depois iria se exilar em Portugal. No primeiro dia do ano de 1959, o grupo entra na cidade de Havana em marcha e é recebido com festa pela população.

Em seu início, a Revolução Cubana não professava o Comunismo, embora tenha feito uma ampla reforma agrária através do confisco de propriedades privadas e posterior distribuição entre o povo. A mistura do discurso anticolonialista, de reivindicação social e do protagonismo militar de fundo carismático e popular, a Revolução Cubana estava muito próxima das dinâmicas do contexto caribenho e latino-americano que do soviético. Contudo, ao longo do processo revolucionário e especialmente após o contato dos irmãos Castro com o Marxismo no México, a Revolução Cubana passou a ter outros contornos, e ficou marcada não só pelas transformações que o governo revolucionário promoveu ao longo dos sessenta anos seguintes, mas pela dependência econômica que o país viria a ter em relação a URSS

derivado do embargo económico – ainda existente – imposto pelos EUA e quase total desde fevereiro de 1962.

O cenário internacional na década de 1950 era de Guerra Fria, conforme antes mencionamos neste mesmo capítulo, onde tínhamos os EUA liderando o bloco capitalista e a URSS liderando os comunistas. Importante destacar que, no primeiro momento, os EUA não entenderam a Revolução Cubana como um processo comunista, sendo o problema de facto, a perda de seu poder sobre o país caribenho, mas os norte-americanos ainda não sabiam exatamente quais eram as bases ideológicas do processo revolucionário cubano em si. Começa a ser esclarecida esta realidade em setembro de 1960, quando Fidel Castro sobe ao púlpito da assembleia das Nações Unidas em Nova York, onde discursou por quatro horas e vinte nove minutos, deixando bem claro o que pensavam os revolucionários em Cuba, o que o novo governo pretendia e quem eram os seus aliados. Fidel também criticou duramente os EUA, destacando a exploração norte-americana aos países subdesenvolvidos.

Sin embargo, el caso de Cuba no es un caso aislado. Sería un error pensar en el caso de Cuba. El caso de Cuba es el caso de todos los pueblos subdesarrollados. El caso de Cuba es como el caso del Congo, como el caso de Egipto, como el caso de Argelia, como el caso de Irán occidental (APLAUSOS), y, en fin, como el caso de Panamá, que quiere su canal; como el caso de Puerto Rico, al que le destruyen su espíritu nacional; como el caso de Honduras, que ve segregado un pedazo de su territorio; y, en fin, aunque nuestra atención no haya recaído específicamente sobre otros países, el caso de Cuba es el caso de todos los países subdesarrollados y colonizados. Los problemas que describíamos sobre Cuba pueden aplicarse perfectamente a toda la América Latina. [...] El problema de Cuba no es más que un ejemplo de lo que es la América Latina. Y, ¿hasta cuándo estará esperando la América Latina para su desarrollo? [...] El desarrollo de América Latina tiene que ser por medio de inversiones públicas, programadas y concebidas sin condiciones políticas, porque, naturalmente, a todos nos gusta representar a un país libre y a ninguno nos gusta representar a un país que no se sienta libre. A ninguno nos gusta que la independencia de nuestro país esté supeditada a intereses que no sean del país. Por eso, la ayuda debe ser sin condiciones políticas. ¿Que a nosotros no nos brinden ayuda? No importa. Nosotros no la hemos pedido. Pero sí, en interés de los pueblos de América Latina, nos sentimos en el deber de solidaridad de plantear que la ayuda debe ser sin supeditación a condiciones políticas. Inversiones públicas para el desarrollo económico, no para el "desarrollo social", que es lo último que se ha inventado para ocultar la verdadera necesidad del desarrollo económico. Los problemas de América Latina son como los problemas del mundo, del resto del mundo, Africa y Asia. [...] ¡Desaparezcan las colonias, desaparezca la explotación de los países por los monopolios, y entonces la humanidad habrá alcanzado una verdadera etapa de progreso! (Castro, 1960, s.p.).

Diante do discurso de Fidel, cerca de um mês depois, o governo dos EUA impõe a Cuba seu primeiro embargo económico, interferindo nas exportações, além de começar a arquitetar um plano para derrubar o governo revolucionário. Em abril de 1961, um grupo paramilitar de exilados cubanos, treinado pela CIA, tenta invadir o país entrando pela Baía dos Porcos, mas foi derrotado pelos guerrilheiros. Estes episódios deixaram clara a posição dos EUA em relação ao novo governo cubano (posição essa que se mantém até os dias de hoje, através de outros embargos económicos) mas também mostrou a força e o respaldo popular que o grupo revolucionário conquistou em Cuba.

Em 1962, os EUA excluem Cuba da Organização dos Estados Americanos (OEA), deixando o país isolado no contexto do continente americano. Contudo, o governo de Fidel Castro consegue apoio económico e militar junto a URSS. Como contrapartida cubana, o país se dispôs a receber em seu território mísseis soviéticos, inclusive com ogivas nucleares, o que também tornou possível a garantia de não invasão de Cuba pelos EUA. Entre os anos de 1960 e 1980, Cuba consegue prosperar. Porém, com a contrarrevolução e o fim da URSS em 1991, o governo de Fidel Castro perde o seu mais importante apoio e a situação de crise se instala, permanecendo até os dias de hoje, ainda que com melhoras económicas, apesar das tentativas de reaproximação e abertura, a partir do século XXI, já no governo de Raúl Castro.

#### **1.4.1.1 A influência do processo cubano no pensamento freireano**

É preciso fazer relevar que a rutura revolucionária e socialista cubana apontou um caminho novo, a possibilidade concreta de transformação social, num continente que até então não tinha tido exemplos socialistas vitoriosos (ao contrário do europeu ou asiático). Ainda mais tendo em vista a presença do grande centro imperialista mundial, os EUA, há poucos quilómetros, e que mesmo assim não conseguiu impedir a vitória do "Movimiento 26 de Julio" e a consolidação de um Estado Operário na vizinha Caraíbas. Os resultados sociais da mesma, ao longo das décadas, apesar de todas as restrições impostas pelos EUA, são inegáveis, com indicadores sociais, nos campos da saúde, educação e ciência, muito melhores que dos países que não fizeram esta rutura revolucionária, e mesmo nalguns melhores que a grande potência capitalista ali ao lado.

Neste contexto, foi por combater à emulação da experiência cubana, o então presidente John F. Kennedy criou a “Aliança para o Progresso”: um Plano Marshall mais pequeno, menos profundo, que obviamente não buscava alterar a estrutura socioeconómica dependente latino-americana, mas que queria minorar as situações mais graves, de forma a diminuir as tensões sociais. Curiosamente, foi graças aos recursos deste que o governo do Rio Grande do Norte pôde financiar a experiência que foi o marco inicial do reconhecimento de Paulo Freire, a experiência em Angicos (1963)<sup>29</sup>. Nesta, dois traços freireanos ficam claros ao abordar esta questão: sua confiança no povo e sua capacidade de trabalhar nas contradições:

Consciente de todo este pano de fundo, Paulo Freire decidiu aceitar o convite do Governador Aluizio Alves, sem temer a contradição. No diálogo, trouxe claramente à tona alguns princípios e dados precisos. Antes de tudo levantou a ideia de confiança nas massas. A educação vista como “prática da liberdade” não temia um eventual confronto com a Aliança. Exigiu total autonomia pedagógica, e que a direção dos trabalhos no RN ficasse em mãos de pessoa de sua confiança, originária da liderança estudantil universitária. Com lucidez e coragem, inverteu os termos da discussão. Afirmou que caberia à Aliança inquietar-se com os resultados do trabalho, e não a nós nos preocuparmos com os eventuais ganhos que a Aliança teria com nossa participação. (Guerra, 2013, p.29).

Não será de somenos importância no caso cubano as próprias figuras que galvanizaram este movimento e o simbolizaram. Entre as figuras mais destacadas deste processo, e que se tornou um ícone mundial – para além da América Latina, inclusive na Europa e no Maio Francês – está Che Guevara, com forte atração sobre a juventude rebelde. Uma das forças de sua atração reside em seu sentido internacionalista (com o apoio e suporte do Estado cubano). Este argentino, depois da Revolução Cubana e de seu papel nos primeiros anos na gestão e transição socialista, encontrar-se-á em 1965, por exemplo, unido à guerrilha na República Democrática do Congo. Falecerá em 1967, assassinado na Bolívia, onde estava a organizar um foco guerrilheiro.

---

<sup>29</sup> Um relato interessante deste processo, por uma testemunha ocular, pode ser lida em Guerra (2013). O próprio Freire explica como a Aliança para o Progresso desincompatibilizar-se-á com a experiência: “Sérgio: Voltando novamente a Angicos, você disse que foi quase profético. Afinal, a Aliança para o Progresso interrompeu a experiência mesmo, não?”

PAULO: É claro, três meses antes do golpe. Mas a melhor resposta à sua pergunta está no livro de dois jornalistas americanos, um deles do *New York Times*, e que inclusive trabalhou como técnico da Aliança para o Progresso no Recife. O livro chama-se *A aliança que perdeu o seu caminho*, e os seus autores dizem, o que para mim é satisfação, exatamente o que eu previra nas reuniões com a equipe do Djalma Maranhão [...]: “Em janeiro de 1964, a insatisfação com a técnica pedagógica de Freire e o desconforto em torno do conteúdo político do programa levaram a Aliança para o Progresso a retirar seu suporte financeiro (exatamente três meses antes do golpe de Estado contra Goulart).” [Itálico no original].” (Freire & Guimarães, 2013, p.38).

As viagens de Che eram parte de sua luta para levar o modelo revolucionário cubano pelo mundo afora. Fidel Castro também fez esse movimento ao longo da década de 1970, mas através de outros meios e não como um guerrilheiro. Ele seguiu por países governados pela esquerda, como a Alemanha Oriental, Argélia, Bulgária, Polónia e, em contexto latino-americano, o Chile, país governado por Salvador Allende, onde Paulo Freire buscou abrigo em seu primeiro momento no exílio.

É verdade que alguns dos aspetos do pensamento guevarista e castrista, como a insistência no foco guerrilheiro como estratégia universal, ainda que tenham tido atração em seu tempo, em particular entre camadas médias, como estudantes, devido à possibilidade de assumirem um papel protagonista na transformação social – e por isso encantaram muitos nos anos sessenta – foram perdendo espaço<sup>30</sup>. Contudo, uma parte das lições da própria revolução e do núcleo dessa realidade não só permanece atual, como foi um dos motores para as reflexões freireanas sobre o processo dialógico, como queda claro na obra de síntese do pensamento, "A Pedagogia do Oprimido":

A liderança de Fidel Castro e de seus companheiros [...] liderança eminentemente dialógica, se identificou com as massas submetidas a uma brutal violência, a da ditadura de Batista. Com isto não queremos afirmar que esta adesão se deu tão facilmente. Exigiu o testemunho corajoso, a valentia de amar o povo e por ele sacrificar-se. Exigiu o testemunho da esperança nunca desfeita de recomeçar após cada desastre, animados pela vitória que, forjada por eles com o povo, não seria apenas deles, mas deles e do povo, ou deles enquanto povo. (Freire, 1987, pp.101-102).

Desta forma,

Fidel polarizou a pouco e pouco a adesão das massas que, além da objetiva situação de opressão em que estavam, já haviam, de certa maneira, começado, em função da experiência histórica, a romper sua "aderência" com o opressor. O seu "afastamento" do opressor estava levando-as a "objetivá-lo", reconhecendo-se, assim, como sua contradição antagônica. Daí que Fidel jamais se haja feito contradição delas. Uma ou

---

<sup>30</sup> Ainda que tenham influenciado os processos revolucionários na vizinha América Central, em que, na Nicarágua da Frente Sandinista de Libertação Nacional, foi um campo fértil para a implantação das ideias freireanas, conforme refere o embaixador da Nicarágua no Brasil, em 1984, que dizia – citado em questão de Sérgio Guimarães em seu livro de entrevistas com Paulo Freire: "Na educação, por exemplo, conseguimos grande avanço. Fizemos a alfabetização em massa em 1980, logo após o triunfo da revolução, e reduzimos o analfabetismo de 59% para 12%, criando grande quantidade de escolas pré-primárias e de creches que antes inexistiam, exceto particulares. Hoje há creches nos bairros, nos mercados, sempre com a participação e controle comunitários. E tivemos a felicidade de contar com a colaboração de Paulo Freire; com a ajuda desse professor, através de seu método genial, conseguimos alfabetizar cerca de 600 mil pessoas em seis meses. A tarefa de alfabetização foi assumida por toda a juventude. Aí juntaram-se dois fatores: o método Paulo Freire e a paixão dos nicaraguenses" (Freire & Guimarães, 2013, p.37).

outra deserção, uma ou outra traição registradas por Guevara no seu "Relato de la Guerra Revolucionaria", em que se refere às muitas adesões também, eram de ser esperadas. (Freire, 1987, p.102).

Daqui, ao pensar a prática revolucionária cubana – como pensa a chinesa – ele tira conclusões que são fundamentais para a prática política, para a prática pedagógica e, diremos nós, para a prática museológica:

Desta maneira, a caminhada que faz a liderança revolucionária até as massas, em função de certas condições históricas, ou se realiza horizontalmente, constituindo-se ambas em um só corpo contraditório do opressor ou, fazendo-se triangularmente, leva a liderança revolucionária a "habitar" o vértice do triângulo, contra-dizendo também, as massas populares. Esta condição, como já, vimos, lhe é imposta pelo fato de as massas populares não terem chegado, ainda, à criticidade ou à quase criticidade da realidade opressora. (Freire, 1987, p.102).

Isto impõe uma prática reflexiva desta relação com o povo:

O papel da liderança revolucionária, em qualquer circunstância, mais ainda nesta, está, em estudar seriamente, enquanto atua, as razões desta ou daquela atitude de desconfiança das massas e buscar os verdadeiros caminhos pelos quais possa chegar à comunhão com elas. Comunhão no sentido de ajudá-las a que se ajudem na visualização da realidade opressora que as faz oprimidas. (Freire, 1987, p.102-103).

Contudo, isto não pode supor uma prática ingênua, pois

A consciência dominada existe, dual, ambígua, com seus temores e suas desconfianças. Em seu Diário sobre a luta na Bolívia, o Comandante Guevara se refere várias vezes à falta de participação camponesa, afirmando textualmente: "La movilización campesina es inexistente, salvo en las tareas de información que molestan algo, pero no son muy rapidos ni eficientes; los podremos anular". E em otro paso: Falta completa de incorporación campesina, aunque nos van perdiendo el miedo y se logra la admiración de los campesinos. Es una tarea lenta y paciente". Explicando este medo e esta pouca eficiência dos camponeses, vamos encontrar neles, como consciências dominadas, o seu opressor introjetado. (Freire, 1987, p.103)

É esta realidade, como a demonstrada pelos revolucionários cubanos, e que inspira Paulo Freire em sua reflexão é que

As mesmas formas comportamentais do oprimido, a sua maneira de estarem sendo, resultante da opressão e que levam o opressor, para mais oprimir, à prática da ação cultural que acabamos de analisar, estão a exigir do revolucionário uma outra teoria da ação. O que distingue a liderança revolucionária da elite dominadora não são apenas seus objetivos, mas o seu modo de atuar distinto. Se atuam igualmente os objetivos se identificam. Por esta razão é que afirmamos antes ser tão paradoxal que a elite dominadora problematize as relações homens-mundo aos oprimidos, quanto o é que a liderança revolucionária não o faça. (Freire, 1987, p.103).

Esta prática cubana é aquela que trabalha para a transformação da sociedade com a “dialectização da denúncia e do anúncio” (Freire, 1977, p.109), onde a liderança revolucionária não pode:

- a) denunciar a realidade sem conhecê-la.
- b) anunciar a nova realidade sem ter um pré-projecto que, emergindo na denúncia, somente se viabiliza na práxis.
- c) conhecer a realidade dos factos concretos, fontes do seu conhecimento.
- d) denunciar e anunciar sozinha.
- e) não confiar nas massas populares, renunciando à sua comunhão com elas. (Freire, 1977, p.109).

Pois, segundo Freire (1977, p.110),

Um projecto verdadeiramente revolucionário [...] autentica-se, na medida em que vai cumprindo a sua vocação natural: a de selar a unidade, a comunhão, entre a liderança revolucionária e as massas populares, na prática da transformação da sociedade de classes e na da construção da sociedade socialista. Quanto mais esta unidade se concretiza, tanto menos perigo tem a liderança revolucionária de burocratizar-se.

Esta é a perspectiva que a revolução cubana traz à Freire, e que converge inteiramente com o pensamento do mesmo e o processo de conscientização. Pois, como diz o próprio “ao citar Guevara e o seu testemunho como guerrilheiro, não queremos que todos os revolucionários estejam obrigados, em diferentes circunstâncias históricas, a fazer o mesmo que ele fez. O indispensável, porém, é que busquem a comunhão com as massas populares” (Freire, 1977, p.113).

É interessante notar, para finalizar, que Freire olha para a Revolução Cubana e à Revolução Chinesa imbuído da certeza de que a direita, as classes dominantes, não podem oferecer uma saída, pois é necessário a denúncia e transformação das estruturas de dominação. Isto é importante não só para o pensamento político-pedagógico freireano, mas também deve ser para a reflexão da atuação nos museus a partir desta perspectiva: para Freire, não basta a modernização, mas é necessária a revolucionarização e a superação das estruturas capitalistas, como fica claro na crítica que o mesmo faz às correntes modernizantes— ainda que estas sejam voltadas ao papel da Igreja, em sua lógica que não separa mundanidade de transcendentalidade, são aplicáveis em geral,

Tanto quanto as Igrejas tradicionalistas, de que ela [a Igreja modernizante] é uma versão nova, o seu compromisso real não é com as classes sociais dominadas, mas com as elites do poder. Daí que defenda as reformas estruturais e não a transformação radical das estruturas; daí que fale em “humanização do capitalismo” e não em sua supressão total. (Freire, 1977, p.170)

Desta forma, Freire aponta que esta produz assim uma nova forma de alienação, pois

Reduzindo expressões como "humanismo", "humanização", "promoção humana", a categorias abstractas, esvazia-as da sua real significação, tornando-se assim um blá-blá-blá, que só não é inoperante porque ajuda as forças reacionárias. Na verdade, não há humanização sem libertação, assim como não há libertação sem a transformação revolucionária da sociedade de classes, em que a humanização é inviável. (Freire, 1977, p.171).

De acordo com Freire, esta libertação só pode ser proposta pelos revolucionários socialistas, nunca pelos ditos "neutros", de "centro", ou "direita", já que "a conscientização é um projeto irrealizável pela direita, que, por natureza, não pode ser utópica. Não há conscientização popular sem uma radical denúncia das estruturas de dominação e sem o anúncio de uma nova realidade a ser criada em função dos interesses das classes sociais hoje dominadas" (Freire, 1977, p.113)<sup>31</sup>.

Confirmará esta análise freireana, com toda a violência, inclusive direta contra o próprio Paulo Freire, com resultados sobre a vida e trajetória do mesmo, a experiência de ditadura militar que iniciará no Brasil em 1964, e que ocorrerá um pouco por toda a América Latina no período, e os efeitos deletérios que terá sobre os povos destes países.

#### 1.4.2 A Ditadura Militar Brasileira

Ao longo dos anos 40, mas em aceleração ao longo da década de 1950, a economia latino-americana, em particular a brasileira, passa por um processo de transformação de sua economia – uma nova fase da dependência (Marini, 1973), com o processo de industrialização – que não altera as estruturas fundamentais. Pois, "os já referidos interesses económicos imperialistas, a necessidade da expansão do seu mercado, por exemplo, forçavam as próprias elites nacionais, no fundo, quase sempre, puras metáteses das externas, a buscar caminhos de superação das estruturas

---

<sup>31</sup> Mesmo o processo de aprendizado da leitura depende em seu processo dessa dinâmica revolucionária geral, o que pode também nos apontar e muito para o processo educativo mediado pelo património, realizado nos museus. Sobre isto fala Freire em um diálogo: "Na entrevista do embaixador da Nicarágua, que você leu, ele fala da paixão intensa e profunda do seu povo. Como antes foi a paixão do povo cubano. Trata-se de momentos históricos em que um povo revolucionariamente toma a história em suas mãos. Para um povo que se apodera de sua história, tomar a palavra escrita é quase uma consequência óbvia. A partir da reescrita da história, muito mais difícil, é fácil aprender a escrita da palavra. [...] No processo de alfabetização, portanto, esses dois polos devem ser levados em consideração: de um lado, as condições objetivas, sociais, históricas; de outro, as condições individuais dos que participam do processo de alfabetização. Os resultados mais ou menos positivos não dependem apenas do gosto de quem quer aprender, porque, inclusive, este está também na dependência do social". (Freire & Guimarães, 2013, p. 40).

arcaicas, sem o que aqueles interesses se frustrariam" (Freire, 1977, p.167). A questão central para o imperialismo e as burguesias dependentes latino-americanas é que "tal processo reformista, chamado sloganizadamente de desenvolvimento, não afetasse os pontos centrais das relações entre a sociedade matriz e as sociedades dependentes.

No fundo, "desenvolvimento" na dependência" (Freire, 1977, p.167). Por isso, afirma Freire (1977, p.168), "as sociedades latino-americanas, com exceção de Cuba, depois da sua revolução, se modernizam e não desenvolvem, no sentido real da palavra". Para superar isso, segundo Paulo Freire, só superando a dependência, "isto significará que o ponto de decisão da sua transformação se encontrará dentro das suas sociedades, mas, ao mesmo tempo, fora das mãos de uma elite burguesa, superposta às massas populares oprimidas. É inviável o desenvolvimento integral numa sociedade de classes" (Freire, 1977, p.168).

Este processo de modernização leva ao surgimento de um novo proletariado, como refere Freire, e "gera o surgimento do populismo, como um novo estilo de ação política. A sua liderança joga um papel de mediadora entre as classes populares "emergindo" e as classes dominantes" (1977, p.169). Assim, estas sociedades "experimentam a agudização deste momento histórico vivem um clima de pré-revolução, de que o contrário antagônico é o golpe estado" (Freire, 1977, p.107).

Isto ocorreu, enfim, em 1964. O Brasil era governado por João Goulart, conhecido pela alcunha Jango, um presidente visto como um político de esquerda, de corte populista. Anteriormente, Jango foi vice-presidente do Brasil por duas vezes: primeiro em 1956 no governo de Juscelino Kubitschek e depois em 1961 no governo de Jânio Quadros, que não completou o seu mandato, estando apenas poucos dias na presidência. Assim, Jango tomou posse como presidente do Brasil no mesmo ano.

No plano interno, Jânio desenvolvia uma política considerada conservadora e alinhada com os Estados Unidos, sua política externa seguia os princípios de uma linha independente, aberta a todos os países do mundo. Um dos marcos dessa independência foi a posição assumida pelo Brasil contrária a ações armadas dos americanos em Cuba, que se havia declarado socialista. Além disso, aproximou-se dos países socialistas do Leste europeu, preparando o caminho para o estabelecimento de relações comerciais e Jânio Quadros (ao centro) com Ernesto Che Guevara. Agosto de 1961. diplomáticas com aquelas nações, condenou o colonialismo e reafirmou sua posição a favor da autodeterminação dos povos. A atuação no plano internacional, paralelamente à perda gradual do apoio da UDN e ao aparecimento de limites e contradições do seu esquema político, levou Jânio a reorientar suas estratégias econômicas, voltando-as para o desenvolvimentismo, e a um aprofundamento da política externa

independente. Tais mudanças o aproximaram do vice-presidente. Foi nesse contexto que João Goulart recebeu um convite oficial para visitar a República Popular da China. Naquele país, a comitiva brasileira visitou Hanchow, Cantão e Pequim, e foi recebida pessoalmente pelo presidente Mao Tsé-Tung. Em 25 de agosto, já em Cingapura, Jango foi avisado da renúncia de Jânio. A renúncia encetou uma grave crise política no país. Resistências de setores militares a Goulart resultaram em grande mobilização pró e contra sua posse na presidência da República. [...] A oposição dos ministros militares e de parcelas da sociedade civil à posse de Jango, sob a alegação de que ela significaria séria ameaça à ordem e às instituições, polarizou a sociedade brasileira, colocando os partidários do veto e os defensores da legalidade frente à frente. (Paula, 2020, s.p.).

Apesar de sua política moderada, Jango era visto como socialista pelas elites conservadoras e por segmentos dos militares que o tinham como um representante da extrema-esquerda, especialmente por sua aproximação a Cuba e China, além de ser muito popular entre os sindicatos (foi ministro do Trabalho por um curto período entre 1953 e 1954) e também tinha uma reputação reformista. Jango então prometeu implementar as chamadas "reformas de base", um conjunto de medidas políticas e econômicas destinadas a distribuir equitativamente as propriedades rurais e urbanas, incorporar mais eleitores aos processos eleitorais, modernizar as instituições da economia e do Estado e modificar sistemas de ensino superior, bancos e administração fiscal.

As forças conservadoras se opuseram a essas iniciativas, especialmente no que diz respeito aos projetos de reforma agrária, o pilar central de sua agenda de reformas de base apoiada pela esquerda, incluindo o apoio do Partido Comunista Brasileiro. A sociedade brasileira se dividiu em duas, e a direita (empresas nacionais e multinacionais, a classe média tradicional, grandes latifundiários e a Igreja Católica) se opôs ao governo Jango. Os militares estavam divididos, mas o alto comando tendia para a direita. A esquerda era igualmente heterogênea, composta por nacionalistas radicais, trabalhistas e comunistas, apoiada pelos movimentos sindicais urbanos e camponeses. Importante destacar que, o governo dos EUA suspeitava de Jango, preocupados com a política externa independente do Brasil (simpatizante dos países do bloco socialista), o nacionalismo econômico que ameaçava os interesses norte-americanos e aumentava o risco de outra revolução na América Latina, seguindo os passos da Revolução Cubana.

O golpe de estado de 31 de março de 1964 resultou de uma confluência de grupos conspiratórios que defendiam o afastamento forçado de João Goulart, sob o pretexto de que o país caminhava para uma "revolução comunista". Este "golpe militar brasileiro que, pitorescamente, se vem chamando de revolução, [... seguiu] uma

política coerente: submissão à metrópole, associada a uma violenta repressão e imposição de silêncio às massas populares” (Freire, 1977, p.101). Pois, “uma política de submissão tão incondicional à metrópole seria incompatível com uma, pelo menos débil, abertura política de que decorresse uma presença mais atuantes das massas populares. Inviável seria também, repitamos, uma política de independência com relação ao imperialismo, sem a rutura da cultura do silêncio” (Freire, 1977, p.101).

O governo do Brasil foi assim assumido por uma junta militar e, no dia 9 de abril do mesmo ano, foi decretado o primeiro dos Atos Institucionais (AI) que marcariam o regime militar brasileiro. Os AIs eram leis elaboradas diretamente pelo poder executivo e que estavam sempre acima de todas as demais. O AI-1 caçava os direitos políticos de cidadãos considerados “perigosos” e poderes ao Congresso Nacional brasileiro para eleger, de maneira indireta, o presidente do país. Foi instalado no Brasil um modelo político autoritário e centralizador que, por sua vez, fortalecia o Poder Executivo.

O AI-2 colocou na ilegalidade todos os partidos políticos que existiam no país, mas, para dar uma aparência de normalidade democrática, foi então adotado o sistema bipartidário: assim tínhamos o Aliança Renovadora Nacional (ARENA), partido aliado do governo ditatorial, e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que reunia a oposição aos militares, porém moderada e dentro do sistema, tendo assim uma atuação bastante limitada. Ainda no âmbito do AI-2, foi criado o Serviço Nacional de Informações (SNI), uma agência governamental que atuava por meio da identificação de conspirações contra o regime, instrumentalizando assim os mecanismos de repressão.

No campo económico, o regime militar garantiu um mercado lucrativo e estável, especialmente junto para o capital estrangeiro, através da perda de direitos trabalhistas, a contenção dos salários, restrição ao crédito e aumento das taxas de serviços públicos. Em 1966, o governo apresenta um projeto de nova constituição, que tinha como objetivo a incorporação dos AI-1 e AI-2 ao texto constitucional. Em 1967, a nova constituição aprovada pelo Congresso determinava, entre outros itens, eleição indireta para presidente a ser escolhido por um Colégio Eleitoral, bem como para governadores e prefeitos; poder de cassação e suspensão dos direitos políticos de todo e qualquer cidadão pelo Executivo; restringia o direito de greve e ainda instituía a pena de morte para crimes tidos como contra a “segurança nacional”.

Em 15 de março de 1967, assume o governo um militar ligado a "linha dura", uma expressão que referia aos militares mais radicais e que defendiam o endurecimento do regime. "A denominada "linha dura" assumia de modo explícito que suas intenções de permanência no poder não eram efêmeras. Um de seus representantes afirmava: "Nós íamos consertar este país. Na marra. [...] Durasse o que durasse. Quarenta anos, cinquenta anos, cem anos." (EtchegoyenApud Soares; D'Araújo e Castro, 1994. p. 185). Apesar de toda a repressão, formou-se a chamada "Frente Ampla", uma organização não partidária de oposição ao governo. Diante deste quadro, para então conter grandes manifestações populares, é decretado em 1968 o AI-5, o mais agressivo de todos os Atos Institucionais no Brasil, consolidando a linha dura no poder.

O AI-5 dava ao presidente da república o direito de cassar mandatos executivos e também legislativos, tanto em âmbito federal, bem como estadual e municipal; demitir, remover e aposentar servidores públicos fossem estes militares ou civis; suspender os direitos políticos de todo e qualquer cidadão em território nacional; decretar estado de sítio sem restrições no país; legislar por decreto e baixar outros Atos Institucionais. A partir daquele momento, todos aqueles que se opusessem ao governo poderiam ser presos: fosse por ações claras de oposição e crítica aos militares ou apenas por ter em mãos livros de autores tidos como de esquerda (como os que influenciavam Freire: Marx, Engels, Antonio Gramsci, Mao Tsé-Tung, Che Guevara, Vygotsky, Makarenko, Karel Kosík, etc).

Sendo que o AI-5 também retirou o direito a "habeas-corpus" aos que respondem a crimes contra a "segurança nacional", o que significa o fim da liberdade provisória enquanto se aguarda a conclusão do processo. A partir daí, a repressão dos opositores ao regime se tornou cada vez mais dura, a censura dos meios de comunicação se intensificou, muitas pessoas desapareceram e outras tantas, prisioneiros políticos, foram brutalmente torturados e mortos nos porões do recém-criado, em 1970, Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna, o DOI-CODI.

O general Orlando Geisel cria o Departamento de Operações de Informação do Centro de Operações de Defesa Interna, o DOI-Codi. Inspirado no modelo da Operação Bandeirante (Oban), que reunia forças civis e militares, o DOI-Codi iria centralizar e organizar toda a repressão aos adversários do regime, sob o comando de Geisel e do chefe do Estado-Maior do Exército. O departamento se tornaria conhecido como a central de tortura e assassinato dos adversários do regime. Apenas pelo DOI-Codi do 2º Exército (São Paulo) passaram mais de 6.700 presos, dos quais pelo menos 50 foram assassinados sob custódia entre 1969 e 1975, segundo o

pesquisador Pedro Estevam da Rocha Pomar. Nesse período, foram totalmente desarticuladas, por assassinatos e prisões, organizações como Ação Libertadora Nacional (ALN), Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), Vanguarda Armada Revolucionária Palmares (VAR-Palmares), Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (PCBR) e Ala Vermelha, entre outras. Esse aparelho militar de repressão foi criado na esteira do sequestro do embaixador dos EUA realizado por comandos da ALN e do Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8). Espelhando-se na estrutura das Forças Armadas, a organização cobria todo o país. Além de pessoal do Exército, da Marinha e da Aeronáutica, empregava policiais civis e militares, os Dops estaduais e até soldados dos corpos de bombeiros. Em São Paulo, o órgão utilizou as instalações da Oban, no bairro do Paraíso, e, no Rio, o quartel da Polícia do Exército, na Tijuca. (Memorial da Democracia, 2015, s.p.).

Esse período também é conhecido como “milagre económico”, isso porquê as medidas económicas tomadas pelo governo, como restrição de crédito, aumento de tarifas do setor público, restrição de salários e direitos trabalhistas e redução da inflação, levaram ao crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) em mais de 10% e a investimentos maciços em infraestrutura. Além disso, mais de um milhão de casas foram construídas pelo Banco Nacional de Habitação (BNH) e as indústrias de bens duráveis também cresceram. Portanto, o resultado de todas essas medidas, parecia proporcionar ao país o tão almejado crescimento económico, ou também conhecido como “milagre económico”. Este crescimento econômico trouxe euforia, levando o governo militar a adotar campanhas publicitárias com slogans como “ninguém mais segura esse país” e “Brasil, ame-o ou deixe-o”.

No entanto, esse “milagre” deixou o país com uma dívida externa muito grande (equivalente aos atuais 1,2 trilhão de dólares norte-americanos), muito maior do que a dívida atual do país, que registou um valor de 3,736 bilhões no ano de 2017. O “milagre económico” na verdade levou o Brasil à dependência de empréstimos externos nos anos seguintes e, além disso, acompanhado por uma maior desigualdade de renda: a riqueza estava cada vez mais concentrada nas mãos dos ricos e as condições económico-sociais dos mais pobres cada vez mais difíceis. Na verdade, apenas alterou a estrutura dependente, como já falamos, com a preponderância crescente do capital internacional.

Em 1974, ainda sob o regime militar, inicia-se um novo governo com o ditador Ernesto Geisel, com a promessa de retomar o crescimento económico e restabelecer a democracia de forma “lenta, gradual e segura”. Isso significava a uma transição para um regime democrático que exclui grupos de oposição e movimentos populares do processo de tomada de decisão política. Essa mudança também se deve ao desgaste

das forças armadas após décadas de repressão, violência e restrições à liberdade. E mesmo com a maior contribuição para infraestrutura e industrialização desde o início da ditadura militar (chegando a 23,3% do PIB), a crise econômica ainda se agrava e, no ano de 1978, os metalúrgicos do ABC Paulista iniciaram o maior ciclo de greves da história do Brasil. Ainda em 1978, no último dia do ano, foi revogado o AI-5 e, a partir do ano seguinte, o último ditador do regime militar, João Baptista de Oliveira Figueiredo, dava o mesmo prosseguimento ao processo de abertura política, buscando controlar em favor dos militares – no pós-regime militar – e mantendo o controle social dos setores dominantes.

Mudar o regime, porém mantendo a estrutura social. Primeiro, com o fim do bipartidarismo: a ARENA passava a ser o Partido Democrático Social (PDS) e o MDB passaria a ser o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), também neste momento foram criados o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido Democrático Trabalhista (PDT). Depois com a Lei da Anistia, que perdoou os chamados crimes contra a Segurança Nacional cometidos entre 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, garantindo o retorno dos exilados políticos ao Brasil e restabelecia os direitos políticos dos servidores da administração pública. É preciso lembrar que

A anistia não foi uma decisão espontânea da ditadura. Organizações da sociedade civil vinham fazendo pressão. Em 1975, mães, mulheres e filhas de presos e desaparecidos criaram o Movimento Feminino pela Anistia. Em 1978, surgiu uma organização maior, o Comitê Brasileiro pela Anistia, com representações em diversos estados e até em Paris, onde viviam muitos dos exilados.

No velório de João Goulart, em 1976, o caixão do presidente derrubado pelo golpe militar de 1964 permaneceu envolto numa bandeira com a palavra "anistia". Em jogos de futebol, torcedores erguiam faixas com a frase "anistia geral, ampla e irrestrita" para serem captadas pelas câmeras de TV e pelos fotógrafos dos jornais.

O movimento logo ganhou o apoio de entidades influentes, como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). (Westin, 2019, s.p.).

Note-se, demonstrando as contradições do processo, a intenção inicial do governo era não anistiar aos que tinham tomado em armas contra a ditadura e tinham sido condenados pela Justiça do regime – ainda que os militares responsáveis pela perseguição aos mesmos e outros opositores, com uso de tortura e assassinatos, fossem anistiados<sup>32</sup>. Foi necessária uma ampla mobilização popular pela "anistia

---

<sup>32</sup>O segundo problema grave que havia na Lei da Anistia, e que os parlamentares do MDB também tentaram derrubar, era o perdão aos militares que cometeram abusos em nome do

ampla, geral e irrestrita", inclusive com os presos políticos a realizarem greve de fome, para que este objetivo fosse alcançado.

A partir de 1983, teve início a campanha pelas eleições diretas para presidente da república brasileira, conhecida como "Diretas Já", porquê, segundo sua Constituição, o sucessor ainda seria eleito pelo Congresso Nacional. Milhares de pessoas se mobilizaram em manifestações, passeatas e comícios por todo o país, o que, no entanto, não aconteceu. Tancredo Neves foi eleito por voto indireto, mas não tomou posse pois faleceu dias antes e assim quem assumiu a presidência foi o deputado José Sarney, sendo apenas em 1989 que o povo brasileiro passou a ter direito de votar

### 1.4.3 O Socialismo no Chile e o golpe

Salvador Allende governou o Chile de 4 de novembro de 1970 a 11 de setembro de 1973, terminado com seu assassinato pelo golpe do fascismo chileno. Ele foi eleito pela Unidade Popular (UP), uma coalizão de esquerda formada pelo Partido Socialista Chileno, o Partido Comunista Chileno, o Partido Social Democrata, entre outros, sendo considerada então como uma frente anti-imperialista. O Chile já vinha de uma democracia consolidada, todavia, os partidos de direita tinham sido determinantes ao longo da maior parte da história chilena, ainda que vinham sofrendo revezes nas décadas. Contudo, experiências já de natureza fascizantes, como o primeiro governo do coronel Carlos Ibáñez del Campo entre 1927 e 1931 (que voltando do exílio candidatou-se novamente com o apoio do movimento nacional-socialista, em 1937, mas só retornou em 1952). Nos anos sessenta, organizações fascistas como Patria y Libertad, com ação paramilitar e terrorista, serão organizados<sup>33</sup>. As forças armadas chilenas,

---

Estado desde o golpe de 1964, incluindo a tortura e a execução de adversários da ditadura. A lei lhes deu a segurança de que jamais seriam punidos e, mais do que isso, nunca sequer se sentariam no banco dos réus.

Nesse ponto, a lei era propositalmente obscura. Sem citar os militares, dizia que seriam anistiados todos que tivessem cometido "crimes conexos", isto é, "crimes de qualquer natureza relacionados com crimes políticos ou praticados por motivação política". Os agentes da repressão, assim, estariam amparados sob o amplo guarda-chuva dos crimes conexos" (Westin, 2019, s.p.).

<sup>33</sup> "El régimen de Allende tuvo que enfrentar la violencia organizada de agrupaciones fascistas. Esta actividad de guerrilla del ala más extremista de la derecha creció hasta asumir proporciones febriles en los meses previos al golpe; implicó el estallido de instalaciones eléctricas, ataques a militantes de

Pero sería desquiciado pensar que su “neutralidad” y “actitudapolítica” significaban que no tenían posturas ideológicas definidas, y que estas no eran definitivamente conservadoras. Como señala Marcel Niedergang, “sea lo que sea que se haya dicho, nunca han existido oficiales de alto rango que fueran socialistas, para qué hablar de comunistas. Había dos grupos: los partidarios de la legalidad y los enemigos del gobierno de izquierda. Los segundos, cada vez más y más numerosos, fueron los que finalmente triunfaron”. (Miliband, 2021, s.p.).

A eleição de Allende foi bastante disputada, a UP teve 36,2% dos votos, enquanto o Partido Nacional teve 34,9% e o Partido Democrata Cristão 27,8%. A Constituição Chilena previa que caso o eleito não atingisse 50% ou mais dos votos, o Congresso deveria referendar a eleição. Contudo, a UP tinha minoria no parlamento e, para garantir a posse de Allende, fez um acordo com os setores progressistas do Partido Democrata Cristão. Importante destacar um fator que contribuiu para a eleição de Allende: o assassinato de René Schneider, um militar constitucionalista diretamente ligado ao projeto da UP. A Agência Central de Inteligência norte-americana (CIA) acabou por confirmar a participação dos EUA neste assassinato, junto a grupos de extrema-direita do próprio Chile, no âmbito do chamado “Operação FUBELT”, que objetivava impedir o mandato de Salvador Allende (Kornbluh, 1998; 2020). E, “durante los tres años previos el gobierno de Estados Unidos hizo todo lo que estuvo en sus manos –en términos de una guerra económica en su contra– para preparar el camino para el derrocamiento del régimen de Allende” (Miliband, 2021, s.p.).

Em 1970, o mundo estava em meio a Guerra Fria, sendo este, particularmente, um momento de muita tensão pois os EUA estavam sendo derrotados na Guerra do Vietname e também perdido grande parte de sua influência na América Central devido à Revolução Cubana. No outro lado do conflito, a URSS apoiava os grupos vitoriosos e a China continuava seu processo revolucionário. Assim sendo, os EUA temiam a eleição de Allende, por ser um candidato marxista a chegar ao poder em um país no continente americano (o primeiro a chegar a um governo nacional no mundo por meio de eleições, ainda que em nível subnacional, outros tivessem vencido, como no estado indiano de Kerala, em 1947).

A chamada “Via Chilena para o Socialismo” de Allende em muito se diferenciava de outros projetos da esquerda: a proposta era, através das transformações sociais, de um caminho reformista, por dentro da democracia burguesa, rumar ao Socialismo, não sendo um processo revolucionário tradicional

---

izquierda y otras acciones de ese orden que contribuyeron enormemente a la sensación general de que de alguna manera había que poner fin a la crisis” (Miliband, 2021, s.p.).

(através da luta armada, como em Cuba e na própria URSS). Ou seja, o Chile se tornaria um país socialista por via pacífica e democrática, com a eleição de Allende através do voto popular. Muitos se opuseram ao governo de Allende, inclusive na própria esquerda, os que não acreditavam na transformação social sem uma revolução armada e o rompimento com as instituições do regime<sup>34</sup>. Allende acreditava no contrário, ele não iria derrubar as instituições, mas sim ocupar as mesmas e transformá-las por dentro, de forma pacífica e progressiva.

Como afirmava já em 1973, após o golpe fascista, o sociólogo marxista inglês Ralphy Miliband (2021, s.p.),

Quando Salvador Allende fue elegido presidente de Chile en septiembre de 1970, se dijo que el régimen que se inauguraba en ese momento constituiría un experimento de transición pacífica o parlamentaria al socialismo. Tal y como resultaron los siguientes tres años, fue una afirmación exagerada. El gobierno de la UP avanzó mucho en cuanto a reformas económicas y sociales, y bajo condiciones increíblemente adversas, pero se mantuvo como un régimen deliberadamente "moderado": de hecho, no parece exagerado decir que la causa de su destrucción, o al menos una causa importante, fue su obstinada "moderación".

Contudo, isto não significava que o compromisso com essa transição ao pacífica ao socialismo fosse apenas uma questão discursiva para os atores do processo, pois ainda que

[...] la experiencia chilena puede no haber sido un test válido para la "transición pacífica al socialismo", todavía ofrece un ejemplo muy sugerente de lo que puede ocurrir cuando un gobierno da la impresión, en una democracia burguesa, de que genuinamente intenta realizar transformaciones verdaderamente serias en el orden social, y moverse hacia el socialismo, de una manera no obstante gradual y constitucional; y cualquier cosa que pueda decirse sobre Allende y sus colaboradores, sobre sus estrategias y políticas, debe tomar en cuenta que es esto lo que pretendían hacer.

No eran, y sus enemigos lo sabían, meros políticos burgueses voceando consignas "socialistas". No eran "socialistas keynesianos". Eran personas serias y dedicadas, como muchos lo han demostrado muriendo por lo que creían. (Miliband, 2021, s.p.)

---

<sup>34</sup> "A todas luces no fue la manera en que actuó el régimen de Allende. Algunas cosas que necesitaban hacerse se hicieron; pero, tal como ocurrió la "movilización", y sus preparativos – demasiado tardíos para una posible confrontación–, careció de dirección, de coherencia y en muchos casos incluso de valor. Si el régimen hubiese promovido realmente la creación de una infraestructura paralela podría haber sobrevivido; y, por cierto, podría haber tenido menos problemas con sus adversarios y críticos dentro de la izquierda, por ejemplo el MIR, ya que sus miembros no se habrían visto tan impulsados a actuar por su cuenta y a desplegarse de un modo que incomodó tan enormemente al gobierno: habrían estado más dispuestos a cooperar con un régimen en cuya voluntad revolucionaria hubiesen podido confiar. En parte por lo menos, el "ultraizquierdismo" es consecuencia del "izquierdismo ultramoderado". (Miliband, 2021, s.p.).

O governo Allende iniciou um amplo processo de reforma agrária no Chile, ao limitar o acúmulo de terras à até oitenta hectares, impossibilitando o surgimento de novos latifúndios no país. Allende também nacionalizou os bancos e as minas de cobre, que até então era a matéria-prima mais exportada pelo Chile, o que acabou com os grandes monopólios de empresas estrangeiras no país, e assim tornando o Estado acionista maioritário, com o controle de mais de mais de 60% da economia chilena. Ainda que, "de hecho, no había un sector importante de la economía chilena que no estuviese integrado, y en algunos casos dominado, por empresas estadounidenses, y su hostilidad hacia el régimen de Allende debe haber acrecentado en gran medida las dificultades económicas, sociales y políticas del gobierno" (Miliband, 2021, s.p.).

Por ter chegado ao poder de maneira democrática, através da escolha popular e referendado pelo Congresso, Allende acreditava que não iria ser dado um golpe contra o seu governo, apesar de todo o contexto latino-americano indicar o contrário. Allende não se preocupava com qualquer tipo de levante por parte das forças armadas chilenas, pois o próprio Comandante-Chefe do exército, o general Carlos Prats, era um aliado e defensor do Estado de Direito e da democracia. Exatamente por isso, o apoio vindo da URSS era económico e não militar. A partir daí, as relações internacionais do Chile, em especial com os EUA, se agravaram muito e, o então presidente norte-americano Richard Nixon, instituiu o embargo económico ao Chile, impedindo negociações de melhores preços para a exportação de cobre e também de realizar empréstimos internacionais, o que resultou no decréscimo do PIB e, por consequência, uma alta inflação. Em outubro de 1972, uma grande greve de camionistas, impulsionados pelos grandes empresários internacionais e a alta burguesia chilena, parou a economia do país, tudo isso com o apoio e financiamento dos EUA através da CIA. Ou seja, não se tratava de uma greve de facto, o que tivemos aí foi o chamado "lock-out".

Considera-se lock-out qualquer paralisação total ou parcial da empresa ou a interdição do acesso a locais de trabalho a alguns ou à totalidade dos trabalhadores e, ainda, a recusa em fornecer trabalho, condições e instrumentos de trabalho que determine ou possa determinar a paralisação de todos ou alguns sectores da empresa, desde que, em qualquer caso, vise atingir finalidades alheias à normal actividade da empresa, por decisão unilateral do empregador. (República Portuguesa, 2009, art. 544).

Diante deste quadro, o general Carlos Prats procurou convencer Allende a decretar Estado de Sítio no país e assim conseguir reprimir as manifestações contrárias ao governo. Apesar do aceite de Allende, o Congresso chileno negou sua

aprovação. Carlos Prats se demitiu do cargo de Comandante-Chefe do exército, sendo assim sucedido pelo também general Augusto Pinochet.

Com o resultado das legislativas de março de 1973, demonstrando o crescente apoio popular ao processo, a UP conseguiu ampliar os 36% de votos nas presidenciais, esta somou 44%. Conforme o depoimento de Joan Garcés, assessor próximo de Allende, referido por Milliband (2021, s.p.), "Tras las elecciones de marzo – dice Garcés – un golpe de Estado por la vía legal ya no era viable, ya que no sería posible alcanzar la mayoría de dos tercios requerida para destituir constitucionalmente al presidente. Entonces la derecha entendió que la vía electoral estaba agotada y que el único camino posible era el de la fuerza".

Desta forma, no fatídico dia 11 de setembro de 1973, as forças armadas lideradas por Pinochet, com o amplo apoio logístico e militar da CIA, bombardearam o Palácio de La Moneda, onde o presidente Salvador Allende foi então assassinado. A partir daí é instaurada uma Ditadura Militar com o general Augusto Pinochet no poder, uma das mais terríveis ditaduras do mundo e que durou cerca de treze anos (1973-1990).

Esta experiência, para além de ser o palco onde ocorreu a Mesa Redonda de Santiago do Chile, de 1972, influenciou Freire e foi, por sua vez, influenciado por Freire, que viveu neste país, ainda que tendo já mudado de país no momento da eleição de Allende.

## 1.5 A TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO

Paulo Freire não foi apenas um pensador marxista, mas também, e não em contradição com isto, como o mesmo afirmava, um pensador católico, que possui relações intrínsecas com a Teologia da Libertação.

O cristianismo de libertação é o movimento social dos cristãos que influenciou importantes setores eclesiais e políticos, ao se somarem às lutas populares, em uma releitura do Evangelho. Enquanto ação concreta de engajamento militante, assumiu diversas formas e deu origem a movimentos muitas vezes autônomos das estruturas eclesiais. Sua práxis, por vezes revolucionária, desenvolveu-se ao longo da segunda metade do século XX, a partir da concepção da "Igreja dos pobres", a qual seria uma "herdeira da rejeição ética do capitalismo pelo catolicismo – a 'afinidade negativa'." (LÖWY, 2000). Esse movimento ganhou força na Igreja Católica, mas não apenas nela, atingindo boa parte do cristianismo latino-americano, gestando fundamentos teóricos para compreender a realidade na qual estava inserida, permitindo o surgimento e/ou consolidação da teologia da libertação. Vale ressaltar que nem todos os teólogos da libertação aderiram aos princípios marxistas. Muitas foram, também, as formas de aproximação,

seja instrumental, seja estrutural, com o marxismo. No entanto, compartilham, enquanto "visão social de mundo", de certos elementos de afinidade eletiva. (Sofiat, Coelho & Camilo, 2018, p.124).

Como veremos, este foi um desdobramento de uma das vertentes intrínsecas à Igreja Católica. Sendo esta uma instituição bimilenária, que atravessou diversos períodos históricos e modos de produção, e tendo emergido inicialmente como uma religião de protesto e depois se convertendo numa religião oficial, possui em si polos interpretativos contraditórios, que tem convivido em seu seio: uma interpretação comunitária, horizontal, participativa, distributiva, não-hierárquica e, mesmo, de oposição ao poder e libertadora; e outra, uma interpretação verticalizada, imperial, concupiscente, associada ao poder, quando não exercendo diretamente o poder temporal.

Na verdade,

Se valores de certo cristianismo protestante potencializam o espírito do capitalismo, alguns valores tradicionais do catolicismo, pode-se concluir, estariam em divergência. Entre estes, o comunitarismo católico, a recusa do lucro, do juros e da usura como pecados, a mediação sacramental da salvação, além da compreensão do trabalho como punição. Esses valores, entre outros, constituiriam uma resistência cultural ao espírito capitalista. Tal compreensão geral não impede de perceber o catolicismo como um fenômeno amplo e complexo, capaz de se adaptar aos valores capitalistas e mesmo, de alguma maneira, já ter antecipado de forma parcial certos aspectos, como a ética monástica do trabalho, mas ainda reservada a um setor de consagrados. Desse modo, com a afinidade eletiva, seria possível pensar "entre a ética católica e o capitalismo, uma espécie de afinidade negativa." (Sofiat, Coelho & Camilo, 2018, p.116).

Não só Paulo Freire fará individualmente a trajetória de aproximação entre a perspectiva libertadora marxista e esta perspectiva libertadora católica como, principalmente, no século XX, com a abertura da era histórica de possibilidade de superação da sociedade de classes, muitos outros o farão, inclusive coletivamente, ainda que não abertamente promovendo esta fusão ou não indo até às últimas consequências. Este será sempre um processo conflituoso, que terá como grandes momentos o Concílio Vaticano II, a emergência na América Latina da Teologia da Libertação e, quem sabe, no futuro Papado de Francisco.

Se é verdade que "na modernidade, tradicionalmente se entende a esfera do religioso e a esfera da economia-política como totalmente distintas e, no processo de secularização, cada vez mais dissociadas. Não apenas na teoria, mas também na vida concreta, marxismo e cristianismo repetidas vezes se excluíram, com mútuas condenações (Coelho, 2012, 2014)." (Sofiat, Coelho & Camilo, 2018, p.116), por sua vez, não será surpreendente a aproximação feita, tanto por Paulo Freire, como pela

Teologia da Libertação, entre estas duas visões de mundo, pois historicamente “a América Latina desafiou sistematicamente esses pressupostos, em diversas experiências nas quais os dois polos se fundiram em lutas populares, guerrilhas, movimentos sociais ou outras formas de ativismo” (Sofiat, Coelho & Camilo, 2018, p.116). Entre os elementos que permitem a convergência entre a concepção desta teologia que emergirá na América Latina e o marxismo, podemos referir: “(1) a crítica do individualismo, (2) a injustiça como ponto central da elaboração teórica, (3) a visão universalista, (4) a concepção de sociedade centrada na comunidade, (5) a crítica ao capitalismo e (6) a esperança na transformação social” (Sofiat, Coelho & Camilo, 2018, p.125).

Para entender estes desenvolvimentos é necessário rever os germes deste processo deste encontro, que terá influência sobre Paulo Freire, como sofrerá influência deste e terá analogias importantes com os processos no campo dos museus. Não será menos importante o fato que será nos marcos de uma experiência de colaboração religiosa-ecumênica<sup>35</sup> que Paulo Freire e Hugues de Varine se aproximaram. Por isso, traçaremos brevemente este histórico a partir daqui.

Para isso, remontamos à evolução histórica da Igreja Católica a partir do século XIX, quando a continuidade do desafio das novas denominações cristãs (protestantes); o processo de secularização derivado do pensamento moderno, filosófico e científico, e também do corte histórico da Revolução Francesa; a alteração da base social em que se apoiou historicamente, com os processos de urbanização e a Revolução Industrial, bem como a emergência do socialismo e da questão social, impôs a necessidade de um novo posicionamento à Igreja Católica.

Inicia-se uma crise do modelo de Igreja estabelecido em Nicéia, de fusão com o poder, primeiro imperial, depois dos senhores de terra e outras elites, e a emergência de correntes, em particular nos países latino-americanos, que começam a olhar como modelo a Igreja primitiva, das comunidades cristãs e de corte comunitarista, aproximando-os das necessidades de seus povos. Não é por acaso que é a Teologia da Libertação nasce nesse continente – o mesmo de Paulo Freire – e no momento histórico que ocorreu – convergente com o da elaboração e afirmação do pensamento freireano:

A teologia da libertação não nasceu voluntaristicamente. Constitui-se como um momento de um processo maior e de uma tomada de consciência

---

<sup>35</sup> Institute Oecuménique au Service du Développement des Peuples (INODEP) que será abordado no capítulo seguinte.

característica dos povos latino-americanos. A pobreza generalizada, a marginalidade e o contexto histórico de dominação irrompeu agudamente na consciência coletiva e produziu uma virada histórica. Dessa nova consciência nova que impregnou todo o continente, nas ciências sociais, na educação, na psicologia, na medicina, nas comunicações sociais, participa também a existência cristã, que repercute na reflexão teológica. (Boff, 1980, p.29)

Esta realidade aprofunda já possibilidades críticas mais gerais ao modo de produção capitalista enquanto mecanismo desumanizador – em sentidos que atingem todos os cantos do mundo, inclusive os países centrais e imperialistas – a partir da tradição cristã e em convergência ao marxismo:

A teoria do fetichismo é um aspecto do pensamento de Marx por vezes omisso nos economistas marxistas, porém, ao contrário, esteve no fundamento da crítica do capitalismo como “religião fetichista” desenvolvida por um importante setor da teologia da libertação, referenciado em Franz Hinkelammert, Hugo Assmann, Pablo Richard e outros (COELHO, 2014). Esse setor deslocou a crítica à idolatria da construção de simples objetos considerados sagrados por seu poder mágico, a fim de resgatar a radicalidade da tradição judaico-cristã da crítica dos falsos deuses que subjagam a dignidade humana, agora exigindo sacrifícios em nome dos valores do sistema de mercados. (Sofiaty, Coelho & Camilo, 2018, p.123)

Como refere o próprio Freire, ao tratar do que chama de “linha profética, utópica e esperançosa, [que] recusando os paliativos assistencialistas, os reformismos amaciadores, compromete-se com as classes sociais dominadas para a transformação radical da sociedade” (Freire, 1977, p.173), esta

[...] atitude profética em face do mundo, da História, não deve ser tomada como exclusiva, nem da América Latina, nem tão-pouco das demais áreas chamadas de Terceiro Mundo. Esta atitude profética não é exotismo de “subdesenvolvidos”. Primeiro, porque a posição original cristã é mesmo profética, qualquer que seja o espaço e o tempo em que os cristãos se achem. O testemunho profético, por ser histórico, é que se traduz de forma distinta, em tempos e espaços distintos. Segundo, porque o próprio conceito de Terceiro Mundo é ideológico e político, não geográfico. O chamado Primeiro Mundo tem, dentro de si e em contradição consigo, o seu Terceiro Mundo, como este tem, dentro de si, o seu Primeiro, representado na ideologia da dominação e no poder das classes dominantes. (Freire, 1977, p.177)

Com o tempo, essa Teologia contestatória, que passa a se denominar Teologia da Libertação, sofrerá, ainda que de forma desigual, a influência do marxismo<sup>36</sup>. Em grande parte, como afirma Leonardo Boff, dá-se via Paulo Freire, num

---

<sup>36</sup>Isto não é de estranhar. Como aponta Paulo Freire (1977, p.175), esta teologia demanda “[...] uma análise crítica das estruturas sociais em que se dão os conflitos, exige consequentemente dos que a seguem o uso das ciências político-sociais que, não sendo neutras, implicam na opção ideológica de quem as emprega. Não significando também a perspectiva profética, utópica e esperançosa, a atitude de quem, fora do mundo concreto, fala de um mundo de sonhos impossíveis, requer, naturalmente, o

processo similar ao que ocorre com a Nova Museologia. Esta seção aborda essa história, tratando de seus momentos mais importantes, desde a Doutrina Social da Igreja no papado de João XXIII até às perseguições à Teologia da Libertação no Papado de João Paulo II.

### 1.5.1. A Doutrina Social da Igreja

A Igreja Católica no século XIX encontrava-se distante do povo e, cada vez mais comprometida com o poder. "Sacudida pela Reforma Religiosa [Protestante], pela Filosofia Moderna, pela Revolução Francesa, pela Revolução Industrial e pela Ciência Moderna, a Igreja se sentia acuada" (Catão, 1986, p.17). Em 1871, Vincenzo Gioacchino Raffaele Luigi Pecci-Prosperi-Buzzi torna-se o Papa Leão XIII, figura central na inserção da Igreja Católica na modernidade<sup>37</sup>. Leão XIII se posicionou frente às grandes mudanças no mundo ocidental, tais como as reformas político-sociais burguesas e, posteriormente, aos movimentos comunistas e socialistas: a 'Revolução Industrial', a consolidação do liberalismo, o 'Manifesto Comunista' e a fundação do 'Partido Socialista Italiano' que, após a queda de Roma, testemunhou a unificação da Itália e a expansão dos direitos de voto. Dentro da igreja, o bispo de Mainz levantou a questão operária e sua relação com o cristianismo, quando muitos trabalhadores fizeram peregrinações a Roma. Os trabalhadores eram sempre os mais explorados e agora, mais do que nunca, a Igreja precisava se posicionar.

O Papa Leão XIII questionou tanto o socialismo, como o liberalismo econômico imposto pelo capitalismo e, claro, buscava evitar a opção por posições tidas como extremistas, e o conflito real e latente entre patrões e operários era uma preocupação transversal da Igreja. Leão XIII apresenta uma posição concreta, ainda que sem apresentar uma orientação política, em relação aos acontecimentos da sua época, criticando e procurando apresentar ainda alguns caminhos. "A Igreja acontece num mundo com problemas reais e não só não os pode ignorar, como deve ter um papel ativo na sua resolução" (Carvalho, 2014, p.25-26).

---

conhecimento científico do mundo concreto. É que, ser profético, utópico e esperançoso, segundo já afirmámos, é denunciar e anunciar, através da práxis real. Daí o conhecimento científico da realidade como condição necessária à eficiência profética".

<sup>37</sup> O nível de negação e reactividade da Igreja frente as transformações tinha alcançado níveis absurdos antes deste: "A atitude dos chefes da Igreja anteriores a Leão XIII em relação à modernidade fora de absoluta irritação e intolerância. Como expressão do pânico que se apoderara do papado ante o avanço das concepções leigas, a Cúria proibiu por longo tempo, em seus domínios, conquistas como a iluminação elétrica e as estradas de ferro." (Souza, 2002, p.47).

Em termos de políticos, o papa Leão XIII apresenta uma doutrina social muito bem articulada e consistente, reunindo intervenções anteriores do Magistério, Escrituras e o que diziam os Padres e Doutores da Igreja Católica Romana. “Apesar das aparências, as idéias de Leão XIII eram explosivas, sobretudo quando colocadas num contexto social como o da América Latina. Não é à toa que ele foi chamado de ‘papa vermelho’ pelos homens mais lúcidos nos dois campos” (Catão, 1985, p18-19).

Dentre as cerca de cem encíclicas escritas por Leão XIII, há àquelas que, afirma Kwasniewski (2019), sendo tomadas em conjunto, são a base fundamental da ‘Doutrina Social Católica’: ‘*Diuturnum Illud*’ (1881) a origem da autoridade civil; ‘*Immortale Dei*’ (1885) a constituição cristã dos Estados; ‘*Libertas Praestantissimum*’ (1888) a verdadeira e a falsa noção de liberdade e ‘*Rerum Novarum*’ (1891) sobre o trabalho e o capital, os direitos e os deveres de empregadores e trabalhadores. E ainda, de acordo com Catão (1986), será a encíclica *Rerum Novarum* a destacar-se neste conjunto como germe da Teologia da Libertação.

### 1.5.2. Comunidades Eclesiais de Base e o papel de Paulo Freire

A chamada Doutrina Social da Igreja é o conjunto das encíclicas do Papa Leão XIII que orientaram o pensamento e também a ação social, que a Igreja Católica vem desenvolvendo desde 1891. Que desempenhou um papel fundamental na configuração da Teologia da Libertação, ainda que sofrendo alterações a partir da segunda metade do século XX, frente aos novos desafios e contexto. Andrade (1991), em análise ao artigo de Clodovis Boff<sup>38</sup> escrito em 1981 para a revista *Concilium*, afirma que são três as principais funções que a Doutrina Social da Igreja cumpre diante da Teologia da Libertação: em primeiro lugar, “por sua autoridade, é apta a sensibilizar o grande público para a causa da justiça social” (Andrade, 1991, p.154); também ao justificar, doutrinalmente, a opção da Igreja pelos pobres; e por fim, confirma e afirma a atuação fundamental das Comunidades Eclesiais de Base (CEB), Pastorais Sociais, entre outros grupos.

A comunidade eclesial de base é um pequeno grupo de vizinhos que pertencem à mesma comunidade, favela, aldeia ou zona rural populares e que se reúnem regularmente para rezar, cantar, comemorar, ler a Bíblia e discutí-la à luz de sua experiência de vida. É preciso enfatizar que as CEBs são muito mais convencionalmente religiosas do que se imagina: apreciam e praticam uma série de orações e ritos tradicionais (o rosário, vigílias

---

<sup>38</sup> Boff, C. (1981). Doutrina Social da Igreja e Teologia da Libertação: práticas sociais opostas? *Concilium*, Petrópolis, n. 170, p. 468-487.

noturnas, adorações e comemorações como procissões e peregrinações) que pertencem à religião popular. (Löwy, 2000, p.82-83).

Existentes tanto em meios rurais, como urbanos, as CEBs surgem no início da década de 1960 como formas de organização prática pastoral, constituindo-se como alternativas populares às tradicionais paróquias, à realização de estudos bíblicos, certas cerimônias, celebrações e festas populares de cunho religioso. As CEBs eram formadas por "um pequeno grupo de vizinhos que pertencem à mesma comunidade" (Löwy, 2000, p.82), mas não apenas estes, nestes grupos também estavam integrados agentes externos que, mesmo não morando naquela comunidade, estariam envolvidos com este grupo, seja por motivos religiosos ou não. Seriam estes agentes: padres, profissionais liberais (médicos, professores, advogados, etc.), políticos, sindicalistas e outros mais (Boff, 1986).

No Brasil, as CEBs estiveram profundamente articuladas junto aos movimentos sociais de todos os tipos, mas especialmente àqueles que tinham claro seu compromisso com os pobres. Depois do golpe militar de 1964, com o crescimento significativo da repressão aos movimentos sociais, as CEBs tornaram-se espaços de resistência popular. Ao suprimir os canais de participação popular, o regime militar fez com que esse mesmo povo buscasse um novo espaço para se organizar. Esse espaço foi encontrado na Igreja, única instituição do país que, por sua índole histórica, escapa ao controle direto dos poderes públicos (Betto, 1984, p.20). Coube as CEBs também o trabalho de qualificação desta participação popular, através de uma metodologia pedagógica própria, inspirada no método de Joseph LéonCardijn e também em Paulo Freire. "O método Paulo Freire, adotado e enriquecido nas Comunidades Eclesiais de Base, combinava-se com a leitura e a escuta do evangelho, o 'causo' da Bíblia, a comparação com os casos da vida". (Betto, 2006, p.50).

Quem nos ajudou a formular de forma mais crítica e metódica a inserção, digamos, dos cristãos, da fé na sociedade foi Paulo Freire. Nós o consideramos como um dos fundadores da Teologia da Libertação. Porque não basta a libertação, é como fazer isso. Então exige uma Pedagogia, exige método e Paulo Freire nos deu esse método, que é primeiro inserir-se nas comunidades. [...] As comunidades de base e pastorais sociais da terra, das mulheres, dos negros, dos índios, vieram antes, são práticas, e a Teologia [da Libertação] veio depois, refletindo a partir destas práticas. (Boff, s.d. s.p.).

De acordo com Marcondes (2007), o método 'ver-julgar-agir' é formado por três momentos interligados, não necessariamente de forma linear, e que se constituem práticas educativas e de mobilização social. A leitura da Bíblia e a leitura do mundo, da realidade concreta são articuladas para além da leitura da palavra, da alfabetização em si. Este é um processo coletivo, em que a comunidade reflete sobre o seu

cotidiano, uma leitura crítica do mundo, para então poder intervir sobre esta realidade. Ou seja, a leitura por si só não basta, o aspeto central aqui é instrumentalizar, mobilizar a comunidade em direção à intervenção na realidade social.

Não é simplesmente à força de refletir que se chega às razões dos problemas. Além de diálogo é preciso dialética. O passo "transitivo" da "consciência ingênua" à "consciência crítica" não se dá espontaneamente. Donde o papel indispensável do agente. Pois sem teoria crítica não há práxis transformadora. [...] Aqui não basta "trocar idéias". Precisa-se estudar e aprender. [...] É claro que o agente tem por obrigação oferecer ao povo ou colocar à sua disposição instrumentos teóricos de interpretação social. No fundo, a questão da teoria crítica da sociedade não está sendo atualmente o "que", mas o "como". Não é tanto questão de ciência quanto de Pedagogia e metodologia. (Boff, 1986, p.74-75).

Ainda, Boff (1981)<sup>39</sup> afirma que a Doutrina Social da Igreja deve ser entendida como um grau de consciência mínimo a ser exigido dos cristãos de hoje, sendo compreendida como sistema aberto e dinâmico, que deve "ser tomada como uma primeira mediação concreta, geral, aberta a ulteriores determinações, sendo que a Teologia da Libertação poderia ser colocada como uma delas" (Andrade, 1991, p.154). Contudo, de acordo com Andrade (1991), Boff (1981) levanta uma série de críticas a Doutrina Social da Igreja e, tal como está, seria insuficiente para enfrentar desafios postos, pois "coloca-se muitas vezes no nível do ideal confundindo o que deve ser com o que existe realmente, devido a um uso não muito crítico da mediação teórica de análise da realidade." (Andrade, 1991, p.154).

Efetivamente a Teologia da Libertação tem contribuído para o enriquecimento da Doutrina Social da Igreja, isto pode ser notado de modo particular na incorporação feita na Encíclica Sollicitudo Rei Socialis do conceito de "pecado estrutural" e no aprofundamento que faz deste tema a Encíclica Centesimus Annus, bem como na assunção por parte da Doutrina Social da Igreja da idéia-chave "opção pelos pobres", e de certas categorias de análise social, que interpretam a realidade social de alguns países como realidade carente de libertação [...] a algo de original na forma como se pensa a opção pelos pobres conectada com o conceito de opressão-libertação na Teologia da Libertação. É este algo de novo que se faz presente na Doutrina Social da Igreja principalmente a partir da Sollicitudo Rei Socialis, em continuidade com a Instrução Libertatis Conscientia da Congregação para a Doutrina da Fé. (Andrade, 1991, p.161).

Contudo, outros fenómenos terão interferência na gestação desse processo, que fará a crítica da sociedade pela Doutrina Social da Igreja à crítica mais radical e profunda da Teologia da Libertação, entre estes marcos, dois movimentos serão importantes e, por isso, abordados imediatamente a seguir.

---

<sup>39</sup>Apud Andrade, 1991.

