

As centelhas do passado: a centralidade da educação para transformar o museu e o patrimônio cultural

João Lorandi Demarchi*

Recebido em: 02/09/2022

Aprovado em: 12/01/2023

Resumo

A construção da identidade nacional depende do esforço de se enquadrar a memória e forjar uma história homogênea e incontestada. Nesse empreendimento, os patrimônios e os museus são mobilizados como instrumentos ideológicos das classes dominantes. Tanto a compreensão do que passou quanto os significados desse passado são controlados pelos vencedores para neutralizar qualquer possibilidade de contestação e transformação sociais. Partindo dessas considerações, esse artigo desdobra o conceito de museu fórum, para reposicionar o lugar da educação como fundamental nas instituições de memória e de história. A ampliação do sentido da educação, conforme proposto, permite conceber todos os sujeitos – não só os técnicos – como cognoscentes, desmistifica o conhecimento, pretende desenvolver a consciência crítica, oferece oportunidades de diálogo entre os vários tipos de saberes e, por tudo isso, promove a criação de projetos de uma sociedade mais democrática. Dessa forma, a educação contribui para identificar as centelhas do passado que nutrem a transformação social.

Palavras-chave

Educação; Museu; História; Patrimônio cultural; Memória.

Abstract

The construction of national identity depends on the historic effort to frame memory and forge a homogeneous and uncontested history. In this undertaking, heritage and museums are mobilized as ideological instruments of the ruling classes. In this way, both the understanding of what has passed and the meanings of this past are controlled by the elites to neutralize any possibility of social contestation and transformation. Based on these considerations, this article unfolds the concept of the forum museum, to reposition the place of education as fundamental in institutions of memory and history. The expansion of the meaning of education will make it possible to conceive of all subjects - not only technicians - as cognizant, demystifies the production of knowledge, intends to develop critical awareness, provides opportunities for dialogue between various types of knowledge and, for all this, promotes the creation of knowledge. In this way, education helps to identify the sparks of the past that nurture social transformation.

Keywords

Education; Museum; History; Cultural heritage; Memory.

* Doutorando em Educação na FE/USP. Mestre em Geografia, graduado e licenciado em História pela FFLCH-USP. Professor. E-mail: joao.l.demarchi@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-3645-2127>

Introdução

O amor pelo passado não tem nada a ver com uma orientação política reacionária. Como todas as atividades humanas, a revolução extrai toda a seiva de uma tradição.

(Simone Weil)

O ano de 2022 possuiu várias efemérides. Seguindo uma sequência cronológica, entre os eventos que são comemorados nesse ano, destacam-se: a Independência do Brasil, em 1822; o primeiro censo demográfico, realizado há 150 anos, em 1872; e a Semana de Arte Moderna, em 1922, há cem anos.

Nas discussões suscitadas pelas comemorações dessas datas, as reflexões mais aprofundadas, além de buscarem reconsiderar as explicações sobre esses acontecimentos à época, também refletem sobre as reverberações desses acontecimentos na sua posterioridade. Ou seja, discute-se não só o que aconteceu, mas também os sentidos e os significado atuais do que aconteceu.

Por causa das três efemérides destacadas, surgem discussões sobre o que de fato se passou e quais são os significados desse passado. Na esteira da reflexão sobre a história nacional, são estimuladas discussões sobre o futuro do país, qual o projeto de sociedade. Ao mesmo tempo em que se celebra a Independência, se repensa a soberania nacional.

Nesse sentido, a preocupação dos intelectuais tem extrapolado a análise, por exemplo, do processo que levou ao rompimento político com Portugal em setembro de 1822, do quanto dessa independência foi efetiva, ou ainda sobre quais sujeitos até então alijados da narrativa hegemônica contribuíram na luta pela independência. Eles pretendem também compreender de quais formas os significados daquele episódio têm sido mobilizados até hoje.

As comemorações, por isso, não ficam restritas aos embates acadêmicos, mas se disseminam por discussões públicas sobre as explicações do passado, a compreensão do presente e os planos de futuro. Por tudo isso, contrariando a comum expectativa em relação às festividades, o 2022 brasileiro foi um ano de retorno das disputas recalçadas.

Reconhecendo essa realidade de conflitos, o presente artigo pretende se desvencilhar das polêmicas superficiais, que comumente mitificam a real divergência entre compreensões de mundo, para refletir teoricamente sobre os fundamentos epistemológicos da educação no campo museal e patrimonial. Pretende-se articular referenciais teóricos da

História, da Educação e da Filosofia para fundamentar uma reflexão crítica que visa transformar o *ethos* dos museus e do patrimônio cultural.

Em um momento crítico do Brasil, quando sua história, a identidade nacional, a solidariedade social e o projeto de país estão em xeque, este artigo tem o objetivo de contribuir com a reflexão sobre como importantes instrumentos ideológicos, a saber, o museu e o patrimônio, podem ser transformados para possibilitarem a produção de conhecimento crítico e a construção de uma sociedade democrática. Como será argumentado, essa mudança depende do reposicionamento do entendimento da educação nesses dois campos – educação museal ou educação patrimonial.

A reconsideração dos significados do passado brasileiro que pretendem justificar atuações no presente e projetos futuros não pode escapar da reavaliação das funções dos bens simbólicos nacionais. Parafraseando Paulo Freire, se os museus não mudam a sociedade, sem eles tampouco ela muda. Por isso, qualquer projeto de repactuação nacional precisa repensar seu patrimônio cultural.

