



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MIRLENO LIVIO MONTEIRO DE JESUS

**O ECOMUSEU NATURAL DO MANGUE DA SABIAGUABA NA TRILHA DA
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: UMA TRAMA DE (IN)CERTEZAS E PERSEVERANÇA**

FORTALEZA

2015

MIRLENO LIVIO MONTEIRO DE JESUS

**O ECOMUSEU NATURAL DO MANGUE DA SABIAGUABA NA TRILHA DA
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: UMA TRAMA DE (IN)CERTEZAS E PERSEVERANÇA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Crosara Maia Leite

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- J58e Jesus, Mirleno Livio Monteiro de.
 O ecomuseu natural do mangue da Sabiaguaba na trilha da educação científica: uma trama de
 (in)certezas e perseveranças / Mirleno Livio Monteiro de Jesus. – 2015.
 111 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa
 de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.
 Área de Concentração: Educação Brasileira.
 Orientação: Profa. Dra. Raquel Crosara Maria Leite.
1. Museu – Aspectos educacionais - Ceará. 2. História oral. 3. Educação científica. I. Título.

CDD 306.2098131

MIRLENO LIVIO MONTEIRO DE JESUS

**O ECOMUSEU NATURAL DO MANGUE DA SABIAGUABA NA TRILHA DA
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: UMA TRAMA DE (IN)CERTEZAS E PERSEVERANÇA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Educação Brasileira

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Raquel Crosara Maia Leite (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Cláudia Christina Bravo e Sá Carneiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Carolina Brandão Gonçalves
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

À memória de minha irmã Mirna de Jesus

AGRADECIMENTOS

É chegado o momento de agradecer! Não quero pedir nada...não vou reclamar o que não foi vivido. Se não foi, era mesmo pra sê-lo? Quero agradecer pela possibilidade de ter vivido, convivido, vivenciado e experienciado muitas coisas. Fácil não foi! Difícil? Nem tanto assim. Se foi bom ou ruim, nem sei se saberia dizer. Talvez tenha uma certeza: Vivi! Isso faz-me lembrar os versos do poeta Vinícius de Moraes: “quem já passou por essa vida e não viveu, pode ser mais, mas sabe menos do que eu; por que a vida só se dá pra quem se deu; pra quem amou, pra quem chorou, pra quem sofreu”. E aí repito sem receio: vivi!e por isso quero agradecer.

Minha mais sincera gratidão a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa. Em especial, agradeço:

A DEUS, motivo maior de minha existência. É Ele quem perscruta o mais íntimo do meu ser e conhece todos os meus pensamentos, vontades e desejos. Por sua presença constante ao meu lado, eu te agradeço!;

A minha família, presente de Deus para todas as horas. Nela e por ela renovo minhas forças e minhas convicções. Por meio dela aprendi que, mesmo diante das tempestades e de todos os obstáculos que o cotidiano nos apresenta, a esperança sempre será preservada. Para homenageá-la nesse momento tão importante em minha trajetória, quero destacar a presença contínua e a luta incansável de minha mãe, Leonísia Monteiro, exemplo de dedicação, compromisso, luta e doação. Mulher aguerrida e de uma perseverança sem precedentes. Mãe! Sua presença e suas orações sempre me confortam e me fortalecem. Por tudo isso, minha eterna gratidão;

Ao Ecomuseu Natural do Mangue da Sabiaguaba, representado por Rusty Sá Barreto e Sineide Crisóstomo Sá Barreto, por despertarem, no meu ser professor-pesquisador, um olhar mais humano e, por tanto, muito mais comprometido com a causa socioambiental. Pela sensibilidade e competência, aceitem minha gratidão!;

À Universidade Federal do Ceará (UFC), por meio da Faculdade de Educação (FACED), por proporcionar-me a possibilidade de encontros tão instigantes e, por isso mesmo, tão ricos. O contato com os professores, com uma diversidade de autores e com os colegas em situação de aula, ou em momentos menos formais, conduziu-me a um repensar cotidiano e mais apurado acerca do ofício docente;

À Profa. Dra. Raquel Crosara, que com sua simplicidade, humanidade, respeito, dedicação e compromisso, topou o desafio de conduzir-me por trilhas às vezes tão (in)certas e

temerárias, mas, ao mesmo tempo, muito instigantes. Conviver e compartilhar de seus conhecimentos foi uma grande satisfação. Por todo o aprendizado a mim dispensado, muito obrigado!;

À Universidade Estadual do Piauí (UESPI), por entender a importância do processo de formação continuada, apoiando-me na realização do Mestrado em Educação.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí, pelo financiamento da pesquisa;

A Januário Júnior, parceiro e companheiro de longa jornada. Um exemplo de compromisso e dedicação na vida do trabalho e no trabalho da vida. Pela paciência e pela disposição para ler, refletir e discutir meus escritos, muito obrigado!;

Agradeço, enfim, a todos que acompanharam o meu percurso e sempre acreditaram, como eu, que a vida é feita de possibilidades que se transformam em oportunidades. Desistir um ou duas vezes não significa desistir prá sempre. Obrigado a todos!

“Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.
Em cofre não se guarda coisa alguma.
Em cofre perde-se a coisa à vista.
Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por
admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela
iluminado.
Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília
por ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado
por ela, isto é, estar por ela ou ser por ela.
Por isso, melhor se guarda o voo de um pássaro
Do que de um pássaro sem voos.
Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se
publica, por isso se declara e declama um poema:
Para guardá-lo:
Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda:
Guarde o que quer que guarda um poema:
Por isso o lance do poema:
Por guardar-se o que se quer guardar.

Antonio Cícero

RESUMO

Como se deu o processo de constituição histórica do Ecomuseu Natural do Mangue da Sabiaguaba? Que ator/atores social/sociais participou/participaram de sua construção? O que motivou essa construção? Que atividades desenvolve? Qual o lugar da Educação Científica no conjunto de atividades que desenvolve?. Estes questionamentos constituem o norte da pesquisa que originou esta dissertação. Para o desenvolvimento deste estudo, partimos do pressuposto que educação não é sinônimo de escola. De escola somente, não. O acesso a informações e sua transformação em conhecimento não é privilégio da escola, enquanto instituição formal que, com seus currículos e programas, acredita nas garantias do ensino e da aprendizagem. Educar é movimento que extrapola os muros da escola formal e alcança comunidades que estão em seu entorno. Nesse sentido, este estudo é fruto da compreensão de que a escola é somente uma mão na via dos processos de elaboração e compartilhamento de conhecimentos. Escolas e Museus são instituições educativas e prezam pela formação de sujeitos partícipes na vida de comunidades e da sociedade de modo geral. Os ecomuseus, nesse contexto, são, também, vetores de produção e disseminação de informações e conhecimentos científicos. O foco desse estudo é o Ecomuseu Natural do Mangue de Sabiaguaba, localizado em Fortaleza, no bairro de Messejana. Considerando seu potencial educativo, sua preocupação com a formação de sujeitos conscientes e sensíveis com a questão socioambiental e, portanto, à aproximação da ciência de uma maneira não formal e, ainda, considerando a necessidade da existência de um registro histórico sistematizado e consistente sobre a instituição em foco, este trabalho teve como objetivo narrar a trajetória histórica de constituição do Ecomuseu Natural do Mangue (Ecomunam) da Sabiaguaba, em Fortaleza-CE, atentando para a sua relação com a educação científica proporcionada a seus visitantes. Este estudo encontrou, na metodologia da História Oral, os dados necessários para a constituição da história em pauta. Estes foram coletados por meio de entrevistas com os idealizadores e coordenadores do Ecomuseu. Os dados produzidos em situação de campo revelam que o nascimento do Ecomunam sempre esteve atrelado à ideia de socialização e transformação. Mudanças sucessivas em sua configuração tornaram-se, ao longo de sua criação, o lema que direciona suas diversas facetas. Coordenado por um educador ambiental com uma forte carga de experiências no campo ambiental, e uma pedagoga, o Ecomunam configura-se como um espaço de formação cidadã onde trabalha, numa perspectiva relacional e dialógica, a educação ambiental e a educação científica.

Palavras-Chave: Ecomuseu. Educação Científica. Ciência. História Oral

RESUMEN

¿Cómo se realizó el proceso de constitución histórica del Eco Museo Natural del Mangué de Sabiaguaba? ¿Qué actor/actores social/sociales participo/participaron de su construcción? ¿Qué motivó esta construcción? ¿Qué actividades desarrollan? ¿Cuál es el lugar de la educación científica en el conjunto de actividades que desarrolla? Estas preguntas nortean la investigación que originó esta disertación. Para el desarrollo de este estudio, partimos del presupuesto que la educación no es sinónimo de escuela. De la escuela solamente, no. El acceso a la información y su transformación en conocimiento no es un privilegio de la escuela, como institución formal que, con sus planes y programas, cree en garantías sobre la enseñanza y el aprendizaje. Educar es movimiento que va más allá de las paredes de la escuela formal y llega a las comunidades que están alrededor. En este sentido, este estudio es fruto de la comprensión en que la escuela es sólo una vía en el proceso de elaboración e intercambio de conocimientos. Las escuelas y los museos son instituciones educativas y aprecian la formación de individuos participantes en la vida de la comunidad y la sociedad en general. Los eco museos, en este contexto, también son vectores de producción y difusión de información y conocimiento científico. El enfoque de este estudio es el Eco museo Natural del Mangué de Sabiaguaba, localizado en Fortaleza, en el barrio de Messejana. Considerando su potencial educativo, su preocupación con la formación de sujetos conscientes y sensibles con la cuestión socio-ambiental y, por tanto, la aproximación de la ciencia de una manera no formal y, todavía, considerando la necesidad de existencia de un registro histórico sistematizado y consistente acerca de la institución en foco, este trabajo tuvo como objetivo narrar la trayectoria histórica de constitución del Eco Museo Natural del Mangué (ECOMUNAM) de Sabiaguaba, en Fortaleza-CE, prestando atención a su relación con la educación científica proporcionada a sus visitantes. Este estudio encontró en la metodología de historia oral, los datos necesarios para el establecimiento de la historia en pauta. Éstos fueron colectados mediante entrevistas con el idealizador y coordinador del eco museo. Los datos producidos en situación de campo revelan que el nacimiento del Ecomunam siempre estuvo atrelado a la idea de socialização y transformación. Cambios sucesivos en su configuración se hicieron, al largo de su creación, el lema que direcciona sus diversas facetas. Coordinado por un educador ambiental con una fuerte carga de experiencias en el campo ambiental, y una pedagoga, el Ecomunam se configura como un espacio de formación ciudadana donde trabaja, en una perspectiva relacional y dialógica, la educación ambiental y la educación científica.

Palabras clave: Eco museo. Educación científica. Ciencia. Historia oral.

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	12
2	O MUSEU NO CONTEXTO DA NOVA MUSEOLOGIA.....	19
2.1	Liberdade e ritualidade dos museus.....	19
2.2	Museu e patrimônio.....	22
2.3	Museu: espaço de espetáculo e cenarização.....	22
2.4	A celebração do patrimônio.....	24
2.5	A natureza dos objetos museológicos.....	25
2.6	O problema da descoleção nas sociedades modernas.....	27
2.7	A procura de um método científico para a museologia.....	27
3	OS ECOMUSEUS E A NOVA MUSEOLOGIA: bases para a construção de um novo cenário.....	29
4	DO PÚBLICO E DAS COLEÇÕES PARA AS COMUNIDADES E O PATRIMÔNIO: o conceito de Ecomuseu.....	48
5	ARTICULAÇÃO ENTRE MUSEOLOGIA E EDUCAÇÃO.....	60
5.1	A função social do museu.....	66
5.2	Função educativa do museu.....	69
5.3	Perspectivas de formação humana mediante as ações educativas em museus.....	71
5.3.1	Consciência histórica e noção de tempo.....	74
5.3.2	Diálogo.....	75
5.3.3	Criticidade.....	76
5.3.4	Noção de pertencimento.....	77
5.3.5	Identidade.....	77
5.3.6	Diversidade cultural.....	78

6	ECOMUSEU E EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: educação para além da escola.....	80
7	CONTE-ME UMA HISTÓRIA E DIR-TE-EI QUEM ÉS: a metodologia da pesquisa em foco.....	84
8	É NO CAMINHAR QUE SE FAZ O CAMINHO: constituição histórica do Ecomunam e sua trilha na educação científica.....	89
8.1	Constituição histórica do Ecomunam.....	90
8.2	O Ecomunam na trilha da Educação Científica.....	98
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
	REFERÊNCIAS	109

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Como um conjunto de fios que se entrelaçam em movimentos horizontais e transversais e que, ao se interceptarem, propiciam encontros e trocas em um jogo de influências e interferências, assim é o objeto estudado, construído e desvelado no processo de pesquisa que chega em seu ponto culminante na apresentação deste relatório.

Esta dissertação é resultado de uma intensa e prazerosa busca do caminho trilhado pelo Ecomuseu Natural do Mangue da Sabiaguaba (Ecomunam), em Fortaleza-CE, em seu processo de constituição. Ao tentar percorrê-lo, refazendo sua trajetória, por meio da escuta de relatos de pessoas que o idealizaram e, portanto, tornaram-se responsáveis por sua existência em construção, sentíamos que estávamos contanto e fazendo uma história constituída por esses fios, formando, assim, uma trama de (in)certezas e perseverança.

A constituição história do enredo, que ora se apresenta, refere-se a um conjunto de relatos que, ao mesmo tempo que nos permitiu compreender o processo de concepção de uma ideia e sua transformação em realidade, permitiu-nos, também, perceber que as certezas absolutas são fluidas. São líquidas. Mesmo que queiramos senti-las sólidas, ainda assim se desmancham no ar.

Assim, por serem desprovidas de certezas absolutas, as informações levantadas ao longo do processo de investigação, nos conduzem, certamente, a uma trajetória de saberes e fazeres que unem o conhecimento espontâneo e intuitivo ao conhecimento científico advindo de construções teóricas herdadas de uma vivência acadêmica. As vozes que dão vida a essa trama aqui apresentada, revelam um casamento perfeito de sonhos, desejos e realizações que, mesmo diante de tantos obstáculos, compreenderam que, somente por meio do compromisso com o outro e com todo o meio que os cercam, a esperança seria preservada. Para tanto, força e perseverança tornaram-se a ser o lema a ser seguido dia após dia.

Contar uma história não significa apenas relatar fatos e acontecimentos de forma cronológica como se estivéssemos criando cenários e inserindo neles atores que produziram tais acontecimentos. Contar, no contexto dessa pesquisa, significa, também, analisar os aspectos inerentes a constituição de fatos e acontecimentos. Tem relação com as vivências e convivências dos atores e os elementos em cena. Contar, aqui nesse contexto, significa, ainda e, principalmente, fazer história por meio da ativação de reminiscências que constituem a memória e, por conseguinte, produzem a história. Contar história é, também, fazer história.

O principal foco da pesquisa que originou esta dissertação está direcionado para a produção da história oral sobre a constituição do Ecomunam e sua relação com a educação científica. Nesse sentido, destacamos que, ao fazermos esta história, não nos remetemos

apenas ao passado. Presente e futuro estão imbrincados em cada informação que compõe as narrativas. Junto à utilização de algumas fontes escritas como, por exemplo, notícias veiculadas na Internet, as narrativas formam o *corpus* documental da pesquisa e, em nossa concepção, são constitutivos de diversas temporalidades, social e culturalmente significadas e ressignificadas, que se tecem na experiência e na memória, como campo de reconstrução entre o passado, o presente e o futuro.

O interesse por esta temática, apesar de parecer recente, tendo em vista que o contato com o objeto de pesquisa em foco deu-se quando já desenvolvíamos o projeto de pesquisa para o Mestrado em Educação na Universidade Federal do Ceará (UFC), estava latente. Algo incomodava-nos sobremaneira.

O estudo dos museus e o processo de educação científica sempre foi o foco de pesquisa no Curso de Mestrado em Educação da UFC. Fomos conduzidos a estudar a educação não formal e o potencial educativo dos museus por sempre defender a tese de que educação não é sinônimo de escola. De escola somente, não. Educar é ato político. Por assim o ser, não pode estar delimitado à escola e seus muros. Ela precisa saltá-los. Há vida para além dos muros da escola.

Educação envolve transformação e, por isso, precisa acontecer, também, para além dos currículos e programas institucionalizados e impostos no âmbito do sistema educacional escolar. Se educação é transformação e, como fenômeno social, não pode estar alicerçada somente em seu aspecto escolar, precisa ser e estar presente no cotidiano de mulheres e homens por meio de suas diversas facetas. A Educação científica é uma delas.

Por ser a base de uma sociedade e, conforme estabelece a letra constitucional, é direito de todos e dever da família e do estado, o ato educativo envolve todos os aspectos da formação humana. Entre estes, a educação científica.

A educação científica que nos referimos, aqui nesta pesquisa, diz respeito àquela que aproxima a ciência de um público mais amplo, alcança as camadas mais desfavorecidas de uma sociedade, atinge um espectro maior de mulheres e homens que dependem, também, da ciência para existirem e, assim, produzirem história. Desterritorializa-se. Deixa de ser exclusividade de universidades e centros de pesquisa.

Nesse sentido, compreendemos a importância ímpar da linguagem como instrumento da aproximação e sua utilização por parte de alguns organismos que a intermedia. Organizações Não Governamentais, sindicatos, clubes, parques botânicos, zoológicos, museus e, mais especificamente, os ecomuseus, constituem alguns exemplos de veículos de educação científica e de divulgação da ciência. Entender o movimento da ciência

e da educação científica sob esse prisma é perceber a eliminação do fosso entre cientistas e sociedade em geral. É compreender a importância da alfabetização científica no processo de desconstrução e reconstrução do saber e do fazer científicos.

Estudar e conhecer um ecomuseu, sua constituição histórica e o lugar da educação científica nas atividades que desenvolve, tornou-se um projeto possível graças aos conhecimentos construídos nas áreas da Biblioteconomia e da Educação.

A Biblioteconomia é um campo do conhecimento humano que se preocupa com os processos de seleção, processamento técnico (indexação e catalogação) e disseminação da informação registrada. É um ramo da Ciência da Informação que centra esforços nos aspectos de organização e divulgação do conhecimento, independentemente do suporte em que esteja registrado. Visa a formação de usuários da informação e de leitores. Concentra esforços, com sua metodologia e seu *corpus* teórico, na formação de sujeitos crítico-reflexivos que sejam formadores de cidadãos. Sabemos que, sem leitura e o desenvolvimento de capacidades de ver e entender o mundo, isto torna-se um projeto inviável.

Nesse sentido, enfatizamos a impossibilidade da Biblioteconomia, sozinha, abordar os processos de organização e difusão de informações. Em parceria com a Arquivologia e Museologia, conhecida no *metiê* biblioteconômico como as Três Marias (SMIT, 2000), objetiva formar mulheres e homens para atuarem como mediadores da informação e do conhecimento.

As experiências no campo da Biblioteconomia, da Arquivologia, da Museologia e da Educação, constituíram-se força motriz para o desenvolvimento de um olhar mais apurado acerca dos problemas relacionados ao ato educativo realizado nesses espaços.

O ofício de professor do Curso de Biblioteconomia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), em Teresina, ao longo de nove anos, tem reconfigurando nosso olhar acerca do processo educativo e a forma como é legitimado nas vozes e nas práticas de professores que integram os demais cursos desta Instituição de Ensino Superior (IES).

O ofício de bibliotecário sempre nos possibilitou o contato com professores de outros campos do saber, precisamente, aqueles da área de ciências (Física, Química e Biologia). Esses contatos aconteciam, principalmente, quando os próprios professores procuravam a biblioteca para fazer pesquisas ou para encaminhar seus alunos para uma atividade de leitura ou para estudarem algo relacionado a um tema de aula. Chamava-nos a atenção o fato de que os professores, salvo algumas exceções, pouco frequentavam a biblioteca. Quando isto acontecia, era para pesquisar, em enciclopédias, a vida de algum cientista ou para elaborar questões para uma prova. Quanto aos alunos, um fato que nos

impressionava, igualmente, era que eles iam à biblioteca para consultar dicionários e copiarem alguns conceitos e definições de termos científicos ou, de igual modo, para lerem biografia de cientistas. A maioria dos alunos sempre procuravam a biblioteca para estudar para uma prova. Muitos só retornavam quando da realização de mais um exame. Esse tipo de contato sempre nos colocava em uma posição questionadora: o que eles fazem com esses conhecimentos? Que sentido eles atribuem para tal ato? Será que eles usam alguma informação junto à comunidade a qual pertencem? Por que e para que eles estudam ciência? Tais perguntas ainda nos inquietam.

O ofício de professor e as experiências docente e administrativa que o cargo nos conferiu nos conduziu a um olhar mais crítico da realidade. É bem verdade que a leitura de temas envolvendo o campo da Biblioteconomia como, por exemplo, Leitura e Formação de Leitores, Biblioteca e Sociedade, Metodologia Científica, Introdução à Arquivologia e Museologia, História do Livro e das Bibliotecas, etc., reconfigurou aquela maneira de pensar a educação. O Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior foi protagonista neste quesito. Ele nos influenciou na forma de compreender as nuances do ato educativo e o potencial de outros mecanismos de realização da educação fora do domínio escolar.

Bibliotecário por formação, mas professor por convicção, compreendíamos, cotidianamente, que a formação continuada poderia ser a chave que abriria novas portas à condução de novos caminhos de percepção do real e da complexidade do saber e do fazer educativos. Lançamo-nos, então, ao projeto do Mestrado em Educação pela UFC.

Os conhecimentos construídos ao longo dessas experiências seriam importantes para desenvolver um estudo sobre os Museus de Ciências. Inserido no Eixo de Pesquisa Ensino de Ciências, da Linha Educação, Currículo e Ensino (LECE) e, tendo como orientadora, a Profa. Raquel Crosara, o projeto foi aprovado para execução. Entretanto, durante o processo de execução do citado projeto, percebendo um certo vazio na construção do objeto, detectamos que o foco de percepção precisava de um canhão de luz que fosse mais nítida. Assim, fomos impelidos a ajustar as lentes que capturariam uma nova imagem. O Ecomunam passou a ser essa nova imagem.

Uma consulta detalhada ao Guia de Museus, edição de 2013, do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), órgão vinculado ao Ministério da Cultura, colocou-nos diante daquilo que seria o preenchimento daquele vazio. Na parte reservada aos museus da cidade de Fortaleza-CE, um especificamente chamou-nos muita atenção: O Ecomuseu Natural do Mangue da Sabaguaba.

O termo **Ecomuseu** chamou-nos particular atenção, pois ainda não tínhamos

ouvido nada a respeito. Instigou-nos, sobremaneira, o prefixo “eco” que, após algum tempo de reflexão e de leituras, compreendemos tratar-se de algo voltado a ecologia (meio ambiente natural e social). Sim! O prefixo “eco” diz respeito às questões de contorno natural e social, conforme assinala Primo (2008).

Eureka! Essa foi a sensação. Interessava-nos estudar a educação científica em museu. Entretanto, reconfiguramos o projeto, obviamente com a anuência da orientadora, e fomos buscar a relação entre um ecomuseu e a educação científica. A essa altura, entendíamos que buscar a mesma relação em um museu de ciência seria algo não muito “inovador”. Após um estudo exploratório sobre o Ecomunam, partimos para conhecê-lo *in loco*. Para nossa agradável surpresa fomos recepcionados por Rusty de Castro de Sá Barreto e Sineide Crisóstomo de Sá Barreto.

Rusty, um educador ambiental, natural do Estado de Pernambuco, e sua esposa, uma pedagoga, natural do Estado de Alagoas, recebeu-nos com um entusiasmo arrebatador. Foram anfitriões de uma naturalidade e espontaneidade magistral. Levou-nos até a sede do Ecomunam e apresentou-nos, sinteticamente, aquele que já tinha sido escolhido para ser o nosso campo de pesquisa.

Ao falar-nos das atividades desenvolvidas pelo Ecomuseu, Rusty convidou-nos para participar de uma aula de campo que aconteceria dali a três dias. Na ocasião, o Ecomunam receberia uma turma de alunos de um curso de turismo da Escola de Turismo do Ceará. Convite aceito, fizemo-nos presentes na atividade. Era uma manhã de domingo e assim demos início a uma relação com um ecomuseu cuja experiência será aqui relatada.

Modelo contemporâneo de museu, o ecomuseu é um conceito colocado em prática na década de 1970, na França. Neste tipo de museu, membros de uma comunidade tornam-se atores do processo de formulação, execução e manutenção do mesmo, sendo ou podendo ser, em algum momento, assessorado por um museólogo. Tal conceito traz, em seu bojo, a ideia de preservação e colocação de amostras para lazer, pesquisa, memória, educação e comunicação de específicos acervos ecológicos. “A expressão ecomuseu refere-se à área museológica que tem por função epistemológica identificar um acervo eco-cultural que tenha relações com ecossistemas” (ECOMUSEU, 2011, não paginado).

Localizado na Área de Proteção Ambiental (APA) da Sabiaguaba, na Boca da Barra do Rio Cocó, na cidade de Fortaleza-CE, o Ecomunam foi idealizado em 1991 por Rusty e Sineide. Entretanto, sua instalação efetiva deu-se apenas em 2001. Trata-se de uma construção modesta que abriga em seu interior um acervo de animais taxidermizados, carcaças de peixes e tartarugas e diversos tipos de caranguejos que contam muito da história

do ecossistema manguezal, dentre outros objetos. Constitui-se em uma ação consciente de educação ambiental e que dissemina o mangue e sua população.

A riqueza de informações produzidas, coletadas e divulgadas pelo Ecomunam, assim como sua história de sabores e dissabores contrasta com a inexistência ou, na melhor das hipóteses, uma tímida existência de registros históricos e historiográficos, documentados de forma sistemática, com um rigor científico-metodológico.

Com base no exposto acima, esta pesquisa foi impulsionada pelos seguintes questionamentos: Como se deu o processo de constituição histórica do Ecomuseu Natural do Mangue da Sabiaguaba? Que ator/atores social/sociais participou/participaram de sua construção? O que motivou essa construção? Que atividades desenvolve? Qual o lugar da Educação Científica no conjunto de atividades que desenvolve?

Conduzidos por tais questionamentos, a pesquisa teve como objetivo geral analisar a trajetória histórica de constituição do Ecomuseu Natural do Mangue (Ecomunam) da Sabiaguaba, com ênfase no seu papel no processo de educação científica. Como objetivos específicos destacamos: a) identificar o/os sujeito/sujeitos envolvidos na constituição histórica do Ecomunam; b) descrever os elementos desencadeadores da criação do Ecomunam; c) conhecer as atividades desenvolvidas pelo Ecomunam; d) situar a educação científica no conjunto das atividades desenvolvidas pelo Ecomunam.

A inexistência de uma história documentada, registrada dentro de padrões mínimos de sistematicidade e rigor científico, deixou-nos perplexos e tomados por um sentimento de vazio ao nos depararmos com uma existência sem marcas documentais consistentes.

Por ser uma instituição de importância ímpar no contexto da Educação Científica, que tem chamado a atenção de autoridades e de comunidades dos mais diversos segmentos para a consciência ecológica, o Ecomunam não poderia continuar no anonimato dos registros históricos. Por esse motivo, distinguimos, como fio condutor desta pesquisa, a metodologia de história oral, com enfoque em um de seus desdobramentos ou gêneros, o depoimento oral, manancial de dados e informações coletadas por meio das seções de interlocuções com Rusty e Sineide, idealizadores e coordenadores do Ecomunam.

Essa abordagem metodológica tem sido considerada pelas pesquisas atuais nas Ciências Sociais e Humanas, como um campo teórico-metodológico que tem o compromisso, ou o impacto propositivo de auxiliar a desmistificar a visão de uma História com vertente epistemológica Estruturalista; responsável, portanto, pela admissão da documentação oral, somente na ausência de documentos escritos, e pela prevalência do registro biográfico de

pessoas consideradas personalidades históricas.

Como decorrência principal do aprofundamento dos estudos da metodologia de história oral, identificamos a marca da subjetividade com lugar de pertença à produção de um pensamento científico, o que, em certa medida, também justifica nosso interesse por essa abordagem. Entendemos que o reconhecimento do crivo da subjetividade em produção de história oral resguarda o pesquisador do compromisso ilusório com uma verdade inquestionável, mas a favor da produção de uma verdade como explicação consensuada ou compartilhada pelas partes. Essa postura não dispensa rigorosidade teórica e metodológica, ao contrário, revela um exaustivo investimento do pesquisador.

Para uma melhor compreensão do desenvolvimento do estudo aqui relatado, esta dissertação está estruturada em seis sessões.

Na primeira sessão, abordamos a realidade dos museus no contexto do movimento da Nova Museologia. Apresentamos a importância e o papel desse movimento nas transformações do pensar museológico que envolve, principalmente, uma reconfiguração da relação entre patrimônio e cultura.

Na segunda sessão, abordamos o cenário que constituiu a base para de reconfiguração dos museus e do seu papel junto à sociedade, apresentando, assim, o surgimento dos ecomuseus no contexto da relação comunidade-território-patrimônio.

