



## MUSEOLOGIA SOCIAL E EDUCAÇÃO: o poder da memória para descolonizar o ensino

Juliana Maria de Siqueira<sup>1</sup>

### RESUMO

A Museologia Social pode ser definida como uma área de estudos e práticas dedicada a compreender e promover a apropriação dos meios de produção e gestão do patrimônio integral de uma comunidade (abarcando aspectos culturais, naturais e sociais, nas dimensões materiais e imateriais). Da mesma forma, ela trabalha para reconhecer e fortalecer as práticas culturais libertadoras desenvolvidas por coletivos e grupos sociais por meio do diálogo solidário de saberes. Este artigo discute as possibilidades e consequências da prática da Museologia Social no espaço escolar. Para isso, apresentam-se os pressupostos teóricos e metodológicos necessários para essa aproximação e elencam-se brevemente algumas experiências realizadas no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Afeto. Decolonialidade. Educação. Memória. Museologia Social.

### ABSTRACT

Social Museology can be defined as an area of studies and practices dedicated to understand and promote the appropriation of the means of production and management of a community's integral heritage (embracing cultural, natural and social aspects, in its tangible and intangible dimensions). In the same way, it works to recognize and strengthen liberating cultural practices developed by collectives and social groups through the solidary dialog of knowledges. This article discusses the possibilities and consequences of implementing Social Museology in school environment. For this, we present some theoretical and methodological assumptions required for this approach and briefly review some experiences undertaken in Brazil.

**KEYWORDS:** Affection. Decoloniality. Education. Memory. Social Museology

### Por uma educação libertadora e decolonial

Em tempos de avanço das tendências neoliberais globalizantes sobre a América Latina, é necessário denunciar, ainda uma vez, os pressupostos sobre os quais assenta uma educação pragmática e cientificista que se destina a formar indivíduos capazes de atuar no mercado de trabalho para engajar-se no desenvolvimento econômico e social da nação. Nesse mesmo movimento, é importante examinar o caráter ideológico desse objetivo. Colocado sobre o pedestal inquestionável do bem comum, o ideário do desenvolvimento foi erguido na construção coletiva de uma formação discursiva partilhada pelos organismos internacionais, enunciadores supostamente neutros das agendas e diretrizes das políticas públicas aplicadas nos quatro cantos do planeta. Ainda, em tom de anúncio, devemos

reafirmar a possibilidade de pensar e fazer a Educação a partir de princípios e lugares *my otros*, “*donde quepan muchos mundos*” (EZLN, 1996). Para isso, será útil reconhecer experiências que têm buscado realizar esse projeto desde a comunicação e a cultura, e deixar-nos afetar por elas. Este artigo convida, pois, educadoras e educadores a desestabilizar as certezas que lhes têm sido propostas e permitir-se reestruturar autopoieticamente, na experimentação criativa e solidária de uma práxis libertadora. O caminho que se apresenta aqui é o da Museologia Social: como, por meio da memória e do reconhecimento dos saberes e das potencialidades comunitárias, podemos (re)localizar a experiência educativa e compreendê-la como uma dimensão essencial da afirmação das existências, do fortalecimento da resiliência e da produção do Bem-Viver.

As bases epistemológicas que situam a ciência ocidental no centro emanante de todo conhecimento válido têm origem no projeto de modernidade que o colonialismo europeu inaugurado no século XVI impôs ao mundo *pari passu* com a implantação da economia capitalista (ASSIS, 2014). A estruturação histórica dessa episteme – fundada na racionalidade individualista e pretensamente neutra, na crescente fragmentação e especialização disciplinar, no estabelecimento de um método próprio destinado ao domínio e à instrumentalização da natureza e na formação de instituições dedicadas à produção e reprodução do conhecimento – foi matéria de longos e aprofundados estudos empreendidos por Peter Burke (2003). Dissimulada como um “evento intraeuropeu, emancipatório e moralmente superior” (BRAGATO, 2015, p. 18), ela calçou sua legitimação em sucessivos discursos – evangelização, civilização, modernização, desenvolvimento e globalização (ASSIS, 2014, p. 615), que contribuíram para obscurecer sua face ambígua e as relações de poder e interdependência global nela implicadas. Todos aqueles *outras* que não se enquadravam nos moldes hegemônicos – e, portanto, eram tidos como entraves ao projeto imperialista de dominação, controle e exploração – foram inferiorizados e depreciados como irracionais, primitivos ou selvagens. Assim, “a pertença à humanidade tornou-se dependente da adequação a certos padrões culturais” (BRAGATO, 2013, p. 30), fora dos quais não era concebível gozar dos direitos humanos universais. Esse racismo epistêmico traçou uma linha abissal (SANTOS, 2007) que lançou à invisibilidade os não-brancos, povos originários dos territórios colonizados, africanos e afrodescendentes – favorecendo sua aniquilação ontológica, física e simbólica. Conforme demonstrou Aníbal Quijano, se a etapa histórica do colonialismo foi superada, a *colonialidade* persistiu como ordenamento estruturante do sistema-mundo capitalista (WALLERSTEIN, 1974), atravessando as dimensões *do poder*

<sup>1</sup> Especialista Cultural do Museu da Imagem e do Som de Campinas. Doutoranda em Museologia pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. E-mail: ju.de.siqueira@gmail.com

(QUIJANO, 1993), *do saber* (LANDER, 2000) e *do ser* (MIGNOLO, 2003). Ela se desdobra também nas relações sociais que perpetuam a formação de subjetividades subalternizadas e se arraigam em âmbitos como as relações de gênero, a apropriação da natureza e do meio ambiente e os imaginários econômicos (ASSIS, 2014, p. 615).