Dessa forma, as instituições que se ocupam com políticas de memória, tais como museus, arquivos e órgãos de preservação de patrimônio, devem compreender que sua responsabilidade extrapola em muito a gestão dos seus bens acautelados. Porque elas estão em um campo de conflito entre a compreensão do que se passou e os seus significados, elas são agentes que interferem na sociedade e influenciam a opinião pública sobre esses temas. Nenhum museu é uma ilha. Para uma atuação consciente dessa implicação, o trabalho nesses institutos deve ser balizado pela definição clara de suas concepções sobre história, educação e qual o modelo de sociedade pretendida. Para tanto, é preciso deixar claro: a favor de que e de quem, e contra o que e quem se está?

Os sentidos da história

Em sua análise sobre o golpe classista de Luís Bonaparte na França e inspirado em Hegel, Karl Marx deu uma contribuição retórica e analítica para os historiadores sobre algumas reincidências da história que acontecem “(...) a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa”.¹ Como adverte Konder,² a reiteração farsesca não significa que ela seja menos trágica. Mas, para além de tentar identificar em algum momento qualquer reencarnação de uma personalidade mistificada, a concepção de história que fundamenta a

¹ MARX, Karl. *O 18 de brumário de Luís Bonaparte* (Trad. Nélio Schneider). São Paulo: Boitempo, 2011, p. 25. Coleção Marx-Engels.

² KONDER, Leandro. *Em torno de Marx*. São Paulo: Boitempo, 2015. Marxismo e literatura.

atuação das instituições de patrimônio e de memória deve seguir sob a orientação do filósofo Walter Benjamin, que confere outra dimensão à teorização de Marx a respeito da repetição na história.

Benjamin deixou inéditas algumas notas sobre seu conceito de história.³ Nesses seus rascunhos, o autor, problematizando as heranças das classes dominantes por meio do patrimônio cultural, levanta-se contra os historiadores historicistas que são responsáveis por explicar o passado forjando uma coesão aos acontecimentos a fim de justificar a dominação de determinados grupos sociais. Segundo a teorização de Benjamin, é nesse sentido que a história se repete: a partir da apropriação no presente dos acontecimentos mobilizados de determinado modo que naturaliza as desigualdades. Quando ele afirma que “(...) nem os mortos estarão seguros se o inimigo vencer. E esse inimigo nunca deixou de vencer”,⁴ ele está denunciando a contribuição dos sentidos forjados da história como instrumento ideológico das classes dominantes. É por meio da apropriação que os vencedores fazem do que se passou que eles se legitimam, subterrando os dominados, mortos duplamente, no passado e agora.

É contra esse sentido da história que Benjamin irá apelar aos historiadores materialistas, não mais historicistas, para terem empatia com os vencidos e buscarem “escovar a história a contrapelo”, a fim de valorizar os atos de resistência e as lutas dos grupos oprimidos ao longo do tempo. A busca pelas “centelhas de esperança” demonstrará que há alternativas aos modelos sociais hegemônicos. Trata-se, portanto, da proposição de um método histórico de ler o que nunca foi escrito.

Esse procedimento de pesquisa quer, a partir dos sinais de barbárie identificados nos documentos de civilização, suspender a cronologia que ruma ao progresso – que tanto assombra o anjo do quadro de Paul Klee – para anunciar as possibilidades de transformação no presente. Conforme Agamben, para Benjamin,

a história, na realidade, não é, como desejaria a ideologia dominante, a sujeição do homem ao tempo linear contínuo, mas a sua libertação deste: o tempo da história é o *cairós* em que a iniciativa do homem colhe a oportunidade favorável e decide no átimo a própria liberdade.⁵

³ BENJAMIN, Walter. *O anjo da história* (Org. e trad. João Barrento). Belo Horizonte: Autêntica Editor, 2ª ed., 2016. Filô/Benjamin.

⁴ Ibidem, p 12.

⁵ AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história* (Trad. Henrique Burigo). Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005, p. 126.

A perpétua vitória das classes dominantes faz com que eles mitifiquem os processos históricos, neutralizando neles as possibilidades de sua transformação e inoculando qualquer dissonância. Para isso, o controle sobre os significados do que aconteceu é central.

Recorrendo a outro intelectual marxista para contribuir com epistemologia da história que deve fundamentar as instituições que trabalham com memória, E. P. Thompson ressalta estar na essência do esforço intelectual “o juízo de valor subjetivo desse passado”. Para ele, o conhecimento histórico está sempre sujeito a novas interrogações, a *desconfirmação*, devido a seus limites e sua incompletude. Sem cair num relativismo pós-moderno, Thompson define a história enquanto um conhecimento verdadeiro, embora condicionado pelas perguntas elaboradas pelos historiadores. Na sua reflexão sobre a inteligibilidade do passado, ele evidencia essa outra dimensão do conhecimento histórico: a significação do passado.