A terceira sessão deste trabalho direciona-se para uma reflexão acerca das questões conceituais do ecomuseu, enfatizando a mudança paradigmática e, conseqüentemente, um redirecionamento do olhar para os processos histórico-sociais que envolvem, ao final do século XX, a mudança de foco do público e das coleções para a comunidade e o patrimônio.

Na quarta sessão, apresentamos a articulação entre Museologia e Educação, salientando os aspectos inerentes às funções social e educativa do museu bem como algumas perspectivas de formação humana mediante as ações educativas em seus espaços.

A reflexão acerca da educação científica e sua efetiva realização em espaços não formais de educação é o assunto a ser tratado na quinta sessão desta dissertação. Nesse momento, o foco direciona-se para a importância da alfabetização científica como ferramenta de engajamento sociopolítico e, portanto, de formação cidadã. Apresentamos a relação dialógica entre educação científica e educação ambiental e sua importância para os processos socioambientais enfrentados por um ecomuseu.

A metodologia para o desenvolvimento da pesquisa é assunto para a sexta sessão deste trabalho. Abordamos o método de pesquisa e a técnica de produção dos dados

empregada para a construção e o desvelamento do objeto de pesquisa.

Na sétima sessão, apresentamos a análise da produção dos dados representada por discussões e reflexões que nos ajudaram a compreender o objeto de estudo e, assim, respondermos às questões que nortearam esta pesquisa.

2 O MUSEU NO CONTEXTO DA NOVA MUSEOLOGIA

Entender a ecomuseologia implica uma abordagem histórica que nos posicione face às opções conceituais adotadas pelos diferentes modelos de ecomuseus criados ao longo dos anos 80 e 90 do século XX.

Antes, no entanto, faz-se necessário entender de forma mais lata como os Museus foram assumindo e adotando posturas que os levaram a um progressivo afastamento da sociedade.

Para isso, indico a seguir, alguns pontos que traduzem algumas das preocupações atuais da museologia, do patrimônio e da cultura e que, portanto, inserem-se plenamente nesta investigação.

2.1 Liberdade e Ritualidade dos Museus

A partir do século XVI os museus assumiram, com grande determinação, o seu carácter libertador, ao permitir que as obras de artes e os seus artistas fossem identificados e valorizados sem as normas rígidas do poder religioso e palaciano; entretanto, isso não significa que no espaço do museu o objeto museológico não seja alvo de regras e seleções específicas desse contexto. Canclini (1999) chama a atenção para o fato dos museus serem instituições que ao mesmo tempo que libertam, também condicionam os seus utilizadores/visitantes aos seus dispositivos disciplinares:

[...] nos séculos XVI e XVII, inicia-se um período diferente na história da cultura, ao se integrarem com relativa independência os campos artísticos e científicos. À medida que são criados museus e galerias, as obras de arte são valorizadas sem as coações que lhes impunham o poder religioso ao encomendá-las para igrejas ou o poder político para os palácios. Nessas “instâncias específicas de seleção e consagração”, os artistas já não competem pela aprovação teológica ou pela cumplicidade dos cortesãos, mas sim pela «legitimação cultural». Os salões literários e as editoras reorganizarão no mesmo sentido, a partir do séc. XIX, a prática literária. Cada campo artístico – assim como os cientistas com o desenvolvimento das universidades laicas – torna-se um espaço formado por capitais simbólicos intrínsecos. (CANCLINI, 1999, p.35-36)

Além desses momentos, caracterizados por Canclini, identifico, ainda, dois outros momentos nessa trajetória: a abertura do museu ao público (a partir do século XVIII) e o texto da Mesa Redonda de Santiago do Chile, de 1972, no qual o papel social do museu é afirmado.

Atualmente, compreendo o carácter libertador do museu quando este deixa de ser

identificado como um “templo sagrado” do antigo, do raro, do exótico e do belo e passa a assumir-se como espaço pleno de efervescência criativa, do debate, da interação e da interdisciplinaridade, tentando ser assim um espelho da vida (PRIMO, 2008).

Já o carácter regulador do museu está intrinsecamente ligado à questão da ritualidade. Rito, aqui, entendido como o movimento através do qual uma sociedade controla o risco de mudança.

As contribuições antropológicas sobre esse processo [Ritos de ingresso ou de passagem] foram usadas para entender as operações discriminatórias nas instituições culturais. Descreve-se a ritualização que a arquitetura dos museus impõe ao público: itinerários rígidos, códigos de ação, para serem representados e atuados estritamente. São como templos laicos que, à semelhança dos religiosos, convertem os objetos da história e da arte em monumentos cerimoniais. (CANCLINI, 1999, p. 46)

O Museu, ao impor uma ordem reguladora em seu espaço de fruição, assume um carácter que ao mesmo tempo que é regulador é também excludente. Esse aspecto regulador do museu da modernidade é trabalhado por Chagas (2000) por meio de quatro características básicas. Este autor procurou demonstrar como esses museus conseguem disciplinar os seus utilizadores

1º a organização do espaço. Pela via dos procedimentos museográficos o espaço é organizado e individualizado. Salas, ambientes, circulações e circuitos, relacionados com funções específicas e hierarquizadas, são criados;
2º o controle do tempo. Nos templos de memória o tempo é controlado, por mais livre que aparente ser. Há uma velocidade ideal para os usuários do museu: não convém ser muito rápido, nem demasiadamente lento. Há um tempo ideal para que os corpos entrem e saiam do museu. Esse tempo ideal está vinculado à ideia de um princípio de normalidade para a absorção do conhecimento de que o museu é o gentil depositário ou o fiel carcereiro. Além disso, existem horários e dias interditos;
3º a vigilância e a segurança do patrimônio. Se o museu guarda monumentos, documentos, tesouros e riquezas sem par, e se os “bárbaros” e os “escravos” só se relacionam com eles para roubá-los, danificá-los e destruí-los, é preciso proteger esse conjunto de bens. Essa será uma das principais funções dos conservadores, fiscais das coisas e dos seres. É preciso vigiar ostensivamente e ao mesmo tempo manter um “olhar invisível” debruçado sobre as ameaças que pairam sobre os bens musealizados. Entre essas ameaças destaca-se o público. É preciso vigiar o público visível e invisivelmente, de tal modo que o público passe a vigiar o público.
4º a produção de conhecimento. O poder disciplinar nos museus gera também saberes específicos: referentes ao espaço, ao tempo, aos bens colecionados, ao público e ao próprio conhecimento produzido. Esse novo conhecimento voltará a ser aplicado para o aprimoramento do poder disciplinar. (CHAGAS, 2000, p.7-8)

A esses quatro pontos, acrescentaríamos um outro que é o “controle da ação”, pela lista de proibições existente na entrada da generalidade dos museus “tradicionalmente instituídos”, que conseguem impor uma disciplina de ação ao visitante em relação à fruição do espaço e do objeto museológico.

Isso implica, para a sociedade contemporânea, na necessidade de conhecer e produzir o conhecimento das regras de consumo da modernidade, fatos que evidentemente condicionam a capacidade de decodificação dessas regras. Outro aspecto a levar em conta é que no caso dos utilizadores/visitantes dos museus, aquelas regras já estão tão interiorizadas

que estes encaram os condicionamentos como algo «*natural*», não questionando as razões da sua utilização (PRIMO, 2008).

Podemos assim concluir que os museus se caracterizam também por serem espaços disciplinares e reguladores, individualizando os seus utilizadores/visitantes, qualificando-os, exigindo saberes, comportamentos e gestos para o usufruto e fruição do seu espaço. Em relação a esta problemática e a sua adequação ou não com a classificação tipológica de um ecomuseu, podemos também identificar a existência de, pelo menos, um rito que se materializa na própria tomada de posse do espaço/território.

A ocupação de edifícios e de espaços para lá da utilização que lhes é dada reveste em nosso entender um outro significado talvez ainda mais profundo. Trata-se da aquisição do direito de propriedade, propriedade essa que liga estreitamente os autores de cada processo ao meio onde se inserem. Ao definir-se uma área de influência, assinalada por limites mais ou menos materializados e marcas de propriedade (uma serra com toda a vida animal e vegetal própria, moinhos ou escavações arqueológicas, etc.) mais não se está a fazer que a tomar posse, do agora seu território. Os circuitos de descoberta tão desenvolvidos na Ecomuseologia são formas de posse que ultrapassam o discurso museológico o qual, numa primeira abordagem, lhes serve de justificação. Num caso extremo viu-se a população das aldeias que compõem um ecomuseu no Quebec, assinalar por meio de pequenas construções todo o território de intervenção. Essas construções “*exibits*” cuja forma e conteúdo foram largamente debatidos durante reuniões preparatórias, foram então colocadas em lugares privilegiados. A cartografia, as setas indicadoras de percursos, os espaços de paragem e observação são uma nova forma do cadastro rural. São o cadastro cultural de cada território. (MOUTINHO, 1989, p.112-113)

Questões como territorialidade, área de influência e circuitos de descobertas patrimoniais vão para além de uma das vértices da tríade da Ecomuseologia, pois ao serem humanizadas ganham ainda mais complexidades. O museu aparece-nos, assim, como uma instituição bem mais complexa do que poderia parecer numa primeira abordagem, pois a essas questões são agregadas toda a complexidade de uma sociedade contemporânea e em permanente mutação. Desta forma e como defende Garcia Canclini:

Em suma, a ritualidade do museu histórico de uma forma, a do museu de arte moderna de outra, ao sacralizar o espaço e os objetos e ao impor uma ordem de compreensão, organizam também as diferenças entre os grupos sociais: os que entram e os que ficam de fora; os que são capazes de entender a cerimônia e os que não podem chegar a atuar significativamente. (CANCLINI, 1999, p. 47)

Mais uma vez, revela-se a complexidade da humanização no campo museológico, onde a hierarquização dos patrimônios também se revela na mediação cultural dos patrimônios musealizados. Essa hierarquização do património se tem revelado, nomeadamente, no que toca a seleção dos elementos considerados patrimônios, na seleção dos patrimônios musealizados, na escolha seleta daqueles que determinavam o discurso acerca dos patrimônios musealizados e nomeadamente daqueles que seriam ou não capazes de descodificar esse mesmo discurso.

A hierarquização e a ritualidade do património no universo dos museus tem sido

questionada, desde a década de 60 do século XX, através do movimentos da Nova Museologia que tem promulgado a democratização dos processos de seleção das categorias de patrimônio, o alargamento da noção de patrimônio, o exercício pleno da cidadania nos processos de seleção, preservação e divulgação das identidades e memórias coletivas (PRIMO, 2008).

2.2 Museu e Patrimônio

Sobre este assunto devemos ter em consideração o lugar do patrimônio, suas contradições sociais e perenidade, assim como o papel que o patrimônio deve ter no Ecomuseu Natural do Mangue de Sabiaguaba, visto que, se entendermos o patrimônio por meio da reflexão de Canclini, teremos que olhá-lo como o melhor local de sobrevivência da ideologia dos setores dominantes, pelo simples fato, porém significativo, do patrimônio ser identificado como algo alheado do mundo contemporâneo e em consequência do debate sobre a modernidade.

Esse conjunto de bens e práticas tradicionais que nos identificam como nação ou como povo é apreciado como um dom, algo que recebemos do passado com tal prestígio simbólico que não cabe discuti-lo. As únicas operações possíveis – preservá-lo, restaurá-lo, difundir-lo – são a base mais secreta da simulação social que nos mantém juntos. [...] A perenidade desses bens leva a imaginar que o seu valor é inquestionável e torna-os fonte de consenso coletivo, para além das divisões entre classes, etnias e grupos que cindem a sociedade e diferenciam os modos de apropriar-se do patrimônio. Por isso mesmo, o patrimônio é o lugar onde melhor sobrevive hoje a ideologia dos setores oligárquicos, quer dizer, o tradicionalismo substancialista. (CANCLINI, 1999, p. 160-161)

É evidente que uma instituição museológica que tenha em conta o seu papel social precisa assumir que o lugar do patrimônio no mundo contemporâneo está em poder servir como elemento de identificação do sujeito dentro da sua sociedade. Esse patrimônio histórico, carregado de significação simbólica, deve servir também como outra opção de fruição num mundo permeado de novas tecnologias como elemento de legitimação dos indivíduos que se utilizam e se apropriam das referências patrimoniais.

2.3 Museu: espaço de espetáculo e cênica

Podemos também entender a existência do patrimônio na medida em que ele é teatralizado pelos museus. A compreensão acerca das manifestações culturais e do próprio patrimônio como frutos de ritualizações e teatralizações dos museus, leva-nos a questionarmos se estas devem, ou não, ser funções dos museus.

Tomando como referência as ideias de Canclini (2000), percebemos que os museus têm sido, ao longo dos tempos, o cenário ideal para a manifestação do rito teatralizante do patrimônio. Entretanto, as mudanças ocorridas nos museus e na museologia

nos últimos quarenta anos, e em particular nos anos 70 e 80 do século XX, levou-nos a questionar justamente a noção de coleção que tanto marcou a relação entre cultura e poder.

Entender as relações indispensáveis da modernidade com o passado requer as operações de ritualização cultural. Para que as tradições sirvam hoje de legitimação para aqueles que as construíram ou se apropriaram delas, é necessário colocá-las em cena. O patrimônio existe como força política na medida em que é teatralizado: em comemorações, monumentos e museus. [...] A teatralização da vida cotidiana e do poder começou a ser estudada há poucos anos por interacionistas simbólicos e por estruturalistas, mas antes tinha sido reconhecida por escritores e filósofos que viram nela um ingrediente fundamental na constituição das burguesias, na cultura do burgo, da cidade. (CANCLINI, 2000, p. 161-162)

Quando a teatralização do passado, tendo como palco o museu, induz ou mesmo produz no visitante/utilizador a sensação de *stepping back into the past*¹, cria-se uma incompatibilidade com o conhecimento, visto que a distância entre passado/presente, visitante/passado, e visitante/patrimônio se anulam num processo caracterizado pela banalização e pseudofamiliarização (PRIMO, 2008).

Também é certo que a revivificação do passado e a sua apreensão exclusivamente sensorial, são caminhos mais rápidos que levam ao congelamento do passado e à sua posterior *disneyficação* como nos diz Menezes (1994, p. 35-36), ao salientar que:

[...] este procedimento é profundamente antipedagógico, pois nos aprisiona no presente e, incapaz de nos fazer compreender a alteridade no que ela tem de específico, transforma esse presente no único termômetro capaz de medir. [...] Esta “Mickey Mouse history” na expressão de Wallace (1989) só pode ser com efeito a “Disneyficação” do passado. Ou para abordar a questão mais tecnicamente, o congelamento do passado. Mais grave que tudo, a teatralização reforça a ilusão de que conhecimento e observação (percepção sensorial) se recobrem. E o faz com sedutora e perversa força e convicção.

Além dessa forma de teatralização do patrimônio, existem outras formas de transformação do museu em espaço de espetáculo e de cenarização. Debrucemo-nos um pouco mais sobre essa temática, utilizando, agora a reflexão de Coelho (1994) sobre o texto de Menezes (1994), reflexão essa onde, para além do aprofundamento da análise, se insinuam alguns aspectos discordantes:

Qual a margem entre o real e o ilusório? Qual a separação exata entre história e ficção? [...] O espetáculo, que é essa ginástica, não é a orgia da insensatez. O espetáculo, como teatro, admite um cogito(...). O museu não pode ignorar o modo atual de percepção e formato privilegiado do imaginário, que é o da narração enquanto espetáculo. O desafio para o museu que se propõe instrumento de conhecimento é, evitando os recifes da biblioteca-convento, santuário da reflexão muda, navegar pelo espetáculo permitido pela tecnologia moderna sem naufragar na «disneyficação» do saber. (COELHO, 1994, p. 64-66)

Ao refletir sobre a inadequação do museu como teatro, e consequentemente como espetáculo, Menezes (1994) e Coelho (1994) fazem-nos questionar qual será de fato o papel do museu em relação ao passado, a memória e ao patrimônio. Reconhecemos, que cada vez é

¹ Recuo ao passado.

mais recorrente o entendimento da vida contemporânea como a algo que se desenvolve no meio de um espetáculo contínuo, provocado essencialmente pelas condições modernas de produção, o que nos aproxima de alguns aspectos do pensamento de Debord (1997) sobre a “sociedade do espetáculo”.

2.4 A Celebração do Patrimônio

Os monumentos, quando são projetados e produzidos têm, em sua generalidade, função celebrativa; possuem diferentes estilos e referências de diversos períodos da história mas ao longo de sua existência vão ganhando novos e diferentes significados e funções. Esses elementos patrimoniais ganham ainda mais significados quando inseridos na dinâmica da vida cotidiana. Lembremos, por exemplo, de uma praça no centro da cidade onde tenha sido erguido, um determinado monumento a um governante importante e que seja, de fato, palco de manifestações de várias naturezas, como, por exemplo, greves laborais, movimentos feministas, movimentos estudantis etc.; sem dúvida que nesta situação esse monumento que foi pensado como forma de celebração do poder, ganha aí uma importância social e política tão atual que ultrapassa o seu objectivo original.

Sem vitrinas nem guardiães que os protejam, os monumentos urbanos estão felizmente expostos a que um grafite ou uma manifestação popular os insira na vida contemporânea. Mesmo que os escultores resistam a abandonar as fórmulas do realismo clássico ao representar o passado, a fazer heróis de manga curta, os monumentos se atualizam por meio das “irreverências” dos cidadãos. (CANCLINI, 1999, p. 300-301)

Um fenômeno da mesma natureza encontra-se na “instalação de embarcações de pesca ao longo da costa portuguesa, numa homenagem aos 'pescadores do passado', embarcações essas que são destruídas ao longo dos anos pelas intempéries” (PRIMO, 2008, p.42). Nestes casos, também, o patrimônio é transformado em monumento e a sua consequente destruição repõe o entendimento desses processos nos contextos contemporâneos em que foram criados.:

Essas imagens sugerem modos diversos segundo os quais hoje são reutilizadas as tradições e os monumentos que as consagram. Certos heróis do passado sobrevivem em meio aos conflitos que se desenvolvem em qualquer cidade moderna, entre sistemas de signos políticos e comerciais, sinais de trânsitos e movimentos sociais. (CANCLINI, 1999, p. 300)

As ruas, cidades, enquanto cenários contemporâneos, ganham novos e diferentes significados, ao mesmo tempo que a dinâmica da vida cotidiana ressignifica, a cada novo uso, os seus marcos históricos e de memórias. Assim, na sociedade moderna, o museu apresenta-se, também, como palco de celebração dos patrimônios.

Se o patrimônio é interpretado como repertório fixo de tradições, condensados em objetos, ele precisa de um palco-depósito que o contenha e o proteja, um palco-vitrine para exibi-lo. O museu é a sede cerimonial do patrimônio, o lugar em que é

guardado e celebrado, onde se reproduz o regime semiótico com que os grupos hegemônicos o organizaram. Entrar em um museu não é simplesmente adentrar um edifício e olhar obras, mas também penetrar em um sistema ritualizado de ação social. (CANCLINI, 1999, p. 169)

Desta forma poderíamos deduzir que o objeto/bem patrimonial ao ser introduzido no museu perderia definitivamente a sua função original por entrar num cenário que privilegia a sua teatralização e reinterpretação; cenário no qual o objeto seria congelado numa perspectiva de eternidade estática. No entanto, se assim fosse, os museus e a museologia seriam incapazes de entender a historicidade e assumi-la plenamente no cenário museológico.

Em parte compactuo com a análise de Menezes(1994) ao defender que o objeto, ao ser inserido no museu, perde de fato a sua função de uso cotidiano, mas ganha, no entanto, uma nova função que é a de ser um objeto museológico.

Assumir o bem patrimonial como objeto museológico é entendê-lo como veículo que estabelece a relação passado/presente/futuro ao mesmo tempo que personifica a memória e o projeta como recurso educativo para a ressignificação da identidade coletiva.

2.5 A natureza dos objetos museológicos

Na museologia contemporânea existem áreas para as quais a solução de alguns problemas técnicos ainda não foram encontrados ou estão resolvidos de forma insatisfatória. Neste caso devemos reconhecer que enquanto os museus aceitaram a definição de que a museologia era a ciência dos museus e que estes tinham por função básica salvaguardar bens materiais, as atividades técnicas, ou museografias, tinham regras bem definidas que justificavam o trabalho com o objeto.

A partir do momento em que a comunidade museológica assumiu a museologia como área do conhecimento que estuda o fato museológico através dos bens patrimoniais, tangíveis e intangíveis, em sua relação com o indivíduo, assistiu-se, segundo Primo (2008), ao alargamento das funções tradicionais atribuídas aos museus, com os consequentes acerto da tecnologia museológica à luz dos desafios impostos às disciplinas e às instituições da sociedade pós-moderna: expografar, documentar e conservar bens intangíveis; criar acessibilidades físicas, de conhecimentos e de novas redes; conectar novas teorias e aplicá-las no contexto museológico.

O reconhecimento da intervenção dos museus, no que diz respeito a todo o patrimônio intangível, passível de ser musealizado, implica, no nosso entender, que se repense as atividades de documentação/inventariação, conservação/preservação, exposição/comunicação, de forma a encontrar os procedimentos mais adequados à natureza de intangibilidade do próprio objeto museológico.

Paradoxalmente, os projetos de pesquisas financiados pelos grandes Museus Nacionais, pelas Fundações e Centros Nacionais de Investigação, assim como pelo próprio Conselho Internacional de Museus (ICOM), continuam voltados para desenvolver e solucionar questões técnicas relativas, no essencial, ao patrimônio tangível. Em sua generalidade essas linhas de investigação, ao voltarem os seus recursos financeiros ao colecionismo, acabam desvalorizando e mesmo desprestigiando possíveis investigações orientadas para a construção de ferramentas e metodologias capazes de capacitar os profissionais de museus para trabalharem com mais segurança, técnica e teórica, com o patrimônio intangível (PRIMO, 2008).

Reconhecemos, entretanto, que em última instância é às instituições museológicas que compete descobrir e aplicar novas metodologias no trabalho com o patrimônio intangível; desenvolvendo as mais diversificadas linhas de investigação. Entendemos também, que a maioria desses mesmos museus não recebem apoios técnicos e financeiros que suportem tais projetos.

No entanto, mesmo com dificuldades, alguns desses museus têm tentado buscar respostas para os seus problemas e podem hoje servir de referência para outras experiências e/ou instituições que procurem novas soluções. Como exemplo, Judite Primo cita o Museu Didático Comunitário de Itapuã, na Bahia, que desenvolveu diferentes investigações e ações técnicas orientadas, já não mais para solucionar problemas com uma coleção tradicionalmente instituída, mas sim para solucionar problemas resultantes da relação do museu com um acervo constituídos a luz de memória, identidades e problemas identificados e relativos a uma comunidade (PRIMO, 2008).

2.6 O problema da descoleção nas sociedades modernas

A discussão sobre a questão da coleção/patrimônio está presente na base de vários estudos sobre o conceito de Ecomuseu e de Nova Museologia. Autores como Canclini (1999), Mário Moutinho, Hugues de Varine e Mário Chagas trazem a palco análises bem mais complexas sobre dois fenômenos contemporâneos que estão na base da sociedade moderna e que, ao atravessar as questões culturais, atingem a problemática museológica: as questões relativas a descoleção e ao desterritório.

A formação de coleções é um fenômeno que surgiu, em certa medida, da necessidade de classificação e distinção entre o culto e o popular. A sociedade moderna trouxe consigo uma questão crucial para as atividades culturais que é o fato das culturas e suas referências já não pertencerem mais a grupos fixos e predeterminados. Agora já não basta conhecer os repertórios e códigos das “grandes obras” ou as mensagens produzidas por uma

comunidade. As coleções, atualmente, renovam e reciclam as suas composições e hierarquia consoante as modas, entrecruzam as informações, códigos, repertórios e mensagens todo o tempo, isto sem falarmos que cada usuário/utilizador pode construir e desconstruir a sua própria coleção. Concordamos, assim, com Garcia Canclini, quando este refere que:

[...] efetivamente, não há razões para lamentar a decomposição das coleções rígidas que, ao separar o culto, o popular e o massivo, promoviam as desigualdades. Também não acreditamos que haja perspectivas de restaurar essa ordem clássica da modernidade. Vemos nos cruzamentos irreverentes ocasiões de relativizar os fundamentalismos religiosos, políticos, nacionais, étnicos e artísticos, que absolutizam certos patrimônios e discriminam os demais. Mas nos perguntamos se a descontinuidade extrema como hábito perceptivo, a diminuição de oportunidades para compreender a reelaboração dos significados subsistentes de algumas tradições para intervir em sua transformação, não reforça o poder inconsulto dos que realmente continuam preocupados em entender e dirigir as grandes redes de objetos e sentidos: as transnacionais e os Estados. (CANCLINI, 1999, p. 307)

É importante procurarmos entender este fenômeno da descoleção como uma dinâmica própria do desenvolvimento tecnológico que remodela a sociedade contemporânea e que coincide com vários movimentos sociais que o reforça e contradiz. Com o descolecionamento e a hibridações das culturas já não é possível classificar rigidamente as classes sociais como extratos culturais. Isso não significa que a circulação mais fluida dos bens culturais tenha feito desaparecer as diferenças entre as classes sociais, mas sim que contribuiu para que surgisse a necessidade de investigação de outras formas: as relações materiais e simbólicas entre os grupos.

2.7 A procura de um método científico para a museologia

Acrescentaríamos, a toda essa problemática, que as diversas mudanças ocorridas na Museologia ao longo do século XX foram fundamentais para que se repensasse o objeto de estudo e o método de investigação da área. De qualquer forma, assim como em todas as outras ciências sociais, a museologia deve ter claramente definido o seu campo de estudo, objetivos e orientação para a investigação. Para se obter uma produção científica adequada ao conhecimento, à compreensão e ao aprendizado da museologia é necessário ter em conta noções rigorosas da teoria, metodologia e práxis da própria museologia.

A aplicabilidade desses conceitos num domínio como a museologia pressupõe o conhecimento dos métodos de investigação de disciplinas afins à museologia como a antropologia, a sociologia, a história, pedagogia, a arquitetura, etc. Não podemos definir com precisão uma metodologia científica para a museologia, entretanto é possível identificarmos métodos e técnicas de trabalhos que caracterizam a dupla realidade evolutiva da museologia contemporânea e que estas se caracterizam por uma vertente museológica tradicionalmente instituída e por outra vertente museológica voltada para o desenvolvimento (PRIMO, 2008).

A vertente da museologia tradicionalmente instituída entende que o seu objeto próprio e específico de estudo é o museu e o seu objetivo consiste em explicar a sua função cultural, a história e a realidade através dos objetos. Deste modo,

A museologia, concebida assim, tenta efetuar uma reconstrução tão objectiva como seja possível – reconstrução da memória colectiva histórica - de todos aqueles aspectos que ajudem ao conhecimento e a compreensão da realidade e funções originais dos objetos patrimoniais no museu, o que implica, logicamente, no estudo tanto do museu como de seus conteúdos em relação as circunstâncias em que foram criadas e com a ajuda referencial das ciências exteriores que são específicas a cada tipo de museu.(FERNANDÉZ, 1999, p. 46)

A vertente da museologia para o desenvolvimento, caracterizada pelo movimento da Nova Museologia, debate qual pode e deve ser seu campo de atuação e objeto de estudo e em consequência qual o seu método de investigação. Essas dúvidas e debates ocorreram por haver discordâncias, por parte dessa vertente, que o museu seja de fato o objeto de estudo da museologia, havendo uma maior aceitação para o fato de que o museu seja um meio para o desenvolvimento local. Nessa vertente museológica o objeto próprio e específico de estudo passa a ser o patrimônio, e o seu objetivo consiste em discutir e descobrir, através do estudo da relação que se estabelece entre o sujeito e o patrimônio/ bem cultural dentro de um espaço/ cenário que pode, ou não, ser o museu, a função social da museologia, a sua importância na construção da cidadania e da memória colectiva.

A tarefa da museologia, tendo em conta a recente abertura do museu na plenitude de sua missão de memória colectiva, parece duas: formal em primeiro lugar, garantindo a intercomunicação das informações; depois a ética, conduzindo o museu desde a ideia desusada e antiquada de conservação até a função lógica da interdisciplinaridade.(DELOCHE, 1987 Apud PRIMO, 2008, p.48)

As preocupações acerca do objeto de estudo da museologia, dos seus objetivos, do carácter científico da ação museológica e a natureza dos conhecimentos museológicos vêm adquirindo uma grande preocupação por parte dos profissionais em todo o mundo. Essas preocupações têm sido partilhadas e discutidas um pouco por todo o lado e podemos dizer que, a partir dos anos 1970 e 1980, as linhas de reflexão sobre a construção de um carácter científico para a museologia tomaram dois rumos diferentes mas nem por isso opostos, que foram: a adequação necessária e precisa entre objeto de estudo e as técnicas de investigação e de ação e a relação que se estabelece entre o método e a formação profissional (PRIMO, 2008).

Podemos entender assim que não existe uma única forma de ação museológica mas sim modelos distintos que provêm de diferentes enfoques da concepção de museu e de ação museológica, assim como diversas técnicas e formas de conseguir atingir os objetivos museológicos.