### 1.5.3. A Ação Católica e o Concílio Vaticano II

Ainda para compreendermos o contexto de eclosão da Teologia da Libertação, Catão (1985) nos sugere que consideremos outros dois movimentos que marcaram os últimos cem anos da Igreja Católica: a Ação Católica e o Concílio Vaticano II. Nascida ainda no século XIX, por iniciativa da juventude católica<sup>40</sup>, a Ação Católica é um movimento de participação dos leigos na missão apostólica da Igreja. Sua expressão universal, enquanto movimento da Igreja Católica, foi assumida dentro do pontificado de Pio XI (1922-1939). Conhecido como ‘Papa da Ação Católica’ e ‘Papa das Missões’, coube ao próprio Pio XI sistematizá-la, com o intuito de ser difundida e aplicada. Pio XI fez um papado voltado para a propagação do ‘Reino de Deus’ através dos integrantes leigos da Ação Católica: o grupo deveria atuar como um braço continuador da hierarquia (Souza, 2006).

Através do movimento leigo que seria constituída a base de preparação do Concílio Vaticano II: os leigos da Ação Católica trouxeram a Juventude Operária Católica (JOC) e Ação Católica Operária (ACO), a Juventude Estudantil Católica (JEC), a Juventude Agrícola Católica (JAC) e também a Juventude Independente Católica (JIC), coletivamente, puderam apresentar suas questões e reflexões. “Essa atuação do laicato no mundo, seu engajamento, assumindo compromissos políticos, levou a uma maior participação dentro da Igreja, requerendo uma maior formação espiritual e teológica” (Souza, 2006, p.6). De acordo com Souza (2006), o processo de renovação da Ação Católica no pontificado de Pio XI se dá em, pelo menos, três aspectos: primeiro, é um constante apelo ao caráter ativista ou apostólico dos cristãos; segundo, busca atingir todas as camadas da sociedade e terceiro, tem um caráter de comprometimento com a profanidade ou confessadamente leigo.

---

<sup>40</sup> “A *Ação Católica*, nome com o qual é reconhecida hoje, nasceu oficialmente no pontificado de Pio XI, a 23/12/1922, mas sua história remonta a 1867 [...] Em junho de 1867 foi realizado um “pequeno congresso” em Roma com os vários membros dos “círculos da juventude católica” espalhados pela Itália; nesse evento esses dois jovens se conheceram e tiveram a idéia de fundar uma organização para a juventude católica baseada nos pilares da *oração, ação e sacrifício*. Em 13/12/1867 oficializam o estatuto e regulamento da “Sociedade da Juventude Católica”, que posteriormente recebeu, da parte de Pio IX, o reconhecimento oficial em 02/05/1868. A “Sociedade da Juventude Católica” tinha como finalidade: a formação religiosa de seus membros; a profissão pública da fé católica; o empenho missionário, particularmente pelo testemunho de vida, a fim de reavivar na juventude e no povo o sentimento religioso. [...] o objetivo da “Sociedade da Juventude Católica” não era formar uma juventude neutra e fechada em uma espiritualidade intimista, mas que fosse uma presença ativa e participativa na sociedade e sem medo de professar publicamente a sua fé.” (Souza, 2006, p.45-46).

Em 25 de dezembro de 1961, o Concílio Vaticano II, um “ponto de referência fundamental para a Teologia da Libertação” (Catão, 1985, p.37), é convocado pelo Papa João XXIII. Sendo inaugurado no dia 11 de outubro de 1962, durou mais de três anos, ao terminar no dia 08 de dezembro de 1965, já sob o papado de Paulo VI. Hoornaert (2018) destaca um episódio marcante deste processo, que acontece duas semanas antes da clausura do Concílio Vaticano II. Cerca de quarenta bispos que participaram de uma missa, celebrada pelo bispo belga Himmer, na Catacumba de Santa Domitila, assinam um documento intitulado ‘Pacto das Catacumbas’ em que afirmam o seu compromisso com a então chamada ‘Igreja dos Pobres’. Neste primeiro momento, quarenta e dois bispos assinaram o documento, sendo quinze latino-americanos.

O Concílio Vaticano II não pretendia tomar posições dogmáticas ou mesmo condenatórias. Ao contrário do concílio anterior, que conflitava com a modernidade, neste concílio o que se buscava era intensificar o diálogo com o mundo contemporâneo. Um concílio ecumênico, atual e pastoral, um momento no qual a Igreja iria se abrir “ao mundo moderno de onde vinham às questões a serem respondidas e para quem se respondiam” (Libânio, 2005, p.27). Coube também ao Concílio Vaticano II o trabalho de sistematizar e legitimar a crescente tendência de abertura da Igreja às preocupações sociais (Marcondes, 2007), e que foi cada vez mais se impulsionando ao longo do século XX devido, especialmente, ao cenário pós-Segunda Guerra Mundial, e aos levantes populares, na América Latina inspirados na vitória da Revolução Cubana, de 1959. “O Vaticano II (Gaudiumetspes) insistiu no fato de que a Igreja se encontra dentro do mundo, participante de suas esperanças e angústias. Esta consciência permitiu à teologia descobrir novos campos e novos objetos para a sua reflexão” (Boff, 1982, p.37).

#### **1.5.4. O surgimento da Teologia da Libertação**

No ano de 1968, em Medellín (Colômbia), acontece a II Conferência Geral dos Bispos da América Latina. “Há uma correlação patente entre o programa “opção pelo pobre”, formulado em Medellín e o Pacto das Catacumbas” (Hoornaert, 2018, p.15). A ‘Declaração de Medellín’ enfatizava as ligações indissolúveis entre a fé e a justiça, reconhecendo que o processo de salvação deve se iniciar ainda neste mundo, e “denunciava o pecado existente nas estruturas sociais injustas e ressaltava a importância de ter uma Igreja pobre” (Alves, 1993, p.89). E mais, a declaração de Medellín enfatiza que se faz necessária uma grande transformação estrutural em toda

América Latina. A partir daí a Igreja progressista e a Teologia da Libertação ganham projeção na América Latina, ou seja, nas palavras de Dom Paulo Evaristo Arns "a Teologia da Libertação viera a público na Assembléia de Medellín" (Arns, 2001, p. 237). Porém, o marco histórico de nascimento e sistematização da Teologia da Libertação acontece apenas em 1974, com o lançamento do livro, intitulado simplesmente, "Teologia da Libertação" do teólogo jesuíta peruano Gustavo Gutiérrez.

Em seu livro, Gutiérrez propõe algumas idéias altamente originais e pouco convencionais que tiveram um impacto profundo na cultura católica latinoamericana. Em primeiro lugar, o livro enfatiza a necessidade de se romper como dualismo herdado do pensamento grego: não existem duas realidades como se alega, uma "temporal" e a outra "espiritual", nem tampouco existem duas histórias, uma "sagrada" e a outra "profana". Existe somente uma história, e é nessa história humana e temporal que a Redenção e o reino de Deus devem ser realizados. A idéia não é esperar passivamente pela salvação que viria dos céus: o Êxodo bíblico nos mostra "a construção do ser humano por si mesmo através da luta política histórica". O Êxodo é, portanto, modelo para uma salvação que não é individual e privada e sim comunitária e pública, na qual não é a alma de um indivíduo que está em jogo, e sim a redenção e a libertação de todo um povo escravizado. Nessa perspectiva, os pobres já não são objeto de piedade ou caridade e sim, como os escravos hebraicos, agentes de sua própria. Cinco anos depois, em 1979, na cidade de Puebla no México, acontecia a III Conferência Geral dos Bispos da América Latina, uma reunião do episcopado que tinha como objetivo aprovar as novas diretrizes da Igreja no continente latino-americano. Esta conferência sofreu forte intervenção por parte do Vaticano, apoiado pelo setor mais conservador da Igreja Católica, agora sob o comando do Papa João Paulo II. "Ainda assim, o resultado foi um documento crítico, autor da célebre Opção Preferencial pelos Pobres." (Brito, 2010, p.81). A opção pelos pobres foi, e ainda é, um custo a Teologia da Libertação.

Ao longo dos anos de 1980 e 1990, ergueu-se uma campanha sistemática, promovida por Roma com iniciativas similares da hierarquia local, de combate e perseguições a cardeais, bispos, padres, freiras, teólogos e ativistas leigos. João Paulo II e Bento XVI autorizaram tais campanhas, indo contra o próprio posicionamento da Igreja em termos do Concílio Vaticano II. Nestas duas décadas, a Congregação da Doutrina da Fé, abre um processo contra Leonardo Boff; faz uma repreensão pública ao padre Ernesto Cardenal, com o objetivo de prejudicar Dom Paulo Evaristo Arns; além de várias outras repreensões públicas ao arcebispo dom Oscar Romero, "sinalizando ao clero ultraconservador e aos militares do país que estava desautorizado pelo Papa, num claro sinal verde à campanha contra ele, até o assassinato por paramilitares durante a celebração da missa, em 1980." (Brito, 2010, p.88).

## 1.6. O ESPÍRITO FREIREANO

Precisando, e até certo ponto, alterando um pouco o sentido da célebre frase de José Ortega y Gasset, que afirmava que “o homem é o homem e suas circunstâncias”, diríamos que “o homem é o homem e o que ele faz com as suas circunstâncias”, o que se aproximaria da perspectiva marxista freireana de uma práxis transformadora. Se não podemos pensar num pensamento freireano sem Freire, não podemos imaginar que Freire seria o que foi se não fossem as condições históricas na qual ele viveu e sobre a qual ele refletiu. O pensador e seu pensamento são criados e criam sob uma época e uma realidade. Realidade esta que explica encontros e desencontros.

Felizmente, para nós da Sociomuseologia, foi esta época revolucionária, ainda que pontuada por contrarrevoluções, que permitiu não só que emergisse o pensamento freireano, como este fosse incorporado na Museologia, ajudando a revolucionar o campo. É sobre este encontro e as possibilidades ainda inexploradas deste para o património e os museus que versa esta tese. Mas, vários passos são necessários. O primeiro, a análise dessa conjuntura propícia já foi dada. Agora, o segundo passo, passo natural seguinte, é tratarmos deste autor e sua obra, tarefa que realizaremos imediatamente neste próximo capítulo, onde abordaremos o pensamento freireano em sua relação com a teoria e prática da Teologia da Libertação, sempre tendo em perspectiva as influências na conformação com as transformações no mundo dos museus e na Museologia.

## CAPÍTULO 2. PAULO FREIRE

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) é um dos três autores mais citados no campo das Ciências Sociais em todo o mundo. Sua obra compreende dezenas de livros e foi traduzida para mais de vinte idiomas. Sua importância transcende em muito a sua extensão e divulgação, sendo considerado um marco internacional da renovação do pensamento pedagógico, aliando novos métodos e instrumentos de elevado sucesso e eficiência a uma perspectiva cidadã e progressista. Sua influência foi sentida em diversos campos do conhecimento que dialogam e trabalham com a perspectiva educativa. Suas concepções de uma nova relação não-hierarquizada entre educador e educando, com respeito aos conhecimentos prévios do educando no entendimento de uma educação recíproca, dialógica, engendrou um construtivismo crítico, nas palavras de um dos maiores especialistas na obra freireana, Moacir Gadotti (1997)<sup>41</sup>.

Neste princípio, observamos a importância de Freire para o cenário acadêmico e político mundial, e sua influência em vários outros campos, para além da educação escolar. Apresentamos, de forma cronológica, a vida de Paulo Freire e o contexto de desenvolvimento de sua obra, complementando desta forma a ambientação histórica já apresentada no capítulo anterior, que ajuda a compreender tanto o desenvolvimento da obra freireana, como as transformações no âmbito dos museus e, principalmente, a possibilidade de encontro destes com aquele. Este capítulo apresenta-se de suma importância para a tese, pois não sendo a mesma centrada no campo da Pedagogia, sendo sim uma tese de Museologia, surge a necessidade de apresentar o autor e suas obras para que possamos estabelecer relações futuras, que dialogam com a Pedagogia e se debruça sobre a originalidade do pensamento e metodologia freireana na confluência com as transformações do campo museal.

---

<sup>41</sup> Gadotti (1997, s.p.) diferencia assim, o construtivismo freireano de outras tendências desta corrente pedagógica, e que é interessante citarmos, pois para a prática museal inspirada em Freire, este elemento é central para não ficarmos apenas no âmbito construtivista: "Aprende-se quando se quer aprender e só se aprende o que é significativo, dizem os construtivistas. Paulo Freire também foi um dos criadores do construtivismo, mas do construtivismo crítico. [...] O construtivismo freireano vai além da pesquisa e da tematização: a terceira etapa do seu método - a problematização - supõe a ação transformadora. O conhecimento não é libertador por si mesmo. Ele precisa estar associado a um compromisso político em favor da causa dos excluídos. O conhecimento é um bem imprescindível à produção de nossa existência. Por isso ele não pode ser objeto de compra e venda, cuja posse fique restrita a poucos. Paulo Freire tinha um verdadeiro amor pelo conhecimento e amor pelo estudo. Mas dizia, conhecemos para: a) entender o mundo (palavra e mundo); b) para averiguar (certo ou errado, busca da verdade e não apenas trocar idéias); c) para interpretar e transformar o mundo. O conhecimento deve constituir-se numa ferramenta essencial para intervir no mundo".

Ainda que fosse um elemento positivo que todos os museólogos, trabalhadores dos museus e atores no campo do património conhecessem a obra deste pedagogo, obviamente isto não é nem uma realidade, nem mesmo um pressuposto real. Por isso, para além de seu percurso, em consonância com o mesmo, apresentaremos, mesmo que brevemente, o conteúdo de cada uma das suas principais obras, demonstrando as transformações de seu pensamento e possíveis diálogos de sua obra com a Museologia, ainda que sem aprofundamento, pois este será feito nos capítulos a seguir. Isto permitirá não só elencar conceitos fundamentais que foram apropriados e reinterpretados em âmbito museológico, como apontar sua coerência interna e concatenação, e servirá mais à frente para expormos ainda as lacunas neste processo. Também servirá como um guia básico para os leitores que, provenientes do campo museal, queiram aprofundar-se na leitura da obra freireana e não possuem ainda uma orientação sobre como fazê-lo. Se esta tese servir para auxiliar e estimular a leitura de Paulo Freire por agentes dos museus, do património e da cultura, já terá valido a sua escrita.

## **2.1 VIDA E OBRA**

A vida e a obra de Paulo Freire confundem-se, pois não escreveu sobre coisas abstratas ou distantes; que ouviu falar. Escreveu sobre o óbvio, o cotidiano, sobre aquilo que se via (que ele via), que se observava (que ele observava), que se escutava (que ele escutava) e o que se sentia (o que ele sentia) todos os dias. Para se recuperar a vida e a obra de Paulo Freire, deve-se, antes de mais nada, recuperar a sua história de vida, e como foi a sua vida. (Freire, 1998, s.p.).

### **2.1.1. Os anos de formação e de gestação teórico-prática do pensamento freireano**

No dia 19 de setembro de 1921, no bairro da Casa Amarela, hoje Parmeneri, em Recife, capital do estado de Pernambuco (Brasil), nasce Paulo Reglus Neves Freire. A família Freire, apesar de viver em um dos mais pobres estados do Brasil, era de classe média, e Paulo, assim como seus irmãos, foi educado dentro dos preceitos da tradição cristã, estudando em colégios católicos durante toda infância e juventude. A crise econômica mundial de 1929 também alcançou o Nordeste brasileiro e, em busca de melhores condições de vida, a família Freire deixa Recife rumo à pequena cidade de Jaboatão, interior de Pernambuco, a 18 km de distância da capital.

Eu fiz a escola primária exatamente no período mais duro da fome. Não da "fome" intensa, mas de uma fome suficiente para atrapalhar o aprendizado. Quando terminei meu exame de admissão, era alto, grande, anguloso, feio.

Já tinha esse tamanho e pesava 47 quilos. Usava calças curtas, porque minha mãe não tinha condições de comprar calça comprida. E as calças curtas, enormes, sublinhavam a altura do adolescente. Eu consegui fazer, Deus sabe como, o primeiro ano de ginásio com 16 anos. Idade com que os meus colegas de geração, cujos pais tinham dinheiro, já estavam entrando na faculdade. Fiz esse primeiro ano de ginásio num desses colégios privados, em Recife; em Jaboatão só havia escola primária. Mas, minha mãe não tinha condições de continuar pagando a mensalidade e, então, foi uma verdadeira maratona para conseguir um colégio que me recebesse com uma bolsa de estudos. Finalmente ela encontrou o Colégio Oswaldo Cruz e o dono desse colégio, Aluizio Araújo, que fora antes seminarista, casado com uma senhora extraordinária, a quem eu quero um imenso bem, resolveu atender o pedido de minha mãe. Eu me lembro que ela chegou em casa radiante e disse: "Olha, a única exigência que o Dr. Aluizio fez é que você fosse estudioso". Eu, poxa, eu gostava muito de estudar e fui então para o Colégio Oswaldo Cruz, onde me tornei, mais adiante, professor. (Freire apud Gadotti, 1996, p.32-33).

Aos vinte e dois anos de idade, Freire ingressa no curso de Direito e, por vezes, tem que interromper seus estudos por questões financeiras. O pai de Paulo Freire morre quando ele tem apenas treze anos e, desde muito jovem, Freire trabalha para ajudar sua mãe com os gastos da família. O título de licenciado permitiu a Freire ser professor nas escolas secundárias, o que lhe garantiu outro ofício, o magistério. Entre os anos de 1944 e 1945, Freire se dedicou a ministrar classes de língua portuguesa. Ainda no ano de 1944, Freire casa-se com Elza Maria Costa de Oliveira, uma de suas professoras na escola primária. Freire também era advogado de um sindicato e dava palestras sobre questões jurídicas aos sindicalistas das periferias de Recife. Este trabalho garantiu a Freire uma colocação no Serviço Social da Indústria (SESI), criado durante governo de Getúlio Vargas<sup>42</sup>, na qualidade de chefe do Departamento de Educação e Cultura. Em 1954, Freire torna-se diretor do SESI e acaba por ser demitido logo em seguida, devido às críticas ao seu modo administração: democrático, aberto e livre.

Foi como Relator da Comissão Regional de Pernambuco e autor do relatório intitulado "A Educação de Adultos e as Populações Marginais: O Problema dos Mocambos", apresentado no II Congresso Nacional de Educação de Adultos em julho de 1958, no Rio de Janeiro, que Paulo Freire firmou-se como educador progressista. Com uma linguagem muito peculiar e com uma filosofia da educação absolutamente renovadora, ele propunha, no relatório, que a educação de adultos das Zonas dos Mocambos existentes no Estado de Pernambuco teria de se fundamentar na consciência da realidade da cotidianidade vivida pelos alfabetizados para jamais reduzir-se num simples conhecer de letras, palavras e frases. Afirmava também

---

<sup>42</sup> "Quando Getúlio Vargas propôs isso (a criação do Serviço Social da Indústria) aos industriais, eles disseram: "Não, fazer alguma coisa em benefício do trabalhador, não." E a resposta de Getúlio Vargas foi a seguinte: "Pois bem, eles se organizam sozinhos." "Está certo, então nós vamos organizar." Concordaram os industriais. Foi uma organização de caráter paternalista, assistencialista." (Freire, 1998, p.7).

que só se faria um trabalho educativo para a democracia se o processo de alfabetização de adultos não fosse sobre – verticalmente – ou para – assistencialmente – o homem, mas com o homem (nos anos 50 e até após a publicação, no início dos anos 70, nos Estados Unidos, da Pedagogia do oprimido, Freire não nominava mulheres, entendendo, erroneamente, que, ao dizer homem, incluía a mulher), com os educandos e com a realidade. Propôs uma educação de adultos que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política. Freire, atento à categoria do saber que é apreendido existencialmente, pelo conhecimento vivo de seus problemas e os de sua comunidade local, já explicitava o seu respeito ao conhecimento popular, ao senso comum. (Freire apud. Gadotti, 1996, p.35).

Esta característica de respeito pela cultura e pelos saberes populares, marcará toda a produção teórica subsequente, bem como a ação de Paulo Freire. Isto enforma seu pensamento pedagógico, como diz Gadotti (1997, s.p.), ele “valorizava, além do saber científico elaborado, também o saber primeiro, o saber cotidiano. Sustentava que o aluno não regista em separado as significações instrutivas das significações educativas e cotidianas”. Pois, o aluno, “ao incorporar conhecimento, ele incorpora outras significações, tais como: como conhecer, como se produz e como a sociedade utiliza o conhecimento... enfim, o saber cotidiano do seu grupo social” (Gadotti, 1997, s.p.).

Esta perspectiva, que colocará a função pedagógica ao serviço desenvolvimento coletivo, social, estará, como veremos posteriormente, presente nos processos de renovação dos museus e da Museologia. Se pensarmos a Museologia Bancária como instituições que refletiam o iluminismo e a modernidade burguesa, a concepção freireana embasa outra perspectiva, em que converge com as perspectivas progressistas da Museologia: “Contra o iluminismo pedagógico e cultural que acentua apenas a aquisição de conteúdos curriculares, ele[, Freire,] realça a importância da dimensão cultural nos processos de transformação social. A educação é muito mais do que a instrução. Para ser transformadora - transformar as condições de opressão – ela deve enraizar-se na cultura dos povos” (Gadotti, 1997, s.p.).

Neste mesmo período, Freire atuava em iniciativas de base nas paróquias de Recife. Inspirado pelo pensador católico Alceu de Amoroso Lima e pelo Movimento Escola Nova<sup>43</sup> de Anísio Teixeira, Freire cria o ‘Projeto Casa Amarela’ voltado para a

---

<sup>43</sup> “O Movimento da Escola Nova que surge no final do século XIX em instituições particulares da Europa, sendo que no início do século XX há uma adesão das escolas públicas, principalmente nos EUA. Este movimento possuía, em linhas gerais, os seguintes princípios: a educação como ajustamento às necessidades da vida social modificada pela industrialização; consciência pedagógica de que o desenvolvimento biológico e psíquico e os interesses dos alunos deveriam orientar a escola (filosofia da educação); a escola deveria estar centrada na

formação de professores, no qual foram utilizadas técnicas como grupos de estudo, grupos de ação, mesas redondas, debates e cartões temáticos. Freire, então, dá os primeiros passos no desenvolvimento de uma metodologia educacional própria, que poderia ser aplicada a todos os níveis da educação, seja formal ou não-formal, tal como viria a ser o próprio 'Método Paulo Freire'.

A atuação de Freire no SESI e no Projeto Casa Amarela tornaram possível que ele fosse admitido como professor de Filosofia da Educação na Escola de Serviço Social que, posteriormente, foi incorporada à Universidade do Recife.

Em fins de 1959, prestou concurso e obteve o título de Doutor em Filosofia e História da Educação, defendendo a tese "Educação e atualidade brasileira". Esta titularidade assegurou-lhe, através da Portaria nº. 30, de 30 de novembro de 1960, assinada pelo Reitor João Alfredo da Costa Lima, a nomeação de professor efetivo (nível 17) de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife, tendo tomado posse em 2 de janeiro de 1961. No ano seguinte, pela Portaria nº. 37, de 14 de agosto de 1961, assinada pelo mesmo reitor, foi-lhe também conferido o certificado de Livre-Docente da cadeira de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes, uma vez que o concurso tinha lhe dado, por força da lei vigente, além do título de doutor, o de Livre-Docente. Freire tomou posse nesta função em 23 de abril de 1962, diante da Congregação da escola, conforme convite anteriormente distribuído pela Secretaria da mesma, datado de 18 de abril de 1962. (Freire, 1996, p.34<sup>44</sup>).

Durante este período na Universidade, Freire tem contato com uma diversidade de teorias e escritores e, à luz de sua experiência prática, articula-os de uma forma que se encaixa em suas próprias observações, o que não deixava de ser, por vezes, um tanto controverso. Freire nunca negou ser eclético neste sentido, citando passagens de autores como Jaspers e, mais tarde, Marx (Gerhard, 1999, p.3).

Ainda que seu pensamento teórico esteja inserido na corrente marxista, esta abertura ao conhecimento e reconhecimento de outros autores e correntes que, diga-se de passagem, era característica de Karl Marx e Friedrich Engels, e dos melhores

---

criança, na comunidade e na atividade/trabalho (prática pedagógica); o pleno direito à educação (política educacional). Portanto, os eixos formuladores do Movimento Escola Nova são: *A Escola Única* que significava oportunidade educacional para todas as classes garantida pelos poderes públicos, obrigando a todos uma formação inicial comum acessível pela gratuidade, assegurando assim a unidade dos cidadãos, uma democracia social ou no mínimo desenvolvendo uma consciência democrática. A educação como condição para o desenvolvimento científico, tecnológico e econômico era vista como instrumento de equalização social. [...] *A Escola-Comunidade* marcada pela compreensão de que o desenvolvimento da criança se fazia nas condições do meio social de cada comunidade. Neste sentido, a escola deve ensinar a viver em sociedade e a trabalhar em cooperação, tornando o indivíduo preparado para o trabalho (condição individual) e para a comunidade (condição social). E a *Escola do Trabalho*, onde o aprendizado estaria marcado pela atividade nos mesmos princípios de organização da sociedade, ou seja, a escola se tornaria também um instrumento de organização econômica" (Silva, 2007, p. 2-3).

<sup>44</sup> Apud. Gadotti, 1996.

pensadores marxistas, bem como seu diálogo com o catolicismo, aproximação ainda não comum neste tempo, permitiu não só influenciar posteriormente a Teologia da Libertação como, incorporar e trabalhar “ao mesmo tempo também com várias perspectivas teóricas: a do militante político, do filósofo da libertação, do cientista, do intelectual, do revolucionário, etc.” (Gadotti, 1997, s.p.), sem nunca romper a unidade destas diversas dimensões. Desta forma, “Paulo Freire aproxima o estético, o epistemológico e o social. Para ele é preciso reinventar um conhecimento que tenha ‘feições de beleza’” (Gadotti, 1997, s.p.). Conceção esta que acreditamos ser mais do que apropriada para o campo dos museus, de qualquer tipologia.

Outro aspeto marcante da atuação de Freire na universidade diz respeito a sua articulação junto ao movimento estudantil, especialmente as entidades católicas, tais como a Juventude Universitária Católica (JUC). Para Freire, as atividades políticas dos estudantes, dentro e fora da universidade, era fundamental ao crescimento da própria universidade, bem como de todo o Brasil. Freire era um incentivador e, ao contrário de muitos dos seus colegas professores, ele estava sempre junto aos seus alunos no debate e na busca por caminhos para superar os problemas da democracia brasileira.

No II Congresso de Educação de Jovens e Adultos, na cidade do Rio de Janeiro, em 1958, curiosamente no mesmo ano e na mesma cidade do Seminário Regional da Unesco sobre a função educativa dos museus, Freire fez a sua primeira aparição pública importante. Neste primeiro congresso, apresentou-se pela delegação de Pernambuco, sob a influência do próprio Paulo Freire, uma análise do processo de alfabetização, em que dizia

impedir que o trabalho educativo se faça sobre ou para o homem, do tipo apenas alfabetizador ou penetração auditiva simplesmente, substituindo-o por aquele outro que se obtém com o homem; evidentemente mais uma vez imperativo de sua participação em todos os momentos do trabalho educativo, preparatória ou concomitante àquela outra ainda mais estimável, que é participação na vida da região e nas esferas mais amplas da sociedade em que vive.” (Freire et al., 1958, p.5).

O relatório que foi apresentado por Freire neste mesmo congresso, e intitulado ‘A Educação de Adultos e as Populações Marginais: O Problema dos Mocambos’, já expressava o seu já referido compromisso social e político com os setores mais oprimidos: abordava o problema dos mocambos, regiões de casas miseráveis, áreas extremamente precárias. Esta experiência é muito interessante tanto para nós do campo dos museus e da Museologia, quanto para quem trabalha com a

chamada Arqueologia Social, em uma perspectiva não só de tratar do passado, mas do cotidiano da vida humana no presente.

Freire é então nomeado assessor especial para relações com estudantes e, mais tarde, em 1962, torna-se Técnico em Educação no Serviço de Extensão Cultural, onde criou a rádio educativa, mantida até os dias de hoje na estrutura da Universidade. Durante a gestão do governo Miguel Arraes na prefeitura de Recife, Freire inicia o 'Movimento de Cultura Popular' (MCP). Institucionalizado no dia 13 de maio de 1960, o MCP era formado por intelectuais, artistas e também estudantes, que buscavam realizar ações educativas de base comunitária e popular, objetivando desenvolver a consciência política e social dos trabalhadores, visando sua efetiva participação na vida política do Brasil, ou seja, conscientizar através da alfabetização e educação de base.

O Movimento de Cultura Popular nasceu da miséria do povo do Recife. De suas paisagens mutiladas. De seus mangues cobertos de mocambos. Da lama dos morros e alagados, onde crescem o analfabetismo, o desemprego, a doença e a fome. Suas raízes mergulham nas feridas da cidade degradada. Fincam-se nas terras áridas. Refletem o seu drama como 'síntese dramatizada da estrutura social inteira'. Drama também de outras áreas subdesenvolvidas. Do Recife com 80.000 crianças de 7 a 14 anos de idade sem escola. Do Brasil, com 6 milhões. Do Recife, com milhares e milhares de adultos analfabetos. Do Brasil, com milhões. Do mundo em que vivemos, em pleno século XX, com mais de um bilhão de homens e mulheres e crianças incapazes sequer de ler, escrever e contar. O Movimento de Cultura Popular representa, assim, uma resposta. A resposta do prefeito Miguel Arraes, dos vereadores, dos intelectuais, dos estudantes e do povo do Recife ao desafio da miséria. Resposta que se dinamiza sob a forma de um Movimento que inicia, no Nordeste, uma experiência nova de Universidade Popular. (Coelho, 1998, s.p.<sup>45</sup>).

Por ter como foco a educação de adultos, o MCP buscava ir além das salas de aula formais e, assim, em setembro de 1961 são criadas escolas de rádio, e os programas radiofônicos eram transmitidos pelas rádios Clube de Pernambuco e Continental. Todo o processo de elaboração e transmissão dos programas era coordenado por um grupo central do próprio MCP, com o auxílio de monitores, que seguiam as orientações do 'Guia dos alfabetizados e do Livro de leitura para adultos'. Em um primeiro momento, as aulas do MCP aconteciam em período noturno nas mesmas escolas diurnas para crianças e jovens. Todavia, com o crescimento do MCP, foi necessária a abertura de novas salas e também a aquisição de aparelhos de rádio. O movimento foi crescendo e inspirando Paulo Freire no desenvolvimento de seu método. De acordo com Moacir Gadotti (1996),

---

<sup>45</sup> Apud Rands (2020).

O método de alfabetização de Paulo Freire nasceu no interior do MCP – Movimento de Cultura Popular – do Recife [...] Os resultados positivos obtidos com esse trabalho com grupos populares no MCP levaram Paulo Freire a propor a mesma metodologia para a alfabetização. “Se é possível fazer isso, alcançar esse nível de discussão com grupos populares, independentemente de eles serem ou não alfabetizados, por que não fazer o mesmo numa experiência de alfabetização?”, perguntava-se Paulo Freire. “Por que não engajar criticamente os alfabetizandos na montagem de seu sistema de sinais gráficos enquanto sujeitos dessa montagem e não enquanto objetos dela?” [...] Essa intuição foi muito importante no desenvolvimento posterior da obra de Paulo Freire. Ele descobriu que a forma de trabalhar, o **processo** do ato de aprender, era determinante em relação ao próprio **conteúdo** da aprendizagem. Não era possível, por exemplo, aprender a ser democrata com **métodos autoritários**.<sup>46</sup> (Gadotti, 1996, p.82-83).

A pedido da Comissão Nacional de Educação Popular (regional Brasília) e do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, Paulo Freire escreve o texto ‘Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo’, onde faz um balanço do trabalho realizado até então, deixando nítida a necessidade de uma educação libertária, voltada à conscientização, e através de métodos educativos ativos, partindo da realidade dos educandos.

Não há dúvida também de que, entre as várias relações que o homem estabelece com a sua realidade realiza uma específica – de sujeito para objeto – de que decorre o conhecimento. Esta relação também feita pelo homem comum. Pelo analfabeto. A diferença entre a relação que ele trava neste campo, e a nossa, está em que a sua captação do dado objetivo como dos nexos que existem entre os dados, se faz via sensível e a nossa, via crítica. Desta forma, da captação via sensível surge uma compreensão da realidade preponderantemente mágica, surge um saber puramente existencial, opinativo, a que corresponde uma ação também mágica. O que teríamos de fazer, pensávamos, era, baseado nas experiências e nas pesquisas de Paul Lengrand, colocar entre a compreensão mágica da realidade que informava a ação mágica sobre a realidade, um termo novo: Pensar. Teríamos, em outras palavras, de organizar o pensamento do homem analfabeto e levá-lo a reformar suas atitudes básicas diante da realidade. Fazê-lo sentir-se capaz de superar a via puramente sensível da captação dos dados da realidade, por uma via crítica. Se isto fosse feito, então, estaríamos levando o homem a substituir a captação mágica por captação cada vez mais crítica e assim, levando-o a formas de ação também críticas. Um outro dado de que partíamos era o de que a educação trava uma relação dialética com a cultura. Desta forma a nossa experiência educativa não poderia sobrepor-se à realidade contextual nossa. (Freire, 1963, p.7-8)<sup>47</sup>.

---

<sup>46</sup> Grifos no original.

<sup>47</sup> Esta concepção freireana, convergente com uma perspectiva da relação Homem-Mundo, Consciência-Existência, do marxismo, tem forte ressonância com as elaborações da museóloga brasileira, Wladisa Rússio (1981) sobre o facto museal (que apesar da confusão que possa causar com conceito de facto social de Émile Durkheim) também tem esta mesma matriz. Da mesma forma, é interessante notar que estas elaborações de Rússio (1981) é em artigo que trata da interdisciplinaridade, apontado como elemento constitutivo da Museologia, e com o qual converge o pensamento freireano: “Uma outra contribuição de Freire à história das

Em 1963, na cidade de Angicos, Paulo Freire coordenou a campanha 'De pé no chão também se aprende a ler', e então protagonizou uma grande experiência de alfabetização, onde trezentos trabalhadores rurais foram alfabetizados em apenas quarenta horas, utilizando o chamado 'Método Paulo Freire'. A campanha de alfabetização de Angicos tornou Paulo Freire nacionalmente conhecido como educador popular, focado nas questões do povo. Será através deste trabalho, que Paulo Freire seria convidado, pelo então Ministro da Educação, Paulo de Tarso Santos, para coordenar o 'Programa Nacional de Alfabetização'. Através do Método Paulo Freire o programa visava, além da alfabetização, a conscientização de jovens e adultos. Gadotti (1996) afirma que estes novos eleitores das classes populares serão desafiados no processo de alfabetização a fim de perceber as injustiças que os oprimem e a necessidade de lutar por mudanças. A classe dominante identificou a ameaça e, claro, se opôs ao Programa que, apesar de ter sido oficializado através do Decreto nº. 53.465 em 21 de janeiro de 1964, seria extinto ainda no mesmo ano, exatamente no dia 14 de abril, pelo Decreto nº. 53.886.

### **2.1.2. Desencontrar e compreender o Brasil: o mundo descobre Freire**

Na madrugada do dia 31 de março de 1964, era deflagrado um golpe militar contra o governo do então presidente João Goulart (Jango), implantando uma ditadura no Brasil, que durou até o ano de 1985. A ideologia de segurança nacional gerada na Escola Superior de Guerra (ESG) e inspirada no anticomunismo disseminada pelo centro imperialista dos EUA, e dominante ao longo da ditadura, deixava pouco espaço para que a demanda e a luta pela afirmação de uma identidade popular vicejassem. O sufocamento dos movimentos pelas reformas de base e do desenvolvimento em uma perspectiva popular e antielitista, que se afirmara no período do governo Jango, foram as primeiras medidas tomadas pela ditadura que iriam atingi-lo diretamente.

No dia 31 de março de 1964, quando o cerco golpista já se avizinhava, treze [dos Conselheiros Pioneiros do Conselho Estadual de Educação de

---

ideias pedagógicas é a sua concepção de currículo. Não se pode entender a Pedagogia de Freire sem entender os conceitos de transdisciplinaridade, transculturalidade e interculturalidade. A inter e a transdisciplinaridade freireanas não são apenas um método pedagógico ou uma atitude do professor. Elas se constituem numa verdadeira exigência da própria natureza do ato pedagógico. Paulo Freire, na prática, sabia trabalhar com várias disciplinas ao mesmo tempo: a etnografia, a teoria literária, a filosofia, a política, a economia, a sociologia, etc." (Gadotti, 1997, s.p.). Este elemento estará presente, também, como afirma Mário Moutinho em entrevista para Ana Carvalho (2015), é característico da Sociomuseologia. E a interculturalidade, por sua vez, far-se-á presente nos sectores progressistas da Museologia.

Pernambuco] [...] renunciaram coletivamente a seus mandatos. Paulo Freire, que se encontrava em Brasília ativamente envolvido com os trabalhos do Programa Nacional de Alfabetização e, por isso, não pôde assinar o pedido de exoneração coletiva, foi destituído de suas funções de Conselheiro pelo Decreto nº. 942, de 20 de abril de 1964, assinado pelo Vice-Governador Paulo Guerra porque o Governador Miguel Arraes já estava preso pelas novas forças que tomaram o poder. (Freire, 1996, p.35<sup>48</sup>).

Após ser preso pela segunda vez, Freire buscou ajuda junto à Embaixada da Bolívia, que o concedeu asilo político. Neste país, Freire iria trabalhar como assessor do Ministro da Educação, contudo, vinte dias depois de chegar a La Paz, a Bolívia também passaria por um golpe de Estado, aqui contra o governo reformista de Víctor Paz Estenssoro. Freire então decide seguir para o Chile, onde a vitória de uma aliança populista democrata-cristã acabara de colocar Eduardo Frei na presidência do país. Durante cerca de quatro anos e meio, Freire trabalhou no 'Instituto de Capacitación e Investigación de la Reforma Agraria' (ICIRA) e na 'Oficina Gubernamental Especial de Educación de Adultos', dirigida por Waldemar Cortéz. Foi professor na Universidad Católica de Santiago e também assessor especial da Oficina Regional da UNESCO nesta cidade.

Neste momento, Freire dedicava-se a reformular sua tese, intitulada 'Educação e Atualidade Brasileira'<sup>49</sup> (que lhe proporcionou o título de doutor e livre docente). Freire apresenta o seu primeiro livro: 'Educação como Prática da Liberdade'. O prefácio, escrito pelo cientista político brasileiro Francisco C. Weffort, trata da indissolúvel relação entre educação e política. Weffort (1967) argumenta no sentido de construir uma Pedagogia voltada à liberdade, uma educação que seja de facto dialógica, democrática e conscientizadora, tal como proposto por Freire, na qual os indivíduos se educam em comunhão. Centrado na cultura popular, o livro se refere à experiência de Freire no Brasil. Freire inicia sua fala com uma espécie de nota, intitulada 'Esclarecimento', exatamente para marcar o então cenário político-cultural brasileiro, contexto de desenvolvimento de seu trabalho, interrompido pelo golpe de 1964.

Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio. O esforço educativo que desenvolveu o Autor e que pretende expor neste ensaio, ainda que tenha validade em outros espaços e em outro tempo, foi todo marcado pelas condições especiais da sociedade brasileira. (Freire, 1967, p.35).

---

<sup>48</sup> Apud. Gadotti, 1996.

<sup>49</sup> Sua tese foi um prolongamento de um relatório feito por Paulo Freire para o II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, em julho de 1958, convocado pelo então presidente do Brasil, Juscelino Kubitschek. (1956-1961).

A partir daí, Freire nos apresentou uma análise do modelo de educação vigente, voltado para a domesticação dos indivíduos, e propõe uma nova forma de educar, buscando a liberdade através da conscientização dos educandos. Já se apontava, desde então, a questão da liberdade, que era tomada como antítese a opressão estabelecida pela ditadura civil-militar instaurada no Brasil. Freire, ao falar do contexto brasileiro, faz uma denúncia e se contrapõe a esta realidade, ao advogar por uma educação libertária.

Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma "educação" para a "domesticação", para a alienação, e uma educação para a liberdade. "Educação" para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (Freire, 1967, p.36).

Freire lança os conceitos de 'homem-objeto' e 'homem-sujeito' que, posteriormente, serviram para estabelecer uma analogia entre a rutura da Museologia Bancária e a chamada Nova Museologia, com a rutura de uma educação bancária e uma educação libertadora, de corte freireano, e que se expressa na afirmação por Hugues de Varine, quando dirigia o ICOM (1979), ao falar da transformação do 'homem-objeto' em 'homem-sujeito'.

A teoria da educação como prática da liberdade proposta pelo educador brasileiro Paulo Freire, na qual inventou e aplicou no Brasil o conceito conscientização, "ou seja a transformação do homem-objeto da sociedade de consumo – objeto do mundo atual, objeto do mundo técnico – em homem-sujeito" (Varine, 1979, p.17), foi muito importante nos novos caminhos trilhados pela Museologia a partir dos anos 1970, sobretudo na América Latina. Para esse autor, a inversão do processo educativo, no qual todo educando tem alguma coisa a oferecer, da qual o educador e todos temos necessidade, proposto por Paulo Freire pode ser aplicado no domínio da cultura. (Alves & Reis, 2013, p.130).

Freire também apresentou uma agenda teórica vinda do 'Existencialismo Cristão'<sup>50</sup>, de autores como Karl Jaspers ('Origen y Metas de la Historia' e 'Razão e

---

<sup>50</sup> "O Existencialismo Cristão trata-se de uma corrente filosófica a qual defende que existência precede a essência, ou seja, o indivíduo primeiro existe e somente depois irá se constituir como um ser pensante e, conseqüentemente, crítico, assim formando sua essência. Conceito "ser-em-situação": é a realidade empírica que se mostra e se impõe a todos, filósofos ou não, é o dado puro e simples que se refere a qualquer realidade humana ou mundana, física e psíquica, é vida temporal do homem como desdobramento no tempo e espaço. Não é verdadeiro ser do homem. O transcender a situação é a verdadeira existência, e não é conceituável por meio de idéias, é aquilo que eu me sinto radicado (a). A existência ainda não é, mas pode ser. O ser-em situação é o ponto de apoio da existência, o problema do ser está indissolúvelmente ligado ao da verdade. A existência se realiza na solidão do indivíduo, enquanto a massa é chamada ser-sem-existência. A existência e a verdade são históricas, levando em conta o homem político, religioso e econômico, é um processo que nunca chega ao fim, portanto há a impossibilidade de certezas absolutas, qualquer pretensão de certeza absoluta, seja filosófica ou religiosa é uma não-verdade. A mente humana é sempre

Anti-Razão de Nosso Tempo') e Jacques Maritain ('La Educación en Este Momento Crucial'), e também das teses do 'Instituto Superior de Estudos Brasileiros' (ISEB).

O ISEB, que refletia o clima de desalienação característico da fase de trânsito, era a negação desta negação, exercida em nome da necessidade de pensar o Brasil como realidade própria, como problema principal, como projeto. Pensar o Brasil como sujeito era assumir a realidade do Brasil como efetivamente era. Era identificar-se com o Brasil como Brasil. A força do pensamento do ISEB tem origem nesta identificação, nesta integração. Integração com a realidade nacional, agora valorizada, porque descoberta e porque descoberta, capaz de fecundar, de forma surpreendente, a criação do intelectual que se põe a serviço da cultura nacional. Desta integração decorreram duas conseqüências importantes: a força de um pensamento criador próprio e o compromisso com o destino da realidade pensada e assumida. Não foi por acaso que o ISEB, não sendo uma universidade, falou e foi escutado por toda uma geração universitária e não sendo um organismo de classe, fazia conferências em sindicatos. (Freire, 1967, p.99).

No ano de 1967, Freire foi convidado para visitar uma série de instituições nos Estados Unidos da América, como conferencista convidado. Dois anos depois, recebeu um convite para ministrar classes na importante Universidade de Harvard, onde trabalhou como professor no Centro para Estudos de Desenvolvimento e Mudança Social.

É importante salientar que o livro 'Educação como prática de Liberdade' foi bem recebido nos ciclos intelectuais norte-americanos (Gadotti, 1996), gerando assim um grande interesse pelo pensamento de Paulo Freire. 'Educação como prática de Liberdade' propõe que a prática educativa seja dialógica e antiautoritária, enfatizando uma ação pedagógica voltada para a liberdade, e que esta só seria possível numa sociedade que apresente condições políticas, econômicas e sociais favoráveis a mudança. Paulo Freire apresenta as forças políticas que disputavam o poder no início da década de 1960 no Brasil. Para compreendermos os desdobramentos nesta fase, Freire resgata a história e as características do Brasil no período colonial e na fase do Império, esclarecendo a inexistência da participação popular, inclusive durante a instauração da República.

Em seguida, Paulo Freire faz crítica à educação tradicional que está presente nas escolas, e aponta para a superação desta, demonstrando a crença na pessoa humana e em sua capacidade de educar-se como um sujeito histórico. Paulo Freire trabalha o conceito de democratização da cultura, através da educação e,

---

impulsionada para além dos limites da experiência. É uma situação que não se pode viver sem luta ou sem dor, é um fator limitante. A consciência humana me diz que sou limitado (a), mas não diz o limitante, portanto quem limita é Deus. De todas as situações-limites, a fundamental é a morte, que também é um mistério, o qual só pode ser revelado através do amor." (Gutiérrez, 1996, s.p.).

especialmente, da conscientização, tendo como referencial o seu próprio trabalho de educação popular. A obra foi publicada durante o período de exílio do Freire no Chile (1967-1969).

Ainda no Chile, Freire também se dedicou a educação de camponeses adultos, pois o processo de modernização capitalista da agricultura chilena introduziu um novo maquinário e também novos conhecimentos no campo. As reformas iniciadas pelo governo norte-americano, a 'Alianza para el Progreso' eram uma grande fachada, tendo em vista que a estrutura salarial e a propriedade privada mantinham-se em todo Chile (Gerhard, 1999). Ou seja, o dito suporte tecnológico seria apenas uma forma de institucionalizar a dependência política e econômica dos países latino-americanos em relação ao grande capital estrangeiro. Frente a isto, Paulo Freire se posiciona ao lado dos camponeses, os instrumentalizando no sentido da construção de uma visão crítica sobre o trabalho no campo. A partir deste trabalho, resulta o livro 'Extensão ou Comunicação?'<sup>51</sup> (1969), publicado pelo 'Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria' (ICIRA), em que Freire aborda a questão da extensão no meio rural, discutindo as formas de comunicação entre o técnico (agrônomo) e os trabalhadores rurais, em uma sociedade agrária, em pleno desenvolvimento.

O livro questiona, já em seu título, qual seria a melhor metodologia a ser aplicada pelo indivíduo responsável por uma ação transformadora por meio do ensino: estender seu conhecimento ou basear-se na comunicação para modificar os cenários que precisam de mudanças? [...] Freire usa a expressão "educar e educar-se" (p.24) para explicar que a metodologia comunicativa refuta qualquer "extensão educativa", que por si só já se contradiz, como ele esclarece na pesquisa semântica. No âmbito da comunicação, educador e educando dialogam ativamente em um processo no qual ambos são receptores e emissores do ensino, fazendo com que ambos eduquem-se e percebam que nenhum dos dois tudo sabe ou nada sabe. [...] Freire defende, assim, o aprendizado questionador que não repete informações, dados e técnicas, mas reflete acerca deles e os inclui no seu contexto de mundo para usá-los como base de transformações precisas. Esse caminho é apontado como o verdadeiro sentido da educação, não sendo mais uma transmissão de conceitos, mas uma problematização eficaz para as nossas relações com o mundo. Esta problematização pede ações e pensamentos dinâmicos, não estáticos. Por isso, a reforma agrária aparece na obra como algo que não pode limitar-se ao domínio das técnicas do campo, mas deve ampliar-se a uma transformação cultural. (Rios, 2017, P.86-88).

Em 1970, Paulo Freire publica 'Pedagogia do Oprimido', sua mais importante obra, que trata algumas de suas ideias fundantes: conscientização, a metodologia de investigação dos temas geradores, a concepção 'problematizadora' da educação e humanização. O grande mote do livro é a alfabetização como ato de conscientização

---

<sup>51</sup> A primeira edição foi publicada em espanhol e intitulada '¿Extensión o comunicación?'.

autêntico. Ao longo do texto, Freire apresenta o conceito de educação bancária e coloca a necessidade de rompermos com este modelo através da educação como prática libertadora, estabelecendo a importância do diálogo como principal ferramenta educativa, e demonstrando que será apenas através da conscientização política que a educação deixará de ser instrumento de opressão. 'Pedagogia do Oprimido' é um livro fundamental para todos aqueles que se envolvem com processos educativos, seja de que esfera for, como museal. É uma reflexão importante e um divisor de águas no campo pedagógico.

O livro apareceu numa fase histórica cheia de intensa inquietação. Os movimentos sociais na Europa, nos Estados Unidos, na América Latina, em cada tempo-espaço com suas características próprias. A luta contra a discriminação sexual, racial, cultural, de classe, a luta em defesa do ambiente, os Verdes, na Europa. Os golpes de Estado com a nova face, na América Latina, e seus governos militares que se alongaram da década anterior. Os golpes de Estado agora ideologicamente fundados, e todos eles ligados de uma ou de outra maneira ao carro-chefe do Norte, na busca de viabilizar o que lhe parecia dever ser o destino capitalista do continente. As guerrilhas na América Latina; as comunidades de base, os movimentos de libertação na África, a independência das ex-colônias portuguesas, a luta na Namíbia, Amílcar Cabral, Julius Nyerere, sua liderança na África e sua repercussão fora da África. A China. Mao. A Revolução Cultural. A extensão viva do significado de maio de 1968. As lutas políticas sindicais e pedagógico-sindicais, todas obviamente políticas, sobretudo na Itália. Guevara assassinado na década anterior e sua presença como símbolo não apenas para os movimentos revolucionários latino-americanos, mas também para lideranças e ativistas progressistas do mundo todo. A Guerra do Vietnã e a reação no interior dos Estados Unidos. A luta pelos direitos civis e o transbordamento do clima político-cultural dos anos 60, naquele país, para a década de 70. (Freire, 1992, p.21).

Podemos perceber que, trinta anos após a publicação de 'Pedagogia do Oprimido' e nas palavras do próprio Paulo Freire (1992), suas ideias foram fundamentadas pela literatura marxista, especialmente a partir de então. Freire apresenta na bibliografia deste livro autores como o próprio Marx, mas também Mao-Tsé-Tung, Friedrich Engels, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Vladimir Lênine, Jean-Paul Sartre, Herbert Marcuse, Fidel Castro, Ernesto Che Guevara, Gyögy Lukács, Frantz Omar Fanon, Régis Debray, Karel Kosik, Wright Millse Louis Althusser.

No mesmo ano desta publicação, Freire é convidado para atuar como assessor de educação de governo de países do Terceiro Mundo no Conselho Mundial das Igrejas, com sede em Genebra, Suíça. Junto a outros brasileiros também exilados em Genebra, Freire funda o 'Instituto de Ação Cultural' (IDAC), cujo objetivo era oferecer serviços educativos a países de Terceiro Mundo, especialmente àqueles que estavam em processo de luta por independência. A atuação de Freire tinha agora uma grande dimensão mundial, o que rendeu à equipe do IDAC um convite, feito pelo então

Ministro da Educação da Guiné-Bissau, Mário Cabral, para que colaborassem no desenvolvimento de um programa nacional de alfabetização para o país. Este é um grande desafio: após quatro séculos de domínio português, cerca de noventa por cento da população guineense era analfabeta.

A partir desta experiência, Paulo Freire escreve 'Cartas à Guiné-Bissau - Registo de uma experiência em Processo'. Neste livro, ele oferece uma visão pedagógica das atividades que estavam sendo realizadas na Guiné-Bissau e apresenta alguns dos problemas teóricos que surgiram a partir deste contexto, através das correspondências, algumas mais formais e outras não, de Freire à Mário Cabral, Comissário de Educação, e à Comissão de Trabalho de Alfabetização, durante o processo de implementação do Programa Nacional de Alfabetização de Adultos deste país. 'Cartas a Guiné-Bissau' relata a experiência do autor e sua equipa em um programa de educação de jovens e adultos que poderia servir ao grande projeto de reconstrução nacional de Guiné-Bissau após o fim do domínio português. Mais do que tratar dos conceitos relacionados a uma metodologia de alfabetização de jovens e adultos, Paulo Freire nos apresenta importantes conceitos sobre a história e a filosofia da luta pela libertação guineense. O maior enfoque deste livro é refletir sobre a verdadeira ajuda, aquela a qual os envolvidos se ajudam mutuamente, crescendo no esforço comum de se conhecer a realidade opressora do mundo.

Paulo Freire é filho de mãe católica e pai espírita, contudo, sua atuação é marcada pela opção pessoal pelo catolicismo: "ainda me recordo hoje a ternura com que o meu pai escutou quando lhe dei a notícia de que ia fazer a primeira comunhão. Eu tinha optado pela religião da minha mãe, mas tinha o seu apoio para realizar esta escolha" (Freire, 1978, p.6). E foi exatamente essa formação religiosa que veio a influenciar também as ideias e concepções freireanas de educação e a sua forma de lidar com a vida. Nas palavras de Freire (1978, p.6), "um cristão é um homem no mundo e com o mundo, de maneira que, comprometido no mundo, ele supera-o".

Ao refletir sobre o papel das Igrejas na América Latina, Paulo Freire escreve o livro 'Os Cristãos e a Libertação dos Oprimidos' (1978), onde faz a análise de alguns aspectos considerados por ele centrais do cristianismo verdadeiramente comprometido com a libertação dos povos: a opção necessária e indispensável pelos oprimidos; a superação do mito da neutralidade política e o caráter educativo da Igreja. Para Freire, a educação para a libertação através da Igreja acontece exatamente quando é superado seu papel tradicional e, conseqüentemente, a superação das marcas do colonialismo, ou seja, cabe a Igreja reconhecer a não neutralidade de suas ações e

comprometer-se de forma orgânica com a pauta e as lutas dos povos oprimidos, “evoluindo dessa perspectiva tradicionalista, há [assim] uma posição nova, distinta, assumida por outras Igrejas no quadro histórico da América Latina.” (Freire, 1978, p.32).

Menos de um ano depois, Paulo Freire escreveu o livro ‘Educação e Mudança’, que se destaca especialmente pela discussão presente de então no terceiro capítulo: ‘O Papel do Trabalhador Social no Processo de Mudança’<sup>52</sup>. Freire começa este capítulo refletindo sobre a profundidade da expressão título do mesmo, em um tom muito mais filosófico, em comparação aos capítulos anteriores. A dialética mudança-estabilidade é discutida, e afirma que esta não é independente da estrutura social: “mudança e estabilidade resultam ambas da ação, do trabalho que o homem exerce sobre o mundo. Como um ser de práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico-cultural” (Freire, 1979, p. 46). Ou seja, o mundo é e sempre será produto da práxis humana, mas também este mesmo mundo se volta sobre o homem e o condiciona.

Assim, as estruturas sociais se modificam, bem como podem também se estabilizar, e são exatamente nestas estruturas em que estão inseridos os trabalhadores sociais e seu trabalho propriamente dito. Será somente através da real percepção desta realidade que os trabalhadores sociais podem atuar na realidade de forma consciente e não neutra, procurando a transformação da sociedade e sua própria libertação, “a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles” (Freire, 1979, p.50).

Paulo Freire nos tira do posicionamento fatalista, e nos coloca diante da possibilidade real, que está para além da utopia, um estado de esperança: “tentar a conscientização dos indivíduos com quem se trabalha, enquanto com eles também se conscientiza, este e não outro nos parece ser o papel do trabalhador social que optou pela mudança” (Freire, 1979, p. 60).

---

<sup>52</sup> Na tese de doutoramento em Museologia pela Universidade Lusófona intitulada “Memórias Rebeldes: A Invenção Clássica e sua Transfiguração em Processos Sociomuseais Decoloniais e Ecosistêmicos”, Vania Brayner (2020) faz uma análise das categorias ‘trabalhador social’ e ‘mudança’ a partir da obra de Waldisa Russio, em diálogo com Paulo Freire e Florestan Fernandes (p.170-175). Neste trecho, Brayner apresenta uma reflexão que dialoga exatamente com o livro ‘Educação e Mudança’ de Paulo Freire, trazendo-a ao campo da Museologia.

Importante destacar que, ainda nestes mesmo capítulo, Freire nos fala sobre cultura: “evidentemente, a maneira de andar, de falar, de cumprimentar, de se vestir, os gostos são culturais. Cultural também é a visão que tem ou estão tendo os homens da sua própria cultura, da sua realidade” (Freire, 1979, p. 57). Este alerta que faz Freire de que o pensar sobre a cultura é, em si, cultural, é fundamental para a própria Museologia quando pensada em um sentido progressista. Isto nos leva a refletir sobre o próprio papel dos museus, de sua inserção e criação numa determinada cultura, e de seu uso cultural para estabelecer o horizonte de uma cultura sobre ela mesma. Como definir uma cultura é, ao menos tempo, estabelecer a diferenciação e relação com as demais, refletir sobre este papel dos museus é pensar sobre como estes colaboram para estabelecer relações desiguais e hierárquicas entre culturais, ou para promover a aproximação destas, numa perspectiva de igualdade e não-hierarquia. É, por exemplo, refletir se os museus estão a trabalhar no sentido de reforçar as lógicas colonialistas ou a trabalhar para descolonizar as relações culturais.

‘Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire’ (1979), originalmente lançado em francês e como um documento de trabalho do INODEP<sup>53</sup>, é uma reflexão a partir de sua prática, em que grifa aspectos centrais do pensamento freireano: a importância do diálogo, da criticidade, da compreensão do contexto social do educando, da prática libertária e da consciência de uma parcela da sociedade, oprimida e marginalizada.

Paulo Freire nos apresenta duas linhas de ações emergentes no campo pedagógico, a primeira trata-se da “real tomada de consciência por parte dos educadores” (Freire, 1979) para que estes não influenciem os educandos, aqui não estamos falando de uma educação tida como neutra, pelo contrário. A educação verdadeiramente libertadora se dá apenas através da conscientização e, para isso, deve ser construída através da apreciação crítica para a construção das escolhas e conceitos de cada indivíduo. Enquanto a outra linha de ação apresenta os conceitos de ‘ação cultural’ e ‘revolução cultural’. Ações culturais podem ser alienantes e não alcançar o que Paulo Freire trata por revolução cultural. Para isso é necessário eliminar aspectos que reproduzam modelos anteriores e, por outro lado, desenvolver o pensamento crítico, conscientizando os educandos da necessidade de libertação dos

---

<sup>53</sup> “O INODEP inclui-se, sem efeito, numa investigação de Paulo Freire, que, em julho de 1970, aceitou ser seu presidente por já considerar este órgão como um serviço, uma plataforma que permitia aos homens do “Terceiro e Primeiro Mundos” encontrarem-se, confrontarem-se, para que, aceitando a mediação das realidades concretas, descobrissem e juntos promovessem um desenvolvimento verdadeiramente libertador.” (INODEP apud Freire, 1979, p.2). O INODEP é um órgão internacional, parte do Conselho Ecumênico das Igrejas.

sistemas de opressão. "O papel fundamental dos que estão comprometidos numa ação cultural para a conscientização não é propriamente falar sobre como construir a ideia libertadora, mas convidar os homens a captar com seu espírito a verdade de sua própria realidade" (Freire, 1979, p.46).

Hoje estamos aqui em Genebra, de novo, no teu escritório, para começar o trabalho que nos tínhamos proposto. E a impressão que tenho é a de que deveríamos, neste primeiro momento de nosso trabalho comum, dizer aos que amanhã apanhem este livro para lê-lo, algo sobre porquê um livro assim, porquê um livro "falado", porquê não um livro escrito por nós dois - capítulo teus; capítulos meus - ou porquê não dois livros, um escrito por ti, outro, por mim. E que vamos assim dialogando os dois. Um pedaço eu digo, outro tu dizes. E que vamos assim nos desafiando nesta primeira conversa em que, ao mesmo tempo, estaremos nos preparando, ao viver o processo "falar" o livro, para levar a cabo o nosso projeto. (Freire e Faundez, 1986, p.6).

Ainda em Genebra, Paulo Freire e o professor chileno Antônio Faundez, iniciam os debates que iriam dar origem ao livro 'Por Uma Pedagogia da Pergunta', lançado apenas em 1986. Esta é uma obra oral e coletiva, um diálogo entre dois grandes intelectuais, em que propõem a pergunta como princípio educativo. Faundez inicia este diálogo abrindo a possibilidade de apresentar temas relacionados a experiências concretas que os dois autores têm ou não em comum, e Freire insiste na ideia de que iniciem um trabalho diferente do que ambos têm escrito individualmente. Aqui, a cultura é definida como o conjunto de atividades cotidianas, que orienta a interação e troca experiências entre os indivíduos, a não é estática, mas está em constante evolução, a partir de novas experiências e, conseqüentemente, novos aprendizados. Para Faundez, a quotidianidade deve romper com o individual, para então descobrir como e, finalmente, se relacionar com os outros.

Ou seja, o indivíduo aprende não pelo seu estudo individual, mas pela troca de experiências com os demais em sociedade. Quando nos relacionamos com outros indivíduos, as nossas experiências cotidianas passam a ter novas formas e significados, assim aprendendo a conviver com a diversidade e a respeitar as diferenças.

Entre 1975 e 1980, Freire atuou em países dos cinco continentes: Austrália, Itália, Nicarágua, Ilhas Fiji, Índia, Tanzânia e, especialmente, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Moçambique e Angola, países africanos recém-independentes de Portugal.

### **2.1.3. Fim do exílio: Paulo Freire a 'reaprender' o Brasil**

Para mim, o exílio foi profundamente pedagógico. Quando, exilado, tomei distância do Brasil, comecei a compreender-me e a compreendê-lo melhor.

[...] Foi exatamente ficando longe dele, preocupado com ele, que me perguntei sobre ele. E, ao me perguntar sobre ele, me perguntei sobre o que fizeram com outros brasileiros, milhares de brasileiros da geração jovem e da minha geração. Foi tomando distância do que fiz, ao assumir o contexto provisório, que pude melhor compreender o que fiz e pude melhor me preparar para continuar fazendo algo fora do meu contexto e também me preparar para uma eventual volta ao Brasil. (Freire, 1996, p. 56-58<sup>54</sup>).

Após uma visita de cerca de um mês ao Brasil, em agosto de 1979, Freire retorna a Genebra e decide tratar com o IDAC e com o Conselho Mundial de Igrejas o seu retorno definitivo ao Brasil, o que ocorre, finalmente, em 1980. Desde o final dos anos 1970, o regime militar brasileiro em crise vinha procurando se ajustar frente às crescentes pressões internas e questionamentos internacionais, num processo que foi caracterizado como de abertura 'lenta, gradual e segura', de acordo com o presidente Ernesto Geisel. Em 1979, o então presidente João Baptista de Oliveira Figueiredo decreta a anistia, que por pressão popular deixa de ser restrita aos torturadores e membros da repressão política e a apenas um par dos opositores, e torna-se "ampla, geral e irrestrita": o perdão político serviu assim tanto àqueles que combatiam o regime quanto aos próprios militares perpetradores do terrorismo de Estado. Nesse mesmo ano, o presidente também decreta o fim do bipartidarismo, permitindo assim que vários outros partidos surjam e outros tantos saiam da ilegalidade.

Aos 57 anos, em junho de 1980, Freire desembarca no aeroporto de Viracopos, em Campinas, regressando definitivamente ao país que, de acordo com o próprio, teria que "reaprender" (Freire, 1980).

Paulo Freire teve de recomeçar, mais uma vez, tudo do princípio pois, para a reintegração aos antigos cargos, a Lei de Anistia exigia que o ex-exilado requeresse ao governo o estudo de seu caso. Por considerá-la ofensiva, recusou-se a aceitar tal exigência, tanto no caso da docência, como no de técnico da Universidade Federal de Pernambuco, como tinha passado a denominar-se a antiga Universidade do Recife. Assim pensando e agindo, recomeçou, mais uma vez, tudo do princípio porque o 1º. de abril de 1964 o tinha demitido, sumariamente, do cargo de diretor do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife. Ele, que tinha sido um dos fundadores e que tão entusiástica e coerentemente o dirigia, não foi poupado pelas forças da direita. Foi no SEC da Universidade do Recife que ele teve a possibilidade de sistematizar o "Método Paulo Freire" e prestar outros serviços relevantes à população local com a Rádio Educativa da Universidade, esta também por ele idealizada. O golpe militar ainda o tinha aposentado das funções de professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da mesma Universidade, em 08 de outubro de 1964, por Decreto publicado no dia 09 subsequente. [...] Quanto ao cargo de Técnico em Educação no Serviço de Extensão Cultural que tão entusiasticamente ocupou, criando aí, entre outras coisas, a rádio educativa, mantida até hoje pela Universidade Federal de Pernambuco, teve, recentemente, o reconhecimento de seus direitos pelo Ministério da Educação. Assim, foi

---

<sup>54</sup> Apud. Gadotti, 1996.

reincorporado neste cargo aos quadros da Universidade, mas como reside em São Paulo, foi em seguida aposentado com tempo parcial de trabalho, em março de 1991. (Gadotti, 1996, p.44-46).

Freire foi convidado a ser professor pela Universidade Católica de São Paulo e da Universidade de São Paulo, atuando nos seus departamentos de educação. Sendo que acabou por pedir demissão, pois a Constituição Brasileira proíbe a acumulação de mais de dois cargos públicos e suas aposentadorias. Freire também manteve sua atuação política, sendo nomeado presidente da Fundação Wilson Pinheiro<sup>55</sup>, mantida pelo Partido dos Trabalhadores (PT), legenda pela qual chegou a ser candidato e, posteriormente, assessorou secretarias de educação em inúmeras cidades por todo o Brasil.

Cerca de um ano após seu retorno do exílio ainda, nas próprias palavras de Freire, reaprendendo o Brasil, em 1981 é lançado o livro 'A Importância do Ato de Ler' (1981). A obra é uma coletânea de três textos ('três artigos que se completam') e tem como destaque o artigo escrito em 1981 para um número especial da revista 'Harvard Education Review', onde Freire relata e faz reflexões a partir da sua experiência no plano de alfabetização nacional de São Tomé e Príncipe, logo após a independência deste país, quando Freire foi convidado para atuar como assessor do novo governo, no campo da educação.

---

<sup>55</sup> "Em 1981, muitos anos antes da criação da Fundação Perseu Abramo (1996), o Diretório Nacional do PT instituiu a Fundação Wilson Pinheiro (FWP), que tinha como propósito ser "instrumento nacional do partido para realizar pesquisas e estudos socioeconômicos, políticos e culturais (cursos, debates, análises), desenvolvendo atividades de formação política". A ideia era que trouxesse, em suas atividades, para dentro do partido, pessoas que de alguma forma não estavam ligadas ao PT, mas com as quais este poderia abrir uma relação de diálogo. Nenhuma mulher foi indicada para o primeiro Conselho de Curadores da FWP, mas o primeiro presidente, Antonio Candido, esteve acompanhado de nomes como Paulo Freire, Hélio Bicudo, Moacir Gadotti, Paul Singer e Paulo Rubem, entre outros. E, mesmo com tantos intelectuais em sua coordenação, não se tratava por princípio de um espaço acadêmico, que separasse atividades dos trabalhadores intelectuais de um lado e dos trabalhadores manuais de outro. A FWP tinha caráter nacional e conseguiu estruturar seções regionais com algum nível de funcionamento. Produziu debates e publicações e pretendia cumprir tríplice papel: apresentar a posição partidária nos temas em debate; apresentar ao partido os diferentes pontos de vista existentes na sociedade; e servir como instrumento de aprofundamento de opiniões polêmicas. Gadotti conta que, apesar da ausência feminina na direção da FWP, nomes como Marilena Chaui e Lélia Abramo produziram grandes contribuições aos debates. Segundo ele, o texto "O que é Cultura", de Chaui, até hoje é atual, assim como o que foi produzido sobre outras possibilidades de energia, uma discussão bem vanguardista para a época. Num tempo em que os núcleos tinham muito destaque e era o espaço onde ocorria a formação política, a FWP tinha cadernos de textos, resultado de seminários e debates, que chegavam até os militantes da base. "Tenho uma lembrança muito feliz daquele tempo. Tínhamos debates filosóficos profundos, realizamos um seminário, em 1983, ano do centenário da morte de Karl Marx, que foi muito bom. Tínhamos as ricas contribuições do Florestan Fernandes, as discussões que fizemos sobre socialismo ou políticas públicas", recorda o educador. A falta de recursos, no entanto, obrigou a direção do partido a encerrar a instituição." (Estima, 2009, s.p.).

A escassez de quadros e de recursos materiais, refletindo-se necessariamente no plano da alfabetização de adultos, teria de constituir-se em obstáculo não apenas a sua programação mas também a seu desenvolvimento. Não foi por outra razão que a ex-ministra da Educação, Maria Amorim, optou por um programa humilde mas realista, à altura das reais possibilidades do país. Um programa a ser posto em prática durante quatro anos, dentro dos quais se fará a superação do analfabetismo em São Tomé e Príncipe, com o povo dizendo a sua palavra. (Freire, 1981, p.28).

Em outubro de 1986, morre sua primeira esposa. Cerca de dois anos depois, Freire casa-se novamente com Ana Maria (Nita)<sup>56</sup>, uma amiga de infância que ele reencontra no curso de mestrado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Neste mesmo ano, Paulo Freire lança o livro "Medo e Ousadia", escrito também em parceria, desta vez com o professor norte-americano Ira Shor. O trabalho de Freire com Shor teve início em 1980 e se estendeu até 1997.