Não é difícil identificarmos os traços dessa epistemologia monolítica e monocultural em nossos sistemas educativos e modelos de ensino. De acordo com Adilson Citelli (2002), os modelos escolares caracterizados como tradicionais se estruturam ao redor de três eixos fundamentais: hierarquia, coerção e exclusão. Seu funcionamento é assegurado por um arranjo burocrático que se consolida em estatutos, normas e documentos legais elaborados fora e acima do seu âmbito de aplicação, com a mínima participação dos sujeitos do processo educativo. Os programas, por vezes orientados pelas sequências propostas nos materiais didáticos, frequentemente não contemplam dimensões históricas e territoriais locais, atendendo a “critérios que podem percorrer os ditames do preconceito, do filtro ideológico, [e] da exclusão elitista...” (CITELLI, 2002, p. 87). Regida pela lógica do acúmulo bancário – incapaz de dar conta dos processos de produção de conhecimento que conectam o ser e o fazer e menos ainda da realidade comunicativa/informacional contemporânea – a educação formal assim configurada opera como dispositivo de *reprodução parasitária* e simplificadora de saberes, à moda de um retrato esmaecido e jamais completado de um projeto iluminista.

Nos âmbitos mais modernizados, sob a pragmática neoliberal, já se imprime a proposta do ensino instrumentalizante, destinado a satisfazer as demandas imediatas de desenvolvimento do capital, em contrapartida à promessa de inserção dos jovens no mercado de trabalho e na sociedade de consumo. O modelo *gestionário* (GAULEJAC, 2007) que essa educação instala se escora na retórica da excelência, da produtividade e do mérito. Ele funciona capturando subjetividades de educadores e educandos para obter a sua adesão à competição individualista e o seu engajamento na produção de resultados, na busca de metas e padrões avaliativos alheios ao processo de conhecer e, portanto, desprovidos de sentido. Se já não fosse suficiente apontar o esvaziamento da condição humana e o sofrimento psíquico resultantes dessa forma de organização (que responsabiliza os sujeitos mesmos pelo fracasso no alcance de objetivos à partida irrealizáveis), ainda resta anotar o despropósito de seu fim.

O problema do desenvolvimento na América Latina foi inicialmente denunciado

por Arturo Escobar, no final dos anos 90. O antropólogo colombiano caracterizou-o como uma “máquina ocidental de discursos e práticas de intervenção” (QUINTERO, 2015, p. 18) que reproduz dinâmicas externas de dominação, exploração e conflito. Longe de se constituir um fenômeno natural universal, ele configura um dispositivo acionado desde poderosas instituições, a serviço da classificação geocultural dos países e da homogeneização de vastas regiões do globo, culturas e grupos sob o rótulo de subdesenvolvidos. Essa formação discursiva tecida nos âmbitos de poder das nações hegemônicas após a II Guerra Mundial tem mobilizado imaginários sociais e integra dimensões essenciais da subjetividade moderno/colonial. Sua promessa – jamais cumprida – é a de que todos os Estados e setores sociais poderão atingir os níveis materiais de qualidade de vida dos mais ricos. Dessa forma, em seu nome têm sido implementadas globalmente receitas padronizadas de políticas públicas nos mais variados campos – da economia à saúde, passando pela cultura e pela educação. O fracasso sistemático desses empreendimentos desnuda sua falácia, como também a atual crise civilizatória, marcada pelas crescentes desigualdades e concentração de riqueza e pelo colapso social e ambiental que põe em xeque a continuidade da vida no planeta. Portanto, se o horizonte para o qual rumamos se revela ameaçador, à educação não cabe outra tarefa que a produção da resiliência e a invenção de caminhos alternativos que vinculem o pedagógico e o descolonial. Nas palavras de Catherine Walsh (2014, p. 6-7), “*el aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje, la acción, creación e intervención*”.