3 OS ECOMUSEUS E A NOVA MUSEOLOGIA: bases para a construção de um novo cenário

Existem, pelo menos, cinco documentos que nos parecem essenciais para qualquer estudo sobre a museologia no século XX, pois eles traduzem o pensar museológico neste século, para além de proporcionarem uma fundamentação teórica que alicerça uma atuação museológica menos hermética e mais comprometida com a vida e com a sociedade contemporânea.

Refiro-me aos documentos de trabalho produzidos durante o Seminário Regional da UNESCO sobre a Função Educativa dos Museus, realizado no Rio de Janeiro em 1958; a Mesa Redonda de Santiago, no Chile, em 1972; o I Atelier Internacional: da Nova Museologia, no Quebec, Canadá em 1984; a Reunião de Oaxtepec, México, 1984; e o Seminário A Missão do Museu na América Latina Hoje: novos desafios, realizado em Caracas, Venezuela, 1992.

Objetivando uma análise mais aprofundada desses documentos realizou-se em São Paulo, em 1995, um seminário organizado pelo ICOM-Brasil intitulado A Museologia Brasileira e o ICOM: Convergências ou desencontros? Este Seminário tinha por objetivo discutir a assimilação, ou não, das diretrizes dos documentos pelos museus brasileiros. Para além disso, existem alguns textos que abordam diretamente a importância desses documentos para o exercício da museologia na sua vertente teórica e aplicada. Exemplos disso são: o texto preparatório para o Seminário, em São Paulo, intitulado “A memória do pensamento museológico brasileiro: Documentos e depoimentos” e os textos sobre o papel do museólogo/conservador e a problemática dos documentos produzidos nos Encontros do ICOM, publicados no 1º Caderno de Sociomuseologia da ULHT.

Estes documentos, produzidos no âmbito do ICOM, impulsionaram as grandes transformações ocorridas no tecido museológico mundial, assim como os vários trabalhos produzidos por diversos profissionais da museologia, como por exemplo, Santos (2000), Chagas (2000), Moutinho (1989), e muitos outros.

Podemos ainda dizer que os fatores que foram fundamentais para impulsionar as transformações ocorridas no contexto museológico mundial, foram: os documentos produzidos pelo ICOM/UNESCO; os trabalhos produzidos por diversos profissionais da museologia, preocupados com o papel do museu e da museologia na sociedade contemporânea; e, às quais se juntam de forma estrutural; e as lutas pelas transformações sociais. Esses três aspectos são as bases de sustentação do Movimento da Nova Museologia, no qual a classificação tipológica de Ecomuseu se enquadra plenamente.

O Movimento da Nova Museologia, tendo por base o Documento de Santiago e legitimado pela Declaração do Quebec em 1984, concebe uma atuação museológica mais alargada, onde, para além do alargamento da problemática das coleções existe uma preocupação em relação aos problemas da sociedade e ao papel do museólogo nesse processo. O indivíduo passa a ser entendido nesta nova concepção de ação museológica, como sujeito ativo e transformador da sociedade; sujeito esse que, vivendo num mundo com referências essencialmente simbólicas, entende a cultura, a identidade, o património e a herança cultural como fenómenos que são construídos e reconstruídos pelos processos de interação.

Segundo Primo (2008), Peter Van Mensch, em 1990, indicou sete pontos como os responsáveis pelo surgimento da Nova Museologia:

- 1-mudança de centralização no objeto para a centralização na comunidade;
- 2-ampliação do conceito de objeto museológico;
- 3-tendência para a preservação in situ;
- 4-ascensão do conceito de museu descentralizado;
- 5-tendência a conceitualização;
- 6-racionalização do gerenciamento de museu;
- 7-musealização de instituições culturais e comerciais. (PRIMO, 2008, p.51)

Essa abordagem nos permite olhar para a generalidade das ações ecomuseológicas e também para as demais ações museológicas que buscavam, por um lado, a adequação à sociedade contemporânea e, por outro lado, dar respostas às necessidades das comunidades e encontrar uma coerência. A busca por aprofundar mais a questão levou a que, ao longo da última década do século XX, vários autores procurassem encontrar os princípios básicos da Nova Museologia. Exemplo disso são os pontos que abaixo se apresentam e que foram indicados por Maria Célia Santos como as ações que norteiam a Nova Museologia:

[...] reconhecimento das identidades e das culturas de todos os grupos humanos; utilização da memória colectiva como um referencial básico para o entendimento e a transformação da realidade; incentivo à apropriação e reapropriação do património, para que a identidade seja vivida na pluralidade e na ruptura; desenvolvimento de ações museológica, consideradas como ponto de partida a prática social e não as coleções; socialização da função de preservação; interpretação da relação entre o homem e o seu meio ambiente e da influência da herança cultural e natural na identidade dos indivíduos e dos grupos sociais; ação comunicativa dos técnicos e dos grupos comunitários, objectivando o entendimento, a transformação e o desenvolvimento social. (SANTOS, 2000, p. 108-109)

A ação e o desenvolvimento comunitário, que têm por base os processos museológicos, podem ser melhor entendidos por meio da reflexão de Hugues de Varine que nos diz: “a ação que é fruto da iniciativa e do esforço sinérgico dos membros de uma comunidade à vista dos objetivos que correspondem aos interesses do desenvolvimento global desta”. (PRIMO, 2008, p.52). Assim, a ação comunitária pode ser entendida como um momento do desenvolvimento comunitário e representa para cada membro da comunidade um mecanismo que leva à resolução de problemas concretos através dos meios e das técnicas

mais adequadas.

O desenvolvimento comunitário nessa perspectiva pode ser entendido como um vetor, um movimento de grande esforço comunitário, de natureza profundamente cultural, que mobiliza as competências humanas e materiais de um grupo social, capacitando-o a expressar as suas potencialidades. Segundo Varine, o desenvolvimento comunitário integra três princípios básicos que são a conscientização, a luta e a totalidade. A conscientização, como um dos processos do desenvolvimento, é entendida como um movimento contínuo e progressivo que conduz um indivíduo e um grupo de um estado de objeto, para o de sujeito ativo de um desenvolvimento. Mais uma vez nos remetemos ao pensamento de Freire (1991) ao entendermos que somente uma educação de caráter libertador pode ser integrada como um dos fatores dessa conscientização. Nesse sentido, Hugues de Varine assim se expressa:

[...] rejeitando o acúmulo (bancário de acordo com a expressão de Paulo Freire), ela [a educação] libera o comportamento de todo modelo unicamente exógeno, traz materiais (conhecimento, dados para informação, regras de conjunto) e suscita a vontade e a capacidade de os reunir em função das necessidades ressentidas; enfim, alimenta o espírito crítico que por si só permite avaliar os significados da ação (primárias e secundárias) e os valores contidos no engajamento pessoal. (PRIMO, p.53)

Desta forma, a ação como exercício da liberdade e complemento da educação libertadora, preconizada por Paulo Freire, está implicada no processo de consciencialização do sujeito e do grupo social por forma a capacitar cada indivíduo a agir como sujeito da sua própria existência (FREIRE, 1991). Assim, o “verdadeiro” desenvolvimento comunitário só poderia ser atingido através de um movimento de luta permanente e contínua contra os valores e ordem estabelecida.

A luta, sob todos os aspectos, é uma escola e uma oportunidade. Uma oportunidade, porque a comunidade nela forja sua unidade e revela suas melhores qualidades. Uma escola, porque é nela que os atores do desenvolvimento adquirem experiência e capacidade para realizar seus projetos. (PRIMO, 2008, p.54)

Não basta que o processo de desenvolvimento comunitário possua como princípio a consciencialização e a luta, é necessário que esse processo se estenda a todos os membros do grupo. A consciencialização e a luta só existem como atos plenos de significados, no processo de desenvolvimento comunitário, quando estão direcionados para a inclusão de cada indivíduo nesse processo. Ao reconhecemos que o grau e a velocidade da apropriação da consciência são variáveis e, que a intensidade do engajamento pessoal na luta é também um dado bastante complexo e fluido, temos que assumir que esses processos, assumidos no campo da museologia, chegaram e foram absorvidos apenas na medida do comprometimento de cada nova experiência.

É, neste contexto, geralmente denominado de Nova Museologia que surgiriam os primeiros ecomuseus. Resultantes do descontentamento dos museólogos/conservadores que

buscavam transformações na área da museologia, os ecomuseus surgiram como um instrumento necessário ao desenvolvimento local.

Bellaigue (1992) destacou quatro princípios básicos para a criação de um ecomuseu, a saber,

[...] identificar um território e seus habitantes; inventariar as possíveis necessidades e seus anseios; atuar, como membros da comunidade, considerando-os donos reais do seu passado e atores do presente; aceitar que não é necessária a existência de uma coleção para que seja instalado o museu. Neste aspecto a concepção da instituição será no sentido comunidade-museu e não objeto-museu, como antes se concebia. (BELLAIGUE, 1992, p.)

No entanto, devemos entender o Movimento da Nova Museologia e o próprio conceito de ecomuseu, como resultado de vários processos de transformações de carácter social, econômico, político, cultural e museológico e não como um processo meramente evolutivo. Maria Célia Santos corrobora essa ideia quando nos diz:

[...] necessário se faz registrar que a classificação Nova Museologia não pode ser evolucionista, pois a realidade social é multidimensional. A prática da Nova Museologia é humana e, consequentemente, não pode ser dissociada de experiências passadas e embrionárias. (SANTOS, 2000, p. 89)

Assim sendo, e tendo as referências do passado como base para a construção e reconstrução do campo museológico, iniciaremos a nossa análise sobre a museologia durante a segunda metade do século XX através dos documentos produzidos no seio do ICOM/UNESCO.

O Primeiro dos documentos, por ordem cronológica, foi produzido no Brasil e para a nossa abordagem considero importante lembrarmos o contexto social nacional e internacional desse período.

No Brasil as décadas de 50 e 60 foram marcadas pelas reformas laborais do governo de Getúlio Vargas, pela modernização do tecido industrial e por profundas mudanças políticas. Com o governo de Juscelino Kubitschek o País acreditou de fato na modernização nacional, testemunhada pela construção da cidade de Brasília e a transferência da Capital Federal para esta nova cidade. Mais marcante, entretanto, foi o golpe militar no ano de 1964 que instaurou no País um regime político ditatorial. Situação idêntica começava a acontecer por toda a América Latina, com o reforço das ditaduras militares, apoiadas e financiadas na política exterior norte-americana.

Com relação ao cenário mundial, podemos recuar um pouco mais até a década de 1940, marcada pela II Grande Guerra e suas consequências para o patrimônio. As sequelas do pós-guerra, em relação ao patrimônio, revelou, por todo lado, a destruição arquitetônica e monumental, além da pilhagem e destruição de coleções museológicas e pessoais. É neste contexto do pós-guerra que foi criado, em 1946, o Conselho Internacional de Museus (ICOM)

sob a proteção da UNESCO. Podemos assim entender a década de 50 como aquela que ficou marcada pela generalidade dos processos de descolonização, a realização da Conferência de Bandung dos países não aliados, em 1955, e o reforço dos regimes comunistas (PRIMO, 2008).

Foi neste contexto de pós-guerra que se realizou, em 1958, o Seminário da UNESCO, no Rio de Janeiro, reunindo vários profissionais para discutirem a função educativa dos Museus. O documento produzido durante este encontro foi importante na medida em que, pela primeira vez, se refletiu sobre a necessidade de se definir um objeto de estudo para a museologia.

No documento produzido pode-se verificar a grande atenção dedicada à expografia. Verifica-se a crítica àquilo que é exposto nos museus com excesso de etiquetas e cartazes e pela não utilização das novas tecnologias – rádio, cinema, televisão – como forma de comunicação no espaço museológico. Enfatiza a função educativa dos museus, sendo contudo, nesse documento, a educação ainda vista como uma ação de extensão escolar executada dentro do museu e não como um agente de transformação social.

O museu deveria desenclausurar-se, não somente através de programação didática dirigida à educação formal, como também da utilização de outros meios a seu alcance como o rádio, o cinema, a televisão, para assim atingir camadas mais amplas da população e poder difundir sua mensagem. [...] quando se reivindica ser indispensável que o museu esteja relacionado com a escola, e que esta relação seja harmoniosa e coerente, coloca-se à disposição da escola a capacidade do museu de objetivar muitos conceitos abstratos que se impõem ao ensino. Quando o mesmo museu produz seus serviços didáticos, ou atua através de seus departamentos educativos, é motor essencial para transmissão das necessidades da sociedade. (TORAL, 1995, p. 9-10)

Segundo o autor citado, as reflexões dos técnicos, durante o Seminário, passaram por vários temas: conceito de museu e suas funções, museologia como área científica, tipologia de museus, parte técnica da museologia, os recursos humanos nos grandes e pequenos museus, necessidade de criação de uma carreira museológica o que pressupõe a criação de cursos de formação profissionais para a área. O autor considerou que:

O Seminário do Rio de Janeiro marcou o desenvolvimento da cultura latino-americana, pois colocou problemas essenciais para a transformação do museu em um elemento dinâmico dentro da sociedade. Ao considerá-lo como um espaço adequado para a educação formal, lhe conferiu a capacidade de inserção dentro da comunidade, com uma função ativa, a função de transformação do desenvolvimento. (TORAL, 1995, p.10)

Ainda vinculado ao exercício de uma educação formal, o Museu preconizado no documento de 1958 já era entendido como meio capaz de estabelecer o diálogo com os seus visitantes, mas, para isso, seria necessário atualizar os seus métodos e processos de comunicação e educação.

Em relação àquilo que antecede e influencia o documento de Santiago, podemos

referenciar, por um lado, a crítica social do Maio de 68, as transformações sociais das décadas de 60 e 70 e o panorama político das ditaduras militares na América Latina; e, por outro lado, a declaração do Rio de Janeiro, a IX Conferência geral do ICOM, em Paris, em 1971, e a Conferência da UNESCO sobre Meio Ambiente Humano, Estocolmo, 1972.

O Maio de 1968 funcionou como elemento decisor, a partir do qual os profissionais dos museus foram pressionados a atuar de forma menos dissociada com as questões sociais e contemporâneas. Sobre essa questão, Maria Célia Santos aponta este período como o “vetor no sentido de lançar as bases necessárias para se repensar o museu e a sua relação com a sociedade, de maneira mais efetiva, por meio de ações concretas”. (SANTOS, 2000,p.89-90)

Na França, assim como em outros Países, o Maio de 1968 provocou um forte movimento de contestação massiva a todas as instituições, abalando valores, enfrentando a ameaçando posições estabelecidas e, ao mesmo tempo, pressionando os responsáveis dessas instituições a repensar as suas ações assim como a repercussão dessas ações sobre a sociedade.

René Rivard, segundo Primo (2008), foi um dos primeiros a estabelecer a relação entre o Maio de 68 e a ampliação do conceito de patrimônio, questionando em que medida tal ampliação influenciou diretamente a organização da instituição museal. Rivard (1984 Apud PRIMO, 2008)) salientou que no mesmo contexto das reivindicações do Maio de 1968 o conceito de patrimônio foi revisto e ampliado, passando a abranger o meio ambiente, o saber, o fazer e o artefato, ou seja, assumiu-se novas categorias de patrimônio onde a intangibilidade ganha importância. Como consequência direta da ampliação de patrimônio podemos ainda constatar a revisão dos poderes que assumiam a seleção, a gestão e a valorização dos monumentos, dos sítios e dos museus.

Vários grupos contribuíram para essa ampliação de conceito. Profissionalmente podemos identificar os antropólogos, urbanistas, sociólogos, museólogos, ecologistas, paisagistas etc.; temos ainda que referenciar, no âmbito dos movimentos de descolonização, os diferentes países emergentes do colonialismo, que reivindicaram o retorno dos seus bens pilhados e expatriados pelas sociedades ocidentais; assim como a própria sociedade que reclamavam, em nome do patrimônio coletivo e da memória coletiva, uma verdadeira acessibilidade aos museus, monumentos, saberes e conhecimentos.

É a partir do Maio de 68 que se produz, rapidamente e em cascata, de uma série de mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais, produzindo uma crise refletida na área museológica através do questionamento do lugar do museu, bem como suas verdadeiras

funções, as suas concepções e a sua real aplicabilidade. Portanto, quando se analisa o fenômeno da Nova Museologia, a crise socioeconômica e cultural dos anos 60 está sempre presente, levando a novos e profundos questionamentos.

De referência obrigatória, é também o trabalho do educador Paulo Freire que, durante toda a década de 1960 e 1970 buscou um método de alfabetização para adultos tendo por base o diálogo, a liberdade e a igualdade. A teoria de Paulo Freire sobre educação, voltada para uma prática socializante da educação, influenciou os profissionais da museologia e os trabalhos de educação museológica e educação museal que buscavam uma ação educativa mais participativa, democrática e atuante.

A preocupação com a ação educativa no campo da museologia intensifica-se assim, nos países americanos a partir da década de 70, momento em que muitos educadores passaram a procurar os museus como espaços alternativos de extensão escolar. Este foi um período em que surgiram muitos dos serviços educativos nos museus, os quais na sua maioria, se preocupavam essencialmente com a formação de monitores, a elaboração de material didático e a marcação de visitas guiadas.

Durante a Década de 1970 a América Latina foi marcada pelas ditaduras militares. Um clima tenso estabeleceu-se por todo o lado em virtude de grande parte da população se opor aos regimes ditatoriais e buscar a institucionalização de regimes mais democráticos. Esta luta popular pretendia a melhoria das condições econômicas e sociais e a possibilidade de se afirmarem politicamente questões relacionadas com o exercício da cidadania.

Neste quadro, realizou-se em Paris e Grenoble, em 1971, a IX Conferência Geral do ICOM, sob o tema: O Museu a Serviço do Homem, Atualidade e Futuro: o Papel Educativo e Cultural. As conclusões elaboradas pelos participantes do evento evidenciam algumas transformações no contexto museológico, principalmente ao compararmos com a conferência do Rio de Janeiro em 1958. Tomando o aspecto pedagógico com o ponto de análise, é importante destacar que, na Conferência do ICOM de 1971, se evidenciou uma preocupação em avaliar a qualidade do serviço educativo oferecido pelos museus. A crescente demanda de alunos e professores nos museus, nesses anos, levou a um acréscimo do número de visitantes, fato que obrigou, progressivamente, à manutenção e criação de programas com maior qualidade.

Um outro elemento analisado e discutido em Grenoble, em relação à questão educativa e pedagógica nos museus, foi a importância da visita guiada como recurso efetivo de aprendizagem. Desde então os museus passaram a dar maior importância à visita guiada, assumindo-a como um dos elementos no processo de aprendizagem e de estímulo nas mais

diferentes relações assumidas pela instituição museológica: museu-visitante, museu-utente, museu-comunidade, museu-beneficiário etc. (PRIMO, 2008).

As conclusões dessa Conferência evidenciou a necessidade de redefinição da missão dos museus, os seus métodos de exibição de coleções e, até mesmo, a busca de um outro modelo para a instituição Museu. É justamente durante essa conferência que um novo modelo de museu, denominado *neighbourhood museum*² (PRIMO, 2008), é reconhecido. Os objetivos desse novo modelo de museu, segundo a autora citada, insere-se: na construção e análise da história das comunidades, na contribuição dada pelos cidadãos para que estes possam reconhecer-se na sua identidade cultural; e na utilização de novas técnicas museológicas para solucionar problemas sociais e urbanos.

Os *neighbourhood museums* tiveram como modelo referencial os trabalhos desenvolvidos pelo Museu de Anacostia, em Washington, coordenado, na época, por John Kinard.

Durante os trabalhos da reunião de 1971, reconheceu-se que aqueles museus, que vinham atuando como simples coletores passivos, deveriam assumir uma participação ativa nos rumos da sociedade. Ao encontro dessa nova postura, o documento sugeria a realização de trabalhos técnicos, como exposições que apresentem os problemas e as contradições da sociedade, destacando, também, as contribuições culturais das minorias. Evidenciou igualmente a necessidade do museu se integrar no meio em que se insere, enfatizando a realização de programas que tratassem dos problemas da vida cotidiana.

Assim, estavam lançadas as bases para a elaboração de um documento mais reivindicativo e democrático. Ideia que se materializou durante a Mesa Redonda de Santiago do Chile, em 1972, durante um período politicamente conturbado na América Latina. Num clima que favorecia o exercício da cidadania, esta continua a ser considerada, por muitos profissionais, como a primeira reunião interdisciplinar e valorizando os intelectuais da região, organizada pelo ICOM/UNESCO.

A preocupação em estabelecer as teias de conexão entre a interdisciplinaridade e a museologia esteve presente durante todo o tempo em que decorreu a reunião.

O que existe de mais inovador, a meu ver, fora do contexto da época, são sobretudo duas noções, que aparecem melhor, mas às vezes mal colocadas, nas “considerações” das resoluções, e não nelas mesmas: Aquela de **museu integral**, isto é, levando em consideração a totalidade dos problemas da sociedade; Aquela do museu enquanto **ação**, isto é, enquanto instrumento dinâmico de mudança social. (VARINE, 1995, p. 18, grifo nosso).

O documento de Santiago, provavelmente o mais inovador dos documentos produzidos pelo ICOM, define um novo conceito de ação dos museus. O conceito de Museu

² Museus de Vizinhança ou Museus Comunitários.

Integral. Com este novo conceito, a instituição passa a ser entendida como um instrumento de mudança social e um instrumento para o desenvolvimento sustentável, destinada a proporcionar à comunidade local, uma visão de conjunto do seu meio material e cultural. O museu, a partir de então, deveria assumir-se como agente de desenvolvimento local, trabalhando com uma comunidade participativa e consciente do que é o patrimônio cultural e de como ele está inserido no território.

A função do museu passa a ser entendida para além da recolha e conservação de coleções materiais, já que a instituição passa a ser vista como agente de desenvolvimento comunitário, capaz de estudar a relação entre os indivíduos e os patrimônios. Mário Moutinho, ao tratar a questão do lugar da ação museológica tradicional, chamou a atenção para a necessidade dessas ações técnicas continuarem a ser desenvolvidas, mas mantendo a coexistência de ações voltadas para um projeto de intervenção ao serviço do desenvolvimento:

Não se deduza aqui que a Museologia Tradicional tal como foi definida pelo Conselho Internacional dos Museus é no nosso entender uma museologia que subitamente perdeu a sua razão de existir, face a um novo projeto museológico. Reunir, conservar e divulgar testemunhos materiais do homem e do seu meio e em particular expô-los para fins de estudo, de educação e de lazer continuará a ser uma função fundamental da museologia. O que nós pensamos é que esta função assumirá toda a sua importância na história da humanidade se for fecundada pelos princípios de uma nova museologia preocupada sobretudo com um projeto de intervenção ao serviço do desenvolvimento. Por outro lado, constatamos que têm sido criados novos processos museológicos independentes dos museus existentes, reconhecendo assim que as ideias da nova museologia não tem por objectivo dar uma hipotética solução aos problemas da museologia tradicional, mas são sobretudo o desenvolvimento de práticas inovadoras buscando continuamente o caminho a seguir. (MOUTINHO, 1989, p.30-31)

O documento de Santiago tratou, ainda, das questões inerentes ao museu e a sua relação com o meio urbano e o meio rural, o desenvolvimento científico e técnico, e a educação permanente, na medida em que se acredita na potencialidade da instituição em servir de vetor de conscientização dos problemas da instituição em servir de vetor de conscientização dos problemas da e na comunidade.

O profissional que trabalha com a museologia – o museólogo – passa a ser entendido, neste novo contexto, como um ser político e social. Implicando para isso, um posicionamento político e a tomada de decisões, visto o museu passar a ter como um dos seus objetivos prioritários o desenvolvimento integrado.

Hugues Varine referencia dois fenômenos que, conforme Primo (2008), são vivenciados pelos museus de hoje e que já estavam no embrião do movimento de Santiago:

o nascimento de museologias nacionais “incultas”, ilustrado pela multiplicação de formações universitárias em museologia, e de grupos locais de “jovens museólogos” (algumas vezes não tão jovens!); a multiplicação de museus locais devida a iniciativa comunitária, sem especialização disciplinar, e muitas vezes sem muito

profissionalismo, mas levando em consideração a identidade e os projetos de um território e de sua população; a noção de museu como instrumento de desenvolvimento, desconhecida antes de 1972, é agora largamente formulada e admitida. O mesmo ocorre com a noção de **função social do museu**. E também com a **responsabilidade política do museólogo**. (PRIMO, 2008, p.63, grifo nosso).

Depois da Declaração de Santiago a comunidade museológica já não pôde ignorar o papel decisivo do museu em relação à educação e à construção da cidadania. E, por entender que uma das maiores potencialidades do museu no século XX é a sua ação educativa, as novas correntes museológicas apropriaram-se do método pedagógico de Paulo Freire³. A museologia assume assim, não apenas a noção alargada de patrimônio, mas acima de tudo, o caráter social desse mesmo patrimônio.

Esta questão foi destacada por Judite Primo, durante uma mesa redonda sobre Museologia, que teve lugar durante a V Semana Sociológica da Universidade Lusófona, em 1999, quando assim pronunciou:

Essa postura, onde se assume a museologia de caráter social, marca a passagem do entendimento do indivíduo como sujeito passivo e contemplativo para o entendimento do indivíduo enquanto sujeito ativo e participativo. Assim, a própria ação museológica transforma-se, pois o patrimônio cultural (objeto de estudo da museologia) deixa de ser entendido como algo que deve ser preservado em si mesmo, para ser algo que deve ser objeto de apropriação e reapropriação do indivíduo como base para a construção, reconstrução e transformação da sociedade. (PRIMO, 1999, p.5.)

Durante as décadas de 1960 e 1970 os movimentos sociais impulsionaram muitos museus a promoverem transformações e autoavaliações; esses processos, de alguma forma, também atingiram instituições como o próprio ICOM, na medida em que possibilitaram a realização de reuniões entre profissionais de museus e profissionais de outras áreas que se predispunham a refletir sobre a problemática da museologia.

No entanto, convém salientar que nem todas as diretrizes, recomendações e metas registradas nos documentos oficiais, no caso as declarações, se transformaram, nesse período, em ações concretas. Assim, verificou-se que nos anos 1980, mesmo com a existência de um grande número de museus que se enquadravam nas novas classificações tipológicas de museus⁴, os profissionais da área que buscavam atuar de forma mais comprometida com as questões socioculturais do cotidiano, se defrontavam com dificuldades em relação ao reconhecimento internacional dos seus trabalhos como ações museológicas. Mário Moutinho enfatiza a existência de uma irregularidade no tecido museológico no que tange à ação

³ A teoria de Paulo Freire entende a educação como prática da liberdade, da conscientização plena e do exercício da cidadania. Essa teoria foi amplamente adotada pelos profissionais de novas tipologias de Museus que buscavam atuar em prol da socialização dos indivíduos.

⁴ Convém salientar que novas tipologias de museus surgiram no bojo do Movimento Internacional da Nova Museologia. Refiro-me, nomeadamente, aos Ecomuseus, Economuseus, Museus Locais, Museus de Vizinhança, Museus de Ar Livre, Museus de Território, Museus Didáticos, Museus Comunitários etc.

museológica teórica e aplicada, bem como a existência de uma profunda inércia, quando assim se pronuncia:

Desiludidos com a atitude segregadora do ICOM e em particular do ICOFOM⁵, claramente manifestada na reunião de Londres, de 1983, rejeitando liminarmente a própria existência de práticas museológicas não conformes ao quadro estrito da museologia instituída, um grupo de museólogos propôs-se a reunir, de forma autônoma, representantes de práticas museológicas então em curso, para avaliar, conscientizar e dar forma a uma organização alternativa para uma museologia que se apresentava igualmente como uma museologia alternativa. (MOUTINHO, 1995, p. 26)

Durante os anos 1970 e início de 1980, praticamente todos os trabalhos de carácter mais inovador, desenvolvidos em diferentes países, foram profundamente marcados pela falta de intercâmbio, pela falta de interdisciplinaridade e de exteriorização daquilo que estava a ser feito. Exceção deve ser dada a alguns profissionais como Hugues de Varine e Georges Henri Rivière⁶, assim como René Rivard e Pierre Mayrand, que conseguiram estabelecer relações com os diferentes projetos museais desenvolvidos em diferentes Países.

Por conta deste isolamento e tentando estabelecer maior contato com os diferentes profissionais que se identificavam com a ecomuseologia, Primo (2008) testemunha que o Ecomuseu do Quebec, representado nas figuras de René Rivard e Pierre Mayrand, lançou o projeto de realização de um encontro internacional onde profissionais de diferentes países pudessem discutir e analisar o que de comum poderia existir nas suas atividades que pudesse servir de alicerce para a afirmação de uma ação museológica alternativa à museologia oficialmente instituída.

Nesta perspectiva, aconteceu o I Atelier Internacional Ecomuseus: Nova Museologia, realizado, em 1984, no Quebec, e teve por objetivos: criar condições de intercâmbio entre as experiências relacionadas à ecomuseologia e a Nova Museologia; aprofundar e rever conceitos; encorajar novas práticas museológicas; esclarecer as relações entre o Movimento da Nova Museologia e a Museologia instituída; e formalizar a criação de uma instituição internacional que correspondesse às aspirações dos participantes no Encontro.