Esta ligação com intelectuais dos EUA e seu reconhecimento como pensador relevante, como já referido anteriormente, ocorreu entre abril de 1969 e fevereiro de 1970, quando Freire morou em Cambridge, Massachusetts, ensinando na Universidade de Harvard, como professor visitante. Nos Estados Unidos, Paulo Freire não é conhecido apenas pela educação de adultos, mas é também referência fundamental do movimento de educação crítica norte-americana, tal como Peter McLaren e Henry Giroux. "Nesse período, vem o contato mais próximo com a obra de Gramsci, Kosik, Habermas e outros filósofos marxistas. Parece-me que o marxismo de Paulo Freire se nutre nas obras desses autores, especialmente Gramsci." (Gadotti, 1996, p.74).

Ainda de acordo com Oliveira, Marcondes e Santos (2020), a Pedagogia freireana, se apresenta nos Estados Unidos como uma metodologia crítica e dialógica, com foco no ensino: Giroux (1998) e MacLaren (1999) pensam a Pedagogia freireana em uma perspectiva filosófica, com base teórica. Enquanto, Aronowitz (1998) diz que em alguns momentos era interpretada nos Estados Unidos como uma metodologia

---

<sup>56</sup> Ana Maria Araújo Freire (Nita), nasceu em Recife (PE), em 13 de novembro de 1933. Filha de educadores, casou-se, em 1988, em segundas núpcias, com Paulo Freire. É mestre e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/ SP). Seus livros individuais publicados no Brasil são: Paulo Freire: uma história de vida. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006; Nita e Paulo: crônicas de amor, São Paulo, Editora Olho d'Água, 1998; Analfabetismo no Brasil, 3ª edição, São Paulo, Editora Cortez, 2001; Centenário de nascimento: Aluizio Pessoa de Araújo, Recife, Editora do Autor, 1997, e, Centenário de nascimento de Francisca de Albuquerque Araújo – Genove -, São Paulo: Roteiro, 2002. Tem artigos e ensaios publicados em livros e revistas especializadas de várias partes do mundo. Desde 1997, como sucessora legal da obra de Paulo Freire, vem organizando e fazendo publicar seus livros inéditos e traduzindo a sua obra escrita, a partir de 1988, para o espanhol e diversas línguas da Europa e do Oriente. (Contrapontos, 2007, p.671).

brilhante e de caráter extraordinário, politicamente provocativa; será esta uma das mais importantes críticas que se faz a apropriação indevida do pensamento de Paulo Freire.

McLaren (1999) considera Paulo Freire o filósofo inaugural da Pedagogia crítica e chama atenção ao fato dele ter efetivado uma reorientação global da Pedagogia, direcionando-a à política da libertação, significativa para os movimentos ativistas no mundo. Explica que "Freire foi sempre fundamental para o desenvolvimento de minha Pedagogia crítica" (McLAREN, 2007: 01). Assim, McLaren reconhece Paulo Freire como gênese da Pedagogia crítica nos Estados Unidos, afirmando a influência freireana no seu pensamento educacional. Giroux (1998:191) expressa sobre a tendência freireana nos Estados Unidos que, em alguns lugares, o nome de Paulo Freire "[...] tornou-se sinônimo do próprio conceito e prática de Pedagogia crítica. Progressivamente o trabalho de Freire tem-se tornado a referência padrão para engajar no que é muitas vezes referido como ensino para o pensamento crítico, Pedagogia dialógica ou alfabetização crítica". Em sua obra "Os professores como intelectuais transformadores" Giroux incorpora no conceito de professor como intelectual transformador princípios de Freire e Gramsci. (Oliveira, Marcondes, Santos, 2020, p.318-319).

Retornando à cronologia, nas eleições municipais de 1988, o PT venceu na cidade de São Paulo e, a nova prefeita<sup>57</sup>, Luiza Erundina de Sousa, nomeou Freire Secretário de Educação, no dia 03 de janeiro de 1989. À frente da Secretaria de Educação, Freire orientou sua atuação a partir de quatro eixos centrais: acesso e permanência; qualidade da educação; democratização da gestão e valorização da cultura popular. Estes são evidentes no documento intitulado 'Construindo a Educação Pública Popular', texto preliminar para a construção do novo Regimento Comum das Escolas Municipais, onde Freire se dirige, primeiramente, "aos que fazem a educação conosco em São Paulo" (Freire, 1989a, p.3)<sup>58</sup>. Dos quatro anos do governo Erundina, Paulo Freire esteve à frente da Secretaria Municipal de São Paulo por apenas dois anos. Contudo, sua equipe manteve a sua proposta de gestão: construir uma escola

---

<sup>57</sup> O equivalente em Portugal à Presidente da Câmara Municipal.

<sup>58</sup> "Aos que fazem a educação conosco em São Paulo. Assim que aceitei o convite que me fez a prefeita Luiza Erundina para assumir a Secretaria de Educação da Cidade de São Paulo pensei em escrever aos educadores, tão assiduamente quanto possível, cartas informais que pudessem provocar um diálogo entre nós sobre questões próprias de nossa atividade educativa. Não que tivesse em mente substituir, com as cartas os encontros diretos que pretendo realizar com vocês, mas porque pensava em ter nelas um meio a mais de viver a comunicação entre nós. Pensei, também, que as cartas não deveriam ser escritas só por mim. Educadoras e Educadores outros seriam convidados a participar desta experiência que pode constituir-se num momento importante da formação permanente do educador. O fundamental é que as cartas não sejam apenas recebidas e lidas, mas discutidas, estudadas e, sempre que possível, respondidas. Hoje tenho a satisfação de fazer chegar às mãos dos educadores da nossa rede um primeiro texto redigido por equipe deste Gabinete: "Construindo a Educação Pública Popular" – texto em que se fala um pouco de alguns pontos centrais do trabalho comum a ser realizado por nós – e também o texto do Regimento Comum das Escolas para discussão e debates em toda a rede. Fraternalmente, Paulo Reglus Neves Freire." (Freire, 1989, p.3).

pública popular e democrática, e ainda hoje é “um paradigma inspirador de políticas de educação de várias redes de ensino comprometidas com a educação crítico-emancipadora.” (Saul, 2012, p.394).

Essa proposta educativa partia do respeito aos verdadeiros protagonistas das escolas: professores, gestores, alunos e seus responsáveis, ou seja, a comunidade escolar. Assim sendo, essa proposta tem como principal instrumento de mobilização o diálogo, uma Pedagogia efetivamente dialógica de construção do conhecimento, em que todos estão ativos e participativos, em exercício pleno da cidadania, democracia e participação popular. Há aqui um elemento que, mais uma vez, comprova a convergência do pensamento deste com o que foi elaborado pelos sectores progressistas na Museologia. Como dizia Freire,

Não vamos impor idéias, teorias ou métodos, mas vamos lutar pacientemente impacientes por uma educação como prática da liberdade. Nós acreditamos na liberdade. [...] Uma escola pública popular não é apenas aquela à qual todos têm acesso, mas aquela cuja construção todos podem participar, aquela que atende realmente aos interesses populares que são os interesses da maioria; é, portanto, uma escola com uma nova qualidade baseada no compromisso, numa postura solidária, formando a consciência social e democrática. Nela todos os agentes, e não só os professores, possuem papel ativo, dinâmico, experimentando novas formas de aprender, de ensinar, de trabalhar, de brincar e de festejar. [...] A escola pública só será popular quando for assumida como projeto educativo pelo próprio povo através de sua efetiva participação. A transformação radical da escola que temos supõe essa participação organizada. (Freire, 1989a, p.5 e 10).

Paulo Freire desejava “mudar a cara da escola” (Freire, 1989a), a tornar “um espaço de educação popular e não apenas o lugar de transmissão de alguns conhecimentos, cuja valorização se dá à revelia dos interesses populares, uma escola cuja boniteza se manifeste na possibilidade da formação do sujeito social” (Freire, 1989a, p.5).

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões, punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber que vai além do saber da pura experiência feita, que leve em conta suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates, idéias, soluções, reflexões, aonde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. (Freire, 1989a, p.8-9).

Ao tratar dos saberes populares, Paulo Freire se refere a necessidade de associar a educação formal (escolarizada) à educação não-formal, reconhecendo assim a importância de outros espaços da prática pedagógica.

A escola não é o único espaço da prática pedagógica. A sala de aula também não poderá ser o único espaço de veiculação do conhecimento. Procuraremos identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas diferenciadas de modo a possibilitar a interação de experiências. Consideramos também práticas educativas as diversas formas de articulação de grupos, núcleos, unidades escolares, associações e entidades que visem a contribuir para a formação do sujeito popular enquanto indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social. (Freire, 1989a, p.9).

Aqui, o museu, poderia ser compreendido como espaço da prática pedagógica não-formal, é uma instituição que está a promover a chamada educação permanente, a que não se encerra ao término de um ano ou semestre letivo. A ação educativa mais uma vez é vista como processo e não produto com prazos de encerramento, não se trata de uma atividade estanque, o que temos é uma ação dialógica permanente, que se dá também fora dos museus, no diálogo entre sujeitos inseridos ou não na atividade museológica. Assim, o museu e o patrimônio assumem sua função didática, ao possibilitar que os indivíduos possam desenvolver o espírito crítico, analítico e pesquisador. Ou seja, essa é a verdadeira práxis libertadora, o museu se trata então de uma instância que educa através do patrimônio, por meio da conscientização e reflexão, buscando o desenvolvimento de uma visão clara das relações sócio-históricas das quais os indivíduos são parte, para que efetivamente haja uma formação voltada para o exercício da cidadania, a partir da participação coletiva.

O ensino formal entra aqui, exatamente, como uma possibilidade de parceria, de intercâmbio entre núcleos de educação que devem cooperar mutuamente, um enriquecendo o trabalho do outro. A escola, bem como outros centros de educação, também podem ser polo dinamizador da ação museológica. A eficácia de um trabalho pedagógico na esfera museal depende também da interseção e da parceria promovida através do diálogo entre o museu e as instituições formais de ensino. E mais, essa nova perspectiva de ação nos sugere a necessidade de promover uma real integração entre museus e os demais centros de educação, na qual a atuação da comunidade escolar será instrumento fundamental na construção de projetos embasados teoricamente e que sejam verdadeiramente inovadores e articulados a produção crítica do conhecimento. Só assim o museu poderá se configurar também como um vetor de compromisso social.

Uma proposta educacional comprometida com os seres humanos em transformação tem como objetivo maior que os participantes possam refletir e elaborar de maneira crítica e participativa as mensagens recebidas. Assim, a eficácia de um trabalho pedagógico na esfera museal depende também da interseção e da parceria promovida através do diálogo entre duas esferas: o museu e a escola. É importante destacar que Paulo Freire considera a escola como parte do conjunto de espaços voltados à educação popular.

De acordo com Saul (1991), durante o período em que esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, por diversas vezes, Paulo Freire foi indagado a respeito de uma distinção entre educação popular e escola pública. Esse questionamento tinha como base a ideia de que "a educação popular se referia à educação não escolarizada, em especial, dos adultos, contrapondo-se à escolarização" (Saul, 1991, p.398). Em resposta, no livro 'Educação Popular e Escola Pública' (1992), Paulo Freire afirma que é possível fazer educação popular também na rede pública de ensino.

A educação popular cuja posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais numa sociedade de classe, se constitui como um nadar contra a correnteza é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe e, por isso mesmo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos. É a que trabalha, incansavelmente, a boa qualidade do ensino, a que se esforça em intensificar os índices de aprovação através de rigoroso trabalho docente e não com frouxidão assistencialista, é a que capacita suas professoras cientificamente à luz dos recentes achados em torno da aquisição da linguagem, do ensino da escrita e da leitura. Formação científica e clareza política de que as educadoras e os educadores precisam para superar desvios que, se não são experimentados pela maioria, se acham presentes em minoria significativa. [...] É a que, em lugar de negar a importância da presença dos pais, da comunidade, dos movimentos populares na escola, se aproxima dessas forças com as quais aprende para a elas poder ensinar também. [...] É a que não considera suficiente mudar apenas as relações entre educadora e educandos, amaciando essas relações, mas, ao criticar e tentar ir além das tradições autoritárias da escola velha, critica também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo. E ao realizar-se, assim, como prática eminentemente política, tão política quanto a que oculta, nem por isso transforma a escola onde se processa em sindicato ou partido. É que os conflitos sociais, o jogo de interesses, as contradições que se dão no corpo da sociedade se refletem necessariamente no espaço das escolas. E não podia deixar de ser assim. (Freire, 1993, p.101-103).

Após esse período à frente da Secretaria de Educação do estado de São Paulo, Paulo Freire faz, em 1992, uma profunda revisão de suas experiências e ideias,

o que dá origem às duas obras fundamentais: ‘Política e Educação’ (coletânea de onze textos que apresentam algumas de suas discussões em seminários nacionais e internacionais) e ‘Pedagogia da Esperança: um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido’. Sendo que, em ‘Pedagogia da Esperança’, Paulo Freire apresenta aspectos centrais que marcam a elaboração de sua Pedagogia do Oprimido, como o tempo que passou nos Estados Unidos e Chile, com as memórias dos locais em que esteve a escrever a sua obra mais importante; de que maneira os capítulos foram sendo escritos e sobre a existência do quarto e último capítulo, que teria sido escrito algum tempo depois, ao se afastar do texto inicial com três capítulos.

‘Pedagogia da Esperança’ continua o diálogo iniciado por Freire em ‘Pedagogia do Oprimido’, onde a reflexão sobre as condições dos oprimidos é ampliada e incorpora as discussões com camponeses, guerrilheiros, indígenas, operários, acadêmicos, ministros e chefes de Estado. A real esperança crítica é a tônica para a luta pela transformação do mundo. “O seu pensamento mantém uma coerência exemplar, sempre marcado pela preocupação com os mais desfavorecidos e com os excluídos da sociedade; mas, ao mesmo tempo, sente-se a emergência de temas e de linguagens até então menos presentes” (Nóvoa, 1998, p.180). O livro traz os temas discutidos nos anos 1970 para a contemporaneidade, ou seja, a reflexão é revista e ampliada, sem, no entanto, abandonar a essência das elaborações do primeiro livro.

No ano seguinte, Paulo Freire e Adriano Nogueira, discutem a Educação Popular, um conceito central da práxis freireana, no livro ‘Que fazer - Teoria e prática em educação popular’ (1993)<sup>59</sup>. Freire defende a educação como prática política, um processo contínuo de aprendizado voltado para a transformação da sociedade: “entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica [...] a estreita relação entre escola e vida política” (Freire e Nogueira, 1993, p.19).

Nogueira então interroga Freire acerca do saber popular, sua constituição e organização, através de um programa de ação, tal como descrito no segundo capítulo, intitulado Organizar o saber, planejar a luta. “O conhecimento mais sistematizado é indispensável à luta popular [...], mas esse conhecimento deve percorrer os caminhos da prática” (Freire e Nogueira, 1993, p.25), ou seja, a luta popular não pode ser algo sem liderança, ao acaso e de forma desorganizada. Devemos considerar também, que

---

<sup>59</sup> Não se pode deixar de fazer notar como este título acaba por remeter em seu título a um livro clássico, de 1902, de Vladimir Lênine, intitulado, precisamente, ‘Que fazer?’.

o saber popular tem tradição prioritariamente oral, bem diferente do conhecimento sistematizado dos processos científicos-acadêmicos, "o povo não procede assim... Nossa tradição na cultura popular é mais oral do que escrita. As pessoas fazem narrações orais. O que é narrado exige troca de olhares e gestos" (Freire e Nogueira, 1993, p.28).

Aqui permanece a ideia da liderança, como já se encontrava em Pedagogia do Oprimido, como ressaltou em sua apresentação no grupo Sociomuseologia + Paulo Freire, Carlos Serrano Ferreira, que é um traço de continuidade de Freire com o pensamento marxista-leninista, contrariando tendências cada vez mais importantes nas organizações populares, de cariz espontaneísta, que não entendiam o papel de um articulador no avanço da consciência dos sectores populares em suas lutas.

Ainda em 1993, Paulo Freire lança um livro de curioso título 'Professora Sim, Tia Não: Cartas a quem ousa ensinar'<sup>60</sup>. Esta é uma obra que marca a trajetória histórica de luta dos educadores pelo reconhecimento do papel fundamental do seu trabalho para a sociedade. Para Freire, ensinar é um ato político, ou seja, a luta dos educadores não é singular. Os educadores são parte de uma classe, são trabalhadores que, há muitas décadas, lutam pelo reconhecimento do seu trabalho. Desta mesma forma, consolidam sua unidade e autorreconhecimento enquanto classe trabalhadora, o que é fundamental para o estabelecimento de pontes e de compromissos com os demais setores explorados da sociedade. Ao afirmarem-se enquanto trabalhadores, em sua dignidade conseguem, desta maneira, fortalecer-se enquanto indivíduos, atores políticos e, históricos, e enquanto categoria.

O educador para ser agente da transformação histórica deve, primeiro, se entender enquanto isto, enquanto sujeito, não como objeto da história. Por isso, ao se diluir esta identidade, não só se desconstrói o papel do educador, mas em consequência, se desconsidera sua luta histórica e colabora para ampliar a alienação de uma categoria fundamental, prejudicando a luta emancipadora em geral. Afasta os trabalhadores da educação do conjunto dos trabalhadores e de suas lutas, e assim, também de seus alunos-trabalhadores. Além disso, isso colabora para a precarização das condições de trabalho dos educadores. Afinal, se todos podem ser educadores, se não há especificidade no mesmo, também não há necessidade de se garantir boas condições de trabalho e vida, pois alguém o fará de qualquer maneira.

---

<sup>60</sup>A relação da obra 'Professora Sim, Tia Não' com o campo dos museus e da Museologia será tratada mais a frente no capítulo 4, a partir das reflexões por mim apresentadas no encontro do grupo de estudos Sociomuseologia + Paulo Freire, ocorrido no dia 14 de maio de 2020.

Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento [...] O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a "paixão de conhecer" que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Por isso é que uma das razões da necessidade da ousadia de quem se quer fazer professora, educadora, é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos. (Freire, 1986, p.09).

Publicado em 1995, 'À Sombra Desta Mangueira' é um livro que apresenta questões em torno do neoliberalismo, identificado aqui por Freire como uma nova compreensão ideológica do mundo, exatamente por defender que não há mais ideologias ou história:

O que mais o preocupava nos últimos anos era o avanço de uma globalização capitalista neoliberal. Por que Paulo Freire atacava tanto o **pensamento e a prática neoliberal**? Porque o neoliberalismo é visceralmente contrário ao núcleo central do pensamento de Paulo Freire que é a **utopia**. Enquanto o pensamento freireano é utópico o pensamento neoliberal abomina o sonho. Para Paulo Freire o futuro é **possibilidade**. Para o neoliberalismo o futuro é uma **fatalidade**. O neoliberalismo apresenta-se como única resposta à realidade atual, desqualificando qualquer outra proposta. Desqualifica principalmente o Estado, os Sindicatos e os Partidos Políticos. Denuncia a política fazendo política.<sup>61</sup> (Gadotti, 1997, s.p.).

A mangueira em questão que intitula o livro, está intimamente relacionada a infância de Paulo Freire: em baixo das árvores, sob a sombra, Freire ainda menino, fez as primeiras leituras do mundo e também da palavra. Ou seja, este é um lugar de reflexão e também de aprendizagem, é essa a tônica do livro, um texto ainda mais pessoal, em que Freire reflete sobre história, educação e política. Nestas reflexões, Paulo Freire destaca que homens e mulheres são os responsáveis pela escrita da história e não existe destino, uma compreensão da História como possibilidade. Este livro traz a essência do "esperançar" freireano, uma esperança na mudança e comprometida com a luta: "decisão política, mobilização popular, organização, intervenção política e liderança lúcida, democrática esperançosa, coerente, tolerante" (Freire, 1995, p.36).

Ainda neste livro, Paulo Freire apresenta a gestão de Luiza Erundina na prefeitura de São Paulo (1989-1992) e trata sua atuação a frente da Secretaria Municipal de Educação como exemplo de um esforço "politicamente sério, democrático e cientificamente fundado" (Freire, 1995, p.45) em defesa da educação gratuita, popular e de qualidade, inclusive apontando áreas em que alcançaram importantes resultados positivos: a gestão democrática da secretaria através do

---

<sup>61</sup> Grifos no original.

trabalho colegiado; apoio e incentivo a atuação dos grêmios estudantis e conselhos escolares nas escolas; formação permanente do quadro docente; reorientação curricular e crescimento da participação e ampliação da comunidade escolar, etc. Paulo Freire faz um balanço importante que nos auxilia a compreender melhor o processo de gestão democrática, tão importante e até mesmo fundamental no contexto de um (eco)museu verdadeiramente comprometido com a sua comunidade.

O último livro escrito por Paulo Freire é publicado em 1997, cerca de três semanas antes do seu falecimento, ocorrido no dia 02 de maio, aos 75 anos. Intitulado 'Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa', "Paulo Freire preferia falar de 'saberes' e não de competências, uma palavra associada à tradição utilitarista, tecnocrática, ao mundo da empresa, à economia, à competitividade (ao mundo do trabalho neoliberal), à eficiência, à racionalização, à avaliação (Gadotti, 2011, p.51).

De fato, há algo que permanece constante no pensamento de Freire: a sua preocupação ética, seu compromisso com os "condenados da Terra" (em Pedagogia do Oprimido), com os "excluídos" (em Pedagogia da Autonomia). [...] Paulo Freire "retoma" certos temas, como em Pedagogia da esperança, "retoma" em sua Pedagogia do oprimido. Em sua Pedagogia da autonomia ele afirma textualmente que retoma certos problemas, mas não como "pura repetição do que foi dito". [...] Há certamente na obra de Paulo Freire um retorno e um desenvolvimento em espiral de uma grande polifonia de temas geradores orientados pela escolha de um ponto de vista emancipador da ciência, da cultura, da educação, da comunicação etc. Por isso pode-se concluir que a obra de Paulo Freire gira em torno de um único objeto de pesquisa, como vem sustentando um de seus mais importantes intérpretes (Celso Rui de Beisiegel). Este objeto estaria já no seu primeiro livro Educação e atualidade brasileira: a educação como instrumento de libertação. (Gadotti, 1999, p.2-3).

'Pedagogia da Indignação' (1997) foi organizado pela última esposa de Paulo Freire, Ana Maria de Araújo Freire, que reuniu uma série de cartas manuscritas deixadas por Freire, um pouco antes de seu falecimento. Inclusive, algumas cartas não chegaram a ser finalizadas, pois começaram a ser escritas pouco antes de sua morte. Ana Maria Freire foi legalmente nomeada por Paulo Freire como a sua sucessora intelectual, e por isso, ela pode reunir um conjunto de documentos fundamentais sobre a vida e obra de Freire e, a partir daí, lançou uma série de publicações. "A obra de Paulo Freire continua, seu pensamento vai ser atual até quando existir oprimido e explorado, porque a sua Pedagogia é a Pedagogia política. Enquanto existir necessidade, o Pensamento de Paulo Freire não morre." (Freire, 1998, s.p.).

Paulo Freire tem, desde o início de sua trajetória, o compromisso com os oprimidos e com a realidade rural. Uma importante experiência que se ligará a Paulo

Freire, é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), onde o seu Método é incorporado na metodologia educativa do próprio MST. Este movimento político e social brasileiro, inspirado no marxismo, surgiu em oposição ao modelo de reforma agrária imposto pelo regime militar, principalmente na década de 1970, que priorizou a colonização de terrenos não-ocupados, em geral florestais, em regiões remotas, com o objetivo de integração estratégica, sem tocar na estrutura histórica do latifúndio. Ao contrário desse modelo, o MST visa essencialmente redistribuir terras não-produtivas, revertendo o processo de concentração fundiária e colocando-a ao serviço não da exportação de monoculturas, mas ao abastecimento da população, suportado na agricultura familiar. Segundo o CEDEM (2014),

O MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra tem suas origens na década de 1970. Nesta época, surgiram em todas as regiões do país manifestações camponesas contra as formas de expropriação e expulsão da terra, que resultaram das transformações da agricultura brasileira na ampliação da exploração dos trabalhadores rurais. [...] A expansão da fronteira agrícola, mega-projetos como barragens e a mecanização combinaram para eliminar pequenas e médias lavouras e contribuíram para a concentração capitalista da terra. Este processo intensificou o êxodo rural que forçou a migração de mais de 30 milhões de camponeses. Dos que migraram para a cidade, motivados pela aceleração do processo de industrialização - o chamado "milagre brasileiro" - grande parte ficou desempregada na virada dos anos 1980, quando a indústria brasileira apresentou sintomas da crise. Assim, duas portas de mobilidade social no campo e na cidade foram fechadas para os camponeses. Alguns tentaram resistir na cidade e outros se mobilizaram para voltar à terra, buscando diversas formas de luta. Desta tensão, movimentos locais e regionais se desenvolveram na luta pelo território. (CEDEM, 2014, s.p.).

Para o MST, como já dito, esse modelo da ditadura era insuficiente, equivocado e desastroso para as famílias que se encontraram abandonadas em um ambiente inóspito, condenadas ao cultivo de terras impróprias para o uso agrícola, destruindo também o ecossistema. Por isso,

Em 1984, apoiados pela CPT - Comissão Pastoral da Terra, representantes destes movimentos socioterritoriais, sindicatos de trabalhadores rurais e outras organizações reuniram-se em Cascavel, Paraná, no 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra para fundar o MST. Desde então, o MST tem lutado para ampliar o número de famílias assentadas e territorializar-se por todas as regiões brasileiras. Atualmente o MST está organizado em 24 estados em milhares de assentamentos. Entre 2000 e 2007, o Movimento organizou 65% das ocupações de terras no Brasil. (CEDEM, 2014, s.p.).

O MST deve ser compreendido como momento mais recente de uma luta de longo curso dos camponeses pelo acesso à terra no Brasil. É herdeiro, por exemplo, das Ligas Camponesas de Francisco Julião, criadas nos anos cinquenta. Porém, é uma luta histórica, devido ao processo estrutural de concentração fundiária, herdadas do Império Português, que iniciou a colonização já neste sentido, com as capitâneas

hereditárias, que concentravam a terra nas mãos de poucos, tratada como um bem económico, não por sua função social, sendo isto um elemento permanente da história brasileira (Tiepolo, 2015). Esta concentração da terra criou uma estrutura social, política e económica associada ao poder do latifúndio, com poder de comando e obediência, que estruturou a política nacional, mesmo depois da independência<sup>62</sup>, e que permanece uma força determinante no Brasil.

Paulo Freire marcou presença e também deixou registado o seu apoio ao lançamento do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul, em 1991.

Esta tarde é o começo de algo que já começou. Começou até o momento mesmo das primeiras posições de lutas que vocês assumiram, mas esta tarde marca o começo mais sistematizado, de um novo processo ou de um desdobramento do primeiro, de um grande processo de luta que é um processo político, que é um processo social e que também é um processo pedagógico. Não há briga política que não seja isso. Mas o começo mais sistemático a que me refiro que ainda hoje inicia, tem a ver exatamente com dois direitos fundamentais, entre outros, mas dois direitos fundamentais que poucos têm e pelos quais temos que brigar. O direito de conhecer, o conhecer o que já se conhece, e o direito a conhecer o que ainda não se conhece. (MST, 2007, p.8).

O MST, compreendendo a importância da conscientização anti-capitalista, passa a ter a educação permanente como tarefa revolucionária, sempre baseando sua investigação e as suas publicações na Pedagogia freireana. Tiepolo (2015:27180-27181), destaca nesta trajetória do MST alguns momentos, entre outros, diretamente referenciados em Paulo Freire ou ligado ao seu pensamento, como em 1992, quando

o Movimento assume o lema "Sempre é tempo de aprender, sempre é tempo de ensinar", em uma clara referência a Paulo Freire, e é realizado o I ENERA (Encontro Nacional dos Educadores e das Educadoras da Reforma Agrária); em 1998, a Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo e a realização do ENEJA (Encontro Nacional de Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos); em 2000, a publicação do "Caderno Pra Soletrar a Liberdade", o livro de Carlos Rodrigues Brandão, "História do menino que lia o mundo" e do "Caderno Paulo Freire"; em 2003, é publicado o Caderno de Educação nº 11, "Sempre é tempo de aprender", contendo a história da EJA no MST, as concepções de linguagem e da EJA, princípios filosóficos e metodológicos e um balanço da trajetória até então percorrida. Em 2004, aconteceu, no Paraná, o Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos (EREJA) das regiões Centro-Sul; entre 2003-2006 o Movimento firma parceria com o Brasil Alfabetizado; em 2007, foi realizado o Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos, uma parceria do MNST e a Universidade Federal de Santa Catarina e o VI Seminário Nacional de EJA do MST. (Tiepolo, 2015, p.27180-27181).

---

<sup>62</sup> Veja-se sobre isto, como exemplo, em relação à Primeira República (1889-1930), o brilhante livro de Leal (1976).

Em 2007, contudo, no V Congresso Nacional do MST, este movimento lançou uma Campanha Nacional de Alfabetização, realizada em parceria com Cuba, através do método intitulado 'Sim Eu Posso', que criou

diversas polêmicas, tanto dentro do próprio Movimento como no âmbito acadêmico, pois se trata de uma metodologia de alfabetização que prioriza a memorização do código em uma perspectiva bastante tradicional de alfabetização. De certa forma, ao assumir o *Sim Eu Posso* o Movimento estaria abrindo um parêntese na sua caminhada toda baseada em Paulo Freire. Porém, dado o histórico do Movimento, sempre fundamentado em Paulo Freire, também se pode entender a Campanha como uma forma de mobilizar a base social para a alfabetização de jovens e adultos, um momento simbólico para alavancar o processo inicial de alfabetização que não se esgota nos 3 meses do *Sim Eu Posso*. Além disso, o MST, enquanto sujeito pedagógico, imprime outras dimensões ao processo de alfabetização, na medida em que, segundo Freire, no livro *A importância do ato de ler*, 'a compreensão crítica do ato de ler se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da leitura daquele.' (FREIRE, 1982, p. 9)." (Tiepolo, 2015, p.27181).

Paulo Freire também se inspira e sente-se profundamente impactado pelo MST. Em uma das suas últimas entrevistas ele afirma o seguinte: "eu estou absolutamente feliz por estar vivo ainda e ter acompanhado essa marcha, que como outras marchas históricas, revelam o ímpeto da vontade amorosa de mudar o mundo, essa marcha dos chamados sem terra" (Freire, 1997, s.p.).

Esta trajetória do MST na educação permanente reflete a perspectiva freireana, que como já referido anteriormente, não considera uma via única no caminho metodológico, mas adapta-o às necessidades de cada experiência concreta. É por isso que as trajetórias em Angicos, Guiné-Bissau ou no MST não podem ser as mesmas, ainda que convirjam na busca da superação do analfabetismo e na conscientização. Por isso,

os movimentos sociais do campo têm desenvolvido uma multiplicidade de experiências metodológicas de alfabetização de adultos. As referências teórico-metodológicas buscaram de alguma forma apoiar-se na vertente pedagógica da educação popular; mas é importante enfatizar que em cada lugar, as comunidades rurais e/ou o professor/alfabetizador, no processo de organização das turmas, desenvolveram experiências de alfabetização utilizando-se de diversos meios de proporcionar aos jovens e adultos o acesso às primeiras letras. (Caldart; Pereira; Alentejano; Frigotto, 2012, p.254).

E, ainda, de acordo com Miguel Arroyo (2012):

Nessa prática-movimento de educação, ou nessa prática ético-política-educativa, foi sendo elaborada essa concepção de educação, baseada em leituras da educação apreendidas de Paulo freire pelo coletivo de educadores e em leituras dos processos que acontecem nas vivências da opressão e da libertação dos oprimidos. [...] [Desta forma,] repõem e radicalizam os confrontos históricos no campo do conhecimento, dos valores, das culturas e identidades, das cosmovisões, dos modos de pensar porque radicalizam as lutas pela vida digna e justa e por suas formas de objetivação, territorialização. Na riqueza de ações

coletivas estão sendo construídos outros conhecimentos, outra/s formas de pensar os Outros e o Nós e outras Pedagogias de conformação de Outros sujeitos sociais, políticos, humanos. (Arroyo, 2012, p.25-87).

Acreditamos que Paulo Freire só pôde desenvolver sua metodologia por ter tido contacto com essa realidade do campo, camponesa, rural. Ao entender, ao estar em diálogo com essa realidade, nunca a substituindo, Freire vai realizando seu trabalho sempre comprometido com a libertação dos oprimidos, tanto no caso latino-americano, como também em África, posicionando-se contra uma cultura colonial de alta exploração destes trabalhadores. Ele o faz em relação direta a este processo de transformação, vinculado à resistência à modernização capitalista no campo e à violência colonial (também capitalista), com a defesa da cultura tradicional popular, que assim não é descartada, mas em que seu património é mobilizado para forjar novos caminhos para uma nova sociedade.

Desta maneira, uma síntese se processa, entre a cultura tradicional popular, a luta de libertação e a nova sociedade almejada. Esta surge, de forma espontânea, por exemplo, no processo guineense, tal qual descrito por parte da equipa de Freire, Rosiska e Miguel Darcy de Oliveira:

O movimento de libertação, tendo sido a resposta global do povo guineense ao projecto domesticador dos portugueses, deu nascimento a uma realidade educativa nova. Desde o começo da luta, as crianças reuniam-se em torno de um militante do PAIGC, nas clareiras da floresta [...] Nas zonas libertadas do país, uma 'escola' nova nascia, [...] Este processo de formação procurava retomar o que existia de positivo na experiência da sociedade 'tradicional' africana. A espontaneidade e a informalidade da educação tradicional eram revalorizadas, bem como o recurso à experiência dos mais velhos. Procurava-se, sobretudo, aprender na e pela prática. Em virtude da enorme carência de recursos materiais, tentava-se, na medida do possível, vincular à produção e às tarefas comunitárias. [...] o estudo estava ligado ao trabalho produtivo e os alunos participavam plenamente da gestão da escola e da sua manutenção material. Através dessas experiências práticas de integração da educação no trabalho e na participação política, procurava-se desenvolver nos estudantes uma nova mentalidade, livre dos preconceitos e dos aspectos negativos da sociedade tradicional. [...] A educação contribuía, assim, decisivamente, para a emergência de uma cultura verdadeiramente nacional que tirava as suas raízes dos aspectos positivos das diferentes culturas tradicionais, mas que era também capaz de incorporar, adaptando-as às necessidades do país, as aquisições da cultura científica universal. (Oliveira; Oliveira, 1978, p.21-22).

O que Freire faz, é sistematizar estes processos, extraindo de sua prática concreta a teoria base e as indicações metodológicas básicas. Não devemos estranhar que seja a partir do rural, do periférico, do tradicional em decomposição, mas em resistência, que poderá emergir dialeticamente este novo método: é, parafraseando Vladimir Lênine, o elo mais fraco da cadeia de exploração, pois é onde,

em linguagem althusseriana, as contradições locais estão sobredeterminadas pelas contradições da expansão capital-imperialista.

A partir da metodologia freireana, o processo de alfabetização vai além e torna-se verdadeiramente um processo de conscientização, através da reflexão e da análise do cotidiano, da vida real. Freire valoriza os saberes que os alunos já têm, antes mesmo de chegar à sala de aula. O Método Paulo Freire parte da realidade do aluno para a realização do processo de alfabetização, parte da cultura local como mobilizador da transformação. Ao valorizar os saberes de cada um, esta metodologia pode ser uma ferramenta de valorização do património popular, por dar a devida importância ao património pessoal de cada um, e também ao coletivo, em cada comunidade. Paulo Freire, com os pés firmemente vinculados na cultura e raízes populares, mantém os olhos postos num horizonte de esperança de uma nova sociedade.

A educação é uma ação humana, é uma atividade como qualquer outra, é trabalho, é prática social, política e simbólica, ou seja, a educação é compreendida como um processo de articulação entre conhecimentos e práticas. Os instrumentos efetivos da educação são fundamentalmente simbólicos, ao ato de educar se faz necessário investir primeiramente no desenvolvimento da subjetividade dos educandos, trabalhando a visão reflexiva e o posicionamento crítico diante da realidade. Através da educação os indivíduos irão usufruir de bens culturais, e será a atividade educacional que irá sistematizar, transmitir e produzir esta mesma cultura. A educação é tida como um processo de conhecimento e exercício de consciência, educar é se construir enquanto sujeito, é um processo intencional de personalização. (Soto, 2010, p.13).

Concluimos esta trajetória da vida e obra de Paulo Freire, antes de passarmos a seção sobre seu método, com a última frase do livro 'Pedagogia do Oprimido', onde ele nos diz que "se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar" (Freire, 1972, p.218). O exemplo freireano, suas contribuições, continuam presentes em todos os espaços educativos, sejam escolas ou museus. Muito ficou, ainda permanece, pois a obra de Freire segue viva, atuante e se reinventando, mesmo mais de vinte anos depois de sua morte. Desta forma, ele nos inspira a mantermos a nossa fé na humanidade, e ainda acreditamos no poder popular, confiamos no povo e seguimos neste mundo, amorosamente. Uma das principais destas contribuições, passaremos agora a ver.

## 2.2 O 'MÉTODO FREIREANO'<sup>63</sup>

A sistematização das ideias de Paulo Freire e a consequente organização das mesmas num "Método", traduz um desejo de Freire de entender a natureza recriadora e aberta das ideias. [...] Usado, sobretudo, aquando da Campanha Nacional de Alfabetização, no início dos anos 1960, no Brasil, o "Método" de Paulo Freire é um conjunto de técnicas e conceitos pedagógicos que, testado na experiência de Angicos, no nordeste do Brasil, nasceu nas salas de aula dos operários, quando Paulo Freire coordenava o Serviço Social da Indústria/SESI, no final dos anos 1950. [...] O "Método", entendido como caminho metodológico adaptado ao universo sociopolítico e sociocultural dos grupos, vai sendo construído e ganhando um novo significado à medida que Paulo Freire "anda" pelo mundo das ideias e dos lugares do mundo que visita. (Cavalcanti, 2017, p.25-26).

Para apresentarmos o chamado Método Paulo Freire, precisamos ir além do próprio 'método': faz-se necessário compreender suas influências teóricas, conhecendo quem são os autores de referência de Freire. Ou seja, é fundamental que possamos perceber de que forma e, principalmente, quais são as bases teóricas de sustentação desta metodologia, e isto é o que pretendemos abordar neste item. Também, para conhecermos o 'Método Paulo Freire', será preciso apresentá-lo através das suas fases de ação, por ser uma metodologia viva e aberta, conhecer cada uma das etapas nos permitirá perceber de que forma a ação educativa prática de Paulo Freire foi incorporada nos museus e na Museologia.

Aqui trataremos de forma aprofundada dos conceitos-chave do Método de Paulo Freire, ainda que tenhamos já nos referidos a estes 'en passant' anteriormente. É uma seção mais teórica, fundamentalmente conceitual. Abordaremos os conceitos de educação popular, conscientização, libertação, educação dialógica, autonomia, educação bancária, entre outros, fundamentais ao Método Paulo Freire e também à Nova Museologia e, conseqüentemente, à Sociomuseologia. Enfim, aqui iremos definir quais são os principais conceitos da obra Freireana e como se articulam enquanto princípios fundamentais do seu método. Assim sendo, nas próximas páginas iremos nos aprofundar no Método Paulo Freire, tendo como nossa principal referência o trabalho realizado pelo professor Carlos Rodrigues Brandão em seu livro, intitulado simplesmente, 'O que é o Método Paulo Freire' (1981). Abordaremos sua importância enquanto método de alfabetização ativa e, especialmente, trataremos de seus aspetos fundamentais, tais como a perspectiva de construção consciente de cidadania; a não neutralidade do ato educativo e a orientação dada por Freire como algo não pronto,

---

<sup>63</sup> De acordo com Cavalcanti (2017), que trabalhou com Paulo Freire na década de 1990, o próprio pediu que este termo estivesse com aspas.

acabado, não apenas uma fórmula de alfabetização, e sim um processo aberto de orientação da ação (por isso as aspas na palavra método no título).

### 2.2.1. Influências Teóricas do 'Método'

As principais influências teóricas do Método Paulo Freire são encontradas nas obras 'Educação como Práticas de Liberdade' (1967) e 'Pedagogia do Oprimido' (1968), onde Freire apresenta seu método de alfabetização. Mas, para entender efetivamente a metodologia de trabalho de Freire, é fundamental analisar o conjunto de sua obra, para assim verificar outras influências filosóficas, qual o papel do contexto histórico neste processo, bem como o seu posicionamento político-ideológico enquanto indivíduo. Conforme dito anteriormente, Paulo Freire foi profundamente influenciado pelo chamado 'Humanismo Cristão', exatamente por ligar-se aos movimentos católicos mais progressistas (como a Teologia da Libertação, também presente neste trabalho). Entre as outras correntes de pensamento que mais influenciaram Freire estão: o Personalismo de Mounier, o Existencialismo de Sartre e Jasper, a Fenomenologia de Husserl, a Dialética de Hegel e o Marxismo, do próprio Marx e, especialmente, de MaoTsé-Tung.

Não podemos também nos esquecer de alguns intelectuais internacionais da educação, entre as décadas de 1950 e 1960, tais como William S. Gray, que tem sua obra 'L'Enseignement de la lecture et de l'écriture' (1957), 'O Ensino da Leitura e da Escrita' em tradução livre, citada por Freire em 'Educação como prática da liberdade' ao tratar do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, e de "onde provavelmente Freire retira a inspiração para sua proposta de aprendizagem de leitura do mundo." (Maciel, 2018, p.51).

Segundo os processos psicológicos, os métodos do ensino da leitura vêm sendo classificados pelos especialistas em dois grandes grupos: os métodos sintéticos e os métodos analíticos como alongamentos dos dois têm, os chamados métodos analíticos-sintéticos. Para o professor William Gray, os métodos de ensinamento de leitura se alinham em dois grandes grupos, que ele chama de antigos e muito especializados e métodos modernos, mais ou menos ecléticos. Os métodos antigos se classificam, ainda segundo o professor Gray, em duas classes: "a daqueles que se fixam nos elementos vocabulares e no seu valor fonético, para chegar à identificação dos nomes e a dos que consideram de uma vez só as unidades linguísticas mais importantes, insistindo sobre a compreensão". Na primeira classe, situa o professor Gray "os métodos alfabético fonético, silábico, em que já se surpreende uma superação do método sintético, precisamente porque o elemento de base do ensinamento é a sílaba". Após analisar a segunda classe dos chamados métodos antigos, refere-se aos que chama de métodos modernos. Discute então as tendências modernas que enquadra em duas grandes categorias: Tendências ecléticas.

Tendências centradas no aluno. A tendência eclética abarca exatamente a síntese e a análise, propiciando o método analítico-sintético. (Freire, 1980, p. 117).

Maciel (2018) defende que, aos compararmos os escritos de William Gray e o Método Paulo Freire, é possível encontrar algumas semelhanças. Uma das características presente nos dois métodos é exatamente o ponto de partida para a alfabetização. Para Gray, o professor parte da comunidade, procurando conhecer os educandos e a realidade da mesma para despertar o interesse dos educandos e, depois, em entrevista com os alunos, conhece-os melhor e encontra frases e palavras que são significativas para despertar-lhes interesse na aprendizagem. Para Freire, a educação parte do universo do aluno: conceitos e palavras importantes para o aluno podem ajudar a construir um olhar de consciência e libertação.

O Método Paulo Freire tem como pressuposto uma educação conscientizadora e libertadora, parte do universo do educando para conscientizá-lo e libertá-lo, não ficando apenas na alfabetização como pensara William Gray e outros educadores anteriores a Freire. Talvez esta seja uma das principais mudanças em relação ao universo educacional daquele período histórico, uma educação que não se esgota na alfabetização, mas comprometida, conscientizadora e libertadora. (Maciel, 2018, p.53-55).

## 2.2.2. Princípios Fundamentais do pensamento Freireano

A sabedoria dos educandos, a cultura popular, o conhecimento trazido por cada um, é ponto central da metodologia freireana. Diferente da chamada educação bancária, onde cabe ao educador apenas 'depositar' os conhecimentos em seus alunos, a educação libertadora de Freire propõe que o educador seja um mediador de saberes, tornando possível aos educandos perceberem o quanto já sabem e, assim, possam ser sujeitos ativos no processo educativo. Ou seja, reconhecer a importância da participação de cada um na realidade social, perceber que são instrumentos de transformação desta mesma realidade. Paulo Freire trata aqui de um conceito-chave do seu pensamento e da sua práxis: a conscientização.

Pensamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criados. Numa educação que tivesse sentido, que travasse relação direta com o mundo. Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho, ou de um dia sem "trabalho", lições que falam de asa-Pedro viu a asa-a asa é da ave, que fala de Evas e uvas (Eva viu a uva) a homens que as vezes conheciam poucas Evas e nunca comeram uvas. (Freire, 1967, p.29).

A partir do respeito aos saberes de cada indivíduo, seja educador ou educando, é possível estabelecer um diálogo autêntico e horizontal, o que poderíamos chamar de diálogo freireano. "O diálogo aparece não apenas como uma ferramenta

pedagógica, mas também como um método de desconstrução do modo como os discursos pedagógicos e políticos são construídos” (Torres, 2019, s.p.). Este é um aspeto da obra de Freire que, se retirado do contexto político dele, pode ser absurdo com correntes estranhas ao mesmo, como as de base no pós-modernismo, com a discussão acerca da construção social da realidade, da co-construção.

Porém, encontramos fundamentalmente na obra de Paulo Freire as diretrizes sócio-educativas para a construção de uma teoria e prática comprometida com o povo e, principalmente, voltada para o exercício consciente da cidadania. A metodologia desenvolvida por Freire vai muito além da sala de aula, ao apontar o posicionamento político e não neutro de toda ação educativa, afirmando a educação enquanto ferramenta de libertação.

Paulo Freire, quando afirma que é necessário que reconheçamos que a educação é ideológica, ele está nos alertando para que entendamos que a educação não é neutra. [...] Devemos reconhecer a politicidade do ato educativo. Paulo Freire afirma que a educação é um ato político. [...] Política também pode ser entendida como tomada de decisão, como escolha, como forma de gerir uma escola, um grupo familiar. A educação é política porque implica escolhas. Porque está associada a um projeto de sociedade, de ser humano. [...] A Pedagogia da Autonomia contém em si uma intencionalidade política emancipadora. Ela visa uma qualidade de educação que considera a formação da consciência crítica. Leitura crítica do caráter injusto da sociedade e do papel que tem a educação na reprodução ou transformação. A Pedagogia comprometida com a cidadania ativa. [...] A educação popular estimula a participação política, cidadã das classes populares para a superação de condições sociais opressivas. Educar para transformar. (Antunes, 2019, s.p.<sup>64</sup>).

Deixemos aqui o próprio Freire explicar por sua própria voz esta relação entre política e educação, no seu texto ‘O partido como educador-educando’: “É tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político” (Freire, 2007, p.4). Contudo, “isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e que o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato” (Freire, 2007, p.4). Então, o que quer afirmar Paulo Freire? Ele de imediato explica-se: “isto significa ser impossível, de um lado, uma educação neutra que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; do outro, uma prática política esvaziada de significação educativa” (Freire, 2007, p.4).

Isto também será válido, em nossa opinião, ao campo dos museus, pois sendo um espaço de função educativa – como tem sido reconhecido – é, logo, um

---

<sup>64</sup>Apud Instituto Paulo Freire (2019).

espaço político, pois estas dimensões não podem dissociar-se. Acrescentaríamos nestas relações a cultura, como elemento político e educativo, também outro vértice desta relação com os museus. Porém, Freire não para nisto, e este elemento subsequente, encontra-se parcialmente desenvolvido nos setores progressistas da Museologia, mas pouco ou nada nos demais espaços museológicos, que é a afirmação clara de que lado se está na sociedade e contra que lado se está:

Mas é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político ou do partido, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno do *a favor de quem e do que*, portanto, *contra quem e contra o que* fazemos a educação, e do *a favor de quem e do que*, portanto, *contra quem e contra o que* desenvolvemos a atividade política.<sup>65</sup> (Freire, 2004, p.4).

Este elemento reflete-se, obrigatoriamente, na práxis a ser desenvolvida – e isto ajudaria em muito na práxis educativa existente nos museus. Pois, mesmo quando se declara estar a favor das classes populares, nem sempre isto é convergente, pois “a questão não está apenas em proclamar verbalmente a opção pelas classes e setores dominados, mas ter uma prática político-pedagógica rigorosamente coerente com a proclamação verbal” (Freire, 2004, p.5). Isto implica que está deve se dar, e ele aqui está a dar o exemplo do Partido dos Trabalhadores, “na interioridade das lutas populares, na intimidade dos movimentos sociais de onde ele veio, dos quais não pode afastar-se e com os quais deve aprender sempre” (Freire, 2004, p.5). Por extensão, se pensarmos em matéria de museu, estes devem estar ligados ao mundo, às forças vivas de sua realidade.

Paulo Freire tem uma visão intimamente ligada ao mundo, fazendo mudanças constantes com as pessoas a ele relacionadas e fazendo mudanças contínuas para as pessoas relacionadas entre si. As pessoas também reconhecem que a autonomia do conhecimento é necessária e indispensável para a formação da cidadania em uma sociedade que quer a democracia, a razão é o respeito e a valorização das histórias específicas de cada sociedade. O que dá autonomia é a educação. É a tomada de consciência da ação dos indivíduos no mundo, que passam a poder acessar a códigos e símbolos, e também ter acesso ao registo de todo um universo antes privado, à medida que ele é redescoberto no mundo. Um novo sujeito e em um novo mundo de leituras, por meio de um diálogo libertador. O indivíduo agora se torna um coletivo, e o mundo pode ser mudado contribuindo para os seus próprios registros.

---

<sup>65</sup> Itálicos no original.

A educação promoverá o exercício dialético do reflexão-ação dos indivíduos sobre o mundo. Este tipo de reflexão-ação promove o encontro entre o eu e o mundo e, conseqüente, a consciência da ação, assim, a consciência é o conceito-chave do pensamento e também da prática freireana, e não apenas uma referência teórica e prática de educação e cidadania, mas uma relação interativa (Cavalcanti, 2017).

Somente os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se, desde, porém, que sua reflexão não se perca numa vaguidade descomprometida, mas no exercício da ação transformadora da realidade condicionante. Desta forma, consciência e ação sobre a realidade são inseparáveis constituintes do ato transformador pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação. (Freire, 2007, p.78).

### 2.2.3. Fases do ‘Método’ Paulo Freire

De acordo com Brandão (1981), a aplicação do Método Paulo Freire se dá em cinco fases, mas não necessariamente, pois “o método aponta regras de fazer, mas em coisa alguma ele deve impor formas únicas, formas sobre como fazer [...] o método está criado, mas nunca acabado” (Brandão, 1981, p.13-20). Etapas que estão descritas ao longo de suas obras, com destaque à ‘Educação como prática de liberdade’ (1967) e à ‘Pedagogia do Oprimido’ (1968).

a) A primeira etapa, conhecida como ‘levantamento do universo vocabular’ (Freire, 1967) ou ‘investigação do universo temático’ (Freire, 1968), trata-se da fase de elaboração, de pesquisa, antes mesmo da aplicação do método propriamente dito. Este é o momento de descoberta vocabular, uma etapa que se caracteriza pela imersão na realidade, no cotidiano, no universo cultural, na vida da comunidade em que irá se desenvolver o processo educativo. O ato de ler não é apenas uma associação de vogais e consoantes, trata-se de uma capacidade única ao ser humano de dar um sentido artificial, em nível intelectual, para aqueles conjuntos de letras. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra. [...] Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.” (Freire, 1989, p.9).

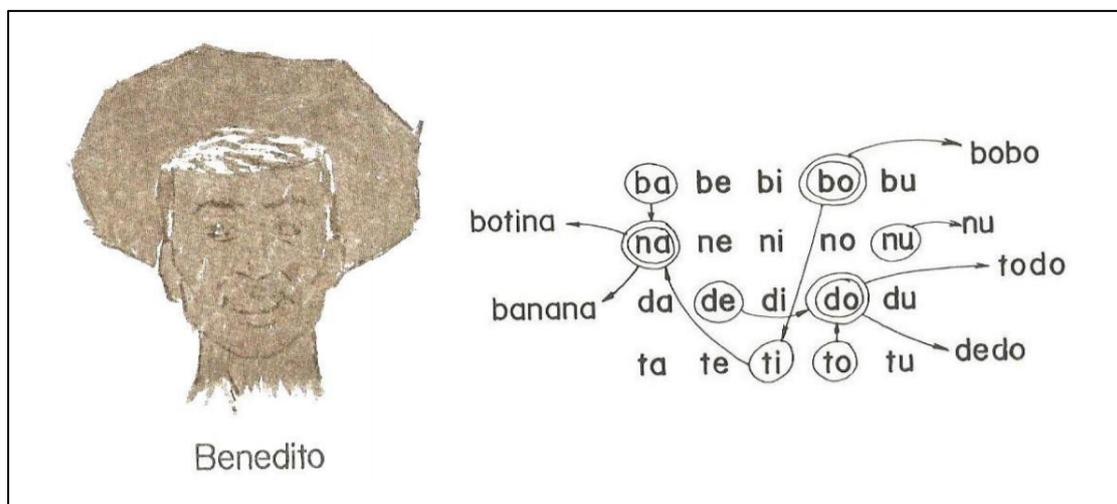
Após o levantamento do universo vocabular dos grupos com quem trabalhara, feito nos encontros e facilitado nas rodas de conversa e círculos de cultura, levando-se em consideração as expressões particulares e vocábulos ligados às expressões dos grupos, são escolhidas as palavras geradoras, escolhidas pelo grupo e não selecionadas por nosso gabinete, por mais tecnicamente bem que se possa. A seleção a ser feita é sob critérios: o da riqueza fonética, e o das dificuldades fonéticas (respondendo as dificuldades fonéticas da linguagem, colocadas numa sequência que vá gradativamente das menores às maiores dificuldades). O teor pragmático da palavra, que implica numa maior pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política, etc. (Freire, 1967, p.113).

Brandão (1981) nos fala da descoberta de uma realidade não neutra, inserida em um ambiente político e social, um universo de homens sujeitos, em que esta realidade deve ser percebida pelo animador como tal e servir de base para o desenvolvimento de um trabalho fundamentalmente coletivo, de cocriação com a comunidade.

A descoberta coletiva da vida através da fala, do mundo da palavra, não deve servir apenas para que os educadores obtenham um conjunto de material de alfabetização: palavras, frases, dados, desenhos, fotos. Deve servir também para criar um momento comum de descoberta, dos problemas das ideias próprias do mundo do educando, dos anseios, da compreensão dos próprios integrantes da comunidade. Tal como o próprio Paulo Freire desenvolveu, comum significa aqui, coparticipação entre pessoas dos dois lados do trabalho de alfabetizar: agentes de educação e as gentes da comunidade. (Maciel, 2018, p.33).

b) A segunda etapa do método trata-se de um trabalho de seleção de palavras. A partir dos debates da etapa anterior, dá-se a descoberta do universo vocabular e temático do grupo, e daí temos um conjunto de 'palavras geradoras' (1967), àquelas que irão dar sentido ao processo de alfabetização. Brandão (1981) afirma que, esta seleção, deve estar entre 16 e 23 palavras geradoras, segue determinados critérios:

A melhor palavra geradora é aquela que reúne em si a maior porcentagem possível dos critérios sintático (possibilidade ou riqueza fonêmica, grau de dificuldade fonêmica complexa, de manipulabilidade dos conjuntos de sinais, as sílabas, etc.), semântico (maior ou menor intensidade do vínculo entre a palavra e o ser que designa, maior ou menor adequação entre palavra e ser designado, etc.), pragmático (maior ou menor teor de conscientização que a palavra traz em potencial, ou conjunto de reações sócio-culturais que a palavra gera na pessoa ou grupo que a utiliza) [...] as palavras devem também conter sentidos explícitos, diretos e é bom que eles estejam carregados de carga afetiva e de memória crítica. São boas as palavras que convivem com a fala comum da gente do lugar e que, mesmo sendo de uso geral na região, sejam sentidas por quem fala como "uma coisa daqui": palavras que as pessoas usam no toda-a-hora da fala. Mas os seus sentidos devem apontar para as questões da vida, do trabalho; devem ser símbolos concretos da existência real das pessoas, como "chuva", "enxada" e "lavoura" são para o lavrador; como "favela", "tijolo" e "salário" são para o operário. (Brandão, 1981, p.14-15).

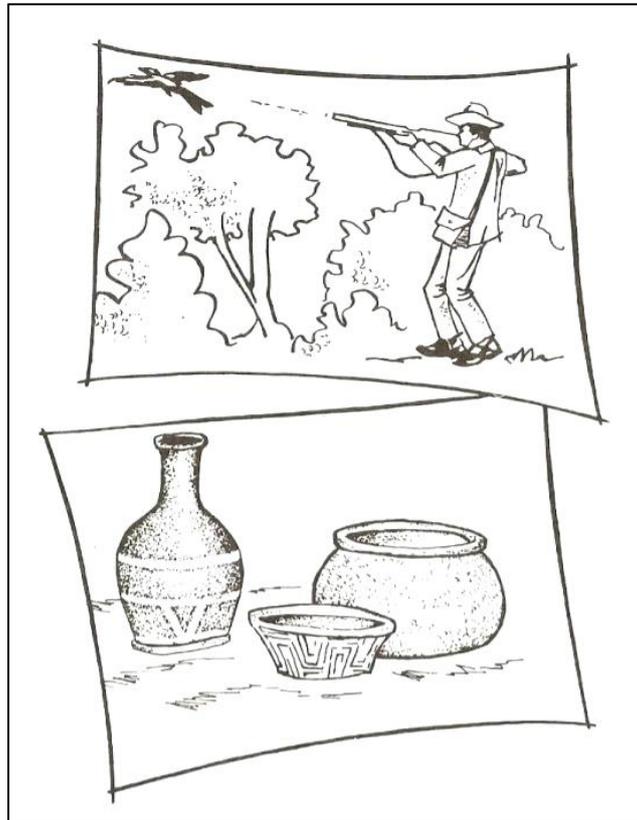


Exemplo de palavra geradora (Brandão, 1981).

c) A terceira fase transcorre através da vivência de situações típicas do cotidiano do grupo de educandos em questão. Temos aqui situações chave, desafios devidamente codificados para que tenham em si elementos a serem decodificados pelos educandos, sempre com a mediação do animador. Aqui, as palavras geradoras podem tratar da questão como um todo, ou apenas referir-se a algum dos elementos da mesma, ou seja, "todo o material da pesquisa feita dentro e fora da comunidade (mas sempre sobre ela e a partir dela) foi reunido, organizado, discutido, inclusive com a gente do lugar" (Brandão, 1981, p.20).

d) A partir daí, temos o início da quarta fase, onde o trabalho instrumental do processo de alfabetização está pronto e codificado, transformado em 'símbolos de uso' (Brandão, 1981): cartazes, fichas e slides com as palavras geradoras (desenhos, fotos, etc).

As fichas de cultura são desenhos feitos em cartazes ou projetados em slides. Uma após a outra, elas provocam os primeiros debates, as primeiras trocas de idéias entre o animador e os educandos, ou entre os educandos. Em conjunto elas introduzem idéias de base que, partindo de situações existenciais, possibilitam a apreensão coletiva do conceito de cultura e conduzem a outros conceitos fundamentais que muitas vezes reaparecerão e serão rediscutidos durante todo o trabalho de alfabetização: "trabalho", "diálogo", "mundo", "natureza", "homem", "sociedade". (Brandão, 1981, p.20-21).



Exemplo de fichas de cultura (Brandão, 1981).

As fichas de cultura são então apresentadas ao grupo, cabe ao animador iniciar o diálogo, sugerir e estimular que os educandos digam o que veem na imagem, como a interpretam. Ou seja, a finalidade das fichas de cultura é sugerir o debate a partir de “situações existenciais; levar o grupo de educandos a rever criticamente conceitos fundamentais para pensar-se e ao seu mundo; motivá-lo para assumir, crítica e ativamente, o trabalho de alfabetizar-se.” (Brandão, 1981, p.26). É importante ressaltar aqui, que o trabalho a ser realizado pelo animador deve se dar no sentido de introduzir o diálogo, a fala do educando, estimular o que Paulo Freire chama de ‘participação criadora’ (Brandão, 1981).

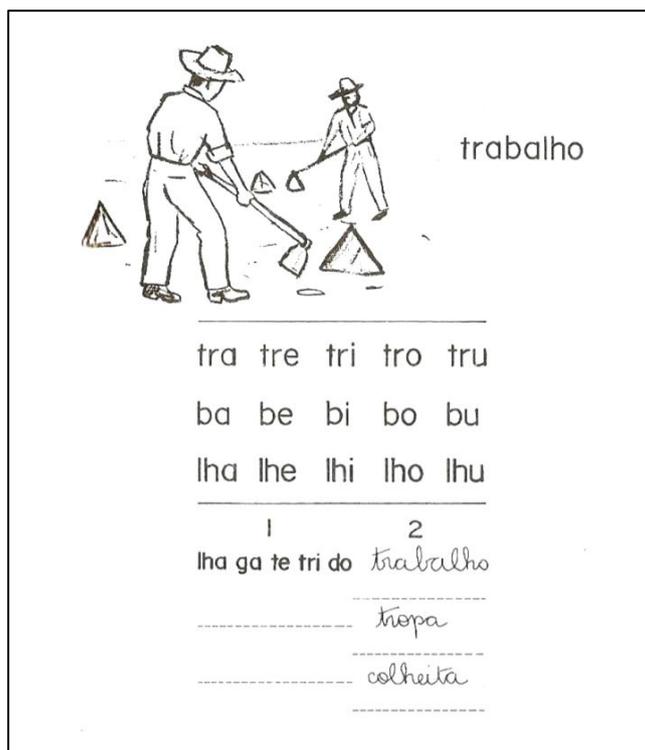
Cabe ao animador orientar o trabalho, criar condições as quais o grupo possa pensar, refletir coletivamente, problematizar a realidade e assim construir seu próprio aprendizado, mediado pelo próprio grupo. O animador aqui é aquele que orienta, mas não conduz, a direção do trabalho irá surgir a partir do diálogo, uma obra da coletividade.

e) A quinta (e não última) fase é a elaboração das fichas com as famílias fonéticas de cada uma das palavras geradoras. A partir daí, de posse deste material, os

animadores, já devidamente formados e capacitados, dominando a metodologia de Paulo Freire e imersos no universo do grupo de educandos, dar-se-á início ao trabalho de alfabetização.

A equipe de trabalho e, sobretudo, os animadores de círculos de cultura, estão não só familiarizados com o método e o seu material específico para trabalho no lugar, com a sua gente, mas também treinados sobre o método a ponto de sabê-lo usar, ao mesmo tempo, com eficiência autônoma e criatividade. (Brandão, 1981, p.20).

É fundamental lembrar que aqui a alfabetização acontece através de uma nova perspectiva de organização da sala de aula, onde não temos a figura do professor a frente da turma e os alunos devidamente enfileirados, cada um com a sua mesa, trabalhando individualmente. Pelo contrário, os educandos organizam-se em círculos, onde todos participam dos debates, o diálogo é apenas mediado pelo animador: todos têm a mesma importância (Maciel, 2018).



Exemplo de ficha das famílias fonéticas (Brandão, 1981).

O "Método" percorre o mundo, saindo das experiências do Brasil. Vai ser enriquecido com os contextos na América Latina, nomeadamente em situações particularmente revolucionárias como o Chile e Cuba. Ajudou nas campanhas nacionais de alfabetização em vários países de África como a Guiné Bissau, Angola ou ainda as ilhas de São Tomé e Príncipe. Também em Portugal se desenvolveu o "Método", antes do 25 de abril, através do Movimento Graal, nomeadamente nas aldeias da região de Coimbra sendo

depois sistematizado nas campanhas de alfabetização levadas a cabo no quadro da Revolução dos Cravos de 1974 e as consequentes mudanças estruturais no novo Portugal livre. (Cavalcanti, 2017, p.27).

Não poderia ser diferente: a aplicação de um método a realidades vivas distintas, realizadas numa perspetiva emancipadora, libertadora, respondendo às necessidades mais prementes de processos tão distintos, deveria obrigatoriamente incorporar, dialeticamente, dimensões destas próprias realidades particulares, ou revelar aspetos potenciais existentes originalmente. Como já dizia Marx (2011, p.77-78), "o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade". Em sendo assim, a realidade concreta, com suas múltiplas determinações alterará qualquer incorporação de uma teoria e uma prática, mesmo a unidade das mesmas, a práxis.

O método em sua origem grega ('methodos') é um 'caminho', uma 'via'. Ora, mesmo que sigamos na mesma direção, será distinto caminhar sobre areia, terras pedregosas ou campos minados, nadar em mares bravios ou em plácidos lagos, a favor ou contra uma corrente, e isto exigirá estratégias distintas. O método não é, assim, uma receita fechada, mas uma prática em aberto. Seja esta passagem feita por reprodução, analogia ou homologia, de forma consciente ou inconsciente, apresentar-se-á de formas díspares, convergindo ou divergindo com os objectivos e fins originais.

Em nosso entendimento, a incorporação do método freireano aos museus e à Museologia foi um grande avanço. Contudo, ao não ser este consciente em muitos casos, e feito a partir do método sem muitas vezes, a incorporação das bases teóricas subjacentes, ainda há um campo a avançar e possibilidades a explorar. Nos capítulos subsequentes apontaremos como este impactou a Nova Museologia e seus desdobramentos, como também em experiências que, sem terem em conta que são freireanas, são de facto de inspiração em Paulo Freire. Também iremos avançar com um esboço dos caminhos ainda não explorados e que poderiam ser seguidos, para aprofundar não só a aplicação de Paulo Freire aos museus, para que os museus e a Museologia possam, cada vez mais, atender às necessidades dos novos tempos e colaborar para a libertação dos oprimidos.

### CAPÍTULO 3. A NOVA MUSEOLOGIA

Se o Conselho Internacional de Museus (ICOM) reconhece como função principal dos museus a educação, claramente pode se estabelecer uma analogia entre a rutura da Museologia Bancária e a chamada Nova Museologia, com a rutura entre uma educação bancária e uma educação libertadora, de corte freireano, que se expressa na afirmação disto por Hugues de Varine, quando dirigia o ICOM (1979) e falou da transformação do "homem-objeto em homem-sujeito". Nos capítulos anteriores, estabelecemos as influências teóricas diretas, como as diretrizes socioeducativas para a construção desta nova teoria e práticas museológicas comprometidas com a comunidades e voltadas para o exercício consciente da cidadania.

Também, apresentamos a conjuntura mundial que possibilitou a aproximação da Museologia ao pensamento freireano (apresentada no primeiro capítulo), em particular as terceira (1944/1964) e quarta (1968-1980) vagas revolucionárias, em que a primeira engendrou na chamada 'periferia do mundo' novas concepções, marcadas pela descolonização afro-asiática, pela Revolução Cubana e pela Revolução Cultural Chinesa, que influenciaram a vaga seguinte, mais internacionalizada, e que chegou ao centro do sistema, tendo como grandes momentos o Maio de 1968 e a 'Revolução dos Cravos' (1974). É devido a estas vagas que se aproximam os grandes protagonistas europeus da Nova Museologia com o pensamento e a práxis freireana. Se, nos dois primeiros capítulos, esta tese abordou as transformações conjunturais globais e a articulação deste com Paulo Freire, falta-nos abordar exatamente o impacto destes elementos no campo específico dos museus.

Não pode se deixar de notar que há uma coincidência histórica entre a primeira apresentação das reflexões freireanas no âmbito da educação, que ocorre como membro da delegação pernambucana no 'II Congresso Nacional de Educação de Adultos' e a ênfase colocada pela primeira vez na função educativa dos museus, ocorrida no 'Seminário Regional da UNESCO sobre a função educativa dos Museus'<sup>66</sup>, ambos ocorridos em 1958 no Rio de Janeiro com a diferença de poucos meses (o primeiro entre 9 a 16 de julho e o segundo entre 7 e 30 de setembro). Algumas das ideias esboçadas por Paulo Freire no relatório que influencia diretamente, 'Educação dos adultos e as populações de marginais: o problema dos mocambos', serão

---

<sup>66</sup> Ainda que já constasse, por exemplo, do relatório preparado por Georges-Henri Rivière enquanto Diretor-Geral Associado do ICOM para a Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (16-25 de junho de 1949), intitulada 'The Museum and Adult Education'.

fundamentais para seu futuro método, bem como inspiração do 'Movimento Internacional para uma Nova Museologia' (MINOM), como a participação popular no desenvolvimento e nas decisões<sup>67</sup>, ainda que como já referido, esta apropriação tenha sido feita de forma indireta, através da influência de Hugues de Varine; a necessidade de superar a reprodução de modelos (perspetiva decolonizadora)<sup>68</sup>; a perspetiva de uma ação comum libertadora, não impositiva, mas dialética e dialógica<sup>69</sup>; a atuação como organização comunitária para o desenvolvimento e resolução de problemas<sup>70</sup>. Essa 'coincidência' apontada não é produto do acaso, mas do processo de convergência derivado pelas condições históricas comuns.

Neste capítulo, iremos apresentar o processo de configuração do MINOM, com foco na terceira e quarta vagas revolucionárias e sua influência<sup>71</sup>. É esta articulação que pretendemos tratar a partir daqui. Contudo, para demonstrar o grau e profundidade da rutura produzida por este no mundo dos museus, iremos retomar às origens dos museus e sua evolução, pois só podemos perceber a mudança e seu tamanho, quando temos como ponto de referência o que havia anteriormente, a que herança se renunciou.

---

<sup>67</sup> "É tempo de, atendendo a estes imperativos, considerar a indispensabilidade da consciência de processo de desenvolvimento, por parte do povo, a emersão desse povo na vida pública nacional como interferente em todo o trabalho de elaboração, participação e decisão responsáveis em todos os momentos da vida pública – como convém à estrutura o funcionamento de uma democracia." (Freire, 1958, p.4).