Podemos admitir não só que tais julgamentos, como sobre o “significado” da história, são uma atividade própria e importante, uma maneira pela qual os atores de hoje identificam seus valores e metas, mas que são também uma atividade *inevitável*. Isso é, as preocupações de cada geração, sexo ou classe devem inevitavelmente ter um conteúdo normativo, que encontrará expressão nas perguntas feitas às evidências. Mas isso não põe em questão, de modo algum, a determinação objetiva da evidência. É simplesmente uma afirmação quanto à complexidade, não apenas da história, mas de nós mesmos (que somos seres racionais e valorativos) – uma complexidade que influencia todas as formas de autoconhecimento social e que exige, em todas as disciplinas, salvaguardas metodológicas.⁶

Portanto, a compreensão do passado, por ser um empreendimento do presente, está sujeita às questões que afligem os sujeitos de hoje. Não se trata tão somente de contrapor a verdade à mentira. Mais do que isso, a concepção de Thompson instiga os historiadores a assumirem conscientemente seus valores e intuítos enquanto condições inarredáveis – desvencilhando-se de falsas neutralidades – para, assim, atuarem de modo a contestarem uns aos outros. Afinal, são essas contestações que permitem lançar luz sobre as negligências da história e considerar elementos e sujeitos até então desprezados.

Nesse sentido, os museus e os patrimônios que pretendem dar a compreender os processos pelos quais passou o Brasil, mais do que só apresentar o passado inteligivelmente, precisam tratar também dos significados do que estão dando a conhecer. Trata-se de uma virada copernicana. Não só o passado está no centro da questão, mas

⁶ THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser* (Trad. Waltensir Dutra). Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981, p. 51-52.

também o olhar contemporâneo que se lança sobre ele se coloca à crítica. Essa conduta é ética e politicamente responsável porque contribui para explicitar os valores que orientam a instituição e abrem-se à discussão sobre outras interpretações possíveis.

Considerando o repertório já consolidado de estudos sobre o processo de constituição da identidade nacional,⁷ está claro como esse empreendimento exige um esforço de “enquadramento da memória”.⁸ Isso significa dizer que a historiografia reconhece que forjar uma nação não é um acontecimento pacífico. A partir do referencial teórico adotado, fica evidente o embate de classe presente nos símbolos eleitos como nacionais. Quando se aplica essa análise à construção da identidade nacional brasileira, devem ser adicionadas as camadas de dominação de raça e de gênero.

Nessa perspectiva, no que se refere aos acontecimentos que anseiam conformar a identidade nacional brasileira, como a Independência, está claro como os grupos subjugados não estiveram a salvo dos dominantes que são herdeiros dos dominadores de outrora. No caso brasileiro está claro como os marcos políticos foram materializados por bens simbólicos que cristalizaram uma escrita da história que anuncia os símbolos da civilização, das cidades barrocas ao Museu Paulista, ao passo que pretenderam apagar as marcas da sua barbárie, por exemplo, a colonização, a escravidão, as bandeiras. A consolidação dessa imagem de si enquadrou a memória nacional com o intuito de impedir a elucidação crítica sobre o acontecimento e sobre a significação do passado. Os grupos sociais derrotados no processo histórico foram silenciados pelos museus e patrimônios consagrados.

Conforme sugere uma interpretação freudiana sobre a teoria da história de Michel de Certeau,⁹ os grupos sociais e as memórias recalcados pela narrativa hegemônica não são totalmente eliminados. Eles ficam à espera de sua emergência à consciência.

O retorno desses recalcados ocorrerá em decorrência dos confrontos empreendidos pelos historiadores que, como ressaltado por Thompson, contestam e buscam desconfirmar seus pares. Esse movimento de análise sobre o passado, se não altera o que aconteceu,

⁷ Cf. ANDERSON, Benedict R. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo* (Trad. Denise Bottman). São Paulo: Companhia das Letras, 2008. HOBBSVAWM, Eric e RANGER, Terence (Orgs.). *A invenção das tradições* (Trad. Celina C. Cavalcante). Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 12ª ed., 2018.

⁸ POLLAK, Michel. “Memória, esquecimento, silêncio”. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, nº 3, 1989, p. 3-15.

⁹ CERTEAU, Michel de. *A escrita da história* (Trad. Maria de Lourdes Menezes; rev. téc. Arno Vogel). Rio de Janeiro: Forense, 3ª ed., 2017.

possui a potencialidade de fazer novas perguntas às evidências e possibilitar que outras compreensões até então inviabilizadas sejam consideradas.¹⁰

Para tanto, os movimentos sociais populares possuem centralidade na contestação da história hegemônica. São eles que, contrapondo-se à memória enquanto um privilégio de uma classe social específica, desnudam o caráter ideológico dos museus e do patrimônio cultural.

Os símbolos e os bens selecionados para representar a nação são costumeiramente despolitizados, seus conteúdos são esvaziados de suas dimensões conflitivas para conferir o efeito de consenso e homogeneidade; seus significados parecem lhes ser imanentes. Trata-se do fetiche do patrimônio cultural denunciado por Ulpiano Meneses¹¹ que escamoteia as marcas sociais e a origem dos seus significados.

Desse modo, a concepção de história que deve fundamentar as instituições que lidam com a memória precisa exacerbar a estetização da política, nos termos de Bensaïd,¹² empreendida pelas classes dominantes, que retira dos bens culturais seu conteúdo de luta, a fim de neutralizar as potencialidades de transformação proporcionadas pelo confronto entre os sentidos do passado. Os museus precisam possibilitar o desvelamento de seu próprio poder ideológico. Eles devem promover a reflexão crítica sobre a história, viabilizando a desconfirmação das narrativas hegemônicas, para viabilizar o retorno dos grupos vencidos. Essa história trata a memória como um direito e não como o privilégio de uma determinada classe.