A referência ao Documento de Santiago esteve sempre presente durante os trabalhos da reunião do Quebec, sendo que todas as discussões estiveram enquadradas por um trecho da Declaração de Santiago que diz:

que o museu é uma instituição ao serviço da sociedade na qual é parte integrante e que possui em si próprio os elementos que lhe permitem participar na formação das consciências das comunidades que serve; que ele pode contribuir para o engajamento destas comunidades na ação, situando suas atividades em um quadro

⁵ Comitê Internacional de Museologia do Conselho Internacional de Museus. Órgão que se dedica ao estudo dos fundamentos teóricos que norteiam o trabalho do museu.

⁶ Hugues de Varine e Georges Henri Rivière foram ambos presidentes dos Conselho Internacional de Museus – ICOM.

histórico que permita esclarecer os problemas atuais, 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. (ICOM. Declaração de Santiago do Chile, 1972)

Durante o Atelier os participantes reuniram-se em sessão plenária e adotaram como princípio o fato de que

1) a museologia atua com vista a uma evolução democrática das sociedades; 2) a intervenção dos museus no quadro desta evolução passa por: um reconhecimento e uma valorização das identidades e das culturas de todos os grupos humanos, inseridos no seu meio ambiente no quadro da realidade global do mundo por uma participação ativa destes grupos no trabalho museológico. 3) existe um movimento caracterizado por práticas comuns podendo assumir formas diversas em função dos países e os contextos, que deverão conduzir a emergência de um novo tipo de museu correspondente a estas novas perspectivas; 4) Nestas condições, a interdisciplinaridade e a função social conduzem a uma mudança do papel e da função do museólogo, o que implica uma formação neste sentido.

Os participantes recomendam que estes reflexos comuns continuem a nível internacional e que uma estrutura, ou seja, uma associação seja criada para este efeito (ICOM. Declaração de Quebec, 1984, p. 63-64).

Neste sentido, o essencial para o Movimento da Nova Museologia ficou melhor definido através das premissas do Atelier de Quebec que podemos definir como: o aprofundar das questões de interdisciplinaridade no domínio da museologia, fator que contrariava o saber isolado, absoluto e redutor da ação museológica tradicionalmente instituída; o assumir a importância da investigação e da interpretação no contexto da museologia com forma de procurar outros caminhos para o trabalho com a memória, o património e a herança cultural; e o afirmar da Nova Museologia como um vetor para o desenvolvimento comunitário ou ecodesenvolvimento.

Em relação aos resultados deste encontro, Mário Moutinho acredita terem sido eles de duas ordens:

[...] em primeiro lugar, este atelier permitiu à maioria dos participantes confrontar os seus trabalhos com experiências realizadas em contextos sociais diferentes e, rapidamente, constatar que as suas preocupações e desafios eram partilhados. Que aquilo que os unia se sobrepunha à especificidade de cada trabalho e que a cada momento era possível falar uma linguagem comum. Se bem que ao conceitualização da prática da nova museologia se mostrasse de grande complexidade esse fato devia-se sobretudo à enorme quantidade de informação posta a circular e heterogeneidade das práticas concretas de cada museu. O denominador comum aparecia como sendo uma vontade de dar um sentido às práticas museais que servisse o desenvolvimento das comunidades onde se inseriam. O denominador era o essencial da declaração de Santiago, era a afirmação que a função social dos museus não se esgota nos objetivos da museologia instituída. (MOUTINHO, 1989, p. 61-63),

O mais marcante em Quebec foi o reconhecimento de um novo movimento dentro da museologia, então denominado de Nova Museologia. Mas para além desse reconhecimento, o Atelier serviu, ainda, para confrontar a comunidade museológica com uma nova realidade em contexto internacional, essencialmente modificada desde 1972 devido à prática museológica que se revelaram dialógica, comprometida com a ação social e dotada de uma força criativa capaz de se fazer reconhecer internacionalmente.

Durante o Atelier, além de ter sido estabelecido o texto da Declaração de Quebec, foram também criados: um Grupo de Trabalho Provisório (GTP) e o Comité organizador para o II Atelier Internacional Ecomuseu: Nova Museologia.

O GTP reuniu-se em 1984 nos meses de Abril na cidade de Lisboa, em Julho, em Paris e, novamente, em Lisboa, em Novembro. As tarefas e decisões iam sendo tomadas ao longo das reuniões e traduziam as diferentes sensibilidades e os diferentes problemas por conta das diferentes percepções das práticas museais nos diversos países. Através da ação deste grupo, o Comité Executivo do ICOM recebeu, pela primeira vez com interesse, os projetos do novo movimento, assim como o reconhecimento em termos ideológicos do que tinha sido o Atelier do Quebec (PRIMO, 2008).

Na reunião de Quebec, onde se configurou a futura instituição, ficou ainda patente um conjunto de divergências quanto à formatação e âmbito da Ecomuseologia, como movimento, ou a criação de uma outra instituição com uma proposta mais ampla e com vista a dar abrigo as diferentes formas de exercício da museologia de carácter social, quer elas se encontrassem ou não desenvolvidas no âmbito dos ecomuseus.

Esta última orientação viria, no ano seguinte, a ser adotada no II Atelier Ecomuseus: Nova Museologia, reunido em Lisboa, onde foi criado o Movimento Internacional para uma Nova Museologia –MINOM⁷. No entanto, segundo Primo (2008),

a recomendação formulada nos documentos de Quebec para a criação de um Comité Internacional no âmbito do ICOM que abordasse a problemática dos ecomuseus/museus comunitários, nunca chegou a ser criado. Isto não significa que o ICOM tivesse ficado alheio a essas mudanças profundas, pois assistimos a uma reorganização e reorientação do já existente Comité Internacional para os Museus Regionais –ICR –, visível, em particular, na reunião anual desse Comité, que teve lugar em Monte Redondo e Vilarinho da Furna – Portugal –, em parceria com as Jornadas sobre a Função Social dos Museus. Também no Comité Internacional de Teoria Museológica –ICOFOM – passou a existir uma maior abertura em relação as noções de Nova Museologia, como testemunha a reunião conjunta com o MINOM, no Quebec, durante a XVI Conferência geral do ICOM, em 1992.

O Comité organizador para o II Atelier, teve ainda à sua frente o desafio de fazer reconhecer, em Portugal, as diversas iniciativas museológicas marcadas por profissionais que atuavam de acordo com aquilo que, progressivamente, foi definido como Nova Museologia ou Ecomuseologia. O Comité organizador, nesta perspectiva, definiu como temas de trabalho os seguintes pontos: ligação museu–poderes públicos; afirmação do Movimento da Nova Museologia; e organização de uma ação de formação. Definiu-se também que a reunião em Lisboa teria a duração de cinco dias, sendo três de reuniões no Instituto Franco-Português, dirigido por Hugues de Varine, e mais dois dias para visitar as experiências portuguesas.

⁷ O MINOM – Movimento Internacional para uma Nova Museologia – criado em Portugal em 1985, foi posteriormente, reconhecido pelo ICOM como organização afiliada.

Dessa forma, o Comité Organizador para o II Atelier e o GTP definiram, em Abril de 1985, os princípios orientadores do encontro que teve lugar em Lisboa. Assim, ficou claro que a museologia deveria atuar com vista a uma evolução democrática das sociedades.

Quanto a intervenção dos museus no quadro destas transformações, deveria passar por um reconhecimento e uma valorização das identidades coletivas e das culturas de todos os grupos humanos, inseridos no seu meio ambiente, no quadro da realidade global em prol de uma participação ativa destes grupos no trabalho museológico.

O Comité Reconheceu a existência de um movimento museológico caracterizado por práticas comuns, que em alguns casos assumiam formas diversas de acordo com diferentes contextos. Este movimento caracterizado por práticas similares deveria conduzir à emergência de um novo tipo de museu correspondente a estas novas perspectivas.

Nestas condições, a interdisciplinaridade e a função social conduziram à uma mudança do papel e da função do museólogo, o que implicaria num novo tipo de formação que o capacitasse plenamente neste sentido.

No mesmo ano de 1984 realizou-se uma outra reunião em Oaxtepec, México, onde foi também redigido um documento que serviu de base para as novas ações museológicas que se caracterizavam por uma maior intervenção sociocultural. Este documento considerou indissolúvel a relação território-patrimônio-comunidade. Assim, segundo PRIMO (2008, p.71),

[...] a preservação *in situ* passou a ser defendida como forma de melhor manter a identidade patrimonial, visto que a manutenção do patrimônio no seu contexto de origem evita, que ocorra desvio de seleção, conservação, documentação, apropriação e interpretação. A defesa da preservação *in situ* também se deve ao fato do espaço territorial, a partir da adoção desse trinômio, ser considerado como área patrimonial, museológica e museográfica.

Em relação a esse trinômio, o mais discutível tem sido o conceito de território em articulação com os Novos Museus. Várias abordagens têm sido feitas, e dentro delas revelamos a reflexão de Fernando João Moreira que, ao se debruçar sobre esse assunto, chama a atenção para o fato do espaço ser um importante veículo de poder e de dominação.

Convençamo-nos de que o espaço é um importante instrumento de poder e que, a escolha das escalas de análise é muito mais do que um mero exercício de geografia aplicado à museologia – é sobretudo um exercício de poder. Dominar o espaço, as suas descontinuidades e escalas, tem sido, até aqui, um privilégio de uma minoria que, moldando-o e divulgando-o segundo os seus interesses, mais não tem feito que impor as suas estratégias visando o lucro, a conservação da exploração e a manutenção da (des)ordem social instituída como dado adquirido e natural. Assumir-se como contra-poder no plano dos arranjos espaciais e devolver às populações a memória, mas também o espaço (a posição e “orientação”), eis um dos grandes desafios que, em nosso entender, se colocam atualmente ao museu empenhado num desenvolvimento de acordo, com e para essas mesmas populações.

Convençamo-nos ainda de que o Novo Museu se situa numa espacialidade diferencial e que não se pode auto-espartilhar através de adjetivos isentos de sentido num mundo em que as realidades espaciais se definem mais pelas relações que

estabelecem na horizontal e na vertical do que pela homogeneidade e diferenças entre elas. (MOREIRA, 1991, p. 82)

De qualquer forma, há sempre um outro recurso a ser utilizado por qualquer ecomuseu, ou museu de território, e que diz respeito aos conceitos de área de influência e/ou de domínios espaciais onde as atividades destas tipologias de museus se desenvolvem.

Fernando João Moreira tem refletido sobre as questões estruturais do território e desenvolvimento no campo museológico e, nos diz que,

[...] em primeiro lugar, é preciso ter bem claro que o espaço está longe de ser, como muitos acreditam, um suporte neutro, um quadro passivo, um cenário inocente, onde se desenrolam e projetam as atividades humanas em geral e as práticas museológicas em particular. Em segundo lugar, o espaço está, igualmente, longe de ser algo simples e contínuo. [...] Poder-se-á dizer que o museu tem uma área de influência. Sabemos mesmo que a sua procura é uma das primeiras preocupações do pequeno museu que nasce. Mas será que essa mítica área de influência é algo que se ajusta à realidade com que o museu vai deparar no seu trabalho quotidiano? Ou será antes, como cremos, mais um mecanismo de auto-justificação e auto-defesa? Os animais também definem territórios e, tanto quanto sabemos de etologia animal, isso não corresponde a nenhum mecanismo de interpretação racional do espaço, antes a uma necessidade premente.

Na nossa perspectiva o museu não tem uma área de influência; o museu tem domínios espaciais onde a sua atividade se desenrola. Estes, variam consoante o tempo, os fenómenos em estudo e os interesses de poder em jogo. É certo que a sua situação geográfica, num centro de maior ou menor hierarquia, lhe conferirá características próprias (e uma atenção seletiva aos nexos que se revelam nos planos espaciais mais próximos dessa mesma hierarquia) só que esse fenómeno, por banal em quase todos os domínios da realidade, é insuficiente para dizer que temos um museu regional ou local: temos sim um museu que, como é perfeitamente normal, é mais tocado por aquilo que está mais próximo, partindo assim daí (sem qualquer determinismo que a isso obrigue) para desenvolver a sua pesquisa e atividade ao nível das diversas escalas do complexo espacial multivariado. (MOREIRA, 1991, p. 79-80, Grifo nosso)

Se é verdade que o conceito de área de influência é algo questionável, na perspectiva de uma instituição museológica que se enquadra na tipologia de ecomuseu e, que a nossa reflexão deveria estar mais voltada para o conceito de domínios espaciais, também podemos trazer para essa discussão a reflexão de Mário Chagas que discute a questão da territorialidade e do desterritório no contexto museológico. Em sua reflexão, ele leva-nos a repensar sobre um dos pontos principais para a definição de um ecomuseu que é a de territorialidade. Assim ele se expressa:

Arrisco-me a pensar que as práticas ecomuseológicas não têm sido sempre de territorialização; ao contrário, elas movimentam-se entre a territorialização e a desterritorialização, sem assumir uma posição definitiva. Lembro-me de um dos responsáveis pelo Museu Etnológico de Monte Redondo, dizer em certa reunião de trabalho: “O Museu é a Taberna do Rui quando lá nos reunimos para a tomada de decisões, e também a casa do Joaquim Figueirinha, em Geneve, quando lá estamos trabalhando.” Não há noção de território que suporte esses deslocamentos abruptos. [...] As ideias: museu estilhaçado, museu de múltiplas sedes, museu descentralizado, museu com antenas e outras, são, a meu ver, a confirmação do que acabei de expor. (CHAGAS, 2000, p. 22)

A sociedade moderna trouxe uma questão importante para as atividades culturais que é a problemática da desterritorialidade. O termo território entra no âmbito museológico a

partir da década de 1970 como um dos elementos de definição de um ecomuseu e/ou museu de território. A prática de demarcação do território pode assumir duas vertentes: uma de um caráter excludente e homogeneizador e, outra, baseada na expansão e inclusão da comunidade nos assuntos referentes ao patrimônio. No entanto, o assumir desse território sem barreiras de demarcações rígidas pode implicar a construção de práticas que favorecem a troca, o intercâmbio e a construção social, política e cultural dos sujeitos envolvidos.

As relações do patrimônio e da comunidade com o museu foram sempre melhor aceitas e entendidas pela comunidade museológica internacional mas, de qualquer forma também, tem sido alvo de várias análises e discussões pois colocam em causa um dos conceitos mais antigos que é aquele que identifica o museu como a instituição que estuda os objetos significativos de uma sociedade e, que portanto restringia a função do museu ao estudo das referências materiais de uma cultura (PRIMO, 2008).

Podemos relacionar estas preocupações com o conceito de eco desenvolvimento, entendido, no documento de Oaxtepec como o fenômeno resultante do conhecimento, como o desenvolvimento que nos permite uma apropriada utilização do patrimônio.

O documento produzido em Oaxtepec reafirmou muitos dos pressupostos da Declaração de Quebec, assim como, é notório, que a sua referência básica assenta na Declaração de Santiago. Primo (2008) defende que os documentos produzidos em Quebec e em Oaxtepec trouxeram para o contexto museológico algumas discussões conceituais importantes e, ao mesmo tempo, controversas, pois no afã de legitimar o Movimento da Nova Museologia se criou um antagonismo entre a Museologia Tradicionalmente Instituída e a Nova Museologia em construção, passando a falar-se da existência de duas museologias que se revelava como antagônicas.

Naquele momento, numa primeira leitura, podia-se considerar que uma nova museologia se contrapunha a uma velha e arcaica museologia. Mas na verdade o que ocorreu com a “disciplina” museológica, assim como em todas as outras disciplinas das ciências sociais, foi um despertar para tudo o que estava acontecendo no mundo contemporâneo, através de uma percepção mais aguçada das transformações ocorridas na sociedade e uma busca em se atualizar e agir mais contemporaneamente. (PRIMO, 1999, p.22)

Torna-se, assim, cada vez mais evidente que os anos 60, 70 e 80 do século XX foram bastante férteis em relação às questões da interdisciplinaridade, fato que possibilitou uma transformação significativa da museologia, tanto ao nível teórico quanto aplicado.

Durante muito tempo os museus foram vistos como espaços fúnebres em que a cultura tradicional se conservaria solene e tediosa, curvada sobre si mesma. “os museus são o último recurso de um Domingo de chuva”, disse Heirich Böll. Desde os anos 60 o intenso debate sobre sua estrutura e função, com renovações audazes, mudou o seu sentido. Já não são apenas instituições para a conservação e exibição de objetos, nem tampouco fatais refúgios de minorias. [...] Os museus como meio de comunicação de massa, podem desempenhar um papel significativo na

democratização da cultura e na mudança do conceito de cultura.
(CANCLINI, 1999, p. 169, Grifo Nosso)

Ao completar vinte anos da redação do texto de Santiago, realizou-se em Caracas, no ano de 1992, o Seminário da UNESCO/ICOM sob o tema: A Missão do Museu da América Latina hoje: novos desafios, por iniciativa da Oficina Regional de Cultura para a América Latina e o Caribe (ORCALC) e do Comité Venezuelano do ICOM, com o apoio do Conselho Nacional de Cultura (CONAC) e da Fundação Museu de Belas Artes da Venezuela. Essa reunião teve como consequência o repensar dos pressupostos de Santiago pelos profissionais (PRIMO, 2008).

O Comité organizador do Seminário foi dirigido por Hernam Crespo Toral, então diretor da ORCALC, que havia participado no Seminário Internacional da UNESCO sobre a Função Educativa dos Museus, em 1958, no Rio de Janeiro e na Mesa Redonda de Santiago, no Chile, em 1972. Sob a sua orientação foram convidados participantes de 11 países da América Latina para refletirem sobre a missão do museu como um dos principais agentes do desenvolvimento integral.

Durante o Seminário de Caracas, em 1992, as discussões, retomaram os princípios e postulados de Santiago que tiveram como pressupostos os seguintes pontos: a) a necessidade de, passados vinte anos, atualizar os conceitos formulados em Santiago; e b) a renovação dos compromissos assumidos a partir daquele momento.

Segundo Horta (1995) o Documento de Caracas pode ser lido sob três ângulos:

a) um balanço da situação dos Museus na América Latina hoje, com suas fortalezas, oportunidades, dificuldades e riscos. Do texto pode-se tirar um perfil das mudanças político-sociais, econômicas e tecnológicas ocorridas na América Latina nos últimos vinte anos, e da transformação conceitual e operacional ocorrida nas instituições museológicas; b) uma “releitura” do Documento de Santiago, e sua atualização considerando-se o primeiro aspecto de conteúdo, e a visão do futuro que se apresenta com o século XXI; c) uma agenda de atuação e uma proposta de conceituação para os museus hoje, desafios a serem enfrentados, as metas a serem alcançadas, uma nova visão destas instituições e uma proposta de definição de suas funções e modos de atuação de acordo com a realidade do Continente. (HORTA, 1995, p. 33-34)

A autora destaca ainda três pontos que considera fundamentais para o entendimento do documento de Caracas na sua plenitude: a) a retomada dos princípios e pressupostos de Santiago; a constatação da vigência de seus postulados na América Latina, assim como os efeitos da sua visão revolucionária; b) o questionamento acerca da função do museu referida no Documento de Santiago, assim como o papel da comunidade em relação ao museu e o seu entendimento em Santiago; c) o panorama museológico encontrado pela reunião, marcado por dificuldades de ordem econômica, social e política mas também reveladora de alterações profundas na forma de se relacionar com as ações museográficas.

O documento, ao analisar a situação daquele momento em relação aos museus na América Latina e de forma mais ampla aos museus em geral, acaba por estabelecer um perfil das mudanças de ordem social, política, econômica, ambiental e tecnológica, no período entre os vinte anos que separa os dois documentos.

Os participantes, após a análise da realidade local daquele período, determinaram, segundo Primo (2008), a existência de cinco aspectos prioritários para o entendimento dos novos desafios nos museus atuais por meio das relações que se estabelecem. São eles: 1) museu e comunidade; 2) museu e patrimônio; 3) museu e liderança; 4) museu e gestão; 5) museu e recursos humanos.

O documento propôs, ainda, que o museu assumisse a responsabilidade de gestor social, através de propostas museológicas que refletissem uma linguagem comprometida com a realidade, sendo esta a única forma de promover a transformação dessa mesma realidade.

Em Caracas, o museu continuou a ser entendido com instituição participativa, ativa e dinâmica, só que com um carácter ainda mais dialógico. Assim, o museu deixava de integrar um território e uma comunidade para estar integrado a estes, utilizando o patrimônio como recurso educativo e veículo de reflexão.

Uma análise mais atenta, aos documentos de Santiago e de Caracas, revelou pontos em comum, assim como avanços conceituais importantes, como é o caso dos conceitos de Museu Integral e de Museu Integrado. Em relação aos pontos em comum dos dois documentos, Judite Primo retoma uma análise feita, em 1999, que diz:

ambas as Declarações denunciam a desigualdade e a injustiça; refletem sobre o papel das organizações museológicas na América Latina em particular e aos museus em geral; reconhecem o museu como Instituição ao serviço da comunidade; reivindicam para o museu um papel de transformador social; e, entendem o museu como espaço dinâmico que propicia e estimula a consciência crítica, além de em um instrumento para o desenvolvimento e afirmação da identidade. (PRIMO, 1999, p.24)

As duas Declarações assumiram plenamente o tom militante em prol da igualdade e justiça social, trazendo essas problemáticas para o contexto museológico e, para tal, assumia o museu como instituição ao serviço da comunidade que lhe dava vida. Pedroso Lima também aborda a questão referente à existência de pontos em comum entre os documentos de Santiago e Caracas. Para ele,

confrontando as duas declarações, podemos dizer que se a declaração de Santiago é a tomada de consciência de que os museus poderão contribuir de alguma maneira para o desenvolvimento da sociedade e para a melhoria da sua qualidade de vida, a declaração de Caracas é já uma posição de consolidação da museologia no seio da sociedade. (LIMA, 1993, p.91-92)

Ora, essas mudanças na museologia, reveladas pelos documentos e talvez desencadeadas pelos profissionais da área, pressupõem um saber museológico cada vez mais elaborado, complexo e fugidio a generalizações apressadas, daí que o seu estudo aprofundado

nos pareça cada vez mais essencial.

É com base nesses documentos que podemos entender em plenitude as seguintes reflexões de Garcia Canclini.

As mudanças nas concepções do museu – inserção nos centros culturais, criação de ecomuseus, de museus comunitários, escolares, de sítio – e várias inovações cênicas e comunicacionais (ambientações, serviços educativos, introdução de vídeo) impedem de continuar falando dessas instituições como simples depósitos do passado. Muitos museus retomam o papel que lhes foi atribuído desde o século XIX, quando foram abertos ao público, complementando a escola, para definir, classificar e conservar o patrimônio histórico, vincular as expressões simbólicas capazes de unificar as regiões e as classes de uma nação, organizar a continuidade entre o passado e o presente, entre o típico e o estrangeiro. Hoje devemos reconhecer que as alianças, involuntárias ou deliberadas, dos museus como meios de comunicação de massa e o turismo foram mais eficazes para a difusão cultural que as tentativas dos artistas de levar a arte às ruas. A crise dos museus não se encerrou. Uma caudalosa bibliografia continua indagando sobre o obstinado anacronismo de muitos deles e sobre a violência de exercerem sobre os bens culturais ao arrancá-los de seu contexto originário e reorganizá-los sob uma visão espetacular da vida. (CANCLINI, 1999, p. 170)

Canclini evidencia uma museologia complexa e muitas vezes anacrônica, que se projeta na sociedade de forma violenta, por conta do poder que exerce sobre o patrimônio musealizado e espetacularizado em contextos museais. Por outro lado, segundo Primo (2008), temos vindo a constatar que todo o percurso museológico que caracterizou a segunda metade do século XX se configura como um processo cada vez mais dialógico e capaz de assumir e promulgar a democratização plena do bem cultural.

É, pois, cada vez mais evidente que os cinco documentos elaborados no seio do ICOM, durante a Segunda metade do século XX, foram fundamentais para alicerçar o pensamento e a prática museológica contemporânea.

Com base nas reflexões aqui apresentadas, podemos compreender melhor que a Nova Museologia não surgiu por gestação espontânea. Até certo ponto, ela é fruto da “Revolução de Maio de 68”, das transformações dessa revolução no panorama cultural, social e econômico, da insatisfação dos profissionais dos museus e, principalmente, da pressão social para que o museu, enquanto instituição cultural com funções educativas, cumprisse o seu papel social.

4 DO PÚBLICO E DAS COLEÇÕES PARA AS COMUNIDADES E O PATRIMÔNIO: O Conceito de Ecomuseu

A nossa abordagem à ecomuseologia inicia-se nos anos 60 do século XX. Foi a partir deste período que os modos de pensar, de fazer e de saber da sociedade em geral, se tornaram objeto, centro de reflexão e da investigação museológica. Iniciou-se, então, um importante, forte e multifacetado movimento de transformação, que posteriormente viria a ser

denominado de Nova Museologia, o qual, ao proporcionar uma ruptura conceitual e metodológica, permitiu à museologia dialogar em pé de igualdade com as demais disciplinas das ciências humanas e sociais.

As instituições museológicas foram-se transformando em centros de expressão da dinâmica social dos grupos, trabalharam a partir da memória e das referências do passado com vista à construção da sua identidade. Os museólogos definiram-se como animadores e agentes para o desenvolvimento sociocultural.

O termo pessoas-recursos, segundo Primo (2008), foi utilizado por Hugues de Varine, no ano de 2000, para caracterizar o museólogo inserido nos novos processos museológicos dos anos 70 e 80. O museólogo, pessoa-recurso, era apresentado como um agente de intermediação entre a ação comunitária e a instituição museológica, na relação de apropriação e de interpretação dos códigos de identidade coletiva, tendo por fim a promoção do desenvolvimento coletivo de âmbito sociocultural.

Todo esse conjunto de novas ideias traduz o modo pelo qual o social se tornou objeto privilegiado da gestão cultural, promovendo novas tipologias de museus, de carácter mais socializador, dialógico, democrático e inclusivo.

Essa Nova Museologia convoca os sujeitos sociais a intervir ativamente e a resistir aos determinismos da História dos heróis e do passado glorioso. O carácter militante dessa ação museológica assenta na diferença fundamental entre a memória coletiva como lar da tradição e a memória coletiva como potencial e ferramenta para a transformação do social.

Neste contexto, qualquer referência às transformações ocorridas no seio da museologia ao longo da segunda metade do século XX, implica analisar o lugar e o papel ocupado pelos ecomuseus, pois, um pouco a pouco, este modelo museológico ocupou um lugar central e inovador.

Convém porém ressaltar que se reconhece atualmente a existência de ecomuseus de primeira, segunda e terceira geração.

Foi no fim dos anos 1960, segundo Primo (2008), que tomaram forma os chamados ecomuseus de 1ª geração, articulados com o processo mais amplo da criação, na França, dos Parques Naturais Regionais – agrupamentos de municípios rurais que recebiam apoio financeiro do Estado Francês para aplicarem, nos seus territórios, uma política de desenvolvimento económico e cultural.

Foi neste cenário que Georges Henri Rivière adaptou ao contexto francês o modelo escandinavo de museus ao ar livre. Claro que falamos de uma adaptação parcial de modelos e não de uma adoção plena, pois Georges Henri transformou o modelo inicial e,

nesta sua nova aplicação, “já não mais se tratava da transladação de edifícios para um lugar criado artificialmente para os acolher e sim de reconstruir, num território, novos espaços e possibilidades de relacionamento com os patrimônios” (PRIMO, 2008, p.84).

Essa nova tipologia de museu, denominada ecomuseus por volta de 1971, propunha a adoção de uma ação educativa integradora, de carácter contínuo, capaz de adotar as novas tipologias de patrimônios e de assumir plenamente as relações dos indivíduos com os patrimônios em seu entorno.

É possível estabelecermos a relação entre o Maio de 1968 e a ampliação do conceito de patrimônio. Na França, assim como em outros países, houve uma forte contestação a todas as instituições, abalando valores da sociedade e ameaçando posições estabelecidas. É neste contexto reivindicativo que o conceito de patrimônio é revisto e alargado, passando a abranger o meio ambiente, o saber e o saber-fazer. Vários grupos contribuíram para a adoção plena deste alargamento conceitual, como os ecologistas, os urbanistas, os antropólogos, os sociólogos; ou ainda os diferentes países emergentes do colonialismo, que reivindicaram o retorno dos seus bens pilhados ou expatriados pelas sociedades ocidentais (PRIMO, 2008).

É a partir do Maio de 1968 que se produziu, rapidamente, uma série de mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais, produzindo uma crise refletida na área museológica por meio do questionamento do lugar do museu, bem como suas verdadeiras funções, as suas concepções e a sua real aplicabilidade. Portanto, quando se analisa o fenômeno da mudança de conceitos, a crise socioeconômica e cultural dos anos 1960 está sempre presente, levando a novos e a profundos questionamentos.

A direção de Hugues de Varine no ICOM, entre os anos de 1968 e 1974, foi a responsável pela maior amplitude de visão e a consequente tentativa em adequar a instituição museológica aos anseios da sociedade contemporânea. A sua atitude, junto ao ICOM, foi responsável pela reunião de Grenoble, em 1971, que buscava uma visão integrada entre os países-membros, mostrando assim a importância da museologia de carácter atuante e participativo e do *viver cultura* dos países em desenvolvimento, colocando as experiências desses países em pé de igualdade com os projetos museológicos realizados pelos países economicamente mais favorecidos.