<sup>68</sup> "Rever em todos os seus aspectos, a inadaptação dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, com aproveitamento dos positivos que passam ser adaptados à nova realidade." (Freire, 1958, p.4).

<sup>69</sup> "Impedir que o trabalho educativo se faça sobre ou para o homem, do tipo apenas alfabetizador ou de penetração auditiva simplesmente, substituindo-o por aquele outro que se obtém com o homem; evidentemente mais uma vez imperativo de sua participação em todos os momentos do trabalho educativo, preparatória ou concomitante àquela outra ainda mais estimável, que é participação na vida da região e nas esferas mais amplas da sociedade em que vive. [...] Renovar os métodos e processos educativos, sem a rejeição dos exclusivamente auditivos. Substituir o discurso pela discussão". (Freire, 1958, p.5).

<sup>70</sup> "Criar, posteriormente aos grupos de estudos, os grupos de ação dentro do espírito do auto-governo, agindo sobre problemas mais simples da vida local: buracos das ruas, poças de lama, combate às muriçocas e aos animais daninhos, construção de fossas, realização de feiras, programas esportivos e recreativos em geral, etc. Até uma interferência ativa na vida religiosa, econômica, política, do distrito, do município, do estado e do país." (Freire, 1958, p.5).

<sup>71</sup> No primeiro capítulo abordamos o conceito de avgas revolucionárias e definimos os períodos das mesmas.

### 3.1 DO MODERNO AO COMUNITÁRIO<sup>72</sup>

Ainda que formas de patrimonialização, e inclusive o termo Museu faça eco à Antiguidade, esta será uma instituição que se afirmará no mundo moderno, como parte da afirmação de um poder ascendente (o burguês), e que por isso terá como resultado a ligação de sua estrutura básica às perspectivas desta classe, de seu Estado e de seus interesses. Quando falamos de uma nova concepção de museus a emergir na segunda metade do século XX, é o reflexo de uma alteração muito profunda e de uma luta com esse passado e, precisamente, com estes vínculos. Afinal,

A criação do museu moderno ocorre entre os Séc. XVII e XVIII, a partir das doações de coleções particulares às cidades: doação dos Grimani à Veneza; dos Crespi à Bolonha; e, dos Maffei à Verona. Mas, o primeiro museu tal como é entendido hoje, surge a partir da doação da coleção de John Tradescant, feita por Elias Ashmole, à Universidade de Oxford, quando então é criado o Ashmolean Museum (1683). O segundo museu público foi criado em 1759, por votação do Parlamento inglês, que decidiu comprar a coleção de Hans Sloane (1660-1753), dando origem ao Museu Britânico (Soto, 2014, p.59).

Contudo, será em França que acontecimentos revolucionários no final do século XVIII e início do século XIX, a grande revolução política burguesa, irá levar a transformações ideológicas e sociais fundamentais que irão dar um novo significado e papel aos museus.

A Revolução francesa institui marcos de memória (datas, heróis e monumentos) articulados com um novo conceito de nação. A comemoração desses novos marcos está inserida no projeto revolucionário. As festas não são apenas festas, são também lembranças da Revolução vitoriosa. A memória que foi o dispositivo detonador do novo, agora é utilizada para recordar, para comemorar, para garantir a ordem inaugurada (no passado). Utilizada para opor-se à antiga classe dominante, a memória agora é usada pela burguesia e vai penetrar com ou sem sutileza nas escolas, nos museus, nas bibliotecas, nos arquivos, na produção artística, religiosa, filosófica e científica. Concebidos inicialmente como "lugares" do projeto revolucionário os museus, arquivos, bibliotecas e escolas tornados instituições públicas se multiplicam e chegam à atualidade como patrimônio coletivo e memória instituída. Em 1790, foram criados na França, os Arquivos Nacionais e em 1794 eles foram abertos ao público. No caso dos museus, a situação não é diferente. A vontade da burguesia afirmar-se como classe dirigente passa pela criação de um projeto museológico, claramente delineado. (Chagas e Santos, 2002, p.38).

---

<sup>72</sup> Por uma questão de honestidade intelectual, cabe deixar claro que parte deste presente capítulo tem como base o artigo de minha autoria "Dos gabinetes de curiosidade aos museus comunitários: a construção de uma concepção museal à serviço da transformação social", originalmente publicado na revista *Cadernos de Sociomuseologia*, volume 48, número 4, estando aqui relido, revisto e ampliado.

Mais do que isso: com a Revolução Francesa inaugura-se um novo entendimento, o contemporâneo, das revoluções enquanto processos de rutura histórica e de inovação, de criação de algo novo, e não apenas de reposição de uma suposta situação anteriormente perdida, que tinha no sentido astronômico inicial da palavra este reflexo (Arendt, 1988). Por isso, a articulação entre o passado, a ser superado, e o novo projeto de sociedade nascente assume uma radicalidade, e uma nova significação, que exigirá um esforço organizado desta construção: não só na estrutura política, mas fundamentalmente ideológica e cultural. Neste sentido, os museus adquirem uma nova função social que transcende o mero colecionismo, a celebração de indivíduos ou classes ou um caráter científico.

É sob este cenário, com o desenvolvimento do conhecimento, o aumento da democratização da sociedade com a Revolução Francesa e a influência dos enciclopedistas franceses, que originar-se-á o conceito de coleção como instituição pública, chamada museu. Em 1793, o Governo Revolucionário Francês de Robespierre inaugura o primeiro museu público: o Museu do Louvre, um dos mais famosos e visitados museus do mundo até hoje.

No ano de 1792, a Convenção Nacional [Francesa] aprovou as propostas das assembleias revolucionárias para a criação de quatro museus, com objetivos políticos e alinhados à nova ordem. [...] Entre eles está o Museu do Louvre, aberto em 1793 e disponível ao público três dias em cada dez, com o fim de educar a nação francesa nos valores clássicos da Grécia e de Roma e naquilo que representava sua herança contemporânea. [...] Além das coleções reais o Louvre foi enriquecido por peças de igrejas saqueadas pelos revolucionários e, mais tarde, pelos botins que Napoleão trazia de toda Europa e também do Egito. (Ardila, 2017, p.17).

“Os humanistas resgataram a palavra museu de sua origem na Antiguidade” (Soto, 2014, p.59). Hoje, os museus apresentam algumas características que remontam ao humanismo: as questões de recolha e preservação relacionadas com a cultura clássica do século XVI e o valor dos vestígios deixados pela cultura clássica, em particular das civilizações greco-romana, ainda são considerados como fatores centrais do trabalho no campo da Museologia, e refletem esta luta da burguesia com as classes dominantes feudais, e com a conversão da Idade Média num período de trevas.

Os princípios humanistas deste período contribuíram no desenvolvimento de uma concepção de colecionismo que, além do valor hedonístico e econômico dos acervos, também reconhecia o seu valor formativo e/ou científico. No contexto do Iluminismo pode-se reconhecer os fatores que impulsionaram o surgimento dos museus contemporâneos. Uma das características do período iluminista, se trata da busca por explicações das mais variadas questões do mundo, em especial aspectos relacionados às pesquisas em ciências naturais. (Soto, 2014, p.59-60).

Há uma passagem de uma “cultura da curiosidade [que] vai sendo substituída por uma atitude mais contextualizada e especializada, que valoriza a busca pelo conhecimento através do estudo das coleções, dos objetos museais” (Soto, 2014, p.60). Com isto, surge uma “nova imagem de museu, [que] provem da nova perspectiva das disciplinas científicas que permitem ao museu converter-se num laboratório onde imergem ideias ousadas e inovadoras, relacionadas com a ordem e o progresso” (Moreira, 2011, p.23). Desta forma, “os objetos são, agora, distribuídos segundo outras formas de relacionamento, obedecendo a critérios científicos e racionais, permitindo a criação de coleções organizadas por especializações” (Moreira, 2011, p.23). É o momento em que surgem “as divisões do acervo, as obras passam a ser classificadas e dessa divisão teremos a origem dos museus especializados, nesse momento, especificamente, temos os museus de belas-artes e os de ciências naturais” (Soto, 2014, p.60).

Esta ciência e esta organização não são neutras. Servirão primeiro para disciplinar e moldar as sociedades nacionais aos interesses e valores da nova classe dominante, inclusive com função económica de adequação das concepções de vida e hábitos à nova dinâmica e mecânica capitalista. Não muito tempo depois, com a extensão desta pela exploração colonial aos demais continentes, no incutir sobre os povos dominados concepções de subordinação, bem como na elaboração de instrumentos de domínio, para o qual colaborarão de facto, ou ideologicamente, diversas ciências, da cartografia e geografia à biologia, passando pela antropologia. Tudo isto se expressará na criação e organização dos museus.

Por isso, neste contexto, a afirmação dos valores burgueses confunde-se com a afirmação de suposta superioridade civilizacional ocidental, que ao mesmo tempo mescla o carácter universal da civilização, com as culturas nacionais. Esta posição ainda mais se afirmará conforme, no final do século XIX e início do século XX, assistirmos a emergência de uma nova fase capitalista, a imperialista, e a corrida pela construção de novos impérios coloniais, onde França e Inglaterra sairão na frente. Isto se refletirá também no mundo dos museus, com a França e Inglaterra competindo “para promover e expandir as exposições arqueológicas e avançar como guardiãs de uma cultura universal, salvando aquilo que, por [suposta] ignorância, o país de origem havia negligenciado” (Moreira, 2011, p.23).

Durante o século XVIII, e com força total no século XIX, o surgimento dos Estados-Nação europeus e a criação da superestrutura política burguesa, de novos Estados, promoveu assim, “o desenvolvimento e a consagração definitiva dos museus”

(Soto, 2014, p.60). Pois, estes respondiam à “necessidade de se constituir uma identidade nacional, por meio do patrimônio como herança coletiva da nação, surg[indo] como um dos alicerces fundamentais para a legitimação dos novos Estados” (Soto, 2014, p.60).

Isso trouxe a necessidade de criar heróis nacionais, datas simbólicas e uma linguagem comum para todos, ou seja, criar o conceito de nacionalismo e unidade nacional. Veja-se, por exemplo, a criação dos “cenotáfios e túmulos dos *soldados desconhecidos*. O respeito a cerimônias públicas em que se reverenciam esses monumentos, justamente *porque* estão vazios ou *porque* ninguém sabe quem jaz dentro deles, [que] não encontra nenhum paralelo verdadeiro no passado”<sup>73</sup> (Anderson, 2008, p.35). Afinal, como define Benedict Anderson em seu clássico sobre o tema, “nação [é]: uma comunidade política imaginada” (Anderson, 2008, p.32). Noções estas que, apesar de construídas nas duas últimas décadas do século XVII, fundamentaram-se no século XIX.

Podemos entender o nacionalismo na linha de Anderson (1998, p.39), de que “o entendimento do nacionalismo alinhando-o não a ideologias políticas conscientemente adotadas, mas aos grandes sistemas culturais que o precederam, e a partir dos quais ele surgiu, inclusive para combatê-los”. Esta é uma consequência do “século do Iluminismo, do secularismo racionalista, [que] trouxe consigo suas próprias trevas modernas. A fé religiosa declinou, mas o sofrimento que ela ajudava a apaziguar não desapareceu, [...] foi preciso que houvesse uma transformação secular da fatalidade em continuidade, da contingência em significado” (Anderson, 2008, p.38). E, “poucas coisas se mostraram (se mostram) mais adequadas a essa finalidade do que a idéia de nação” (Anderson, 2008, p.38). Neste sentido, os museus e a articulação alargada do patrimônio cultural serão um instrumento vital neste processo.

Por isso, após este período de luta da burguesia pelo poder, período identificado com a era da modernidade, são desenvolvidas uma série de políticas públicas culturais voltadas para o estabelecimento de metas e estruturas bem definidas para atender às necessidades do chamado Estado-nação. Toda a lógica de organizar uma identidade em um único território nacional obrigará a cultura a se organizar para que esse novo cidadão possa se estabelecer. Algumas instituições públicas começaram a surgir, a partir daí, tais como escolas, arquivos e museus, que

---

<sup>73</sup>Itálicos no original.

se tornarão efetivamente importantes métodos educacionais na sociedade moderna, portanto, a cultura se tornará instrumento fundamental neste processo. Após a revolução burguesa, assim que se estabeleceu o novo Estado francês, que formulou políticas para museus, bibliotecas e arquivos públicos para formar uma nova gramática da sociedade francesa, utilizando os mesmos objetos dos que legitimavam este modelo anterior.

A idéia de museu como nós o conhecemos hoje foi pouco a pouco sendo construída e consolidada a partir do Renascimento, impulsionada pelo Iluminismo, ganhando corpo definitivamente a partir da Revolução Francesa, quando a instituição do conceito de "patrimônio nacional" passou a fazer parte das estratégias ideológicas dos novos Estados nacionais europeus. A institucionalização definitiva do museu se verifica nessa atmosfera de grande investimento na "invenção" de um passado nacional, sendo o próprio museu o espaço privilegiado para o abrigo dos fragmentos que materializavam a herança coletiva da nação. A experiência revolucionária na França foi um marco nessa nova concepção. O confisco dos bens da Igreja em novembro de 1789, seguido pelo dos bens da nobreza e da Coroa, em 1792, suscitou uma nova reflexão nos membros da Assembléia, voltada para a identificação do papel do Estado na escolha dos bens de propriedade pública que deveriam ser conservados - como elementos simbólicos de uma identidade nacional - e os que deveriam ser destruídos. [...] Paralelamente à conservação dos monumentos de arquitetura religiosa e civil, também começam a ser valorizados, alguns anos após o início do movimento revolucionário, bens artísticos em geral, como esculturas, móveis, jóias, medalhas, tapeçarias, entre outros igualmente representativos do passado "glorioso" da nação. (Almeida, 2001, p.125).

O museu é um palco para mostrar a modernidade dos territórios europeus, um cenário privilegiado, que pode legitimar alguns conceitos básicos deste período. Este projeto de Estado-Nação teve como objetivo organizar ideias, apresentar um discurso científico, coerente e secular, onde museus tornam-se então um instrumento de divulgação destas transformações na Europa. O reconhecimento da importância e do valor da educação pública e universal difunde a crença de que as coleções, que costumavam ser fonte de aprendizado e diversão para poucos, deveriam ser acessíveis a todos. "A idéia de um museu a serviço do público, financiado e administrado pelo Estado, é expressão máxima do espírito iluminista." (Soto, 2014 p.60).

De fato, o primeiro modelo institucional que funciona efetivamente e é legitimado na sociedade moderna são os museus (Primo, 2018). Suas coleções, os chamados objetos museais, já existiam, e a partir daí bastava aplicar uma metodologia própria, mais adequada, organizada e sistemática. Os objetos têm múltiplas interpretações, portanto, podem conter múltiplos enunciados e narrativas, ou seja, a materialidade dos objetos, dos patrimônios, pode ser usada para expressar qualquer

discurso. A narrativa dos museus contemporâneos apresenta um discurso nacionalista, uma narrativa em que a nação se impõe aos cidadãos, o Estado se impõe às individualidades. Ainda de acordo com Primo (2018), os museus se posicionam como um ‘espaço do tesouro’, e essa ideia de entesouramento vem de antes da própria modernidade, conforme já tratamos anteriormente, nos gabinetes de curiosidades, câmaras de maravilhas e em grandes galerias da igreja católica e das monarquias absolutistas. Mesmo dentro dos parâmetros modernos, os museus defendem essa ideia e se apresentam como guardiães desses tesouros, objetos especiais que não são produzidos por via da mecanização, da produção em série nas chamadas linhas de produção, ou são retirados do circuito produtivo, perdendo seu valor de uso original. Os museus guardam o que a sociedade já não usa, mas ainda considera importante e valioso: uma verdadeira arca que entesoura, como Pomian (1984).

A partir do século XIX surgem muitos dos mais conhecidos museus do mundo, através de coleções particulares que passaram a ser acessíveis ao grande público, como o Museu Mauritshuis (Holanda) e o Museu do Prado (Espanha). O primeiro museu das Américas é aberto no Brasil, em 1818. Nesse período, começam a surgir museus de folclore: Dinamarca (1807), Noruega (1828) e Finlândia (1894). Sendo também na Dinamarca (1830) aberto o primeiro museu histórico organizado em ordem cronológica, na lógica de uma temporalidade unilinear, de uma história evolutiva. O conceito que distingue os patrimônios chega ao fim e, apenas no final do século XX, foi substituído a ideia de singularidade, baseada no patrimônio “pedra e cal”. “Foi quando as ciências e a sociedade compreenderam que a história, ligada aos testemunhos humanos e animais, está efetivamente ligada ao meio, à natureza” (Soto, 2014, p.61). Desta forma, há um deslocamento interpretativo, com

uma ecologia onde não mais se mostra apenas a selva, mas o meio transformado pelo Homem, como a cidade que deu lugar à área desmatada. Passa-se a mostrar o ambiente humanizado, em que a humanidade constrói o seu modo de produção: seja no plantio, seja na criação, e que, através desse modo cultural enfrenta as adversidades. (Soto, 2014, p.61).

Resultante disto, temos uma nova interpretação do patrimônio, que articula vários campos do conhecimento, como a economia, a sociologia, a história e as ciências ligadas à cultura, em que é enxergado para além das materialidades dos objetos e prédios, mas um “patrimônio total que, mesmo intocável, é fonte de riqueza e de possíveis atos ilícitos do Homem, sendo portanto cultural” (Soto, 2014, p.61).

Seguindo esse novo conceito de patrimônio, instituições e organizações com alta credibilidade internacional, como a ‘Organização das Nações Unidas para a

Educação, a Ciência e a Cultura’ (UNESCO) e o ‘Conselho Internacional de Museus’ (ICOM), que desenvolveram nos últimos cinquenta anos um conjunto muito abrangente de documentos patrimoniais que influenciaram a prática museológica atual (Soto, 2014). “Estes documentos levaram a elaboração de vários outros e modificaram conceitos e leis visando uma nova política cultural.” (Soto, 2014, p.61).

Por isso, para entendermos essa nova orientação, buscar-se-á estudá-la utilizando-se de alguns documentos produzidos em reuniões realizadas com o apoio do ICOM, apontando-se “a importância de cada um destes para a evolução do conceito e da prática da Museologia” (Soto, 2014, p.61). Os documentos são os resultantes do ‘Seminário Regional da UNESCO sobre a Função Educativa dos Museus’ (Rio de Janeiro, 1958); da ‘Mesa Redonda de Santiago do Chile’ (1972); do ‘Atelier Internacional da Nova Museologia’, (Quebec, 1984); da ‘Reunião de Oaxtepec’ (México, 1984); e, ‘Reunião de Caracas’ (Venezuela, 1992).

Os documentos acima referidos, são o resultado da reflexão conjunta de profissionais que buscam a evolução de ideias na sua área de actuação, reconhecendo que para isto ocorrer faz-se necessário sair do casulo das suas instituições museológicas e tentar discutir com os profissionais das áreas afins os seus avanços conceituais, sendo importante estarem capacitados para reutilizarem estes avanços nas suas áreas de actuação. É o reconhecimento da importância da interdisciplinaridade para o contexto museológico. Esses documentos possuem uma característica em comum: todos eles foram elaborados e produzidos no Continente Americano. E se pretendemos entender a importância desses documentos para a evolução do conceito e da prática da Museologia no século XX, não se pode esquecer todo o percurso histórico do Continente Americano, todo ele marcado pela colonização dos povos ameríndios. O processo de colonização resultou na mistura de raças, com suas diferentes culturas e tradições, assim como em alguns momentos também foi marcado pela barbárie, pela destruição de civilizações e de tradições. Todos esses factores devem ser lembrados quando nos propomos analisar documentos que tanto questionam dogmas, visto que muitos destes dogmas foram criados e fortificados pela civilização europeia, colonizadora do Continente Americano. (Primo, 1999, p.7).

### **3.2 NOVAS ORGANIZAÇÕES PÓS-SEGUNDA GUERRA MUNDIAL**

Como resultado da devastação da Segunda Guerra Mundial, como referido com profundidade no primeiro capítulo, e a necessidade de evitar uma nova guerra, junto da emergência de uma nova estrutura do sistema internacional, com o surgimento do bloco socialista e o deslocamento da centralidade no campo capitalista da Europa para os EUA, novas instituições internacionais surgirão. Entre estas encontra-se a UNESCO, uma agência especializada criada pela Organização das Nações Unidas (ONU). Por meio da cultura, ciência e educação, a UNESCO se esforça para fortalecer a cooperação entre os países para garantir o respeito à justiça,

à lei, aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, garantindo assim a manutenção da paz e da segurança global. "Esta organização parte do princípio que o desenvolvimento desses três elementos (cultura, ciência e educação) permite uma melhor compreensão mútua entre os povos e, desta forma, a diminuição das tensões e incompreensões que estariam na base de muitos conflitos." (Soto, 2014, p.62). . Há aqui uma influência iluminista, provinda do pensamento kantiano, que em 'A Paz Perpétua', afirma a razão, a educação, e a criação de uma tolerância e hospitalidade universal como elementos que colaboram para a constituição da paz (ainda que não reduza a isso) (Kant, 1989).

A Conferência das Nações Unidas para a criação de uma organização educacional e cultural foi convocada em Londres de 1 a 16 de novembro de 1945. As 44 Delegações presentes decidiram criar uma organização que iria encarnar uma verdadeira cultura da paz. A seu ver, a nova organização deverá estabelecer a "solidariedade intelectual e moral da humanidade" e, ao fazê-lo, evitar uma nova guerra mundial. No dia 16 de novembro, trinta e sete países assinam a carta que estabelece a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Na conferência, Ellen Wilkinson, então simultaneamente Ministra britânica da educação e presidente da Conferência geral, lê a recém-adotada Constituição. A carta entrou em vigor em 4 de novembro de 1946, sendo ratificada por vinte países. (UNESCO, s.d, s.p).

A UNESCO, no âmbito de suas atribuições, além de ser parte do sistema mais amplo da ONU, tem recebido contribuições de outras organizações estabelecidas dentro de seu próprio subsistema, afiliadas e colaborantes, onde é fundamental enfatizar o papel do ICOM em nosso âmbito das questões museológicas e patrimoniais<sup>74</sup>.

Nos marcos da UNESCO, associado à mesma, surge o International Council of Museums (ICOM). Note-se que este, quando surgiu o ICOM, este ainda se

---

<sup>74</sup>Desde o seu estabelecimento, uma das principais formas de atuação destas instituições supranacionais será promovido documentos (cartas, convenções e recomendações) destinados a definir e orientar as práticas e gestão no campo dos museus da Museologia. Existem diferentes tipos de condicionantes legais, e é necessário distinguir cada um destes: "Cartas são documentos que atuam na definição de conceitos e princípios sobre um determinado assunto, de forma a orientar a prática do interveniente; as Recomendações definem princípios capazes de orientar as políticas particulares de cada Estado no âmbito do patrimônio; por fim, as Convenções atuam no âmbito da jurisdição, comprometendo assim os Estados aderentes com vinculação jurídica dos mesmos aos dispositivos constantes nas mesmas". (Soto, 2014, p.80-81). Os dois primeiros instrumentos têm um papel orientador, moral, sem força legal, ao contrário das Convenções, que a partir da adesão de um Estado e a entrada em vigor desta, fica obrigado a cumpri-lo, e conforme a ordem constitucional e legal de cada Estado, é incorporado de forma distinta mesmo como parte da estrutura legal nacional. Em muitos casos há mesmo mecanismos de sanções no caso do incumprimento das normas, bem como há todo um procedimento para a retirada do Estado, o que garante estabilidade relativa pois, nas relações entre os países e na aplicação de políticas públicas. Muitas vezes, os primeiros instrumentos, conforme ganham amplitude, vão gerando outros instrumentos com grau superior de legalidade, obrigatoriedade e generalidade. Por exemplo, Cartas originam Recomendações e estas acabam por engendrar a criação de Convenções.

concentrava exclusivamente no património material, refletindo nesta organização não governamental, composta por museus e seus profissionais, o entendimento geral de seus componentes e tendo, assim. Este tinha e tem, como objetivo, promover os interesses dos museus, da Museologia e de outras disciplinas relacionadas à atividade museológica.

Esta lógica de ‘pedra e cal’ era compreensível, tendo em vista o contexto que se vivia, ainda profundamente marcado pela destruição, de vida e patrimonial, da Segunda Guerra Mundial, uma guerra total de proporções de devastação nunca dantes vista, e que empalidecia mesmo os resultados da já terrível Primeira Guerra Mundial. Neste cenário, após um período de trinta anos marcados por duas temíveis e desastrosas guerras, com efeitos ainda mais sentidos no continente europeu, como não poderia ser diferente, era crescente a preocupação com os saques e a destruição do património europeu.

### **3.3 AS VAGAS REVOLUCIONÁRIAS QUE CRIARÃO AS CONDIÇÕES PARA AS NOVAS CONCEÇÕES MUSEOLÓGICAS**

As revoluções comportamentais e tecnológicas acontecidas a partir da década de 1950, tais como o desenvolvimento e massificação do cinema, a descoberta do DNA, ou o aparecimento da pílula anticoncepcional e novos passos no avanço dos movimentos pelos direitos das mulheres, o questionamento ascendente das concepções eugenistas e racistas; o conflito entre a URSS e os EUA, a chamada ‘Guerra Fria’, com a concorrência entre dois sistemas económico-sociais e a sombra da Guerra Nuclear; e os movimentos de descolonização na África e na Ásia, serviram de pano de fundo para a produção de documentos que visavam desenvolver as práticas no âmbito da Museologia e dos museus. Como já referimos no primeiro capítulo, a época que assiste esta construção tem uma influência importante: era a terceira vaga revolucionária (1944/1964) do século XX, que terá como principal resultado, além da derrota do nazifascismo, a descolonização afro-asiática<sup>75</sup>.

Este processo que levou ao fim dos impérios coloniais europeus, à exceção do português que perdurará mais alguns anos, e que já ocorrerá nos marcos de uma quarta vaga revolucionária, marcando inclusive o encerramento desta, que iniciara com o Maio Francês, em 1968. Este império sucumbirá após uma longa e traumática

---

<sup>75</sup>“A terceira onda transformou irreversivelmente todo o mapa do mundo, porém se concentrou na periferia do Sistema Mundial de Estados.” (Arcary, s.d., s.p.).

guerra colonial nas colônias e uma Revolução Democrática-Nacional na metrópole, abrirá a perspectiva de libertação dos povos como nunca antes, ainda que em muitos aspetos as promessas abertas não foram cumpridas por completo, e ainda estão à espera de novos desdobramentos. Esta última vaga revolucionária, apesar de ter durado menos que a anterior, apenas entre 1968 e 1974/1975, foi muito intensa e a mais internacional de todas.

Atinge vários continentes como uma vaga internacional poderosíssima: em África, tem, no seu epicentro, a guerra de libertação, nas ex-colônias portuguesas, que irão abrir uma revolução na metrópole, mas se estende para a Ásia (Vietnam, em 75, Cambodja e Laos, na seqüência) e América Latina, e atinge, primeiro, o México e o Brasil, onde as rebeliões estudantis são derrotadas, com sangue, e se radicaliza na revolução chilena. Mantém-se aberta, durante os agitados anos 70: perspectiva de um governo PS/PC, na França, vitória do Labour na Inglaterra, no calor de uma onda grevista única no pós-guerra, imensa instabilidade na Itália (que se expressou na votação de mais de 30%, no PCI), com um impressionante ascenso sindical, que só será derrotado porque uma boa parte da vanguarda pós-68 se desloca para a luta armada, o que precipita uma mudança do regime e uma situação de estado de sítio crônica, por uns dois ou três anos, crise revolucionária na Espanha, na sucessão pós-franquista etc. Esta vaga culmina com a vitória da revolução nicaragüense e iraniana, mas se fecha depois de uma série de derrotas, em um processo acumulativo: estabilização democrática em Portugal (76/78), Espanha e Grécia, guerra civil crônica financiada pelos EUA na América Central (a sangria espantosa em El Salvador, os contras na Nicarágua), guerras nacionais impulsionadas e financiadas pelos EUA (massacres palestinos de Sabra e Chatila, em Beirute, invasão do Irã pelo Iraque). (Arcary, 2000, p.505).

Para a Europa, estas vagas significaram, em particular para as maiores ex-metrópoles coloniais, Inglaterra e França, uma perda de sua hegemonia como potências imperialistas e uma crise política e, sobretudo ideológico-cultural, colocando em questão a sua posição no mundo, a própria compreensão de seu papel, e um eurocentrismo arraigado e uma pretensa superioridade civilizacional. Um cenário que já vinha se consolidando desde a década de 1950, com o início do processo de libertação das colônias, influenciado como já referido anteriormente, pelo princípio de autodeterminação dos povos, nascido como um conceito histórico e político antes de se transformar em um conceito de relevância jurídica, no século XIX, como fundamento para criação de novos Estados, como o caso da Itália e da Alemanha. Foi também usado no final da Primeira Guerra Mundial para justificar a desintegração de Impérios tais como o Austro-húngaro e o Russo. "Vários tratados internacionais, entre os quais a Carta das Nações Unidas, consagram esse princípio, reiterando em inúmeras ocasiões a relevância do mesmo enquanto princípio basilar do direito internacional" (Biazi, 2015, p. 182). Este princípio de autodeterminação nacional e a aplicação do mesmo, colocaram com força nestes novos países a necessidade da criação e reforço de estruturas culturais que afirmassem, seja antes da independência

nacional, como posteriormente, o sentido de pertença nacional único, o qual foi um dos elementos para a expansão dos museus, instituições desde a sua origem ligadas ao processo de construção de nacionalidades<sup>76</sup>. Em alguns casos, os novos Estados tinham, de facto, uma matriz nacional prévia, em outras, não: teriam de ser construídas. Um caso interessante, foi a construção do Estado de Israel, sem existência histórica há milênios, nem mesmo elementos básicos nacionais, como a língua, pois o hebraico era uma língua morta, meramente ritualística, e teve de ser revivida<sup>77</sup>.

A situação das colônias na África e Ásia era bastante complexa. As nações imperialistas, que por décadas oprimiram o povo colonizado com tamanha violência, agora em seu momento de decadência viam-se diante de uma geração que se apropriava cada vez mais dos discursos de igualdade e democracia, exigindo assim liberdade imediata. Esse processo de descolonização foi melhor compreendido e conduzido, como já referido, pelo Reino Unido, que incorporou grande parte de suas antigas colônias como nações colaboradoras submissas, garantindo mercado e privilégio para os produtos ingleses, no seio da Commonwealth<sup>78</sup>. Diferentemente, a França insistiu em manter seu domínio colonialista e sofreu sérias derrotas, sendo este um período especialmente marcado pelos conflitos na Argélia e Indochina, ainda que tenha convergido no mesmo caminho, com a "Organisation internationale de la Francophonie" (OIF). Até mesmo Portugal, mas sem a mesma capacidade e influência, até mesmo pela concorrência de outro Estado-Membro muito maior em população e economia (Brasil), constituiu a 'Comunidade dos Países de Língua Portuguesa' (CPLP), no início na década de 1990.

---

<sup>76</sup> Sobre uma elaboração que o papel do museu pode ter a construção de uma identidade cultural nacional, em um caso complexo e concreto, como o angolano, veja-se Abranches (1983).

<sup>77</sup> Sobre a criação de comunidades nacionais, veja-se o já referido Benedict Anderson (2008). Entre os exemplos interessantes, constam os seguintes, "O falecido presidente Sukarno sempre falou com toda a sinceridade sobre os 350 anos de colonialismo a que sua "Indonésia" for a submetida, embora o próprio conceito de "Indonésia" seja uma invenção do século XX, e a maior parte do que hoje é o país tenha sido conquistada pelos holandeses apenas entre 1850 e 1910. [...] Kemal Atartük deu aos seus bancos estatais os nomes de Banco Hitita (Eti Banka) e Banco Sumério. [...] Esses bancos são prósperos, e não há razão para duvidar que muitos turcos, e provavelmente o próprio Kemal, acreditassem seriamente, e ainda acreditem, que os hititas e os sumérios são antepassados dos turcos" (Anderson, 2008, p.38).

<sup>78</sup> Segundo informações do site desta organização (<https://thecommonwealth.org/member-countries>), a mesma é composta por 54 países, da África, Ásia, Américas, Europa e Pacífico, e encontram-se a cada dois anos num encontro de cúpula com os líderes de Estado. Seu poder de atração é grande, e encontram-se como seus membros, actualmente, mesmo Estados que não foram colônias inglesas, como Moçambique, ex-colônia portuguesa.

Note-se, também, que esses novos países afro-asiáticos se defrontavam com o desafio do desenvolvimento econômico, da independência econômica, sem a qual, como até hoje, em muitos casos, a soberania nacional permanece ficção. A independência das colônias franco-britânicas definiu novos limites em termos geopolíticos, parte das novas nações identificou-se, de alguma forma, com os ideais soviéticos ou da China Maoísta. Fato que gerou preocupação e a rápida atuação dos Estados Unidos da América, que estabeleceu uma política diplomática de amplo financiamento, com foco na recuperação econômica de países massacrados no pós-guerra, como, por exemplo, Grécia e Turquia. Contudo, a frustração com o não-desenvolvimento econômico levou a que o debate em torno a este tema passasse a ser incorporado nas Ciências Sociais, bem como as transformações em países europeus, com a decadência de indústrias tradicionais, colaboraram para a emergência também do campo do estudo do desenvolvimento local. Isto acabará por recorrer ao tema da cultura, levando cada vez mais que esta fosse levada em conta enquanto elemento de desenvolvimento: onde entram os museus, bem como o fator educativo, onde também participam os museus e, por fim, o elemento da participação e proximidade das comunidades locais, que marcará muito da renovação iniciada nos museus nos anos sessenta e sessenta.

A terceira vaga terá um importante resultado tardio, a Revolução Cubana, que manterá a perspectiva de libertação no Terceiro Mundo e lançará sementes no pensamento de Paulo Freire, como foi dito no capítulo anterior, e que seus exemplos, em particular o próprio processo distinto de Revolução, com guerrilha, e uma vanguarda não-operária e líderes carismáticos e idealistas, como Ernesto Che Guevara, influenciarão não só este continente, como a geração que dará origem ao Maio Francês de 1968.

### **3.3.1 Os primeiros passos rumo a uma Museologia progressista**

Dentro das alterações todas processadas na segunda metade do século XX, como já referido também no primeiro capítulo, também o cenário dos museus e da Museologia começou a mudar. Mário Moutinho (2018) referencia a obra de Alma Wittlin<sup>79</sup> que, já em 1946, afirmava que os museus são instituições feitas pelas

---

<sup>79</sup> “Alma S. Wittlin-Frischauer (nascida em 1899 Lemberg, Galícia – morta em 1992 Palo Alto, Califórnia) estudou história da arte, sociologia e filosofia, e obteve um doutorado em história da arte pela Universidade de Viena (1925). Por ser judia e politicamente envolvida (em 1933, protestou contra o terrorismo nazista) Wittlin não podia esperar um futuro nos países de língua

peças, ao serviço das pessoas, e não são um fim em si próprio. Afirmava que os museus não são ilhas isoladas e devem ser considerados no contexto, onde apenas expor não é suficiente. A experiência de chegar em uma exposição não é, per si, necessariamente, um estímulo a reflexão.

Porém, as transformações no pensamento precisam de tempo para serem amadurecidas. Este contexto começa a asfaltar o caminho na Europa para uma nova relação cultural entre os povos europeus e afro-asiáticos, não mais baseada na justificação do domínio imperial por uma pretensa superioridade cultural e civilizacional. É o fim do 'Fardo do Homem Branco' (Kipling, 1889<sup>80</sup>) inventado para justificar as ações imperialistas das potências coloniais europeias e dos Estados Unidos. No campo dos museus e da Museologia, ao se tratar da elaboração documental neste período, deve-se destacar, em 1958, o 'Seminário da Unesco sobre a função educativa dos museus', em que se estabeleceu uma nova visão tanto para os objetos museológicos, bem como o caráter educativo que deve ter o museu.

O museu pode trazer muitos benefícios à educação. Esta importância não deixa de crescer. Trata-se de dar à função educativa toda a importância que merece, sem diminuir o nível da instituição, nem colocar em perigo o cumprimento das outras finalidades não menos essenciais: conservação física, investigação científica, deleite, etc. (UNESCO, 1958).

O documento final do 'Seminário Regional da UNESCO sobre a função Educativa dos Museus' define o objetivo de pesquisa da Museologia: o objeto museológico, entendido como artístico, histórico e tridimensional. (Primo, 1999). O documento também reconheceu o museu como uma extensão da escola e a educação museal também como educação formal, sendo esta última reconhecida e enfatizada ao longo de todo o documento, no entanto essa ideia foi já ultrapassada. Objetivando a definição dos conceitos de museu, Museologia e museografia, o que seria um reflexo da preocupação contemporânea de definir as especificidades da Museologia (Cândido, 2003).

---

alemã e emigrou em 1937 - primeiro para a Inglaterra e depois para os EUA (naturalização em 1959). Até sua emigração, ela trabalhou como historiadora de arte e escritora. Embora seja uma autora de sucesso de romances históricos, Wittlin não persistiu no ofício. Na Inglaterra, atuou em trabalhos relacionados a museus e aprendizagem, campos que também dominou em seus últimos anos. Wittlin trabalhou no Museum of Archaeology and Anthropology, da Universidade de Cambridge, onde realizou investigação (1941 a 1946). Isso se reflete no livro de Wittlin, 'The Museum. Its history and its tasks in education' (1949, Routledge & Kegan Paul). [Tradução livre] (Kraeutler, 2013, p.1).

<sup>80</sup> 'The White Man's Burden' termo foi cunhado pelo inglês Rudyard Kipling, que escreveu em 1889 um poema com este nome, verdadeira exortação ao colonialismo como 'ato civilizatório' sobre os 'povos bárbaros'. Ele se referia diretamente à tomada das Filipinas pelos Estados Unidos.

Outro aspeto de destaque no presente documento, de acordo com Primo (1999), é a grande atenção que é dedicada à exposição museográfica: a crítica a museografia dos museus daquela época pelo uso excessivo de cartazes e legendas, pois "a exposição não é um livro", enfatizando o carácter didático das exposições e sugere a apropriação das novas tecnologias que o museu possa comunicar. "Este documento enfatiza várias maneiras de adequar os fatores expositivos ao aspeto educativo dos museus, no sentido de superação das barreiras que ainda o separavam do público. Evidencia a relação do museu com a educação e tem como contexto o período desenvolvimentista." (Cândido, 2003, p.18).

A exposição passa então a ser definida como o meio específico dos museus e ainda diferencia as exposições sistemáticas (agrupamento por categorias) e as ecológicas (de reconstituição contextualização), bem como as exposições polivalentes e as especializadas, sendo sugerido que estas últimas deveriam ser destinadas sempre a um público específico, além das exposições de estudo voltadas ao público especializado. "Em todos os casos, a preocupação com o conforto, o entendimento e a participação de diferentes públicos, é a tônica" (Cândido, 2003, p.19). O documento também reafirma a importância da formação profissional no campo dos museus e da Museologia, apontando a necessidade de criação de cursos de formação mais específicos.

Segundo Hernan Crespo Toral, que na ocasião do seminário de 1995 era diretor da Oficina Regional da Cultura para a América Latina e Caribe, ORCALC/UNESCO, em Havana, o seminário teria sido momento para uma exaustiva revisão de todos os temas relacionados aos museus, sendo que as discussões centraram-se no carácter científico da Museologia, enquanto que a museografia foi definida como a técnica a ela associada. O seminário ressaltou o objeto como cerne do museu e a utilização de todos os recursos disponíveis para potencializar a relação sujeito-objeto. Além disso, recomendou à UNESCO o apoio à formação profissional em Museologia e ao desenvolvimento de atividades educativas nos museus. Foi enfatizada a importância da dinamização do museu perante a sociedade e seus papéis transformador e de desenvolvimento. O documento insistiu ainda na relação museu-escola, tendo aquele a possibilidade de exibir a concretude de conceitos que são ensinados de maneira abstrata. (Cândido, 2003, p.19-20).

No entanto, algumas destas ideias importantes para o contexto histórico da altura em que foi elaborado o documento já estão ultrapassadas e, desde então, os museus tornam-se e passam a ser compreendidos enquanto locais públicos para servir ao público, e o conceito de coleção foi sendo gradualmente substituído pelo conceito de património: o que levará, muito mais à frente, em expansão para além da materialidade, incluindo o universo intangível do imaterial, o que em si também colocará as relações humanas no centro do património. Nas maiores e mais

importantes capitais europeias, grandes museus já estavam constituídos, contudo, suas coleções agora tinham novas dimensões, constituindo-se como ferramenta de educação e objetos de investigação científica, indo além da mera apreciação estética, ainda que elementos de esteticização permaneçam em muitos.

Nas décadas de 1960 e 1970, alguns conceitos foram revistos no campo da Museologia. O conceito clássico de museu, operando com os conceitos de construção, aglutinação e público, foi confrontado com novos conceitos, novas abordagens que ampliaram e problematizaram de alguma forma o que antes era estigmatizado socialmente. Passou a operar por meio de novas categorias: território (prática social), património (construção social) e comunidade (laços de pertencimentos).

Há uma mudança no campo mais progressivo da Museologia dos referenciais teóricos. Este “esforço para sistematizar as novas experiências museológicas e marcar as diferenças com outros referenciais teóricos levou o teórico Hugues de Varine a estabelecer [... um] quadro esquemático” (Soto, 2014, p.71). Neste, Varine aponta como eixos estruturantes do museu bancário a tríade edifício, coleção e público, ao qual contrapõe o ecomuseu/museu novo, com a sua tríade constitutiva de território, património e população (Soto, 2014).

Isto decorrerá do trabalho iniciado, no ICOM, primeiro sob a orientação de Georges-Henri Rivière e mais tarde tendo Hugues de Varine como diretor, que decide reunir os profissionais de museus em encontros e conferências mundo afora. Com o apoio da UNESCO, a partir dos anos 1970, esses encontros propiciarão as discussões que posteriormente serão a base para o desenvolvimento da Nova Museologia. Os ecos da descolonização se farão presente, por exemplo, na afirmação de Varine (2003) de que “o museu precisa ser ‘descolonizado culturalmente’”. (Cândido, 2003, s.p.).

A UNESCO terá um papel fundamental na promoção dos ideais da Nova Museologia, ao promover encontros como a ‘Mesa Redonda de Santiago’ e o ‘Seminário do Rio de Janeiro em 1958’, além de todas as cartas, documentos referenciais para todos que atuam nos campos do património e também da Museologia. O pioneirismo da França é facilmente explicado ao se considerar que o ICOM, desde sua criação, sempre esteve a desenvolver grande parte de sua atividade neste país, através da atuação de personalidades francesas, entre as quais se destacam o próprio Rivière, bem como Hugues de Varine, bem como a centralidade histórica da cultura francesa no âmbito das elites mundiais (ainda que com o deslocamento crescente, seguindo a mudança do eixo geopolítico no mundo

imperialista, para os Estados Unidos), bem como o peso da tradição museal deste país e de suas instituições tradicionais. Estes, através de suas ideias, dinamizaram as discussões acerca do que hoje se entende por Nova Museologia.

### 3.3.2 O "protagonismo" francês e a Mesa-Redonda de Santiago do Chile

Mas, porque os franceses terão um protagonismo tão grande no início do MINOM<sup>81</sup> e porquê será na América Latina que ocorrerá a mesa-redonda que sedimentará essa nova corrente? A conjuntura política terá papel central para entender o ambiente político-cultural onde essa proposta germinará.

No caso francês, como já abordamos anteriormente, teremos toda a conjuntura de crise sociopolítica que desaguará no Maio de 68 que, por sua vez, colocou em xeque todas as instituições sociais, inclusive culturais. Como movimento revolucionário, em sua radicalidade atingirá uma das instituições que nesse país, ao ter surgida na Revolução Francesa e ligar-se à burguesia, agora sob contestação: o museu.

Comentando sobre o maio de 68, e sobre a revisão do conceito de patrimônio, René Rivard (1984, p.2) questiona: "seria a primeira batalha organizada contra a instituição museal?" Salienta o autor que na França e em outros países houve uma contestação maciça de todas as instituições, abalando valores, ameaçando posições estabelecidas e, ao mesmo tempo, forçando os responsáveis dessas instituições a olhar com novos olhos suas ações e a repercussão sobre a sociedade. (Santos, 2002, p.95-96).

A isto estará associado o questionamento sobre o patrimônio cultural e seu uso social, no qual interferirão as questões emergentes que estarão amalgamadas neste processo, como a luta contra o colonialismo, pela paz e em defesa do meio-ambiente, algumas questões que, como referido, serão centrais. Como afirma Santos (2002, p.95-96), será

Nesse contexto, [que] o conceito de patrimônio é revisto e ampliado, considerando-se o meio ambiente, o saber e o artefato – o patrimônio integral. Vários grupos contribuem para essa nova conceituação, como os ecologistas, os diferentes países emergentes do colonialismo, que reivindicam o retorno dos bens pilhados ou expatriados pelas sociedades ocidentais, os grupos socialistas ou socializantes que reclamam, em nome do patrimônio coletivo, uma acessibilidade aos monumentos, às coleções dos museus, que antes eram patrimônio privado ou reservadas aos

---

<sup>81</sup> Por exemplo, em 1983 surgirá "em França, um dos movimentos que mais dinamizaria, especialmente nos seus primeiros tempos, a doutrina da Nova Museologia e que teve um impacto e uma capacidade de actuação inicial tão forte, quanto curto foi o seu desempenho do ponto de vista temporal [...] o M.N.E.S. - *Muséologie Nouvelle et Expérimentation Sociale*." (Fernandes, 2005, p.59).

detentores do "saber". Rivard (1984 p.3) destaca que essa ampliação da noção de patrimônio terá como consequência direta uma revisão dos poderes que assumem a gestão e a valorização dos monumentos, sítios, museus e de todo lugar considerado patrimônio público.

Também será pela conjuntura vivida no Chile que este país acabará por ser o palco de um momento importante de reflexão sobre o papel dos museus. Não por acaso ela ocorre nesse país e nessa época, pois então se desenrolava o processo revolucionário chileno, com o governo da Unidade Popular de Salvador Allende (1970-1973). Mas, em sentido mais amplo, a América Latina era um espaço propício para isso pois, como indica Ana Mercedes Fernandes (2005), confluíam nessa região tanto a experiência chilena (em meio às cruéis ditaduras de direita na região, que dominarão o cenário até os anos 1980), o surgimento do método Paulo Freire<sup>82</sup> de educação popular e a existência da Teologia da Libertação. Poderíamos acrescentar a vitória em 1959 da Revolução Cubana, que colocava um horizonte de transformação, como já referido. Isto refletia, por sua vez, o facto do Chile ter se tornado nessa época num polo de atração para o acolhimento de exilados, tanto intelectuais como líderes de movimentos sociais e partidos políticos, que vinham em seus países refletindo sob novas e progressistas perspectivas sobre a posição latino-americana no mundo. Por isso, quando em 1972 acontece o 'Seminário Regional da UNESCO', não é surpreendente que seja precisamente em Santiago do Chile que este ocorra.

Neste é aprovado o documento da 'Mesa Redonda de Santiago do Chile', promovida pelo ICOM e UNESCO, marcando assim as discussões no âmbito da América Latina e, principalmente, por ter sido o cenário da produção de uma declaração fundamental para o desenvolvimento da Nova Museologia. Nesta afirma-se que

O museu é uma instituição a serviço da sociedade, da qual é parte integrante e que possui nele mesmo os elementos que lhe permitem participar na formação da consciência das comunidades que ele serve; que ele pode contribuir para o engajamento destas comunidades na acção, situando suas actividades em um quadro histórico que permita esclarecer os problemas actuais, isto é, ligando o passado ao presente, engajando-se nas mudanças de estrutura em curso e provocando outras mudanças no interior de suas respectivas realidades nacionais.<sup>83</sup> (Mesa Redonda de Santiago do Chile, 1972, p.2).

Durante o Seminário em Santiago do Chile, são definidos princípios de base do Museu Integral, "com este novo conceito de museu, a instituição passa a ser

---

<sup>82</sup> A influência do pensamento de Paulo Freire para este movimento de renovação da Museologia já se fazia notar no convite a ele feito para a presidência da Mesa-Redonda de Santiago do Chile, em 1972, impedido pelo veto da ditadura brasileira.

<sup>83</sup> Tradução de Marcelo M. Araújo e M.<sup>a</sup> Cristina Bruno.

entendida enquanto instrumento de mudança social, enquanto instrumento para o desenvolvimento e enquanto acção" (Primo, 1999, p.10). O conceito de museu e suas ações foram então renovadas, a instituição passa a ser entendida como uma ferramenta de mudança social, desenvolvimento e devem ser tomadas medidas para fornecer à comunidade uma visão que permita estabelecer um quadro histórico, que os permita refletir sobre as questões atuais: "a instituição passa a ser vista como agente de desenvolvimento comunitário, exercendo um papel decisivo na educação da comunidade. Assume uma função social para o museu" (Primo, 1999, p.11).

A Mesa-Redonda é, nas palavras de um de seus participantes, a tomada de consciência de que "a existência, tristezas, anseios e esperanças da humanidade não estavam entrando nos museus"<sup>84</sup> (Teruggi, 2001, p.15) e também que "museus da América Latina não estão adaptados para lidar com os problemas decorrentes do desenvolvimento do continente"<sup>85</sup> (Teruggi, 2001, p.15). Com esta mesa-redonda, o conceito de museu e suas ações, a instituição passa a ser entendida como instrumento de mudança social, para o desenvolvimento e suas ações devem ser direcionadas para proporcionar à comunidade uma visão em que se estabeleça o quadro histórico e o reflexo para os problemas atuais.

Varine menciona que Paulo Freire chegou a ser indicado para presidir a mesa-redonda, mas foi vetado pelo delegado brasileiro da UNESCO. [...] Em uma semana, com base nestas reflexões e em outros esclarecimentos sobre o mundo urbano e rural dados pelos outros três especialistas, foi gestado, **em espanhol**, o conceito de "museuintegral". O autor considera como maiores inovações do documento, as considerações sobre o museu integral e museu enquanto ação. E, em oposição às tradicionais tarefas de coleta e conservação, o "conceito de patrimônio global a ser gerenciado no interesse do homem e de todos os homens". Segundo ele, hoje os museus retomaram duas situações que estavam embrionárias em Santiago: o surgimento de "Museologias nacionais 'incultas'", com base na formação universitária, e a multiplicação de museus locais por iniciativas comunitárias. E além disso, os museus assumiram hoje suas responsabilidades como instrumento de desenvolvimento e seu papel social, bem como a responsabilidade política do profissional museólogo.<sup>86</sup> (Cândido, 2003, p.23-24).

Primo (1999), destaca no documento final da 'Mesa Redonda de Santiago' estar clara a importância da interdisciplinaridade no campo da Museologia, especialmente ao enfatizar a necessidade de abrir o universo dos museus para as

---

<sup>84</sup>Tradução livre.

<sup>85</sup>Tradução livre.

<sup>86</sup>Grifo no original.

disciplinas afins. A medida que seus acervos e coleções torna-se acessíveis aos investigadores, o museu torna-se um centro de investigação.

Compreendendo a Museologia como processo e o "museu como finalidade, o museu como objetivo, é a universidade popular, a universidade para o povo através dos objetos" (Varine, 1979, p.19). Essas transformações deram origem a uma nova Museologia criada por meio de novos conceitos e práticas. Em outras palavras, a instituição da Museologia mudou de um foco único e exclusivo em questões administrativas, documentais e protecionistas para um foco nas necessidades sociais e ansiedade, tendo agora uma visão global do patrimônio. A ação anterior do museu centrado no objeto mudou o foco, tornando o público e a comunidade o centro de sua ação.

Os contextos, dos anos de 60 e 70 propiciaram, portanto, uma avaliação das instituições, provocada pelo movimento social, atingindo organismos como a UNESCO e o ICOM [...] Entretanto, nem sempre as diretrizes e metas registradas nos documentos oficiais se transformam em ações concretas. O que se observa é que, no início dos anos 80, apesar da existência de um bom número de ecomuseus, museus comunitários, museus locais e museus ao ar livre, os profissionais que desenvolviam ações museológicas comprometidas com o desenvolvimento social e com a participação encontram resistências no sentido de que seus projetos fossem reconhecidos no universo museológico. [...] As ações concretas já realizadas, em diferentes países, motivaram os profissionais envolvidos para a busca de intercâmbio, com o objetivo de discutir as experiências de EcoMuseologia, da Nova Museologia, buscando as suas relações com a Museologia instituída. (Santos, 2002, p.103-105).

### 3.3.3 Por uma Nova Museologia

Como já referido,

As transformações operadas no pós-Segunda Guerra Mundial, com a emergência do bloco socialista (antes reduzido à URSS e Mongólia) e a concorrência de projetos sistêmicos surge uma nova conjuntura internacional. Há um crescente descontentamento em vários setores da sociedade, em especial na Europa, que depois se estende à praticamente todo o mundo. A partir dos anos sessenta, este quadro se torna ainda mais fértil para o surgimento de uma série de movimentos que se desenvolveram nos campos social, político e cultural, como por exemplo, o maio francês. (Soto, 2014, p.67).

Contribuindo para a transformação social por meio da democratização da cultura, como todo um conjunto de intelectuais que assumiam seu compromisso político, no caso francês uma tradição histórica hoje em desaparecimento<sup>87</sup>,

---

<sup>87</sup> Pois, "no que tange à França, em uma tentativa de gênese improvisada e pragmática, tratava-se de descrever o surgimento do intelectual público moderno, [onde ocorre] o contexto

intelectuais da área da Museologia também estiveram presentes neste momento histórico. É uma renovação de ideias no contexto dos museus: repensar os conceitos tradicionais de museu e património ao reafirmar a responsabilidade social do museu e do património, tornando a Museologia um agente de transformação social. Estes são fatores fundamentais para entender o que é o Movimento Internacional pela Nova Museologia (MINOM) e porquê ele é importante.

De facto, a história do MINOM tem início no pós-guerra, nos marcos da consolidação da ONU, como mencionado anteriormente, vai produzir o mais importante organismo problemático cultural do mundo: a UNESCO. Considerando o alcance dos museus e do património, criou-se o ICOM, organizado em comitês. O ICOM, primeiro sob a orientação de Georges-Henri Rivière e depois de Hugues de Varine como seu diretor, convocou profissionais de museus para participarem de conferências em todo o mundo, como é sobejamente conhecido no campo e referido na produção científica, para promover o pensamento e a tomada de decisões sobre os problemas e a bases sobre a qual suportava e baseava a fundação da Museologia.

Centralmente, será nos anos sessenta e seguintes que, apoiada pela UNESCO, esses fóruns proporcionaram as discussões, que culminaria posteriormente na Nova Museologia, com o qual, em diálogo estão os principais movimentos de experimentação, inovação e renovação da Museologia contemporânea.

Esses encontros, primeiramente, tornaram visível a mentalidade conservadora de muitos profissionais ligados a área museológica, bem como do poder político ligado à cultura. O quadro dos grandes museus mundiais, em particular na Europa e América do Norte, apontava para duas tipologias: o museu "clássico", com uma estrutura piramidal, na qual se encontra no topo a figura do grande conservador, abaixo a grande

---

e as circunstâncias que viram os *hommes de lettres* tornarem-se, na metade do século XVIII, os principais atores políticos do país, tendo como palco Paris. [...] fenómeno histórico de importância extraordinária é um fato único na cena europeia, a julgar pela Alemanha e a Inglaterra, onde os intelectuais e os escritores viviam afastados da política" (Domingues, 2011, p.464). Uma realidade em decadência, onde "a cena hoje da academia, da universidade e do mundo das letras é dominada pela figura do expert e do empreendedor, em um mundo governado pelo business e pela busca do lucro, onde a atividade da ciência custa muito caro e os governos e as grandes corporações controlam tudo." (Domingues, 2011, p.464). "Trata[va]-se, pois, [...] do intelectual público, não do intelectual investido em funções públicas nos governos, nas magistraturas e nos órgãos da Igreja, ou mesmo do professor universitário convertido em funcionário público e pago pelo Estado, que já existia nessa época, mas do intelectual engajado na política e ocupando o espaço público da cidade, de uma região inteira ou da nação. Trata-se também de uma invenção francesa que logo irá encontrar seus equivalentes em outros países, inclusive no Brasil, mas que, na França, encontrará um ambiente único e todo seu. De um lado, o *gusto* das letras e o cultivo do *esprit*, referidos por Tocqueville; de outro, a irradiação, o modismo, a mídia e certa arrogância tão típica dos parisienses e tão marcante, até o fim dos anos 80, dos cafés enfumaçados do *Quartier Latin*." (Domingues, 2011, p.467).

exposição permanente, seguida por outras exposições menores e temporárias e, na base, os serviços (pesquisa, educativo, etc.); com a explosão do turismo de massas, surge a chamada "fábrica da cultura", um museu que, também de estrutura piramidal, traz no topo o diretor da instituição, seguido de uma equipe de profissionais das mais diversas áreas (incluindo os serviços, a destacar o marketing voltado para atração de público), abaixo as mais diversas exposições temporárias e, na base, a coleção permanente, que tende a servir às outras exposições externas (oriundas de empresas especializadas em grandes exposições). (Soto, 2014, p.68).

Ao contrário dessas visões sobre o trabalho e o papel dos museus, alguns museus de etnografia, bem como os de história local, apontavam já para a proteção do espaço territorial, ainda que ligados a uma interpretação da realidade concebida a partir do discurso científico, muito afastado da realidade da comunidade. E, graças a essas contribuições para o campo da Museologia, uma série de orientações e reflexões puderam ser desenvolvidas, que serviram de base para a criação dos Ecomuseus, bem como da própria Nova Museologia. Anteriormente, existiam algumas experiências que se aproximavam deste conceito.

Já existiam algumas experiências que se aproximavam deste conceito: os *museus cantonais*, em França, já se preocupavam com os bens patrimoniais históricos e artesanais, bem como as populações trabalhadoras (1876); no Reino Unido, o *Outlook Tower* apresentava um novo museu local, que ia além da conservação da tradição ao integrar o presente, ao considerar tanto o entorno como a própria comunidade como acervo (1892); os *Vagões de Exposição* criados na antiga União Soviética, que tinham como objetivo principal a educação popular e a divulgação de uma nova identidade nacional (1917); e, esse conceito de utilidade do museu para a comunidade propicia também, nos Estados Unidos, a criação de espaços para a afirmação das identidades, os chamados *Neighborhood Museum* (1967); por fim, vale destacar o México, onde o arquiteto Mário Vázquez cria a *Casa Del Museo* que tinha como objetivo a conscientização e formação das populações locais (1968).<sup>88</sup> (Soto, 2014, p.69).

Contudo, Fernandes (2005) afirma que os museus de Skansen (Suécia) e de Arnheim (Holanda) foram a maior inspiração para Georges-Henri Rivière: ambos exemplos de museus ao ar livre que recriaram territórios escolhidos para ilustrar melhor a vida comunitária no final do século XIX.

Do ponto de vista dos espaços abertos e da progressiva preocupação com a intervenção humana no ambiente envolvente, os países nórdicos tinham iniciado também, já em fins de XIX, uma forma diferente de ler estas memórias, através da organização de museus ao ar livre, em que reproduziam, em territórios escolhidos, as construções rurais mais características e as suas principais utilizações, para melhor exemplificar o modo de vida das suas populações. Os museus de Skansen na Suécia ou de Arnheim, nos países Baixos, inspirariam Georges-Henri Rivière e seriam considerados por MarcMaure, como antecessores dos ecomuseus. Apesar de serem, por vezes, versões artificiais da realidade, constituíram uma

---

<sup>88</sup> Itálicos no original.

primeira abordagem respeitadora da verdadeira forma de agir das comunidades, no seu dia a dia. Com uma forte tradição no espírito associativo, os estados e as comunidades destes países, revelaram-se como os primeiros a apoiar e implicar as suas populações de modo activo na preservação da sua história e do seu património. Exemplo característico desta actividade será a existência dos "círculos culturais e de estudo" da Suécia. Estes círculos, em forte actividade desde os anos 30, seriam responsáveis pela criação de espaços territoriais musealizados, que representavam e reproduziam as construções, os hábitos e actividades das suas terras e dos seus habitantes. (Fernandes, 2005, p.40-41).

Efetivamente, a primeira experiência ecomuseológica surgiu na França, na cidade de LeCreusot em 1973, quando Rivière definiria formalmente o que é um Ecomuseu. Este pioneirismo da França, já referido, devido ao papel dos agentes fundamentais do processo no âmbito do ICOM, também se baseava no

facto, [de que] este país [França] reunia, no momento da aparição das movimentações de carácter comunitário, as condições necessárias para a definição e implementação de uma nova filosofia museológica. Por uma parte, será importante recordar que fora em França que o processo revolucionário de Maio de 68 se tinha iniciado e que um bom grupo de intelectuais, deverão ter pautado as suas opções de intervenção, com base no sentido mais justo e democrático da cultura e no sentido da cidadania, saídos deste acontecimento histórico. Por outra parte, existia em França, embora enquadrado em alguns conceitos tradicionais, uma corrente de desenvolvimento e protecção do mundo rural, que se tornaria visível nas experiências que, em 1961, se apresentaram na exposição "Bergers de France." Jean Blanc, que colaboraria activamente na organização desta exposição, seria o principal responsável pela definição do conceito de Parque Natural, herdeiro do espírito nórdico de preservação do território e dos museus ao ar livre, que os países escandinavos desenvolviam desde muito antes. A introdução do conceito de território como espaço integrado de desenvolvimento humano e a possibilidade de sua utilização como espaço musealizável deve-se, em parte, ao trabalho de ligação do Homem ao seu Meio realizado por Jean Blanc, apesar de não ser ainda visível, nesta altura, o papel da comunidade do ponto de vista da sua intervenção como protagonista. (Fernandes, 2005, p.41-42).

Surge então o primeiro Ecomuseu, em 1971, em meio ao clima progressista de renovação no âmbito da Museologia, onde também surgem "uma série de publicações que denunciavam o espírito por demais conservador dos profissionais de museus e a imobilidade da própria Museologia enquanto campo diante das necessidades de atuais" (Soto, 2014, p.70). Em setembro de 1971

é realizada a IX Conferência Geral do ICOM, em Paris e Grenoble, com o propósito de discutir o tema: "O Museu a Serviço do Homem, Atualidade e Futuro - o Papel Educativo e Cultural". Analisando-se as conclusões elaboradas a partir das reflexões ali realizadas, pode-se identificar vários avanços em torno do papel que o museu deve desempenhar na sociedade, sobretudo se compararmos com a Conferência de 1958, realizada no Rio de Janeiro. [...] Conforme pode ser constatado, nas conclusões da IX Conferência do ICOM, os anseios por mudança na instituição museu vieram das mudanças ocorridas na sociedade. "Great changes in society must lead to great changes in museums structure, it was said" ["Grandes mudanças na sociedade devem levar a grandes mudanças na estrutura dos museus, foi

dito<sup>89</sup>]. Era necessário, pois redefinir a missão dos museus, seus métodos de exibição das coleções e, talvez, quem sabe, buscar um novo modelo para a instituição. (Santos, 2002, p.99).

Com este, "foi redefinido o conceito de museu, afirmando a sua dimensão política e de valorização do meio ambiente" (Soto, 2014, p.70). Isto contrariava as duas tipologias então existentes, aqui não apontada por área científica, de conhecimento ou temática, mas pela natureza de objetivo, estrutura de gestão e museografia no âmbito dos chamados "grandes museus" europeus e estadunidenses.

Contudo, a tratarmos disto, como já falamos anteriormente, não quer isto dizer que não havia outros museus específicos, e algumas tipologias, neste caso do campo de conhecimento, que por sua natureza (como os museus etnográficos, de história local ou os emergentes então museus de ar livre) que contrariavam estas tendências, pois 'exnihilonihilfit' (nada surge do nada). Bem como estas formas tradicionais de gestão não desaparecerão, mas coabitarão com as novas formas, seja cerrando-se frente às pressões de transformação, seja incorporando apenas aspetos técnicos e pontuais das novas formas.

Através desses contributos, o campo da Museologia irá desenvolver uma série de orientações e reflexões que serão base fundamental tanto para o nascimento dos ecomuseus, como para o reconhecimento teórico das experiências existentes. Neste caso, como em geral, teoria e prática não estão dissociadas, e é difícil estabelecer limites estanques ou precedências ontológicas. Pois, mesmo quando surgem em realidades concretas, emergindo, e muitas o foram, sem contacto direto com elaborações teóricas, para responder necessidades reais, nestas experiências concretas, os agentes destas estão enformados, consciente ou inconscientemente, por um ambiente teórico, ideológico e cultural.

Isto posto, obviamente, mesmo quando este ambiente mental não está em diálogo com uma ciência específica, como a Museologia, mas é influenciado por outras, novamente e sempre, seja de forma consciente ou inconsciente, diretamente científica ou produto da vulgarização dos conhecimentos científicos. Já o sentido oposto, da teorização como resultado da experiência concreta, também pressupões, por sua vez, uma teoria anterior contra a qual se insurgir, dialogar ou continuar.

Por exemplo, vejamos o caso do Museu do Casal de Monte Redondo, que surge no contexto pós-revolucionário, em 1981, e que procurava concretamente defender e preservar o património local e popular na Freguesia de Redondo, em Leiria.

---

<sup>89</sup>Tradução livre

Seus atores iniciais não estavam vinculados ao mundo da Museologia previamente. Mas, veja-se em relação a um deles, Mário Moutinho (em entrevista a Ana Carvalho, 2015), como o ambiente intelectual e político de sua formação, ainda que vindo de outra área, foi importante, incluindo o pós Maio de 1968, que tanto temos ressaltado, para a elaboração de uma nova perspectiva que estará presente no Museu do Casal de Monte Redondo:

AC – Voltando atrás, o facto de ter feito a sua formação em Paris influenciou a sua forma de ver os museus e o património, e o seu olhar sobre o que era possível fazer em Portugal?

MM – Julgo que não, pois na altura a minha atenção estava centrada nos meus estudos de Arquitectura/urbanismo e de Etnologia. Nesses anos todas as referências estavam lá, acessíveis, criativas, questionadoras, nas aulas, nas conferências, nos debates. Roland Barthes, Michel Foucault, J. P. Sartre, Simone de Beauvoir, Levi Strauss e muito mais. Mas certamente que foi esse universo pós Maio 68 que me ajudou a construir o modo de me relacionar com o mundo. Também é verdade que os museus que estavam ao meu alcance viviam no seu isolamento das verdades absolutas... (Carvalho, 2015, p.255).

Será em 1973, que Rivière definirá oficialmente o conceito de Ecomuseu como,

um instrumento que um poder público e uma população concebem, fabricam e exploram conjuntamente. Deste poder, com os técnicos, as facilidades, os recursos que lhe proporciona. Desta população, segundo suas aspirações, sua cultura, suas faculdades de aproximação. Um espelho no qual essa população se observa, para reconhecer-se nele, onde busca a explicação do território a que está unido, junto das populações. Um espelho que essa população apresenta a seus hóspedes para fazer-se compreender melhor; em respeito a seu trabalho; seus comportamentos; sua intimidade. (Rivière, s.d.<sup>90</sup>).

Os ecomuseus, voltados para o desenvolvimento social e tratando de todo o conjunto de problemas que afetam os indivíduos e grupos a eles associados, indicam um conceito museal, segundo o qual, esta instituição torna-se instrumento de educação e comunicação, integrado e comprometido com o desenvolvimento da comunidade, não apenas na exaltação dos sectores dominantes e seus patrimónios. É um conceito que substitui a mera defesa do passado ou do presente, e que está a serviço da construção de uma nova realidade no presente, mas com vistas ao futuro.

Alguns museus surgidos ou transformados com base nessas propostas passaram a considerar suas coleções como um "meio" para a realização de trabalhos de interesse social; suas intervenções ampliaram-se e orientaram-se para a valorização da localidade, o fomento do emprego e as áreas de comunicação e educação. O museu vai até o público, trabalha junto dele, é participante da vida de uma coletividade. Os projetos são também das comunidades que desenvolvem as concepções que valorizam o património

---

<sup>90</sup>Apud Primo & Moutinho, 2002, p.1.

cultural, sistematizam o turismo cultural local, preservam a memória social e contribuem para a economia. (Soto, 2014, p. 70).

Os conceitos assim redefinidos operaram a ampliação do conceito de coleção/acervo ao conceito de património, em que ainda que o primeiro esteja incluído no segundo, este é muito mais aberto, democrático e inclusivo, permitindo inclusive que se repense o primeiro em novos marcos, em sua articulação com a vida, com o circuito vivo das relações humanas. Desta forma, as questões também se ampliam. Destas criam-se instituições, experiências inovadoras, como o Museu Didático-Comunitário de Itapuã<sup>91</sup>, o Ecomuseu de Santa Cruz<sup>92</sup> (ambos no Brasil<sup>93</sup>), o Museu do Casal de Monte Redondo e o Ecomuseu do Seixal (ambos em Portugal<sup>94</sup>), apenas para atermos no âmbito lusófono, mas que se encontram, seja com referência direta ou não, na atualidade, um pouco por todo o mundo. Novas experiências mais recentes, que rompem ainda mais com esta lógica, e como tem afirmado Primo (em suas elaborações em curso) ocorrem mesmo em espaços que em não sendo museus, aplicam práticas sociomuseológicas como parte de seu processo de laboração e ativismo.