Tal projeto implica, para WALSH (2007, p. 102), questionar a ideia de que a produção de conhecimento se dá exclusivamente no âmbito da academia – segundo os parâmetros estabelecidos pela ciência ocidental – e abraçar uma postura multiversal frente aos diferentes saberes. Essa atitude (re)ativa e põe em diálogo outras epistemes, geradas nos meios sociais e extra-científicos, especialmente as cosmovisões das comunidades originárias e afrodescendentes que têm sido sistematicamente invisibilizadas. Com isso, superam-se a dualidade do pensamento e a visão racionalista da qual se apartam dimensões essenciais como a corporeidade, a sensibilidade, os afetos, a emoção, a espiritualidade, a complementaridade com a coletividade e a interdependência com o ambiente. Não se trata de negar o conhecimento científico e disciplinar construído a partir da racionalidade ocidental, mas de retirar-lhe as pretensões coloniais e imperiais por meio das quais ele se impõe como único, e realocizá-lo dentro de uma ecologia de saberes. Ainda, em lugar da suposta neutralidade defendida pela posição hegemônica – e que, de fato, tem servido à reprodução da colonialidade – abre-se espaço para o conhecimento socialmente comprometido com a

transformação da realidade, a construção da justiça e do bem-viver, capaz de reunir polifonicamente uma multiplicidade de vozes: “¿o es posible la neutralidad ante la injusticia sin faltar a la moral?” (AUBRY, 2011, p. 77). Essa solidariedade entre educadores e educandos deve ser mútua e não “altruísta”, carregada de lástimas e de uma postura caritativa que não questiona as relações de poder (BARONNET, MORA e STAHLER-SHOLK, 2011). Dessa forma, o conhecimento produzido colaborativamente, no “ir-e-vir” entre teoria e prática, não é extração neocolonial que expropria as comunidades sem nada restituir-lhes, mas um exercício da democracia intelectual que se reverte na fertilização da ação social.

WALSH (2014 p. 8-10) nos oferece as pistas para compreendermos o papel da memória e da Museologia Social nesse projeto. Para ela, as comunidades indígenas e afrodescendentes mantiveram suas memórias coletivas arraigadas em seu modo de vida cotidiano, como parte de sua existência e seu ser. Carregando a herança ancestral que remete a um horizonte histórico de larga duração, anterior ao descobrimento da América/encobrimento de *Abya-Yala*, essas memórias alimentaram e alimentam a extensa resistência à dominação e ao extermínio e a afirmação da possibilidade de uma existência digna. Nelas, portanto, reside a aposta de ação política, social, cultural e existencial para unir o pedagógico e o descolonial, “*la que se puede entender como este vivir de luz y libertad en medio de las tinieblas*” (WALSH, 2014, p. 10).

Assim, defendemos a possibilidade de compreender e ativar os processos formais de educação como dispositivos de apropriação cultural e construção de conhecimento contextualizado e situado numa perspectiva descolonial. A partir dos territórios partilhados pela comunidade escolar, acionando e acolhendo a memória de larga duração presente em suas práticas sociais e culturais de resistência, abrem-se caminhos para a compreensão e ação dos sujeitos sobre/com a realidade local, considerando as vinculações históricas e globais que ela carrega. Entendendo que a Museologia Social é uma poderosa ferramenta para esse empreendimento, examinemos sua gênese, seus fundamentos e possíveis interfaces com o ensino.

### Museologia Social, um saber-fazer descolonial

A origem e o desenvolvimento da Museologia Social estão profundamente conectados com a busca de superação da colonialidade. Segundo CHAGAS e GOUVEIA (2014), foi em 1979 que o museólogo francês Hugues de Varine, então presidente do

Conselho Internacional de Museus – ICOM denunciou o caráter colonial dessas instituições, anunciando a possibilidade de estabelecer outras práticas museológicas e patrimoniais que abraçassem uma “nova ética” e uma “nova política”, baseadas em saberes e fazeres alternativos. Essa afirmação escorava-se em experiências concretas e reflexões que vinham sendo empreendidas há pelo menos uma década em diferentes contextos e regiões do globo.

Desde o final dos anos 60, com a explosão dos diversos movimentos sociais estudantis, feministas, negros, ambientalistas e pacifistas, entre outros, as instituições culturais, incluindo os museus, passaram a enfrentar questionamentos sobre o papel social excludente que vinham desempenhando (CHAGAS e GOUVEIA, 2014). Basicamente, elas eram criticadas por voltarem as costas às questões sociais emergentes, restringindo sua ação à difusão de uma história e uma cultura elitizadas e incapazes de representar a diversidade dos movimentos e das identidades existentes. Reunidos na célebre Mesa Redonda de Santiago do Chile, convocada pelo ICOM em 1972, museólogos afirmaram seus compromissos com a transformação da realidade, entendendo o museu como espaço educativo capaz de despertar a consciência crítica e o engajamento na ação coletiva destinada a enfrentar as desigualdades, a pobreza, as ameaças aos direitos humanos e a ausência de democracia. É amplamente conhecida a influência que o pensamento de Paulo Freire exerceu não apenas nesse encontro, como também sobre os desdobramentos que a ele se seguiram. Por mais de uma década, floresceram pelo mundo experiências museais que buscaram conectar-se aos contextos locais e responder aos desafios enfrentados por suas comunidades. Essas iniciativas, propostas no âmbito da Ecomuseologia, diversificaram-se e influenciaram o pensamento museológico, dando origem a múltiplos formatos como os ecomuseus, museus comunitários, museus de território e de percurso, entre outros. Em 1984, o I Atelier Internacional realizado em Québec, reconheceu a existência de um verdadeiro movimento de renovação, o qual, no ano seguinte, se nomeou e institucionalizou junto ao ICOM como o Movimento Internacional para uma Nova Museologia – MINOM.