Neste sentido, realizou-se em Paris e Grenoble, em 1971, a IX Conferência Geral do ICOM, sob o tema: **O Museu a Serviço do Homem, Atualidade e Futuro: o Papel Educativo e Cultural**. Esta conferência evidenciou um novo modelo de museu, denominado **museus de vizinhança**. Esses novos museus tinham por objetivos, a construção e análise da

história das comunidades; a valorização da participação da população nas atividades museológicas; o reconhecimento pleno da identidade e memória coletiva; e a utilização de novas técnicas museológicas para equacionar problemas sociais e urbanos. Os **museus de vizinhança** tiveram como modelo referencial, segundo Primo (2008), os trabalhos desenvolvidos pelo Museu de Anacostia, em Washington, coordenado, na época, por John Kinard.

Foi entre os anos de 1971 e 1974, marco dos ecomuseus de 2ª geração, já com a participação de Hugues de Varine, que se levou a cabo uma nova experiência ecomuseológica na comunidade urbana de Creusot. Surgiu e amadureceu o projeto de um museu capaz de articular o Indivíduo com a Indústria, assumindo todo o território de referência dos seus habitantes como espaço onde a musealidade ocorria. A ideia geradora pretendia que todos os habitantes participassem da concepção, do modelo de gestão, de funcionamento e de avaliação da instituição.

Em 1974 esta experiência assumiu o nome de ecomuseu e, segundo Figurelli (2012), suas ações permitiram alimentar a reflexão, nomeadamente sobre a territorialidade, a área de influência das ações museológicas e, evidentemente, sobre a ação e participação dos habitantes na gestão da instituição.

Essa reflexão também evidenciou que o prefixo ECO aludia tanto ao entorno natural/ecologia, como ao social/eco social e ecologia humana. O ecomuseu como nova tipologia de museu ganha importância no universo museológico, entre outras razões, por aproximar no contexto museológico as preocupações de ecologia e da etnologia regional e, por outro lado, ao dar resposta ao anseio de criação de um novo modelo de museu capaz de expressar as aspirações de profissionais e da sociedade, visando a participação e autogestão.(PRIMO, 1999)

A 3ª geração de ecomuseus, ainda segundo Primo (2008), pode ser datada no final dos anos 1970, quando o modelo de ecomuseu começa a dar frutos. Surgem pequenas quantidades de ecomuseus que gradativamente se vão definindo como **ecomuseus comunitários**. Essa nova nomenclatura serviu, por um lado como meio para reforçar a filosofia de desenvolvimento integrado que preconizavam e por outro lado marcava a diferença dos chamados **ecomuseus institucionais**, ou seja, aqueles de 1ª geração, os Parques Naturais Regionais, onde a participação da população era ainda muito escassa.

Foi neste período, mais exatamente em 1979, que se configurou um novo projeto ecomuseológico. Isto deu-se em Quebec, mais precisamente em Haute Beauce, onde competia à comunidade criar e gerir um museu que integrasse e fosse ao mesmo tempo um centro de

interpretação, oferecendo, assim, diferentes serviços culturais à região. Para que esta ideia pudesse ser posta em prática deveria ser a própria população, por meio da sua memória coletiva, a determinar a importância do seu passado, da sua identidade e dos seus patrimônios; trabalhando no presente e projetando futuros possíveis. No seu esforço de desmistificar e atualizar os museus, os habitantes começaram a definir coletivamente o valor da sua história e herança cultural. (FIGURELLI, 2012)

Foi também, em 1979, que surgiu, em Portugal, a ideia de criação de um ecomuseu, a propósito do Parque Natural da Serra da Estrela. O projeto, que contou com a participação de profissionais locais e do próprio Georges Henri Rivière, não obteve êxito. No entanto, foi no Seixal que estas ideias se consolidaram, sendo inaugurado, em 1982, o primeiro ecomuseu em solo português. (FIGURELLI, 2012)

Ainda em referência à história dos ecomuseus, F. Hubert refere-se a três gerações: a primeira é a fase dos Parques Naturais onde a ênfase é dada à preservação *in situ*; a segunda fase é aquela em que a maior preocupação recai na noção de território; a terceira fase é a que priorizou mais a participação comunitária que o meio ambiente natural (PRIMO, 2008).

Essas três fases ou gerações, definem as tendências gerais dos ecomuseus, não sendo, no entanto, possível falar em unidade de projetos, métodos e objetivos. Isso deve-se a diversidade de características de cada projeto ecomuseológico, que são: território, comunidade e patrimônio distintos. Essa diversidade é, justamente, o elemento que caracteriza todas as experiências ecomuseológicas, sejam as primeiras (francesas), sejam as posteriores (já fora da França).

A par destes projetos, podemos ainda identificar, Segundo Primo (2008), uma série de outras iniciativas museológicas em Portugal que, ao lado dos ecomuseus sedimentaram o movimento de renovação; refiro-me ao aparecimento de Museus Locais. Parece-me importante referenciar os embriões dessa nova tipologia de museus em Portugal: Museu Etnológico de Monte Redondo, Museu do Cartaxo, Museu Municipal de Santiago do Cacém, Museu de Portimão, Campo Arqueológico de Mértola etc.

Foi nesse novo contexto, denominado de Nova Museologia, que os ecomuseus se generalizaram; por um lado, devido ao descontentamento dos museólogos que buscavam transformações na área da museologia, e por outro lado como resultado, das transformações sociais que impunham um modelo de museus **menos egocêntricos**.

Assim, devemos entender o Movimento da Nova Museologia, e o próprio conceito de Ecomuseu, como resultados de vários processos de transformações de caráter social, econômico, político, cultural e museológico e não como um processo meramente

evolutivo. As categorias Nova Museologia e Ecomuseologia não podem ser assim percebidas e compreendidas, pois a realidade social é multidimensional. A museologia, enquanto disciplina aplicada, é humana e, conseqüentemente não pode ser dissociada de experiências passadas e, por isso mesmo, embrionárias.

Dois fatos são da maior relevância para a compreensão dos ecomuseus e da própria Nova Museologia e que tem a ver com o seu enraizamento, numa reflexão profunda desenvolvida no âmbito da UNESCO, entre os anos 1950 e meados de 1970, caracterizada pela convocação das diferentes áreas disciplinares para pensar sobre a Museologia e, a partir dos anos 1980, a própria reflexão (não menos profunda) desenvolvida no âmbito da museologia. Estamos nos referindo, segundo Primo (2008), à Reunião do Rio de Janeiro, em 1958 e, em parte, da Reunião de Santiago do Chile, realizada em 1972. Posteriormente a esta data, será já no seio do ICOFOM e do MINOM que se fundamentaram o lugar e o sentido do fazer museológico. (Primo, 1999)

No primeiro caso, trata-se de sociólogos, educadores, urbanistas e arquitetos e, dentre eles, a presença marcante de Paulo Freire, Hernam Crespo Toral, Robert Gessain, que eram convocados pela UNESCO para refletirem sobre os museus e, no segundo caso, os próprios museólogos, provenientes das mais diferentes realidades museológicas, a saber, René Rivard, Pierre Mayrand, André Desvalle, John Kinard e Per Uno. Cada vez mais esses autores estarão no centro da reflexão sobre o lugar e a função da museologia, nas sociedades contemporânea.

Podemos ainda correr o risco de antecipar que se desenha no campo da museologia uma nova relação entre os museólogos/investigadores/pessoas-recursos/ e um conjunto de investigadores sociais que trabalham a globalização, o hibridismo cultural e o multiculturalismo tais como Homi Bhabha, Nestor Garcia Canclini, Arjun Appadurai. Essa nova relação, inevitavelmente, implicará numa revisão/ampliação conceptual da tríade: território – comunidades – patrimônios.

Podemos agora retomar a nossa reflexão sobre os ecomuseus sabendo que é uma história que tem passado, continua a construir-se no presente e, por isso, está longe de esgotar a sua função social. Por isso fugimos das definições apressadas do que é ou não ecomuseu, de bons e maus modelos e sobretudo da ecomuseologia de fachada. A questão da Ecomuseologia é certamente bem mais complexa do que se poderia pensar numa abordagem apressada.

A questão da musealização *in situ* é um bom exemplo de utilização de conceitos ecomuseológicos mal assimilados. A musealização de referências patrimoniais *in situ* tem sido, muitas vezes, uma prática visando apenas restaurar ou limpar o patrimônio, geralmente

construído, que está espalhado pelo território.

Uma vez considerados patrimônios e musealizados no seu local de origem, esses objetos também estão passíveis das demais ações museológicas que são a preservação, a investigação, a comunicação e a sua utilização como elemento educativo.

Assim, a musealização *in situ* não pode ser considerada uma ação isolada, mas sim uma ação museológica integrada nas demais ações básicas que caracterizam a instituição museológica/ecomuseológica que procura a sua articulação com o meio que lhe dá vida.

É com mais veemência que se considera, a partir da ecomuseologia, que a preservação não se justifica apenas por conta do respeito ao passado e pela necessidade de conservá-lo. A preservação dos bens patrimoniais só se justifica quando esta é uma ação que nos permite estabelecer as relações com o presente, nos permite situar na nossa relação com as outras pessoas, com o patrimônio, possibilitando, assim, que possamos construir conscientemente a nossa participação no futuro da nossa sociedade.

Os ecomuseus, trabalhando com a participação da comunidade pela preservação e estudo do patrimônio, têm por objetivo o desenvolvimento local. Esta ideia, que na verdade traduz uma parte essencial do sentido de ecomuseologia tem as suas raízes não propriamente numa ruptura de carácter museológico, mas nas transformações mais profundas da nossa sociedade. (FIGURELLI, 2012)

Podemos pretender que os ecomuseus, trabalhando com a participação da comunidade pela preservação, estudo e apropriação do patrimônio, têm por objetivo principal o desenvolvimento local e a inclusão social.

Esta ideia traduz, na verdade, uma parte essencial do sentido de ecomuseologia que tem as suas raízes não propriamente numa ruptura de carácter museológico, mas sobretudo nas transformações mais profundas da nossa sociedade.

O conceito de ecomuseu modificou a ação museológica que tinha por base o público e as coleções dentro de um edifício para propor uma ação museológica participativa que interagisse com a comunidade, ao mesmo tempo que ampliava a noção de coleção para a de patrimônios, inseridos e apropriados, num determinado território.

O foco de interesse da museologia alterou-se completamente a partir do conceito de ecomuseu, o qual propunha a ação museológica através da participação comunitária. Assim, a museologia passa a trabalhar, segundo Chagas (2000), com a noção de patrimônio e a preservação *in situ*, tendo como alicerce para esta nova ação museológica as pessoas, entendidas aqui como produtoras e interventoras dos bens patrimoniais. Neste sentido, a dimensão humana é, para a ecomuseologia, a base para o estudo, intervenção e usufruto dos

bens patrimoniais, inclusive o natural.

A musealização de referências patrimoniais *in situ* tem sido, segundo Primo (2008), uma prática museológica que caracteriza as experiências de cariz ecomuseológicas e locais, por assumir que o patrimônio que está espalhado pelo território demarcado como área de influência do museu também é passível de interesse didático, simbolizando fenômenos identitários locais, regionais e muitas vezes nacionais. Esse patrimônio, ou os elementos que o compõe, caracterizam-se por serem lugares de memória, lugares de esquecimento e lugares de poder.

A musealização *in situ* funciona como elemento de preservação e divulgação do patrimônio. Os sítios musealizados podem ser considerados lugares de contemplação, espaços de reencontro, de resistência e de busca pela construção da apropriação do nosso patrimônio.

Musealizar no local é ainda um dos modos de mais diretamente ir ao encontro dos públicos, facilitando o acesso à problemática inerente à compreensão do planeta em que vivemos, removendo a barreira que a entrada dum museu ainda constitui para sectores alargados da população. E talvez, também, o fato de estarmos colocados fora do contexto tradicional da sala do museu seja facilitador da descoberta de soluções museográficas menos formais, mais criativas, com maior capacidade de comunicação e propiciadoras de várias leituras ou várias abordagens. (LOPES; PÓVOAS, 1999, p.3)

Uma vez considerados patrimônios e musealizados no seu local de origem, esses objetos também estão passíveis das demais ações museológicas que são a preservação, a investigação, a comunicação e a sua utilização como elemento educativo. Assim a musealização *in situ* não pode ser considerada uma ação isolada, mas sim uma ação museológica integrada nas demais ações básicas que caracterizam a instituição museológica e ecomuseológica.

A prática da musealização *in situ*, que é introduzida no contexto museológico, através das ações ecomuseológicas, surge como forma de tentar preencher as lacunas existentes na história da preservação das sociedades; entretanto, musealizar, no local, também pode ser uma ação resultante de uma política seletiva e excludente.

Escolhemos os que podem simbolizar fenômenos mais amplos, nos parecem mais interessantes, mais didáticos, mais promissores no futuro em termos da informação a retirar. Ainda neste caso continuamos a programar o esquecimento, a programar a deterioração. Com isso queremos dizer que consideramos os sítios musealizados incluídos entre os lugares de memória, lugares de poder e lugares de esquecimento. (LOPES; PÓVOAS, 1998, p.4)

A escolha será sempre uma ação excludente e seletiva; entretanto, a preservação *in situ* vai ao encontro das expectativas e considerações das Cartas Patrimoniais⁸ publicadas pela

⁸ Referentes à Convenção do Patrimônio Mundial: A Proteção do Patrimônio Mundial Cultural e Natural, 1972; Carta de Nairobi, 1976; Apelo de Granada, 1976; Carta de Florença, 1981 e a Carta de Washington, 1987. (PRIMO, 2008, p.94)

UNESCO, pelo Conselho Internacional de Monumentos e Sítios (ICOMOS) e Conselho da Europa nas décadas de 1970 e 1980 e que tanto influenciou a prática ecomuseológica.

É com mais veemência que se considera, a partir da Ecomuseologia, que a preservação não se justifica apenas por conta do respeito ao passado e pela necessidade de conservá-lo; a preservação dos bens patrimoniais só se justifica quando esta é uma ação que nos permite estabelecer as relações com o presente, nos permite situar na nossa relação com as outras pessoas, com o patrimônio, possibilitando assim que possamos construir conscientemente a nossa participação no futuro da nossa sociedade.

Em Portugal, por exemplo, essas preocupações não estão presentes apenas nos ecomuseu e Mário Moutinho refere como pode ser caracterizado um ecomuseu e como este pode ser entendido, no país, através de uma outra classificação tipológica que é a de Museu Local, também enquadrado na perspectiva da Nova Museologia, mas com suas próprias especificidades:

[...] no ecomuseu a ideia de coleção é alargada a todo o patrimônio incluindo eventuais coleções, patrimônio esse que, situado no seu contexto, ocupa por consequência um território. Os fruidores deste processo, podendo ser um público exterior, são essencialmente as populações empenhadas no trabalho museológico que para tal devem assumir as funções de técnicos e gestores num processo de museologia popular. É no seio das populações que se formam os novos técnicos de museologia. No entanto parece-nos importante realçar que nos museus locais em Portugal a valorização das competências locais, ultrapassa o âmbito da formação técnica em museologia. Estes museus afirmam-se igualmente na valorização profissional dos membros da comunidade, quer através da valorização de profissões já existentes quer do fomento de novas áreas de trabalho. Como criadores de emprego estes museus não têm aliás limites à sua intervenção; tanto podem revalorizar e desenvolver atividades artesanais como suscitar a criação de empresas em áreas inovadoras. (MOUTINHO, 1989, p.51)

A museologia também passava por um período de transformação, e é claro que as discussões das Ciências Sociais em muito contribuíram para esse fato. Ao falar sobre a história dos ecomuseus Hubert (1989, p. 195) diz que:

O nascimento dos ecomuseus está intrinsecamente ligado às transformações da sociedade francesa dos anos sessenta e, eles, através de uma óptica: primeiro, desde o ponto de vista formal, porque o desenvolvimento de uma política de ordenação do território vá criar as condições favoráveis para sua realização; em segundo lugar, desde o ponto de vista do conteúdo, porque os ecomuseus se nutriram de toda uma série de preocupações aparecidas recentemente na sociedade.

A museologia, como uma disciplina, não ficou a margem da discussão acerca do ordenamento do território, entendendo o seu processo de construção e reconstrução da paisagem, de ressignificação e de humanização das referências do espaço territorializado e dos patrimônios inseridos neste contexto.

Outra influência a reter no campo da Ecomuseologia é a da teoria educativa de ação libertadora e dialógica de Paulo Freire para a disciplina. O texto final da Mesa Redonda

de Santiago no Chile, em 1972, é, na verdade, segundo Primo (2008), muito influenciado pela teoria Freiriana.

Os ecomuseus, trabalhando com a participação da comunidade pela preservação e estudo do patrimônio, têm por objetivo o desenvolvimento local. Esta ideia, que na verdade traduz uma parte essencial do sentido de ecomuseologia, tem as suas raízes não propriamente numa ruptura de carácter museológico, mas nas transformações mais profundas da nossa sociedade. Foi levantado por César Lino Lopes e Fernando João Moreira, nas Jornadas sobre a Função Social dos Museus, organizadas pelo Movimento Internacional para uma Nova Museologia (MINOM), em 1988, e mantém, em nosso entender, toda a sua atualidade. Estes autores, discutiram como o modelo centralizador da economia capitalista se transformou num modelo de carácter descentralizador, fato que teve como consequência imediata uma revalorização dos componentes e processos estruturantes das dinâmicas locais de desenvolvimento e, por acréscimo, uma reformulação e redefinição dos objetivos da instituição museu. Esses autores desenvolvem e defenderam esse raciocínio da seguinte forma:

[...] assim, as novas linhas de desenvolvimento deverão: facilitar o desenvolvimento das zonas menos favorecidas; não assentar na difusão espacial; não assentar em investimentos públicos de vulto; usar com parcimônia a energia e os recursos tentando deles extrair o maior rendimento possível; mobilizar e valorizar os recursos locais tendo sempre presente a sua possível interação; aceitar a diferença em função dos fatores económicos, culturais e de identidade local; tentar aumentar a capacidade de resolver os problemas internos às regiões; promover circuitos nos domínios do social, económico e político e, finalmente, aumentar o poder de decisão local. Como se poderá constatar, todas estas preocupações assentam como uma luva à grande maioria dos programas de ação dos museus locais, quase todos eles, salvo honrosas exceções, dependentes de instituições que detêm ou partilham os poderes instituídos. Têm estes tido uma ação de favorecer as condições que tornem propícias a multiplicação de iniciativas locais através de uma ação sobre o meio social local, acção especialmente relevante no que se relaciona com as chamadas estruturas imateriais de desenvolvimento (serviços de apoio, acesso à informação, formação profissional etc.), e ainda no que diz respeito à conservação, valorização e rememoração de tradições de produção artesanal, consideradas agora não como um empecilho ao desenvolvimento, mas sim um dos seus pilares fundamentais, seja a nível local ou nacional. (LOPES; MOREIRA, 1989, p. 99)

Doze anos passados sobre esse documento, constatamos hoje que a política de desenvolvimento da União Europeia se rege, no essencial, pela valorização dos recursos locais, sobretudo se tivermos em consideração a importância que frequentemente assumiram programas como o LEADER e o INTERREG.

O conceito de ecomuseu ganhou força e maior aceitação internacional muito por conta da política de carácter dialógica e reflexiva adotada pelo ICOM entre 1972 e 1985.

Entre os anos de 1971 a 1980, segundo Primo (1999), a noção de ecomuseu se fortaleceu e se consolidou, tendo como consequência o desenvolvimento de novas realizações em parques naturais e museus ao ar livre. Este foi também o momento em que essas

experiências começaram a se realizar fora de França. Neste âmbito, Georges Henri Rivière pensava o ecomuseu como instrumento de trabalho com os patrimônios e da relação entre os indivíduos e seu meio ambiente.

Para qualificar essa transformação na ação museológica é que foi cunhado o conceito de ecomuseu por Georges Henri Rivière (PRIMO, 2008).

Para melhor entender esse conceito, teremos que utilizar um documento fundamental que é a sua própria definição evolutiva:

Um ecomuseu é um instrumento que um poder público e uma população concebem, fabricam e exploram conjuntamente. Deste poder, com os experts, 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. Uma expressão do homem e da natureza. O homem é ali interpretado em seu meio natural. A natureza está em seu seivagerismo, mas tal e como a sociedade tradicional e a sociedade industrial foram adaptando sua imagem. Uma expressão do tempo; quando a explicação remonta até a aparição do homem na região, se divide através dos tempos pré-históricos e históricos que há vivido e desemboca na época atual. Com uma abertura sobre o amanhã, sem que por ele o ecomuseu tome decisões, ao menos que jogue, neste caso, um papel de informação e de análise crítica. Uma interpretação do espaço. Do espaço escondido, onde o visitante pode repousar, ou caminhar. Um laboratório, na medida em que contribuem ao estudo histórico e contemporâneo dessa população e seu meio e favorece a formação de especialistas em seus campos respectivos, em cooperação com as organizações de investigação que não pertencem ao ecomuseu. Um conservatório na medida em que ajuda a população e a valorização do patrimônio natural e cultural dessa população. Uma escola, na medida em que se associa a essa população com suas ações de estudo e de proteção, em que incita a uma melhor análise dos problemas de seu próprio futuro.

Esse laboratório, esse conservatório e essa escola se inspiram nos princípios comuns. A cultura que eles invocam tem que entendê-la em seu sentido mais amplo, ao tempo que se consagram a dar a conhecer a dignidade e a expressão artística das diversas camadas da população, daquelas que emanam as diferentes manifestações. No Ecomuseu a diversidade não tem limites, tendo em conta as diferenças existentes. A população não se encerra em si mesma. (PRIMO, 2008, p. 97-98)

Sustentando ainda mais esse conceito, Georges Henri Rivière, defendia que, para existir um ecomuseu é importante que se tenha por base um território determinado, no qual habita a população e no qual o museu se insere. Para a sustentabilidade do ecomuseu o mesmo autor alertava para a necessidade de existência de um sistema de gestão onde a partilha de poder pudesse ser expressa.

Ao cunhar o conceito de ecomuseu, George Henri Rivière não estava simplesmente trabalhando com uma nova conceptualização ou categoria de museu, mas acima de tudo, estava colocando o museu diante da problemática e dos anseios da sociedade contemporânea.

Segundo F. Hubert, George Henri Rivière construiu três versões diferentes da definição evolutiva do ecomuseu. A primeira versão, datada em 1973, caracteriza o ecomuseu como um museu de um novo gênero que tem por base três noções: a

interdisciplinaridade baseada na ecologia, união com a comunidade e a participação dessa comunidade na sua construção e funcionamento. A segunda definição, datada de 1976, dá conta da sua estrutura como um museu que surgiu violentamente, formado por um organismo primário coordenador e organismos secundários, sendo um de seus objetivos a interpretação do meio ambiente natural e cultural, no tempo e no espaço. A terceira versão, datada de 1980, entende o ecomuseu como o museu instrumento dos indivíduos e da natureza, museu do tempo, museu do espaço, sendo por isso o local de excelência para a real expressão da humanidade e da natureza (PRIMO, 2008, p. 99).

Todas estas questões, ligadas às problemáticas ecomuseológicas, ajudaram a construir o conceito evolutivo de ecomuseu, sendo que, entre os anos de 1973 e 1979, Georges Henri Rivière reuniu um grupo de trabalho para abordar, analisar e discutir questões como os problemas de direito ligados ao reconhecimento e inalienabilidade dos bens patrimoniais; os problemas científicos e técnicos relativos a preservação *in situ*; os problemas sobre a tutela dessas instituições; os problemas sobre a documentação museológica face aos desafios das novas categorias de patrimônios; e os problemas relativos à plena participação popular.

A utilização do conceito evolutivo de ecomuseu é, pois, resultante desta tomada de consciência, mesmo sabendo que hoje já se consideram várias categorias de ecomuseus: **Ecomuseu Tradicional** que nada mais é que a criação de um museu tradicional polinucleado e, como diria Varine (1995), **Ecomuseu de Desenvolvimento** que pressupõe várias condições, tais como: a) a articulação do ternário território–patrimônio–comunidade; b) o desenvolvimento integrado como objetivo principal do conjunto das ações ecomuseológicas; c) a sustentabilidade do projeto; d) a valorização das identidades locais; e) a valorização das vantagens específicas locais; e f) a consolidação do exercício da cidadania.

Estes seis objetivos têm por base uma reflexão que não pode ser ignorada por quem trabalha nestas áreas de atividades e revelam a complexidade do próprio conceito de ecomuseu.

Alteraram-se aqui, o lugar e a função dos intervenientes (profissionais - público - criadores) bem como as noções de patrimônio, de objeto museológico e de coleção. O poder de decisão é reequacionado em termos de uma possível autogestão, ou de pelo menos de uma maior acessibilidade de cada interveniente à gestão museológica e à criação museográfica. Estamos pois a falar de uma museologia informal que se enquadra no conceito mais amplo de MUSEOLOGIA SOCIAL o qual traduz uma parte considerável do esforço de adequação das estruturas museológicas aos condicionalismos da sociedade contemporânea. (MOUTINHO, 1999, p. 134)

A Museologia de carácter social assume o desafio de se estruturar e se fundamentar de forma diferente da prática da museologia tradicionalmente instituída. Esta Nova Museologia que resulta das novas condições de produção do discurso museológico e que por isso integra o saber museológico acumulado ao longo de gerações, demonstra nas suas diversas formas uma consciência mais clara da ideia de participação e provoca uma

implicação social mais evidente.

Nestas últimas quatro décadas houve uma tomada de consciência em relação ao papel do museu na sociedade, e aquilo que Frederico Mayor⁹ chamava de ***revolução museológica dos nossos tempos***, nada mais é que a responsabilização dos museus em assumir como função a mudança social e educativa na nossa relação com os patrimônios. Esse assumir de novas posturas se manifesta pelo surgimento de diferentes tipologias de museus com maior implicação com o social, como os museus comunitários, museus locais, ecomuseus, museus itinerantes, ou ainda, como diz Mário Moutinho, “museus que exploram as possibilidades aparentemente infinitas da comunicação moderna” (MOUTINHO, 1999, p. 137).

É neste campo da Ecomuseologia e Nova Museologia que buscamos a inovação, a mudança e sobretudo construímos novos caminhos.

5 ARTICULAÇÃO ENTRE MUSEOLOGIA E EDUCAÇÃO

As últimas décadas do século XX, marcadas pelo crescimento do fenômeno da globalização, dos processos migratórios, da sociedade em rede, da alteração na ideia de desenvolvimento, foi o cenário propício para suscitar a ampliação das discussões museológicas envolvendo a ideia de museu como instrumento, ferramenta para intervenção social. O contexto social, atenuado para o local, a diversificação, a democratização e o desenvolvimento proporcionou a efervescência das ideias levando a reflexões sobre a mudança no cerne da Museologia, alterando assim a atenção central do objeto para o ser humano. O posicionamento ético do profissional não poderia mais estar centrado, apenas e exclusivamente, no patrimônio, era necessário que ocorresse a transferência do foco de atenção, das coleções para os públicos.

Uma série de reflexões e mudanças, evidenciadas no desdobramento das práticas museológicas, se seguem até a atualidade. Segundo Van Mensch (1989, p. 36)

[...] o museu deixa de ser sinônimo de prédio e assemelha-se a território; o objeto museológico deixa de ser apenas material e descobre-se também imaterial; a preservação deixa de ser função central e cede espaço para a pesquisa e a comunicação; a coleção deixa de ser prioridade absoluta e proporciona lugar à comunidade; a exposição deixa de ser fim e transforma-se em meio; o público deixa de ser coadjuvante e assume o papel de protagonista.

Contudo, estas mudanças não são determinantes em todos os museus, elas ocorrem com intensidades diferentes e repercutem em diferentes contextos museológicos, como reflexo do posicionamento ideológico dos profissionais que atuam em museus. Isto também explica o fato da educação em museu ser entendida e aplicada de maneiras tão

⁹ Político espanhol. Doutor em Farmácia pela Universidade de Madri. Ocupou o cargo de diretor-geral da UNESCO no período de 1987 a 1999.

diversas nas instituições museológicas.

A relação existente entre museus e educação é longínqua. A concepção de museu adotada no final do século XVIII, converteu-o em elemento essencial para os esforços governamentais em educar os indivíduos. Vistos como instituições educacionais, os museus eram postos a serviço da formação da população, revestindo-se de um caráter filantrópico e muitas vezes disciplinador (FIGURELLI, 2012)

Desde então, a função educativa vem sendo utilizada para validar a utilidade social das instituições museológicas. Entretanto, a forma de entendê-la e aplicá-la varia bastante. Um exemplo disto é o documento referente ao Seminário Regional da UNESCO sobre a Função Educativa dos Museus, realizado no Rio de Janeiro no ano de 1958 (ARAÚJO; BRUNO, 1995), o qual expressa o pensamento museológico da época que especificava um cunho altamente didático ao museu, direcionando-o exclusivamente ao uso escolar.