A centralidade da educação

Na apresentação que Marlene Suano¹³ faz sobre o histórico e as características do museu, e a partir de sua análise acerca da função ideológica dessas instituições, a autora aponta para perspectivas sobre como a transformação da abordagem acerca do acervo e dos patrimônios culturais poderia contribuir para a democratização da sociedade e para a

¹⁰ Em comemoração ao Bicentenário da Independência do Brasil, a *Revista Pesquisa FAPESP* publicou a edição em agosto de 2022, sob o título de capa “Outras faces da Independência”, diversas pesquisas que criticam o enquadramento da memória e outras que ressaltam o protagonismo de grupos sociais negligenciados no processo de independência. A versão digital da revista pode ser vista por meio do link: <https://revistapesquisa.fapesp.br/leia-a-edicao-de-agosto-de-2022/>. Acesso em: 29 Ago. 2022.

¹¹ MENESES, Ulpiano T. B. de. “O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas”. In: Fórum Nacional do Patrimônio Cultural: Sistema Nacional de Patrimônio Cultural: desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão, I, 2009, Ouro Preto/MG. *Anais...* Brasília-DF: Iphan, vol. 1, p. 25-39, 2012.

¹² BENSAÏD, Daniel. *Os irredutíveis: teoremas da resistência para o tempo presente* (Trad. Wanda C. Brant). São Paulo: Boitempo, 2008.

¹³ SUANO, Marlene. *O que é museu*. São Paulo: Brasiliense, 1986. Coleção Primeiros Passos, vol. 182.

consciência crítica dos sujeitos. Nesse sentido, a partir de Duncan Cameron, ela propõe a concepção do museu enquanto um fórum, um lugar de debates e reflexão. Trata-se de uma mudança do *ethos* do museu.

Se historicamente ele é um instrumento de dominação e distinção sociais, conforme estudou Pierre Bourdieu,¹⁴ a partir dessa nova concepção ele passaria a ser um *locus* por excelência do encontro da diversidade epistemológica e do diálogo entre vários conhecimentos.

Em contraposição à função recorrente de reiterar a ideologia dominante, o museu e o patrimônio cultural passariam a preconizar a *crítica*, conforme definiu Marilena Chaui,¹⁵ cujo objetivo é justamente desvelar a ideologia. Mostrar o que há por trás dos ditos.

Se como indicou Le Goff,¹⁶ nenhum documento é inócuo, essa nova concepção crítica coloca todas as fontes sob suspeita. Inclusive o lugar e os suportes em que esses documentos estão enredados. Não só seu acervo, mas o próprio museu e seu entorno passariam a estar sob questionamento e análise. Retomando a proposta de Benjamin, a promoção da investigação crítica e da discussão coletiva empreendida pelo museu fórum permite escovar a história a contrapelo. Nesse sentido, trata-se de um museu do oprimido. Não só novas leituras seriam proporcionadas, mas novos leitores seriam autorizados.

O museu, ao invés de ser um lugar de exposição de bens culturais mitificadamente constituídos e selecionados, passaria a ser um lugar de abertura ao estudo, à investigação e, por isso, de criação.

Essa compreensão crítica do patrimônio cultural e das instituições que cuidam dele está em consonância com a fundamentação de história acima mencionada que pretende repolitizar o estudo sobre o passado a fim de desnaturalizar o que aconteceu e possibilitar a emergência de grupos recalcados, os vencidos.

No entanto, para essa refundação dos museus e dos órgãos de preservação é inescapável reposicionar a educação nessas instituições.

A mudança do *ethos* do museu obriga o reconhecimento da transversalidade e a centralidade da educação na sua *práxis*.

¹⁴ Ver. BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus da arte na Europa e seu público* (Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira). São Paulo: Edusp / Porto Alegre: Zouk, 2ª ed., 2007. BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas* (Intr. org. e sel. Sérgio Miceli). São Paulo: Perspectiva, 8ª ed., 2015. Coleção estudos, vol. 20.

¹⁵ CHAUI, Marilena. *Em defesa da educação pública, gratuita e democrática* (Org. Homero Santiago). Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 466.

¹⁶ LE GOFF, Jacques. *História e memória* (Trad. Bernardo Leitão et al). Campinas: Ed. UNICAMP, 7ª ed. revista, 2013.

As ações educativas e os setores educativos são comumente tratados como acessórios ou secundários nos âmbitos das instituições de memória. Sob esse menosprezo, a educação, a partir do conceito de Paulo Freire,¹⁷ é concebida recorrentemente como estratégia de *extensão* do conhecimento produzido pelos técnicos e profissionais. Essa condição denuncia outros princípios dos museus.

Em primeiro lugar, que o conhecimento é percebido como algo pronto e acabado. Não importa que dessa forma o saber é alienado do seu contexto de produção e blindado da crítica. Talvez seja justamente esse o objetivo. Ato contínuo, os demais sujeitos, os visitantes e os habitantes são desconsiderados enquanto pessoas cognitivas. Segundo esse posicionamento, a educação é acionada apenas como forma de se dirigir a determinado “público-alvo” (sic), a fim de dar-lhe a conhecer a importância do patrimônio cultural previamente selecionado e estudado. Nessa perspectiva, as instituições de memória tratam a educação como apêndice de suas funções mais importantes. Resta a ela apenas a responsabilidade pela difusão e pelo convencimento da importância dos bens sob os cuidados de sua instituição.