As declarações de Santiago e Quebec sistematizam as proposições fundamentais dessa abordagem museológica, condizentes com a consciência possível da época: a) o museu integral/integrado à comunidade – concebido como um agente social e político comprometido com os interesses coletivos; b) o desenvolvimento local como objetivo da ação museológica, requerendo um uso social e um sentido presente para o patrimônio; c) a ênfase na participação ou protagonismo comunitário nas ações de identificação e preservação

patrimonial, advogando um papel de colaboração horizontal e solidária dos especialistas; d) o enraizamento territorial das práticas museais, compreendendo o patrimônio em uma totalidade contextualizada; e) a compreensão integral do patrimônio, nas dimensões natural, cultural, material e imaterial; f) a natureza educativa e libertária do processo museológico quando apropriado pela comunidade – permitindo conquistar autonomia sobre a própria memória e a produção de seu futuro; g) a dimensão comunicativa dialógica do museu, entendido como fórum democrático onde se encontram, se apresentam e convivem os diferentes grupos socioculturais.

No Brasil e em Portugal essa proposta se firmou no âmbito acadêmico com o nome de Museologia Social a partir do curso de especialização estruturado em Lisboa por Mário Caneva Moutinho, ao lado de figuras como Alfredo Tinoco e Manuela Carrasco, em frequente diálogo com Hugues de Varine (LEITE, 2014). Tal curso daria origem ao programa de pós-graduação em Museologia – nos níveis de Mestrado e Doutorado – da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT, responsável pela formação de importantes quadros da Museologia brasileira e, seguramente, das primeiras turmas de doutores em Museologia. Foi no número inaugural dos *Cadernos de Sociomuseologia*, publicação portuguesa que se tornou uma referência da área, que Fernando Santos NEVES (1993) registrou pela primeira vez o termo Sociomuseologia, definido por Moutinho como um campo disciplinar de ensino, pesquisa e ação social, articulador da Museologia com as Ciências Humanas, em resposta à necessidade de adequar as “estruturas museológicas aos condicionalismos da sociedade contemporânea” (MOUTINHO, 2007). Atualmente, no que tange à Sociomuseologia, a ULHT constitui um *locus* fundamental da produção acadêmica aplicada e de diálogo e colaboração entre Brasil e em Portugal.

Não cabe estabelecer um marco inaugural quer para as práticas de memória e museologia social no Brasil, quer para a reflexão teórica que lhes dá fundamento. Por um lado, as comunidades indígenas e afrodescendentes têm preservado e transmitido suas heranças culturais, em condições profundamente adversas, há pelo menos cinco séculos, sendo próprio do pensamento colonizado não reconhecer, invisibilizar e desqualificar esse saber-fazer e sua pedagogia. Por outro lado, alguns traços essenciais da teoria Sociomuseológica podem ser rastreados na nossa produção intelectual muito antes das proposições da Mesa Redonda de Santiago do Chile serem formuladas ou dos referidos programas acadêmicos serem instituídos – vide o pensamento de Mário de Andrade e

Waldisa Rússio, dois exemplos significativos. Podemos afirmar, contudo, que, ao longo dos anos 90, no Brasil, a Nova Museologia irá se difundir nos meios sociais, permitindo que inúmeros agentes coletivos se identifiquem e reconheçam nesse campo e passem a nomear suas iniciativas como ecomuseus ou museus comunitários. É o que ocorre, por exemplo, com o Ecomuseu do Quarteirão Cultural do Matadouro de Santa Cruz, oficializado em 1993 mas derivado de uma experiência iniciada dez anos antes, o Ecomuseu de Itaipu e o Museu do Folclore de São José dos Campos (1987), o Museu Magüta, primeiro museu comunitário indígena criado por iniciativa dos Ticuna em 1990, o Museu Didático-Comunitário de Itapuã (1993), os Ecomuseus do Cerrado e da Ilha da Pólvora (1999), o Projeto Quarta Colônia (final dos anos 90) e o Museu Treze de Maio (2001).

No início do corrente século, este movimento expansivo continuou, impulsionado pelo estabelecimento da Política Nacional de Museus a partir de 2003 e pela atuação propositiva da Associação Brasileira de Ecomuseus e Museus Comunitários – ABREMC. Fundada em 2004, ela foi responsável pela realização de jornadas de formação em parceria com a União de Museus Comunitários de Oaxaca (México) e de encontros internacionais de ecomuseus e museus comunitários. A ABREMC também reivindicou a representação do setor no Conselho Gestor do Sistema Brasileiro de Museus e no Fórum Social Mundial de 2009, colaborando na produção do Estatuto dos Museus, lei federal que regula a atividade museal no Brasil (ABREMC, 2008).