Limitado à teoria, centrado na prática, restrito ao setor educativo ou direcionado ao público escolar, diferentes eram as maneiras de interpretar e implementar o potencial educativo presente nos museus, quase sempre simplificado e desarticulado.

Contudo, a mudança de paradigma na museologia, cujo foco de atenção dos museus é transferido do objeto para o ser humano, favoreceu o aumento de reflexões relacionadas ao caráter educativo dos museus e dos patrimônios, ampliando as ações e discussões voltadas a esta temática e conquistando espaço dentre as áreas de interesse e atuação da Museologia.

Figurelli (2012), apoiada nas ideias de Hooper-Greenhill, sinaliza que o crescimento no interesse pelo potencial educativo do museu deve-se, em parte, às convicções das pessoas que ali trabalham, de que os museus podem e devem ter um maior significado social, reforçando a ideia de que são as convicções pessoais dos profissionais que direcionam o desenvolvimento de um campo de atuação.

O crescente interesse pelo potencial educativo intrínseco aos museus e patrimônios pode ser acompanhado através do incremento de ações educativas nas instituições museológicas. Atividades, iniciativas, programas e projetos de cunho educativo ocupam cada vez mais espaço nas programações e agendas dos museus, de maneira frequente e regular, e passam a constituir uma espécie de serviço ofertado ao público.

É possível observar, nas últimas décadas, o crescimento na implantação de áreas educativas em museus, no âmbito mundial, as quais contam com profissionais especializados e desenvolvem atividades contínuas e regulares. Grinspum (2000) acredita ser este um reflexo da consciência de que um caminho para os museus enfrentarem os desafios da vida

contemporânea consiste no estabelecimento de novas relações com os públicos, na perspectiva de construção de uma cidadania consciente. A construção destas novas relações com os públicos precisa privilegiar os aspectos educativos, os quais são capazes de agregar significativos ganhos aos visitantes, ao qualificar seu contato com o espaço e o acervo.

Indícios apontam que o interesse e a busca por qualificação dos profissionais educadores de museus tem crescido em comparação a décadas anteriores (Figurelli, 2012). Reflexo disso é a variedade na oferta de cursos e oficinas para profissionais que trabalham com educação em museus, a realização de fóruns, encontros, congressos, reuniões, seminários, além de outros eventos de classe sobre a temática museus e educação, e a criação de diversas redes virtuais de educadores de museus¹⁰.

Fenômeno da atualidade, as redes virtuais são criadas por iniciativa dos próprios profissionais e funcionam como ferramenta para organizar grupos de discussões, auxiliar no compartilhamento de experiências e divulgar assuntos de interesse dos envolvidos. Demonstram o envolvimento, o interesse, a iniciativa e a autonomia com que os profissionais passam a relacionar-se com sua área de trabalho.

De forma semelhante, observa-se que a produção acadêmica voltada ao diálogo entre a Museologia e a Educação tem sido ampliada. Prova disso é o fato de que “diversos profissionais concluíram mestrado e doutorado na área, conferindo a esse campo do conhecimento um caráter mais científico.” (CABRAL; RANGEL, 2008, p.160). De acordo com a lista elaborada pelos membros do CECA-Brasil¹¹, que reúne trabalhos de diferentes naturezas sobre educação e Museologia, produzidos pela comunidade brasileira,

[...] até dezembro de 2008, é possível perceber que, nas últimas décadas, o interesse tem aumentado, sendo foco de diversos estudos acadêmicos. A análise demonstra que enquanto na década de 1980 foram publicadas por brasileiros 11 dissertações de mestrado e uma monografia de pós-graduação *lato sensu*, relacionada à temática Educação e Museologia, a produção cresceu nos anos seguintes. Na década de 1990

¹⁰ Uma rápida busca na internet foi capaz de localizar diversos grupos de profissionais interessados em discutir a temática educação em museus e compartilhar suas experiências, evidenciando o crescimento do interesse na área. Rede de Educadores em Museus (Brasil) <http://pnem.museus.gov.br/tag/rede-de-educadores-em-museus/>; Groupe de Recherche sur l'éducation et les musées (Canadá) <http://www.unites.uqam.ca/grem/>; Museum Education Roundtable (Estados Unidos) <http://museumeducation.info/>; Museum-Ed (Estados Unidos) <http://www.museum-ed.org/index.php>; Group for Education in Museums (Reino Unido) <http://www.gem.org.uk/>

¹¹ Committee for Education and Cultural Action (Comitê de Educação e Ação Cultural), é um comitê internacional do ICOM, que reúne profissionais de diferentes países interessados em educação e ação cultural direcionado ao patrimônio. Busca promover o desenvolvimento da educação e ação cultural em museus, através de diferentes iniciativas como organizar fórum internacional para troca de informações e cooperação entre os profissionais, facilitar a difusão dos conhecimentos, definir e manter elevados padrões profissionais, incentivar a investigação científica, prestar consultoria para o ICOM sobre questões de educação e ação cultural, entre outros. O ICOM (International Council of Museums = Conselho Internacional de Museus), é uma organização não-governamental internacional de museus e profissionais de museus, a quem está confiada a conservação, a preservação e a difusão do patrimônio mundial - cultural e natural, presente e futuro, material e imaterial - para a sociedade. Mantém relações formais com a UNESCO e a ONU

foram concluídas 03 monografias de pós-graduação *lato sensu*, 24 dissertações de mestrado e 07 teses de doutorado, e na década de 2000 [até o final do ano de 2008] foram desenvolvidas 28 monografias de pós-graduação *lato sensu*, 10 dissertações de mestrado e 17 teses de doutorado. (FIGURELLI, 2012, p.40-41)

O crescimento é visível. Todavia, a bibliografia especializada continua insuficiente, o que evidencia a necessidade de ampliar ainda mais as discussões, reflexões e a produção acadêmica que privilegie o caráter educativo dos museus e patrimônios.

Em suma, a relação entre Museu e Educação é intrínseca, uma vez que a instituição não tem como fim último apenas o armazenamento e a preservação dos bens culturais, mas sobretudo, “o entendimento e o uso do acervo preservado, pela sociedade, para que, por meio da memória preservada, seja entendida e modificada a realidade do presente”. (SANTOS, 1994, p.96). Contudo, existem diferentes formas de se estabelecer esta relação entre Museus e Educação.

De acordo com Valdés Sagües (1999 Apud FIGORELLI, 2012), até o princípio da década de 1970 o termo educação era comumente assimilado ao termo escolarização, pela população em geral. Posteriormente, a concepção do termo Educação foi ampliada e passou a identificar-se com o termo aprendizagem, levando à criação da expressão “educação permanente”. Estas mudanças conceituais produziram profundas alterações, como percebe-se ao ler o Relatório da UNESCO de 1972, no trecho que assim declara: “a educação continuada não é um sistema, nem um setor educativo, mas o princípio em que se funda a organização global de um sistema e, portanto, a elaboração de cada uma de suas partes”. (UNESCO, 1972)

O Relatório da UNESCO considerava, também, que as alterações de diferentes ordens (econômica, técnica, social) que vinham acontecendo de forma acelerada no mundo, causaram uma maior necessidade de aprendizado que era modificado, por sua vez, na mesma velocidade. Para atender a esta necessidade e evitar disparidades entre os diferentes grupos sociais era necessário desenvolver outras formas de aprendizagem e outros modelos de ensino, os quais foram rapidamente denominados de educação não-formal e educação informal.

Por meio destas modalidades educacionais (educação formal, educação não-formal e educação informal), a educação tem desempenhado um papel ainda mais importante no desenvolvimento das pessoas e, conseqüentemente, da sociedade. Estas três esferas da educação formam uma rede de aprendizagem que torna o aprendizado possível para todos os membros da sociedade, da infância à velhice, de acordo com suas necessidades e interesses. E é justamente a ideia de uma educação permanente que deve prevalecer na sociedade,

encarada como uma construção contínua do ser humano, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe

cabe enquanto trabalhador e cidadão. (DELORS, 1998, p.82)

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Nº 9394/96), a escola formal deixou de ser um espaço hegemônico de educação e de formação humana. O conhecimento passa a ser compartilhado em outros espaços, de múltiplas maneiras e com objetivos diversos. (PRINCEPE; DIAMANTE, 2013)

A LDBEN 9394/96 é a primeira lei educacional que fornece um conceito de educação que engloba, além do processo de escolarização formal, os processos formativos que ocorrem em outros espaços, estabelecendo, em seu artigo 1º, que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (PRINCEPE; DIAMANTE, 2013)

O sistema de educação formal no final dos anos 60, segundo Marandino (2003), apresentava uma lenta adaptação às mudanças socioeconômicas em curso e, desse modo, para enfrentar as novas demandas sociais seria necessário o envolvimento de outros setores da sociedade. Marco desse movimento é o documento da UNESCO, de 1972, que firmou diretrizes quanto à “educação ao longo da vida” (*lifelong education*) e a “sociedade de aprendizagem” (*the learning society*).

Ainda conforme Marandino (2003), em 1973, Crombs, Prosser e Ahmed definiram as três categorias de sistemas de aprendizagem surgidos nesse momento, que são: **educação formal** como um sistema de educação hierarquicamente estruturado e cronologicamente graduado, da escola primária a universidade, incluindo os estudos acadêmicos e as variedades de programas especializados e de instituições de treinamento técnico e profissional; **educação informal** como o verdadeiro processo realizado ao longo da vida onde cada indivíduo adquire atitudes, valores, procedimentos e conhecimentos da experiência cotidiana e das influências educativas de seu meio – da família, no trabalho, no lazer e nas diversas mídias de massa; e a **educação não formal** que se caracteriza por qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação, operando separadamente ou como parte de uma atividade mais ampla, que pretende servir a clientes previamente identificados como aprendizes e que possui objetivos de aprendizagem.

Essa distinção é meramente administrativa e, na verdade, segundo Marandino (2003) não auxilia a demarcar limites. Além do problema da sobreposição e confusão entre os termos não formal e informal, o autor aborda ainda a diversidade de programas realizados sobre a denominação de não-formal que incluem, entre outros, a educação de jovens e adultos, a educação sindical e os programas de educação em saúde.

Até os anos 1980, segundo Gohn (2008), a educação não formal foi um campo de

pouca importância no Brasil, no que tange às políticas públicas e também entre os educadores. A educação formal desenvolvida nas escolas (aparelhos escolares institucionalizados) esteve no centro das atenções. O quadro para a educação não formal se altera, quando,

A partir dos anos 1990, a educação não-formal ganha um grande destaque, graças às mudanças na economia, sociedade e mundo do trabalho. Os processos de aprendizagem em grupos são valorizados e os valores culturais que articulam as ações dos indivíduos ganham grande importância. ‘Passou-se ainda a falar de uma nova cultura organizacional que, em geral, exige a aprendizagem de habilidades extraescolares’. (GOHN, 2008, p.92)

A intencionalidade é elemento comum entre a ação educativa formal e não formal. Em outras palavras, a educação intencional subdivide-se devido à diferença entre os níveis de sistematização e institucionalidade de suas experiências. Em ambas, há objetivos explícitos que fundamentam a organização e modos de ação. O elemento diferenciador entre as duas modalidades é o grau de estruturação e sistematização segundo o qual a experiência educacional é planejada, executada e avaliada.

A educação formal compreende o sistema educacional institucionalizado, hierarquicamente estruturado e cronologicamente graduado. Libâneo (2008, p.88) escreve que essa modalidade “refere-se a tudo o que implica forma, isto é, algo inteligível, estruturado, o modo como algo se configura. Educação formal seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática”. Assim, seu planejamento se orienta segundo conteúdos prescritos, métodos de ensino e procedimentos didáticos claros e avaliação sistemática.

No Brasil, a educação escolar é regulamentada pelo Ministério da Educação, pelas Secretarias de Estado da Educação e Conselhos Nacional e Estaduais de Educação, entre outros órgãos. Esse tipo de educação segue as regulamentações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais e é organizada por níveis de ensino, compreendendo desde a educação infantil até o ensino superior. Essa modalidade educativa requer tempo e local específico para sua realização; organização curricular e planejamentos de atividades sistematizados sequencialmente; separação de alunos por idade e série, objetivando o ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados.

A educação não formal não se submete a ordenamentos jurídicos do Estado, compreende toda atividade educativa organizada e sistemática que ocorre fora do sistema oficial de ensino, com o objetivo de facilitar determinados tipos de aprendizagem a grupos específicos da população. Refere-se àquelas “atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas”. (LIBÂNEO, 2008, p. 89).

Seja por meio de seu mecanismo formal, informal ou não-formal, a educação deve dirigir-se, sobretudo, pelos caminhos da formação cidadã. O significado de formação aqui situado retrata o conceito de Severino (2011) segundo o qual, formar implica a passagem de um estado natural para um estado cultural. Segundo o autor, é por meio, sobretudo, dos processos de interações que o ser humano revela suas potencialidades como produtor e transformador de culturas. São as redes de relacionamento que proporcionam a ele as possibilidades de conhecer seu ambiente e interagir com vistas a uma formação que é, a priori, cultural.

Vistos como espaços multiculturais e interdisciplinares, como ambientes de contemplação, questionamento, descoberta, ressignificação, mediação, encantamento, entretenimento, confronto e diálogo, os museus possuem grande potencial para oferecer oportunidades educacionais a pessoas de todas as idades, formações, habilidades, grupos sociais e etnias, sendo, assim, caracterizado como um espaço de educação não-formal.

Na esfera da educação não-formal, as atividades distinguem-se por possuir maior flexibilidade em relação ao tempo, espaços, conteúdos e metodologias de trabalho; abordar simultaneamente diversas áreas do conhecimento; privilegiar a aprendizagem baseada em aspectos do conhecimento prévio, da experiência de vida, do cotidiano dos envolvidos; trabalhar com a diversidade (etária, étnica, de gênero, econômica, de classe social etc.) além de possibilitar a participação e o diálogo, entre outras características. (CHIOVATTO, 2010)

Sendo a aprendizagem “fortemente influenciada pelos ambientes, interações sociais, crenças pessoais, conhecimento e atitude” (FALK e DIERKING, 1992 apud GRINSPUM, 2000, p.32), é adequado afirmar que ela ocorre para além das escolas e universidades, tendo espaço em todos os lugares onde a disposição para aprender esteja presente. E esta disposição tem chances de ser bastante aparente em ambientes que proporcionam acesso a diferentes linguagens e estímulos, requisito essencial para uma sociedade marcada pela interação e pela autonomia, pelo largo uso da informação e da imagem. O museu enquanto um espaço que congrega dados, informações, saberes, teorias, discursos, testemunhos, opiniões, histórias e memórias, tem grande capacidade para mediar processos de construção de conhecimentos.

Se defendemos o fortalecimento dos laços culturais, das raízes históricas dos diferentes grupos, e a consciência das tradições, graças ao conhecimento universal, poderemos escapar da guetificação, do isolamento, da perda de humanidade. Tais instâncias podem assegurar no plano social e cultural a posse do conhecimento, pois o que possibilita superar a particularidade é o conhecimento universal e sobretudo, a compreensão da história. (KRAMER, 1998, p. 208)

E desta forma o museu busca contribuir para o progresso da sociedade através dos estímulos que provoca em seu público, tendo como intuito o seu desenvolvimento pessoal e

social.

5.1 A função social do museu

Como toda ferramenta projetada pelo ser humano, o museu foi criado para desempenhar funções e facilitar o alcance de finalidades que por sua vez estão relacionadas ao benefício do seu próprio inventor. Fruto da sociedade, o museu possui um papel social que será compreendido e, conseqüentemente, cumprido de acordo com as concepções e a postura de sua equipe de profissionais, em conformidade com os interesses manifestados pelo mantenedor, seja ele governo, iniciativa privada ou sociedade civil.

Embora as percepções sobre o que seja a função social do museu variem amplamente ainda nos dias de hoje, Grinspum (2000) defende que desde que o museu se tornou público, no século XVIII, a função social tem sido motivo para justificar sua existência. Porém, a expansão de reflexões relacionadas ao caráter social das instituições e suas ações evidenciou-se, como fenômeno mundial, a partir da publicação, sobretudo, de quatro documentos produzidos entre 1958 e 1992, e que são sínteses das expectativas e dos desafios percebidos pelos profissionais de museus em relação ao papel social que estes desempenham.

As conclusões do Seminário Regional da UNESCO sobre a função educativa dos Museus [Rio de Janeiro, 1958], que indicou um objeto de estudo para a Museologia; a Declaração da Mesa Redonda de Santiago do Chile de 1972, que introduziu o conceito de museu integral, abrindo novas trilhas para as práticas museais; a Declaração de Quebec, de 1984, que sistematizou os princípios básicos da Nova Museologia e a Declaração de Caracas de 1992, que poderia ser interpretada como uma avaliação crítica de todo esse percurso ao reafirmar o museu enquanto canal de comunicação. (ARAUJO; BRUNO, 1995, p.6)

Entre os Encontros, pode-se destacar um que em especial acelerou, simultaneamente, em diferentes contextos, os debates críticos relacionados à responsabilidade social das instituições museológicas. Ocorrida em 1972, a Mesa Redonda de Santiago do Chile foi o acontecimento que influenciou profundamente a mudança no paradigma da museologia contemporânea, ao trazer para o centro das discussões a função social do museu e o caráter global das suas intervenções e também ao afirmar 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 ação, situando suas atividades em um quadro histórico que permita esclarecer os problemas atuais, 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.” (PRIMO, 1999, p.106)

Embora o marco seja a década de 1970, foi na década de 1990 que se encontrou o ambiente favorável para efetuar tais alterações, por que “foi a transformação da sociedade que levou à mudança dos parâmetros da museologia” (MOUTINHO, 1989, p.82), sendo o espaço

propício para novas reflexões, renovações e alterações no campo museológico. Santos (2008, p. 74) é da mesma opinião e considera que as reflexões em torno do papel social dos museus aconteceram em “um processo gradual, provocadas pelas mudanças na sociedade como um todo.”

Em sintonia com circunstâncias locais, marcadas por interesses e necessidades, a concepção de função social é entendida de diferentes maneiras e resulta em distintas linhas de trabalho que se traduzem em diferentes tipologias de ações sociais que buscam corresponder aos objetivos propostos pelas instituições museológicas. Ou seja, não há uma conformidade sobre a principal finalidade da função social do museu por que, enquanto para algumas instituições, o caráter social de uma ação museológica deve estar direcionado para a intervenção social que busca a transformação do meio, para outras instituições o caráter social de uma ação museológica deve estar direcionado para a legitimação do museu perante a sociedade (PRIMO, 2008).

Desde o princípio, o potencial social, tanto do museu como da Museologia, esteve latente. Porém, este potencial manifesta-se à medida que o fator humano o percebe e cria estratégias para ampliar sua atuação.

Museologia e Museus têm caminhos entrelaçados, responsabilidades recíprocas e cumplicidade no que tange à função social. A Museologia, enquanto disciplina aplicada, pode colaborar com a sociedade contemporânea na identificação de suas referências culturais, na visualização de procedimentos preservacionistas que as transformem em herança patrimonial e na implementação de processos comunicacionais que contribuam com a educação formal. O Museu, por sua vez, corresponde ao modelo institucional vocacionado à construção e à administração da memória, a partir de estudo, tratamento, guarda e extroversão dos indicadores culturais, materiais e imateriais (referências, fragmentos, expressões, vestígios, objetos, coleções, acervos), mediante o cumprimento de três funções básicas: científica, educativa e social (BRUNO, 2006, p.5)

A conscientização da responsabilidade social, presente na Museologia contemporânea e, gradativamente, num número crescente de museus, é reflexo de uma formação profissional que privilegia o fator humanitário, que elege o bem-estar das pessoas como principal meta a alcançar e que direciona reflexões, processos e iniciativas para este fim.

Não é apenas a natureza das coleções que determina o comportamento social dos museus. Este comportamento está diretamente conectado à atitude do museólogo que, fundamentado em suas convicções e ideologias é capaz de direcionar a atuação do museu. Sua concepção de memória, identidade, cultura, sociedade, patrimônio, museu e também Museologia é a base que influencia sua ação no sentido de tornar o museu um espaço de transformação social, visto que “a conjunção entre museu e desenvolvimento social não existe em si, ela exige uma força de vontade e perseverança para vencer as forças contrárias”

(VARINE, 2008, p.14), atitudes que demonstram as convicções e ideologias que moldam uma vida profissional.

É parte do compromisso social que o museólogo opta assumir, ou não, perante o seu tempo, o seu espaço e a sua sociedade, contribuir para aliar o valor cultural à prática social, visando melhorias locais e cooperando para o desenvolvimento sustentável da sociedade.

A nossa orientação é a orientação do cientista social e do trabalhador social. E quando uso a expressão trabalhador social, uso no sentido que Florestan Fernandes e Paulo Freire usam. É de alguém que trabalha muito consciente, de uma consciência crítica, de uma consciência histórica, que trabalha com, não trabalha para, não trabalha a favor ou contra. (RÚSSIO, 1984, p.88)

Ou seja, um museólogo que atua com os cidadãos pela busca do desenvolvimento social, e que interessa-se não apenas pelos projetos sociais mas que almeja contribuir para a formação autônoma do cidadão, sujeito que faz e exerce a política. O compromisso do museólogo que diz concordar com a Museologia Social é democratizar o conhecimento, disponibilizando o acesso a todos, para que estes possam construir novos conhecimentos baseados na pluralidade que compõe a cultura humana.

Para tanto, é necessário um posicionamento coerente com a função social adotada pela instituição, refletido no planejamento e explicitado em iniciativas. Afirmar o museu como um ambiente de transformação social não garante a concretização deste processo. Muito mais que ter discernimento, é imperioso congregar potencialidades e atitudes, traduzindo-as em ações.

Traduzir a função social em ações é implementar iniciativas que qualifiquem a relação entre museu, patrimônio cultural e público, promovendo melhorias aos indivíduos, refletindo também em melhorias para a sociedade. Estas ações, voltadas ao desenvolvimento do indivíduo, encontram na educação o subsídio fundamental para concebê-las, planejá-las e implementá-las; pois é através de uma ação educativa que o contato do público com o bem cultural é potencializado, contribuindo assim para os processos de construção de conhecimentos, que por sua vez caracterizam o processo educativo (AIDAR; CHIOVATTO, 2007). Portanto, a função social e a função educativa de uma instituição museológica possuem estreita ligação, influenciam e complementam uma a outra, simultaneamente.

5.2 Função educativa do museu

A noção de educação, em museus, tem se alargado com o passar dos anos, como um reflexo da ampliação do foco de interesse das discussões na área da Museologia, que se expandiu das coleções ao fator humano nas instituições museológicas. A concepção do museu enquanto instituição educadora, tendo ou não um setor específico encarregado da ação

educativa, ganha evidência, sobretudo entre os profissionais do meio. Se no princípio via-se apenas o setor educativo como espaço destinado a ações educativas, hoje, cada vez mais outros setores do museu são instigados a demonstrar o viés educacional em suas atividades.

Para organizar, dinamizar e qualificar o caráter educativo inerente a toda instituição museológica, a adoção de uma política educacional conectada ao seu plano diretor e que oriente o desenvolvimento de um plano de trabalho detalhado é de suma importância. Esta política deve estar integrada com os diferentes setores da Instituição, qualificando o caráter educativo das diversas tarefas museológicas, ampliando assim a utilidade social do patrimônio preservado.

É extremamente importante que cada museu procure maximizar a função educativa de seus acervos e atividades, visto o potencial educativo presente nas diversas áreas de atuação. Todos os funcionários podem desempenhar papéis relevantes na atuação educativa dos museus, mediante um trabalho de conscientização e sensibilização que discuta esta abordagem e capacite a equipe.

Este trabalho de capacitação da equipe precisa iniciar pela abordagem da concepção do termo educação. A educação não pode ser sintetizada como um instrumento a serviço da Museologia. Ela é um entendimento que influencia o modo de pensar e atuar dos profissionais dos museus, para muito além do serviço educativo, sem um espaço restrito na instituição. No entanto, este alcance dependerá, diretamente, do conceito de educação que os profissionais adotam, além da percepção e da apropriação que fazem do vasto potencial presente na educação. Considerá-la um suporte para a estruturação, o desenvolvimento e a transformação das instituições museológicas, fornecendo subsídios cognitivos para o museólogo criar, adaptar e renovar processos, serviços e produtos, possibilita que a educação agregue qualidade à instituição e sobretudo para as relações humanas. Estender as atuações da educação para os outros setores, suscitando debates, reflexões, alterações, renovações entre os colaboradores, promovendo melhorias nas atividades desenvolvidas e no desempenho da equipe, compreendendo a contribuição para o desenvolvimento do fazer museológico, é perceber o museu como um espaço genuinamente educativo. (FIGURELLI, 2012)

Ao disseminar a ideia da educação presente e atuante nos diferentes setores, o museu reconhece a relevância de adotar uma função educativa que transpareça os valores assumidos pela instituição e contribua para formar sua identidade organizacional, estimulando a coesão entre as diferentes atividades museológicas. Direcionada ao ser humano e, portanto, intimamente relacionada à função social, a função educativa de uma instituição museológica ajuda a planejar e implementar a relação que o museu estabelece com a sociedade e o

patrimônio. Deste modo, a elaboração da função educativa de uma instituição museológica deve ser encarada com muita seriedade e rigor, pois ao determinar sua orientação ideológica e seus objetivos, o museu sinaliza qual direcionamento estabelece para o funcionamento da Instituição e o andamento das atividades.

A função educativa de um museu é pautada pelas relações que estabelece com os públicos e pelos meios que utiliza para implementar estas interações. Logo, o museu precisa estar comprometido com a formação autônoma do indivíduo, para que, através dessas interações possa privilegiar a perspectiva do desenvolvimento do indivíduo, instrumentalizando-o a buscar avanços para a sua vida, cooperando para a melhoria na qualidade de vida das pessoas. Logo, as ações educativas se apresentam como um meio bastante eficaz para potencializar essas interações e auxiliar na obtenção de resultados satisfatórios.

5.3 Perspectivas de formação humana mediante as ações educativas em museus

Dentre as diversas contribuições das instituições museológicas à sociedade, uma em especial destaca-se por facilitar, dinamizar, diversificar e qualificar a relação do indivíduo com o patrimônio cultural preservado: as ações educativas.

Voltada para o indivíduo, a ação educativa nos museus é pensada e realizada, segundo Primo (2008), para cooperar com o seu desenvolvimento, contribuir para o seu aprimoramento e facilitar o seu reconhecimento enquanto sujeito social, pois é através de uma ação educativa que o contato do público com o bem cultural é potencializado, contribuindo assim para os processos de construção de conhecimentos, que caracterizam o desenvolvimento do ser humano.

Um museu comprometido com sua sociedade, priorizará ações que instrumentalizem seu público, contribuindo para o seu processo de desenvolvimento pessoal, através de experiências que privilegiem a aprendizagem. Proporcionará aos seus públicos o acesso a uma formação voltada para o contato com os espaços museológicos, que os estimulem a olhar criticamente, a ler os objetos e os espaços, a identificar as mensagens subentendidas, a perceber o discurso oculto na expografia, a criar significados, relações, narrativas. Muito além da visita guiada à exposição, a ação educativa precisa privilegiar a preparação para as **leituras da exposição**, direcionando suas iniciativas para a formação integral do ser humano. Assim,

a ação educativa em museus, utilizando-se de textos, atividades, visitas, palestras, etc., deve ser capaz de potencializar a construção de conhecimentos do público em sua multiplicidade, desenvolvendo um olhar curioso e investigativo no contato com a instituição e os objetos ali resguardados, visando ampliar sua capacidade crítica. (CHIOVATTO; AIDAR, 2007, p.)

Pautado nos princípios da educação não-formal, que entende a educação enquanto processo e privilegia o desenvolvimento do ser humano ao longo da vida, o museu encontra na ação educativa a estratégia para implementar seu caráter social e educativo. A ação educativa, por sua vez, encontra respaldo no patrimônio cultural preservado, que tem entre outros intuitos, auxiliar na reflexão do sentido da vida e nutrir a criatividade em toda sua diversidade. Tendo como referencial básico o patrimônio, seja ele natural, histórico, biológico, cultural, material ou imaterial, o museu é capaz de instrumentalizar o indivíduo, qualificando a relação que este estabelece com a sua realidade mediante iniciativas que potencializem essa interação.

Numa sociedade globalizada que, contraditoriamente ainda fragmenta os saberes por meio de currículos escolares, o patrimônio cultural pode ser visto como um contributo para estimular a capacidade de estabelecer relações e criar diálogos. Se “a habilidade de interpretar objetos e fenômenos culturais amplia a nossa capacidade de compreender o mundo” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p.), bens culturais podem colaborar para a formação do indivíduo antenado com as exigências do seu tempo, que requer pessoas criativas e imaginativas, capazes de observar, analisar, interpretar, contextualizar e ressignificar dados, fatos, tempos e espaços.

Portanto, sendo o patrimônio cultural “um referencial para o exercício da cidadania e do desenvolvimento social por meio do processo educativo” (SANTOS, 2008, p.16), é através de uma ação museológica participativa, apoiada na apropriação deste patrimônio, que o museólogo será capaz de auxiliar os indivíduos a ampliarem a dimensão de valor e sentido em relação a suas práticas culturais.