Um elemento fulcral é um novo nível de participação: com o conjunto de indivíduos envolvidos nestes novos processos museais, com o que se revela ainda mais como não há única e exclusivamente uma preocupação com o património no

---

<sup>91</sup> "A ação museológica desenvolvida no interior da escola possibilitou a implantação, no Colégio Estadual Lomanto Júnior, do Museu Didático- Comunitário de Itapuã – MDCI. O MDCI trabalha com o cotidiano da Escola e do Bairro de Itapuã, qualificado como patrimônio cultural. Os programas são desenvolvidos com a participação de alunos e professores, realizando-se atividades de pesquisa, preservação e comunicação, integradas, de forma multidisciplinar, buscando-se a contextualização e a integração dos conteúdos às diversas realidades dos alunos" (Santos, 2000, p.4-5).

<sup>92</sup> "O Ecomuseu Comunitário de Santa Cruz é o primeiro ecomuseu que nasce a partir de uma proposta analisada em um evento internacional. Nesse caso, temos um esforço de órgãos governamentais (Prefeitura e Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esporte do Rio de Janeiro) para que seja criado um museu na zona oeste da cidade com o intuito de angariar atores sociais que pudessem dar segmento a proposta apresentada no I Encontro Internacional de Ecomuseus" (Fernandes, 2019, p.111-112).

<sup>93</sup> "Em outras partes do mundo, o observador dos ecomuseus levanta automaticamente a questão do grau de participação da população. No Brasil (como, aliás, provavelmente em muitos países da América Latina, mas eu não sei o suficiente sobre eles), a participação dos habitantes na decisão e na ação que lhes dizem respeito é natural e espontânea. Como em toda parte, a grande política e a macroeconomia permanecem nas mãos dos poderosos e dos cientistas, mas nos territórios as pessoas estão prontas para dar sua opinião, assumir riscos, envolver-se pessoalmente" (Varine, 2017, p.145).

<sup>94</sup> "As diferentes formas de Museologia desenvolvidas por todo o país em particular depois da revolução de 25 de Abril de 1974 que levou à democratização do país e ao fim do império colonial (Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Timor...) permitem afirmar que paralelamente aos museus de Estado, vieram à luz do dia centenas de processos museológicos por iniciativa do forte movimento associativo cultural e ecológico e do reforço poder autárquico reforçado no seio de um processo profundo de descentralização" (Moutinho, 1997, p.1).

sentido apenas da preservação do passado, mas em tratar este património em conjunto com a dinâmica da vida contemporânea. "O interesse no património não se justifica pelo vínculo com o passado, seja ele qual for, mas sim pela sua conexão com os problemas fragmentados da atualidade e com vistas à transformação futura." (Soto, 2014, p.71).

O ano de 1983 ficou marcado pela criação do movimento que impulsionou a Nova Museologia e que, futuramente, se tornaria referência para a institucionalização do MINOM: 'Muséologie Nouvelle et Expérimentation Sociale' (M.N.E.S.).

A Associação "Nova Museologia e Experimentação Social" nasceu da vontade de muitos profissionais da cultura e museólogos que desejam renovar na França a imagem e as práticas da instituição museológica. São objetivos da M.N.E.S: "dotar-se de meios para criar, divulgar e colocar em prática os princípios de uma nova Museologia no contexto da experimentação social" (Estatutos, out. 1982). A Associação é um instrumento de reflexão e pesquisa, experimentação e ação [...] A M.N.E.S. pode ser um retransmissor administrativo, financeiro e técnico para pesquisas e ações de caráter museográfico, na medida em que fazem parte de uma experiência social. Aberta aos profissionais da cultura e aos responsáveis pelas comunidades locais, a Associação Nova Museologia e Experimentação Social quer reunir todos aqueles que desejam responder a uma demanda social já vivida nos campos da criação e do património. Uma nova linguagem museográfica, novas práticas, dificilmente possíveis no quadro da administração "tradicional", podem existir se, como sócios associados, eleitos, utilizadores e profissionais tiverem, em conjunto, vontade de experimentar. (M.N.E.S., 1983, p.78-79<sup>95</sup>).

Apesar de ter existido por um curto período, conseguiu reunir uma série de intelectuais do mundo dos museus, com o objetivo de publicar boletins regulares para divulgarem as ideias desta nova Museologia pelo mundo. Durante a XII Assembleia Geral do ICOM em 1983, alguns membros fizeram uma análise crítica da rigidez dos órgãos tradicionais no campo da Museologia, "e apontaram sua falta de comprometimento com as questões das minorias. Esse grupo se reuniu com outros intelectuais ligados aos museus para organização de um colóquio no Canadá que seria o ponto de partida para a criação do MINOM" (Soto, 2014, p.72).

Em entrevista a Ana Carvalho (2015), Moutinho relata discussões sobre a organização do colóquio, ocorrido em 1984 no Quebeque (Canadá) e organizado pelos "canadianos, [...] o Pierre Mayrand (1934-2011) e o René Rivard em particular, pelo lado do Canadá, Marie-Odile de Bary, pelo lado da França, mas sobretudo os canadianos" (Carvalho, 2015, p.255). É assim, em torno a esta reunião internacional, que se estabelecem os contactos com o que ocorria em Portugal, tendo por

---

<sup>95</sup> Tradução livre.

intermediário ativo, inclusive pela coincidência histórica de por cá estar, sendo então diretor do Instituto Franco-Português, em Lisboa.

Eles organizaram-se e correram um pouco o mundo à procura de experiências onde houvesse uma prática que fosse aquilo que se chamava na altura de Nova Museologia, digamos um envolvimento das pessoas. Não um envolvimento parasitário (eu aproveito a tua participação e faço o meu projecto), mas um envolvimento noutros termos. Eles estiveram em Monte Redondo, porque então Hugues de Varine indicou que fossem visitados meia dúzia de museus em Portugal e entre esses museus, aqueles que eles seleccionaram na altura como projectos com uma abordagem um pouco diferente, mas ainda um pouco confusa, foi exactamente o Seixal, quando estava lá o António Nabais, e Monte Redondo. (Moutinho apud Carvalho, 2015, p.255).

Este processo organizativo e de debates prévios, contribuíram para construir e consolidar referenciais e objetivos. Isto possibilitou que o ‘I Atelier Internacional Ecomuseus / Nova Museologia’ tivesse como ponto culminante, como ápice deste processo histórico, de acúmulo de anos e anos, a proposta de institucionalização do MINOM. Este movimento emerge assim desta convergência de experiências distintas, mas sob princípios orientadores centrais:

O encontro do Quebeque foi a possibilidade de entrar em contacto com John Kinard (1936/1989), com o pessoal que trabalhava nos ecomuseus da Escandinávia, os ecomuseus de França na altura, e no fundo dizer: nós andamos todos à procura de um outro exercício de responsabilidade social que passa através de uma instituição que ainda por cima é muito positiva em todo o lado. Porque pensar a ideia de museu em qualquer parte do mundo é uma ideia mais positiva do que negativa. Quando se fala de museu abre-se um espaço. A ideia de museu é: museu, património, memória, tudo isso abre perspectivas. E no fundo havia muito mais gente interessada nesta abordagem. (Carvalho, 2015, p.255).

Esta institucionalização dar-se-á, finalmente, “No ano seguinte (1985), quando foi feita aqui [Lisboa] a fundação do MINOM (Movimento Internacional para uma Nova Museologia) deu-se a consolidação das ideias anteriores” (Carvalho, 2015, p.255), no II Encontro Internacional – Nova Museologia / Museus Locais. Assim, desde 1985, o movimento dos Ecomuseus e da Nova Museologia seria então reconhecido por seu organismo próprio.

Ainda sobre o primeiro Atelier, outro ponto que merece destaque é a ‘Declaração de Quebec’, um documento de referência para as estruturas do que viria a ser o próprio MINOM e, futuramente, a Sociomuseologia.

A Museologia deve procurar, num mundo contemporâneo que tenta integrar todos os meios de desenvolvimento, estender suas atribuições e funções tradicionais de identificação, de conservação e de educação, a práticas mais vastas que estes objetivos, para melhor inserir sua ação naquelas ligadas ao meio humano e físico. Para atingir este objetivo e integrar as populações na sua ação, a Museologia utiliza-se cada vez mais

da interdisciplinaridade, de métodos contemporâneos de comunicação comuns ao conjunto da ação cultural e igualmente dos meios de gestão moderna que integram os seus usuários. [...] Este novo movimento põe-se decididamente ao serviço da imaginação criativa, do realismo construtivo e dos princípios humanitários defendidos pela comunidade internacional. Toma-se de certa forma um dos meios possíveis de aproximação entre os povos, do seu conhecimento próprio e mútuo, do seu desenvolvimento cíclico e do seu desejo de criação fraterna de um mundo respeitador da sua riqueza intrínseca. Neste sentido, este movimento, que deseja manifestar-se de uma forma global, tem preocupações de ordem científica, cultural, social e económica. (Declaração de Quebec, 1984<sup>96</sup>).

Primo (1999) afirma que, naquele momento, para a Nova Museologia era essencial aprofundar as questões da interdisciplinaridade no campo dos museus e da Museologia, abrindo espaço para a reflexão crítica e contrariando o saber absoluto, único e isolado, redutor no âmbito de uma Museologia de cunho tradicional. A Declaração de Quebec destaca "a existência de uma Museologia de carácter social em oposição a uma Museologia de colecções" (Primo, 1999, p.13). E ainda, de acordo com Cândido (2003), são resoluções desta Declaração: a ação junto aos poderes públicos para a valorização das iniciativas locais; o reconhecimento deste movimento e destas novas tipologias de museu; a criação de estruturas internacionais, tal como a criação de um comitê específico para 'Ecomuseus / Museus Comunitários' no âmbito do ICOM, bem como uma federação internacional da Nova Museologia a ele associada; e, por fim, a formação de um grupo de trabalho provisório para a construção destas estruturas.

O fundamento destas novas experiências deveria ser o de uma Museologia de carácter social em oposição ao colecionismo. Há o reconhecimento de diversas formas de expressões museais (museus comunitários, museus de vizinhança, etc.), além dos ecomuseus, como processos da Nova Museologia. Aspectos desta Nova Museologia: testemunhos materiais e imateriais serviriam a explicações e experimentações, mais que à formação de colecções; destaque para a investigação social enquanto identificação de problemas e de soluções possíveis; objetivo de desenvolvimento comunitário; o museu para além dos edifícios – inserção na sociedade; interdisciplinaridade; a noção de público dando lugar à de colaborador; a exposição como espaço de formação permanente ao invés de lugar de contemplação. [...] Percebendo então a existência de um movimento museológico múltiplo (indo além dos ecomuseus), houve a decisão pela criação do Comitê Internacional "Ecomuseus / Museus Comunitários" no seio do ICOM, mas esta proposta nunca foi concretizada. A criação de uma Federação Internacional de Nova Museologia foi efetivada no segundo Ateliê, em Lisboa (1985), com o nome de Movimento Internacional para uma Nova Museologia (MINOM), afiliado ao ICOM. Assinale-se essa mudança de perspectiva, com o reconhecimento pelo ICOM dos resultados do Ateliê de Quebec. (Cândido, 2003, p. 26 e 27).

---

<sup>96</sup> Tradução Mário Moutinho. Revisão Marcelo M. Araújo.

Desde então, dada a posição da Declaração de Quebec, as condições necessárias para fazer parte do movimento tornaram-se claras por meio da compreensão e aprovação da prática museológica de cada instituição: "diante da criação do MINOM, cabe a cada museu descobrir o que é a chamada Nova Museologia e perceber se há um encontro de ideias e práticas com esse movimento" (Soto, 2014, p.72).

Através de novas experiências e levando em consideração fatores que antes eram excluídos, o movimento desenvolve uma 'Museologia da Libertação'<sup>97</sup> (Priosti, 2007), abre espaço para a criação consciente, crítica e participativa, da comunidade, em uma perspectiva de ação coletiva. E ainda, de acordo com Varine (2000), a Nova Museologia é o resultado de uma reflexão crítica sobre o fazer e pensar tradicionalista dos museus. Este questionamento é convergente, seja por incorporação ativa direta ou indireta, da reflexão freireana que, entre outras coisas, afirma a necessidade de não se pensar "para", como um elemento estranho que coloniza o povo, mas pensar "a partir" e "com". Para isso não se pode, se queremos avançar numa perspectiva emancipadora, libertadora, apesar do povo, mas com ele, como parte ativa do mesmo.

A crítica passa por exemplo pela constatação de que se o museu costumava ser uma instituição, um espaço cujas finalidades e funções eram definidas restritamente pelo ICOM, este se supera e se torna um processo, em movimento, algo em transformação permanente, pois vivo, que objetiva "contribuir para a transformação de uma realidade não dominada pela comunidade num recurso útil para seu desenvolvimento, tanto presente quanto futuro." (Varine, 2000, s.p.).

É neste sentido que pretendemos pensar uma Museologia da Libertação revelada à luz da memória social, cujos fundamentos poderiam estar na base de um museu educador-libertador que, ao adotar a libertação das forças culturais simultaneamente pela oposição e pela afirmação, mesclando a imitação e a diferença, produz memória. A Museologia da libertação seria, a nosso ver, o processo pelo qual as comunidades [...] pode construir uma memória enquanto resistência, uma memória que não se assujeita a um modelo que lhe foi imposto, mas que com ele negocia,

---

<sup>97</sup> "O conceito de Museologia da Libertação, trazido à discussão no III Encontro Internacional de Ecomuseus e Museus Comunitários, em setembro/2004, em Santa Cruz, Rio de Janeiro, por extensão dos princípios da teologia latinoamericana da libertação por um lado e por referência à educação como prática da liberdade (Paulo Freire) numa abordagem, claramente política no sentido mais nobre da palavra, utiliza o museu e a educação para fazer reconhecer, valorizar o seu patrimônio, potencializa nos membros da comunidade a autonomia e a iniciativa, prepara-os para uma participação dinâmica no desenvolvimento de seu espaço de vida e em geral na vida pública, contemplando toda a comunidade com a reivindicação de novas políticas públicas que promovam a inclusão dos esbulhados em seus direitos culturais ou os humilhados pelo esquecimento ou pelo menosprezo de sua cultura viva". (Priosti & Varine, 2007, p. 62).

imitando-o e diferenciando-se dele de múltiplas maneiras. Ao propormos a Museologia da libertação, nossa ideia é trabalhar a memória como um processo pedagógico de subjetivação e de libertação das forças vivas das comunidades. Sem o propósito de um aprofundamento na questão teológica e muito mais interessados na aproximação à atmosfera de ruptura do fator principal do subdesenvolvimento: a dependência, trataremos aqui da passagem de uma dependência cultural para uma libertação (Priosti, 2007, p.7).

A expansão do capitalismo em todo o mundo, a partir da década de 1980, marcada pela queda do muro de Berlim (1989) e, claro, o fim da 'Guerra Fria'. Portanto, a lógica empresarial dominante amplifica o potencial económico e estratégico da cultura, tornando-a mais uma mercadoria que pode ser comercializada, a cultura sendo então mercantilizada.

Por isso, contraditoriamente, ou menos dialeticamente, por oposição a este processo, a Nova Museologia ganhou impulso, havendo atualmente, segundo Moutinho, "mil vezes mais gente envolvida do que nessa altura. Porque nessa altura havia um certo pioneirismo no meio disso tudo. Hoje em dia não. As coisas estão mais consolidadas" (Carvalho, 2015, p.256). Entre com atividades impulsionadas por outros encontros, documentos e atividades no terreno. Entre os documentos, em 1985, nas atas do encontro de Lisboa, encontraremos nos extratos do regulamento geral do 'Movimento Internacional para uma Nova Museologia' (MINOM), a base do que seria este movimento, reconhecendo que, para além de objetivos e práticas comuns, há uma diversidade de experiências:

1. O MINOM reconhece a existência na escala internacional de um movimento de nova Museologia caracterizada por objetivos e práticas comuns.

2. O MINOM reconhece como representativos deste movimento os museus, realizações e ações individuais ou coletivas que podem assumir diversas formas consoante o país e as situações particulares; os ecomuseus, assim como os museus de vizinhança, são os exemplos mais conhecidos. O movimento engloba muitas outras conquistas e ações, mais ou menos estruturadas, mas que apresentam as mesmas características.

Quaisquer que sejam as diferenças em forma e conteúdo, esses museus, seções e realizações têm as seguintes características em comum:

- . seu papel é fazer a população ter um melhor conhecimento de si mesma e de suas condições de existência.

- . esta obra museológica caracteriza-se por uma abordagem interdisciplinar onde o ser humano está inserido no seu meio natural, social e cultural. Nessa perspectiva, os conceitos de "ambiente" e "contexto" são essenciais.

- . este trabalho museológico utiliza métodos e práticas baseadas no envolvimento ativo da população.

- . esta obra museológica é caracterizada por estruturas abertas e descentralizadas que tendem a corresponder ao território e à população em causa.

3. A nova Museologia, tendo aprendido tudo o que define os seus objetivos, as suas posições e as suas ações, não deve ser interpretada apenas no sentido de "modernização" do museu por métodos "modernos" de pesquisa, documentação, gestão, animação, etc. . . .

4. O grau de "novidade" das conquistas características da nova Museologia é relativo aos contextos históricos e sociais dos países em questão.<sup>98</sup> (MINOM, 1985, p.41-42).

Ao lado da Declaração de Quebec, no mesmo ano 1984, no México<sup>99</sup>, temos outro documento fundamental, a 'Declaração de Oaxtepec'. Esta integra também a relação entre os três elementos estruturantes desta nova perspectiva museológica: o património, o território e a comunidade, enfatizando a importância fundamental das comunidades para se estabelecer uma parceria efetiva entre museu-sociedade: "a participação da comunidade evita as dificuldades de comunicação, características do monólogo museológico realizado pelo especialista, e reúne tradições e memória coletiva, colocando-as ao lado do conhecimento científico.<sup>100</sup>" (Declaração de Oaxtepec, 1984). Esta orientação, que é claramente freireana, não elimina o conhecimento científico, mas também não descarta o conhecimento popular, seus saberes e memórias, mas articula ambos.

Esta perspectiva da declaração desdobra-se na defesa da preservação 'in situ', defendendo a ideia de que a retirada do património do contexto, modifica-se fundamentalmente a ideia original. Isto decorre "da consideração do espaço territorial como área museográfica. Fortalece-se a ideia de patrimônio cultural, passando a entendê-lo através de uma visão integrada da realidade" (Soto, 2014, p.74). Vê-se aqui uma contraposição exatamente com a prática tradicional, que referimos anteriormente, de retirada dos objetos do mundo da vida, fazendo cair sua utilidade e sentido no meio social original.

Este elemento da preservação no território reconhece a necessidade de ligação e manutenção na sua relação com seus produtores, e isto é elemento que abre caminho para o próprio património não-material, que só tem sentido e pode existir se for mantido no processo do fazer e viver quotidiano popular. Isto, por sua vez, "indica que a Museologia não pode mais se manter isolada, não pode mais se dissociar das descobertas e avanços científicos, dos problemas sociais, económicos e políticos. A

---

<sup>98</sup> Tradução livre.

<sup>99</sup> Não se pode deixar de apontar que é no México, em 1910, que ocorre a primeira grande revolução do século XX, marcado pela ação das comunidades camponesas, e também será lá que ocorrerá no ano de 1968 um reflexo importante da onda revolucionária, com imensos protestos estudantis que se aproveitaram da existência de Jogos Olímpicos do país para atrair a atenção mundial, sendo finalmente brutalmente reprimidos no Massacre de Tlatelolco.

<sup>100</sup> Tradução livre.

Museologia é reafirmada como vector de desenvolvimento comunitário" (Primo, 1999, p.14).

Em 1992, acontece o seminário 'A Missão dos Museus na América Latina Hoje: Novos Desafios' em Caracas, Venezuela. Deste seminário temos a chamada 'Declaração de Caracas' que analisou a situação dos museus latino-americanos, vinte anos depois da vanguardista mesa-redonda de Santiago do Chile definindo o museu como espaço integrado à comunidade, ao reformular políticas de aquisição de acervo, conservação, pesquisa, educação e comunicação, com o objetivo de estabelecer relações de proximidade com a comunidade. Ou seja, esta declaração "propõe que o museu assuma a sua responsabilidade como gestor social, através de propostas museológicas que reflectam os interesses da comunidade e utilizem uma linguagem comprometida com a realidade, sendo esta a única forma de transformá-la." (Primo, 1999, p.15).

E ainda, "os novos desafios para os universos museal e museológico seriam, portanto, estabelecerem-se como espaços para a relação do homem com seu patrimônio com os objetivos de reconhecimento coletivo e estímulo à consciência crítica" (Cândido, 2003, p.31).

Que o museu busque a participação plena de sua função museológica e comunicativa, como espaço de relação dos indivíduos e das comunidades com seu patrimônio, e como elos de integração social, tendo em conta em seus discursos e linguagens expositivas os diferentes códigos culturais das comunidades que produziram e usaram os bens culturais, permitindo seu reconhecimento e sua valorização [...] No marco da realidade latino-americana, abre-se ao museu a possibilidade de um, grande espaço de atuação: o resgate da função social do patrimônio como expressão da comunidade e da cultura, entendida esta como o conhecimento integral do homem em seu quotidiano. Esta conjuntura confere ao museu um papel protagónico, pois se apresenta como uma oportunidade de participar ativamente no processo de recuperação e socialização dos valores de cada comunidade, para o qual o museu deve se preparar devidamente. (Declaração de Caracas, 1992).

Uma série de mudanças, orientadas pelas diretrizes apresentadas nos documentos de organismos como UNESCO e ICOM, deram origem a Nova Museologia. Esta gerada por novos conceitos e práticas em instituições museológicas para as quais as questões administrativas, documentais e de conservação deixaram de ser a única e exclusiva preocupação, tendo em conta as necessidades e desejos sociais e utilizando a visão do patrimônio global. A política anterior, dos museus centrados em objetos mudou o foco, tendo a comunidade como centro de ação. Neste contexto, os encontros do MINOM, denominados de 'Atelier', fazem parte de um

trabalho sistemático de formação e divulgação dos princípios da Nova Museologia e da Museologia Social realizado desde o MINOM – Portugal, através da organização de suas Jornadas, dos Encontros de Museologia e Autarquias e do seu envolvimento nos Encontros de Museologia e Educação. Existe ainda uma forte reserva de reflexão teórica produzida nas Universidades, em que se ministra formação superior nestas áreas, fruto do trabalho de Museólogos e Historiadores que se dedicam à Museologia Participativa desde o nascimento do MINOM. (Fernandes, 2007, s.p.).

### 3.3.4 Consequências da Nova Museologia

Os encontros, seminários e conferências são marcados por discussões sobre o impacto das transformações no contexto dos museus na era da globalização, das instituições nacionais e internacionais museais e/ou patrimoniais e da própria Museologia como ciência produtora de conhecimento. É possível traçar um quadro dos efeitos dessas mudanças na vida cotidiana dos cidadãos e dos profissionais, na gestão, bem como nos conceitos relacionados a museus e Museologia, apontando para certas perspectivas de melhoria do funcionamento dos museus, na totalidade das ações museológicas. Um elemento conceptual importante na Nova Museologia e deste novo pensar e fazer museal, para além do MINOM, é a preocupação com o debate e a reflexão do papel dos museus e da Museologia diante do desenvolvimento dos movimentos e da expressão da identidade coletiva em todo o mundo, ainda que globalizado, possui expressões enraizadas no território e em comunidades. O próprio processo de globalização, somado aos debates colocados tanto pelas realidades concretas, como o aumento da mobilidade dos povos, bem como novas concepções e movimentos emergidos dos agitados anos sessenta, por exemplo, das chamadas ‘minorias’ (ainda que maiorias em muitos casos concretos), e a alteração nas relações internacionais, ampliam isto, pois sendo um processo construído na relação com o ‘outro’, a presença de ‘outros’ é cada vez mais permanente. Afinal, temos de compreender, e esta nova perspectiva museal permite, a identidade

enquanto um fenômeno produzido social e individualmente, que se constrói referenciado aos outros, aos critérios de aceitabilidade e credibilidade, através de negociações diretas entre os atores sociais. As questões em torno da construção da identidade dos indivíduos, pertencentes aos diversos grupos sociais, se coloca hoje como um ponto central nas discussões da Nova Museologia. Para esta, pensar como o mundo globalizado trata as diferenças culturais é a base para se desenvolver ações que, através dos museus, possam viabilizar a tolerância e o respeito entre os povos, reforçando assim a tão necessária diversidade cultural mundial. (Soto, 2014, p.76).

Isto permite-nos afirmar, desde este enfoque, que

Os museus hoje só terão sucesso através de práticas sustentáveis, respeitando todas as culturas, o ambiente, a sociedade e com uma gestão

econômica responsável. A sustentabilidade se configura como viabilizadora da própria comunidade, e não apenas como um diferencial competitivo dos museus, ou seja, a sustentabilidade é um requisito indispensável para a sobrevivência sistêmica. A gestão para a sustentabilidade deixou de ser um mero modismo para se tornar uma prática referencial. Por meio desta, os museus têm, além da preocupação com sua viabilidade econômica, a responsabilidade com todos os agentes afetados por suas ações: seus colaboradores, funcionários, dirigentes, governo, e principalmente com a comunidade e o meio ambiente em que está inserido. (Soto, 2014, p.76).

Ao mesmo tempo em que a utilização do espaço global incentiva os processos de contato entre culturas e os museus, também contribui para o surgimento de diversas formas de gestão locais, que muitas vezes resultam na construção de novas referências simbólicas ou mesmo da reelaboração de antigos processos. Nesse sentido, as identidades locais estão sendo reforçadas. A valorização dos referenciais locais cobre de importância a sustentação de identidades que possibilitem às pessoas a referência ao seu lugar e grupo de pertencimento, contribuindo para que o museu possa tornar-se instrumento de desenvolvimento comunitário. Os próprios processos econômicos, de deslocação de empresas, superação de atividades tradicionais e mudanças na paisagem socioeconômica, colocam o desafio de reposicionar a vida sem perder a identidade. Ou melhor, utilizando a identidade e a comunidade como instrumento de resinificação. Ora, não deixa de ser curioso que isto assemelhe-se tanto aos processos de base comunitária católica, da Teologia da Libertação, que procurava transformar a sociedade a partir da base e da vida social participada e participante, como aos processos comunais chineses, como vimos anteriormente.

Este interesse pela identidade e tradição materializa-se na criação de espaços de memória e lugares de memória, numa ânsia de memória e memorialização. Os encontros do passado e do presente criam a realidade dos espaços museais. Embora essas memórias representem uma variedade de tradições, o seu foco é enfatizar o conceito de continuidade.

A proposta do movimento visa realizar uma ligação com as comunidades locais promovendo uma gestão participativa, as expressões função social do museu, Museologia social, museus promotores de desenvolvimento são, atualmente, muito utilizadas no mundo da Museologia. Estas se configuram enquanto instrumentos úteis de envolvimento mais ativo na promoção, implementação e operacionalização do museu, visando a aplicação real do conceito de cidadania, em especial, junto àqueles que estão à margem da sociedade. (Soto, 2014, p.77).

Nesse sentido, o museu deixou de ser visto como uma instituição estável, seu espaço foi ampliado e diversificado e o público passou por mudanças sociais e culturais. O museu deixa de ser exclusivamente uma instituição, e se assume como

um espaço de preservação de algumas coleções, não só como um resultado em si, mas também como processo de representação do comportamento da comunidade.

Como processo, o museu deve ser construído, mês a mês, ano a ano, pelo povo, naturalmente com o auxílio de profissionais: isso é o que Maude Céré, em Montréal (Québec), chama de “muséologie populaire”, Museologia popular, que ela ensina a líderes e ativistas comunitários. Não é nem mesmo necessário chamá-lo de “museu”: se todo o território for envolvido, se todo o patrimônio da comunidade for levado em consideração, se as exposições forem apenas uma das técnicas utilizadas para a comunicação entre as pessoas (há muitos outros métodos, incluindo trilhas de observação, centros de interpretação, centros de recursos ou documentação, produções de audiovisuais e multimídia, programas escolares, oficinas temáticas etc.). É quando esse processo cessa que o museu se torna uma instituição. Então, ele provavelmente se dissociará da comunidade e deixará de servir como ferramenta para o desenvolvimento, porque ele logo se tornará antiquado, obsoleto. [...] O resultado não é um museu no sentido comum da palavra, mas certamente é um conceito museológico, articulado a um esforço global de desenvolvimento. Obviamente, considerando o sucesso dos eventos dos quais pude participar e a efetiva participação dos membros da comunidade, os objetivos foram alcançados, sem grandes orçamentos e essencialmente graças aos esforços cooperativos dos próprios cidadãos. (Varine, 2014, p.29-30).

A Nova Museologia promove um tipo de cooperação comunitária que permitiria o afloramento das identidades culturais adquirindo as mais variadas formas de conhecimento e estimulando a procura de outros contextos, ao invés de aplastar ou homogeneizar as culturas e os hábitos numa única forma. Afinal, para além do aspeto antidemocrático que significa destruir culturas para impor outra, há um outro elemento de arbitrariedade e autoritarismo: como definir qual cultura seria válida e modelar?

Hoje, após todas as transformações históricas, colocar esta questão é absurda e transparece de imediato o autoritarismo dela. Ainda que muitos sectores da sociedade, e mesmo muitos museus, implicitamente respondam com suas versões de cultura a ser defendida, já não é socialmente aceitável – apesar dos indícios de reversão atual, pois a história não anda só para frente – colocar a mesma abertamente. Contudo, para chegarmos até aqui, foram necessárias muitas transformações, que impulsionaram o surgimento das transformações nos museus, e das quais estas nutriram-se.

Outra constatação decorrente da Nova Museologia, é que os museus não devem ser definidos por suas funções, por seus acervos e ou campo de conhecimento, nem mesmo por sua tipologia, mas pelos seus propósitos. Deve ser uma “com os aspetos do patrimônio, da educação e da sociedade. Não se trata apenas de assimilar novas técnicas e tecnologias, mas de estruturar políticas culturais, educacionais e administrativas” (Soto, 2014, p.78).

Estando as funções mais intimamente relacionadas às atividades operacionais, as metas devem ser orientadas por valores e assim revelar a posição política da instituição e “política cultural da instituição” (Soto, 2014, p.78). Por isso, “concebido como instrumento ou meio para se alcançar determinado fim (Stránský, 1965), o ‘museu’ ganha valor no presente na medida em que sua finalidade é associada à sua função social.” (Soares, 2019, p.200). Ou seja, “é preciso mudar o foco das funções para os propósitos” (Soto, 2014, p.77). Contudo, um não pode ser discutido sem outro assunto, pois se “as funções são universais e podem ser aplicadas a todos os museus” (Soto, 2014, p.78), por sua vez, “os propósitos ou finalidades têm que possuir um profundo vínculo com a sociedade” (Soto, 2014, p.78).

Atualmente, deveria ser óbvio que o objetivo principal dos museus é trazer benefícios às pessoas e fazer mudanças positivas em suas vidas, “e não ser simplesmente uma espécie de casa de custódia para obras de arte ou um centro erudito que está aberto tão somente para aqueles tidos como intelectualizados e cultos” (Soto, 2014, p.78). Se as transformações de concepção nos museus levam-nos hoje a pensar o museu dentro comunidade, mesmo como representante desta, abrindo-se para os membros da mesma, espaço para todos, um fórum de debate e partilha de visões, isto claramente reflete uma parte do pensamento freireano. Contudo, e como veremos a seguir, no próximo capítulo, ser este espaço democrático, participativo, não bastará na ótica freireana, e por isso, indícios também estarão desenvolvidos em várias das experiências concretas, do museu enquanto agente de conscientização, pois se participar é sempre o primeiro passo deste, não é o último.

Dentro deste sentido da participação, haverá, como não poderia ser diferente, a necessidade de uma alteração da estrutura orgânica e do funcionamento, da gestão dos museus. A implementação de uma gestão verdadeiramente participativa nos museus é uma ruptura com o par relacional dominante-dominado, presente na estrutura tradicional de museus, aparece no âmbito destes processos. Portanto, este processo participativo exigirá criatividade e ousadia, e por isso, será de aprendizagem, modificação, melhoria, desenvolvimento, pensamento e ação coletiva, dando-se, quer se tenha consciência disto, ou não, nos marcos de um posicionamento de corte freireano: há inovação, originalidade, entusiasmo e objetivos comuns que todos interessam e que estão sobrepostos aos interesses pessoais, com uma viragem de valores, rompendo com noções de poder, de individualismo, intelectualismo e pedantismo.

Não por acaso, entre as virtudes para uma prática educativa libertadora, Freire ressaltava “entre elas, a **coerência** e a **simplicidade**<sup>101</sup>” (Gadotti, 1997, s.p.). A coerência, pois esta “tomava a forma da esperança permanente” (Gadotti, 1997, s.p.), e a simplicidade, pois

O simples não é fácil. É difícil ser simples. É sabedoria. Ele conseguia estranhar o saber cotidiano sem ser pernóstico, arrogante. Paulo detestava o intelectual arrogante, sobretudo o intelectual arrogante de esquerda. Para ele o intelectual de direita já era por convicção arrogante, mas o de esquerda era por deformação. O simples não se opõe ao concreto e ao complexo. Opõe-se ao prolixo. A simplicidade de Paulo Freire era densa, concreta e complexa. (Gadotti, 1997, s.p.).

Outra virtude, que deve marcar, e tem marcado muitas destas experiências, em um diferencial com a tradição, é o desenvolvimento da autonomia (Gadotti, 1997, s.p.). Por isso, o relacionamento, dentro dos museus, bem como destes com a comunidade, é um fortalecido, bem como a cooperação torna-se fundamental. Tudo isso devido à gestão democrática, ou seja, à participação de todas as pessoas, possível apenas com estas virtudes freireanas, da coerência, simplicidade e autonomia. Sendo assim, é “apostando na colaboração, na democracia interna e em todos os processos, [que] pode-se romper com bloqueios [...] É fácil mudar normas, mas é difícil mudar mentalidades” (Soto e Ferreira, 2011, p.8). Logo,

Neste novo contexto, os sujeitos de uma comunidade devem ser participantes, o que pode ser considerado uma evolução do processo de gestão dos museus. A matéria prima dessa forma de gestão está nas pessoas e os valores que estas carregam. Esta gestão participativa pressupõe envolvimento e busca incessante do consenso em torno de objetivos estipulados. (Soto, 2014, p.79).

Como não há processos sem líderes, a transformação estratégica na forma de liderança e suas responsabilidades em decorrência desta nova visão, pois o líder de hoje também deve ser diferente do líder de ontem.

Disto depende, como o destino de qualquer instituição, da postura e motivação dos líderes, que devem ser fortalecidos em seus papéis e tomar a frente os processos, de forma colaborativa. E, aqui deve-se entender o que se pretende como forma colaborativa: não a substituição do coletivo pela direção, nem o contrário, mas uma direção capaz de escutar, construindo espaços para isso, e que saiba localizar os membros da equipe conforme suas capacidades e aptidões, ao mesmo tempo que os motiva. (Soto e Ferreira, 2011, p.9).

Uma gestão participativa e, verdadeiramente, democrática é incompatível com as hierarquias. As pessoas estão comprometidas, estimuladas e dispostas a contribuir, em clima de confiança entre as partes, o que, contudo, não significa destruir

---

<sup>101</sup> Negritos no original.

os centros de poder. Não se trata de promover uma instalação do caos, uma anarquia organizacional ou algo parecido. O que deve mudar, e tem mudando é a forma como as coisas acontecem, o processo, o meio, o método, é sempre determinante: é preciso promover um ambiente melhor e estimulante todas as partes envolvidas a realmente participarem e participarem da tomada de decisões coletivamente (Soto, 2014). Na verdade, não se pode participar de uma noção falsa, de que apenas abrindo espaços para a participação, estas existirão espontaneamente: a participação, como uma frágil planta, contra o qual o ambiente todo é hostil (neste caso, social, político e económico), deve ser estimulada, tratada, cuidada, dando-lhe os devidos insumos e incentivos para que floresça, cresça e dê frutos.

Atualmente, os gestores percebem a importância da intervenção participativa e democrática da comunidade nos processos museais, especialmente no que diz respeito à tomada de decisões, seja de forma sincera e real, como em processos progressistas, seja com simulacros disto. Porém, como já disse alguns François La Rochefoucauld, "A hipocrisia é uma homenagem que o vício presta à virtude", a própria necessidade desta simulação atesta a generalização de uma consciência social favorável, uma vitória deste movimento, claro que impulsionado por uma mudança mais ampla cultural. Isto, porém, não nega que existam casos renitentes, recalitrantes. Esta mudança também ocorre, pois, a democracia como ferramenta de gestão dá as instituições museais uma maior visibilidade e credibilidade na transparência das suas decisões, possibilitando o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, maior possibilidade de integração comunitária, parcerias e recursos, fatores essenciais para o desenvolvimento.

Associada a esta gestão democrática, e como parte desta, está a sustentabilidade das ações, aqui pensado não apenas nos aspectos ambientais ou financeiros, mas políticos e, principalmente, de sustentação

O estabelecimento de ações sustentáveis e duradouras nos museus é uma meta para uma nova Museologia na chamada era do conhecimento. Por trás desse conceito está a viabilidade econômica, numa ampla plataforma de tendências e organizações, utilizando instrumentos de desenvolvimento da sociedade e da satisfação de suas necessidades e visando a preservação de recursos sem inviabilizar o necessário às gerações futuras. (Soto, 2014, p.80).

Estabelecer assim as atividades sustentáveis, neste sentido mais amplo, nos museus é um dos principais objetivos da Nova Museologia na chamada era do conhecimento. Por trás desse conceito está a viabilidade econômica em uma ampla plataforma de organizações e tendências, utilizando instrumentos de desenvolvimento

social e também satisfazendo suas necessidades, buscando a conservação dos recursos, sem impossibilitar o necessário para as gerações futuras. Por isso,

A implementação da proposta de gestão participativa tem como objetivo de integrar cada vez mais e dar uma maior credibilidade aos museus – enquanto espaço social de memória e identidade – perante aos mais diversos grupos sociais. Nesse sentido, não se pode negar o papel que o museu ocupa hoje, tanto como um espaço de identidades, mas principalmente como espaço de análise das relações fundamentais para o estudo de questões no campo da Museologia. (Soto, 2014, p.80).

Diante deste quadro, o museu para este campo progressista e suas tendências, pode ser pensado enquanto reflexo de todo este processo histórico-social, de transformações ideológicas e culturais, em que a comunicação e a integração com a comunidade passa a ser seu principal propósito de existência dos mesmos, e onde as coleções e acervos estão totalmente relacionadas a esse aspeto, independentemente de sua natureza, e da forma como serão apresentadas.

Estavam, assim, lançados os alicerces para que, em Santiago, em 1972, pudessem ser traçadas as diretrizes no sentido tornar os museus mais próximos dos novos anseios da sociedade, colocando em evidência a prioridade da ação museal no campo da intervenção social, abrindo, também, espaço para se repensar a Museologia, de forma global, situando-a entre as ciências sociais. Da Mesa-Redonda de Santiago, até os dias atuais grandes transformações ocorreram na sociedade, levando-nos a buscar, com a nossa criatividade, novos caminhos para conseguir, na atual industrialização e transnacionalização das comunicações, manter um diálogo não só com o local, com o regional, como também com as muitas vozes e imagens que nos chegam de todo o planeta, como tão bem enfatiza Canclini. (Santos, 2000, p.3).

Efetivamente, desde a Mesa de Santiago, o cenário museológico vai ganhando novos ares e surge este movimento em busca de uma renovação dos aspetos teórico-metodológicos no âmbito das questões acerca do patrimônio, da memória e das tão diversas identidades culturais existentes no planeta, incluindo aqui a Museologia. Isto possibilitou a construção de museus contextualizados junto à realidade sociohistórica da multiplicidade de grupos humanos, ou seja, da comunidade em que está inserido e, por assim dizer, com que se compromete. Entender como chegamos a esse ponto, o que possibilitou esse processo é central, pois nos permite orientar nos caminhos futuros, nos próximos passos, entendendo os limites e as possibilidades que se abrem em cada momento histórico.

Enfim, a Nova Museologia pode ser então caracterizada como um movimento, organizado a partir da iniciativa de um grupo de profissionais, em diferentes países, aproveitando as brechas, ou seja, as "fissuras", dentro do sistema de políticas culturais instituídas, organizando museus, de forma criativa, interagindo com os grupos sociais, aplicando as ações de pesquisa, preservação e comunicação, com a participação dos membros de uma comunidade, de acordo com as características dos diferentes contextos,

tendo como objetivo principal utilizar o patrimônio cultural, como um instrumento para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento social. [...] O **movimento**, e não uma Nova Museologia, foi um vetor na busca de novos caminhos, que, a cada etapa avaliada, descobre-se não ter sido encontrado o ideal, mas o possível. Portanto, O Movimento da Nova Museologia nos instrumenta para seguir adiante buscando o desenvolvimento constante da ciência museológica. É necessário, pois, reconhecer o papel do movimento denominado de Nova Museologia, sem contudo confundi-lo com a Museologia propriamente dita. Está claro, também, que as experiências da Nova Museologia nos fazem compreender que há formas diferentes de administrar museus e desenvolver processos museais. Os vários exemplos construídos nos últimos 30 anos, e referidos no presente texto, demonstram a factibilidade e a viabilidade de processos museais gestados a partir da iniciativa e da participação dos cidadãos, desmistifica a crença de que há um único modelo de construir museus e de se trabalhar com o patrimônio cultural.<sup>102</sup> (Santos, 2002, p.117 e 129).

### 3.3.4.1 Impactos nos debates destas transformações no debate do ICOM

Esta conjuntura e os debates que foram engendrados, inclusive pela emergência do MINOM, levarão às alterações nas perspectivas do próprio ICOM. Ainda que, mesmo que este tenha em sua origem nascido para manter e proteger o patrimônio material, desde suas origens sempre houve entre os seus aqueles que se preocupavam em lidar com outras questões, da Museologia à comunidade, e principalmente o exercício consciente da cidadania.

Os objetivos do ICOM estabelecem o seu compromisso com: o apoio à criação e desenvolvimento de todos os museus, seja qual for a sua tipologia, auxiliando na organização e cooperação entre estes museus e profissionais, seja em âmbito nacional como internacional; a divulgação e, por consequência, o desenvolvimento do campo da Museologia, bem como de outras disciplinas afins; além de representar os interesses de todos os membros da profissão museológica [e de toda a comunidade museal]. (Soto, 2014, p.62).

A relação entre museus e sociedade também é, e foi sendo crescentemente mais importante, em grande parte pelas pressões da realidade, pelo crescimento de seu alcance, incluindo às regiões que se descolonizaram e demais regiões periféricas, bem como o surgimento de movimentos em seu seio (como o MINOM). Por isso, podemos hoje afirmar, ainda que existindo polêmicas em relação a isto, que um dos pontos de interesse e objetivos do ICOM, o “seu papel trabalhar para o melhor conhecimento do lugar que os museus ocupam na sociedade, percebendo a sua função e, como as instituições, cada uma em seu modo particular, podem colaborar para o desenvolvimento social” (Soto, 2014, p.63).

---

<sup>102</sup>Grifo no original.

Entretanto, o conceito de museu vem se modificando ao longo dos anos, refletindo esta evolução, avançando, ainda que tendo sempre contradições internas do próprio ICOM. Atualmente está em curso um intenso processo de debate e disputa em torno a uma nova definição. Até aqui, segundo a direção do ICOM que concluiu sua gestão em 2019, referido em artigo de Riaño (2019, s.p.), as definições “somente viram ajustes menores nas últimas décadas, não refletindo, nem expressando adequadamente, as complexidades do século XXI e as responsabilidades e compromissos atuais dos museus, nem seus desafios e visões para o futuro”<sup>103</sup>.

Vejamos, por exemplo, a antepenúltima definição aprovada, de 1995, do artigo 2 §1 dos Estatutos do ICOM, onde o museu é definido enquanto uma

Instituição sem fins lucrativos, permanente, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, e aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa, divulga e expõe, para fins de estudo, educação e divertimento, testemunhos materiais do povo e seu meio ambiente.” “Um museu, por definição, é uma instituição a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, e geralmente é aberta ao público (mesmo que este público possa ser restrito, no caso de certos museus muito especializados, como certos museus acadêmicos ou médicos, por exemplo). (ICOM, 1999 p.33<sup>104</sup>).

Esta definição foi alterada em 2001, e novamente seis anos depois, segundo Milena Chiovatto (2019, s.p.), para incorporar “palavra imaterial como adjetivo de cultura, para que se pudesse incluir dentro da definição de museus os museus que estavam surgindo ao redor do mundo dedicados a uma preservação da cultura imaterial, como de dança ou por exemplo no Brasil o Museu do Futebol e o Museu da Língua Portuguesa”. Passou assim constar, a partir do dia 24 de agosto de 2007, nos Estatutos do ICOM, esta nova definição, aprovada pela 22ª Assembleia Geral (Viena, Áustria), ainda hoje em vigor, e uma referência para a comunidade internacional de museus:

Um museu é uma instituição sem fins lucrativos, permanente, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, preserva, pesquisa, comunica e expõe o patrimônio material e intangível da humanidade e de seu ambiente para fins educação, estudo e recreação.<sup>105</sup> (ICOM, 2019, s.p.).

No ano de 2016, após a Conferência Geral do ICOM em Milão, um novo Comitê Permanente foi nomeado para estudar e refinar essa definição, iniciando o já referido, polêmico, disputado e ainda não encerrado debate sobre o tema, que versava não só sobre o conteúdo da proposta, como sobre o processo de elaboração. O

---

<sup>103</sup> Tradução livre.

<sup>104</sup> Apud Primo, 1999.

<sup>105</sup> Tradução Livre.

Comitê sobre a 'Definição de Museu, Perspetivas e Possibilidades' (MDPP, 2017-2019) foi criado com o objetivo de oferecer uma perspectiva crítica sobre a definição atual em um quadro internacional comum. Combinando um amplo diálogo entre os membros do ICOM e o trabalho de especialistas de todo o mundo, o Comitê abordou tendências ambíguas e às vezes contraditórias da sociedade, bem como novas circunstâncias, obrigações e oportunidades para os museus resultantes. Através do Comitê permanente sobre a definição de museu, perspectivas e possibilidades (MDPP), o conselho diretor do ICOM, durante sua 139ª sessão realizada nos dias 21 e 22 de julho de 2019, em Paris, escolheu a seguinte definição alternativa de museu:

Os museus são espaços democratizantes, inclusivos e polifônicos para um diálogo crítico sobre o passado e o futuro. Reconhecendo e enfrentando os conflitos e desafios do presente, eles guardam artefatos e espécimes para a sociedade, salvaguardam diversas memórias para as futuras gerações e garantem direitos iguais e acesso igual ao patrimônio para todos os povos. Os museus não são lucrativos. Eles são participativos e transparentes, e trabalham em colaboração ativa com e para várias comunidades, a fim de coletar, preservar, investigar, interpretar, expor e expandir os entendimentos do mundo, com o propósito de contribuir para a dignidade humana e justiça social, para igualdade mundial e bem-estar planetário.<sup>106</sup> (ICOM, 2019, s.p.).

Contudo, até mesmo por esta proposta ter aparecido a pouco mais de um mês para votação, além da própria polêmica em torno a mesma onde, apesar de alguns avanços, há também alguns retrocessos, como em relação ao conceito de educação, muito claro na definição vigente e muito diluído em outros na nova, na Assembleia Geral Extraordinária do ICOM, ocorrida no dia 7 de setembro de 2019, em Quioto, Japão, durante a 25ª Conferência Internacional do ICOM, decidiu-se, por 70,04%, contra apenas 28% e a abstenção de 0,36%, postergar a decisão sobre uma nova definição. Um grupo de vinte e seis comitês nacionais do ICOM, tinham solicitado o adiamento da votação desta nova proposta. De acordo com Luís Raposo, presidente do ICOM-Europa, foi apresentada "uma moção a pedir que essa votação seja adiada pelo menos um ano, para que os membros do ICOM possam apresentar outras propostas, já que o assunto é muito complexo, e a nova definição não é consensual", acrescentando que tal proposta pode "criar uma situação bastante negativa de divisão" no próprio ICOM (Raposo, 2019, s.p.). Até o momento de produção deste texto, esta discussão ainda não se fechou, mas reflete as contradições internas neste processo de transformação do pensamento museológico.

Apesar de todas as contradições, idas e vindas, avanços e recuos,

---

<sup>106</sup> Tradução Livre.

O ICOM propõe que o museu deve aproveitar todas as oportunidades para desenvolver o seu papel de recurso educativo a ser usado por todos os setores da população ou por grupos especializados, aos quais ele tem por objetivo servir. Deve atrair audiências novas e mais amplas dentre as camadas da comunidade, localidade ou grupo ao qual tem por objetivo servir, e deve oferecer a ambos, tanto a comunidade em geral como a indivíduos ou grupos específicos, oportunidades de envolvimento ativo em prol de objetivos e políticas. (Soto, 2014, p.63).

É preciso lembrar que a institucionalização dos museus precede o conceito de ICOM, e os conceitos e as práticas de proteção e também de uso educacional, do que mais tarde se chamaria patrimônio cultural surgiram pela primeira vez no campo dos museus. O ICOM reflete, ainda que com atraso, maior ou menor, as transformações que ocorrem no terreno da realidade dos museus e no trabalho dos que o fazem, impactados e impactantes sobre as transformações do mundo.

### **3.3.5 Da Museologia Social à Sociomuseologia**

Este processo histórico do MINOM, bem como outras experiências inspiradas por este, ou mesmo apenas concomitantes e convergentes com o espírito da época e dos debates no campo dos museus, engendraram esta nova realidade, que foi chamada em alguns casos de Museologia Social, que segundo Moutinho (1993, p.7), "traduz uma parte considerável do esforço de adequação das estruturas museológicas aos condicionalismos da sociedade contemporânea", sendo caracterizado por esta "abertura do museu ao meio e a sua relação orgânica com o contexto social que lhe dá vida tem provocado a necessidade de elaborar e esclarecer relações, noções e conceitos que podem dar conta deste processo" (Moutinho, 1993, p.8), como por exemplo, quase à título de síntese,

O alargamento da noção de património, é a conseqüente redefinição de "objecto museológico", a ideia de participação da comunidade na definição e gestão das práticas museológicas, a Museologia como factor de desenvolvimento, as questões de interdisciplinaridade, a utilização das "novas tecnologias" de informação e a museografia como meio autónomo de comunicação, são exemplo das questões decorrentes das práticas museológicas contemporâneas e fazem parte de uma crescente bibliografia especializada. (Moutinho, 1993, p.8).

Este processo deu-se em grande parte em estado prático, com teorizações pontuais e parciais. Uma teorização mais sistemática começará a ocorrer a partir do polo que se formará em torno primeiro ao curso ministrado em 1989 na Universidade Autónoma de Lisboa (UAL), que teve como orador na abertura o próprio Hugues de Varine (Moutinho, 2015, p.256<sup>107</sup>). Que depois ganhou foro fixo nos programas pós-

---

<sup>107</sup> Apud Carvalho (2015).

graduados na Universidade Lusófona (ULUSÓFONA). Inicialmente utilizava-se ainda o termo NovaMuseologia e Museologia Social, mas convergiu-se para a Sociomuseologia, compreendida aqui enquanto escola de pensamento. Como afirma Mário Moutinho, isto não foi uma mera mudança de nomenclatura, mas refletiu a teorização do processo existente no terreno:

Eu diria que a Nova Museologia é uma constatação de uma prática e essas práticas têm um rótulo: Nova Museologia. E são as práticas que vão da Casa delMuseo [México] até aos museus da Escandinávia. Essa nova prática que tem um conjunto de documentos fundadores, naturalmente o mais importante deles que é a Declaração de Santiago do Chile (1972). Era uma prática e as pessoas juntavam-se porque tinham aquela prática, mas quando começamos efectivamente a aprofundar uma reflexão sobre essa prática aí é evidente que temos que ir buscar outros recursos das diferentes áreas do conhecimento. E é na busca do que se pode ir buscar a todas as áreas dentro das ciências sociais essencialmente, que nós vamos encontrar uma profundidade conceitual muito mais elaborada do que era a Nova Museologia. A Nova Museologia diria que é uma bandeira, a Sociomuseologia é uma área de conhecimento que tem a ver com a enorme maioria dos museus que há no mundo. (Moutinho, 2015, p.257<sup>108</sup>).

Este processo exigiu então o recurso a uma ampla gama de conhecimentos das Ciências Sociais, que ia muito além da perspectiva técnica até então dominante na Museologia (Moutinho, 2015, p.257-258), e do próprio empirismo destas experiências, ocorrendo assim “uma densificação do conhecimento que levou à construção de uma *Sociomuseologia*”<sup>109</sup> (Moutinho, 2015, p.258). Desta forma,

aSociomuseologia é a área dentro das ciências sociais que trata estas questões, e tem um conjunto de características, uma delas, talvez a mais importante, que é a de assumir a interdisciplinaridade como base para esta reflexão. A gente não pode partir para esta reflexão sem as ciências sociais para compreender os diferentes processos sociais. E eles estão em contínua mudança, que é um outro elemento importante de todo este processo (Moutinho, 2015, p.258<sup>110</sup>).

Todo este processo é indiretamente influenciado e convergente, desde sua emergência enquanto práticas de uma Museologia social, de sua institucionalização no MINOM e de sua teorização na Sociomuseologia, com o pensamento freireano. Retomar experiências concretas existentes, bem como sua teorização, com as lentes da obra do Paulo Freire, poderia levar estas ainda mais longe. Os horizontes da Sociomuseologia podem ser ainda alargados por uma leitura aprofundada da obra freireana: é este o desafio que propomos realizar no próximo capítulo.

---

<sup>108</sup> Apud Carvalho (2015).

<sup>109</sup> Itálico no original.

<sup>110</sup> Apud Carvalho (2015).

## CAPÍTULO 4. PAULO FREIRE NO(S) MUSEU(S)

Até aqui, ao longo dos capítulos anteriores, buscamos traçar uma trajetória e apresentar o pensamento freireano, as transformações nos campos dos museus no último século, a influência do contexto socio-cultural nestas, e as causas deste encontro. Neste último, a partir do campo realizado nas ações coletivas no âmbito dos seminários da Cátedra UNESCO-ULUSÓFONA "Educação, Cidadania e Diversidade Cultural", trazemos nossa reflexão, a partir dos mais variados contributos de vários atores do campo museal, sob possíveis frentes para a continuidade destas transformações, em que a obra de Freire pode significar novos passos adiantes.

Aqui estão refletidas as nossas reflexões do que foi apresentado pelos diversos convidados que passaram em nosso grupo, que refletiam sobre as suas experiências práticas, ou sobre questões eminentemente teóricas, ainda que ancoradas na prática. Deixamos aqui a nota de que somos os únicos responsáveis pela leitura aqui apresentada, sendo nossa leitura do que foi dito e apresentado, não sendo nenhum dos que contribuíram com nosso estudo, responsáveis por quaisquer erros ou omissões que possam existir, ficando apenas a nossa dívida para com eles e seus apontamentos.

Iniciamos esse último capítulo apresentando o conceito de "Pedagogia Museológica", para que então possamos refletir sobre o que seria, qual a necessidade e as especificidades do que seria uma "Pedagogia Sociomuseológica". Apresentamos também, o conceito de "sulear", em contraponto ao termo "nortear", e aplicamos este ao universo dos museus e da Museologia.

No sentido da construção de uma metodologia, falamos da Socioexpografia, um novo conceito, ainda em fase de formulação, que visa em termos práticos, atender as demandas da Sociomuseologia. Lembrando que a Sociomuseologia se diferencia das demais escolas de pensamento no campo da Museologia exatamente por "ter um lado" claro, não se dizer "neutra", por se posicionar politicamente diante da vida e, assim sendo, iremos tratar do mito da neutralidade política, questão tão cara a Paulo Freire e em geral negligenciada no universo dos museus. Ainda em termos de conceitos, iremos abordar a questão do corpo freireano, um corpo consciente e, por consequência, um corpo gerador. E diante da questão do corpo, apresentamos um olhar diferenciado sobre a questão da acessibilidade, superando a exclusão para além da inclusão.

Seguimos ao retomar uma discussão que iniciamos ainda no mestrado, sobre a educação museal enquanto profissão e também fazendo algumas reflexões sobre o

papel do museu como agente promotor da educação ao longo da vida. Por fim, buscamos rever o conceito de "Museologia da Libertação" a partir do que seria um (anti)museu e dos exemplos de resistência e militância no campo dos museus e da(s) Museologia(s).

#### 4.1 O CONCEITO DE PEDAGOGIA MUSEOLÓGICA

A Museologia é uma ciência nova e em formação. Ela faz parte das ciências humanas e sociais. Possui um objeto, um método especial, e já experimenta a formulação de algumas leis fundamentais. O objeto da Museologia é o fato "museal" ou fato museológico. O fato museológico é a relação profunda entre o homem – sujeito conhecedor –, e o objeto, parte da realidade sobre a qual o homem igualmente atua e pode agir. Essa relação comporta vários níveis de consciências, e o homem pode apreender o objeto por intermédio de seus sentidos: visão, audição, tato etc. (Rússio, 1981).

Cristina Bruno (2020) afirma que a Museologia precisa operar com uma certa dinâmica, e esta envolve três campos de ação museológica, interlaçados e totalmente interdependentes: o campo essencial (a construção do fato museal), o campo de projeção (a cadeia operatória 'salvaguarda e comunicação') e o campo de interlocução (um modelo mais alargado de gestão), "operações sistemáticas e sistêmicas [que] fazem sentido no âmbito de políticas públicas de cultura, educação e inclusão sociocultural a partir de múltiplas formas de interpretação, extroversão e difusão destes bens selecionados" (Bruno, 2014, p.4), identificando este conjunto como 'Pedagogia Museológica'. "Trata-se de uma Pedagogia direcionada para a educação da memória, a partir das referências patrimoniais que, por um lado, busca amparar do ponto de vista técnico os procedimentos museológicos e, por outro, procura ampliar as perspectivas de acessibilidade e problematizar as noções de pertencimento." (Bruno, 2006, p. 122).

Os campos estarão sempre diante de quatro dimensões: temas, paradigmas, métodos e problemas. E, diante das dimensões, surgem os problemas metodológicos, ou seja, Bruno (2019) nos indaga como lidar com as questões das novas sociedades, e aponta a escuta sensível, pois saber escutar é uma condição fundamental e incontornável para o futuro da(s) Museologia(s).

A configuração do campo de conhecimento inerente à Museologia também como um processo pedagógico em sua totalidade implica em valorizar a potencialidade deste campo para dar um destino para aquilo que as sociedades elegem como relevante da sua trajetória e, por sua vez, que este destino possa desempenhar uma função social. (Bruno, 2014, p.5).

A Pedagogia Museológica, compreendida como um conjunto de operações que são sistemáticas e que se retroalimentam, ainda de acordo com Bruno (2019), tem dois seguimentos fundamentais: o tratamento dos indicadores ou expressões culturais e a valorização das referências patrimoniais. E, a partir daí,

é possível considerar que os processos museológicos são os resultados em permanente realização e avaliação das hipóteses direcionadas para a elaboração dos fatos museais e verificadas na dinâmica de atuação dos fenômenos museológicos. Esses processos, por sua vez, são transformados em objetos de análise da Museologia a partir dos estudos de quatro variáveis: (I) a vinculação entre a proposição de fatos museais e as discussões relativas às distintas compreensões e dimensões sobre os indicadores de memória; (II) as engrenagens e a dinâmica da cadeia operatória museológica e a formatação, monitoramento e avaliação dos fenômenos museológicos; (III) a historicidade dos fenômenos museológicos e a verificação de tradições e rupturas no que se refere aos repertórios patrimoniais; (IV) a identificação das repercussões e impactos socioculturais dos processos museológicos na atualidade. (Bruno, 2020, p.24).

Bruno (2019) nos traz como hipótese viável considerarmos que nós, enquanto museólogos e demais profissionais de museus, sempre temos opções, seja no campo teórico, metodológico ou ético. Contudo, o que verdadeiramente altera a escolha entre uma opção ou outra é a opção ética, não só na Museologia, mas em todos os domínios do conhecimento e das relações humanas. Aqui Bruno afirma uma máxima de Paulo Freire: a não-neutralidade da educação. O posicionamento ético diante dos processos museológicos, entendido no contexto da Pedagogia Museológica, sempre terá uma opção ética, política, seja esta explícita ou não. "A qualidade de ser política, inerente à sua natureza.

É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. [...] A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política." (Freire, 1996, p. 56). E ainda, Bruno afirma que "a maior clareza desta opção ética, entre uma Museologia e uma Sociomuseologia, são as ênfases que nós damos à essas opções [éticas] [...] a Sociomuseologia representa efetivamente uma ênfase destas opções: pelo social, educacional e pela questão da cidadania". (Bruno, 2019, s.p.). Indo para além disso, ao pensarmos uma Pedagogia museológica, esta implica uma teorização, ainda que aplicada à instituição museal, e por isso com suas particularidades concretas, de natureza pedagógica.

Por isso, as diversas teorias pedagógicas podem apresentar-se neste campo, refletindo perspectivas distintas. Dentro desta escolha ética pelo diálogo e pelo compromisso com o progresso social, que acreditamos ser o sentido de uma

Pedagogia de corte sociomuseológico, a concepção educativa freireana deve ser eixo orientador.

#### **4.1.1 Por uma Pedagogia Sociomuseológica**

Compreendemos a Pedagogia, enquanto ciência da educação, como um campo consolidado, cujo objetivo é a reflexão, ordenação e sistematização crítica do processo educativo. Assim, uma Pedagogia Sociomuseológica trata-se de um campo de atuação que busca refletir e sistematizar processos museais de cunho educativo, desenvolvidos a partir dos referenciais da Sociomuseologia, mas não só, pois também podemos incluir aqui aqueles processos que, apesar de serem de não se assumirem ou oficialmente serem de base sociomuseal, por mero desconhecimento da existência desta escola de pensamento, em realidade o são.

Em nossos dias, a Sociomuseologia busca construir uma teoria que trate destes processos no âmbito das Ciências Sociais, na medida em que há uma ruptura entre a Museologia dos objetos e a Museologia das pessoas, pois a primeira se configura como técnica e a segunda encontra-se no campo das Ciências Sociais. A Sociomuseologia representa o reconhecimento que a Museologia se articula com as demais ciências sociais. Ou seja, a Sociomuseologia é uma escola de pensamento da Museologia.

A literatura no campo museal nos indica que o termo Sociomuseologia estaria mais ligado à teoria, enquanto a Museologia Social estaria mais localizada no âmbito da ação prática. Contudo, Chagas e Gouvêa (2014) não acreditam nesta distinção, para os autores, ambos seriam sinônimos e essa ideia de distinção seria um pensamento colonialista, onde uns pensam e outros praticam. Ocorre que, o termo Sociomuseologia se fixou através, por exemplo, da grande presença da mesma no trabalho realizado pela Universidade Lusófona, especialmente através de sua publicação "Cadernos de Sociomuseologia". Apesar da expressão Museologia Social também ter nascido em Portugal, foi no Brasil que esta ganhou força, tendo uma presença mais expressiva, de tal modo que, a partir da gestão do então ministro da cultura Gilberto Gil (2003-2008) a Museologia Social foi institucionalizada através de políticas públicas neste país, desde então e ainda hoje, o Instituto Brasileiro de Museus tem uma coordenação de Museologia Social e Educação.

Mais importante do que estas definições, contudo, é perceber a unidade indissolúvel que deve existir entre a opção ético-política e a prática nos museus, que

só pode ser alcançada se assume, por sua vez, o horizonte de transformação social (opção política) e que seja feita pelo povo em conjunto (opção ético-prática): “Antes mesmo de ler Marx já fazia minhas as suas palavras: já fundava minha radicalidade na defesa dos legítimos interesses humanos. Nenhuma teoria de transformação político-social do mundo me comove, sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto fazedores da História e por ela feitos, seres de decisão, de ruptura, de opção.” (Freire, 1997, p. 145-146).

Ainda que a outra opção, a que reside numa perspectiva dos museus descoladas do projeto emancipatório, libertador, não deixa de ser política. Como lembra Freire:

não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não se esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade. (Freire, 1993, p.78).

Os museus não foram e nunca serão neutros e a Sociomuseologia, enquanto uma escola de pensamento ética e politicamente constituída, tem lado e assim assume a sua capacidade de intervenção na sociedade. Nós, da Sociomuseologia, estamos do lado daqueles que lutam pelos direitos humanos, por uma sociedade mais justa, por um mundo melhor. É disso que se trata a nossa escola de pensamento, este é o trabalho que se realiza através desta então Pedagogia Sociomuseológica.

#### **4.1.2 Sulear os Museus e a(s) Museologia(s)**

A Declaração MINOM Rio 2013, elaborada no âmbito da XV Conferência Internacional do MINOM – Museus (Memória + Criatividade) = Mudança Social, aponta para a importância de “reconhecer que todos esses museus e processos museais assumem seus próprios “jeitos” de musealizar e se apropriam e fazem uso dos conhecimentos do modo que lhes convém” (MINOM, 2013, p.2). Este é um reconhecimento das distintas formas de trabalhar de cada museu existem e devem ser respeitadas e compreendidas como legítimos.

Acontece aqui outro rompimento com a Museologia Bancária, pois esta entende as práticas museológicas de uma maneira normativa, dizendo aquilo que é ou não é todo e qualquer processo museal, trabalhando com uma perspectiva do “dever ser” e não da incorporação do “realmente existente”, fechando-se para as inovações e represando a necessária ampliação das fronteiras. A Museologia Bancária é, por

princípio, conservadora. E se é necessário algum nível de normas, algum nível de conservação de procedimentos e métodos, para a sobrevivência dos museus em um mundo em constante transformação, e da Museologia enquanto instrumento de entendimento da realidade em transformaçãonestes instituições e processos, é necessário, precisamente, não ser conservador, não ser capaz de reagir à análise da “verità effettuale”<sup>111</sup>, ou como dizia Lênin, a análise concreta da realidade concreta. Esta normatividade reflete e inspira-se em uma perspectiva colonialista, onde os museus são voltados ao eixo norte, são quase iguais, bastante semelhantes, tanto em conteúdo como em sua museografia.

A ideia de "museu" é algo criado, já estabelecido previamente, sendo nosso modelo de museu aquilo que vimos, que conhecemos como tal. Decolonizar os museus é um trabalho fundamentalmente de descolonização do modo como pensamos os museus e como praticamos Museologia.

A partir de princípios do século XIX, o desenvolvimento dos museus no resto do mundo é um fenômeno puramente colonialista, andando “pari passu” com o expansionismo das potências ocidentais. Desta forma, foram os países europeus – e logo depois, os Estados Unidos - que impuseram aos não europeus seu método de análise do fenômeno e patrimônio culturais; obrigaram as elites e os povos destes países a verem suas próprias culturas com os olhos europeus. Os museus na maioria das nações são criações da etapa histórica colonialista. (Varine, 1979, p.12).

Contudo, não é esta perspectiva colonial a única existente, tendo surgido a questioná-la, outra perspectiva. Esta, desenvolvida no âmbito da UNESCO, está presente em resolução aprovada pela Conferência Geral desta, em sua 38ª sessão, em 17 de novembro de 2015, a “Recomendação referente à proteção e promoção dos museus e das coleções, sua diversidade e seu papel na sociedade”.

Os Estados Membros são encorajados a apoiar a função social dos museus, destacada pela Declaração de Santiago do Chile, de 1972. Os museus são cada vez mais vistos, em todos os países, como tendo um papel chave na sociedade e como fator de promoção à integração e coesão social. Neste sentido, podem ajudar as comunidades a enfrentar mudanças profundas na sociedade, incluindo aquelas que levam ao crescimento da desigualdade e à quebra de laços sociais [...] Os museus são espaços públicos vitais que devem abordar o conjunto da sociedade e podem, portanto, desempenhar um importante papel no desenvolvimento de laços sociais e de coesão social, na construção da cidadania e na reflexão sobre as identidades coletivas. Os museus devem ser lugares abertos a todos e comprometidos com o acesso físico e com o acesso à cultura para todos, incluindo grupos vulneráveis. Os

---

<sup>111</sup>Termo cunhado por Nicolau Maquiavel (1469-1527) e que significa em português “verdade efetiva”.

museus podem constituir espaços para reflexão e debate de temas históricos, sociais, culturais e científicos. Os museus devem também promover o respeito pelos direitos humanos e pela igualdade de gênero. (UNESCO, 2015, p.5).

Nesta perspectiva, estes são museus que podem ser claramente identificados como rizomáticos (Chagas, 2018), decoloniais, capazes de conexões muito rápidas, de multiplicação, onde um dá origem aos outros e se relaciona com estes outros. O que os difere profundamente dos museus bancários, eurocêntricos, instituições altamente hierarquizadas e densas.

Em entrevista a Delambre (2013), Chagas apresenta a Museologia Social como uma "Museologia do Afeto": a potência criativa (afetos poéticos) e a potência de resistência (afetos políticos), e estes museus como o resultado de projetos políticos e poéticos. A Museologia do Afeto poderia também ser a "Museologia do Cuidado" (Chagas, 2018), que tem a atenção interessada em cuidar do outro. Uma Museologia sem medo de afetar e também de ser afetada, medos estes que muitas vezes estão presentes nos espaços acadêmicos: quando o investigador busca um espaço de neutralidade diante do seu objeto de estudo, sem que (teoricamente) ele afete ou seja afetado ao longo de seu trabalho, o que é impossível no campo das Ciências Humanas e Sociais.

Chagas (2018) nos diz que os museus têm a possibilidade de exercitar sua potência criativa, são capazes de mobilizar afetos poéticos e, por outro lado, os museus têm uma potência de resistência, capaz de mobilizar afetos políticos. Isso tudo tem correspondência com a potência da vida, é um resultado da articulação entre a potência criativa e de resistência, mobilizando afetos variados, políticos e poéticos.