Em contraposição a esse entendimento e desenvolvendo o apontamento de Suano, a concepção de museu fórum, ou do oprimido, pressupõe um entendimento de educação diametralmente oposto.

Ao encarar o museu enquanto *locus* do diálogo e do conflito de ideias, enquanto espaço para construção de conhecimento crítico, a educação é reposicionada como o centro da articulação entre a prática e a reflexão. Os educadores tornam-se responsáveis pela intermediação de todos os sujeitos envolvidos com os bens culturais, com o acervo, com sua preservação, com a pesquisa, com a *comunicação*.¹⁸ Enfim, a educação permeia do inventário dos bens culturais às estratégias de sensibilização social; da compreensão do que aconteceu aos significados e sentidos disso para o presente.

Em suma, ao invés de a educação ser acionada apenas ao final para expor os valores preconcebidos dos bens, ela é recolocada de maneira a estar presente transversalmente em todas as áreas que compõem as instituições que lidam com a história e a memória.

O alargamento da noção de processo educativo supera a visão de educação como transmissão de informações. Ela passa a ser considerada enquanto ação cultural, produtora de conhecimento. Conforme Paulo Freire, “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas

¹⁷ FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação* (Trad. Rosiska Darcy de Oliveira). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 16ª ed., 2013.

¹⁸ Idem.

criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção”.¹⁹ O museu, assim, se transmuta em um grande laboratório de pesquisa em que aos visitantes é dada a oportunidade de produção de conhecimento. Eles são convidados a sentarem ao lado dos técnicos para, mediatizados pelos bens culturais em questão, pensarem e repensarem a sociedade.

Trata-se de uma virada libertadora: o conhecimento é desmistificado. Ao mesmo tempo, é reconhecida a capacidade intelectual de todos os sujeitos envolvidos para compreender o contexto cultural em que estão imersos. Parafraseando Antonio Faundez,²⁰ isso significa uma revolução, afinal se trata de uma nova compreensão do museu, da história e do patrimônio cultural como mediadores para a compreensão e transformação da realidade.

Voltando aos mencionados estudos de Bourdieu, esses princípios educativos subjacentes ao museu fórum contribuem para a superação da falta de identificação de determinadas classes sociais com os museus e os patrimônios em geral. Porque, conforme demonstra o autor, a consagração e a constituição desses símbolos são feitas pela elite, e, por conseguinte, os grupos alijados não compartilham os mesmos valores e não se reconhecem ali. Por isso, quando das suas raras visitas aos museus, demandam orientações e ensinamentos, como se somente as explicações dos técnicos ou dos guias evidenciasse o sentido daqueles bens. Esse fenômeno é retratado também no caso brasileiro por Ulpiano Meneses²¹ que identificou como logocentrismo a obsessão pelas legendas que acompanham as obras nos museus. Nesse caso, os visitantes escolares ficam preocupados com a leitura e a anotação das informações ali presentes sem fruírem dos bens expostos.

Quando se amplia a noção de educação, conforme proposto, esses sujeitos até então excluídos dos bens simbólicos são instigados a contribuírem com a produção de conhecimento com seus saberes e suas percepções. Não para passarem a comungar dos valores que não lhes dizem respeito incorrendo nas variadas formas de invasão cultural, mas para questioná-los, tomá-los como objeto de crítica. Interpretar os sentidos e significados que nunca foram evidenciados. Perceber os vestígios da barbárie nos documentos de civilização.

¹⁹ Idem. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 43ª ed., 2011.

²⁰ FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. (Ed. rev. e trad. por Heitor Ferreira da Costa). Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 8ª ed., 2017, p. 95.

²¹ HEYMANN, Luciana Quillet; LACERDA, Aline Lopes de. “Entrevista com Ulpiano Toledo Bezerra de Meneses”. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, 24 (48), Dez. 2011. Agradeço ao Gabriel Fernandes por essa indicação por meio de um texto de sua autoria que está no prelo.

É a partir do diálogo e do confronto entre pessoas heterogêneas que conhecem coisas diferentes – os técnicos e os visitantes – que se possibilita a superação da curiosidade ingênua rumo ao aprofundamento da curiosidade epistemológica, conforme pensou Paulo Freire,²² e, conseqüentemente, a elaboração de melhores perguntas. Em consonância com a teorização de Benjamin, “o sujeito do conhecimento histórico é a própria classe lutadora e oprimida”.²³

Essa nova concepção educativa rompe com a ideologia hegemônica ao proporcionar a construção coletiva e crítica do conhecimento. Trata-se de assumir sua dimensão política.

Conforme demonstrou Hannah Arendt,²⁴ a política é por definição o campo da divergência, do conflito, mas também da negociação e do estabelecimento de consensos. Nesse sentido, o museu e as instituições de memória que se pretendem espaços de debate e reflexão não mistificam a construção do conhecimento. O saber e o conhecimento não são despolitizados, ou seja, não lhes são retirados seus aspectos conflitivos. A redução da política à estética,²⁵ a eliminação das marcas sociais presentes no patrimônio cultural,²⁶ tem significado a neutralização da sua potencialidade de transformação.

Nesse sentido, enquanto o patrimônio nacional tem ideologicamente reproduzido os bens simbólicos que valorizam a cultura da elite, a repolitização promovida pelo museu fórum implica a emersão dos sujeitos subterrados pelo enquadramento dessa identidade.