Quanto à Política Nacional de Museus, podemos declarar que ela estabeleceu uma conjuntura favorável à Museologia Social, ao reconhecer o papel estratégico dos museus na afirmação das identidades culturais diversas, na construção da cidadania e na promoção da democracia. Em termos práticos, essas diretrizes se traduziram na criação de linhas de formação, fomento e comunicação destinadas ao reconhecimento e à concepção de iniciativas museológicas comunitárias. Em 2009, esse esforço se consolidou na criação dos Pontos de Memória, um desdobramento dos programas Cultura Viva e Mais Cultura, do Ministério da Cultura, em parceria com o Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM e a Organização dos Estados Ibero-Americanos. Naquele ano, desenvolveu-se um projeto experimental com o objetivo de potencializar a ação de doze comunidades que já atuavam no campo da memória social, a partir da sensibilização, compartilhamento e aperfeiçoamento de metodologias e ferramentas museológicas. Em 2011 e 2014 foram lançados editais para incluir no programa outros empreendimentos populares. Nesse percurso, organizações não

governamentais, universidades e museus tomaram parte no processo, atuando como colaboradores e apoiadores dos grupos sociais. Desde então, têm sido mapeadas mais de 300 ações de Museologia Social e os números continuam a crescer. Podemos afirmar que as comunidades historicamente subalternizadas têm reconhecido a importância estratégica da memória como instrumento de luta na afirmação de seus valores e suas identidades, bem como na defesa de direitos e na resistência às múltiplas violações a que são submetidas.

Nos últimos anos, entretanto, a consolidação dos Pontos de Memória como uma política pública tem enfrentado dificuldades, levando as comunidades a se articularem em redes e a se desenvolverem “às margens do poder público e sem pedir permissão para existir” (CHAGAS e GOUVEIA, 2014, p. 18). Na ocasião do último Fórum Nacional de Museus, em 2014, haviam sido identificadas dez redes territoriais e temáticas de Museologia Social (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBEROAMERICANOS - OEI, 2016, p. 10). Entre as suas principais demandas estão o estabelecimento do Conselho de Gestão Compartilhada e Participativa do Programa Pontos de Memória e a sua consolidação legal. Questões agora ameaçadas com o desmonte da Política Nacional de Cultura (ALERTA SOCIAL, 2016).

Em sua XVII Conferência Internacional, realizada em agosto de 2016 na comunidade ribeirinha de Nazaré, Rondônia, o MINOM reafirmou o compromisso com a descolonização da Museologia e anunciou claramente sua disposição de diálogo com a educação formal, registrada na Missiva de Nazaré – Memória Acesa:

Atuar a favor de uma escola em movimento que contemple as especificidades e o pleno diálogo entre os saberes dos povos dos campos, das florestas, das águas e das periferias urbanas, na perspectiva de uma outra sociedade, em que a luta pela terra e pelo território manifeste-se como (r)existência e alcance dimensões materiais e imateriais, vinculando-se à memória, ao patrimônio e à cultura. (MINOM, 2016).

Nessa proposta, ensino e memória podem caminhar juntos na produção de conhecimentos locais que incidam favoravelmente nos movimentos sociais de resistência, nos territórios de maior vulnerabilidade e sob constante insegurança e ameaça de remoções e outras violações de direitos. Para que assim seja, vejamos alguns dos pressupostos teóricos e metodológicos necessários para essa aproximação, presentes em algumas das experiências conhecidas.

### Aproximação ao ensino: algumas experiências e seus pressupostos

É desnecessário esclarecer que as experiências aqui relatadas escapam aos formatos mais comuns que relacionam museus e ensino formal – frequentemente associados às visitas escolares “guiadas” ou “monitoradas” a exposições das instituições museais. As pedagogias que nos interessam são as pedagogias descoloniais, isto é, que as compreendam os sujeitos como construtores do conhecimento numa articulação ativa entre o fazer e o pensar. Esse trabalho dos educandos opõe-se ao acumular bancário de referências, informações e representações e, ao mesmo tempo, ao consumo compulsivo e compulsório de produtos culturais e discursivos elaborados por especialistas. Ele é uma produção de sentidos deflagrada a partir dos eventos do meio que os afetam, provocando a reorganização autopoietica dos elementos internos e a elaboração criativa de caminhos explicativos da experiência (MATURANA R e VARELA G, 1995). Tais caminhos são colocados à prova e validados não pela confrontação a uma verdade neutra e objetiva estabelecida *a priori* e detida de antemão pelos educadores, mas no diálogo entre múltiplas explicações possíveis, que nunca chegam a se homogeneizar e aplastar, e que são aceitas enquanto se mostrarem coerentes com o viver do grupo.