Esta afetividade é a que envolve e perpassa a Pedagogia freireana, e explica a própria dialogicidade da mesma: "A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate" (Freire, 1983, p. 104). Não um amor em abstrato, mas também concreto, um amor pelo povo que materializa-se num compromisso ético-político por sua libertação. É uma opção pelo povo, posicionamento ético a ser assumido por uma ação museal que queira ser transformativa. Sobre este tema da opção, veremos na seção seguinte com mais vagar, a partir da elaboração de Bruno (2020). Deixemos aqui uma nota sobre como esta opção envolve não só o intelecto, mas também o afeto, referido há pouco: "Como ser educador, se não desenvolvo em mim indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo ao próprio processo formador de que sou parte?" (Freire, 1997, p.75).

Todas essas experiências desafiam nossa imaginação enquanto intelectuais e trabalhadores de museus e ancoram-se em uma nova imaginação museal: em

museus que produzem novos agenciamentos, novas linhas de ação. São estes museus inovadores, pois, através da memória e com muita criatividade, produzem transformações sociais, deixando claro que a Museologia Social está em movimento, celebrando o poder da memória e a potência da vida. Afinal, "a Museologia que não serve para a vida, não serve para nada" (MINOM, 2017). É nestas dimensões que encontramos a influência de Paulo Freire: na perspectiva de subverter a orientação dependente do Norte e na inclusão enquanto pressuposto de ação sobre a realidade do campo dos afetos.

Paulo Freire realizou em suas obras uma crítica profunda da dependência dos países do Sul Global aos Norte Global, de onde enxergava um paralelo com a perspectiva educativa bancária e alienante contra a qual sua obra insurgiu-se, como transparece ao afirmar que "Norte é Primeiro Mundo. Norte está em cima, na parte superior, assim Norte deixa "escorrer" o conhecimento que nós do hemisfério Sul 'engolimos sem conferir o contexto local". (FREIRE; 1992, p. 113). É também neste sentido que seu trabalho em países periféricos latino-americanos, como o Brasil e o Chile, ou os recém-descolonizados em África, sempre contraria a ideia de que sua Pedagogia é um método acabado e universalmente aplicável, sempre entendendo-o como um orientador, mas que precisa ser lido, relido e transformado segundo as condicionantes da realidade social realmente existente. Esta crítica está claramente perceptível no desenvolvimento da tendência progressista nos museus: a crítica à noção ocidental, orientada ao Norte, dos museus, implica a aceitação da necessidade de adaptação e transformação dos métodos, técnicas e sentidos dos museus nas outras realidades.

Esta perspectiva crítica da dependência do centro capitalista mundial é transversal às obras freireanas, ainda que só mais tardiamente tenha assumido esta definição de crítica ao "nortear", a partir de um diálogo com Marcio D'Olne Campos:

O verbo *Sulear*, criado por Marcio D'Olne Campos e utilizado por Paulo Freire como uma "bússola" que aponta para outras perspectivas epistemológicas e metodológicas que levariam ao pensamento anticolonial e crítico, vinculando-o a outro verbo, *esperançar*. [...] Para refletirmos sobre isso, precisamos retomar a obra "Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido", pois é nela que identificamos o verbo "Sulear", criado pelo físico Marcio D'Olne Campos. Em diálogo com Freire, Campos reflete sobre o senso comum em torno do termo "Nortear" como um guia de caráter ideológico. [Itálicos no original] (Santos, 2021, pp.2-3)

Esta reflexão apenas consolida formalmente o pensamento freireano, contrário às imposições epistemológicas e metodológicas provindas do Norte, numa perspectiva subversiva das orientações científicas e políticas hegemônicas, herdeira do terceiro-mundismo e do espírito de Bandung:

Nesse contexto, sem seguir normas impostas por quem vem de "cima", a orientação é a de construir um guia próprio, um pensar e um fazer autêntico, porém sem estabelecer algum tipo de inversão de superioridade e de introjeção de valores colonizadores, como se fosse possível reproduzir a lógica de "importação de modelos de fora". Para Freire, era preciso substituir as receitas transplantadas, a autovalorização, a autodesconfiança e a inferioridade que amortecem o ânimo criador das sociedades dependentes." (ADAMS, 2018, p. 444). Dito isso, observamos que Paulo Freire tem uma relação e análise crítica com relação à América Latina, pois existe ainda a vinculação de dependência do "Sul" pela exploração e expropriação do "Norte". Assim, "Freire sugere que, ao invés de homenagear os invasores, se homenageassem os que lutaram e continuam até hoje lutando contra as invasões, nas lutas dos conquistados." (ADAMS, STRECK, 2018, p. 38). É interessante analisar nessa crítica que, até hoje, tem-se uma imagem de quem são os referentes dos conquistadores, e não os dos "esfarrapados do mundo". Dito de outro modo, mantém-se um vínculo através de uma história de dominação, e não de libertação, como fio invisível e estrutural que parece nos prender cada vez mais a situações-limites, de vulnerabilidades, características terceiro-mundistas, de dependentes. (Santos, 2021, pp.3-4).

Por isso, enxergamos nestas orientações emergentes nos museus, de crítica ao modelo ocidental de museus, da procura por novos caminhos, uma influência freireana, tanto por via das inovações surgidas e inspiradas a partir do MINOM, como pela incorporação na perspectiva educativa do pensamento freireano, que levam por outras vias à incorporação desta perspectiva, mas também podem emergir, em muitos casos, simples da necessidade espontânea de inventar e reinventar em contextos periféricos as práticas museológicas. Podemos afirmar que há, cada vez mais, dentro de qualquer museu, inclusive naqueles compreendidos como tradicionais, estas preocupações, que são comuns à Sociomuseologia, herdeira intelectual de várias das experiências em curso no campo dos museus (Bruno, 2019).

Neste momento, existem dois tipos de museu: os que trabalham a dimensão humana, e que encontram os seus referenciais teórico-metodológicos na Sociomuseologia, e aqueles que, apesar de serem identificados como tradicionais, têm preocupações idênticas aos primeiros. Ou seja, quem trabalha nestes museus tem de lidar com uma complexidade enorme, e não somente de uma complexidade das questões técnicas, sobretudo, a complexidade de ter de trabalhar com conceitos de natureza diferente aos usuais. Existindo os museus apenas em sociedade, pois construções sociais, são por isso, quer queiram ou não, construtores de possibilidades sociais e também sistemas vivos, em movimento e constante mudança. Pois, como nos lembra o poeta Edson Marques (2005), "só o que está morto não muda".

A Sociomuseologia, enquanto escola de pensamento, vem construindo uma teoria que trata dos processos museais no âmbito das Ciências Sociais, na medida em que há uma ruptura entre uma "Museologia dos Objetos" e uma "Museologia das Pessoas", o que, como já visto anteriormente, é assumido por um dos artífices

intelectuais desta mudança, Hugues de Varine, é uma dívida para como pensamento freireano.

E se não é exclusivo de Paulo Freire, sendo característico da corrente de pensamento marxista em que ele se inscreve, a defesa da ampliação dos direitos económicos, sociais e culturais, reflete-se aqui também, pois garantir o direito à memória, ao patrimônio e aos museus é efetivamente a ampliação ao direito à cidadania. Todo ser humano tem sua história, seu passado, garantir a preservação do que seria o patrimônio pessoal de cada um é dar voz aos diversos atores sociais, é permitir que a verdade museal seja plural e dinâmica, é garantir a participação de todos, é, enfim, um exercício vital para a institucionalização de uma democracia cidadã. Por isso surge esta demanda popular por museus, espaços de memória institucionalizados, sendo que tal necessidade desponta no âmbito dos movimentos sociais, em especial no Brasil. É também válido destacar que, em muitos casos, instituições pensadas para servir de porta-vozes dos grupos sociais excluídos, como a casa das memórias esquecidas, tornam-se também instrumentos de resistência e legitimação da identidade local.

Hoje, como nunca, em um contexto de reversão de direitos e conquistas históricas dos setores populares em quase todo o mundo, se faz fundamental a existência de museus de resistência, a construção de uma Museologia parceira dos movimentos populares e que vá ao encontro daqueles que tem sede de memória, todos aqueles excluídos ao longo de séculos do processo museal, deixados a parte da história oficial. Os museus podem sim serem instrumentos de transformação social. Tal como uma faca, que tanto serve para matar, comotambém serve para dividir o pão, o museu pode ser aquele que silencia, mas também é efetivamente uma ferramenta para saciar a fome de justiça de tantas e tantas gerações, vindas e ainda por vir.

Pensar a Museologia através da Sociomuseologia é muito mais que um ato político, é deixar claro um posicionamento político diante da realidade. Trata-se do fazer museológico em prol da sociedade, comprometido com a dignidade humana. A cultura aqui é compreendida em sua dimensão social e, como tal, tida como um instrumento de representação e também de luta dos povos oprimidos, que, através da Sociomuseologia, terão o seu lugar de fala garantido nos museus. Diante deste quadro, cabe então à Sociomuseologia este papel de "sulear" os museus e a(s) Museologia(s), ou seja, compreendemos a Sociomuseologia como uma ferramenta para a mudança do eixo de referência, do horizonte de inspiração, para contrariar a lógica eurocêntrica do campo dos museus e da(s) Museologia(s). Para isto, como para

tudo em geral numa perspectiva de mudança nos museus, a incorporação consciente dos contributos de Paulo Freire é uma possibilidade de aprofundar o caminho até agora trilhado.

#### **4.2 O MITO DA NEUTRALIDADE POLÍTICA NOS MUSEUS**

A cultura, compreendida como código, ao mesmo tempo em que é o próprio modelo de mundo, é também responsável pela transmissão deste código aos indivíduos, tanto de uma mesma geração, quanto às gerações futuras. O código cultural de um dado grupo social se configura como uma construção conceitual coletiva acerca da realidade natural do mundo, estabelecido através do universo simbólico da cultura.

O termo bem simbólico é uma categoria de representação, de apreensão do mundo real, produzida através de interpretações culturais próprias de cada grupo social. O bem cultural é, antes de tudo, um bem simbólico que, devido ao reconhecimento de sua importância dentro do contexto sociocultural de um determinado grupo, passa à categoria de bem cultural. Todo bem simbólico pode ser também re-significado, a ele poderá ser atribuído um juízo de valor que o irá diferenciar, tornando-o então um elemento especial diante dos outros da mesma natureza. Essa transformação simbólica o torna um bem cultural, e acontece por intermédio das chamadas instâncias oficiais da cultura (museus, historiadores, críticos, etc) e somente através destas será possível tal reconhecimento.

Todos os objetos (naturais ou produzidos pelo Homem) estão representados a partir de uma base conceitual que os confere diferentes significados/representações. Assim, o que configura um objeto como bem cultural é sua resignificação, atribuindo a este valor, devido ao seu caráter diferenciado e especial, assim um bem cultural uma posição de destaque quando comparada aos demais objetos da mesma natureza.

O objeto de memória se configura enquanto bem cultural exatamente devido ao seu caráter diferenciado, é uma fonte de informação cultural que foi reconhecida devido ao seu valor testemunhal, como um vestígio das gerações passadas. Ou seja, é uma evidência concreta da existência de um dado grupo, a representação cultural e o imaginário social do pensamento coletivo dessa sociedade. Cada objeto de memória leva consigo uma história, algumas informações acerca dele próprio, e também enquanto característica de uma determinada geração, e passíveis de musealização. Isto ocorre, pois a memória é um fenómeno coletivo.

Como diz Maurice Halbwachs (1990), sobre a dinâmica da lembrança e do esquecimento na dialética entre memória coletiva e individual:

Resulta disso que a memória individual enquanto se opõe à memória coletiva, é uma condição necessária e suficiente do ato de lembrar e do reconhecimento das lembranças? De modo algum. Porque, se essa primeira lembrança foi suprimida, se não nos é mais possível encontra-la, é porque, desde muito tempo, não fazíamos mais parte do grupo em cuja memória ela se conservava. Para que a nossa memória se auxilie com a dos outros, não basta que eles nos tragam seus depoimentos: é necessário ainda que ela não tenha cessado de concordar com suas memórias e que haja bastante pontos de contato entre uma e as outras para que a lembrança que nos recordamos possa ser reconstruída sobre um fundamento comum. Não é suficiente reconstruir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram no nosso espírito e também no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível somente se fizerem continuam a fazer parte de uma mesma sociedade. Halbwachs (1990, p.34).

Ora, esta construção da pertença, do encontro das memórias coletivas e individuais, numa determinada sociedade, e sem suas partes componentes, necessita de suportes materiais quando ultrapassam os limites de pequenos agrupamentos, onde a oralidade pode, ainda que de facto não seja nunca o único meio, cumprir este papel. Contudo, como no âmbito destas sociedades mais pequenas, onde a oralidade é campo de disputa de poder sobre a memória, em nossas sociedades a disputa por estas materialidades, por suas leituras, pelo o que é representado ou não, é parte da disputa social. O objeto museológico será então um elemento selecionado oficialmente como representante de um grupo social, é um objeto de memória oficial.

A memória, compreendida enquanto processo permanente, possibilita ao indivíduo lidar com a realidade do passado no momento presente. Neste contexto a memória social é tudo aquilo que foi eleito oficialmente enquanto herança cultural comum a todos em um dado grupo social, ou seja, é o contexto das relações sociais entre os indivíduos e a sua herança cultural comum, é um conjunto amplo que apresenta a coletividade da memória, mas também é restrito, pelo fato de não apresentar todas as memórias individuais, e sim apenas o que é mais relevante ao contexto do todo de um determinado grupo social.

A memória articula-se através de dois movimentos distintos, ou dirige-se ao passado ou orienta-se para o presente, este confronto dinâmico está profundamente relacionado às ideias de 'lembrança' e de 'esquecimento', fundamentais à compreensão do conceito de memória. A questão ideológica está presente quando se trata da dialética do lembrar e esquecer, que pode tornar a memória um instrumento

de manipulação e poder. Uma vez que a memória é um processo de construção e registo, tanto seleção quanto interpretação/significação destes factos/objetos vai se dar de acordo com referências ideológicas daquele responsável por esta ação.

Trabalhar com a memória dirigida ao passado trata-se de mitificar o passado, e muitos são os museus hoje que atuam desta maneira. O culto à saudade, aos grandes acervos de valor incalculável são instrumentos que colaboram cada vez mais para a elitização dos museus, há um privilégio claro no que diz respeito a questão da autoridade, ao poder de um grupo social sobre outros tantos mais, seja de ordem econômica, étnica, religiosa, etc. Tentar esquecer as problemáticas do presente faz parte de um movimento que procura vincular o conceito de patrimônio tão somente aos objetos materiais. A história acaba por ser preservada sem qualquer contestação, a existência dos conflitos sociais é negada, sendo assim o poder afirma sua própria memória e cala as demais existentes.

Sem um vislumbre do amanhã, é impossível a esperança. O passado não gera esperança, a não ser quando se recordam momentos de rebeldia, de ousadia, de luta. O passado entendido como imobilização do que foi, gera saudade, pior, *nostalgia*, que anula o amanhã. Quase sempre as situações concretas de opressão reduzem o tempo histórico dos oprimidos a um eterno presente de desesperança e acomodação. (Freire, 1995, p.31)

Todo ato humano é um ato político, e por isso, inexiste assim neutralidade na memória, compreendida aqui enquanto processo, logo um ato, sendo através dela que se definem e se legitimam certos comportamentos e mentalidades sociais. Ou seja, a memória pode atuar como ferramenta de convencimento e controle dos indivíduos.

Diante deste quadro, pensar o papel dos museus é identificar possibilidades bem distintas de atuação: o museu pode ser um espaço que procure celebrar a memória do poder ou ser um instrumento que possa viabilizar a discussão acerca do poder da memória. Sendo que em ambos os casos, isto sempre parte de uma vontade política, individual ou coletiva, a decisão de qual será atuação de cada museu, a quais interesses pretende-se atender. Os museus são espaços onde se encontram testemunhos materiais históricos, imbuídos de valores simbólicos distintos, de diferentes matizes. A memória, seja espontânea ou mesmo provocada, é uma construção, um processo vivo, e está situada no âmbito de relações pessoais e interpessoais, nunca aprisionada nos objetos, mas atravessando estes.

"Onde há poder há memória." (Chagas 2002, p. 56). Como já dito, é preciso compreender a dinâmica do poder nos espaços oficiais de memória, por isso inexistem museus a representação da verdade universal, mas uma seleção e

construção de um acervo que apresenta e constrói uma memória social que é, em si, uma leitura da realidade parcial, permeada pelo poder e pela disputa a volta deste.

O poder das instituições museológicas está sempre a serviço de algo ou alguém, atuando tanto para libertar, quanto para tyrannizar a história, as artes e ciências. Isto é inevitável, pois sendo o museu uma instituição educativa por excelência, reflete a própria dinâmica educativa. E, como explicava-nos Paulo Freire (2007, p.4), "é tão impossível negar a natureza do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político". Ainda que isto não signifique "que a natureza política do processo educativo e que o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato" (Freire, 2007, p.4).

Poderíamos aqui estabelecer um paralelo, substituir a palavra "educativo" por "museal" "museológico" e temos uma afirmação tão verdadeira quanto a original. E isto de facto significa que é "impossível de um lado, uma educação neutra [e diríamos também, uma Museologia neutra], que se diga ao serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; do outro, uma prática política esvaziada de significação educativa [e acrescentaríamos nós, sem produção e disputa pela memória]" (Freire, 2007, p.4).

A questão política está sempre entre as características mais relevantes dos museus, já que estes são espaços de poder, palco de conflitos sociais, silêncios e resistência, são verdadeiramente as casas de memória e também de esquecimento. Os museus são então espaços onde se encontram testemunhos materiais históricos, imbuídos de valores simbólicos distintos, de diferentes matizes, espaços de múltiplos e contraditórios discursos. A memória, seja espontânea ou mesmo provocada, é uma construção, um processo vivo, e está situada no âmbito das relações pessoais e interpessoais, e nunca aprisionada apenas nos objetos.

A humanização pressupõe alguns valores que vão além das competências técnica e científica, impondo à educação exigências de formação em outras tantas áreas do conhecimento humano (sensibilidade estética, formação política e ética), assim, a subjetividade humana é o resultado da atuação conjunta de fatores de ordem biológica, psicológica, epistêmica, afetivo-emocional e social. Sendo a prática educativa politicamente compromissada, o educador se trata de um agente político, que se afirma enquanto sujeito na construção da cidadania tanto dos educandos como da sua própria. Objetivar as múltiplas subjetividades humanas tem sido uma grande dificuldade nas relações sociais, já que a oposição às identidades subjetivas cria um ambiente propício para o conflito, e deste nascem as relações de poder. (Soto, 2010, p.14).

Por estar no museu, sendo esta uma instituição política, um espaço ideológico, toda exposição se configura enquanto discurso de poder, se trata de um recorte sobre alguma coisa, a visão de uma pessoa ou grupo. Pretender neutralidade

é ter a intenção de encontrar valores absolutos, o que é impossível no âmbito da cultura, nunca haverá neutralidade numa exposição, é preciso então saber trabalhar a dimensão cultural dos conteúdos expostos sempre tendo claro o potencial ideológico da ação museológica.

O discurso institucional sempre vai apresentar as ideias de quem produziu o discurso, ou seja, nenhuma exposição é neutra. Mesmo quando o profissional acredita não estar atuando na defesa de qualquer proposta ideológica, há ali um discurso a ser apresentado, foram feitas determinadas escolhas onde estão presentes ideias que defendem uma dada postura diante da sociedade. Ou seja, sempre existirá uma voz nas exposições, o que por sua vez implica existir também alguns silêncios. (Chagas, 2002).

A grande questão que se deve colocar sempre, e será sempre “uma das questões fundamentais [...] a clareza em torno do *a favor de quem e do que*, portanto, *contra quem e contra o que* fazemos a educação” (Freire, 2007, p.4) e assim podemos dizer que temos de ter sempre posta a questão de “a favor de quem e do que e contra quem e do que” preservamos a memória e fazemos a Museologia. Por isso é preciso sempre ressaltar a importância da ação consciente do museu na sua tarefa crítica de aproximar ou separar significados, de distinguir, descrever, analisar e explicar, de modo que o público se sinta instigado a ingressar no processo de discussão proposto pela exposição, é o mesmo que afirmar a postura política da atividade museológica, baseada na não-neutralidade das ações humanas.

“A pessoa é política” [...] O nascimento dos seres humanos como seres políticos, não é, sem dúvida, um processo espontâneo. É possível, a partir de uma prática que confronte, de maneira sistemática, todas as formas de dominação: desde a exploração do capital transnacional, até a maneiras nas quais o patriarcado “naturaliza” o disciplinamento de maior parte da humanidade. [...] Recuperar a vida humana, como vida política, implica desafiar também as marcas e cicatrizes que a colonização cultural deixa e recria em nossas subjetividades, como o racismo, o culto às autoridades, a dependência ideológica das ideias do chamado Primeiro Mundo, a fetichização da propriedade que nos foi alienada historicamente em sucessivos saques, todos amparados pela impunidade dos antigos e dos novos genocidas. (Korol, 2008, p.32).

As classes privilegiadas, ao mediar a institucionalização da memória, contribuem para a manutenção desta concepção museal. Há um favorecimento explícito da memória do poder quando são constituídos acervos e coleções, ainda que se que afirmem constituírem em si a expressão deste todo universal, sendo feitas através de um único modelo de reprodução museológica.

Contudo, existem hoje outros museus que procuram atuar para a promoção do poder da memória, compreendendo que os espaços humanos (aqui incluem-se também os museus) são "arenas" de conflitos entre blocos heterogêneos. A memória pode constituir-se como instrumento de transformação, tanto pessoal como social, e ao dirigir-se ao passado, sem qualquer desejo de mudança, aceita a ordem social tal como se encontra hoje e afirma valores sócio-culturais dados, verdades impostas, apresenta-se em uma total passividade diante da história humana. Os museus são instituições de memória, são espaços de condicionamento e produção de significados no âmbito sócio-histórico e, principalmente, cultural. Atuam através do material e do simbólico, unindo o sensível ao inteligível.

O reconhecimento do poder da memória dá aos museus a possibilidade de atuarem como agentes da promoção do desenvolvimento social, utilizando a memória como instrumento de intervenção em meio aos conflitos sociais. Adotar esse caminho é, fundamentalmente, ir muito além de viabilizar o acesso aos bens culturais acumulados, e é sim socializar a produção e utilização de bens, serviços e informações que, até o momento, encontravam-se unicamente de posse das instituições museológicas. Tentar esquecer as problemáticas do presente faz parte de um movimento que procura vincular o conceito de patrimônio tão somente aos objetos materiais.

A história acaba por ser preservada sem qualquer contestação, a existência dos conflitos sociais é negada, afirmando o poder sua própria memória e calando as demais existentes. O que estará na maioria dos museus, e será visto por seus visitantes, é uma série de memórias contidas em cada peça do acervo exposto, a história está ali contada, através das memórias escolhidas como as que servem aos interesses dominantes. Seja qual for a instituição que trabalhe com patrimônio cultural, sempre apresentará um discurso a cerca da realidade sócio-histórica.

Enquanto espaço de poder, estas instituições são promotoras de memórias e esquecimentos, e será por meio deste discurso que serão feitas tais escolhas, ou seja, o que deve constituir a dita memória oficial. Desta forma, as instituições de memória atuam como uma ferramenta disciplinadora, ao indicar o que os indivíduos devem ou não saber, lembrar e esquecer, condicionando o olhar e aprisionando as informações, inviabilizando as trocas e a produção de conhecimentos.

Tal como outros aparelhos ideológicos do Estado, os museus também serviram como instrumentos de apoio à manutenção da ordem social estabelecida. Preservando os registos de memória das classes dominantes, sua função também era

de disciplinar e controlar o passado, presente e, por que não dizer, futuro das sociedades.

Hoje os museus encontram-se em meio a um processo de democratização cultural, seus espaços vão sendo resignificados, o que nos permite ir além de tão somente abrir as portas dos museus a todos. Na atualidade o papel dos museus tem se transformado e agora cabe aos mesmos atuarem como ferramentas, uma tecnologia que deve estar ao acesso de todos. No entanto, são exigidas uma série de habilidades e conhecimentos especiais para que o museu se configure como uma ferramenta útil e possa atingir todas as suas potencialidades.

Democratizar a tecnologia museu é trazer a Museologia para o âmbito das ciências que se encontram verdadeiramente comprometidas com a vida cotidiana das populações e também com a transformação social, visando sempre o desenvolvimento humano. Desta forma, o dispositivo de uma imaginação museal configura-se como um novo instrumento de utilidade política, uma ferramenta ao serviço da libertação. As verdades produzidas no âmbito dos museus configuram-se como a manifestação do poder antropofágico destas instituições e suas práticas. Tudo é "museálizável", não há documento ou patrimônio que resista ao poder devorador dos museus, e essa capacidade proporciona uma mudança de significados em busca da mediação cultural, ou seja, podemos considerar então o museu como uma ponte entre os espaços, tempos, indivíduos e culturas.

No entanto, é importante destacar que o museu nunca atenderá a um único interesse. Caso contrário, estaremos agindo de maneira a os reduzir a aparelhos ideológicos do Estado. Hoje faz-se cada vez mais necessário compreender todas as suas complexidades e dinâmicas, mas ainda assim, manter uma postura crítica diante dos museus e suas "verdades".

Como já dito, o poder das instituições museológicas está e estará sempre ao serviço de algo ou alguém, atuando tanto para libertar, quanto para tyrannizar a história, as artes e as ciências. A questão política está sempre entre as características mais relevantes dos museus, já que estes são espaços de poder, palco de conflitos sociais, silêncios e resistência, são verdadeiramente as casas de memória e também do esquecimento, por isso casas do poder e da resistência.

Diante do poder político dos museus, faz-se necessário hoje que o museu, enquanto uma ferramenta de trabalho e atuação social seja, como já referido, democratizada, atendendo assim aos mais diversos grupos, em particular aos que sempre estiveram à margem, aos oprimidos e explorados. Logo, é imprescindível que

a tecnologia museal seja apropriada pelos cidadãos, que aconteça o movimento contrário, uma antropofagia dos museus, uma real resignificação da instituição e, principalmente, de seus instrumentos de trabalho. Será por meio deste acesso que o fenômeno da diversidade museal será ampliado e cada vez mais irão surgir novos tipos de museus, outras narrativas museográficas, permitindo que o cidadão comum, os grupos sociais, possam institucionalizar suas memórias.

O maior desafio dos museus hoje é transformar o seu significado e sentido, reconhecendo que estes criam e também acolhem o humano e, por isso mesmo, devem transformarem-se para atenderem a Humanidade.

#### 4.2.1 Socioexpografia: uma Metodologia em Construção

Exposição e museu sempre caminharam juntos ao longo da história. Ambas têm sua origem no latim: exposição, "exponere", significa pôr para fora, entregar a sorte e museu, "museum", vem do grego "mouseion", o chamado templo dedicado às musas. A exposição aparece como um dos pressupostos fundamentais da ideia de museu, é o meio pelo qual objetos e ideias são reunidos, carregados de conhecimentos e informações acerca da cultura, organizada para um objetivo determinado. Na atualidade, a exposição é um espaço público, para o permanente diálogo, e tem um papel bastante significativo no processo de construção dos símbolos de identificação dos indivíduos na sociedade.

O conceito de exposição presente nos dicionários é o de algo dado aos sentidos humanos, e está relacionado a tudo que pode ser captado, principalmente, através da visão. Mas, de facto, o conceito de exposição, quando aplicado à Museologia, vai além, e trata-se de uma situação de comunicação, que produz, articula e transmite um todo coerente, respondendo aos objetivos propostos, que está sempre, por sua vez, de acordo com um dado discurso e embasamento teórico.

Expor é criar um espaço social de contato com um determinado saber. Este sentido de discurso ideológico é o que explica mesmo o próprio avanço da sua concepção, das técnicas que as envolvem e, mesmo, da expansão da instituição que abriga as exposições *par excellence*, os museus. A conversão das coleções em espaços abertos ao público é um facto decorrente da própria modernidade capitalista – produto das revoluções burguesas, como a francesa, e também das exigências da ampliação do alcance e da afirmação do discurso ideológico desta sociedade – o que por sua vez, aliado à emergência da ciência como um fator explicativo basilar do

mundo contemporâneo, criou exigências que se expressam na constituição das exposições segundo uma forma predominante.

Como espaço de representação, a exposição está fundamentada na presença de dados que fazem sentido, num espaço que os torna acessíveis aos sujeitos por meio destes mesmos sentidos. Sua função é mostrar objetos em torno dos quais há um consenso quanto ao seu estatuto de parte do patrimônio cultural, sendo que além de os tornar visíveis, também dá visibilidade àquele que com estes interage. Ou seja, há um processo de troca entre sujeito e objeto onde o papel da exposição é de mediadora dessa relação.

A exposição museológica não é a finalidade de uma instituição museológica, não é o resultado em si, na realidade a exposição deve ser vista como um processo de comunicação. A exposição é como um texto a ser decodificado, é um processo de estruturação de signos, um fato social no qual a significação construída é sempre um resultado possível, é espaço aberto para que cada visitante construa sua própria visão. É em nosso entendimento, uma das expressões da cultura de massas, que mesmo emergindo do discurso hegemônico burguês, são relidos e interpretados a partir do entendimento próprio destas massas, "mantendo-os dentro de uma expressão autônoma própria" (Eco, 1987, p.24).

Por estar no museu, sendo este uma instituição política, um espaço ideológico, toda exposição se configura enquanto discurso de poder, se trata de um recorte sobre alguma coisa, a visão de uma pessoa, grupo ou classe. Pretender neutralidade é ter a intenção de encontrar valores absolutos, o que é impossível no âmbito da cultura. Ou seja, nunca haverá neutralidade numa exposição, por isso é preciso saber trabalhar a dimensão cultural dos conteúdos expostos sempre tendo claro o potencial ideológico da ação museológica.

Admitindo-se a necessidade de buscar a dimensão crítica da ação museológica, as exposições devem oferecer a possibilidade de reflexão, assumindo uma preocupação ética, o museólogo se coloca na posição de um articulador de ideias que torna acessível, através da apresentação de sua metodologia de trabalho, conhecimentos que vão dinamizar essa ação de transformação, de liberdade crítica dos visitantes. Ressaltar a importância da ação consciente do museólogo na sua tarefa crítica de aproximar ou separar significados, de distinguir, descrever, analisar e explicar, de modo que o público se sinta instigado a ingressar no processo de discussão proposto pela exposição, é o mesmo que afirmar a postura política da atividade museológica, baseada na não neutralidade das ações humanas.

Ao permitir o contraditório, ao colocar à disposição todos os dados existentes e articular suas ligações, contraria o processo ideológico que se baseia, exatamente, nas lacunas e na não constituição das relações entre as partes constitutivas do todo social (Chauí, 1981), sendo que o que constitui a realidade em si é ser esta todo social de múltiplas determinações (Marx, 2011). Ao fazer isso, contrariando ao processo ideológico burguês, fundamental à reprodução das relações capitalistas (Althusser, 1971), não pode ao mesmo tempo reproduzir estas relações de produção no processo de conhecimento de quem está em contato com a exposição.

O problema da educação bancária é, na verdade, e ao mesmo tempo, duplo, forma e conteúdo: ideológico ao não revelar os fundamentos da totalidade social e, exatamente por isso, pressupõe o não-diálogo e a reprodução das próprias relações de produção social hierárquicas na vida, na dinâmica do conhecimento. Da mesma forma, as exposições não podem refletir, mas serem dialéticas, na forma e conteúdo (Ferreira & Soto, 2018).

Em uma exposição há três elementos da realidade presentes: o concreto ou real, a abstração e o virtual (uma realidade que não existe e sim é criada, um cenário, por exemplo). A memória é operacionalizada através da imaginação, e esta possibilita a operação desses três níveis. Assim, partindo de uma realidade, se estabelece uma relação com o abstrato e também se trabalha com o virtual. A própria virtualidade, se apoiada na realidade, pode estabelecer um horizonte transformativo, ou melhor, deve propor, quando é uma expografia progressista e comprometida com a libertação social, trazendo, implícita ou explicitamente, conforme os temas e as possibilidades existentes na instituição, o inédito viável que nos fala Paulo Freire. E esta noção deve estar vincada, materializada neste virtual em sua relação com o real e o abstrato, pois se é um inédito, por ainda não existir, é viável pois a realidade está preche destas potencialidades.

Cada um imagina a partir do seu próprio repertório de vivências. Desta forma, os públicos serão sempre diferentes a cada vez que voltam ao museu, devido aos próprios públicos, enquanto indivíduos, e os diferentes momentos de contato com as exposições. Tratando-se do discurso expográfico, deve-se prezar mais pela qualidade do processo de fruição e assimilação do conhecimento, em relação à grande quantidade de informações, de conhecimentos. Uma das tendências da cultura contemporânea é a superprodução e circulação de dados, notícias e informações, despejados permanentemente, que ao invés de gerarem conhecimento, acabam causando confusão e desinformação. É algo similar ao que Marx chamava a atenção:

se as crises antes do capitalismo era por subprodução, as crises hoje são por superprodução (Ferreira, s.d.)<sup>112</sup>. A exposição é um discurso social que objetiva o entendimento de algo apoiado em conhecimentos instituídos, dirigidos a um ou mais públicos, expressando ideias e querendo persuadir.

O sistema comunicacional de uma exposição articula-se em torno de três níveis: da fundamentação (o conjunto das ideias, conceitos, fatos, propostas e objetivos), da produção (explicitação do discurso institucional, via materialização sensorial: utilização de objetos) e da comunicação (resposta do observador visitante, resultado da compreensão do discurso institucional e do discurso imagético). Uma exposição é construída a partir da fundamentação teórica e da imaginação do museólogo, no entanto essa autonomia é limitada, enquanto profissionais de museus estamos sempre negociando.

Negociação é uma palavra-chave no campo da Museologia: negociação de sentidos e de conhecimentos. O início do processo de construção de uma exposição se dá através do trabalho de fundamentação, uma ação de pesquisa de informações e desenvolvimento do conhecimento teórico necessária à exposição. A exposição do acervo está intimamente ligada a um discurso: o museu, ao tornar mais visíveis certos objetos e temáticas em detrimento de outros, acaba por legitimar todo o conteúdo ideológico contido nesta escolha. O que o visitante vê não são os objetos em si, mas uma série de memórias contidas em cada peça do acervo exposto, a história está ali contada através das memórias escolhidas, selecionadas intencionalmente, sejam os critérios ideológicos por trás desta seleção conscientes ou inconscientes.

Compreender a dinâmica do poder nas instituições museais é ter claro que tudo aquilo que se enuncia nos museus não é uma verdade universal, ou seja, o que temos em uma exposição, ou mesmo selecionado como parte de um acervo, é uma possível leitura da realidade que, como algo parcial, é sempre permeada pelo poder.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo (Freire, 1989b, p.9).

---

<sup>112</sup> Esta ideia consta de artigo sobre as grandes tendências da cultura contemporânea, que está a ser escrito por Carlos Serrano Ferreira, ainda não publicado.

Para dinamizar esta fundamentação do trabalho é válido estabelecer parcerias junto a instituições universitárias, por exemplo, onde os professores e alunos podem relacionar suas investigações com os acervos e instituições museológicas. Outra possibilidade é implementar as pesquisas criando grupos de investigação dentro dos próprios museus, e quando isto não for possível, é fundamental que a instituição possa contratar consultores específicos para atuar em pesquisas.

Os departamentos, as diversas equipas dos museus, devem estar articulados para que o trabalho de fundamentação possa se dar de forma mais objetiva, com a atuação de arquivos e bibliotecas das próprias instituições podem dinamizar a pesquisa, mantendo a atuação dentro do museu, sem necessitar de qualquer trabalho externo. Contudo, ainda assim, é necessário que o museólogo tenha claro que ele sozinho não pode atuar em todas as frentes, há situações em que é preciso utilizar-se de outros profissionais: a Museologia é uma área fundamentalmente interdisciplinar. O museólogo deveria atuar como um engenheiro do conhecimento, ser o profissional que possa captar as diversas informações e as fazer circular nas diversas instâncias do museu, ou seja, dinamizar o conhecimento produzido na instituição e a tornar útil para quem precisa.

O discurso institucional sempre vai apresentar as ideias de quem o produziu, por isso, nenhuma exposição é neutra. Mesmo quando o profissional acredita não estar atuando na defesa de qualquer proposta ideológica, há ali um discurso a ser apresentado, foram feitas determinadas escolhas onde estão presentes ideias que defendem uma dada postura diante da sociedade. Existirá sempre uma voz nas exposições, o que por sua vez implica existir também alguns silêncios.

A realidade disso não impede a existência da objetividade, apenas a superação da concepção positivista de objetividade, onde a subjetividade está em relação dialética com esta. É esta a perspectiva de Paulo Freire, seguindo os passos da tradição marxista, ao abordar a realidade concreta, em que ela é "algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade" (Freire, 2001, p. 35). Pois, como afirma

A discussão da erosão requer (em uma concepção problematizante, dialógica da educação e não antidialógica) que a erosão apareça ao camponês, em sua "visão de fundo", como um problema real, como um "percebido destacado em si" em relação solidária com outros problemas. A erosão não é apenas um fenômeno natural, uma vez que a resposta a êle,

como um desafio, é de ordem cultural. Tanto é assim que, o puro encarar o mundo natural pelo homem, de certa ' forma, já o faz cultural. E porque são culturais as respostas que os camponeses estão dando a desafios naturais, não podem ser substituídas através da superposição de respostas, também culturais (as nossas), que nós estendemos até eles. (Freire, 2001, p.35-36).

Pois, ainda que, "O objeto da pesquisa tem, insista-se, uma existência objetiva, que independe da consciência do pesquisador" (Netto, s.d., p.8), quando estamos a abordar e refletir sobre a sociedade (e mesmo sobre a natureza humanizada), "a relação sujeito/objeto no processo do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade, tal como se dá, por exemplo, na citologia ou na física; antes, é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto" (Netto, s.d., p.8-9). Logo, "a pesquisa – e a teoria que dela resulta – da sociedade exclui qualquer pretensão de "neutralidade", geralmente identificada com "objetividade" (Netto, s.d., p.9).

Desta forma, se não é possível a neutralidade, isto "não exclui a objetividade do conhecimento teórico: a teoria tem uma instância de verificação da sua verdade, instância que é a prática social e histórica" (Netto, s.d., p.9). Ao mesmo tempo, se "a teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto. Esta reprodução, porém, não é uma espécie de reflexo mecânico, com o pensamento espelhando a realidade tal como um espelho reflete a imagem que tem diante de si. Se assim fosse, o papel do sujeito que pesquisa, no processo do conhecimento, seria meramente passivo" (Netto, s.d., p.9-10).

Como demonstra Marx, "ao contrário, o papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada do objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa" (Netto, s.d., p.10), assim, os museólogos e os investigadores envolvidos precisam ser capazes de mobilizar os conhecimentos sobre os objetos e sobre a sociedade, de forma a representar a realidade da forma mais total, omnilateral e em seu movimento. Contudo, para isso, é preciso ter consciência disto, o que exige o já referido compromisso ético-político com a libertação dos oprimidos.

Ainda assim, de facto, pelos seus próprios limites, a exposição é sempre apenas uma aproximação da realidade, sendo sempre uma tradução de discursos, uma visão em particular sobre seu tema, um recorte da realidade apresentado de uma

maneira própria de quem pensou o projeto. A exposição nunca será a palavra final sobre este tema. Por isso, mais do que respostas, uma exposição deve gerar questionamentos que, por sua vez, irão gerar um esforço mental que possibilite ao visitante produzir o seu próprio conhecimento. Assim, na perspectiva construtivista, a exposição deve instigar os visitantes a procurarem mais informações fora do museu, tornando-se, por consequência, uma ferramenta na produção do conhecimento.

Falar de fundamentação é tratar da concretização física da ideia e também do entendimento. A partir daí, pensar uma exposição para qualquer tipo de público é algo muito difícil, uma exposição que possa eleger todas as acessibilidades, que possa alcançar todas as faixas etárias, se configura hoje como um desafio aos profissionais de museus. Pois, existem diversos tipos de visitantes, alguns levam muito e outros nem tanto tempo dentro do museu, e considerando esse tipo de diversidade, o museólogo dele saber focalizar o que é mais importante, o que realmente deve ser visto por todos eles: esse é o mais importante papel da expografia.

Uma das grandes vantagens das exposições é a possibilidade de se trabalharem vários sentidos e, se a realidade do mundo é diferente do que a que está em um museu, no entanto, a exposição possibilita, através do seu recorte, que o indivíduo perceba uma parte da realidade que muitas vezes passava despercebida. O cotidiano mundial é tão rico em detalhes que cabe às exposições frisar esses aspectos e os apresentar em destaque. Mesmo numa exposição que seja dita monotemática, há uma infinidade de aspectos que também são apresentados, outras dimensões de referência e de linguagem, tais como a luz, os objetos, tipos de texto, etc. Estratégias diferenciadas aparecem na disposição dos objetos, novos materiais são usados na expografia, assim como outras formas de utilização do espaço são introduzidas.

Os objetos então deixam de ser mostrados apenas nas paredes ou pedestais, passam a ocupar o chão e mesmo todo o espaço físico disponível para sua apresentação. A exposição se torna também uma instalação, uma performance. Cabe aqui o exemplo da exposição realizada no Museu da República (Rio de Janeiro, Brasil), "Aventura Republicana", que apresentava uma proposta nova, uma expografia dramatizada, onde o visitante contatava com as informações de uma maneira experimental, através do uso da intertextualidade das linguagens, de materiais e recursos tecnológicos novos e imprevistos em outros tipos de exposições.

O museu ainda tenta romper com a lógica do tempo, procurando fazer uma síntese de suas dimensões: passado, presente e futuro. As exposições apresentam

um discurso acerca de algo que já aconteceu, que é percebido no presente, sendo que a intenção é que o público leve o que foi vivido ali para o seu futuro. Passar de um espaço da pura informação para um processo de real comunicação implica perceber que o visitante não é um mero recetor passivo, que o discurso institucional não é algo superior de conhecimento, ou seja, que a exposição é vista não mais como uma vitrine para que o museu possa exhibir o seu acervo, mas sim como um meio, um instrumento para a produção e difusão do conhecimento.

As exposições devem ser permanentemente avaliadas. Os processos de conhecimento desenvolvidos nos museus são fundamentados no diálogo com o público, o que implica um retorno e reestruturações. Sendo que, mesmo sem alterar efetivamente a exposição, existem outros mecanismos que podem ser utilizados para realimentar os conteúdos: folhetos, Internet, vídeos, debates, entre outros mais.

O central é perceber, como Paulo Freire mostrava na crítica à educação bancária, que aquele que visita o museu não é uma tábua rasa, mas carrega consigo cultura e conhecimento, por isso a exposição deve pressupor um diálogo com esse acervo que é trazido pelo visitante. Pois, os objetos não falam por si, quem dá sentido aos mesmos são os indivíduos, e numa exposição são componentes que formam o chamado texto expográfico como referências. Estas acabam por ultrapassar as características físicas, articulando-se com o abstrato e o virtual, e será a partir destes que um discurso coerente deverá ser estabelecido para que em sua apresentação tais artifícios favoreçam a multiplicidade de correspondências a ser estabelecidas.

Os recursos cenográficos podem oferecer ao público estratégias que funcionam como chaves da exposição, através das quais é possível a experiência da apreensão de conteúdos de forma reflexiva e emotiva, em diálogo com sua própria experiência, existência e conhecimento. A cenografia cria a condição intertextual para criar uma atmosfera representativa dos conhecimentos envolvidos, se trata de uma apresentação narrativa, uma ambientação construída para a ação, a apresentação de um discurso que colabora para instigar a imaginação e o estudo diante do que se apresenta ao visitante.

A experimentação se processa no desenvolvimento do percurso da exposição, ao longo da qual o visitante vai construindo sua interpretação a partir do que foi apresentado e articulando os conhecimentos oferecidos pelas diversas formas de linguagem e estímulos dos sentidos ali apresentados. Trata-se de um mecanismo de interpretação por reunião, articulação de informações, sem regras pré-definidas. Vale lembrar que este é um processo aberto, e como tal se configura como

experiência de liberdade, inserida nos limites do universo cultural das sociedades e dos indivíduos.

A visita a um museu se configura como uma experiência social que tem repercussão sobre o universo afetivo do indivíduo e em sua aprendizagem. Pensar o funcionamento dos circuitos culturais, a visitação às exposições, implica em discutir a significação social da prática das visitas através da sociologia. O sujeito visitante é um indivíduo ativo, inserido em um determinado momento socio-histórico, com uma determinada posição no todo social. Por isso, devem ser suportes da visitação os conceitos de espaço e tempo.

Davallon (2000) sugere a presença de quatro fases em um processo de visita. A primeira é a da instauração do sujeito, a visita começa como um lento trabalho mental que ultrapassa o que se vive cotidianamente; a segunda fase é o momento de aquisição de potencialidades que vão permitir a chegada à ação essencial deste processo; a terceira fase indicada é a realização de tal ação, ou seja, o encontro com a exposição em si; a última fase implica no reconhecimento de que a ação essencial se realizou plenamente, um momento final de avaliação do vivido. Durante a visita, o indivíduo entra em contato com as mais diversas informações em um mesmo espaço, o circuito da visita tem duração variada, dependendo de cada visitante. A cenografia vai apresentando seus elementos e o deslocamento dos indivíduos os coloca diante de um conjunto de valores, que possibilita a vivência de uma certa tensão entre o universo real e o imaginário, é uma experimentação participativa sensível, um contato cognitivo.

Tem-se aqui mais um desafio para os museólogos, encontrar a forma mais coerente para o discurso expositivo; um discurso que não deve cair no simples e banal, muito menos no rebuscado e elitista. Há que ser um discurso que nos permita reflectir criticamente sobre ideias, problemas, meios e formas. O caminho da busca do discurso óbvio, que aparentemente pode nos parecer o mais fácil para a descodificação imediata de uma mensagem, nem sempre é o mais coerente. (Primo, 1999, p.122-123).

Como afirma Paulo Freire (1995, p.31), ao falar do educador crítico – e com o qual podemos vislumbrar a perspectiva para um museólogo crítico,

Enquanto educador progressista não posso deduzir minha prática docente ao ensino de puras técnicas ou conteúdos, deixando intocado o exercício da compreensão crítica da realidade. Falando de “fome”, não posso me contentar em defini-la como “urgência de alimentos; grande apetite; falta do necessário; míngua ou escassez de víveres”. A inteligência crítica de algo implica a percepção de sua razão de ser. Ficar na descrição do objeto ou torcer-lhe a razão de ser são processos alienadores. Minha compreensão da fome não é dicionária: ao reconhecer a significação da palavra, devo reconhecer a razão de ser do fenômeno. Se não posso ficar indiferente à

dor de quem tem fome, também não posso sugerir-lhe que sua situação se deve à vontade de Deus. Isto é mentira.

Diante do desafio trazido pelos novos museus, a forma de conceber e promover uma exposição tem mudado, se transformando a partir do surgimento destes novos espaços para a cultura nasce uma nova estética na qual o papel do museólogo vai muito além da reunião de um conjunto de objetos, a exposição passa a ser percebida como um projeto crítico que terá forma mediante um trabalho cenográfico, ou seja, por meio da expografia. E avança no sentido de romper com a lógica da educação bancária, unidirecional, caminhando para o necessário diálogo e respeito pelos visitantes, numa perspectiva freireana.

### **4.3 A CORPOREIDADE FREIREANA**

No âmbito das rodas de conversa do grupo de estudos "Sociomuseologia + Paulo Freire", após a fala do professor Antonio Carvalho, sobre o tema "Por uma Pedagogia da Libertação LGBTQI+", a professora Mabel Cavalcanti (2020) nos coloca o termo "corpos geradores". Esta ideia instigou-nos a refletir sobre a potencialidade do desenvolvimento do termo em um sentido científico para nosso campos. Por isso, a partir destas reflexões, no sentido de construir uma definição do que seria o conceito de "corpo gerador", buscamos definir os conceitos de corpo e sujeito, fundamentais na compreensão do conceito freireano de "corpo consciente" e, a partir daí seja possível definir o que seria um corpo gerador, ou ao menos apontar alguns caminhos, sempre a partir do referencial freireano.

#### **4.3.10(s) Conceito(s) de Corpo**

Merleau-Ponty em seu livro "O Primado da Percepção e suas Conseqüências Filosóficas" nos aponta um caminho: "O ser humano define-se pelo corpo, isto significa que a subjetividade coincide com os processos corporais. Mas, é preciso considerar que: 'ser corpo é estar atado a um certo mundo'." (Merleau-Ponty, 1999, p.205). O corpo, para Merleau-Ponty, é um sujeito presente no mundo, uma totalidade e não um apenas um objeto, nossa consciência perceptiva, por si só não é uma interioridade absoluta, mas sim uma presença corporal no mundo.

Segundo Merleau-Ponty (1999), não temos um corpo, somos os nossos próprios corpos, individualmente cada um de nós é um corpo que percebe e é percebido, assim sendo, deixa de ser objeto, coisa. E ainda é, a partir do corpo

próprio, que cada indivíduo está no mundo, o sujeito da percepção é o próprio corpo pois este é que percebe e sente, é uma consciência indissociável às experiências vividas, a partir das quais serão providos conhecimentos, ou seja, o corpo é uma unidade perceptiva viva (Lima, 2014).

O corpo é, então, visto como fonte de sentidos, ou seja, de significação da relação do sujeito com o mundo, porém, um sujeito visto na sua totalidade, na sua estrutura de relações com as coisas ao seu redor, com as coisas que nos cercam. Ao falar da percepção, Merleau-Ponty chama a atenção para o fato de que o que é percebido por uma pessoa (fenômeno) acontece num campo do qual ele faz parte. Ao considerar o sujeito como corpo no mundo, Merleau-Ponty assinala a importância da experiência perceptiva e nos mostra que o conhecimento começa no corpo-próprio. (Lima, 2014, p.106-107)

O corpo é o mediador de toda experiência humana possível, é o meio de acesso ao externo. Para Merleau-Ponty o corpo é o mediador do mundo, um sistema aberto sobre a sua própria realidade, em que as operações perceptivas realizam-se a partir deste corpo e em contacto com este mundo. "Na fenomenologia da percepção, o trabalho de Merleau-Ponty é mostrar que o corpo não é coisa, nem ideia, mas movimento, sensibilidade e expressão criadora." (Lima, 2014, p.113).

Na tentativa de superar a dicotomia sujeito-objeto, Merleau-Ponty afirma que o homem é essencialmente corpo consciência-do-mundo, o corpo é mundo e alma simultaneamente, o corpo do homem não é nem pura coisa nem a pura ideia, ele integra misteriosamente o percebido e o ato de perceber, o em si e o para si, pois está no mundo e é para o mundo; põe-nos em contato com o mundo e ao mesmo tempo é o modo segundo o qual nos revela ao mundo. [...] expressão "sou meu corpo" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 208) sintetiza o encontro entre o sujeito e o corpo. Nesse sentido, apresenta a noção de corpo-próprio como a realidade intencional do sujeito, em contraponto à noção cartesiana de corpo-máquina, ou corpo-objeto, buscando superar a perspectiva do discurso que privilegia a causalidade e que coloca o corpo como inferior à consciência ou aos procedimentos racionais. (Lima, 2014, p.114-115)

Algumas correntes científicas e filosóficas se contrapõem a definição de corpo de Merleau-Ponty. Destacaremos aqui o filósofo René Descartes e também alguns pensadores do campo da psicologia, como Burrhus Frederic Skinner e Jean Piaget que, em suas obras, nos apresentam definições de corpo e a importância deste na constituição de outro conceito, fundamental à compreensão do pensamento freireano: sujeito.

A dualidade da subjetividade na modernidade é identificada pelo racionalismo, que faz enfatizar a subjetividade do "Eu" e também pelo empirismo que, por sua vez, objetiva este mesmo "Eu". Assim sendo, o "conceito de sujeito ora significa o ser do homem como um todo, isto é, sujeito empírico que é união do corpo e da alma, ora

designa o contrário, aquela estrutura formal da subjetividade, acessível apenas por meio da autorreflexão intelectual". (Silva e Murato, 2013, p.103).

René Descartes, "penso, logo existo" ("cogito, ergo sum"), nos coloca diante de uma nova filosofia que tem como referencial o chamado "homem interior", que podemos compreender como sendo a própria subjetividade, ao deslocar do ser para sua consciência. O "real" passa a ser apreendido pela consciência, assim, a subjetividade cartesiana acaba por transformar a forma como se entende o conhecimento da realidade. Ou seja, para Descartes temos uma separação clara entre objeto e sujeito, sendo o objeto algo a ser representado pelo sujeito que irá lhe conferir algum sentido.

O homem é composto por dimensões diferentes, uma corporal, que partilha com os demais fenômenos, e uma não-corporal, que lhe abre diferentes possibilidades e uma ou mais destas possibilidades (o pensamento, o sentimento, a liberdade, o conhecimento, a consciência de si) é que permitem sua caracterização como sujeito em oposição a todos os demais fenômenos que passam a ser vistos como objetos. Decorrentes desta concepção de homem como sujeito colocam-se novas questões sobre o conhecimento dos objetos e o próprio sujeito. [...] O termo sujeito pode ainda ser usado não só para distinguir o homem dos demais fenômenos, mas para distinguir cada homem de todos os demais. Nesse sentido significa singularidade. Cada homem seria original. idiossincrático. Neste caso nem cabe a questão da possibilidade deste sujeito ser conhecido, a não ser por si mesmo. (Micheletio e Sérgio, 1993, p.12).

Skinner separa e define as dimensões humanas como corporal e não-corporal. E assim, o homem não deve ser compreendido apenas como um corpo, tal como o objeto que é por si só. Seu corpo é apenas uma das dimensões de sua humanidade que, para existir como tal, demanda a existência do não-corporal, por Skinner definidos como "o pensamento, o sentimento, a liberdade, o conhecimento, a consciência de si" (Micheletio e Sérgio, 1993, p.12). São estas ambas dimensões que nos identificam enquanto seres humanos, enquanto sujeitos.

Em sentido dialógico, Skinner oferece base sólida à Freire<sup>113</sup>, pois a "alienação parece se antagonizar com a noção de homem como sujeito, isto é como agente, como ser ativo, capaz de imprimir direção a suas ações, a sua vida." (Micheletio e Sérgio, 1993, p.20).

Pois bem, se falamos da humanização, do ser mais do homem – objetivo básico de sua busca permanente – reconhecemos o seu contrário: a desumanização, o ser menos. Ambas, humanização e desumanização são possibilidades históricas do homem como um

---

<sup>113</sup> Skinner cria o conceito de "tábula rara", tão necessário à Freire para o desenvolvimento do conceito de "educação bancária".

ser incompleto e consciente de sua incompleticidade. Tão somente a primeira, contudo, constitui a sua verdadeira vocação. A segunda, pelo contrário, é a distorção da vocação. (Freire, 1969, p. 127).

De acordo com Melo Júnior e Nogueira (2011), Paulo Freire ao reconhecer a presença histórica do conceito de desumanização, percebe também que esta não é a vocação dos seres humanos, pelo contrário, pois, caso assim fosse, não teríamos a necessidade, nem mesmo a possibilidade de pensar a educação como prática para a formação dos indivíduos, para a humanização propriamente dita. O ser humano, homens e mulheres, tem vocação inata para a humanização e buscam, conforme terminologia freireana, o "ser mais" (Freire, 1969), "o objetivo básico de sua busca, que é o ser mais, a humanização, apresenta-se-lhe como um imperativo que deve ser existencializado" (Freire, 1969, p. 127).

Constar essa preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez, sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. (Freire, 2005, p. 32).

Aqui está Freire em convergência com Marx, que aponta a realidade do sistema capitalista como uma força desumanizadora, e a sua superação como possibilidade de humanização. Pois as exigências a que são submetidas as maiorias sociais, as massas trabalhadoras, pelo "moinho satânico"<sup>114</sup> do mercado mundial

Na verdade, é também um fato indubitavelmente empírico que, na história decorrida até hoje, com a extensão da atividade, no plano da história universal, os indivíduos foram cada vez mais submetidos a uma força que lhes é estranha – opressão essa que eles consideravam como uma trapaça do chamado Espírito universal –, uma força que se foi tornando cada vez mais maciça e se revela, em última instância, como o mercado mundial. (Marx & Engels, 1989, p.34)

O poder do dinheiro inverte o mundo, troca os sentidos entre o humano e entre o desumano, entre o certo e o errado, reduzindo tudo ao vil metal

O *dinheiro* – enquanto exterior, não oriundo do homem enquanto homem, nem da sociedade humana enquanto sociedade –, *meio* e *capacidade* universais, faz da *representação* *efetividade* e da *efetividade* *uma pura representação*, transforma igualmente as *forças essenciais humanas efetivas e naturais* em puras representações abstratas e, por isso, em *imperfeições*, angustiantes fantasias, assim como, por outro lado, transforma as *efetivas imperfeições e fantasias*, as suas forças essenciais realmente impotentes que só existem na imaginação do indivíduo, em *forças essenciais efetivas e efetiva capacidade*. Já segundo esta

---

<sup>114</sup> Expressão de Karl Polanyi em seu *A Grande Transformação* ([1944]2000), em que aborda a conformação violenta do mundo dominado pelo mercado, e como este destrói as relações humanas anteriores, lançando os indivíduos em um mundo onde são "átomos dispensáveis".

determinação o dinheiro é, portanto, a inversão universal das individualidades, que ele converte no seu contrário e que acrescenta aos seus atributos contraditórios.

Enquanto tal poder *inversor*, o dinheiro se apresenta também contra o indivíduo e contra os vínculos sociais etc., que pretendem ser, para si, *essência*. Ele transforma a fidelidade em infidelidade, o amor em ódio, o ódio em amor, a virtude em vício, o vício em virtude, o servo em senhor, o senhor em servo, e a estupidez em entendimento, o entendimento em estupidez (Marx, 2004, p.160).

E acrescentaríamos nós, a guisa de síntese em linguagem freireana, transforma a humanidade em desumanidade, e a desumanidade em humanidade. Pois, a redução dos trabalhadores ao nível da sobrevivência pelo capitalismo possui um efeito de alienação, em que, despojado do controlo sobre seu trabalho, em que sua essência humana externalizada volta-se contra ele enquanto estranhamento, separada de si pela propriedade privada, isto faz com que o que há de mais humano seja para ele não humano, reduzindo seu espaço de liberdade ao não-humano

Chega-se, por conseguinte, ao resultado de que o homem (o trabalhador) só se sente como [ser] livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adornos, etc., em suas funções humanas só [se sente] como animal. O animal se torna humano, e o humano, animal.

Comer, beber e procriar etc., são também, é verdade, funções genuína[mente] humanas. Porém na abstração que as separa da esfera restante da atividade humana, e faz delas finalidades últimas e exclusivas, são [funções] animais. [Parênteses retos no original] (Marx, 2004, p.83)

#### 4.3.2 Corpo e Sujeito

Mendonça (2008), ao apresentar o conceito de humanização presente na obra freireana, considera que Paulo Freire foi influenciado por três vertentes da filosofia humanista: a existencialista, a cristã e a marxista. Ainda que não exista uma contradição inerente, mas uma real complementaridade entre estes enfoques, como demonstra as interlocuções entre estas da qual, por exemplo, Jean-Paul Sartre, expoente máximo do existencialismo, e também um dos grandes filósofos marxistas franceses do século XX, ou as diversas correntes cristãs, em particular católicas, que se aproximam no marxismo<sup>115</sup>.

---

<sup>115</sup> O marxista francês Roger Garaudy colocava em 1974 que, ao invés de antagonismo, "O problema das relações entre fé e o socialismo é um problema de fecundação recíproca: a fé trazendo ao socialismo a sua dimensão transcendente, profética, impedindo-o de se fechar na suficiência e abrindo-o a um futuro de renovação sem fim, o socialismo trazendo à fé sua dimensão histórica, militante, impedindo-a de se evadir do mundo das lutas humanas e

Em termos existencialistas, "Freire considera a ideia de que o ser humano é um ser no mundo, que a sua existência social passa a ser reconhecida a partir do momento em que ele capta pela sua consciência crítica a própria realidade" (MENDONÇA, 2008, p. 27). "Enquanto que o ser que simplesmente vive não é capaz de refletir sobre si mesmo e saber-se vivendo no mundo, o sujeito existente reflete sobre sua vida, no domínio mesmo da existência e se pergunta em torno de suas relações com o mundo". (Freire, 1982, p. 66).

Para nós, a corporeidade implica a consciência dela mesma, que vem através da consciência do mundo. Não é a consciência de mim que cria a minha consciência do mundo, mas é a consciência do mundo que me faz ter consciência de mim. O mundo comum, não meu. [...] A minha consciência não está aqui no coração, nem na cabeça, nem no pulmão, a minha consciência sou eu mesmo, é o meu corpo que é consciente, é o meu corpo que apreende o outro corpo, que se constitui porquê apreende o outro. É socialmente que a gente se constitui. (Freire, 1994, s.p).

A história da humanidade deixa claro que o ser humano, ao contrário dos demais animais, não se acomodou diante das circunstâncias e dos reveses da natureza, sendo a superação, uma característica determinante para nossa própria evolução, tanto individualmente como quanto espécie.

Esta superação irá se manifestar especialmente no processo contínuo de transformação do espaço, em que o ser humano é capaz de produzir e reproduzir conhecimentos. "Paulo Freire concebe o homem como ser, que diferentemente dos animais, consegue transcender sua condição de mero ser-objeto para ser-sujeito. Neste sentido, no homem-sujeito<sup>116</sup> o pensar reflete acerca da sua própria existência [...] uma construção humana que mediatiza o processo dialético: compreensão-reflexão-ação." (Silva e Murato, 2013, p.17). E, de acordo com Pitano (2017) essa é a concepção freireana de "homem-sujeito", aquele que se constitui historicamente e, por ser este um processo dialético, aqui também temos a sua negação enquanto objeto.

Ou seja, para identificar conceitos como "homem-sujeito" e "homem-objeto", precisamos ter consciência que, sujeito e objeto são conceitos distintos e tanto sujeito como objeto vivem em dois mundos: o natural e o social, sendo este último construído pelo próprio sujeito ao resignificar os objetos.

---

obrigando-a a incarnar aí a sua promessa e a sua esperança, a fim de não ser o ópio mas o fermento" (Garaudy, 1975, p.23). cremos que este é um bom resumo do que pensava Paulo Freire sobre esta relação.

<sup>116</sup>Importante salientar que, nesta altura, Paulo Freire ainda identificava o ser humano como apenas como "homem" e, após seu contato com o pensamento feminista, passou a referenciar a humanidade sempre como "homens e mulheres".

Marx e Engels (2005, p.66) têm os seres humanos e suas circunstâncias em meio a um movimento permanente e recíproco de construção, evidenciando assim a base dialética fundamental ao processo de libertação. Ou seja, aqui objetividade e subjetividade estão historicamente associadas, pois os seres humanos são aqueles que forjaram a forma histórica, social do seu próprio mundo, humanizando através da expressão material e, principalmente, simbólica. E então, o "sujeito que, constituído dialogicamente e em contínuo processo de conscientização, identifica-se pelo princípio invariante de que somos todos humanos." (Pitano, 2017, p.94).

A própria corporeidade humana é constituída socialmente, por meio do trabalho, da atividade humana sobre o mundo, que ao mesmo tempo constitui a humanidade reciprocamente, pois, como afirma Engels, o trabalho

É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem. . . . Resumindo: só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho. . . . a cada passo, os fatos recordam que nosso domínio sobre a natureza não se parece em nada com o domínio de um conquistador sobre o povo conquistado, que não é o domínio de alguém situado fora da natureza, mas que nós, por nossa carne, nosso sangue e nosso cérebro, pertencemos à natureza, encontramos-nos em seu seio, e todo o nosso domínio sobre ela consiste em que, diferentemente dos demais seres, somos capazes de conhecer suas leis e aplicá-las de maneira adequada. (Engels, 2006, pp. 1-7).

Uma vez definido, o conceito de "homem-sujeito" este faz uma síntese do sujeito freireano, a partir uma série de termos distintos<sup>117</sup>, porém confluentes, identificados ao longo da obra de Paulo Freire. Melo Júnior e Nogueira (2011) afirmam que Paulo Freire opta pelo conceito de homem-sujeito como horizonte formativo da educação para a liberdade. "A hominização deve se orientar para a formação do homem-sujeito, "para o outro", de "ser para o outro" (fazer para o coletivo), transcendendo as barreiras do "para si" e "em si" (fazer individual), rumo ao "eu social"

---

<sup>117</sup>Freire utiliza o termo sujeito 217 vezes, com diferentes formulações: Conscientização (31) – sujeito da história, sujeito do processo, sujeito conhecedor, ser sujeito; Pedagogia do Oprimido (102) – sujeito dialógico, sujeito da educação, sujeito da transformação, sujeito da história; Pedagogia: diálogo e conflito (03) – sujeito inteligente; Política e educação (29) – sujeito da história, sujeito consciente, sujeito da transformação; Pedagogia da esperança (25) – sujeito histórico, sujeito político, sujeito crítico; Pedagogia da indignação (27) – sujeito ético, sujeito da história, sujeito crítico e sujeito cognoscente. (Vieira, 2020, p.89).

(FREIRE, 1983a, p. 55-56). É o entendimento do indivíduo como "ser genérico" (Marx, 2004).

A "ultrapassagem do estado de objetos para o de sujeitos não pode prescindir nem da ação das massas, nem de sua reflexão". (Freire 2002e, p. 127). Paulo Freire nos deixa claro assim que a educação, bem como todas as ações humanas, nunca serão neutras, e temos sempre que nos posicionar entre dois lados completamente antagônicos: "uma educação para a domesticação, para a alienação, e uma educação para a liberdade. Educação para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito" (FREIRE, 2002c, p.44). Assim, o homem-sujeito irá apenas se realizar como tal através de uma educação progressista, popular, democrática e, principalmente, libertadora.

#### 4.3.3 Corpos Conscientes e Geradores

O conceito de corpo consciente surge pela primeira vez na obra freireana em "Pedagogia do Oprimido", quando Paulo Freire denuncia "uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Concebe sua consciência como algo espacializado neles e não aos homens como "corpos conscientes"" (Freire, 2005, p.72).

Gadotti (2008) nos diz que "falar do oprimido" é lembrar que "o oprimido é o corpo". Freire e Faudez (1985), em diálogo, nos apresentam este corpo estabelecido socialmente e também nos apontam em direção ao distanciamento da corporeidade como objeto: "o corpo humano, velho ou moço, gordo ou magro, não importa de que cor, o corpo consciente, [...] é o corpo que luta, é o corpo que ama, que odeia, é o corpo que sofre, é o corpo que morre, é o corpo que vive!" (Freire e Faudez, 1985, p.15). O que reafirma a compreensão progressista e consciente do conceito de corpo freireano, defendendo a luta contra a alienação do corpo em busca de um corpo consciente (Araújo, Siqueira e Araújo, 2017).

É que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso já. A importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age, rememora a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual (Freire, 1991, p. 92).

Para Paulo Freire, o corpo precisa ser sempre resignificado, inclusive e especialmente, nos espaços educativos, sejam estes formais, não-formais e informais. O corpo precisa ser pedagogizado (Araújo, Siqueira e Araújo, 2017), desmitificado,

desconstruído sempre que possível e no intuito de criar uma atmosfera de estranhamento diante do cotidiano, da vida, levando os indivíduos à reflexão e a tomada de consciência. "Só assim, com corpos-conscientes, poderíamos lutar a boa batalha na vida e agir com o mundo nos fazendo cada vez um ser mais, sujeitos completos em sua corporeidade-subjetividade." (Araújo, Siqueira e Araújo, 2017, p.673).

Pensámos, por fim, nos corpos geradores. É importante entendermos que os corpos foram sempre os primeiros territórios de dominação nas relações de poder. Olhemos para os processos escravagista, as relações patriarcais, a dominação sexual cis gênero. Os corpos dos indivíduos subalternizados sempre foram controlados, disciplinados, por serem entendidos como territórios de apropriação e de dominação da colonialidade. O controle dos corpos que se expressa desde o uso da força até a manipulação e o impedimento de expressões de subjetividades corpórea, permitiu o controle das relações sociais, económicas, socioafetivas, permitiu o controle dos lugares frequentados, do trabalho executado, do que pode ou não ser consumido, das informações que circulam pela sociedade, até o controle da produção de ordem simbólica.

No entanto esses corpos-territórios quando estão em processo de insurgência na construção de novas expressões, assumem-se então como corpos-sujeitos, como corpos-políticos que reivindicam o direito a sua plena expressão, que exigem direito de existência, que exigem respeito pelas suas múltiplas formas de expressão e se ressignificam cotidianamente. Neste sentido os corpos-geradores, enquanto sujeitos e políticos, serão aqueles que obrigarão às instituições produtoras de conhecimento – universidades, escolas e museus – a redesenharem formas e processos mais democráticos e participativos que reconheçam e expressem palavras, objetos, corpos e saberes dos povos historicamente oprimidos e subalternizados. (Moutinho e Primo, 2021, p.34).

Corpo gerador é o que gera o diálogo, o debate, a reflexão e, antes de tudo é um corpo consciente. A consciência é uma característica fundamental e que não pode estar desassociada do corpo gerador. Um corpo que é sujeito, que tem identidade e voz, um corpo que fala e que transgride. Que pode ser desmenbrado, percebido em seus detalhes mas jamais ser desumanizado neste processo.