Em consonância com o Artigo 216 da Constituição Federal de 1988, que chancela a identidade da nação brasileira como plural, formada por diferentes grupos sociais,²⁷ a educação que fundamenta o museu fórum preconiza a consideração e a valorização de sujeitos alijados da memória hegemônica. A mudança desse *ethos* visa contribuir para a democratização da sociedade.

Promovendo a construção do conhecimento crítico, a politização do campo patrimonial pretende desvelar os aspectos ideológicos da história. A educação passa a proporcionar a descoberta das “centelhas de esperança”, conforme sugerido por Benjamin. À medida que se desmistifica o conhecimento produzido pelos museus, torna-se possível

²² Ver os verbetes “pergunta” e “curiosidade epistemológica” em STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 3ª ed., 2017.

²³ BENJAMIN, Walter. Op. cit., p. 16.

²⁴ ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo* (Trad. Roberto Raposo). São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

²⁵ BENSÁID, Daniel. *Os irredutíveis: teoremas da resistência para o tempo presente*. (Trad. Wanda C. Brant). São Paulo: Boitempo, 2008.

²⁶ MICELI, Sérgio. “SPHAN: refrigério da cultura oficial”. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Rio de Janeiro, nº 22, 1987, p 44-47.

²⁷ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Seção II, Artigo 216, caput, incisos, parágrafos. Brasília /DF: 1988.

desconstruir a homogeneização pretendida pela identidade nacional. Atos de resistência e de luta, movimentos contra-hegemônicos que foram derrotados no passado são reconsiderados. Somente dessa forma os mortos ficam em segurança dos vencidos.

Apropriar-se desses lampejos do passado, nos termos de Benjamin,²⁸ é transformador e fértil. Em consonância com a conceptualização política de Arendt, superar a educação conservadora e neutralizadora, que pretende mitificar a reprodução das estruturas sociais, significa alcançar uma educação que possibilita e valoriza a contribuição inovadora e revolucionária das novas gerações²⁹ e – acrescente-se – das classes sociais até então alijadas. A desconfirmação³⁰ da história nacional realizada por novos sujeitos demonstra a incompletude e os limites da pretendida comunidade imaginada.³¹

A crítica aos patrimônios culturais, desse modo, está aberta à contribuição de todos para a construção de um futuro efetivamente democrático.

Enraizando os sujeitos

Em consonância com a concepção do museu fórum, Hugues de Varine concebe a educação no âmbito dos museus e do patrimônio cultural também enquanto atuação intermediadora dessa aproximação crítica da realidade. Em sua visão,³² o reconhecimento e a preservação das referências culturais de uma determinada comunidade não prescindem que ela se desenvolva permanentemente a partir de sua dinâmica própria.³³ O patrimônio, nesse sentido, não é passadista nem pretende congelar a sociedade em um momento idealizado. Pelo contrário, Varine concebe os bens culturais e os museus como catalizadores das transformações sociais, eles são as raízes do futuro. “Esse capital é herdado, o que significa que os herdeiros devem administrá-los: conservar no sentido físico do termo não é suficiente. *É preciso fazê-lo viver, produzir, transformar-se, para permanecer útil*”.³⁴ [grifo nosso].

Da mesma forma, Aloísio Magalhães utiliza a metáfora do estilingue (“bodoque”) para explicar seu entendimento sobre como o patrimônio também deve estar a serviço do desenvolvimento social. “Pode-se mesmo dizer que a previsão ou a antevisão da trajetória

²⁸ BENJAMIN, Walter. Op. cit., p. 11.

²⁹ ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro* (Trad. Maro W. Barbosa). São Paulo: Perspectiva, 7ª ed., 2013. Debates, 64.

³⁰ Cf. THOMPSON, E. P. Op. cit.

³¹ Cf. ANDERSON, Benedict R. Op. cit.

³² VARINE, Hugues. *Raízes do futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local* (Trad. Maria de Lourdes P. Horta). Porto Alegre: Medianiz, 2013.

³³ Idem, p. 39.

³⁴ Idem, p. 37.

de uma cultura é diretamente proporcional à amplitude e profundidade de recuo no tempo, do conhecimento e da consciência do passado histórico”.³⁵ Segundo essa perspectiva, a valorização do patrimônio cultural também não implica a cristalização social. A compreensão efetiva da dinâmica cultural, por meio dos vestígios históricos, dos símbolos, e das práticas compartilhadas é o que permite, para Magalhães, a sociedade repensar em qual modelo quer chegar, quais seus projetos e reestabelecer seus pactos sociais.

Recorrer a essas duas personalidades, Varine e Magalhães, para refletir sobre as articulações da educação no campo museológico e patrimonial não é aleatório. Ambos os autores possuem grande influência no Brasil desde a década de 1980 nas áreas da educação museal, da educação patrimonial e do patrimônio cultural. Suas elaborações teóricas e seus posicionamentos contribuíram sobremaneira para orientar aqueles que pretendem se desvencilhar de práticas reacionárias que utilizam esses campos como reprodução das estruturas sociais. Varine e Magalhães oferecem concepções progressistas para a discussão nos âmbitos da cultura, dos museus, do patrimônio e da educação.

Ao utilizar tais referências, esse artigo chega a seu último ponto de argumentação que é demonstrar como a transformação no campo patrimonial, realizada a partir do reposicionamento e alargamento da educação, possibilita tratar o passado como matéria-prima do futuro.