Assim, entendemos que a dimensão educativa da Museologia Social consiste na apropriação dialógica, crítica, afetiva e sensível dos meios materiais, simbólicos e reflexivos pelos quais uma comunidade é capaz de produzir e gerir (identificar, preservar e comunicar) seu patrimônio integral (quaisquer elementos e relações que, na convivência, se tornam fundamentais para a construção da identidade e da humanização dos indivíduos e da coletividade, em congruência com a manutenção de sua adaptação e da vida dos demais seres), considerando o legado de seus antepassados, seu uso presente e o direito de usufruto pelas futuras gerações. Em outras palavras, a Museologia Social é um processo de conhecer voltado ao sujeito, à coletividade da qual faz parte e seu meio. Essa reflexividade busca aproximar-se crescentemente da vida, a fim de desenvolver o compromisso com seu cuidado e sua preservação. Coerentes com as cosmopraxis dos povos originários e afrodescendentes (exemplificadas pelas ontologias do Bem-Viver e pela filosofia Ubuntu), esse processo cognitivo implica a busca de harmonia, complementaridade, beleza, justiça e equilíbrio e se expressa em linguagens poéticas multidimensionais, nas quais se entrecruzam oralidade e escrita, sons, canções, imagens e movimentos. A racionalidade construída por meio da Museologia Social é, portanto, uma racionalidade complexa e coletiva, um *sentipensar*

(MORAES e TORRE, 2004) ou *corazonar* (GUERRERO ARIAS, 2010) em constante elaboração.

Sendo um processo de aproximação à realidade, produção de conhecimento e exercício dialógico da linguagem, a Museologia Social requer diferentes construções metodológicas, conforme o contexto em que se aplica. Aqui, o exercício de um processo horizontal e participativo, gestado e gerido coletivamente, é mais importante que a obtenção de um produto final. Ele é que põe em jogo o aprendizado político da autonomia e recupera o senso “público” da ação comunitária (BARONNET, MORA e STAHLER-SHOLK, 2011). A negociação de sentidos com respeito às diferentes vozes, a polifonia na sua articulação, a sensibilidade poética com que se orquestram os discursos, no convívio e na complementaridade das visões de mundo ganha prioridade em relação ao cumprimento de metas quantitativas externas. Com isso se descobre como repotencializar a linguagem e preencher o mundo com significados afeitos à vida, à dignidade humana e ao bem-viver. Aprende-se que a pertença a uma coletividade não aplana as singularidades, mas faz florescer diferenciações. Não se busca a acumulação bancária de referências culturais que logo serão esquecidas, mas o seu entendimento contextualizado e o olhar cuidadoso que inclui o patrimônio em estudo no horizonte da consideração ética individual e da responsabilidade coletiva. Compreende-se assim a pertença, em vez da posse e controle sobre uma propriedade.

Com relação à organização do trabalho, a partir das experiências dos museus comunitários de Oaxaca (CAMARENA e MORALES, 2009) e dos Pontos de Memória (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBEROAMERICANOS - OEI, 2016), podemos indicar alguns momentos-chave desse processo educativo: 1) a sensibilização, mobilização, envolvimento e formação de uma equipe, com a definição de instâncias deliberativas condizentes com a cultura de participação local; 2) a definição de objetivos coletivos e de um plano de ação; 3) o desenvolvimento e a apropriação de conhecimentos e habilidades individuais e coletivas, numa troca solidária com educadores e especialistas, a fim de empoderar o grupo de trabalho para o alcance de seus propósitos; 4) a pesquisa propriamente dita, realizada com a aplicação de ferramentas diversas como a cartografia social, os inventários participativos, expedições fotográficas, registros de história oral em audiovisual, rodas de conversa, entrevistas, pesquisas de campo e outras; 5) o compartilhamento e a difusão das memórias e patrimônios, em linguagens múltiplas e adequadas aos anseios da

comunidade: festejos, cortejos, saraus, chás, exposições, exhibições audiovisuais, feiras, encenações, danças...; 6) a avaliação dos processos e a conexão da experiência em redes ou circuitos de intercâmbio com iniciativas similares.

No âmbito desse artigo, não caberá examinar as inúmeras experiências inspiradoras que envolvem o diálogo entre o ensino e a memória/ museologia social. Contudo, muitas delas encontram-se fartamente documentadas, descritas e analisadas, e essas referências podem ser acessadas facilmente pelas redes. Destacaremos, pois, algumas que se colocam na perspectiva descolonial que temos defendido. A primeira que merece menção foi a criação do Museu Didático-Comunitário de Itapuã, no início dos anos 90, como um projeto de investigação desenvolvido por Maria Célia Teixeira de Moura Santos junto ao Colégio Estadual Governador Lomanto Júnior e aos moradores do bairro de Itapuã, em Salvador, Bahia. De acordo com Santos, a partir da interação entre técnicos, educadores, educandos e membros da comunidade, os programas desenvolvidos permitiram “culturalizar” aspectos das múltiplas realidades da escola e do bairro, potencializando a percepção de seu valor, sentido e consciência. Entre o ensino e a prática museológica estabeleceu-se uma via de mão dupla:

O cotidiano da Escola e do bairro, qualificado como patrimônio cultural, foi o objeto de pesquisa, o vetor de todas as ações desenvolvidas em interação com alunos, professores e moradores locais. As ações museológicas de pesquisa, preservação e comunicação foram desenvolvidas pelos componentes dos diversos Setores do Museu, a partir do planejamento realizado nas diversas disciplinas, relacionando os conteúdos programáticos das mesmas aos temas escolhidos pelos vários segmentos envolvidos. As programações foram desenvolvidas na carga horária destinada às diversas disciplinas, envolvendo os moradores locais, funcionários do Colégio e instituições do bairro. (SANTOS, 2002)

A segunda experiência que assinalamos não se denomina como uma iniciativa de Museologia Social, mas suas práticas estão seguramente abarcadas pelas perspectivas de apropriação dialógica da memória social numa perspectiva libertária. Trata-se da Pedagogia Griô, desenvolvida a partir dos anos 90 pelo Ponto de Cultura Grãos de Luz e Griô, em Lençóis, Bahia, com objetivo de

[...] mediar a sistematização das práticas e saberes de tradição oral, bem como seus conceitos-chaves e seus processos de transmissão e circulação que são reinventados para dialogar com o saber formal nas escolas. Oferece uma iniciação pedagógica da escola e de griôs aprendizes para integrar mito, arte, ciência, história de vida e todos os saberes e fazeres tradicionais da comunidade. Coloca como centro do saber a identidade e ancestralidade dos estudantes, e a vivência, a oralidade, a corporeidade

como pontos de partida do processo de elaboração do conhecimento; e os grãos e mestres com protagonistas na elaboração do conhecimento em diálogo com a educação formal. Tem como referências pedagógicas – educadores e pesquisadores brasileiros da educação biocêntrica, da teoria de Paulo Freire, da educação para as relações étnico raciais positivas, e dissertações acadêmicas que já versam sobre a própria pedagogia griô. (AÇÃO GRIÔ NACIONAL, 2012)

Finalmente, mencionamos a Pedagogia da Imagem, programa educativo desenvolvido no Museu da Imagem e do Som de Campinas, do qual participamos desde 2003, em colaboração com as escolas públicas municipais e os educadores sociais da saúde, assistência social e dos pontos de cultura. Inserida no campo da Educomunicação, ela propõe o protagonismo do educando na apropriação crítica e dialógica das linguagens e tecnologias audiovisuais para o reconhecimento das potencialidades e recursos comunitários, numa ação que se desdobra em quatro eixos: o conhecimento da linguagem audiovisual e sua contextualização histórica, a experimentação criativa que expressa a visão de mundo do educando, a inserção de sua produção num circuito de fruição cultural ampliado e o desenvolvimento de uma cultura de preservação que fomente a produção de conhecimento (SIQUEIRA, 2009).

### Considerações finais

Nos territórios periféricos urbanos, nas zonas rurais, nos campos, nas aldeias, nos quilombos, a escola é um importante espaço de referência cultural para as novas gerações. Ela pode servir à reprodução da colonialidade ou, alternativamente, comprometer-se com a escuta, a visibilidade, o reconhecimento e legitimação dos inúmeros grupos sociais e culturais que historicamente têm sido excluídos e subalternizados. Nesse sentido, a Museologia Social constitui um dispositivo valioso para a reconstrução das memórias e dos saberes comunitários, na produção da resiliência e do seu bem-viver. Integrada ao ensino, ela se torna uma ferramenta poderosa para reencontrar os sentidos do processo de conhecer, na orquestração polifônica de uma nova e ampla ecologia de saberes, mais apta a responder aos desafios que a atual crise civilizatória nos apresenta.

### REFERÊNCIAS

AÇÃO GRIÔ NACIONAL. Pedagogia Griô: o que é? **Grãos de Luz e Griô Ponto de Cultura**, 2012. Disponível em: <<http://www.acaoorio.org.br/pedagogia-grio/o-que-e/>>.

Acesso em: 12 Out 2016.

ABREMC. Ecomuseus e museus comunitários no Brasil. **Associação Brasileira de Ecomuseus e Museus Comunitários - ABREMC**, 2008. Disponível em: <<http://www.abremc.com.br>>. Acesso em: 25 Set 2016.

ALERTA SOCIAL. Direitos perdidos: 20/08 - Temer desmonta o Cultura Viva e décadas de políticas culturais. **Alerta Social**: Qual direito você perdeu hoje?, 20 Ago 2016. Disponível em: <<http://alertasocial.com.br/2008-temer-desmonta-o-cultura-viva-e-decadas-de-politicas-culturais>>. Acesso em: 28 Set 2016.

ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. Do colonialismo à colonialidade; expropriação territorial na periferia do capitalismo. **Caderno CRH**, Salvador, v. 27, n. 72, p. 613-627, Set/Dez 2014.