O corpo gerador é essencialmente humano, é um corpo que pensa e se apresenta ao mundo como necessário a reflexão, de diversos temas como racismo, homofobia, intolerância religiosa, machismo e etc. E por isso precisa ser um corpo consciente, caso contrário estará fadado aos estereótipos e irá fomentar preconceito e opressão. É um corpo que liberta porquê é um corpo livre.

#### **4.4 ACESSIBILIDADE FREIREANA: SUPERAR A EXCLUSÃO**

Ao falar sobre tolerância, considera que esta comporta um aprendizado, que envolve outras pessoas: os diferentes e os antagônicos. A tolerância é a

maneira aberta de se conviver com o diferente, aprendendo com ele a lutar melhor contra o antagonico. A coerência entre o que se diz e o que se faz determina os limites da tolerância e impede que ela se perca na convivência. Concretizando isso no campo político, não se pode adotar quaisquer meios em função dos fins que se quer atingir, ou seja, fazer acordos estranhos com forças antagonicas." Se sou progressista, não posso juntar às minhas as forças de quem nega o direito de voz às classes populares. Impõe-se a coligação entre forças que, mesmo diferentes, não se antagonizam e com as quais se pode partilhar a responsabilidade de governar" (p. 48).

Na história da educação, Paulo Freire foi reconhecido por sua opção política pela docência, e não por acaso desenvolveu um discurso próprio a partir da situação real dos trabalhadores rurais no Nordeste e na América Latina, estendendo-se sua teoria e prática para a África e depois para outros países periféricos. No entanto, acreditamos que é necessário ter uma sensibilidade política e antropológica precisa para reconhecer em sua bibliografia que, segundo Enrique Dussel, "o ato pedagógico crítico se exerce no próprio sujeito e em sua práxis de transformação: a libertação é, portanto, 'lugar' e 'finalidade' desta Pedagogia".

Os conceitos de exclusão e inclusão têm se refletido de forma precipitada e escassa quando são adequados para a base de projetos de formação. Autores como Ghiggi e Oliveira (2007) argumentam que tais conceitos, originados na teoria criada em apoio ao modelo capitalista, têm a tarefa de mitigar os impactos nocivos e desumanizadores derivados do atual modelo produtivo, e não de superá-los. A análise preliminar dos textos de Freire evidencia o uso do conceito de exclusão: o autor não usa o conceito para produzir lamentações, porque no fundo é o capitalismo um sistema que essencialmente exclui.

Quando se trata de inclusão, a situação é bem diferente. O radicalismo de Freire é revelado aqui com mais clareza. O conceito de inclusão nunca é usado para representar alternativas dentro do sistema capitalista. Por sua vez, o conceito de marginalização é usado para expressar o mal endógeno do sistema capitalista.

O contrário da exclusão é a inclusão, o estar dentro, o re-ingresso à condição da qual foi excluído(a). Da mesma forma, há sujeitos sociais com o poder de incluir e há os que são considerados objetos e, portanto, que são incluídos ou que, numa perspectiva assistencialista e de manutenção do status quo, são colocados para "dentro" novamente. e considerarmos que os processos de exclusão social são inerentes à lógica do modo de produção capitalista, veremos que as políticas de inclusão e/ou inserção social são estratégias para integrar os objetos – os excluídos – ao sistema social que os exclui e, ao mesmo tempo, de manter sob controle as tensões sociais que decorrem do desemprego e da exploração do trabalho, móveis da exclusão social.(Ribeiro, 2006, p.159).

Em outras palavras, em Freire o problema não é o uso do termo exclusão, mas uma condição necessária para fortalecer a crítica ao modelo atual e mostrar que

a exclusão é inerente à natureza do modelo capitalista. O problema é usar o termo exclusão, como sólido, definido e natural, e usar inclusão sem crítica consistente. O sistema é excludente, então seria um esforço irracional tentar incluir as pessoas em seu modelo de exclusão. Acreditamos que quando Freire propôs este tipo de reflexão, ele foi motivado por uma visão crítica radical do modelo social vigente, ao invés de lamentar a exclusão.

Ou seja, sim, a afirmação do método de construção crítica é fundamental para compreendermos o mundo em que vivemos. Assim, ressaltamos que o uso do termo exclusão pode eventualmente dificultar a percepção da realidade e o desenvolvimento da prática educativa, se a determinação conceitual não for uma questão central.

Dussel (2002, p.101) afirma que "Freire não é simplesmente um pedagogo, no sentido específico do termo, ele é algo mais. É um educador da 'consciência ético-crítica' das vítimas, dos oprimidos, dos condenados da terra, em comunidade". A posição de Freire confirma o argumento de que a educação não é viável ao rejeitar aqueles que foram educados no processo de libertação, como um processo de produção coletiva da humanidade. Então Freire é, para Dussel, um educador que refutou tanto as visões dogmáticas quanto as condutas pedagógicas individualistas, por isso, os conceitos de inclusão e exclusão não bastam para analisar o modelo educacional vigente e, da mesma forma, ele não consegue apontar soluções para problemas encontrados na educação como um todo.

Autores como Costa e Turci (2011) afirmam que, ao propor uma educação dialógica, Freire deixa claro que sua prática libertadora é uma metodologia de educação inclusiva, "que não aceita a homogeneização dos educandos frutos do sistema escolar tradicional, subordinado aos interesses do capitalismo neoliberal". Segundo os ideais de Freire, a educação de todas as pessoas é promovida sem restrições, preconceito ou discriminação. Nessa perspectiva, Freire enfatizou que a prática emancipatória é um processo de diálogo contínuo com o pensamento e a ação crítica.

Todos e cada um devem participar do processo de mudança. Acreditar que uma sociedade mais justa, humana e igualitária significa fazer parte da luta pela superação da relação entre opressor e oprimido. Isso não é impossível, é uma proposta prática para superar os aspetos opressores da realidade. Para Paulo Freire, esse tipo de rebeldia é uma atitude necessária para romper com as práticas discriminatórias e isoladoras dos opressores a fim de manter o paradigma da exclusão. Como disse Paulo Freire "não é com resignação, mas sim com rebelião contra as injustiças que nos afirmamos".

E, ainda Dussel, afirma que para Freire “o processo transformador das estruturas é onde surge o novo “sujeito social” como “procedimento central de sua educação progressista, a liberdade que está sendo produzida na práxis libertadora”. Portanto, a liberdade não é uma mera afirmação idealista, mas uma prática de liberdade. A transição da consciência ingênua para a crítica exige que os alunos rejeitem a acomodação do opressor dentro de si, a consciência do oprimido está imersa no mundo organizado pelos opressores, então há uma dualidade que os cerca: de um lado, o opressor se aloja na consciência dos dominados (por meio da inculcação de valores, ideologias e interesses), o que produz medo de ser livre; de outro, o desejo e a necessidade de liberdade.

Silva e os demais autores do texto “Paulo Freire - Pedagogia da Diversidade” afirmam que “pode-se fazer um paralelo entre os conceitos freirianos de oprimidos e opressores onde os oprimidos são também, na maioria das vezes, os excluídos em busca da sua inclusão, ou ainda do reconhecimento de sua situação de excluído” (Silva et. al., 2005, p.3). A luta dos dominados é interna. Mulheres e homens devem lutar por seus direitos, para que sua liberdade dos opressores faça sentido.

A afirmação “as coisas são assim porque não podem ser de outra maneira” é um dos instrumentos dos dominantes com que tentam abortar a *resistência* dos dominados. Quanto mais anestesiados historicamente, quanto mais fatalisticamente imersos na realidade impossível de ser tocada, que dirá transformada, tanto menos futuro temos. A esperança se pulveriza na imobilidade de um presente esmagador, uma espécie de ponto final além do qual nada é possível. [Itálico no original.]”(Freire, 1995, p.82).

Contudo, isto não deriva de um plano dos opressores, mas da própria dinâmica da sociedade capitalista opressora:

O fatalismo dos pobres indiscutivelmente ajuda só aos dominantes. Somos tentados a pensar que o fatalismo é uma invenção dos dominantes para inviabilizar a rebeldia dos dominados. Ou adia-la ao máximo. Uma invenção cuja engenharia discutissem no escritório de um dos seus líderes. Não é bem assim: o tecido da situação opressora é que gera a compreensão fatalista do mundo [...] Gerando-se na situação opressora e servindo-a, o fatalismo é nutrido pelos opressores. (Freire, 1995, pp.83-84).

É importante relevar que esse processo emerge não de uma forma planejada, mas da própria realidade sistêmica, pois isto significa que a não-tomada de consciência dos agentes irá, quase inevitavelmente, fazê-los recair nesta tendência fatalista, tendo em vista o meio em que está inserido. Isto é verdade para um operário, um professor ou, e o que nos interessa cá, pelo trabalhador do museu. Sendo assim, o museu, por sua vez, pode ou não favorecer esse ambiente opressor, pois as pessoas carregam valores e crenças particulares que interferem nos processos do museu.

Os profissionais do museu (museólogos, educadores e outros técnicos) devem agir de forma assertiva e, sobretudo, consciente. Para que todos sejam incluídos, é necessário que os museus atuem a favor da consciência, estimulando o pensamento e sem demonstrar uma posição de possuidor de todo o conhecimento. O respeito pelo conhecimento prévio que cada um possui é de fundamental importância, para que possam propor, e nunca impor, o que e como o trabalho no museu deverá desenvolvido.

Portanto, não cabe ao museu segregar os historicamente excluídos, omitindo-se diante da opressão e legitimando o discurso do opressor. Dessa forma, estará negando ao oprimido sua condição histórica de agente de transformação. De acordo com Freire (2001, p.85), "mulheres e homens se tornam seres 'roubados' se lhes nega a condição de partícipes da produção do amanhã".

Segundo Maria Célia Santos, em uma das reuniões do grupo de estudos da Sociomuseologia mais Paulo Freire, trabalhar essa exclusão no museu tem muito a ver com a nossa formação como educadores. Não só quando se trabalha em outras formas de fazer educação, entendendo o patrimônio e relacionando o patrimônio a todas as áreas do conhecimento e à história de todos os indivíduos. Isso acontece por meio de uma mudança de mentalidade, de nós mesmos e de nossos alunos, a cada dia, porque o patrimônio é dinâmico e se renova. Buscando essa esperança na história como uma possibilidade, porque se a história é uma possibilidade, eu posso fazer e transformá-la, os alunos podem transformar essa realidade, e juntos dentro do nosso universo, mesmo que não seja a transformação mais difundida e desejada da nossa utopia.

O potencial transformador dos museus vai além, e será através da compreensão do passado, de maneira crítica e reflexiva, que a Museologia irá contribuir efetivamente na construção de uma visão avaliativa das condições do presente, tentando promover a superação das marcas sociais, percebendo assim o presente como fruto do passado, sendo este uma referência para a construção de um novo futuro. [...] A história passa então a ser compreendida como uma possibilidade, algo que será construído através da interação entre os atores sociais, desta forma, o fazer museológico é impregnado de vida. Construir a história é assumir uma postura crítica diante de seus vestígios, é ter claro que esta se configura enquanto processo e não algo pronto, para que assim seja possível uma transformação social voltada para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. O processo educativo no âmbito dos museus não está comprometido única e exclusivamente com o objeto, mas com a sociedade, o ser humano em transformação, por isso, o museólogo ao assumir seu papel enquanto educador, deverá estar ciente deste compromisso ao trabalhar o poder da tradição, da memória, utilizando-se dos objetos como pretextos para uma ação transformadora, através do estímulo a reflexão crítica e finalmente rompendo com o monólogo museológico de certos museus. (Soto, 2010, p.15-16).

As razões acima são que levam Freire a usar o par conceitual “opressão e libertação” e a rejeitar a popularidade dos conceitos de “exclusão e inclusão”. Não nos deparamos, portanto, com nenhuma novidade substancial que requeira um novo paradigma, nem o suposto novo paradigma de exclusão é tão novo. Em outras palavras, o modelo de “exclusão e inclusão” é um típico representante da visão positivista-funcionalista, partindo do pressuposto de que a estrutura social é inacessível, o modelo busca apenas corrigir disfunções sociais e restaurar laços sociais rompidos.

O conceito adotado por Freire, fortemente refletido por Marx e aprovado por Dussel, tem uma clara intenção de fazer uma mudança substancial no modelo social. Nos raros momentos em que Freire usa o conceito de exclusão, o objetivo da eleição é questionar o sistema capitalista. Libertação não significa inclusão.

Embora Paulo Freire não tenha trabalhado a educação inclusiva em sua teoria, seu trabalho pode ser visto como uma importante contribuição para a temática, uma vez que aborda a educação de forma dialógica, transformativa e crítica, para que os educadores desenvolvam métodos e estratégias que permitam educação para todos.

Assim, a educação na perspectiva freireana se constitui como uma “educação inclusiva”, ocorre em uma relação horizontal, onde educador e aluno dialogam constantemente, para que este último tenha a consciência de que não está só no mundo, mas com o mundo, buscando transformar a realidade.

#### **4.5 EDUCADORA MUSEAL SIM, GUIA NÃO!**

A Museologia contemporânea tem sido marcada pelo reconhecimento da diversidade, pelo respeito às diferenças e pelo exercício da cidadania. Isto ocorre pois a Museologia, enquanto disciplina condicionada socio-historicamente, em cada momento histórico acaba por refletir as transformações sociais, das relações humanas. É marcante na Museologia Social a ação participativa como característica predominante. A partir das reflexões sobre o patrimônio cultural e a compreensão da identidade cultural compreendemos que todo processo implica em participação, conquista e busca da autogestão, da democracia e da liberdade.

Contudo, as tendências socio-históricas contemporâneas, com a hegemonia do neoliberalismo, têm imposto uma realidade oposta a essa em geral, e com seus impactos também nas instituições museológicas, em particular nas relações de

trabalho<sup>118</sup>. Há assim crescentes constrangimentos para a atuação progressista nos museus, existindo assim contradições entre as demandas sociais e as possibilidades institucionais.

As instituições museológicas não ficam imunes aos retrocessos em curso no mundo do trabalho: também há, em seus quadros de funcionários, aqueles que sofrem a chamada precarização das condições de trabalho. Seja pela falta de investimento financeiro, ou mesmo pelo não reconhecimento profissional, têm-se um quadro de alienação dos trabalhadores diante do produto final das suas ações produtivas. Tais sintomas são partes da lógica de reprodução e de valorização do capital vigente no mundo hoje<sup>119</sup>.

“Os estudos museológicos têm mostrado o quanto os museus são complexos e têm sido um enorme apoio na transgressão que rompeu com a mentalidade de que essas instituições podem ser amadoras e que não necessitam de especializações profissionais ou planejamentos de gestão.” (Bruno, 2011, p.36-37).

Freire (1986) nos mostra que a questão da desvalorização do trabalho educativo, tal como profissão, está presente na identificação dos educadores. Ao aceitar ser chamado de “tia” ou “tio” os educadores reafirmam sua situação como de um não-profissional. O status quo da profissão é suprimido, e a ação educativa acaba por se tornar em uma atividade de caráter familiar, na qual a figura do educador é tida como extensão da família do educando. A própria instituição escolar, desde os seus primórdios, era identificada como a segunda casa do aluno (Soto, 2010, p.99-100).

---

<sup>118</sup> No campo da educação escolar, por exemplo, hoje “é possível elencar como elementos claros e perceptíveis à primeira vista: a pauperização da categoria e a precarização de suas condições de trabalho; a violência na escola e a sensação da perda da autoridade docente; um “mal estar” psíquico profundo, com elementos de desistência frente às dificuldades e as possibilidades educativas; o adoecimento mental e físico, e o aprofundamento do processo de alienação, tanto nas relações de trabalho, com políticas estatais de ampliação do controle sobre o trabalho docente, sobre o fazer educativo e curricular, como de sua alienação como ser político e agente histórico” (Ferreira, 2011, p.62).

<sup>119</sup> Como nos lembra Ferreira (2011, p.71), “já no “Manifesto Comunista”, Marx e Engels diziam como o capitalismo dessacralizava as profissões, processo pelo qual os docentes vêm passando nas últimas décadas: “A burguesia desnudou de sua auréola toda ocupação até agora honrada e admirada com respeito reverente.” (MARX e ENGELS, 2000, p.13)”. O processo de pauperização e alienação vivenciado pelos educadores na era neoliberal só agravam tendências antigas, e colaboram para a retirada de qualquer reverência ao trabalho do educador. Isto aproxima-os objetivamente dos restantes trabalhadores da escola, ainda que os fatores subjetivos sejam necessários serem construídos, inclusive para a reversão desses processos neoliberais (Ferreira, 2011). Em nosso entendimento, o mesmo ocorre no âmbito dos museus, em que o conjunto dos trabalhadores, independente de suas funções, vivenciam este processo e, ainda que resguardada condições sociais distintas, são cada vez mais próximas em sua precariedade. A alienação do trabalho entra nas seções museológicas carregadas pelas empresas que são contratadas para elaborar as exposições e que, assim, convertem os museólogos em meros “montadores” braçais de exposições.

Os educadores têm uma trajetória histórica de luta pelo reconhecimento do papel fundamental do seu trabalho para a sociedade. Para Freire (1986), ensinar é um ato político, ou seja, a luta dos educadores não é singular. Os educadores também são parte de uma classe, são trabalhadores que, há muitas décadas, lutam pelo reconhecimento do seu trabalho. E, desta mesma forma, consolidam sua unidade e autorreconhecimento enquanto classe trabalhadora.

Isso é fundamental para o estabelecimento de pontes e de compromissos com os demais setores explorados da sociedade. Ao afirmarem-se enquanto trabalhadores, e em sua dignidade, conseguem desta maneira fortalecer-se enquanto indivíduos, atores políticos e, históricos, e enquanto categoria.

O educador para ser agente da transformação histórica, deve primeiro se entender enquanto isto, enquanto sujeito, não como objeto da história. Por isso, ao se diluir esta identidade, não só se desconstrói o papel do educador, mas em consequência, se desconsidera sua luta histórica e colabora para ampliar a alienação de uma categoria fundamental, e desta forma prejudica a luta emancipadora em geral. Além disso, colabora para a precarização das condições de trabalho dos educadores. Afinal, se todos podem ser educadores, se não há especificidade no mesmo, também não há necessidade de se garantir boas condições de trabalho e vida, pois alguém o fará de qualquer maneira.

Determinados termos como guia ou intérprete, demonstram que esta profissão poderia ser exercida por qualquer um que tenha tido algum tipo de treinamento ou capacitação, alguém que tenha sido orientado para ser uma espécie de extensão das legendas, tornando assim o ato de educar algo simplório e medíocre.

Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento [...] O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a "paixão de conhecer" que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Por isso é que uma das razões da necessidade da ousadia de quem se quer fazer professora, educadora, é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos. (Freire, 1986, p.09).

Diante da fala de Freire (1986), rotular o educador museal com qualquer outro termo que não este é assumir um discurso de desvalorização e alienação. Acreditar que não há relevância em como são tratados, seja educador, mediador, guia ou intérprete, faz com que sejamos coniventes com o desrespeito e o despreparo de alguns indivíduos que hoje atuam no campo da educação em museus.

Afinal, o mediador que não tem claro o seu papel como educador, não irá estabelecer uma relação educativa no sentido freireano da palavra, ele está no museu

como um facilitador na relação entre o acervo e o público, o que não implica em si uma função educativa, muito menos o desempenho desta enquanto emancipadora. O intérprete, da mesma forma, pois interpretar não envolve em sua definição fazer o visitante refletir. Interpretar pode significar que alguém interpreta, traduz o que é visto para o público, o que é um ato exclusivamente de recepção, unidirecional, é uma relação muito próxima da educação bancária de que trata Paulo Freire em suas obras, é uma posição passiva. Da mesma forma, a ideia de guia: este leva o visitante pelo acervo, também em uma perspectiva passiva. Não por acaso, o termo guia é utilizado também por aqueles que levam os visitantes em passeios turísticos. Nestes, o objetivo é fundamentalmente o deleite, e nunca a educação.

Contudo, como já referimos anteriormente, a educação é um ato político, que pode ser feito em uma perspectiva emancipadora ou repressora. Da mesma forma,

Os museus são instituições políticas. Sendo assim, torna-se lógico defender que seus funcionários são agentes políticos. Todavia, é claro que precisamos reconhecer que este termo em questão [educador museal] sofre de grande descrédito devido à influência de discursos da direita fascista e ultraconservadora, que resulta na fuga de tudo aquilo que esteja efetivamente comprometido com as lutas sociais e o esvaziamento real do aclamado discurso em prol da formação cidadã, tão em voga nos projetos educativos dos museus. Existe hoje uma boa parcela de profissionais que ainda se esquivam, silenciando determinados temas, em especial quando tratamos de instituições históricas, ou mesmo não sabem como abordar certas temáticas. Educar não é tão somente uma simples tarefa em que se organizam conhecimentos e aplicam-se teorias de aprendizagem por meio de uma prática já mecanizada. De fato, o ato de educar, com destaque ao trabalho realizado nos museus, é uma complexa tarefa que deve adaptar uma dada cultura às necessidades e capacidades cognitivas dos indivíduos, adaptando também estes mesmos indivíduos e suas maneiras de conhecer as necessidades e a importância das diversas culturas. Isto tendo sempre em vista estabelecer o debate e, principalmente, a reflexão individual, ou seja, de fato fazer política. (Soto, 2010, p.98-99).

Ser um educador museal consciente exige, primeiramente, comprometimento político, o compromisso da atuação no sentido de construção coletiva de instrumentos de emancipação, de desalienação. Porém, não basta apenas isto, apesar de ser um fundamento necessário, uma condição "sine qua non", mas não suficiente., pois, sem este fim em vista, os meios não podem ser encontrados.

Por isso, é necessária uma formação permanente e conhecimentos teórico-metodológicos, técnicos e práticos de como trabalhar o próprio conhecimento: ter conhecimentos atualizados sobre processos de ensino-aprendizagem e saber aplicá-los no contexto museológico; ter uma visão ampla do sistema educativo formal, de suas problemáticas e exigências, para poder trabalhar em colaboração com as escolas; ter uma visão ampla das exigências educativas dentro do setor formal e ser

capaz de responder ante estas; ser capaz de liderar tarefas do serviço, tanto no que se refere à montagem de exposições, aos programas de capacitação, etc, tal como na elaboração de atividades e materiais educativos; ter capacidade para analisar e resolver problemas, e a habilidade para pensar de forma estratégica; ter capacidade de iniciativa e trabalho pessoal; ter capacidade de dirigir, motivar e coordenar o pessoal do serviço educativo; ter habilidade para se utilizar de uma linguagem que seja clara, precisa e estimulante nas exposições, materiais e publicações educativas, dirigida a um público não especialista, de distintas idades e habilidades; possuir habilidades comunicativas e de apresentação; capacidade e disposição para trabalhar em equipe, ter habilidade para se comunicar e relacionar com uma grande variedade de indivíduos; bom conhecimento das novas tecnologias aplicadas a educação; ter como prática consultar fontes informativas vinculadas ao seu trabalho; ter a capacidade para levar adiante investigações no campo da "Pedagogia Museística" (Homs, 2004).

Essa discussão sobre o papel e formação do educador, sobre sua especificidade, é cara ao campo da Pedagogia e bastante antiga. Paulo Freire já abordava esta temática ainda nos anos 1970, onde fala da importância do reconhecimento da profissão e do papel do educador, e que este reconhecimento é fundamental, inclusive politicamente, para que possam reivindicar os seus direitos enquanto profissionais que são. Quando não explicitamos qual o papel do educador, exclui-se a dimensão política da ação educativa.

O educador quando é colocado numa posição de guia, monitor, ou mesmo intérprete, tendo em vista que este trabalho é, por vezes, uma espécie de extensão das legendas, irá atuar através da concepção bancária de educação, como é definida por Paulo Freire (1987). Não há um comprometimento com a construção de uma consciência crítica diante do acervo apresentado, não é um processo dialético para a produção de conhecimento, muito pelo contrário, as informações chegam aos visitantes já prontas, tais como as legendas da exposição.

Afirmar que a forma como são tratados os profissionais de educação, dentro ou fora dos museus, não é uma questão importante, é não só colaborar para a fragilização do papel da educação e do educador, mas também uma tentativa de afirmar também que a educação deve ser neutra. Como temos insistido seguindo os passos de Freire (1986), educar é sempre um ato político e, por consequência, nunca poderá ser neutro. Quando se diz que tanto faz ser chamado de educador, guia,

monitor ou intérprete, se tenta passar uma suposta neutralidade na educação em museus que não existe.

O profissional ao se assumir como educador também assume uma posição política, um comprometimento com a sociedade, com a transformação da realidade do visitante, agora visto como educando em um processo dialético e construtivista crítico. Caso contrário, é entregue aos visitantes aquelas informações que podem ser ali oferecidas, apenas, e mesmo se forem informações de cariz progressista – o que a maioria das vezes não são – seu método não será progressista, não é reflexivo, e por isso não ganhará vida nas mentes e corações do visitante, não deixará sementes de contestação social.

Isto é uma luta antiga dos educadores de todo o mundo, com mais ênfase no Brasil, por se tratar de uma bandeira levantada por Paulo Freire. E, ainda é mais importante neste exato momento, quando os educadores “vêm aprofundado o sofrimento que o trabalho alienado, fruto do capitalismo gera: ao invés de realizador das aspirações humanas é o momento de seu esgotamento e degradação” (Ferreira, 2011, p.66). Nunca o trabalho do educador foi tão marcado pela infelicidade. Contudo, a infelicidade não é uma característica exclusiva da categoria dos educadores, mas do conjunto dos trabalhadores, da Humanidade.

#### **4.6 COMUNICAÇÃO OU EXTENSÃO? EDUCAÇÃO PERMANENTE**

Os três pilares fundamentais da universidade são investigação, ensino e extensão. De acordo com Teixeira (2019), Paulo Freire diz que ‘extensão’ pode ser a própria extensão do espaço, quando se estende algo a alguém, ao se estender a roupa no varal. No livro ‘Extensão ou Comunicação?’ (1969), Paulo Freire questiona como os conhecimentos científicos e acadêmicos chegavam aos camponeses: através das chamadas ações de extensão.

Na medida em que, no termo extensão, está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta, nele, uma conotação indiscutivelmente mecanicista. Mas, como este algo que está sendo levado, transmitido, transferido (para ser, em última instância, depositado em alguém – que são os camponeses) é um conjunto de procedimentos técnicos, que implicam em conhecimento, que são conhecimento, se impõem as perguntas: será o ato de conhecer aquele através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe pacientemente um conteúdo de outro? Pode este conteúdo, que é conhecimento de ser “tratado” como se fosse algo estático? Estará ou não submetendo o conhecimento a condicionamentos histórico-sociológicos? Se a pura tomada de consciência das coisas não constitui ainda um “saber cabal”, já que pertence à esfera da mera opinião (doxa), como enfrentar a superação desta esfera por aquela em que as coisas são desveladas e se atinge a

razão das mesmas? O primeiro equívoco gnosiológico da extensão está em que, se há algo dinâmico na prática sugerida por tal conceito, este algo se reduz à pura ação de estender (o estender em si mesmo) em que, porém, o conteúdo estendido se torna estático. Desta forma, o sujeito que estende é, enquanto atar, ativo, em face de "espectadores" em quem deposita o conteúdo que estende. (Freire, 1969, p.15-16).

Teixeira (2019) conecta o pensamento Freire com o trabalho de Homi Bhabha (1998), especialmente no que tange ao conceito de 'deslocamento' no contexto dialógico freireano. Bakhtin (1997, p.369) afirma que "a cultura alheia só se revela em sua completude e em sua profundidade aos olhos de outra cultura", ou seja, é em relação que os indivíduos se deslocam, saindo, cada um, do seu quadro relativista e percebendo-se a partir do diálogo com outro.

Apoiado na perspectiva epistemológica bakhtiniana (principalmente na visão de hibridismo), Bhabha (2010) aponta para novos paradigmas referentes aos temas culturais da atualidade. Em seu trabalho "O local da cultura" (2010), o autor discute as grandes narrativas e seus efeitos na construção do sujeito. Como indivíduo marcado pela própria experiência de hibridização e deslocamento cultural, em sua obra Bhabha tece reflexões sobre o local deslizante da cultura, desestabilizado e sem significados fixos. (Roschel Nunes; Lorke; Janzen, 2013, p.116).

A partir daí, nós, enquanto acadêmicos e investigadores, devemos pensar como estamos trabalhando estas ações de extensão. De que forma o conhecimento científico, produzido na academia, chega aos projetos comunitários e, no caso dos museus e da Museologia, o que temos feito? Neste cenário, os museus universitários têm destaque, por serem exatamente uma das mais importantes portas de entrada das comunidades no mundo acadêmico, ou pelo menos o deveriam ser. Teixeira (2019) afirma que, a grande maioria das universidades desconsidera a perspectiva freireana no que diz respeito à extensão, o que acontece também em seus respectivos museus.

No conjunto de práticas da Sociomuseologia, podemos encontrar ações de extensão de corte freireano, ações de educação permanente, e não faria qualquer sentido ser de outra maneira.

O ensino formal entra aqui como possibilidade de parceria, um intercâmbio efetivo entre núcleos de educação que devem cooperar mutuamente, um enriquecendo o trabalho do outro. A escola e a universidade, bem como outros centros de educação, também podem ser pólos dinamizadores da ação museológica. [...] Trabalhar com as chamadas redes de interação (Santos, 2006) Significa produzir políticas, programas e projetos através de parcerias capazes de unificar pessoas e setores diversos e fundamentalmente promover uma reflexão sobre o papel da ação museológica e dos museus na sociedade hoje, pensando no que desejamos construir, sempre respeitando saberes, compartilhando experiências e conhecimentos. Essa nova perspectiva de ação nos sugere a necessidade de promover uma real integração entre museus e sociedade, a qual a atuação da comunidade acadêmica será instrumento fundamental na

construção de projetos embasados teoricamente que sejam verdadeiramente inovadores e articulados a produção crítica do conhecimento, assim o museu poderá ser o vetor do compromisso social do meio acadêmico. (Soto, 2010, p.15).

A educação permanente é uma ação humana, é uma atividade como qualquer outra, é trabalho, é prática social, política e simbólica, ou seja, a educação permanente é compreendida como um processo de articulação entre conhecimentos e práticas. Os instrumentos efetivos da educação permanente são fundamentalmente simbólicos, remetem ao ato de educar neste contexto, fazendo-se necessário investir primeiro no desenvolvimento da subjetividade dos indivíduos, trabalhando a visão reflexiva e o posicionamento crítico diante da realidade. A educação permanente é processo de conhecimento e exercício de consciência.

Educar é estar a se constituir enquanto homem-sujeito ao longo da vida, é um processo intencional e constante de construção e afirmação de identidade. Inserida em uma visão antropológica, a educação permanente é tida como processo público, sendo a sua obrigação, através de mecanismos formais, não-formais ou informais, a de "inserir" os indivíduos em seus grupos culturais, em sua comunidade. À educação permanente são necessários certos referenciais significativos para a sensibilização, a fim de que o indivíduo possa compartilhar as suas vivências com seus semelhantes.

Desta maneira, a educação permanente se configura enquanto prática social e histórica, ou seja, a educação permanente é um processo que se desdobra ao longo do tempo histórico, mediando a sociabilidade humana. A intencionalidade da ação educativa aqui deve estar explícita, mesmo que sob a aparente espontaneidade dos processos mais informais, estímulos livres em meio natural e social.

Em uma palestra (2021), no "IV Encontro de Educação de Adultos Prá Vida", Licínio Lima afirma que o conceito de educação permanente, a cerca de três décadas atrás, enunciava uma práxis educativa inovadora: um conjunto diverso de políticas públicas educativas que seriam capazes de mobilizar o diálogo entre a educação formal, não-formal e informal, desde a infância até a idade adulta, compreendendo todo e qualquer assunto ou conteúdo e, também, todas as modalidades de gestão autônomas, através de um processo educativo livre, democrático e integral, a partir das experiências da vida e suas indagações em busca da transformação social.

Lima (2021) ainda afirma que a "natureza contestatária" da educação permanente, especialmente quando associada aos movimentos de crítica à escola tradicional, em articulação com diferentes tradições de educação popular e de adultos, representa uma de suas dimensões programáticas. Este movimento crítico da ordem econômica, política e social estabelecida, emergido entre o final do século XIX e início

do XX, estava presente nas organizações sociais do tipo popular, cooperativo, associativo, sufragista, de sindicatos e universidades populares.

A educação permanente é uma abordagem educativa assumidamente político-pedagógica que retoma, atualiza e amplia tradições democráticas e libertadoras, a partir de distintas receções políticas e culturais, e também de diferentes processos de recontextualização pedagógica, ganha o seu protagonismo, sobretudo no contexto das lutas pelos direitos humanos, pela transformação da sociedade, da economia, e das relações sociais. Isto especialmente nas suas vertentes de educação de adultos, popular e comunitária, frequentemente ocorrendo a partir de suas dinâmicas de revalorização crítica das culturas locais e através de perspectivas de investigação-ação participativa. Aqui reside, lembrando Theodor Adorno (2000), o carácter subversivo da educação crítica, rompendo com a "mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência".

Temos então a educação permanente como contestação, recusando-se contribuir de forma subordinada e funcional para objetivos de adaptação e aceitação face a mudanças que lhe são apresentadas pelo capital como sendo sem alternativa, naturalizadas, racionais ou imperativas.

O museu como agência educativa é fundamentalmente uma instituição que está a promover a chamada educação permanente, que não se encerra ao término de um ano ou semestre letivo. A ação educativa mais uma vez é vista como processo e não produto com prazos de encerramento, não se trata de uma atividade estanque, o que temos é uma ação dialógica permanente, que se dá também fora dos museus, no diálogo entre sujeitos inseridos ou não na atividade museológica. "Ninguém educa a ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si" (Freire, 1987). No âmbito cultural nada pode ser ensinado, se aprende em reciprocidade de conhecimentos, não existe a figura do professor, existe o educador que atua como um promotor ou coordenador, que irá fornecer alguns conhecimentos necessários e certas informações solicitadas pelo grupo, a fim de promover as condições favoráveis ao bom funcionamento da dinâmica dialógica, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta e a possibilidade de direcionamento dos possíveis resultados. (Soto, 2010, p.16).

No Brasil, especialmente a partir da década de 1990, a Museologia irá abertamente se apropriar de Paulo Freire e buscar construir um museu de base freireana. Destacando aqui o Museu Didático Comunitário no Bairro de Itapuã, um trabalho pioneiro da professora Maria Célia Santos, articulando o processo educativo e museológico com a ação comunitária e, principalmente, comprometida com os excluídos. O ensino formal entra aqui, exatamente, como uma possibilidade de parceria, de intercâmbio entre núcleos de educação que devem cooperar mutuamente, um enriquecendo o trabalho do outro. A escola, bem como outros centros de educação, também podem ser polo dinamizador da ação museológica. A eficácia de

um trabalho pedagógico na esfera museal depende também da interseção e da parceria promovida através do diálogo entre os museus e os espaços educativos (formais, informais e não-formais).

No âmbito dos museus e do património, a educação permanente configura-se como uma forma de educação não-formal e, cada vez mais, profissionais de diversas áreas procuram estabelecer uma metodologia formal de trabalho, tal como Horta (1999) ao desenvolver um "Guia Básico de Educação Patrimonial", em que traçou diretrizes para orientar o trabalho educativo em museus. Aqui neste contexto, tendo o património cultural como a principal fonte de conhecimento, a educação permanente configura-se enquanto processo contínuo, permanente e sistemático, que partindo das experiências, com as manifestações e evidências culturais, que trabalha os mais diversos significados possíveis, estabelecendo relações, diálogos e proporcionando também reflexões.

O objetivo maior da educação permanente neste contexto é tornar o educando um cidadão consciente da importância e da necessidade da preservação do património cultural, através de um processo ativo de (re)conhecimento, apropriação e valorização deste mesmo património. O processo de apropriação, comum aos cidadãos de uma mesma comunidade, é um fator fundamental para a preservação e o desenvolvimento sustentável, onde a cultura está inserida como uma ferramenta para a produção de novos conhecimentos e habilidades. Horta (1999) apresenta o conceito de "alfabetização cultural", como uma das funções da chamada "educação patrimonial", uma das faces da educação permanente no museu, bem como a "educação museal".

O processo de alfabetização cultural visa oferecer ao educando instrumentos para fazer a leitura do mundo, das mais diversas representações culturais, levando-o a compreender as possíveis trajetórias histórico-culturais, tanto do meio em que está inserido, ou que está a conhecer, dentro e fora da sua comunidade, o que propicia uma compreensão de múltiplas culturas, valorizando também a pluralidade de identidades.

A necessidade do diálogo irá permear toda ação educativa que deseje contar com a participação (cria)tiva dos educandos no processo de aprendizagem. Dentro da proposta da educação permanente, o diálogo também tem papel fundamental, buscando facilitar a interação e a comunicação entre a comunidade e os profissionais envolvidos, tornando possível a troca de conhecimentos (em ambos os lados) e novas parcerias. Os projetos que estejam relacionados a qualquer tipo de evidência material ou manifestação cultural podem se utilizar da educação permanente como uma

metodologia a ser aplicada de forma extensiva, ao longo da vida, a fim de tratar questões voltadas às demandas específicas das comunidades e também daqueles que compõem esta coletividade.

#### 4.7 UMA MUSEOLOGIA DE RESISTÊNCIA E MILITANTE

Clóvis Brito (2019) identifica por "Museologia de Resistência" às determinadas experiências paradigmáticas emblemáticas, anteriores à própria Sociomuseologia, como o Museu de Imagens do Inconsciente, criado pela médica Nise da Silveira, e o Museu de Arte Negra, concebido por Abdias do Nascimento,

por evidenciarem a existência de um desejo de transformação no campo dos museus e das Museologias no Brasil em meados do século XX. Consistem em contundentes exemplos de propostas contra-hegemônicas afinadas com os paradigmas da Nova Museologia e, em alguns aspectos, com os da Museologia Social. Esses museus, muito antes da histórica Mesa Redonda de Santiago do Chile, traduziam os discursos de uma 'Museologia de Resistência', crítica e democrática. Seus proponentes, a partir de projetos coletivos, contribuíram para uma mudança significativa no modo de se pensar e praticar museus, valorizando as práticas dos indígenas, dos afro-brasileiros e dos portadores de distúrbios mentais, minorias nem sempre numéricas que, através da sensibilidade e da resistência de seus articuladores, conseguiram 'desformar' o mundo interior, o mundo externo e os mundos dos museus e das Museologias, transformando-se em um fértil legado. (Brito, 2019, p.126).

E será nestes termos, ainda de acordo com Brito (2019), que fica claro o risco assumido ao se estabelecer estes marcos fundacionais distintos na transição da Nova Museologia para a Museologia Social e a Sociomuseologia. Seria essa uma tentativa de sistematizar, através dos momentos de rupturas epistêmicas, ao delinear fases com limites tênues, como a própria Museologia da Resistência, e mais, como a Museologia da Militância, e também o processo de institucionalização da Museologia Social.

Brito (2019) acredita que esta é uma nova fase no âmbito da Museologia Social, ao retomar itinerários desta Museologia da Resistência ou ao reconfigurar uma Museologia da Militância. Ou seja, Brito (2019) identifica a Museologia da Resistência vinculada aos movimentos do passado, entre os anos de 1972 e 1992, no contexto de consolidação da Nova Museologia e também as tentativas de consolidação da Museologia Social. "O indiscionamento se traduz nas resistências às 'Museologias normativas', por meio de reflexões sobre as experiências clandestinas e/ou dissidentes no campo dos museus e no delineamento dos contornos epistêmicos das experiências museais comunitárias." (Brito, 2019, p.23).

Elenos apontará a existência das chamadas Museologias de militância, que surgem no contexto pós-paradigmático da Nova Museologia, "pela implementação de

novas inflexões conceituais e práticas no campo dos museus que subsidiaram a emergência da Museologia Social como um novo paradigma e da Sociomuseologia como uma Escola de Pensamento." (Brito, 2019, p.23).

Contudo, aqui discordamos de Brito no que tange ao período de existência desta Museologia Militante, 1992 a 2003, pois o caráter transgressor e indisciplinado, traduzido através da conscientização e da "reflexão sobre [a práxis, as] experiências museais marcadas não apenas pela valorização da 'função social', mas pelo direito à diferença, o protagonismo das comunidades e dos movimentos sociais" (Brito, 2019, p.23) se mantém ainda hoje em vasto conjunto de processos museais, ou mais exatamente, "sociomuseais". E, para que possamos compreender este conceito de "Museologia Militante", temos como referência o trabalho de Ferreira e Soto (2018), em que este conceito está conectado a outro, a "Museologia da Urgência", e em oposição à chamada "Museologia Alienada".

nos marcos do que chamamos de *Museologia da Urgência*. Pois, carrega em si dois sentidos da urgência. O de uma Museologia feita temporalmente com urgência, com a necessidade de atender demandas surgidas na dinâmica da vida, por isso sem necessariamente os prazos de um fazer *Museologia Alienada*, pois é esta alienada das demandas prementes e alienada das questões materiais, pois é abastada. É também uma *Museologia da Urgência*, pois é também uma *Museologia Militante*, que precisa atender com urgência as demandas que são urgentes para os setores populares, é uma forma de militância política mediada pela Museologia, bem como uma forma de Museologia ao serviço da militância política. Neste caso, não apenas pelo tempo escasso, mas pelo caráter central e mesmo vital das respostas, que são muitas vezes negadas, relegadas ao segundo plano ou mesmo contrariadas pelos poderes das classes dominantes. É *Museologia da Urgência*, pois reflete a vida, a sociedade, por ser assim um desdobramento da Museologia Social. (Ferreira e Soto, 2018, p. 132).

Ou seja, a etapa seguinte, apontada por Brito (2019), de "institucionalização da Museologia Social", "os museus [que] servem para transgredir" (Bruno, 2011, p.38), a partir de 2003, seria efetivamente contemporânea da Museologia Militante e, também de acordo com Bruno (2019), até mesmo da própria Museologia de Resistência: "ainda temos muito o que caminhar para uma Museologia da Libertação, o que temos é uma Museologia de Resistência." (Bruno, 2019, s.p.).

#### 4.7.1. Resistência e Militância para a Libertação

O conceito de "Museologia da Libertação" foi divulgado por Odalice Priosti e por Hugues de Varine em seus trabalhos e amplamente debatido no III Encontro Internacional de Ecomuseus e Museus Comunitários, em 2004, no Rio de Janeiro. O próprio Varine internalizou esse conceito, articulando-o em suas propostas, certamente por resumir seu pensamento e as

transformações ocorridas no campo museal. Isso pode ser exemplificado na discussão que realizou no texto "The Community Museum as a continuing process" (VARINE, 1995), cujo último item se intitula "Toward a museology of liberation". Afirma, esse aspecto, em muitos casos e em sua experiência de Museologia Comunitária: "Preocupados em libertar o povo da alienação cultural, ou libertar sua capacidade de imaginação ou iniciativa, ou libertar sua consciência de seus direitos de propriedade sobre sua herança, seja ela material ou imaterial". (Fernandes, 2019, 24).

Através de sua própria imersão nas obras de Paulo Freire, Odalice Priosti (2010), junto à Hugues de Varine, definiram o que seria a chamada "Museologia da Libertação"<sup>120</sup>: "revelada à luz da memória social, cujos fundamentos poderiam estar na base de um museu educador-libertador que, ao adotar a libertação das forças culturais simultaneamente pela oposição e pela afirmação, mesclando a imitação e a diferença, produz memória." (Priosti, 2010, p.147).

E ainda, "Museologia da Libertação" é um conceito entendido como processo de musealização que, partindo das comunidades, produz subjetividade. A Museologia da Libertação, com base em Paulo Freire, como não poderia deixar de ser, se configura como possibilidade, alternativa à Pedagogia museológica tradicional ou normativa, estando assim conectada com as comunidades, com a vida.

Com relação a Paulo Freire, trabalhamos com as noções de **Pedagogia da libertação** (lidas por nós como processos pedagógicos que promovem e estimulam a produção de subjetividades e através delas libertam as forças vivas da comunidade) e **Pedagogia da autonomia** (pela qual o homem toma a si a capacidade de escolhas e tomada de decisões), conforme foram apresentadas no livro *O Tempo Social*, de H. de Varine. Estas noções serão revisitadas e transpostas por nós para os processos museológicos como fundantes de uma **Museologia da libertação**. (Priosti, 2010, p.142).

Priosti (2010) defende a criação do que chama de "novos museus", voltados ao desenvolvimento comunitário, via processos de gestão participativa e, por consequência, também ao desenvolvimento de políticas públicas amplas e democráticas. Processos museológicos estes que tem como referencial criativo a

---

<sup>120</sup>[O conceito de Museologia da Libertação] citado por Hugues de Varine no texto *A Nova Museologia: Ficção ou realidade*, In: SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA. *Museologia Social*. Porto Alegre, Unidade Editorial, 2000, pp. 24-25 e em seu livro *Les Racines du futur- Le patrimoine au service du développement local*, 2002, p.183, foi apresentada por Odalice Priosti no III EIEMC – III Encontro Internacional de Ecomuseus e Museus Comunitários, Rio de Janeiro, 2004. In : CD Rom Atas do III EIEMC/ X Atelier Internacional do MINOM, 2004 [...] Podemos afirmar que as reflexões de Hugues de Varine e mesmo a provocação de sua reverência/ reconhecimento da contribuição do pedagogo brasileiro aos fundamentos da Nova Museologia, articuladas com as Freire, culminaram com a apresentação do texto *Museologia da Libertação e a construção democrática do patrimônio do futuro*(PRIOSTI, 2004), para as discussões preparatórias do III EIEMC- III Encontro Internacional de Ecomuseus e Museus Comunitários, realizado no Rio de Janeiro, em Santa Cruz, em 2004, em reunião conjunta com o X Atelier Internacional do MINOM. (Priosti, 2010, p.148-150).

libertação das comunidades envolvidas nos mesmos, e que são diferenciados quando comparados aos processos museológicos tidos como tradicionais, convencionais ou normativos.

Seriam estes "novos museus", espaços que objetivam, antes da conservação das suas coleções, o desenvolvimento comunitário e a conscientização para a construção da memória social e para o exercício ativo da cidadania. Priosti (2010) defende que, será através da "musealização do espaço vivido e patrimoniais que [as comunidades] afirmam as subjetividades coletivas ao mesmo tempo em que se opõem às políticas públicas impostas" (Priosti, 2010, p.147). Podemos perceber então, as possibilidades concretas de libertação, ao afirmarmos a singularidade museológica destes processos, bem como sua independência política ao combater os referenciais de uma Museologia Bancária, convencional ou normativa.

De acordo com Priosti (2010), encontramos na práxis freireana instrumentos teóricos para pensar as relações entre museu e educação, bem como as consequências na construção da memória social, sendo que essa memória irá afirmar-se em seu potencial autônomo e de criação através de práticas museológicas que sejam práticas de liberdade, através da compreensão do fazer comunitário como uma ação libertadora. Priosti (2010) afirma que essa libertação acontece nas subjetividades da própria comunidade e também na instituição museal, (aqui o ecomuseu), como um espaço que busca subverter os modelos da Museologia convencional, tradicional ou normativa. A libertação aqui é também uma possibilidade de autonomia, "da invenção de novos modos de vida, da criação de si que, ao invés de se opor ao poder do Estado ou a um campo de saber convencional." (Priosti, 2010, p.142).

Contudo, podemos perceber aqui uma contradição, pois a oposição ao sistema, neste contexto sendo estabelecido através do Estado, é um dos referenciais centrais da prática de liberdade em Paulo Freire, pois a libertação se inicia através do processo de conscientização, de se reconhecer como oprimido e, em seguida, de identificar e se opor aos seus opressores. E aqui o discurso de Priosti (2010) se torna um pouco confuso, pois ao mesmo tempo que afirma que estes "novos-museus" se opõem às políticas públicas impostas, também coloca a não necessidade de oposição ao poder do Estado. Neste aspecto, a autora parece fazer eco à concepção pós-moderna do irlandês John Holloway, que o título de seu livro intitulado "Mudar o mundo sem tomar o poder – o significado da revolução hoje"<sup>121</sup> já resume. Ou seja,

---

<sup>121</sup> Colocamos aqui a edição em português, de 2003.

que a conquista do poder não faz mais sentido na superação do sistema, mas que se deve procurar construir espaços de antipoder, como os que os zapatistas, segundo ele, construíram.

A grande questão que não fica respondida, e que a prática questiona, é que estas experiências não conseguem se consolidar no tempo e, principalmente, não expandem-se, pois a concentração do poder no Estado faz com que este seja central em cada revolução. Esta ideia não parece convergente com a doutrina da Teologia da Libertação, e do próprio Paulo Freire, onde a fé assume uma obrigação política. "Por isso, a salvação implica a libertação, o engajamento na luta por ela. É como se a luta contra a exploração, o ânimo da briga, a recusa à acomodação, fossem caminhos da salvação. O processo de salvação não pode autenticar-se sem a assunção da rebeldia" (Freire, 1995, p.86).

A relação entre Museologia e Teologia da Libertação também está presente na hipótese defendida por Priosti (2010) pois, em seu trabalho, ela busca "decodificar o sentido dos processos de libertação, tal qual a interpretação de Leonardo Boff, na esteira da Teologia da Libertação, adaptando-a à Nova Museologia." (Priosti, 2010, p.86). Priosti (2010) afirma, e nós concordamos, que o que conecta estes e outros movimentos é o seu contexto histórico: "o sopro renovador na Igreja, provocando nos anos 1960 a emergência de diversos movimentos eclesiais e populares e o reconhecimento de uma América Latina por ela mesma, ou seja, uma América Latina que toma decisões e escolhe seus próprios caminhos, plantando as bases de uma libertação sócio-política."

Ainda assim, é fundamental termos claro que o contexto histórico para Paulo Freire, como marxista que era, está dado em bases políticas e não ao contrário. O político é central em Freire e também este, em momento algum, deverá estar desassociado dos contextos histórico, social e cultural.

Outro aspecto que nos chama a atenção neste contexto, trata-se da questão da "dependência". Priosti (2010) coloca que a práxis da Museologia da Libertação objetiva a transição do que seria uma "dependência cultural" para a libertação. Aqui está uma chave importante para explicar o limite disto e a necessidade de superação completa e total: a dependência cultural é apenas uma parte de uma cadeia que prende os países dependentes aos países imperialistas, no qual a economia e a política misturam-se, e são fatores essenciais, sem o qual, a ruptura da dependência cultural não poderia acontecer. Fica claro que, mesmo que esta proposta seja um importante primeiro passo, ainda existem algumas "lacunas" para que possamos, de

facto, reconhecer a existência de uma Museologia da Libertação de corte freireano, e não apenas inspirada em Freire.

“A Museologia da libertação seria, a nosso ver, o processo pelo qual as comunidades [...] pode[m] construir uma memória enquanto resistência” (Priosti, 2010, p.147). A memória e os processos museais de resistência são a base de uma Museologia da Libertação, mas não só. A resistência é o primeiro passo possível para a oposição, para o enfrentamento do sistema opressor. Não há luta sem resistência, não há libertação sem resistência, contudo precisamos ir além, caso contrário, temos uma Museologia que não encontrou seus caminhos para a libertação, mas que resiste a opressão, ainda que sem enfrentamento, ou num enfrentamento trágico, sem possibilidade de vitória, quase quixotesco pois, o que não avança, acaba sempre por recuar.

E, quando Varine (2005) nos diz que “os militantes da nova Museologia se reconhecem e buscam uma “Museologia da libertação” [...] para ajudar as comunidades a encontrar nelas mesmas e fora delas a força e os meios para viver e agir como sujeitos e atores de seu próprio futuro”, podemos perceber que o próprio Varine (2005) deixa bastante claro que ainda não temos, de facto, uma Museologia da Libertação. Pois, nos reconhecemos nesta forma de pensar e fazer Museologia e buscamos esta Museologia da Libertação, ou seja, esta ainda não existe como tal, conforme defende Bruno (2019), o que temos é ainda uma Museologia de Resistência e, assim, temos ainda muito a caminhar.

#### 4.7.2 O (Anti)Museu Freireano

Em princípio, o encontro como um todo deveria ser animado, ou “moderado”, por Paulo Freire, o pedagogo brasileiro célebre por sua teoria e seu método de alfabetização conscientizadora. Ele havia, aliás, prometido refletir especialmente sobre uma nova concepção do museu como instrumento a serviço da libertação do homem e do desenvolvimento. Infelizmente, o regime militar brasileiro que havia expulsado Paulo Freire em 1954 depois de tê-lo prendido, vetou a participação desse personagem “subversivo” em uma reunião da Unesco (Varine, 1984 in. ICOM, 2013, p.142).

A participação de Paulo Freire na Mesa Redonda de Santiago do Chile era um acontecimento repleto de expectativas, pois Freire havia prometido a Varine que iria apresentar suas reflexões sobre o que seria um museu para a libertação. O convite não se concretizou e não se voltou mais a este tema, pelo menos em conversa entre os mestres Paulo Freire e Hugues de Varine. Contudo, a imaginação, aliada aos estudos da obra freireana, nos possibilitam refletir sobre o que Paulo Freire teria dito

naquela ocasião, pois muitas são as publicações que discutem o tema. Porém, até recentemente não tínhamos pistas concretas do que seria um museu para Freire.

Em setembro de 2021, no âmbito das comemorações pelo centenário de nascimento de Paulo Freire, convidados pela professora Lygia Segala, a participar de uma roda de conversa sobre Paulo Freire e a Educação Museal e, em conversas informais com Segala, tivemos acesso à certas informações que poderiam nos auxiliar na busca por identificar o que seria um museu de corte freireano. Segala (2021) nos contou que esteve com Paulo Freire em Paris na década de 1990 durante visita a um bairro na periferia francesa. O guia, morador da própria comunidade, levou o grupo a uma série de locais bem distintos e repletos de significados, apresentou e deu voz aos moradores, promoveu o diálogo e apresentou um vasto conjunto de saberes, fazeres e memórias próprias daquela localidade. Então, em um dado momento da visita, Segala (2021) nos diz que Paulo Freire, admirado e tocado pela aquela experiência, afirma "isto aqui sim é um museu". Esta exclamação nos alegra, pois, além da "boniteza" do momento em si, ilustra a concepção freireana de museu e, conseqüentemente, de Museologia.

O museu de corte freireano é o território vivo. A tríade da EcoMuseologia (Território, Comunidade e Museu) é superada, pois a instituição museal em si não é mais espaço "vital" para fazermos uma Museologia que seja, efetivamente, ferramenta de libertação. Tal como a Teologia da Libertação<sup>122</sup>, que se faz, principalmente, fora das igrejas, das missas, para além dos templos e por meio das comunidades eclesiais de base, esta Museologia de corte freireano ignora o espaço do museu como motor de suas ações, o "museu" é a própria vida em movimento e não a nossa apreciação sobre a mesma. Musealizar a vida, musealizar o cotidiano, um museu do presente, museu do hoje, o que poderia ser um museu freireano.

Claro que não excluimos aqui a existência da instituição museal, bem como a TdL não irá excluir as igrejas, mas estes espaços passam a ter uma outra importância no processo de conscientização, de luta contra a opressão e pela libertação das comunidades. Assim como o espaço das igrejas não é o único em que podemos pensar e fazer a TdL, o museu também não será o único espaço da Museologia da Libertação e pode, inclusive, não existir em alguns processos museais, compreendidos aqui como processos pautados naquilo que identificamos como Pedagogia

---

<sup>122</sup> A partir daqui apenas referida enquanto "TdL".

Sociomuseológica (Bruno, 2019). Ou seja, um museu de corte freireano rompe com o(s) conceito(s) de museu, então seria este um "anti-museu"?

O antimuseu seria uma possibilidade de tratar a memória e o património de maneira a não agradar, mas sim criar um impacto, uma exclamação. Teria o espírito da colectividade, iria partir do radicalmente outro, do diálogo em si, a partir de uma exclamação, de uma pergunta, de uma questão, da vida. Um espaço dos conflitos não censuráveis e, essencialmente, anti-capitalista. Pois, de acordo com Régis Lopes (2019, s.p.), "o grande perigo do museu hoje é expor através dos seus objetos a máquina capitalista, isso é proibido. [...] O desafio na sala de aula, nos museus, na relação crítica com o mundo dos objetos, é praticar essa Pedagogia da Pergunta, dentro mesmo daquilo que Paulo Freire chamava de transformação social".

Compreendendo a Museologia como processo e o "museu como finalidade, o museu como objetivo, é a universidade popular, a universidade para o povo através dos objetos" (Varine, 1979, p.19). Osmuseusprecisam"estar" no presentes, junto às lutas contemporâneas, caso contrário, esta é uma instituição que não faz qualquer sentido.

Apesar das aparências, o museu, historicamente, nem sempre foi um local de acolhimento sem condições dos múltiplos rostos da humanidade considerada em sua unidade. Pelo contrário, o museu terá sido, desde a idade moderna, um poderoso dispositivo de segregação. A exibição das humanidades sujeitadas ou humilhadas sempre obedeceu algumas regras elementares da ferida e da violação. E aliás, nesses lugares, essas humanidades nunca tiveram direito ao mesmo tratamento, estatuto e à mesma dignidade que as humanidades conquistadoras. Sempre terão sido submetidas à outras regras de classificação e outras lógicas de apresentação. Além dessa lógica de separação, ou de seleção, sempre se acrescentaram aquelas da aassimilação. A convicção primeira é que já que diferentes formas de humanidades produziram diferentes objetos e diferentes formas de cultura, elas deveriam ser conservadas e exibidas em lugares distintos dotados de estatutos simbólicos diferentes e desiguais. [...] Quanto ao antimuseu, ele não tem nada de uma instituição, mas é a figura de outro lugar, o da hospitalidade radical. Local de refúgio, o antimuseu se concebe também como um lugar de descanso e asilo incondicional para todos os dejetos da humanidade e os "famélicos da terra", aqueles que testemunham do sistema sacrificial que foi a história de nossa modernidade – história que o conceito de arquivo tem dificuldade em conter. (Mbembe, 2016, p.150-152).

#### **4.7.3 Construindo uma Museologia da Libertação**

Existem alguns tantos exemplos desta Museologia da Libertação, e destacamos aqui o cenário brasileiro que nos trazanti-museus no sentido freireano, que surgem das demandas sociais e que rompem com os modelos do sistema capitalista, com o próprio modelo de museu, exposição, coleções e acervos. São

novas maneiras de resignificar a memória e o património, aqui sendo compreendidos como instrumentos de luta, onde sua função social vai muito além da educação e objetiva a libertação dos seres humanos em comunhão.

Aqui, muito brevemente, iremos apresentar alguns exemplos desta forma de pensar e fazer Museologia, no século XXI e ainda no século XX, pois são museus que surgem no contexto dos movimentos sociais e, exatamente por isso, se aproximam mais dos ideais freireanos, como um horizonte possível à Museologia da Libertação.

Criado em 1953, o Museu do Índio tem sua importância como antecedente da Museologia Social brasileira por romper com as práticas de museus etnográficos até então realizadas. Museus estes que tratavam os povos indígenas como raridades, fósseis da civilização e da humanidade, de uma maneira completamente desconectada da sua realidade, e ainda mais, muitos dos museus etnográficos eram (e são) alimentadores de preconceitos em relação aos indígenas. O Museu do Índio surge então com o propósito de ser um museu que luta em defesa dos direitos dos povos indígenas.

Com objetivo de focalizar o universo econômico, social e simbólico das sociedades indígenas brasileiras, o Museu do Índio, órgão científico-cultural da Fundação Nacional do Índio (Funai) [...] é o primeiro devotado não a mostrar bizarrices etnográficas, mas as altas contribuições culturais dos indígenas à nossa cultura, e sobretudo lutar contra o preconceito que apresenta os índios como atrasados, preguiçosos e desconfiados. [...] O trabalho realizado pelos irmãos Villas-Bôas no Museu do Índio resultou na criação do Parque Nacional do Xingu. Os documentos reunidos no museu pelos cientistas e etnólogos são usados para comprovação dos direitos indígenas nas questões de demarcação de terras e de reconhecimento étnico. (Museu do Índio 2018, s.p.).

Já o Museu de Imagens do Inconsciente (1952) foi criado por uma perspectiva revolucionária no tratamento de doentes mentais em uma instituição pública, o Centro Psiquiátrico Pedro II, hoje chamado Instituto Municipal Nise da Silveira, nome da fundadora do Museu Nise da Silveira (1905-1999), médica dedicada à psiquiatria, atuando no Centro Psiquiátrico Pedro II, recusa-se a trabalhar com terapias de eletrochoque e a prática da lobotomia, assim sendo, é transferida para a área de terapia ocupacional. A partir daí, Nise inicia um trabalho com os doentes mentais que irá se configurar como o primeiro passo para a criação do Museu de Imagens do Inconsciente.

Aquilo que se impõe à psiquiatria é uma verdadeira mutação, tendo por princípio a abolição total dos métodos agressivos, do regime carcerário, e a mudança de atitude face ao indivíduo, que deixará de ser o paciente para adquirir a condição de pessoa, com direito a ser respeitada. (Silveira em Mello 2005, p. 127).

O Museu de Imagens do Inconsciente rompeu com vários paradigmas. Um museu voltado para os doentes mentais, seus familiares, os profissionais de saúde daquele centro médico, ou seja, voltado à comunidade hospitalar. E, diferentemente de outros, o Museu de Imagens do Inconsciente produzia acervos. Nas oficinas de terapia ocupacional, os pacientes iam criando uma série de obras que, posteriormente, iriam compor o acervo do museu. Considerada por muitos como uma psiquiatra rebelde, Nise da Silveira desenvolve uma terapia também rebelde, a "Emoção de Lidar" que, conseqüentemente, cria um museu rebelde: o acervo, os técnicos, os artistas, a localização e o público atingido são totalmente diferenciados em relação a um museu bancário padrão.

Criado no contexto das reformas urbanísticas ocorridas na cidade do Rio de Janeiro antes da realização da Copa do Mundo de Futebol e das Olimpíadas, o Museu das Remoções se configura enquanto instrumento de resistência da comunidade da Vila Autódromo contra a ação de remoção que era impetrada pelo Estado contra os moradores, tendo em vista a construção do chamado Parque Olímpico. Ainda assim, a Vila Autódromo poderia continuar a permanecer naquela região, tendo em vista que o Parque Olímpico seria construído ao lado, no entanto, o Estado utiliza as obras de viabilização das Olimpíadas como justificativa para implementar seu plano de remoção das comunidades populares. Os moradores, mesmo tendo o direito de posse das suas casas na Vila Autódromo, foram sendo removidos de forma violenta: ligações ameaçadoras por agentes do Estado, o uso de tratores e escavadeiras para a destruição das casas, propostas de compra oferecendo menor que o valor real destes imóveis, etc. A estratégia da prefeitura do Rio de Janeiro era, de acordo com Silva (2017), criar um não lugar, dar a comunidade um aspecto ruim, um local onde não se queira morar e assim remover os moradores.

Então, diante da completa descaracterização do espaço da Vila Autódromo, surge a necessidade de memória deste espaço, lembrar como era aquela comunidade, contar a história da Vila Autódromo. E assim surge a idéia de fazer o museu, nessa busca de reconectar memória a esse espaço. O ponto de partida foram oficinas de memória, em que os moradores, caminhando pelo espaço onde eram as suas casas, iam contando suas histórias e também fazendo a recolha de itens, escombros, que serviriam para a montagem das peças que iriam compor o acervo do Museu das Remoções. Foram construídas esculturas posicionadas em frente aos lotes onde estavam casas que foram destruídas, simbolizando as mesmas.

O Museu das Remoções foi então inaugurado em 2016, no dia internacional dos museus, ocasião em que foi realizada uma visita guiada na qual os moradores iam explicando como era a Vila Autódromo através do circuito das esculturas. O museu se inicia assim como um museu de percurso, mas como as remoções continuaram, as peças foram guardadas para que também não fossem destruídas. A partir de então o museu, realiza uma campanha nas redes sociais intitulada "Urbaniza Já" com grande adesão popular, o que faz com que o prefeito da cidade decida se reunir com os moradores e a defensoria pública do Estado passa a os assessorar a batalha em termos judiciais. Daí, a comunidade da Vila Autódromo consegue então chegar a um acordo com a prefeitura, são construídas vinte casas em uma rua única para quem permaneceu na localidade. Concluído este processo, o museu passa a ter outra função, outro significado. Hoje o Museu das Remoções, além de um espaço de memória da luta da comunidade da Vila Autódromo, tem como objetivo seguir lutando contra as remoções em todo mundo.

Neste mesmo sentido, o Museu do Horto existe em uma área onde os seus moradores também estão sob ameaça de serem removidos. Cerca de cinquenta famílias que vivem nesta comunidade, localizada em uma área nobre da cidade da cidade do Rio de Janeiro, estão sendo pressionadas pelas autoridades a desocupar a região na qual suas famílias vivem a cerca de cem anos. A comunidade do Horto se localiza no bairro do Jardim Botânico, este criado em 1808, na ocasião da chegada da família real portuguesa no Rio de Janeiro. Os trabalhadores do Jardim Botânico, antes escravos, passam então a residir perto do trabalho, e são estas as pessoas que hoje são tidas como invasores. Homens e mulheres que ajudaram a construir o próprio Jardim Botânico. Hoje, estes moradores têm o museu como ferramenta de luta. O museu tem o papel de delegitar a sua existência, a vida naquela região através da apresentação dos seus documentos, exposições que são instrumentos para afirmar a presença e o direito de suas famílias em residir no Jardim Botânico.

Outra experiência, no campo dos museus, que se ligará a Paulo Freire, é o Museu do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), onde o seu Método é incorporado na metodologia educativa do próprio MST. Este movimento político e social brasileiro, inspirado no marxismo, surgiu em oposição ao modelo de reforma agrária imposto pelo regime militar, principalmente na década de 1970, que priorizou a colonização de terrenos não-ocupados, em geral florestais, em regiões remotas, com o objetivo de integração estratégica, sem tocar na estrutura histórica do latifúndio.

Ao contrário desse modelo, o MST visa essencialmente redistribuir terras não-produtivas, revertendo o processo de concentração fundiária e colocando-a ao serviço não da exportação de monoculturas, mas ao abastecimento da população, suportado na agricultura familiar.

Segundo o CEDEM (2014:s.p.),

O MST-Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra tem suas origens na década de 1970. Nesta época, surgiram em todas as regiões do país manifestações camponesas contra as formas de expropriação e expulsão da terra, que resultaram das transformações da agricultura brasileira na ampliação da exploração dos trabalhadores rurais. A expansão da fronteira agrícola, mega-projetos como barragens e a mecanização combinaram para eliminar pequenas e médias lavouras e contribuíram para a concentração capitalista da terra. Este processo intensificou o êxodo rural que forçou a migração de mais de 30 milhões de camponeses. Dos que migraram para a cidade, motivados pela aceleração do processo de industrialização - o chamado "milagre brasileiro"- grande parte ficou desempregada na virada dos anos 1980, quando a indústria brasileira apresentou sintomas da crise. Assim, duas portas de mobilidade social no campo e na cidade foram fechadas para os camponeses. Alguns tentaram resistir na cidade e outros se mobilizaram para voltar à terra, buscando diversas formas de luta. Desta tensão, movimentos locais e regionais se desenvolveram na luta pelo território. (CEDEM, 2014; s.p).

Para o MST, como já dito, esse modelo da ditadura era insuficiente, equivocado e desastroso para as famílias que se encontraram abandonadas em um ambiente inóspito, condenadas ao cultivo de terras impróprias para o uso agrícola, destruindo também o ecossistema. O MST deve ser compreendido como momento mais recente de uma luta de longo curso dos camponeses pelo acesso à terra no Brasil. É herdeiro, por exemplo, das Ligas Camponesas de Francisco Julião, criadas nos anos cinquenta.

Porém, é uma luta histórica, devido ao processo estrutural de concentração fundiária, herdadas do Império Português, que iniciou a colonização já neste sentido, com as capitânicas hereditárias, que concentravam a terra nas mãos de poucos, tratada como um bem econômico, não por sua função social, sendo isto um elemento permanente da história brasileira (Tiepolo, 2015, p.27180). Esta concentração da terra criou uma estrutura social, política e econômica associada ao poder do latifúndio, com poder de comando e obediência, que estruturou a política nacional, mesmo depois da independência, e que permanece uma força determinante no Brasil.

O MST, compreendendo a importância da conscientização anti-capitalista, passa a ter a educação permanente como tarefa revolucionária, sempre baseando sua investigação e as suas publicações na Pedagogia freireana. Tiepolo (2015:27180-27181), destaca nesta trajetória do MST alguns momentos, entre outros, diretamente

referenciados em Paulo Freire ou ligado ao seu pensamento, como em 1992, quando o Movimento assume o lema "Sempre é tempo de aprender, sempre é tempo de ensinar" (Tiepolo, 2015, p.27181), em uma clara referência a Paulo Freire.

Neste contexto, o Museu do MST

é diferente, tem uma especificidade. Ele não é definido por um território (ecomuseu), nem por uma comunidade particular (a comunidade do acampamento Josué de Castro), nem por uma tradição cultural específica (museu das etnias indígenas, negras, etc.). O Museu do MST é definido por uma luta, por um movimento social de âmbito nacional. Ele é um museu de luta. O seu patrimônio, ou seja, aquilo que ele pretende mostrar, analisar e discutir é a luta do movimento e suas memórias. Trata-se, pois, de um patrimônio imaterial, em fluxo, acompanhando a dinâmica da luta social, e por isso, em permanente processo de elaboração e resignificação. Nessa perspectiva, o museu torna-se uma poderosa ferramenta de luta para o MST. O museu do MST ajudará o movimento em dois sentidos: por um lado ele permitirá uma melhor compreensão junto à sociedade brasileira da importância e do significado da reforma agrária e por conseguinte, da luta do MST. Por outro lado, o museu poderá ajudar o movimento a se repensar e rever suas estratégias de luta. (Chaves, 2014; p.104-105).