O museólogo pode cooperar para que o cidadão perceba o patrimônio como um contributo para decifrar seus códigos, linguagens, paradigmas, valores, crenças e conceitos colaborando para que observe e compreenda, utilize, crie e recrie, escolha, valorize, divulgue e preserve aquilo que considerar parte de sua identidade e suas memórias.

Entendemos que, por meio do patrimônio cultural, o museu viabiliza a construção social da memória e a potencializa como ferramenta para a percepção crítica da sociedade e a promoção de melhorias sociais. Com o auxílio do patrimônio cultural, o museu desempenha o papel de mediador, articulando público, patrimônio e espaço, na busca pela construção, ressignificação e apropriação das identidades que auxiliam no processo de conscientização social.

O bem cultural composto de memórias, significados e valores, provoca novas ideias e sentidos, diferentes emoções. É por meio da implementação de ações museológicas

socialmente engajadas que o patrimônio cultural cumpre uma de suas funções primordiais: suscitar a criação de novos conhecimentos. Contudo, as interações entre sujeito e patrimônio são estabelecidas mediante a postura ativa do sujeito. Tais influências, dinamizadas no museu, desencadeiam, segundo Primo (2008), um processo que visa estimular diferentes habilidades no indivíduo capacitando-o para atuar na sociedade, de maneira autônoma e consciente, mas que só atingirá resultados promissores mediante a sua vontade de interagir com o espaço, o patrimônio e as propostas.

Estas habilidades contribuem para o pleno exercício da cidadania, entendida como a capacidade dos indivíduos de participar das decisões políticas, opinar e interferir sobre os rumos da sociedade, apresentar seus próprios pontos de vista e compará-los com pontos de vista diversos, contribuindo assim para a construção de uma sociedade democrática. (SANTOS, 1990)

Ao acreditar que a prática da cidadania pode ser a estratégia, por excelência, para a construção de uma sociedade melhor, entende-se também que é necessária uma mudança na postura do cidadão. Esta mudança reside

na possibilidade de o homem contemporâneo romper cotidianamente com as trevas da alienação. Isso se daria, a todo instante, nas relações diárias, criando relações que eliminem o homem **marcado** historicamente e apontem, dentro desse homem, o ser universal que possui. Trata-se de pensar, sentir e agir no sentido de que a democracia se constrói a todo instante, nas relações sociais de que fazemos parte” (MANZINI-COVRE, 2006, p.64, Grifo Nosso),

Nesse contexto, compreendemos que a responsabilidade para a construção de uma sociedade igualitária é de todos. Logo, se “todos” são responsáveis por este processo de mudança, “todos” devem ter oportunidade de implementar suas habilidades para participar conscientemente. Direcionando essa reflexão para o contexto museológico, subentende-se que é preciso incluir “todos” como público-alvo das iniciativas educativas nos museus, adaptando as ações às diferentes demandas. Esse processo inclusivo pode ter início no interior do próprio museu, ao reconhecer a equipe de funcionários da instituição como público, e por isso alvo de atenção das ações educativas.

Implementar ações culturais e educativas voltadas para a equipe do museu, é direcionar o foco de atenção e atuação para o interior da instituição, quando na grande maioria das vezes ele está direcionado para o exterior da instituição. Privilegiar o público interno e sua qualificação, pessoal e profissional, é colaborar para que as possibilidades de uso educativo e social do patrimônio cultural comecem a suscitar mudanças já no interior do museu, junto à equipe de trabalhadores, também cidadãos da sociedade.

Assim, é necessário enxergar que a ação cultural é, também, atividade interna, é troca, é compartilhamento de informações, é reconhecimento da importância de todos os trabalhadores da instituição, e é, sobretudo, o estabelecimento de uma ética

de confiança e de parcerias. Trabalhar com o colega que é responsável pela segurança das nossas exposições, da limpeza, dos serviços gerais, é reconhecer a importância de cada um para alcançarmos a nossa missão, é reconhecer a importância da preservação, da segurança e da conservação em nossas vidas, no interior do museu e fora dele. É ação de formação e informação, é contribuição efetiva para a cidadania responsável pela preservação do patrimônio cultural, que é de todos. (SANTOS, 2007, p.7),

Uma organização só será capaz de atingir seus objetivos e suas metas se a sua equipe estiver coesa com as propostas da instituição. Aliado a este aspecto é importante ressaltar que o processo de influência mútua entre uma organização e sua equipe é bastante intenso. Logo, a relevância de ater-se aos recursos humanos, privilegiando o apoio à aprendizagem de todos os envolvidos com o fazer cotidiano da instituição, é um ponto estratégico para o êxito de uma organização. Estimular aprendizagem que privilegie a compreensão humana e intelectual é promover melhorias tanto para a equipe como para a Instituição.

As atividades realizadas pelo museu, que tem como intuito o desenvolvimento do ser humano, podem suscitar resultados positivos ao nível individual (relacionado à esfera pessoal, psicológica e emocional da vida de uma pessoa) e ao nível coletivo (relacionado à vida social de uma pessoa, mediante o desenvolvimento de diferentes perspectivas). A seguir, destacamos algumas dessas perspectivas que, segundo a visão de Aidar (2002), são: consciência histórica e noção de temporalidade; diálogo; criticidade; noção de pertencimento; identidade; diversidade cultural.

5.3.1 Consciência histórica e noção de temporalidade

O compromisso em preservar testemunhos da historicidade é uma das diversas formas que o museu possui de colaborar para a qualidade de vida da população, aspecto essencial para o progresso social. O contato com o patrimônio cultural, visto como testemunho da historicidade do sujeito, pode estimular o desenvolvimento da noção de temporalidade, assim como a consciência histórica, objetivando a integração do indivíduo em seu meio. E essa conscientização da relação temporal e histórica, a compreensão do indivíduo acerca do tempo e do espaço social em que está inserido, auxilia-o muito em seu processo de autoconhecimento. Logo, o patrimônio cultural visto com referencial básico da trajetória humana, atua como facilitador para a reflexão crítica a respeito da condição humana na sociedade.

Ao colocar o indivíduo em contato com as memórias de um tempo passado, ao instigá-lo a (re)pensar e indagar o tempo presente e também ao estimulá-lo a criar o tempo futuro, o patrimônio contribui para um processo de reflexão que, por sua vez, pode colaborar

para uma mudança de atitude frente aos desafios da sociedade pois,

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos. (FREIRE, 1984, p.33)

Portanto, qualificar o uso do patrimônio cultural, para que ele seja empregado como ferramenta para compreensão do meio, da história, é justificar a relevância de sua preservação, não apenas como testemunho do passado, mas como subsídio para a ação no presente; pois o ato de preservar deve ter o objetivo de “contribuir para a formação do cidadão, para que ele possa criar e transformar a realidade, tendo como base a cultura produzida, que será o estímulo para um novo fazer cultural. (SANTOS, 1994, p.103)

5.3.2 Diálogo

Promover ações dialógicas é permitir uma maior participação e integração dos indivíduos no processo, estimulando sua autoconfiança; é viabilizar o respeito aos saberes e experiências de vida, estabelecendo assim a igualdade das vozes, quando todos falam e escutam. E é justamente num contexto marcado pelo diálogo que se cria oportunidade para o questionamento, para a reflexão, para o debate. Por conseguinte, museus que adotam atividades baseadas na educação dialógica, marcadas pela mediação e pela construção coletiva de conhecimento, privilegiam o desenvolvimento dos indivíduos envolvidos no processo.

O diálogo permite a socialização de descobertas, o confronto de concepções, a prática da escuta, o exercício da argumentação e da revisão de antigos conceitos, o respeito à opinião alheia, a aceitação da mudança, do novo. É num contexto dialógico que o sujeito toma real consciência sobre suas próprias opiniões, e desta forma torna-se confiante para expressar suas ideias e defender suas convicções.

Se, como sinaliza Paulo Freire, é na palavra que o homem faz; então o diálogo é o caminho que se impõe para a educação, para o patrimônio cultural e para a educação em museus, sobretudo por que dialogar faz parte da natureza histórica do ser humano. Este campo do conhecimento que se fundamenta na educação dialógica, parte da compreensão de que os indivíduos têm suas experiências diárias. Oferece a possibilidade de se começar do concreto, do senso comum para se chegar a uma compreensão rigorosa da realidade. É ouvir os indivíduos falarem sobre como compreendem seu mundo e caminhar junto com eles no sentido de uma compreensão crítica e científica dele” (CABRAL; RANGEL, 2008, p.163),

Tendo como subsídio para esse processo reflexivo o patrimônio cultural, que se faz registro preservado da trajetória humana. O diálogo relaciona-se com a criticidade e, esta, com a mentalidade democrática (FREIRE, 2005). Logo, ação educativa baseada no processo dialógico é caminho para o desenvolvimento do pensamento crítico e consequentemente para a construção de espaços democráticos.

5.3.3 Criticidade

Para Santos (1990), o processo de educar através dos bens culturais preservados, deve incluir a análise e o entendimento da contemporaneidade. Sem o confronto passado/presente é difícil entender o patrimônio cultural como produto do homem enquanto sujeito da história, como resultado das suas relações sociais e políticas. “Com um olhar vago sobre o passado, não podemos fazer História, nem sermos sujeitos da História, isto é, sujeitos políticos, cidadãos.” (SANTOS, 1990, p.57)

Ao promover ações que dialogam com a contemporaneidade e seus desafios, o museu assume a capacidade de provocar questionamentos que suscitem reflexões sobre a realidade que envolve o indivíduo. Estas ações, impulsionam o processo de aprimoramento do pensamento crítico e direcionam o desenvolvimento de uma postura ativa frente à realidade, pois “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias.” (FREIRE, 1984, p.30)

A conquista de um estado de consciência mais abrangente e a compreensão do indivíduo acerca do tempo e do espaço social em que está inserido, exige esforço e envolvimento. De acordo com a pedagogia crítica, a interação e as trocas sociais são condições necessárias para o desenvolvimento do pensamento (CABRAL; RANGEL, 2008). A interação sujeito e patrimônio dá-se mediante a predisposição do indivíduo que a partir da observação atenta, da análise crítica, da articulação de ideias é capaz de rever opiniões, reconstruir concepções e criar novos conhecimentos. Potencializar a relação que o público estabelece com o patrimônio passa, essencialmente, por ações de cunho educativo que objetivem instrumentalizar o indivíduo, através do desenvolvimento de suas atitudes. Para além da informação, instigar a curiosidade. Para além do olhar, instigar a observação. Para além da leitura, instigar a interpretação. E assim estimular uma postura reflexiva, crítica, atuante, consciente, que é justamente o que contribui para o indivíduo não apenas estar no mundo, mas segundo Freire (1984), ser no mundo e com o mundo, uma vez que é das relações que estabelece com a realidade que resulta o conhecimento humano.

Ainda nesse contexto, Freire (2005, p. 112) assinala:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade.

As relações que o indivíduo estabelece com sua realidade, retratadas no museu,

podem estimular uma análise crítica em relação ao seu meio, em relação ao lugar que ocupa neste contexto, o qual pode provocar também um desejo de ação, de participação, de interação. É justamente “essa consciência crítica que leva o homem a perceber melhor o seu mundo, a perceber as relações com os outros homens e a se perceber também como um projeto inacabado. E é isso que proporciona o desejo de mudança e a ação para a mudança” (RÚSSIO, 1984, p.66) e faz com que o indivíduo perceba-se enquanto parte desta sociedade.

5.3.4 Noção de pertencimento

O sentimento de pertencimento é próprio ao ser humano. Os indivíduos, enquanto seres sociais que são, buscam pertencer a algum domínio, seja um espaço, um lugar ou um grupo que lhe identifique, caracterize e diferencie. Esta noção de pertencimento está intimamente relacionada à noção de participação, que faz o indivíduo sentir-se parte de um coletivo, que lhe possibilite integrar e compartilhar determinadas características com outras pessoas.

O museu, enquanto espaço de memórias e referências culturais, possibilita o exercício individual e coletivo do sentimento de pertencimento, visto que através do patrimônio cultural o indivíduo é capaz de reconhecer-se membro de uma coletividade que partilha especificidades e particularidades. O patrimônio cultural preservado colabora para que o indivíduo sinta-se membro dessa coletividade, percebendo que esses bens culturais lhe pertencem também porque lhe representam e, através da socialização destes bens, a cultura contribui para os indivíduos perceberem-se parte de um grupo social e construírem sua própria identidade.

5.3.5 Identidade

Construída socialmente e, desenhada a partir de escolhas políticas, “a identidade cultural está, assim, muito intimamente ligada à vida e à história dos homens, bem como à consciência que eles têm de si mesmos. Não se trata de ser, mas, de saber-se ser, ou de saber-se ser como tal” (GUARNIERI, 1990, p.41). Esta percepção e conscientização sobre a relação temporal e histórica auxilia muito o ser humano em seu processo de reconhecimento e autoconhecimento.

Tanto as identidades pessoais como as identidades coletivas são construídas, reconstruídas e revisitadas constantemente, com o apoio das memórias preservadas (SANTOS; CHAGAS, 2007). O museu, enquanto mediador cultural, constitui-se em espaço propício para esse processo de negociação e ressignificação, enquanto o patrimônio cultural compõe-se em subsídio essencial para a reconstrução de noções e concepções.

Relacionada ao fortalecimento de uma consciência histórica e também uma consciência social, a identidade é vista como uma afirmação política e social, como um princípio preeminente e organizador da sociedade (SANTOS, 2009). Desta forma, auxilia no processo de conscientização social do indivíduo e, conseqüentemente, contribui para a constituição de uma sociedade formada por cidadãos críticos e atuantes.

Ao auxiliar o indivíduo em seu processo de caracterização e diferenciação humana, a identidade contribui para a conscientização sobre a importância da diversidade para o desenvolvimento humano. Para tanto, o potencial do museu está em “contribuir para o reconhecimento das identidades culturais, para seu fortalecimento e para o reconhecimento da existência de outras culturas, que merecem igual respeito” (ARAÚJO; BRUNO, 1995, p.10), colaborando, assim, para a formação de uma sociedade tolerante, onde a discriminação perca espaço entre as pessoas.

5.3.6 Diversidade cultural

Uma das contribuições da Museologia contemporânea para o aumento da qualidade de vida dos indivíduos está ligada ao exercício da cidadania, expresso na diversidade cultural representada no patrimônio, uma vez que acredita-se que “o respeito à diversidade das culturas, à tolerância, ao diálogo e à cooperação, em um clima de confiança e de entendimentos mútuos, estão entre as melhores garantias da paz e da segurança internacional” (UNESCO, 2002, p.2)

A diversidade é o conceito fundamental para a reflexão, para a adaptação, para a troca, para a construção, para a mudança, para a invenção, entre outros processos que caracterizam a existência humana e fazem-se essenciais para a dinâmica da vida. Vista como fator de enriquecimento, a diversidade cultural amplia a oferta de referências e as possibilidades de escolha que se oferecem a todos, além de propiciar intercâmbios culturais e o desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública.

Toda criação tem suas origens nas tradições culturais, porém se desenvolve plenamente em contato com outras. Essa é a razão pela qual o patrimônio, em todas as suas formas, deve ser preservado, valorizado e transmitido às gerações futuras como testemunho da experiência e das aspirações humanas, a fim de nutrir a criatividade em toda sua diversidade e estabelecer um verdadeiro diálogo entre as culturas (UNESCO, 2002, p.4)

Portanto, a formação do cidadão passa pela conscientização de que, no âmbito da cultura, toda manifestação deve ser respeitada por ser reflexo da expressão humana. “Reconhecer que todos os povos produzem cultura e que cada um tem uma forma diferente de se expressar é aceitar a diversidade cultural” (HORTA et al., 1999, p.7), é entender que não existem culturas mais importantes do que outras, é entender que não existem culturas

melhores do que outras.

O aprendizado do respeito à diversidade e da valorização à pluralidade são questões pertinentes ao museu, quando este também educa para uma maior tolerância frente a heterogeneidade de ideias que compõe a sociedade. A defesa da diversidade cultural implica também no compromisso em respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, sendo de tal modo uma facilitadora para a democratização cultural, a qual está relacionada ao desenvolvimento social e, conseqüentemente, a um contexto democrático.

São diversos os meios pelo qual o museu pode potencializar a relação do indivíduo com o bem cultural. Aguçar junto aos públicos a criatividade para olhar o patrimônio cultural e natural e criar sentidos; despertar emoções e inspirar sensações para ressignificar suas experiências e reconstruir antigos conceitos; provocar questionamentos e estimular a criticidade para facilitar a construção de conhecimentos a partir da análise e interpretação do patrimônio cultural, promover o reconhecimento da pluralidade cultural existente na sociedade contemporânea para incentivar o respeito ao diverso e a valorização do desigual, são algumas das diversas contribuições de uma prática museológica desenvolvida com criticidade, aplicada com autonomia e engajada socialmente.

Pode-se afirmar que o serviço educativo nas instituições museológicas simbolize a parceria entre museu e Educação, que o público escolar represente a maior parcela de público e que a Educação Patrimonial seja um exemplo de iniciativa. Porém, é necessário que os profissionais dos museus ampliem seu entendimento sobre as possibilidades de interação entre as áreas, para, assim, expandir a relação entre Museologia e Educação, ambas construções humanas e, portanto, reflexos de seus criadores. Desta forma, será possível aproximar-se da recomendação feita no ano de 1992, na Declaração de Caracas, de que

o museu é um importante instrumento no processo de educação permanente do indivíduo, contribuindo para o desenvolvimento de sua inteligência e capacidades crítica e cognitiva, assim como para o desenvolvimento da comunidade, fortalecendo sua identidade, consciência crítica e autoestima, e enriquecendo a qualidade de vida individual e coletiva (PRIMO, 1999, p.237)

Nesse sentido, podemos salientar que, assim agindo, o museu propicia oportunidades educacionais a toda a sociedade.

Embora sejam iniciativas importantes para o contexto educacional da Museologia, visita guiada não é garantia de entendimento, enquanto Educação Patrimonial não é garantia de valorização. É necessário encarar o desempenho da função educativa do museu com seriedade, rigor e qualidade. Há que se criar e utilizar um plano educacional adequado ao projeto político-pedagógico da instituição, há que se conhecer as expectativas e necessidades dos públicos que se deseja atingir, há que se construir critérios para direcionar as ações, há que avaliá-las constantemente.

Pensar o museu no todo, enquanto um processo educativo, e identificar as possibilidades de aprendizagem presentes nas tarefas cotidianas da instituição, é o diferencial para a instituição que pretende colaborar com a sociedade na qual está inserida. É preciso compreender que os museus possuem potencial para oferecer oportunidades educacionais para todos os públicos. É preciso perceber a ação educativa de uma forma mais abrangente, muito além do serviço educativo. É preciso identificar o caráter educativo presente na ação de pesquisa, preservação e comunicação. É preciso aceitar que o implemento do compromisso social passa, inevitavelmente, pela educação. Em suma, é preciso reconhecer a função educativa dos museus como aspecto fundamental para o desenvolvimento e o progresso da Instituição.

Se a Museologia contemporânea busca, progressivamente, centrar-se na responsabilidade social, a Educação é o meio pelo qual os profissionais podem aprender a relacionar-se com as necessidades e as expectativas dos indivíduos.

É nessa ótica que compreendemos que a Educação, enquanto fenômeno social, não pode estar delimitada aos muros da instituição-escola. O ensino e a aprendizagem de realidades diversas, internas e externas ao ser humano, precisa construir parcerias. Museus e escolas precisam estar de braços dados a fim de que o projeto social de uma comunidade e, entre comunidades, seja, efetivamente, internalizado. Educação e, mais precisamente, educação científica não é privilégio somente de escolas e universidades. Enquanto mecanismo de formação humana, os museus, sejam eles Museus de Ciência ou os Ecomuseus, participam diretamente da formação científica cidadã de mulheres e homens, independentemente de faixas etárias. Eles são organismos pulsantes de condução de aprendizados sobre tecnologia, ciência e sua interação com a sociedade.

6 ECOMUSEU E EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: A educação para além da escola

Educação não é sinônimo de escola. De escola somente, não. O fenômeno educacional é muito rico e traz em si possibilidades diversas de formação e de interação com o mundo. Daí, o seu caráter de complexidade. Restringir o ato educativo ao espaço da escola, nos limites dos muros que separam a sua estrutura física da sociedade em seu entorno, significa furtá-lo da possibilidade de múltiplas vivências e convivências. Ensinamos e aprendemos, também, para além dos muros da escola.

O ensino e a aprendizagem não estão circunscritos ao ambiente, muitas vezes, frio e enrijecido da escola. Há algo além da sistematização academicista dos conteúdos disciplinares, dos currículos como elementos de prescrição e de controle do processo formativo de mulheres e homens que participam da construção de uma cultura científica.

O conhecimento não gira apenas em torno da escola. Ele envolve todos os espaços onde há vida. Família, igrejas, associações de moradores, sindicatos, praças, parques botânicos, zoológicos e museus, só para citar alguns, constituem-se lugares de produção e circulação de conhecimentos. Cada um desses espaços apresenta características peculiares e têm suas idiossincrasias no desenvolvimento do ato educativo.

A escola não pode fechar-se ao mundo, ao novo, ao inesperado, ao diferente. No intuito de desempenhar seu papel de transformadora e produtora de conhecimentos e atitudes ela precisa estabelecer diálogos com a realidade na qual está mergulhada. A transmissão dos conhecimentos deve ser encharcada na realidade (CHASSOT, 2000). A sala de aula precisa ser uma extensão dessa realidade, um espaço de criação onde os conteúdos da realidade são discutidos em sua profundidade entre alunos e professores, no interior da escola, mas também, e principalmente, naqueles espaços onde os conteúdos são produzidos. De igual modo, a sociedade não pode fechar-se ao universo de possibilidades que o fenômeno educacional oferece. Ela precisa abrir-se ao conhecimento proporcionado pela educação em todas as suas facetas, como por exemplo, a educação religiosa, a sexual, a artística, a musical, a ambiental e a científica, dentre outras.

Conhecer, interagir e transformar implicam categorias de ação relacionadas, também, ao fazer científico. Contudo, precisamos enfatizar que o “fazer ciência” está relacionado, segundo Chassot (2000), aos aspectos do “fazer educação” que possibilita um conhecer e um agir científicos integradores. Nesse sentido, ressaltamos a importância da educação científica para a formação de cidadãos cientificamente cultos.

O termo “cientificamente culto”, segundo Cachapuz; Praia; Jorge (2004) refere-se a um conceito multidimensional que envolve, simultaneamente, três dimensões: 1) aprender ciência, o que significa a aquisição e o desenvolvimento de conhecimento conceitual; 2) aprender sobre ciência, o que envolve a compreensão da natureza e métodos da ciência, evolução e história do seu desenvolvimento bem como uma atitude de abertura e interesse pelas relações complexas entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente; 3) aprender a fazer ciência, diz respeito às competências para desenvolver percursos de pesquisa e resolução de problemas.

Ser cientificamente culto, segundo Cachapuz; Praia; Jorge (2004), implica atitudes, valores e novas competências (em particular, abertura à mudança, ética de responsabilidade, aprender a aprender) capazes de ajudar a formular e debater responsavelmente um ponto de vista pessoal sobre problemáticas de índole científico-tecnológica, juízos mais informados sobre o mérito de determinadas matérias e situações com

implicações pessoais e/ou sociais, participação no processo democrático de tomada de decisões, uma melhor compreensão de como as ideias da ciência e tecnologia são usadas em situações sociais, econômicas, ambientais e tecnológicas específicas.

A cidadania só pode ser exercida plenamente se a cidadã ou o cidadão obtiver conhecimento e, nesse sentido, cabe aos educadores contribuir com essa educação científica. Esta deve dar prioridade à formação de cidadãos cientificamente cultos, capazes de participar ativamente e responsavelmente em sociedade que se querem abertas e democráticas (CHASSOT, 2000).

Nesse contexto de formação cidadã, vale ressaltarmos que conhecimento não é informação. A informação não é senão uma condição necessária do conhecimento. Segundo Cachapuz; Praia; Jorge (2004) esta é uma diferença que não está resolvida para muitos alunos da educação formal e que, por isso mesmo, criam falsas expectativas sobre a aparente facilidade de sua própria aprendizagem.

Segundo os autores citados, a mais perversa das falsas expectativas geradas por esses alunos é a de que a construção do seu conhecimento é tão fácil como aceder, hoje em dia, à informação por meio do simples pressionar de uma tecla. Nesse sentido, devemos chamar a atenção para que, cumulativamente a este tipo de representações dos alunos sobre a sua própria aprendizagem, existe uma certa cultura pedagógica de facilitismo em relação à aprendizagem, confundindo-se o prazer de sabermos mais qualquer coisa com a dificuldade de chegarmos até lá. Ou seja, ao contrário de pedagogias do facilitismo, aprender exige (entre outras coisas) esforço, perseverança, empenho e sacrifícios. “Aprender Ciências, em que o mais das vezes implica romper com o senso comum (caráter contraintuitivo), porventura exige ainda mais cuidados com a nossa própria aprendizagem” (CACHAPUZ; PRAIA; JORGE, 2004, p.7).

Ensinar e aprender ciência envolvem o ato questionador do **por quê, para quê** e do **como**. Lidar com o ensino e aprendizagem da ciência, logo de uma educação científica emancipatória e cidadã, só tem sentido se estiver articulado com a questão da sua justificação social. Para tanto, ratificamos que, nesse contexto, deixar que a educação científica seja foco exclusivo da escola formal é, no mínimo um ato de ingenuidade. As pessoas aprendem ciência a partir de uma variedade de fontes, por uma variedade de razões e de diversas maneiras (REIS, 2006).

Ao contrário das experiências de sala de aula nas quais a aprendizagem envolve, geralmente, o desenvolvimento de conhecimentos e de capacidades, em períodos alargados de tempo, debaixo da supervisão de professores, as experiências não formais permitem uma

maior autonomia do educando na gestão da sua aprendizagem que, de acordo com os seus interesses, ritmos de aprendizagem e capacidades, pode parar, repetir, demorar mais ou menos tempo e interagir com amigos ou familiares.

Reis (2006, p.178) salienta que,

[...] enquanto que a educação científica formal é, frequentemente, percebida pelos alunos como difícil, maçadora e desfasada dos seus interesses e necessidades, as experiências não-formais conseguem cativar a atenção e o interesse de muitos alunos.

O reconhecimento da importância crescente destas experiências na educação científica tem desencadeado inúmeras iniciativas como o alargamento do espaço destinado à ciência nos meios de comunicação social e a organização de grandes exposições, feiras de ciência e debates em torno de ciência e de ética e a revitalização dos museus. (FALK, 2001; QUEIROZ, 1998 Apud REIS, 2006).

Segundo Menezes (2000, p. 93),

[...] a educação vem sendo percebida pelos museus não só como campo estratégico e de extraordinário potencial, mas até como aquele capaz de justificar por si só sua própria existência e, quem sabe, redimi-la dos pecados do passado, como o elitismo, o estetismo redutor, o papel homologatório dos interesses dominantes, a alienação social, os compromissos ideológicos[...].

O museu precisa estar comprometido e coerente com as necessidades do meio social. Tanto o fazer pedagógico quanto o fazer museológico andam juntos e têm uma finalidade comum, que é socializar e produzir conhecimentos e experiências. Nesse sentido, podemos inferir que o museu existe para atender as demandas de conhecimento de uma sociedade. É na interação com a sociedade que o museu reconhece a sua razão de ser e existir.

Dentre as demandas apresentadas pela sociedade na atualidade, destacamos a necessidade e a importância de apresentar respostas à questão ambiental representada pelos problemas socioambientais gerados, inclusive, por mulheres e homens comprometidos, incondicionalmente, com um projeto de desenvolvimento econômico que ignora, na maioria das vezes, a riqueza ambiental que é seu patrimônio natural.

Entretanto, para perceber, compreender e internalizar a importância do problema em questão, faz-se necessário ser e estar alfabetizado cientificamente. Alfabetização científica é, nesse contexto, ferramenta imprescindível para a realização da Educação científica. Como ferramenta de engajamento político, essa educação a qual nos referimos possibilita, segundo Giddens (1991) a ruptura de sistemas peritos¹².

Nesse sentido, chamamos atenção para o aspecto relacional da educação tratada na presente pesquisa. A educação ambiental pretendida pelos sujeitos pesquisados neste

¹² Processo em que os conhecimentos se realizam, cada vez mais, sob o domínio exclusivo de especialistas.

estudo, que se dirige a um atendimento das demandas sociais, com base nos problemas socioambientais, não se efetiva se dissociada de uma efetiva educação científica. Se desenvolvida, efetivamente, nos moldes de uma alfabetização científica que se dirige para a importância dos valores e da ética de uma sociedade consciente e sensível para o cuidado com o ser ambiental, a educação científica pode atuar, verdadeiramente, como um vetor de transformação.

Nesse contexto, a educação, entre outros setores, pode ajudar a construir essa sociedade. No entanto, esta é, realmente, uma tarefa grande demais para ficar só no âmbito escolar. Faz-se necessária uma cooperação entre diferentes instituições educativas a partir de uma relação de complementaridade entre os diferentes espaços educativos na sociedade.