Embora atualmente seja identificada uma crise nas formas de experimentação do tempo – em que o passado é esquecido ou obsessivamente reproduzido, não mais tomado como mestre da vida, e o futuro desapareceu ou parece ameaçador –,³⁶ os autores mencionados apontam uma outra abordagem possível.

Interpretando suas propostas e evidenciando suas convergências, eles sustentam que o trabalho com o patrimônio cultural é inteiramente formativo porque, ao conferir à comunidade o protagonismo na interpretação dos bens culturais, permite a construção da consciência crítica por meio do diálogo.

Isso fica de acordo com a reflexão desenvolvida por esse artigo e, além de considerar cognoscitivos todos os sujeitos, supera a ideologia da competência³⁷ dos técnicos. O fundamento dos autores concebe a cultura e a história como elementos criativos. Essa

³⁵ MAGALHÃES, Aloísio. *Bens culturais do Brasil: um desenho projetivo para a nação* (Org. João de Souza Leite). Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2017, p. 140.

³⁶ HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presenteísmo e experiências do tempo* (Rev. Téc. e Trad. Patrícia C. R. Reuillard e Vera Chacham). Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 37-38.

³⁷ Cf. CHAUI, Marilena. *A ideologia da competência* (Org. André Rocha). Belo Horizonte: Autêntica / São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014. Escritos de Marilena Chauí, vol. 3.

acepção contrapõe-se à morbidez da prática historicista e liga-se aos princípios da história materialista de Marx, Benjamin e de Thompson.

Ao tomar os bens culturais e os vestígios do passado como estímulos para reelaborar os projetos de sociedade, a proposta desses autores também se articula com a concepção do tempo benjaminiano, em que se busca desvencilhar da linearidade a fim de favorecer transformações sociais: em busca da libertação dos grilhões simbólicos que contribuem para a opressão. O patrimônio cultural, nesse sentido, passa a estar contra a reprodução das estruturas sociais e a favor de uma sociedade mais igualitária.

A figura de linguagem utilizada por Varine é ilustrativa: raiz do futuro. Ao se pensar o museu nessa chave de compreensão, dá-se um passo na superação da crise da historicidade indicada por Hartog.³⁸ Os sentidos e os significados do passado voltam a servir para repensar qual sociedade se quer construir. Desse modo, o museu é revalorizado em sua responsabilidade social para a cooperação das tessituras coletivas.

Desse modo, a educação no âmbito dos museus e do patrimônio cultural contribui para o enraizamento das pessoas.

Conforme criticou Simone Weil,³⁹ o capitalismo e seus modos de produção são desenraizadores. São modelos sociais que desarticulam as relações das pessoas entre si e entre seu passado. Para mais fácil dominar e explorar, o trabalho mecânico dos operários lhes retira a possibilidade de pensar. Afinal, pensar é ir menos depressa.⁴⁰ Desse modo, as pessoas são brutalizadas. Acontece que, ainda segundo Weil, essa desumanização dos operários feita pelas fábricas foi estendida para o restante da sociedade.⁴¹ Ao promover o alheamento dos sujeitos da sua coletividade e de seu pertencimento social, eles são arrancados do universo que os rodeia.⁴²

Nesse sentido, os museus e os patrimônios culturais que produzem a alienação do conhecimento e dos visitantes contribuem para o desenraizamento dos sujeitos ao destituí-los do pertencimento a uma história. Impedem-lhes de pensar. A orientação educativa que acompanha essa perspectiva, acionando os educadores apenas para transmitir informações, contribui para docilizar as pessoas ao impedir que elas apresentem suas contribuições inovadoras, conforme propôs Arendt.⁴³

³⁸ Idem.

³⁹ WEIL, Simone. *Simone Weil: a condição operária e outros estudos sobre a opressão* (Sel. e Apr. Ecléa Bosi ; Trad. Therezinha G. G. Langlada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª ed. rev., 1996.

⁴⁰ Idem, p. 84.

⁴¹ Idem, p. 416.

⁴² Idem, p. 414.

⁴³ Cf. ARENDT, Hannah. Op. cit., cap. 5.

Também na visão de Weil, a invenção do futuro, uma criação revolucionária, depende da compreensão do passado.

Seria vão voltar as costas ao passado para só pensar no futuro. É uma ilusão perigosa acreditar que haja aí uma possibilidade. A oposição entre futuro e passado é absurda. O futuro não nos traz nada, não nos dá nada; nós é que, para construí-lo, devemos dar-lhe tudo, dar-lhe nossa própria vida. Mas para dar é preciso ter, e não temos outra vida, outra seiva a não ser os tesouros herdados do passado e digeridos, assimilados, recriados por nós. De todas as necessidades da alma humana não há outra mais vital que o passado.⁴⁴

Essa vitalidade do passado deve fundamentar a educação que se utiliza do patrimônio cultural como mediador. Não se trata de construir significados acerca do que se passou para legitimar as dominações no presente, mitificando os documentos como provas do progresso. A virada realizada dentro do museu fórum permite soprar as centelhas, aqueles mais fracos vestígios, de um passado que se tentou destruir.