Estes são exemplos de museus que se identificam como um instrumento de luta, de libertação das suas comunidades das mais diversas formas de opressão nesta nossa sociedade globalizada, neoliberal e capitalista. A Museologia neste contexto "está comprometida com a redução das injustiças e desigualdades sociais; com o combate aos preconceitos; com a melhoria da qualidade de vida coletiva; com o fortalecimento da dignidade e da coesão social; com a utilização do poder da memória, do patrimônio e do museu a favor das comunidades populares". (Chagas & Gouveia, 2014, p.17).

Não foi por acaso que Moutinho (2017) e Mayrand (2007) utilizaram em seus textos expressões como 'luta de classes', 'contradições' e 'dialética', ou que Judite Primo (2014) reconheça o museu enquanto 'aparato ideológico do Estado', o que faz eco ao conceito do marxista francês Louis Althusser. Há aqui a influência clara de uma concepção científica-política de mundo, que está subjacente às reflexões da Nova Museologia, que é o marxismo. Em alguns momentos ela se apresenta de forma direta, como a aplicação por Moutinho (1989) da economia política marxista ao processo de produção de um museu, em sua busca por embasar um conceito de Museologia para além da ação museal. (Ferreira, Soto, 2018, p.106).

Todo este caminho até a Sociomuseologia, que segundo Moutinho é a terceira etapa de sistematização do conhecimento de experiências processadas em etapas anteriores: Mesa Redonda de Santiago do Chile (1972), o reconhecimento dos museus a serviço da sociedade, e a Declaração de Quebec (1984), em que se inicia e tem como permanente a constatação da necessidade de uma Museologia que

realize uma crítica social e intervenha socialmente, que tenha a diversidade como componente e esteja junto à comunidade.

E será neste sentido que se Pierre Mayrand (2011) nos apresenta a chamada AlterMuseologia, que coloca para a Sociomuseologia a dimensão planetária dos desafios sociais. E será neste sentido, da intervenção social através da educação libertadora, que o que há de mais progressista e avançado na Museologia hoje está a ser produzido.

Ao longo destes anos, as trocas e aproximação entre a Museologia e a Educação Freireana foram se estreitando e estão longe de se esgotarem. [...] as áreas da Museologia e da Educação estão fortemente relacionadas e se retroalimentam quando assumem a emancipação das pessoas como o cerne das suas práxis. [...] Compreender em que áreas e atividades museais e museológicas a práxis freireana está a ser reimaginada; reconhecer onde e como tem-se dado a incorporação da metodologia freireana nos processos museais e museológicos. No âmbito da Museologia Dialógica e socialmente comprometida, reimaginar e criar novas possibilidades a partir de metodologias pensadas para outras áreas do saber, significa trabalhar em coletivo para criar futuros compartilhados e interdependentes. Futuros carregados de inéditos viáveis promotores de emancipação social, educativa e cultural. (Primo, Soto, 2022, p.19).

Quando falamos das resonâncias do pensamento freireano nos museus e na(s) Museologia(s) podemos perceber uma diversidade muito grande de práticas e processos em que a práxis freireana é aplicada, com mais ou menos profundidade, e que estaria conectada ao conceito de Museologia da Libertação, contudo, ainda temos muito que caminhar para que efetivamente possamos reconhecer em nossas ações cotidianas uma práxis verdadeiramente comprometida com a libertação.

Como visto aqui, temos sim alguns exemplos que se aproximam já são por si próprios instrumentos de libertação nos marcos freireanos, mas ainda assim existem processos que se reivindicam como tal, mas que apresentam lacunas, sendo algumas graves, para que possam ser parte desta Museologia da Libertação. Ainda há muito que caminhar, mas muito também já foi feito e não podemos deixar de reconhecer.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS<sup>123</sup>

Todos os campos do conhecimento constroem ao longo do tempo referências estruturantes. Como não deve estranhar o observador mais atento, numa sociedade de classes como a nossa, estes mesmos campos de conhecimento, sobretudo em setores científicos mais aplicados, como é o caso da Museologia, são profundamente disputados. Assim sendo, se há autores e pensadores comuns às diversas orientações ideológicas e científicas na Museologia, em seu campo progressista, democrático e popular desta ciência, um deles, por incorporação direta ou indireta, sendo presença fundamental e incontornável, é Paulo Freire.

Faltava, no entanto, uma investigação sistemática que demonstrasse isto de forma clara, documentada e embasada. Hoje, a partir da investigação que foi desenvolvida nesta tese, temos a certeza não só que na atualidade podemos afirmar um crescente e importante reconhecimento da contribuição de Paulo Freire enquanto referencial teórico-prático dos processos museológicos, especialmente no âmbito da Sociomuseologia, como escola de pensamento.

Nossa hipótese inicial, formada por indicações assistemáticas, e que para estava bastante evidente como ponto de partida de nossa investigação, foi confirmada: dentro do universo de autores e teorias socioeducativas, os teóricos que estavam a formular esta Nova Museologia beberam precisamente na fonte do pensamento freireano. Coube a Paulo Freire um papel de destaque na configuração do movimento da Nova Museologia, quando se transferiu ao campo museológico sua práxis educativa como prática de liberdade e conscientização, que se consubstanciou nesta visão de que o museu pode e deve ser também uma ferramenta de construção de identidade e de cidadania.

Seguindo seus referenciais de base marxista, Paulo Freire enxergava a educação como um instrumento para a práxis revolucionária de transformação da sociedade, não como a transformação em si. Podemos pensar também os museus da mesma forma, pois como dizia Paulo Freire, "Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo" (Freire, 1988, p.39). Aqui já podemos tirar uma primeira lição para os museus, parafraseando-o: Os museus não transformam o mundo. Os museus mudam pessoas. Pessoas transformam o mundo.

---

<sup>123</sup> Importante destacar aqui que, ainda inspirados em Freire, não iremos concluir este trabalho, mas sim apontar algumas considerações finais para este também seja um material a ser visto e revisto a todo tempo e jamais ser considerado algo pronto e, por assim dizer, concluído.

Será esta mudança de enfoque, do objeto enquanto fim último dos museus, para as pessoas como verdadeiro fim; da conservação do passado e da memória das elites, para a mobilização e construção de um novo futuro, em compromisso com o povo, esta é a grande mudança que começa a se processar nos anos 1970 na Museologia, e da qual, por meio de Hugues de Varine entre outros, a práxis freireana é o grande referencial teórico-prático. Esta é uma mudança profunda. Acreditamos que, do ponto de vista freireano, pode-se dizer que um museu que não transforma, que não afeta as pessoas, não cumpre todo o seu potencial, toda as suas possibilidades enquanto a gente de intervenção social.

Fundamentalmente, como demonstramos, o papel exercido pelo pensamento de Paulo Freire nas novas experiências de museus foi marcante, principalmente, pela proposta de transformação do homem-objeto em homem-sujeito, como assinalou Hugues de Varine. E foi a partir desta concepção, que ele formulou uma importante metáfora nesta mudança de paradigma dos museus e da própria Museologia, "o museu como finalidade, o museu como objetivo, é a universidade popular, a universidade para o povo através dos objetos" (Varine, 1979, p.19) ativo e participativo, consciente do seu papel histórico no mundo. Isto já estava presente nas práticas pedagógicas freireanas, esse processo de desalienação, de tomada de consciência e fortalecimento dos indivíduos.

O que transparece das memórias do próprio Paulo Freire, em uma atividade em um círculo de cultura nos anos 1960, quando um gari da prefeitura de Brasília, após um debate gritou "amanhã vou entrar no meu trabalho com a cabeça pra cima". Como afirmou Freire, "um discurso de força, um discurso de sujeito, e não mais um discurso de objeto" (Freire, 1996, s.p).

Essa nova perspectiva de ação nos sugere a necessidade de promover uma real integração, na qual a atuação da comunidade será instrumento fundamental na construção de projetos embasados teoricamente e que sejam verdadeiramente inovadores e articulados à produção crítica do conhecimento. Assim o museu poderá se configurar também como um vetor de compromisso social. Uma proposta educacional comprometida com os seres humanos em transformação tem como objetivo maior que os participantes possam refletir e elaborar de maneira crítica e participativa as mensagens recebidas.

Aqui, o museu, é compreendido como espaço da prática pedagógica, da prática educativa, é uma instituição que está a promover a chamada educação permanente, a que não se encerra ao término de um ano letivo. A ação educativa mais

uma vez é vista como processo e não produto com prazos de encerramento, não se trata de uma atividade estanque, o que temos é uma ação dialógica permanente, que se dá também fora dos museus, no diálogo entre sujeitos inseridos ou não na atividade museológica. Ou seja, essa é uma verdadeira práxis libertadora, aqui os processos museológicos educam por meio da compreensão da cultura e através da conscientização e reflexão, buscando o desenvolvimento de uma visão clara das relações sócio-históricas das quais os indivíduos são parte, para que efetivamente haja uma formação voltada para o exercício consciente da cidadania, a partir da participação coletiva, dos indivíduos em comunhão.

Quando pensamos nos processos museológicos, nesta Pedagogia Museológica, já referida nesta investigação, percebemos que o pensamento freireano vai para além dos departamentos de ação educativa, dos serviços educativos, das seções de educação e ensino nos museus. Então, podemos encontrar a educação museal presente em todos os espaços do museu, em todas as etapas dos processos museológicos, com destaque aos processos sociomuseológicos, nos quais a práxis freireana se aplica, faz todo o sentido.

É bem evidente que Paulo Freire pode e deve contribuir em todas estas etapas dos processos museológicos, exatamente no sentido da construção do que seria a Pedagogia Sociomuseológica, comprometida com a não-neutralidade de suas ações. Paulo Freire, ao trazer ao longo de sua obra um compromisso com a educação, apontando o posicionamento político e não neutro da ação educativa, afirmando a própria educação enquanto ferramenta para a conscientização e o processo de libertação popular, que responderá às necessidades daqueles que, a partir dos anos de 1960, se propunham repensar o papel dos museus na sociedade.

Diante desta nova realidade, fica evidente que, dentro do universo de autores e teorias socioeducativas, aqueles que estavam a formular esta Nova Museologia iriam beber na fonte freireana, como é, derivado mesmo das atividades desta investigação, e assumido pela Sociomuseologia. Conforme foi comprovado, muitos são os aspetos desta Pedagogia que podem ser encontrados ao longo do que foi produzido no âmbito do movimento por uma Nova Museologia, entretanto, é importante ressaltar que será o caráter libertário da ação educativa que fará principal a ponte teórica entre o pensamento de Paulo Freire e este movimento, ao encontrar esta na obra deste autor as diretrizes socioeducativas para a construção de uma práxis museológica que seja comprometida com as comunidades e, principalmente, voltada para o exercício consciente da cidadania.

Tantos são os aspectos da Pedagogia freireana que podem ser encontrados ao longo das obras produzidas no campo museal, tais como a relação dialética, a proposta de educação popular, o exercício consciente da cidadania, a questão comunitária, o diagnóstico participado, a curadoria participativa, o construtivismo crítico, o museu como um processo continuado e semelhante à educação permanente, a leitura do mundo, o museólogo como trabalhador social (destacamos a influência de Paulo Freire na obra de Waldisa Russio), a não neutralidade das ações museais e o necessário caráter libertário das ações humanas.

E é importante ressaltar que é exatamente o caráter libertário que faz a ponte teórica entre a proposta freiriana e as Museologias progressistas, ao encontrar na obra de Paulo Freire, no pensamento freireano, diretrizes sócio-educativas para a construção da práxis museológica comprometida com a comunidade, com o povo, com os excluídos, ou seja, uma Museologia da Libertação.

É fundamental deixarmos claro que, ainda que tenhamos identificado o que deveria ser efetivamente uma Museologia da Libertação em marcos freireanos, não podemos deixar de considerar tudo o que foi previamente identificado como tal nos termos de Hugues de Varine e Odalice Priosti. Infelizmente, não pudemos escutar do próprio Paulo Freire o que seria uma Museologia da Libertação, não existe uma obra sequer em que ele fale sobre museus e o mais próximo que conseguimos chegar foi a uma "definição" de museu explícita por Freire em um contexto informal do cotidiano e que muito se aproxima da definição de Varine e Priosti.

Temos visto hoje, neste universo das Museologias mais progressistas, uma série de correntes, que tem buscado beber na fonte de Paulo Freire: a Museologia Comunitária, a EcoMuseologia, a Nova Museologia, a Museologia Social e a nossa escola de pensamento, a Sociomuseologia. Estas formas de pensar e fazer Museologia, progressista e insurgente, encontram no pensamento freireano os referenciais teórico-práticos para a construção de processos museológicos fundamentalmente sociais, de base comunitária, comprometidos com a transformação social e com a libertação dos oprimidos.

Estas são Museologias e museus tem lado, compreendem ser não neutras diante da realidade, tem posicionamento político e quando digo isso, não partidário, mas também poderia o ser, caso faça sentido no contexto em que esta inserido. O campo museal, sendo um espaço de função educativa, é logo um espaço político, pois estas dimensões não podem dissociar-se. É nas palavras de Paulo Freire, neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político ou

do partido, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno do “a favor de quem e do que”, portanto, “contra quem e contra o que” fazemos a educação e desenvolvemos a atividade política (Freire, 2004).

Este elemento reflete-se, obrigatoriamente, na práxis a ser desenvolvida. Pois, mesmo quando museu se declara estar a favor das classes populares, nem sempre isto é convergente, pois Paulo Freire já nos dizia que “a questão não está apenas em proclamar verbalmente a opção pelas classes e setores dominados, mas ter uma prática político-pedagógica rigorosamente coerente com a proclamação verbal” (Freire, 2004, p.47) e, por extensão, em matéria de museus, estes devem estar ligados ao mundo, às forças vivas de sua realidade.

Será essa perspectiva de respeito pela cultura e pelos saberes populares, em que converge com as perspectivas progressistas da Museologia: de acordo com Gadotti, Paulo Freire “realça a importância da dimensão cultural nos processos de transformação social. A educação é muito mais do que a instrução. Para ser transformadora - transformar as condições de opressão – ela deve enraizar-se na cultura dos povos” (Gadotti, 2001, p.8).

Em geral, a Museologia Bancária, se apropria da metodologia freireana e aplica apenas no âmbito dos chamados serviços educativos, o que por si só já se configura como um grande avanço, especialmente no que diz respeito a busca de aproximação com os seus públicos, contudo ainda uma apropriação bastante limitada das possibilidades de aplicação da práxis freireana de forma ainda mais alargada na totalidade das instituições museais.

É necessário refletirmos se os museus estão trabalhando para de reforçar lógicas colonialistas ou trabalhando para decolonizar essas relações culturais, através da valorização da cultura popular, apontando o posicionamento político e não neutro da ação museológica, afirmando esta enquanto ferramenta de libertação, se estão reforçando a lógica da chamada educação bancária, conceito fundamental identificado por Paulo Freire, em que os indivíduos são tidos como “caixas vazias” que precisam ser preenchidos por informações, sem qualquer reflexão, de cima para baixo ou se os museus estão a se colocam num patamar não hierarquizado, em diálogo, numa educação construtivista, crítica e reflexiva.

Por isso, afirmamos ser necessário, até mesmo inevitável, que o profissional de museus comprometido com a chamada educação libertadora, preconizada por Paulo Freire e muitas vezes referida por Varine como uma base essencial para o exercício de uma boa ação museológica educacional, tenha um exercício profissional

que passe pela preocupação social de suas propostas e ações, pela busca de um diálogo mais amplo e profundo com os diversos setores da sociedade, pela atualidade, pelo aprimoramento e reflexão contínuos de suas atividades.

Estas são possibilidades que se afirmam e confirmam a cada dia, com a influência da tônica cada vez mais da função educativa dos museus, onde esta é cada vez menos uma atividade exclusiva, própria de uma seção específica destas instituições, mas está integrado potencialmente em todas as atividades, sendo não mais apenas um instrumento auxiliar da educação formal, mas um espaço para a educação permanente, ao longo da vida, voltada à cidadania, à igualdade de gênero e ao respeito pela diversidade cultural. A práxis freireana será uma fonte e um modelo que inspirou muitos renovadores dos museus, e deve ser uma inspiração consciente para novas gerações de museólogos progressistas, e para isto esta investigação pretende ser um contributo.

Eu creio que podemos dizer que, no Brasil particularmente, a concepção de museu comunitário e seu papel no desenvolvimento corresponde bem às ideias de Paulo Freire. Da mesma forma, a crítica da "educação bancária" pode facilmente ser aplicada a uma Museologia que promove o património "sem terra" desconectado da sociedade e da cultura vibrante. Mas se muito se fala sobre o diálogo de Paulo Freire e os museus brasileiros, à exceção de Odalice, creio que não houveram pesquisas ou publicações que enfocaram claramente uma "Museologia da Libertação". (Varine, 2017, p.103).

A Pedagogia freireana em grande medida tem sido esteio para a nossa escola de pensamento, a Sociomuseologia. Os escritos sobre esta têm vindo a pontuar a relação ou mesmo a influência de Paulo Freire na formulação de seus conceitos e paradigmas, basta um olhar atento para perceber a presença do pensamento freireano na Sociomuseologia, seja no discurso ou na práxis. No âmbito da Cátedra UNESCO-ULUSÓFONA Educação, Cidadania e Diversidade Cultural, especialmente através dos seminários #MusaTemas e #MusaFórum, bem como do grupo de estudos Sociomuseologia + Paulo Freire, temos buscado aquilo que poderíamos entender como a "face museal" de Paulo Freire.

Para isso, fizemos e ainda temos feito um trabalho de mapeamento das diferentes expressões de Museologia com vínculo social, que se inspiram e produzem a partir e em sintonia com o pensamento freireano. Com este trabalho não procuramos apenas realizar uma "arqueologia" ou uma "genealogia" do pensamento museológico em sua relação com o pensamento freireano. Isto em si já seria muito importante, pois daria um status académico ao reconhecimento assistemático que personagens centrais desse processo de renovação museal tem dado à influência freireana.

Cremos, porém, que para além de promover de uma forma justa o reconhecimento do papel de Paulo Freire em nosso campo, o que se abre a partir disto é a possibilidade de retomarmos, de forma sistemática e mais aprofundada, às suas reflexões. Poderemos assim enxergarmos como a sua obra fecunda ainda pode nos ajudar a superar alguns obstáculos enfrentados na prática cotidiana, especialmente no âmbito dos museus, e enxergamos as possibilidades para abrir outros tantos caminhos para uma ação educativa ainda mais cidadã, progressista e humanista.

Esperamos com esta tese, não só em extensão, alcançar mais museus e os campos específicos das Museologias, onde a obra de Paulo Freire poderia se integrar como ainda há espaço para o aprofundamento, a intensificação de sua utilização no campo das práticas herdeiras da Nova Museologia, como a Sociomuseologia. Estas possibilidades se afirmam e confirmam a cada dia, com a tônica cada vez maior na função educativa dos museus, onde é cada vez menos uma atividade exclusiva de uma seção ou departamento específico destas instituições, mas está integrado potencialmente em todas as fases dos processos museológicos. O museu deixa esta de ser apenas um instrumento auxiliar da educação formal, passa a ser um espaço de educação permanente, voltado à cidadania, à igualdade de gênero e ao respeito pela diversidade cultural.

Esse esforço que temos realizado atualmente é o reconhecimento do significado do pensamento freireano não só para a Sociomuseologia, mas para as distintas Museologias progressistas. O exemplo freireano, suas contribuições, continuam presentes nos espaços educativos, sejam estas escolas, movimentos sociais ou museus. Muito ficou, muito ainda permanece, pois a obra de Paulo Freire segue viva, atuante e se reinventando, mesmo a quase trinta anos depois de sua morte. Desta forma, ele nos inspira a mantermos a nossa fé na humanidade, acreditarmos na força do poder popular, confiarmos no povo e seguimos neste mundo, amorosamente.

## Referências Bibliográficas

### Livros e E-Pub's

Andrade, P. F. C. (1991). A Atualidade da Doutrina Social da Igreja e A Teologia da Libertação. In. Persp. Teol. 23 (199V): 153-161.

Ardila, S. N. (2017). Educação em Museus e Contextos não Escolares. São Paulo, Editora Senac S.P., (Série Universitária).

Arendt, H. (2012) As Origens do Totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras.

Arns, D. P. E. (2001). Da Esperança à Utopia: Testemunho de uma vida. Rio de Janeiro: Sextante.

Arroyo, M. (2012). Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. Editora Saraiva.

Assmann, H. e Sung, J. M. (2012). *Deus em nós: o reinado que acontece no amor solidário aos pobres*. Coleção Novo Caminho da Teologia. São Paulo: Paulus.

Bauman, Z. (1999). *Globalização: as consequências humanas*. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

\_\_\_\_\_ (2003). *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

\_\_\_\_\_ (2011). *Bauman sobre Bauman: diálogos com Keith Tester/Zygmunt Bauman*. Tradução Carlos Alberto Medeiros - Rio de Janeiro: Zahar.

\_\_\_\_\_ (2012). *Ensaio sobre o conceito de cultura* [recurso eletrônico, formato ePUB] Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Benjamin, W. (1986). *Documentos de cultura. documentos de barbárie: escritos escolhidos* | Seleção e apresentação Willi Bolle; tradução Celeste H.M. Ribeiro de Sousa ... I et al.1. — São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_ (1987). Walter Benjamin: obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política. In.: *Sobre o conceito da História*. Vol. 1. 3a Edição. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Ed. Brasiliense.

\_\_\_\_\_ (2005). Espaços que suscitam sonhos, museu, pavilhões de fontes hidrominerais. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Museus: antropofagia da memória e do patrimônio, pp. 132-147, nº 31. Chagas, Mario de Souza (Org.), Brasília: Iphan.

Bernal, M. (1987). Mao e a revolução chinesa. In.: Hobsbawn, E. J. (Org.), *História do Marxismo: o marxismo na época da Terceira Internacional: o novo capitalismo, o imperialismo, o terceiro mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Bernardo, J. (1977). Luta de Classes na China. Lisboa: [s.n.]

Berryman, P. (1987). *Liberation Theology: essential facts about the revolutionary movement in Latin American and beyond*. Philadelphia: Temple University Press.

- Bettelheim, C. (1971). *A Transição para o socialismo*. São Paulo: Edições 70
- Betto, F. (1984). *O que é comunidade eclesial de base*. São Paulo: Brasiliense.
- Boff, C. (1986.) *Como trabalhar com o povo*. Petrópolis: Vozes/lbase.
- Boff, L. (1980). *O Caminhar da Igreja com os oprimidos*. São Paulo: Editora Vozes.
- \_\_\_\_\_ (2012). *Sustentabilidade: o que é – o que não é*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Bosi, E. (2003). *O Tempo Vivo da Memória: Ensaios de Psicologia Social*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Bruno M. C. O. (Org.). *O ICOM/Brasil e o pensamento museológico brasileiro: documentos selecionados* (Volume 2), (pp. 52-57). São Paulo: Pinacoteca do Estado/Secretaria do Estado de São Paulo/Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus.
- Caldart, I.B. Pereira, P. Alentejano, G. Frigotto. (2012). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio De Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Caldart, R. S. (2000). *Pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola é mais do que Escola*. Petrópolis: Vozes.
- Castells, M. (1999). *O Poder da Identidade*. Volume II, tradução Klauss Brandini Gerhardt, São Paulo: Paz e Terra.
- Castro, C.; D'Araujo, M. C.; Soares, G. A. D. (1994) *Os anos de chumbo: a memória militar sobre a repressão*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- Catão, F. (1986). *O que é Teologia da Libertação*. Nova Cultural/Brasiliense . Brasília, Brasil.
- Chauí, M. (2006). *Cidadania Cultural. O direito à cultura*. 1º. Ed. – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- \_\_\_\_\_ (2007). *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas* – 12ª ed. – São Paulo: Cortez Editora.
- \_\_\_\_\_ (2008). *O que é ideologia?* – 2ª ed. – Coleção primeiros Passos. São Paulo: Ed. Brasiliense.
- Coelho, G. (2012). *MCP – História do Movimento de Cultura Popular - MCP*. Recife: Ed. do autor.
- Damásio, A. (2017). *A Estranha Ordem das Coisas. A vida, os sentimentos e as culturas humanas*. Tradução Luis Oliveira Santos e João Quina Edições. Ed. Temas e Debates – Círculo de Leitores: Lisboa.
- Dardot, P. e Laval, C. (2017). *Comum. Ensaio sobre a revolução no século XXI* [recurso eletrônico, formato ePUB]. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo.

- Daubier, J. 1974. *História da revolução cultural chinesa*. v.1. Lisboa : Presença.
- Davallon, J. (2000). *L'exposition à l'oeuvre : stratégies de communication et médiation symbolique*. Paris: L'Harmattan
- Davis, A. (2016). *Educação e libertação: a perspectiva das mulheres negras*. Tradução Heci Regina Candiani – 1ª edição – São Paulo: Boitempo.
- Durkheim, É. (2007). *As regras do método sociológico* (Prefácio da 2ª edição) – 3ª ed. – Tradução Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_ (1999). *Da divisão do trabalho social* – Tradução Eduardo Brandão – 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes.
- Dussel, E. (1973). *América Latina: Dependencia e Liberación*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.
- \_\_\_\_\_ (1983). *Praxis Latinoamericana Y Filosofia de la Liberación*. Bogotá: Editora Nueva América.
- \_\_\_\_\_ (2017). *Filosofías del Sur. Descolonización y transmodernidad* [recurso eletrônico, formato ePUB]. Ciudad de Mexico: Ediciones Akal.
- Ferreira, M. M. e Delgado, L. de A. N. (2014). Introdução. *História do tempo presente*. Marieta M. Ferreira e Lucilia de A. N. Delgado (Org). – Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Freire, P (1993). *Política e educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- \_\_\_\_\_ (1963). *Alfabetização e Conscientização*. Porto Alegre, Emma.
- \_\_\_\_\_ (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_ (1971). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_ (1974a). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_ (1974b). *Uma educação para a liberdade*. Porto, Portugal: Textos Marginais.
- \_\_\_\_\_ (1976). *Ação Cultural para Liberdade e Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_ (1977). *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_ (1979). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro. Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_ (1980a). *Conscientização – teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- \_\_\_\_\_ (1980b). *Educação como Prática da Liberdade*. 10. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

\_\_\_\_\_ (1980c). Ideologia e educação: reflexões sobre a não neutralidade da educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_ (1981). Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_ (1987). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

\_\_\_\_\_ (1989). A importância do ato de ler, em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez.

\_\_\_\_\_ (1992). Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_ (1992). Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 10ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra.

\_\_\_\_\_ (1996). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. Faundez, A. (1985). Por uma Pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P.; Gadotti, M.; Guimarães, S. (1985). Pedagogia: Diálogo e Conflito. Coleção Educação Contemporânea. São Paulo, Cortez.

Freire, P. e Guimarães, S. (2013) Aprendendo com a própria história. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Freire, P. e Nogueira, A. (1993) QUE FAZER Teoria e Prática de Educação Popular. Petrópolis: Editora Vozes.

Freire, P.; Nogueira, A.; Mazza, D. (1989). Que Fazer: Teoria e Prática em Educação Popular. Petrópolis: Vozes.

Gadotti, M. (1996a). Paulo Freire, uma Biobibliografia. São Paulo, Cortez, Instituto Paulo Freire.

\_\_\_\_\_ (1996b). "Por que devemos continuar estudando Freire?". In: Scocuglia, Afonso Celso. A História das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB.

\_\_\_\_\_ (2011). Boniteza de um sonho : ensinar-e-aprender com sentido -- 2. ed. -- São Paulo : Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.

Guarnieri, W. R. C. (2010). *Waldisa Rússio Camargo Guarnieri – Textos e Contextos de Uma Trajetória Profissional* (Volume 1), M. C. Oliveira Bruno (Org.). São Paulo: Pinacoteca do Estado/Secretaria do Estado de São Paulo/Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus.

Heitor, G. K. Chagas, M. (2017). *O pensamento museológico de Gilberto Freyre*. Recife: Ed. Massangana.

Hobsbawm, E. (1995) *Era dos Extremos: o breve século XX, 1914–1991*. São Paulo: Companhia das Letras.

Lévi-Strauss, C. (2008). *Antropologia Estrutural*. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Ed. Cosac-Naify.

Losurdo, D. (2017) *Guerra e revolução*. São Paulo: Boitempo Editorial

Löwy, M. (2000). *A guerra dos deuses. Religião e política na América Latina*. Petrópolis: Vozes, CLACSO-LPP.

Mairesse, F. (2016). *Nouvelles tendances de la muséologie*. França : ministère de la Culture et de la Communication.

Mehring, F. (1977). *O materialismo histórico, Franz Mehring*. 1ª. Edição. Tradução de M. Reende, Clássicos Antídoto – N.o 3, edição n.o 20, Edições Antídoto, Lisboa.

Moura, M. (2004). *O nascimento da Antropologia cultural – A obra de Franz Boas*. São Paulo: Hucitec.

Nóvoa, A. e Apple, M. (1998). *Paulo Freire: política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora  
Oliven, Ruben George (1992). *A parte e o todo: a diversidade cultural no Brasil-nação*. Petrópolis: Vozes.

Pinto, R. de C. S.; Silva, Carlos Esquivel G. da; Loureiro, Katia A. Silva (2012). *Circuito das Casas-Tela – Caminhos de Vida no Museu de Favela*, 1ª Ed. – Rio de Janeiro: Museu de Favela.

Pomar, W. (2003). *A Revolução Chinesa*. São Paulo: Editora Unesp.

Prado Jr. C. (2015). *A Revolução Brasileira*. Brasília: Editora Brasiliense.

Ree, L. (2018). *O Holocausto: Uma nova história*. Editora Vestígio: São Paulo.

Rivard, R. (1984). *Que Le Musée S" Ouvre – ou une nouvelle muséologie : les écomusées et les musées ouverts*. Québec: Mimeo.

Sahlins, M.D. (2007). *Cultura na Prática*. Tradução Vera Ribeiro. 2 ed. – Rio de Janeiro: Editora UFRJ (Coleção etnologia).

Santos, B. de S. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo.

Saviani, D. (2008). *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

Schwarcz, L. M. (2019). *Sobre o autoritarismo brasileiro* [recurso eletrônico, formato ePUB]. São Paulo: Ed. Companhia das Letras.

Sousa Santos, B. de (2006). *A Gramática do Tempo para uma nova cultura*. São Paulo: Cortez.

Tsetung, M. (1975). Obras Escolhidas de Mao Tsetung, Tomo III, 295-288. Pequim: Edições do Povo.

Varine, H. de. (1987). O Tempo Social. Rio de Janeiro: Eça Editora.

\_\_\_\_\_ (2012). As raízes do futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local. Porto Alegre: Medianiz.

\_\_\_\_\_ (1987). *O Tempo Social*. Tradução e coordenação Fernanda Camargo-Moro e Lourdes Rego Novaes. Coleção Eleutherias. Rio de Janeiro: Eça Editora.

Voz Operária (1959). As Comunas Populares são a aurora do Comunismo. In. Voz Operária, PCB, Rio de Janeiro.

Wagner, R. (2012). *A invenção da cultura*. Tradução Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo: Cosac Naify.

Yúdice, G. (2006). *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Tradução de Marie-Anne Kremer. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Zaldívar, C. (2016). *Museo en el exilio, un modelo de resistencia In: Museo Internacional de la Resistencia Salvador Allende – Mirsa - 1975 – 1990 – Catálogo Razoado*. Santiago: Museo de la Solidariedad Salvador Allende.

### **Artigos, Revistas, Relatórios, Dissertações, Teses e Publicações diversas (digitais ou não)**

Allende, S. (1973). Relembre como foi o último discurso de Salvador Allende. In. Memória EBC. Portal EBC 11/09/13. Acedido em: <https://memoria.ebc.com.br/noticias/internacional/2013/09/relembre-como-foi-o-ultimo-discurso-de-salvador-allende>

Alves, V. M. S.; Reis, M. A. G. de S. (2013). Tecendo relações entre as reflexões de Paulo Freire e a Mesa Redonda de Santiago do Chile, 1972. Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-PMUS Unirio | MAST - vol. 6 no 1 – 2013.

ANF, Agência de Notícias das Favelas (2014). *De dentro da Maré: ato contra o despejo do Museu da Maré movimenta a Avenida Brasil*. 22/10/2014. Acesso em: 15. out.2019. Disponível em: <http://www.anf.org.br/de-dentro-da-mare-cronica-da-caminhada-da-resistencia-em-defesa-do-museu-da-mare/>

Araújo, G. Pi.de; Esteves, L. L.; Albernaz, L. S. F. (2017). *Bongar e vencer nos editais: políticas públicas culturais, mercado e grupos artísticos populares*. In.: pragMATIZES – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura. Ano 8, número 14, semestral, out/2017 a mar/ 2018. Acesso em: 22. abr.2019.

Arcary, V. (2000) As Esquinas Perigosas da História: Um estudo sobre a história dos conceitos de época, situação e crise revolucionária no debate marxista. Tese apresentada ao Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letra e Ciências Humanas da USP, na área de concentração de História Social.

\_\_\_\_\_ (s.d). Um processo revolucionário mundial em forma de ondas sincronizadas, as cinco vagas revolucionárias do século XX. Acedido em: <http://www.cefetsp.br/>

Bauman, Z. (2014). Zygmunt Bauman: "A cultura é um campo de batalha e um parque de diversões" (Entrevista). *Revista Época*. Por Luís Antônio Giron. Edição de 07/02/2014. Acesso em Mar.2015 <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2014/02/bzygmunt-baumanb-cultura-e-um-campo-de-batalha-e-um-parque-de-diversoes.html>

Boff, C. (1981). Doutrina Social da Igreja e Teologia da Libertação: práticas sociais opostas? *Concilium*, Petrópolis, n. 170, p. 468-487.

Boff, L. (s.d.) Leonardo Boff, sobre teologia, política, pobreza e desigualdade, ecologia. Acedido em <https://youtu.be/E3GfDjSpDEs>

\_\_\_\_\_ (s/d). *Um ethos para salvar a terra*. Acesso em: 20 de fev.2018. <http://www.leonardoboff.com/site/lboff.htm>

Bourne, R. (2010). Commonwealth of Nations: Estratégias Intergovernamentais e Não governamentais para a Proteção dos Direitos Humanos em uma Instituição Pós-colonial. In. *SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos*, v. 7, n. 12, Jun. 2010, São Paulo, Brasil.

Brasil, Ministério das Cidades (2007). Programa de Aceleração do Crescimento - PAC. *Manual de Instruções - Projetos Prioritários de Investimentos - PPI, Intervenções em Favelas*, Período 2007–2010.

Brayner, V. (2018). *Retratos da memória acesa em Nazaré — O MINOM e a busca pelo Bem Viver*.

\_\_\_\_\_ (2020). *Memórias Rebeldes: A Invenção Clássica e sua Transfiguração em Processos Sociomuseais Decoloniais e Ecosistêmicos*. Tese (Doutoramento em Museologia) Universidade Lusófona: Lisboa.

Bruno, M. C. O. (2009). Sobre o conceito de Museologia social. *Cadernos de Sociomuseologia*, 1(1). <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosocioMuseologia/article/view/467>

\_\_\_\_\_ (2017). *Revisitando a contribuição acadêmica de Waldisa Rússio: políticas e poéticas museológicas*. Conferência ICOFOM-LAM - Revisitando os Clássicos - Rússio ano 2017 - Política e Poética da Museologia, Havana, Cuba, 25 a 29 de setembro.

Campos, M.D. (1999). SULEar vs NORTEar: Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia, In.: *Documenta*, VI, no. 8, Programa de Mestrado e Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social & (EICOS)/Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Durável/UFRJ, Rio de Janeiro, pp. 41-70. <http://www.sulear.com.br/texto03.pdf>

\_\_\_\_\_ (2006). A cosmologia dos Caiapós. *Scientific American Brasil*, São Paulo, v. 14, p. 62-71.

Canclini, Nestor Garcia (2005). Definiciones en transición. En: *Cultura, política y sociedad. Perspectivas latinoamericanas*. Daniel Mato (org.). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. pp. 69-81. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/mato/cultura.htm>

Cândido, M. M. D. (2003). Ondas do Pensamento Museológico Brasileiro. *Cadernos de Sociomuseologia* v. 20 n. 20 (2003) Lisboa: ULUSÓFONA. Acedido em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosocioMuseologia/issue/view/37>

Cardoso, P. (2010). ICOM 2010: half a century of changes and impasse. *Cadernos de Sociomuseologia*, [S.l.], 38(38). Acesso em: 22 de mar. 2018. <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosocioMuseologia/article/view/1643>

Carvalho, A. (2015). DECIFRANDO CONCEITOS EMMUSEOLOGIA: ENTREVISTA COM MÁRIOCANEVA MOUTINHO. In. MUSEOLOGIA& INTERDISCIPLINARIDADE Vol.1V, nº8, dez. de 2015

Carvalho, A. F. P. de (2014). A Doutrina Social da Igreja e o Desenvolvimento – Contributos e reflexões críticas. Dissertação - Mestre em Desenvolvimento, Diversidades Locais e Desafios Mundiais - ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.

Carvalho, A. (2015). O Fascínio do Património e dos Museus: entrevista com Hugues de Varine. *Cadernos de Sociomuseologia*, n. 5, setembro 2015. Acesso em: 03 set. 2017 <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosocioMuseologia/article/view/5203>

Castro, F. R. (1960). Discurso pronunciado por el comandante en jefe Fidel Castro Ruz en la sede de las Naciones Unidas, Estados Unidos, el 26 de septiembre de 1960. <http://www.fidelcastro.cu/es/discursos/discurso-pronunciado-en-la-sede-de-las-naciones-unidas-estados-unidos>

Cavalcanti, M. (2017). Educação e Cidadania: Paulo Freire, o Movimento Graal e as Políticas Sociais em Portugal (1970/1974) Dissertação para obtenção de grau de Mestre em Política Social. Lisboa, Universidade Nova de Lisboa.

CEDEM (2014) MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Acedido em: Chagas, M. & Gouveia, I. (2014) Museologia social: reflexões e práticas (à guisa de apresentação). *Cadernos do CEOM* - Ano 27, no. 41 - Museologia Social. Acesso em: 10.mar.2016. Disponível em: <https://museuscomunitarios.files.wordpress.com/2014/01/Museologia-social-reflexc3b5es-e-prc3a1ticas.pdf>

Chagas, M. (2018). Seminário A Função Social do Museu, Curso de Mestrado e Doutoramento em Museologia. Lisboa, Universidade Lusófona.

Chagas, M.; Assunção, P. & Glas, T. (2014) Museologia social em movimento. *Cadernos do CEOM* - Ano 27, no. 41 - Museologia Social. Acesso em: 10.mar.2016. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/2618/1517>

Chagas, M.; Gouveia, In. (2014). Museologia social: reflexões e práticas (à guisa de apresentação). In. *Cadernos do CEOM*. Ano 27, n. 41 Dezembro de 2014 Chapecó: Unochapecó, p.9-22.

Chagas, M.; Santos, M. S. dos. (2002). *Museus e Políticas de Memória*. Cadernos de Sociomuseologia 19. Lisboa: ULUSÓFONA.

Chagas, M. (2003). *Imaginação Museal – Museu, Memória e Poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais (PPCIS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

\_\_\_\_\_ (2005). Museus: antropofagia da memória e do patrimônio. In: *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Museus: antropofagia da memória e do patrimônio, pp. 15-25, nº 31. Chagas, Mario de Souza (Org.), Brasília: Iphan.

\_\_\_\_\_ (2011). Memória e Poder: dois movimentos. *Ensaio de Museologia*, Universidade Lusófona, Estudos Avançados de Museologia. Acesso em 14 de set. 2017 [http://www.Museologia-portugal.net/files/memoria\\_e\\_poder\\_dois\\_movimentos.pdf](http://www.Museologia-portugal.net/files/memoria_e_poder_dois_movimentos.pdf)

\_\_\_\_\_ (2014). Entrevista de Hugues de Varine concedida a Mário Chagas (pp. 240–248). *Cadernos do CEOM*, Museologia Social – Ano 27, No. 41. <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/2605/1504>

\_\_\_\_\_ (2017). Museus e Patrimônios: por uma poética e uma política decolonial, p.121-137. *Revista do Patrimônio Histórico Artístico Nacional*, No. 35. Organização de Andrey Rosenthal Schlee. Brasília: IPHAN.

Chagas, Mário; Santos, Myrian Sepúlveda dos. (2002). A vida social e política dos objetos de um museu. In: *Anais do Museu Histórico Nacional*, Rio de Janeiro, v.34, p. 195-220.

Coelho, E. P. (2004). Paulo Freire: Uma educação á distância - Cartas à Guiné-Bissau. In. Painéis Dialógicos - Painel H - Expas. de Interv. em Educação, no IV Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, Porto – Portugal. Acedido em <http://www.acervo.paulofreire.org>

Comitê Central do PCC. (1975a). Circular do Comitê Central do P.C.C. In.: Carneiro, H. A. (Ed.), *Para a história da Revolução Cultural Chinesa / 1*, 7-19. Porto: Editora Nova Crítica.

Comitê Central do PCC. (1975a). Decisão do Comitê Central do P.C.C. sobre a Grande Revolução Cultural Proletária. In.: Carneiro, H. A. (Ed.), *Para a história da Revolução Cultural Chinesa / 1*, 21-38. Porto: Editora Nova Crítica.

Concílio Vaticano II. In. *Revista de Teologia e Cultura / Journal of Theology & Culture*. Edição nº 02 – Out/ Nov/ Dez 2005.

Declaração de Québec - Princípios de Base de uma Nova Museologia 1984. Tradução Mário Moutinho. Revisão Marcelo M. Araújo. Declaração de Caracas - ICOM, 1992 Tradução Maristela Braga. CCA- Museu Universitário PUC CAMPINAS.

Delambre, D. (2013). *Museologia do Afeto*. Acedido em <http://youtu.be/6PZI0TM0KtM>

DelRoio, M. (2003). A questão russa para Marx e Engels. In. *Estudos de Sociologia*, 15, 121-129.

Domingues, E. L. V. S. (1997). A Ventura Pós-moderna. In: Revista Semeiar (3), Cátedra Padre António Vieira: Instituto Padre António Vieira e PUC-Rio de Janeiro. [http://www.lettras.puc-rio.br/unidades&nucleos/catedra/revista/3Sem\\_19.html](http://www.lettras.puc-rio.br/unidades&nucleos/catedra/revista/3Sem_19.html)

Domingues, I. (2011) O intelectual público, a ética republicana e a fratura do éthos da ciência. In. ScientiaeStudia 9(3). Acedido em: <https://www.scielo.br/j/ss/a/pH7wRh3cD68xDfYfmmJznpS/?lang=pt>

Dos Santos, T. (2015). "La teoría de la dependencia: Balance y perspectivas". In: Del Valle Rivera, M. C. & Jasso Villazul, S.J. (Comp.). *Obras reunidas de Theotonio dos Santos*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Duarte-Plon, L. (2018). Carta de Paris: Guernica, muito mais que um quadro. In. Carta Maior. Acedido em: <https://www.cartamaior.com.br/>

Estima, F. (2009). A ação formativa do PT começa com a sua própria construção como partido. In. Teoria e Debate. Edição 82 - Maio/2009. Fundação Perseu Abramo, Brasil.

Fernandes, A. M. F. R. D. S. (2005). Um núcleo documental para o estudo do MINOM. (Tese de doutoramento não publicada) Lisboa: ULUSÓFONA.

\_\_\_\_\_ (2006). As autarquias e a gestão dos museus no século XXI. Fundão, Portugal: Revista Ebróbriga.

\_\_\_\_\_ (2007). Gestão e sustentabilidade dos Ecomuseus e museus comunitários. Museus de comunidade: experiências e reflexões para um melhor desempenho. Rio de Janeiro, Brasil: III Encontro de Ecomuseus e Museus Comunitários (2004).

Ferreira, C. S. (2018) Por que cresce o fascismo no Brasil? Revista Princípios. Acedido em [www.revistaprincipios.com.br/artigos/156/capa/3310/por-que-cresce-o-fascismo-no-brasil.html](http://www.revistaprincipios.com.br/artigos/156/capa/3310/por-que-cresce-o-fascismo-no-brasil.html)

Ferreira, C. S.; Vieira, W. (2017) A construção da nação na América Latina, um processo interrompido: bloqueios internos e externos. In: PLURAL, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.24.2, 2017, p.38-64.

Freire, A. M. A. (1998). Vida e obra de Paulo Freire. Palestra proferida no I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA, em 25 de abril de 1998, no Recife/PE.

Freire, P. (1989) Construindo a Educação Pública Popular. In. Franco, Dalva de Souza (2014). A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 – 1991) e suas consequências. Pro-Posições | v. 25, n. 3 (75) | p. 103-121 | set./dez. 2014.

\_\_\_\_\_ (1991). Leitura da palavra... leitura do mundo. O Correio da UNESCO, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 4-9, fev. Entrevista concedida a Marcio D'Oliveira Campos. [http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2473/3/FPF\\_OPF\\_07\\_080.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2473/3/FPF_OPF_07_080.pdf)

\_\_\_\_\_ (1997a). Paulo Freire e MST - Somente Pela Luta Teremos A Libertação. <http://www.youtube.com/watch?v=qqtukvjnhsq>  
Freire, P. atall. (1958). Relatório Final do Seminário Regional de Educação de Adultos. Pernambuco.

\_\_\_\_\_ (1997b). Paulo Freire – última entrevista 2a Parte. Entrevistadora: Luciana Burlamaqui. TV PUC/SP, 17 abr. 1997. São Paulo. <https://youtu.be/fBXFV4Jx6Y8>

Friedman, Milton (1951). Neo-Liberalism and its Prospects, In.: *Farmand*, 17 February 1951, pp. 89-93, from The Collected Works of Milton Friedman, compiled and edited by Robert Leeson and Charles G. Palm. Acesso em: 16.07.19. Disponível: [https://miltonfriedman.hoover.org/friedman\\_images/Collections/2016c21/Farmand\\_02\\_17\\_1951.pdf](https://miltonfriedman.hoover.org/friedman_images/Collections/2016c21/Farmand_02_17_1951.pdf)

Gadotti, Moacir, (s/d). Carta da Terra no Brasil – Um breve balanço. Acesso em: 18. fev.2018 Disponível em: [www.earthcharterinaction.com/.../A%20Carta%20da%20Terra%20no%20Brasil.doc](http://www.earthcharterinaction.com/.../A%20Carta%20da%20Terra%20no%20Brasil.doc)

Gaspar, L. (2010). Movimento de Cultura Popular. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2010. Acedido em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>

Gerhardt, H. (1993). PAULO FREIRE (1921-1997). In. Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (Paris, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 3-4, 1993, págs. 463-484.

Gomes, A. (2018). Porque tudo o que é coisa que está no museu é nosso! Museus indígenas, mobilizações étnicas e a Rede Indígena de Memória e Museologia Social, p.p.269-288. In.: *Anais 200 anos de museus no Brasil: desafios e perspectivas*, organizadoras Ana Lourdes de Aguiar Costa e Eneida Braga Rocha de Lemos, Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) – Brasília, DF.

Gomes, C. R. A. de S., (2013). *Do "fato museal" ao gesto museológico – Uma reflexão*. Monografia (Graduação em Museologia) — Departamento de Ciências da Informação, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre (RS).

Gutiérrez, G. (2003). Premio Príncipe de Asturias 2003 – Gustavo Gutiérrez defiende a los pobres, "Los últimos de la Historia" - El sacerdote crítica con dureza a EeUu. In.: *El País* – Espanha. Acesso em: 12 de fev. 2018 [https://elpais.com/diario/2003/10/23/cultura/1066860004\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2003/10/23/cultura/1066860004_850215.html)

\_\_\_\_\_ (2013). Acerca de la Teología de la Liberación. In.: *Revista Pensamiento Político Argentino*. Acesso em: 12 de fev. 2018 <http://pensamientopoliticoarg.blogspot.com.br/2013/10/acerca-de-la-teologia-de-la-liberacion.html>

Gutiérrez, J. L. (1996). Existencialismo Deus. In. Revista Pandora Brasil. Acedido em: <http://revistapandorabrasil.com/existencialismo/jasper.htm>

Hoornaert E. (2018). Medellín 1968 não caiu do céu. In. REB, Petrópolis, volume 78, número 309, p. 8-28, Jan./Abr. 2018 Acedido em <https://cleofas.com.br/palavras-de-joao-paulo-ii-sobre-o-concilio-vaticano-ii/>

IBRAM, Instituto Brasileiro de Museus (2014). 5º Fórum Nacional de Museus (2012, Petrópolis, RJ) - *40 anos da Mesa de Santiago do Chile: entre o idealismo e a contemporaneidade: relatório*. – Brasília, DF: Ibram.

\_\_\_\_\_ (2018). "Museus hiperconectados: novas abordagens, novos públicos" (Texto de referência). 16ª Semana de Museus. Acesso em dez.2017. [https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/16SemanaMuseus\\_TextoReferencia.pdf](https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/16SemanaMuseus_TextoReferencia.pdf)

ICOM. (1972). Mesa Redonda de Santiago do Chile. In. Cadernos de Sociomuseologia nº 15 – 1999. Lisboa: ULUSÓFONA.

\_\_\_\_\_ (1983). *Symposium Museum–Territory–Society*. New tendencies practices. ISS 02. London. July 1983.

\_\_\_\_\_ (1984). Declaração de Oaxtepec, México. In. Primo, Judite S. (1999). *Pensar Contemporaneamente a Museologia*. Lisboa, Portugal: Cadernos de Socio-Museologia 16, ULUSÓFONA.

\_\_\_\_\_ (1986). Código de Ética Profissional. In. Revista Museu. <https://www.revistamuseu.com.br/>

\_\_\_\_\_ (1992). Declaração de Caracas - Icom. *Cadernos de Sociomuseologia*, [S.l.], v. 15, n. 15, June 2009. ISSN 1646-3714. Acesso em: 22. abr.2016  
<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosocioMuseologia/article/view/345>

\_\_\_\_\_ (1995). Estatutos do ICOM. In. Cadernos de Sociomuseologia nº 15 – 1999. Lisboa, Portugal: ULUSÓFONA.

\_\_\_\_\_ (2019). Definición de museo. La creación de una nueva definición de museo – la columna vertebral del ICOM. Acedido em <https://icom.museum/es/>

Instituto Paulo Freire. (2019). Reconhecer que a Educação é Ideológica. Docente: Ângela Biz Antunes Moacir Gadotti. In: Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra - 2019. Produção: EaDFreiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 6/12.

Katz, M. N. (1999) *Revolutions and Revolutionary Waves*. Reino Unido: Palgrave Macmillan.

Korol, C. (2008). O ser humano como ser político. In. Agenda Latino Americana Ano: 2008. Acedido em <http://www.servicioskoinonia.org/>

Kraeutler, H. (2013) *Female Fate or: Alma Wittlin's Quest for Democracy*. In. *Exile and Gender II: Politics, Education and the Arts*. Acedido em: [https://brill.com/view/book/edcoll/9789004343528/B9789004343528\\_015.xml](https://brill.com/view/book/edcoll/9789004343528/B9789004343528_015.xml)

Libanio, J. B. (2005). Contextualização do Concílio Vaticano II e seu desenvolvimento. *Cadernos Teologia Pública*, v. 2, n. 16, p. 1-36.

Lopes, M. M. (1995). Ciências e educação em museus no final do século XIX. In. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*. Rio de Janeiro, Brasil: FIOCRUZ. Marshall,

Francisco. (2005). Epistemologias históricas do colecionismo. In. Episteme, Porto Alegre, n.20. p.13-23, jan/jun. 2005.

Löwi, M., (1989). *Marxismo e cristianismo na América Latina*. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, (19), 05-22. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451989000400002>

\_\_\_\_\_ (2005a). *O capitalismo como religião*. Conferência na USP em 29 de setembro. Tradução de Luiz Roberto Mendes Gonçalves. Folha de São Paulo, Caderno Mais, 18 de set. 2005. Acesso: 20 de Mar. 2018 <http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/33501-43270-1-PB.pdf>

Lugo, R. A. M. (2009). *La Nueva Museología, 30 Años después: necesidad de puesta al día del paradigma — El Caso Mexicano*. Cursos de Verano de la Universidad de Cantabria – XX Cursos de Patrimonio Histórico. Reflexiones sobre la nueva museología 30 años después. Corrientes actuales de la museología en España. Reinosa, 14 a 17/julho/2009.

Maciel, J. J. (2018). As raízes epistemológicas do método Paulo Freire de alfabetização. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2018.

Marini, R. M. (1973) *Dialética da Dependência*. Acedido em: <https://www.marxists.org/portugues/marini/1973/mes/dialetica.htm>

Martins, E. S. (2010). *Paulo Freire e a Teologia da Libertação: aproximações* (Dissertação de Mestrado, Pós- Graduação em Ciências da Religião da Universidade Presbiteriana Mackenzie). São Paulo. Acesso em: 10 de mar.2018. <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/2376/1/Eduardo%20Simoes%20Martins.pdf>

Mayrand, P. (1984). *Nouvelle Muséologie. Aspects formels et spécifiques*. Quebec. Acesso em: junho/2019. Disponível em: <http://www.minom-icom.net/old/signud/DOC%20PDF/198401904.pdf>

\_\_\_\_\_ (2009). *Chroniques d'un Altermuséologue 2007 - 2009*. Cadernos de Sociomuseologia Nº 31. Acesso em: jul.2019 [http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4461/9\\_CHRONIQUES.pdf?sequence=1](http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4461/9_CHRONIQUES.pdf?sequence=1)

Ministério das Cidades (2007), *Programa de Aceleração do Crescimento – PAC – MANUAL DE INSTRUÇÕES, Projetos Prioritários de Investimentos – PPI, Intervenções em Favelas*. Brasília: Ministério das Cidades. Acesso em: [http://aprece.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Manual\\_PAC\\_Favelas\\_2007\\_2010.pdf](http://aprece.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Manual_PAC_Favelas_2007_2010.pdf)

MEC (1975). *Política Nacional de Cultura*. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001728.pdf>

Miliband, R. (2021). El golpe de Estado en Chile. In. Jacobin América Latina. Acedido em: <https://jacobinlat.com/2021/09/11/ralph-miliband-el-golpe-de-estado-en-chile/>

MINOM-ICOM, Movimento Internacional para uma Nova Museologia – MINOM (2016). *Missiva de Nazaré – Memória Acesa*. XVII Conferência Internacional do MINOM, Porto Velho: Rondônia, 3 a 7 de agosto. <http://www.minom-icom.net/files/minom-nazareth-3missiva.pdf>

Moreira, S. C. N. (2011). Itinerários culturais : o museu difuso. Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Arquitectura. Universidades Lusíadas. Vila Nova de Famalicão.

Moutinho, M.C. (2010). A Declaração de Quebec – Apresentação (1995). In: *O ICOM/Brasil e o pensamento museológico brasileiro: documentos selecionados* (Volume 2), (pp. 52-57), Maria Cristina Oliveira Bruno (Org.). São Paulo: Pinacoteca do Estado/Secretaria do Estado de São Paulo/Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus.

\_\_\_\_\_ (2014). Definição evolutiva da SocioMuseologia – proposta para reflexão. *Cadernos do CEOM – Ano 27, no. 41 - Museologia Social*. Acesso em: 10.mar.2016.<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/2617/1516>

\_\_\_\_\_ (2018). Seminário A Função Social do Museu, Curso de Mestrado e Doutoramento em Museologia. Lisboa, Universidade Lusófona.

MST. (1996). Caderno De Educação Nº 8: Princípios Da Educação No MST. São Paulo, MST.

\_\_\_\_\_ (2007). Caderno De Educação Nº 1: Sempre É Tempo De Aprender. São Paulo,

Nascimento Jr., José do; Trampe, Alan e Santos, Ana Paula A. (Org.) (2012). *Mesa Redonda sobre la importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo: Mesa Redonda de Santiago de Chile, 1972*. Brasília: Ibram/MinC; Programa Ibermuseos. Vol. 1.

\_\_\_\_\_ (Org.) (2012a). Mesa redonda sobre la importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo: *Revista Museum*, 1973. Brasília: Ibram/MinC; Programa Ibermuseos. Vol.2.

NATO (1949). Protocol to the North Atlantic Treaty on the Accession of Greece and Turkey. NATO, Washington. Acedido em <http://www.nato.int/>

Oliveira, D.; Oliveira, M. D. de. (1978) Guiné-Bissau: Reinventar A Educação. Cadernos Livres. N.º 14. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.

Padilha, R. C. (2014). Documentação museológica e gestão de acervo. Florianópolis: FCC, Coleção Estudos Museológicos, v.2.

Paulus VI, Papa (1967). *Carta Encíclica Populorum Progressio - De Sua Santidade Papa Paulo VI – Sobre o desenvolvimento dos povos*, Roma. [http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/edh\\_enciclica\\_populorum\\_progressio.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/edh_enciclica_populorum_progressio.pdf)

Pereira, M. (2018). *Museologia Decolonial: os Pontos de Memória e a insurgência do fazer museal*. Tese (Doutoramento em Museologia). Orientador: Prof. Doutor Mário de Souza Chagas – Universidade Lusófona. Lisboa, Portugal.

Pinto, T. dos S. "Grande Salto para Frente na Revolução Chinesa"; *Brasil Escola*. Acedido em <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/grande-salto-para-frente-na-revolucao-chinesa.htm>.

Pires, V. S. (2014). Para o levante da multidão, uma Museologia da monstruosidade? *Cadernos do CEOM – Ano 27, n. 41 - Museologia Social*. Chapecó: Unochapecó. Acesso: 13. abr.2019  
<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/2604>

Poulot, D. (2011). *Cultura, História, valores patrimoniais e museus*. Varia História, Belo Horizonte, vol. 27, no 46: p.471-480, jul/dez 2011.

Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro (1992). *Anais 1º Encontro Internacional de Ecomuseus*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes.

Primo, J. S. (1999). Museologia e património: documentos fundamentais. *Cadernos de Sociomuseologia*, [S.l.], v. 15, n. 15, june 2009. ISSN 1646-3714. Acedido em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosocioMuseologia/article/view/329>

\_\_\_\_\_ (2007). A Museologia Contemporânea e a UNESCO. In: *A Museologia e as Políticas Culturais Europeias: o Caso Português*. Tese de Doutoramento. Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, Portugal.

\_\_\_\_\_ (2014). O social como objecto da Museologia. In: *Cadernos de Sociomuseologia*, 03, Vol. 47. Acesso em: 12.abr.2016.  
<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosocioMuseologia/article/view/4529/3057>

\_\_\_\_\_ (2018). Seminário Políticas Culturais e Museologia, Curso de Mestrado e Doutoramento em Museologia. Lisboa, Universidade Lusófona.

Primo, J., & Moutinho, M. C. (2002). O Ecomuseu da Murtosa. *Patrimónios (ano XXIII, 2ª Serie, AEDPNCRA, nº 2)*. Disponível em: <http://tercud.ulusofona.pt/>

Primo, Judite Santos, (1999). Pensar contemporaneamente a Museologia. In: *Cadernos de Sociomuseologia*, Nº 16. Acesso em: 22.abr.2016.  
<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosocioMuseologia/article/view/350>

Priosti, O. M. (2010). Memória, comunidade e hibridação: Museologia da libertação e estratégias de resistência. 2010. xx, 245 f. Tese (Doutorado em Memória Social)- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Relatório Final do Seminário Regional de Educação de Adultos. (Pernambuco – 1958). Disponível em: [http://forumeja.org.br/files/relato.segun\\_.congr\\_.educ\\_.adultos.pdf](http://forumeja.org.br/files/relato.segun_.congr_.educ_.adultos.pdf)

República Portuguesa (2009) Código do Trabalho Lei n.º 7/2009. In: *Diário da República n.º 30/2009, Série I de 2009-02-12. Consolidado*. Acedido em: <https://data.dre.pt/eli/lei/7/2009/p/cons/20210722/pt/html>

Rezzaghi, M. D. B. (2009) A educação no período de transição socialista: a experiência chinesa da Revolução Cultural e as mudanças no ensino e nas relações de produção. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/278921>.

Rios, A. (2017). Resenha: Extensão ou Comunicação? Revista Dialogos: extensão ou comunicação? diálogos para a prática educativa nos contextos de emancipação, Brasília, v.21, n.1, jul, 2017.

Roosevelt, F. (1941). Discurso de Declaração de Guerra dos EUA ao Japão. Acedido em <http://pt.worldwar-two.net>

Rubim, A. A. C. (2007). Políticas Culturais entre o Possível e o Impossível, In.: *O público e o privado* – N.º 9, janeiro/junho. Revista do PPG em Sociologia da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Acesso em: jul.2019. <http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=158&path%5B%5D=232>

Rússio, W. (1977). *Museu, um aspecto das organizações culturais num país em desenvolvimento*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Escola Pós-Graduada de Ciências Sociais, Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo.

Sampaio, T. H. (2015) As considerações de Marx sobre as Guerras do Ópio e suas consequências na sociedade chinesa (1839-1860). In. Revista Espaço Acadêmico, nº 174, Novembro/2015, Ano XIV, UEM, Brasil.

Santana, C. S. de (2009). Notas sobre a História da Revolução Cultural Chinesa. In. História Social, n. 17. Acedido em: <http://docplayer.com.br/21405249-Notas-sobre-a-historia-da-revolucao-cultural-chinesa-1966-1976-cristiane-soares-de-santana.html>

Santos, M. C. T. M. (1996). Processo museológico e educação – contribuições e perspectivas. *Cadernos de Sociomuseologia*, 7.

\_\_\_\_\_ (2009a). Processo museológico: critérios de exclusão. *Cadernos de Sociomuseologia*, 18 (18). Acesso em: 08.mar.2016. <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/362/271>

\_\_\_\_\_ (2009b). REFLEXÕES SOBRE A NOVA MUSEOLOGIA. *Cadernos De Sociomuseologia*, 18(18). Lisboa: ULUSÓFONA.

Santos, M. S. (2014). Por uma sociologia dos museus. In.: *Cadernos do CEOM*– Ano 27, no. 41 - Museologia Social. Acesso em: 10.mar.2016. <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/2597>

Saul, A. M. (2012). A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA, POPULAR E DEMOCRÁTICA, NA GESTÃO PAULO FREIRE, NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas. Livro 3. Junqueira&Marin Editores.

Semeraro, G. (2001). Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci In.: *Revista Brasileira de Educação*, No. 16, Jan-Abr/2001. Acesso em: 21. jun.2018 <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a09.pdf>

Silva, C. R.R. da (2006). *Maré: a invenção de um bairro*. Trabalho de conclusão de curso, Mestrado Profissionalizante no Programa de Pós Graduação em História Política e Bens Culturais – PPHPBC. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

SNPC (2012). História da Igreja: O que é um concílio? In. Secretariado Nacional da Pastoral da Cultura. Brasil. Acedido em [https://www.snpcultura.org/o\\_que\\_e\\_um\\_concilio.html](https://www.snpcultura.org/o_que_e_um_concilio.html)

Soares, B. C. B. (2019). Museus, patrimônios e experiência criadora: ensaio sobre as bases da Museologia Experimental. In. Magalhães, Fernando; Costa, Luciana Ferreira da; Hernández, Francisca; Curcino, Alan. *Museologia e Patrimônio - Volume 1*. Instituto Politécnico de Leiria – IPLeiria. Portugal.

Soares, B. C. B. (2009). Caminhos da Museologia: transformações de uma ciência do mundo. *Senatus: Cadernos da Secretaria de Informação e Documentação*, v. 7, n. 2, p. 32-41, dez. 2009. Acesso em: 14. mai.2018 <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/183232>

Sofiati, F.; Munhoz, A. da S. C.; Camilo, R. A. L. (2018). "Afinidades Entre Marxismo E Cristianismo Da libertação: Uma análise dialético-Compreensiva". *TRANS/FORM/AÇÃO: Revista De Filosofia* 41 (4):115-34.

Sofka, V. (2009). A Pesquisa no museu e sobre o museu. Tradução: Scheiner, T. *Museologia e Patrimônio - vol. II no 1*, Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-PMUS Unirio | MAST.

\_\_\_\_\_ (2016). Minha aventureira vida com o ICOFOM, a Museologia, os museólogos e os anti-museólogos, com especial referência ao ICOFOM Study Series. In: *Museologia e Patrimônio - vol. IX no 1*, Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio - Unirio | MAST

Sofri, G. (1987). O problema da revolução socialista nos países atrasados. In.: Hobsbawn, E. J. (Org.), *História do marxismo: o marxismo na época da Terceira Internacional: o novo capitalismo, o imperialismo, o terceiro mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

SOLLICITUDO REI SOCIALIS. Acedido em w2. <http://vatican.va>

Soto, M. (2015). Dos gabinetes de curiosidade aos museus comunitários: a construção de uma concepção museal à serviço da transformação social. *Cadernos de Sociomuseologia*, v. 48, n. 4, apr. 2015. ISSN 1646-3714. Acedido em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosocioMuseologia/article/view/4987>

Soto, M. C.; Ferreira, C. S. (2011). Qualidade Total: um mecanismo de construção de sustentabilidade financeira nos museus. In: *Museus e Sustentabilidade Financeira*. Acedido em <http://icom-portugal.org/>

Souza, N. de (2006). AÇÃO CATÓLICA, MILITÂNCIA LEIGA NO BRASIL: MÉRITOS E LIMITES. *Revista de Cultura Teológica - v. 14 - n. 55 - abr/jun 2006*.

Souza, R. (2009). *Alexandria: a encruzilhada do conhecimento*. Faculdade de Letras. Biblioteca Digital – Porto.

Thiollent, M. (1998). Maio de 1968 em Paris testemunho de um estudante. Dossiê Maio de 68. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 10(2); 63-100*, outubro de 1998.

Tiepolo, E. V. (2015). Construções e Reconstruções da Alfabetização de Jovens e Adultos no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. In. *ANPED SUL 2016 –*

Reunião Científica Regional da ANPED. Acedido em:  
[http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo13\\_ELISIANI-VIT%C3%93RIA-TIEPOLO.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo13_ELISIANI-VIT%C3%93RIA-TIEPOLO.pdf)

Tolentino, Á. B. (2016). Museologia social: apontamentos históricos e conceituais in.: *Cadernos de Sociomuseologia*, No. 8, p.p.21-44.

UNESCO. (1949). The Museum and Adult Education. International Conference on Adult Education. Dinamarca: UNESCO.

\_\_\_\_\_ (1958) Seminário Regional da UNESCO sobre a Função Educativa dos Museus Rio Janeiro – 1958. Tradução: M. Cristina O. Bruno e M. Pierina F. Camargo. Rio de Janeiro, Brasil.

\_\_\_\_\_ (2001) Museum International: A guided tour of our past. Vol LIII, nº4, december 2001. França: UNESCO.

\_\_\_\_\_ (s.d). Comissão Nacional da UNESCO - Portal Diplomático. Acedido em 20/12/2019 <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/>

Varine, H. de. (1992). "L'écomusée (1978)". In : Desvallées, A., De Barry, M., & Wasserman, F. (Coord.). (1992). *Vagues : une antologie de la Nouvelle Muséologie* (Collection Museologie, vol. 1). Savigny-le-Temple : Éditions W-M.N.E.S.

\_\_\_\_\_ (1995). *A respeito da Mesa-Redonda de Santiago. A Memória do Pensamento Museológico Contemporâneo – Documentos e Depoimentos*. Araújo, Marcelo M. e Bruno, M.C.O (Orgs.). Comitê Brasileiro do ICOM.

\_\_\_\_\_ (2000) A nova Museologia: Ficção ou Realidade. In: *Museologia Social*. Porto Alegre: Unidade Editorial / Secretaria Municipal de Cultura.

\_\_\_\_\_ (2000). De Varine Hugues. Autour de la table ronde de Santiago. In : *Publics et Musées*, nº17-18. L'écomusée : rêve ou réalité (sous la direction de André Desvallées) pp. 180-183. Acesso em: 15. Mar.2018 [https://www.persee.fr/docAsPDF/pumus\\_1164-5385\\_2000\\_num\\_17\\_1\\_1325.pdf](https://www.persee.fr/docAsPDF/pumus_1164-5385_2000_num_17_1_1325.pdf)

\_\_\_\_\_ (2005). Decolonising Museology. Ethics and Heritage, *ICOM News*, v. 03. Acesso em: 07.Nov.2017. [http://icom.museum/fileadmin/user\\_upload/pdf/ICOM\\_News/2005-3/ENG/p3\\_2005-3.pdf](http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/ICOM_News/2005-3/ENG/p3_2005-3.pdf)

\_\_\_\_\_ (2005). O museu comunitário é herético? Recuperado em: <http://www.abremc.com.br/>

Varine, H. de. (2007). Património e educação popular. Recuperado em: <http://www.direitodeaprender.com.pt/>

\_\_\_\_\_ (2014). O museu comunitário como processo continuado. In.: *Cadernos do CEOM* - Ano 27, no. 41 - Museologia Social. Acesso em: 10.mar.2016. <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/2595/1495>

Vasconcelos, A. L. de (2012). BATALHA DE STALINGRADO: o documentário como agente da História. Revista Eletrônica História em Reflexão: Vol. 6 n. 12 – UFGD - Dourados jul/dez 2012.

Veiga, Juliana L. T. (2017). *A experiência da Rede de Museologia Social do RJ no fortalecimento de Políticas de Direito à Memória das Comunidades*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Cultura e Territorialidades. Orientadora: Profa. Dra. Lygia Segala. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense (UFF).

Westin, R. (2019) Há 40 anos, Lei da Anistia preparou caminho para redemocratização. In. Jornal do Senado, ano 25, n. 5154, 05 ago. 2019. Arquivo S. Acedido em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/560195>