AUBRY, Andrés. Otro modo de hacer ciencia. Miseria y rebeldía de las ciencias sociales. In: BARONNET, B.; MORA, M.; STAHLER-SHOLK, R. **Luchas "muy otras"**: Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas. México: CESAS; UAM; Universidad Autónoma de Chiapas, 2011. p. 59-78.

BARONNET, Bruno; MORA, Mariana; STAHLER-SHOLK, Richard. Introducción. In: BARONNET, B.; MORA, M.; STAHLER-SHOLK, R. **Luchas "muy otras"**: Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas. México: CESAS; UAM; Universidad Autónoma de Chiapas, 2011. p. 19-53.

BRAGATO, Fernanda. A diversidade cultural negada pela modernidade. Entrevista concedida a Luciano Gallas. **IHU On-line. Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, v. 13, n. 431, p. 29-32, 4 Nov 2013.

BRAGATO, Fernanda. Conflitos Guarani Kaiowá: descolonizar é preciso. Entrevista concedida a João Vitor Santos. **IHU On-Line. Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, v. 15, n. 477, p. 15-19, 16 Nov 2015.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento**: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CAMARENA, Cuauhtémoc; MORALES, Teresa. **Manual para la creación y desarrollo de museos comunitarios**. La Paz: Fundación Interamericana de Cultura y Desarrollo, 2009. ISBN 978-99954-0-707-0.

CHAGAS, Mário; GOUVEIA, Inês. Museologia social: reflexões e práticas (à guisa de apresentação). **Cadernos do CEOM**, Chapecó, v. 27, n. 41, p. 9-22, 2014.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação**: a linguagem em movimento. 2. ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2002.

EZLN. Cuarta declaración de la Selva Lacandona. **Cartas y comunicados del EXLN**, Selva Lacandona (Chiapas, México), 1 Jan 1996. Disponível em: <[http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1996/1996\\_01\\_01\\_a.htm](http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1996/1996_01_01_a.htm)>. Acesso em: 7 Out 2016.

GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social:** ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Tradução de Ivo Storniolo. Aparecida: Ideias & Letras, 2007.

GUERRERO ARIAS, Patricio. **Corazonar. Una antropología comprometida con la vida:** miradas otras desde Abya-Yala para la descolonización del poder, del saber y del ser. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2010.

LANDER, Edgardo. (Ed.). **La colonialidad del saber:** eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Caracas: FACES-UCV; IESALC, 2000.

LEITE, Pedro Pereira. A miséria da Museologia: reflexões sobre Museologia Social em Portugal. **Informal Museology Studies**, 2014. Disponível em: <<https://informalmuseology.wordpress.com/informal-museology-studies/a-miseria-da-museologia-reflexoes-sobre-museologia-social-em-portugal/>>. Acesso em: 11 Out 2016.

MATURANA R, Humberto; VARELA G, Francisco. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Editorial Psy, 1995.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da 'ciência': colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, B. D. S. **conhecimento prudente para uma vida decente:** um discurso sobre as 'ciências' revisitado. Lisboa: Afrontamento, 2003. p. 631-671.

MINOM. **Missiva de Nazaré - Memória Acesa.** XVII Conferência Internacional do MINOM. Nazaré: MINOM-ICOM; UNIR. 2016.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Santiago de la. **Sentipensar:** fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOUTINHO, Mário Caneva. **Definição evolutiva de Sociomuseologia:** proposta de reflexão. XII Atelier Internacional do MINOM. Lisboa: ULHT. 2007.

NEVES, Fernando Santos. Apresentação. **Cadernos de Sociomuseologia**, Lisboa, v. 1, n. 1, p. 5, 1993.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBEROAMERICANOS - OEI. **Pontos de memória:** metodologia e práticas em museologia social. Brasília: Phábrica, 2016.

QUIJANO, Anibal. América Latina en la economía mundial. **Problemas del desarrollo**, México, v. 24, n. 95, p. 43-59, Out/Dez 1993.

QUINTERO, Pablo. **Antropología del desarrollo:** perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Kula Ediciones, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, Nov 2007.

SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. **Os museus e a busca de novos horizontes.** III Fórum de Profissionais de Reservas Técnicas de Museus. Salvador: COREM-BA; COFEM. 2002.

SIQUEIRA, Juliana Maria de. **Quem educará os educadores? A Educação e a formação de docentes em serviço.** Universidade de São Paulo. São Paulo. 2009.

WALLERSTEIN, Immanuel. **The Modern World System.** New York: Academic Press, 1974.

WALSH, Catherine. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. **Nómadas**, Bogotá, n. 26, p. 102-113, Abril 2007.

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y lo decolonial:** entretejiendo caminos. Querétaro: Colectivo Zapateándole al Mal Gobierno, 2014.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO:

DE SIQUEIRA, Juliana Maria. Museologia social e educação: o poder da memória para descolonizar o ensino. **Revista Fórum Identidades**. v. 22, n. 22, jan./abr., p. 85-100, 2016.

Recebido: 12.10.2016 – Aprovado: 15.12.2016