A educação, nesse sentido, deve conduzir todos os sujeitos para desconfirmar o conhecimento histórico. Não para um negacionismo reacionário e obscurantista, mas, como sugeriu Trouillot,⁴⁵ para se contrapor aos silenciamentos do processo de produção histórica, questionando as fontes, os arquivos, as narrativas e a própria história.⁴⁶

Desse modo, a transformação do *ethos* do museu e do patrimônio coloca-se contra o poder de grupos sociais que tradicionalmente fizeram uso deles para a manutenção do estado das coisas. Só, somente só, com o reposicionamento da educação, a reversão da história de caráter historicista será possível. Será a reconsideração do processo educativo, como ponto nevrálgico, que permitirá reverter a dominação desses grupos a partir do envolvimento de todos os sujeitos na sua tomada de consciência.

Acreditar que ao museu cabe difundir os projetos dessa nova sociedade democrática é, apenas invertendo os sinais, repetir o messianismo elitista que confere aos técnicos e pesquisadores a tarefa de ensinar a população o melhor caminho. Interromper a reprodução social que é feita por meio do patrimônio cultural só acontecerá como obra coletiva, a partir do envolvimento e diálogo dos sujeitos. Cabe, portanto, à educação promover esse encontro em torno dos bens culturais.

⁴⁴ WEIL, Simone. Op. cit., p. 418.

⁴⁵ TROUILLOT, Michel-Rolph. *Silenciando o passado: poder e a produção da história* (Trad. Sebastião Nascimento). Curitiba: huya, 2016.

⁴⁶ Idem, p. 57.

Considerações finais

Pierre Nora identificou mudanças na vivência social da memória que implicaram na perda do compartilhamento de princípios republicanos e cidadãos caros à Revolução Francesa.⁴⁷ Preocupado com essas transformações que significam principalmente o desaparecimento desses valores nacionais franceses, Nora conceituou o termo “lugares de memória” para compreender a efervescência de criação de arquivos, comemoração de aniversário e organização de celebrações⁴⁸ como forma de compensar o declínio da memória-viva.

À medida em que desaparece a memória tradicional, nós nos sentimos obrigados a acumular religiosamente vestígios, testemunhos, documentos, imagens, discursos, sinais visíveis do que foi, como se esse dossiê cada vez mais prolífero devesse se tornar prova em não se sabe que tribunal da história.⁴⁹

Os lugares de memória são, portanto, a tentativa de capturar os valores que estão se esvaindo. Por isso, o autor define que “todos os lugares de memória são objetos no abismo”.⁵⁰

Apesar desse repertório conceitual ser indevidamente apropriado por pesquisadores brasileiros. Afinal, alguns autores recolocam essa ideia fora de seu lugar,⁵¹ fora do contexto brasileiro, pretendendo argumentar a respeito de um certo “inchaço hipertrófico da função da memória”⁵² no Brasil. Chegando a relacionar o país a um “incontrolável processo de expansão dos patrimônios no mundo contemporâneo” e à “obsessão preservacionista”.⁵³ Mesmo que esteja claro que o processo de democratização do patrimônio a partir dos anos 2000, por meio de novos instrumentos e políticas públicas, não tenha sido suficiente para reverter o perfil dos bens culturais nacionais que cristalizam uma sociedade elitista, branca, católica, masculina e eurocêntrica,⁵⁴ a consideração de novas tipologias de patrimônio e de novos sujeitos não pode ser exageradamente lida como um excesso de patrimônio.

⁴⁷ Cf. NORA, Pierre. “Entre memória e história: a problemática dos lugares” (Trad. Yara Aun Khoury). *Projeto História*. São Paulo, vol. 10, Dez 1993.

⁴⁸ Idem, p. 13.

⁴⁹ Idem, p. 15.

⁵⁰ Idem, p. 24.

⁵¹ Cf. SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas: forma literária e o processo social nos inícios do romance brasileiro*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 6ª ed., 2012. Coleção Espírito Crítico.

⁵² NORA, Pierre, Op. cit., p. 15.

⁵³ GONÇALVES, José Reginaldo. “O mal-estar no patrimônio: identidade, tempo e destruição”. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 28, nº 55, Jan-Jun 2015, p. 211-228.

⁵⁴ MARINS, Paulo C. G. “Novos patrimônios, um novo Brasil? Um balanço das políticas patrimoniais federais após a década de 1980”. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 29, nº 57, Jan-Abr. 2016, p. 9-28.

Nossa última consideração sobre a educação nos âmbitos dos museus e do patrimônio cultural quer encerrar questionando um elemento comumente obliterado da conceptualização de Nora: os valores nacionais.

Diferentemente do caso francês, no Brasil, quando se fala dos princípios de nação, não somos remetidos aos valores mencionados do republicanismo, da igualdade ou da liberdade. Falta ao Brasil uma revolução que instaure esses princípios. A constituição da identidade compartilhada por aqui está muito mais ligada a mitificações, tais como, da democracia racial e da cordialidade, ao elogio à colonização e à naturalização da predação da natureza.

Nesse sentido, a provocação que deveria ser feita, então, é: como faria a educação museal – ou a patrimonial – para desvencilhar-se desses valores nacionais brasileiros e constituir outros mais cidadãos e democráticos?

Ecléa Bosi, interpretando a obra de Simone Weil, fornece uma pista:

“A resposta seria: vivendo intensamente o nosso tempo, atentos aos sinais da História. Só a militância pode propor e propor de novo a totalidade passado-presente como um mesmo tecido de lutas e esperanças. Fazer conhecer as obras do passado e reviver as indagações que elas contêm”⁵⁵

Como indica a epígrafe desse artigo, o amor pelo passado significa buscar as centelhas do passado para nutrir a transformação da sociedade.

⁵⁵ BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.