Diante disso, o Ecomunam da Sabiaguaba, como espaço de educação não formal, vem assumindo o compromisso de desenvolver um trabalho educativo que visa contribuir na construção da sustentabilidade socioambiental. O museu objetiva na atualidade inserir essa dimensão em suas ações educativas como potencializadora de sua intervenção na construção de uma nova realidade socioambiental.

7 CONTE-ME UMA HISTÓRIA E DIR-TE-EI QUEM ÉS: a metodologia de pesquisa em foco

A construção de um objeto de pesquisa e, conseqüentemente, seu desvelamento, depende, necessariamente da existência de fontes que emanem dados. Obviamente que, pensar sobre um tema de pesquisa e abordá-lo em seus aspectos mais ocultos, necessita de questionamentos que possam nortear o caminho para o alcance dos objetivos. A existência dessas fontes pode ser percebida por meio de imagens estáticas, imagens em movimento, sons, imagens e sons, fontes escritas e orais. Todos esses formatos podem constituir-se canais de fruição de ideias.

As ideias, a priori, precisam ser cotejadas. Não se concebe fazer ciência sem que sejam perseguidos os mínimos padrões e requisitos para a construção confiável do objeto em foco. É com diálogo que a confiança se constrói. Pesquisa é diálogo. Diálogo é confronto; é debate. É na condição dialógica que nos reconhecemos seres inacabados e construímos saberes.

Essa é a concepção de abordagem do tema dessa pesquisa. Uma investigação torna-se um acontecimento quando há a possibilidade de criar espaços de diálogos, logo, de interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados. Nesse sentido, lançar mão de um método que possibilite a construção e a descoberta do objeto de pesquisa, é tarefa de suma importância para responder as questões propostas e, assim, construir saberes. Para este estudo,

lancei mão da metodologia da História Oral enquanto abordagem qualitativa do real.

[...] a história oral é, antes um espaço de contato e influência interdisciplinares; sociais, em escalas e níveis locais e regionais; com ênfase nos fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade, oferecer interpretações **qualitativas** de processos histórico-sociais. Para isso, conta com métodos e técnicas precisas, em que a constituição de fontes e arquivos orais desempenha um papel importante.[...] (LOZANO, 1996, p.16, Grifo do Autor).

A fonte oral pode acrescentar uma dimensão viva, trazendo novas perspectivas à historiografia, pois o pesquisador, muitas vezes, necessita de documentos variados, não apenas os escritos. Vale mostrar aqui a evolução de uma prática importante que compõe parte da historiografia contemporânea. De acordo com Alberti (1989, p.4)

[...] a história oral apenas pode ser empregada em pesquisas sobre temas contemporâneos, ocorridos em um passado não muito remoto, isto é, que a memória dos seres humanos alcance, para que se possa entrevistar pessoas que dele participaram, seja como atores, seja como testemunhas. É claro que, com o passar do tempo, as entrevistas assim produzidas poderão servir de fontes de consulta para pesquisas sobre temas não contemporâneos.

Nessa linha, a história oral, conforme a citação, centra-se na memória humana e sua capacidade de rememorar o passado enquanto testemunha do vivido. Nesse contexto, podemos entender a memória como a presença do passado, como uma construção psíquica e intelectual de fragmentos representativos desse mesmo passado, nunca em sua totalidade, mas parciais em decorrência dos estímulos para a sua seleção. Não é somente a lembrança de um certo indivíduo, mas de um indivíduo inserido em um contexto familiar ou social, por exemplo, de tal forma que suas lembranças são permeadas por inferências coletivas, moralizantes ou não. Para Halbwachs (2004 Apud MATOS; SENNA, 2011), toda memória é coletiva, e como tal, ela constitui um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros.

Le Goff (1996) enfatiza que a memória é o objeto principal no trabalho com as fontes orais, pois o estudo é recuperado por intermédio da memória das testemunhas. Assim, os estudos da memória são fundamentais para conduzir às reflexões, o que traz desdobramentos teóricos e metodológicos importantes. De acordo com Nora (1993, p.9),

[...] a memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam: ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discursos críticos. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta e a torna sempre prosaica [...].

A memória é a base constituidora da oralidade. Portanto, como discorreu Nora, ela, apesar de sempre atual, não apresenta precisão, pois está constantemente ajustada às crenças e imaginários dos indivíduos. Assim, a fonte oral pode ser confrontada com outros tipos de documentação e analisada não apenas como uma complementação do documento

escrito nos estudos históricos, uma vez que ambos os documentos produzem informações sobre as transformações das sociedades humanas.

Vale dizer que, de certa forma, filtramos nossas lembranças, ativando aquilo que queremos, que nos é significativo. Talvez não possamos impedir que certas lembranças aflorem, mas podemos controlar a forma como essas lembranças sairão da esfera do íntimo, do privado, e ganharão vida própria no público.

[...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos (THOMPSON, 1992: 17).

Burke (2000) descreve a memória como uma reconstrução do passado, uma vez que lembrá-lo e escrever sobre ele não são atividades ingênuas e inocentes como julgávamos até bem pouco tempo atrás. Identificamo-nos com acontecimentos públicos relevantes para o nosso grupo e que por nós passam a ser incorporados e filtrados por nossas estruturas comportamentais; lembramos de uma propaganda, de uma música que, uma vez assimiladas em nossas lembranças, com elas nos identificamos, embora não tenhamos sido os construtores diretos das canções, mas por elas somos diretamente envolvidos.

Portanto, a memória é sempre uma construção feita no presente a partir de vivências ocorridas no passado. Memórias individuais e coletivas se confundem; não somos ilhas e, portanto, estamos sujeitos a influências, bem como a influenciar, os grupos a que pertencemos e com os quais nos identificamos.

Uma possibilidade de sistematização das lembranças, como indicadores e referenciais para múltiplos estudos, são os registros da oralidade. O que conhecemos como história oral é uma prática muito antiga, intimamente ligada aos contos populares, ao universo da comunicação humana. A História surgiu contada, até constituir-se na escrita do depoimento realizado, das impressões registradas, da legislação disciplinada em sólidas escritas que a legitimam. Tudo isso numa nítida vontade de perpetuar, de maneira mais segura e perene, nosso passado (MATOS; SENNA, 2011).

Como procedimento metodológico, a história oral busca registrar e, portanto, perpetuar impressões, vivências, lembranças daqueles indivíduos que se dispõem a compartilhar sua memória com a coletividade e dessa forma permitir um conhecimento do vivido muito mais rico, dinâmico e colorido de situações que, de outra forma, não conheceríamos. A história oral pode ser entendida como

[...] um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica, etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos,

instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc. (ALBERTI, 1989, p. 52).

Nesse sentido, para a realização deste estudo sobre o Ecomunam da Sabiaguaba, foram ouvidos, por meio de entrevistas semi-estruturadas, realizadas no espaço do Ecomunam, dois protagonistas essenciais para a constituição da história do objeto em análise. São eles: Rusty de Sá Barreto e Sineide Moreira Crisóstomo Sá Barreto. Ele, um viajante aventureiro que encontrou, na Barra do Rio Cocó, em Sabiaguaba, a possibilidade de plantar sonhos e fazer viagens rumo a uma educação ambiental que conscientize e sensibilize. Ela, pedagoga e uma aguerrida batalhadora que acredita na possibilidade de mudança a partir da movimentação popular consciente. Nesse processo interativo, deixar os entrevistados livres para narrar os fatos e acontecimentos, foi prerrogativa essencial para a compreensão do tema em foco, pois “a memória individual, apesar de se explicar no contexto social, é aferida por meio de entrevistas nas quais o colaborador tenha ampla liberdade para narrar” (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 56). Rusty e Sineide são os idealizadores e coordenadores do Ecomunam.

A entrevista semi-estruturada contribui, segundo Boni (2005), para a delimitação do volume das informações, proporcionando alcance dos objetivos de forma mais eficaz, ao mesmo tempo em que possibilita que a coleta de dados ocorra num clima semelhante ao de uma conversa informal. Assim, “o sujeito a ser pesquisado terá liberdade para descrever realidades referentes ao seu cotidiano, bem como explicá-lo situando-o dentro do contexto relacionado ao tema da pesquisa. (BONI, 2005, p. 75).

Considerando que, segundo Barbosa; Pedrosa (2012), um ecomuseu educa e conscientiza para a importância dos valores e patrimônios natural e cultural e, ainda, implica interpretar os diferentes espaços que compõem uma paisagem, realizei, no intuito de perceber e analisar o lugar da educação científica no conjunto das atividades desenvolvidas pelo Ecomunam, o acompanhamento daquele que é considerado o carro-chefe das atividades do Ecomunam: a aula de campo. Essa atividade caracteriza-se pela recepção de grupos de alunos e professores oriundos de escolas e universidades do sistema público e particular de ensino da região metropolitana de Fortaleza-CE que, antecipadamente, agendam visitas ao Ecomuseu. No decorrer da atividade, os coordenadores do Ecomunam, Rusty e Sineide, auxiliados por monitores voluntários, conduzem os grupos por trilhas interpretativas no interior do manguezal. Essas trilhas constituem-se de 14 estações que são percorridas pelos frequentadores e visitantes do Ecomunam onde, em cada uma, há pequenas paradas para explicação acerca do ecossistema manguezal, suas características e possibilidades. A ideia não é fazer passeio turístico; é realizar uma aula de campo que se configure como um espaço de

aproximação dos visitantes/frequentedores do Ecomunam às questões socioambientais inerentes ao ecossistema manguezal e como instrumento de superação da fragmentação do conhecimento.

Os problemas socioambientais, segundo Guimarães; Vasconcelos (2006), colocam-se, hoje, como questões centrais para a compreensão do mundo contemporâneo. No cenário de crise que se instaurou em nossa sociedade destaca-se a função social da educação e da ciência e, em particular, suas interfaces, a educação em ciências em interlocução com os pressupostos da educação ambiental que, ainda segundo Guimarães; Vasconcelos (2006), podem oferecer uma contribuição recíproca na construção da sustentabilidade socioambiental. Portanto, para discutir e se engajar como cidadão no enfrentamento dos problemas socioambientais, a população precisa estar cientificamente alfabetizada, politicamente consciente e engajada. É nessa direção que esta pesquisa segue. A base para a coleta de dados formou-se, portanto, na oralidade dos pesquisados, considerando a quase inexistência de fontes escritas sobre o objeto de estudo em pauta.

Com base na pesquisa qualitativa, que se reporta à fonte oral para buscar o significado das vivências, experiências pessoais, familiares, profissionais, comunitárias e sociais dos indivíduos, é possível aprofundar o conhecimento da realidade a partir da concepção que o pesquisado lhe atribui permitindo também que não seja necessário escolher um grande número de sujeitos e ainda compor o universo de pesquisa intencionalmente com aqueles sujeitos que melhor contribuirão para o alcance dos objetivos do estudo (MARTINELLI, 2003, p. 23-24). Nesse sentido a narrativa ganha destaque, na medida que “narrar consiste precisamente em expressar o significado da experiência através dos fatos: recordar e contar é interpretar” (PORTELLI, 1996, p. 2).

O movimento analítico dos dados colhidos, por meio das entrevistas, realizou-se com base na elaboração de temas/categorias que pudessem expressar as nuances do processo constitutivo do Ecomunam e sua relação com a Educação Científica.

8 É NO CAMINHAR QUE SE FAZ O CAMINHO: Constituição histórica do Ecomunam e sua trilha na educação científica

Praia, dunas, mangue, rio, mulheres e homens de todas as faixas etárias, credos, raças e etnias vivendo e convivendo em um cotidiano marcado por sonhos e esperanças. Este é o cenário característico do campo onde se realizou esta pesquisa. Refiro-me à Sabiaguaba. Um bairro de preservação ambiental situado no extremo oeste da cidade de Fortaleza, no Estado do Ceará. Esta região caracteriza-se pela presença de um ecossistema de possibilidades

múltiplas de interação com as populações pesqueiras que habitam a região e, também, com outras que a vistam.

Além da sobrevivência garantida pela pesca marinha, os moradores ainda contam com outro recurso de grande potencial que é o Rio Cocó, o segundo maior recurso hídrico que banha a cidade de Fortaleza. Apesar da poluição e do processo de assoreamento que vitima esse curso d'água, ele representa, ainda, na atualidade, uma infalível fonte de riquezas naturais que tem viabilizado a convergência de grupos humanos para a região. Este copioso recurso hidrográfico, segundo Carneiro et al. (1990), nasce na encosta oriental da Serra da Aratanha, Ceará, estendendo-se, a partir daí, por cerca de 517 km, englobando parte dos municípios de Fortaleza, Pacatuba e Aquiraz. Atualmente, já próximo a Sabiaguaba, sob o domínio das dunas móveis, a margem direita do Rio Cocó tem seu mangue praticamente recoberto pela areia de formação dunar. À margem esquerda, o mangue ainda resiste e se mantém contínuo, apesar de estar retraído, em pelo menos 500 metros de sua foz (MARTIN et al., 200-?).

Assim, numa “Boca de Barra, que fica numa área urbana, dentro de Fortaleza, onde é o fim do Rio Cocó”, (relato de Rusty Barreto), crava-se a história de um motociclista aventureiro e ambientalista nato, natural de Pernambuco e uma aguerrida pedagoga, natural de Alagoas que, após ver, ouvir e sentir as possibilidades naturais do local em foco, idealizam e imprimem, em meio a rio, mar, praia, dunas, sol, sombra, chuva e mangue, a história que começa a ser contada e analisada.

Os temas que se seguem constituem os elementos que norteiam a análise do processo histórico em foco. São eles: 1) a idealização e criação do Ecomunam e 2) a relação entre a Educação Científica e o Ecomunam.

8.1 Constituição histórica do Ecomunam

Fatos não acontecem ao acaso. São, na maioria das vezes, resultado de tomada de decisão seguida de concretizações, mesmo que concebidas de forma inconsciente. Eles podem demarcar nossas ações e, assim, marcar, nosso ser e estar no mundo. Nesse sentido, podemos identificar, na concepção de Walsh (1943 Apud Sponholz, 2009) que, de acordo com o viés ontológico, fato é a realidade, o ser, o dado bruto. No entanto, o processo epistemológico da factualização inclui decisão, concretização, seleção e atualização. Assim, na visão do autor citado, o fato, no sentido epistêmico, é o resultado da atualização da recepção dos estímulos vindos do mundo exterior. Ele decorre do processo ontológico de factualização, que o precede lógica e temporalmente. Segundo Rezk (2002, p. 1), “o fato histórico possui uma essência material e temporal íntegra que, como todos sabemos por sua obviedade, uma vez realizado como acontecimento, não pode mais ser alterado”.

Pode-se afirmar, com base nas ideias de Rezk (2002,p. 1), que

a história é uma sequência de unidades factuais conclusas em si. Porém são unidades factuais enquanto são tópicos históricos. Essas unidades factuais não são eventos estanques, acabados em si mesmos. Ou seja: transcendem a sua singularidade, o seu espaço e o seu tempo, intermediando-se para o passado e para o futuro como unidades sequenciais ativas, com outros acontecimentos, num sistema, politicamente perceptível pela movimentação das ações humanas interligadas pela racionalidade social.

Os atos, mesmo que intuitivos, experimentados pelo ser humano, são mecanismos que interferem em todo o seu processo existencial. Possibilitam a inscrição de marcas em suas vivências e convivências.

A origem do processo de idealização e criação do Ecomunam deu-se de acordo com essa ótica. Aconteceu mediante a tomada de decisão de seu criador, um motociclista aventureiro que decide sair de sua terra, de sua parentela e, tomado pelo sentimento de viver outras possibilidades e encontrar um local onde pudesse se estabelecer, chega em Fortaleza-CE, na região da Sabiaguaba. O marco cronológico desse acontecimento é o ano de 1998 que, segundo depoimento do entrevistado, aconteceu da seguinte maneira:

[...] tudo começa em 1998, onde um motociclista, cabeludo, barbudo chega e descobre um local onde, ali, imaginava-se que poderia ser feito um barzinho. Até porque, esse motociclista que sou eu mesmo, ele tinha um trabalho todo voltado para essa questão da sensibilização dos motociclistas para a segurança; a segurança deles próprios, né!. Motocicleta é uma coisa tão perigosa, então eu fazia campanhas, eu fazia eventos, moto romaria, motoclubes, eventos de motocross... Vivia mesmo do motociclismo. Então eu senti a necessidade de encontrar um espaço e criar ali um cantinho onde a gente pudesse se reunir, tomar uma cerveja, um guaraná, comer um peixe... e aí eu fui em busca desse local. E aí disso tudo gerou um caminhar, um caminhar dentro na região. Em meados de 1999 eu comecei a encontrar o local que foi aparecendo assim na minha vista, né! Uma coisa meio turva; e quando eu observei direito, eu tava diante alí de um paraíso, paraíso esse que me encantou como um todo pela sua natureza exuberante, pelo seu local pitoresco, pelas antigas barracas que não tinham essa tradicionalidade de cimento e tijolo. Era ainda uma palhocinha. E alí eu vislumbrei que naquele local eu tinha todo um contexto pra se fazer esse trabalho, né. (Rusty Barreto)

Com base nesse relato, pode-se perceber, em um primeiro momento, a necessidade de fixação em um espaço que pudesse servir a algum propósito. No caso em questão, um motociclista, carregando seus esterótipos, vivências e experiências, viajando e tentando encontrar aquele que seria um lugar de encontro; de socialização. O desejo de acolher e de agregar é uma tônica na fala do entrevistado. Óbvio que, inserido nesse discurso, há, também a preocupação com a própria subsistência. O “barzinho” traria fundos para manutenção econômico-financeira, mas também seria ponto de confluência de motociclistas, viajantes aventureiros e, por que não dizer, pessoas da própria cidade que estivessem procurando novas paisagens, novas experiências e novos contatos com a natureza. Nessa ótica, compreendo que o que forma o caráter humano, nos indivíduos da espécie humana, é a capacidade de reunirem-se em torno de objetivos e interesses individuais e coletivos. É a

possibilidade de convivência em grupo. Nasce aí, um fato social, logo, educacional. Ainda de forma obscura, tem-se, aqui, o nascimento de um tímido processo educativo. Percebe-se, no relato acima, o direcionamento a um movimento educativo.

Educação é fenômeno social e, por assim o ser, favorece um processo formativo de consciência e sensibilidades para compreender “o outro” e sua importância na conquista de direitos e no cumprimento de deveres. Nesse sentido, ela é, também, um ato político, pois visa a formação de cidadãos que, com suas igualdades e diferenças, podem tornar a convivência em um espaço social e natural menos insuportável.

A preocupação com a segurança do “outro” mobilizou Rusty Barreto a perseguir um caminho de múltiplas possibilidades onde o “igual” e o “diferente” poderiam ser fontes insubstituíveis de organização global. A esse respeito, Boaventura Santos (2002) afirma: devemos lutar pela igualdade quando a diferença nos inferioriza, e lutar pela diferença quando a igualdade nos descaracteriza. O ser motociclista, cabeludo e barbudo, oriundo de outro estado da federação brasileira, poderia ser elemento de distinção, de diferenciação e causar, nos nativos da região um certo distanciamento. Mesmo causando tal impressão, o acolhimento ocorreu muito rapidamente e a reunião de pessoas e grupos foi algo certo.

Ao pensar sobre os processos educativos como mecanismos de socialização, percebo que isso só se torna viável partindo da práxis da aprendizagem e não da mera transmissão de conhecimento. Discutir conceitos, em termos eruditos, sem que os mesmos possam trazer contribuições no repensar a realidade, não é válido. Essa é uma questão que se torna central nas discussões acerca da educação científica, a ser destacada em momento oportuno mais adiante. No entanto, as buscas de Rusty Barreto por “um cantinho” sinalizam para a formação de espaços dessa socialização que se constrói a partir do diálogo com o outro. Faz-se necessário destacar que, esse “cantinho” não se refere, em momento algum, a uma escola no sentido formal. É um espaço de fruição de ideias, de possibilidade de diálogos; um espaço que favoreça a convergência de pessoas.

Segundo Jacobi; Tristão; Franco (2009),

[...] é o diálogo de saberes que permite construir espaços de fronteiras; formar um pensamento crítico, criativo e sintonizado com a necessidade de propor respostas para o futuro, capaz de analisar as complexas relações entre os processos naturais e sociais e de atuar no ambiente em uma perspectiva global, respeitando as diversidades socioculturais

O diálogo requer abertura para “o outro”, pois faz-se necessário estar frente a frente com este “outro”, numa atitude subjetiva de despojamento de uma suposta superioridade. Isso implica assumir condição de igualdade, reconhecendo que o outro é capaz de possuir saberes outros, diferentes, mas, mesmo assim, saberes seus.

De acordo com Fávero (2002, p.114)

[...] o diálogo é a relação de um “eu” frente a um “tu”. Pressupõe, portanto, a existência de saberes nos dois sujeitos que compõe os polos da relação. O confronto de saberes, porém, requer dos sujeitos a partilha da palavra e a concessão de que seus saberes não são absolutos.” Assim, numa relação dialógica a palavra é proferida em condições de igualdade, mesmo que os sujeitos tenham posições distintas na relação pedagógica. Requer também humildade para que o sujeito se perceba inconcluso, ou seja, para admitir que seu conhecimento não é o último, nem o melhor.

O “cantinho” a que o entrevistado se refere representa, nesse momento, à formação de um espaço de confluência de ideias, ideais, acolhimentos, conagraçamento e espontaneidade no trato com “o outro”. Era também um espaço, ~~repto~~, que servia como uma fonte de subsistência.

No ano de 1999, segundo os relatos, foi montada a primeira barraca. Era um bar que também tinha a função residencial. Era a casa do casal Rusty e Sineide. Lá eles moravam, trabalhavam na venda de bebidas e, principalmente, recebiam pessoas para momentos de conversa e socialização de saberes e fazeres.

Em 1999 a gente [Rusty e Sineide] lança a primeira barraca que veio com o nome de **Barraca Pró-Sabiaguaba: O bar para quem gosta de aventura sobre duas rodas**. E aí veio nossos primeiros clientes: famílias, crianças...não era só de motociclista não. Era principalmente gente da área da comunidade, até porque Sabiaguaba é uma praia urbana; vem poucos turistas. E aí começou-se todo um movimento, né! Motociclistas e familiares tudo se reunindo ali num local de lazer.

O nome da barraca já sinaliza para algo que o casal enfrentaria no decorrer da caminhada, isto é, sinaliza para a aventura que Rusty e Sineide viveriam no processo de implantação do Ecomuseu. No entanto, vale ressaltar que, nesse momento histórico e, devido o contato cotidiano com a Boca de Barra do Rio Cocó e possibilidades marinhas da praia de Sabiaguaba, a mudança de comportamento tornou-se algo difícil de controlar. Veio e causou mudanças em mais um capítulo desse processo de construção. Segundo Rusty,

[...] eu estava meio incomodado. O próprio local já tava me mudando; eu já não estava assim tão satisfeito em atender, vender bebida, vender cerveja. Algo tava me faltando e a primeira coisa que eu fiz foi já mudar o nome da barraca. Já não era mais **Barraca Pró-Sabiaguaba: o bar para quem gosta de aventura sobre duas rodas**, mas aí passou a ser a **Barraca Econativos**, e aí já tinha um nome ali mais voltado ao lugar, né!, ecológico...nativos, eu já estava ali, me tornando ali um ambientalista, mais voltado às questões ambientais, menos às questões de segurança do motociclista.

Impossível sentir-se o mesmo todos os dias. A vida é um tornar-se; é um devir. É um movimento frenético, mas às vezes calmo, quase imperceptível de idas e vindas, de relação de contrários como dia e noite, quente e frio, seco e úmido, vida e morte, forma e conteúdo. Isso é dialética. É transformação. É princípio que gera o movimento entre conservação e superação, ordem e desordem, e permite o entendimento complexo da totalidade e a organização da vida (LOUREIRO, 2005, p. 1485). O real é sempre fruto da

mudança.

A mudança ocorrida no nome da barraca não está encerrada em si mesma. Possui contornos de caráter ambiental impulsionados por um sentimento de pertencimento. A preocupação com os aspectos ambientais, o direcionamento de um olhar de cuidado ao meio ambiente, e de preservação de um patrimônio natural e cultural, tornaram-se mecanismos de mudança de posição acerca da realidade que se apresentava então, de forma mais pulsante e que já era latente no início do processo descrito até aqui. É preciso haver humanidade nas ações de seres racionais. Humanização e transformação e são elementos de causa e efeito no processo educativo tanto no contexto ambiental como no científico e, principalmente, na interseção destes.

Segundo Loureiro (2005, p. 1484),

[...] educar é emancipar a humanidade, criar estados de liberdade diante das condições que nos colocamos no processo histórico e propiciar alternativas para irmos além de tais condições. Não no sentido absoluto proposto pela Razão Iluminista e pela ciência moderna de matriz cartesiana e positivista. Estas acreditaram na prosperidade humana progressiva baseada no conhecimento total e no domínio da realidade pela racionalidade objetiva, em que, portanto, haveria um momento futuro para atingirmos a plenitude como ser.

O movimento de libertação consciente e de superação permanente das formas de alienação material e simbólica, coletiva e individual (ADORNO, 2000), configuram o conteúdo emancipatório de uma educação científico-ambiental. Esta, de conteúdo emancipatório e transformador permite que a dialética, forma e conteúdo, se realize de tal maneira que as alterações da atividade humana, vinculadas ao fazer educativo, impliquem mudanças individuais e coletivas.

Neste momento histórico de construção do Ecomunam, o Ser Ambientalista, até então latente, surge para um efetivo exercício de cidadania, fomentado pelo compromisso, não só de estar, mas de ser e fazer-se presente no meio natural e sociocultural em que se encontra. Daí, mais uma alteração ocorreu no nome do bar. Segundo Rusty, “a mudança continuou. Novamente escolhi um novo nome e esse foi o último nome que nós colocamos na barraca até que ela fechou. Seria a **Barraca Quatro Elementos**”. O marco cronológico dessa mudança é o ano de 2000. O novo nome trazia, em si, mais uma preocupação aos aspectos ambientais. Referia-se aos elementos água, fogo, terra e ar. O bar durou por algum tempo até que, em meados de 2006, dois acontecimentos foram decisivos para uma mudança radical no rumo a ser tomado pelo casal Rusty e Sineide.

O primeiro acontecimento diz respeito a uma provocação, feita por uma cliente, a um garçom, quando ao ver o nome do bar inscrito em uma placa, perguntou ao mesmo: “quem são os outros elementos? Eu só vejo aquele cabeludo e barbudo...”. Por ser uma

pessoa, aparentemente bem informada, a interpelação pareceu, a este entrevistado, uma provocação pejorativa. Tal atitude deixou-o “chocado”, mas, mesmo diante da investida, Rusty respondeu: “olha minha senhora, isso significa os quatro elementos naturais: água, terra, fogo e ar”. A oportunidade foi propícia para uma explicação acerca da relação daquele espaço de lazer e de recreação e o potencial científico-ecológico que ele poderia suscitar. Depois desse momento ele decidira fechar a barraca. Segundo palavras do entrevistado, “não era aquilo que eu queria fazer”.

O segundo acontecimento foi mais impactante; literalmente impactante. Como tornou-se um local de convergência de muitas pessoas, logo de encontros e desencontros, chegadas e partidas, os frequentadores traziam consigo possibilidades de lazer e diversão mas deixavam, além de pegadas, marcas de um agir preocupante. Quanto a isso, Rusty denuncia:

[...] no ano de 2000, quando a gente já está com a barraca em *top* mesmo, eu comecei a perceber que a gente tava gerando um problema muito sério que se gera até hoje: é a questão do lixo. E aquele local tão bonito começou a ficar um local feio; o local foi perdendo a sua beleza, por que eu estava vendo que eu estava contribuindo com um processo de degradação do local e aquilo começou a me incomodar. Incomodou...incomodou...até que eu descobri, na praia, um ser, totalmente inofensivo, que estava morrendo e, tinha morrido, por minha causa também. Esse ser era a tartaruga. Cara, não adianta você somente falar; você tem que vivenciar mesmo. E quando você pega um bicho desse, com quase setenta anos, totalmente inofensivo e morrendo porque você gerou um lixo, você tem que se tocar e fazer alguma coisa. Foi aí que comecei a estudar, a pesquisar, a ir atrás. Isso foi em 2001 e eu já não tinha mais a barraca, já tinha começado um projeto de educação ambiental quando um surge um personagem que eu não esperava, que me chamou atenção e me levou pra um local encantador que até então eu não tinha contato. Este personagem era o caranguejo e esse local era o mangue. Por causa desse encontro surgiu, então, o projeto **Educar Sabiaguaba**, pensado em parceria com o amigo Ivan Magalhães e que foi implantado nas dependências de minha casa, onde antes funcionava o bar Quatro Elementos. De um bar, passou a ser um espaço de cultura e de educação ambiental”.

Impacto!. A geração de lixo tornou-se um problema que provocou a reflexão e a necessidade de mudança de postura. Assim sendo, não podemos nos eximir da responsabilidade de práticas ofensivas e degradatórias que, mesmo sendo realizadas de forma inconsciente, ou por ignorância, nos distanciam do equilíbrio no universo. Nossas ações nos tornam sempre responsáveis pelos efeitos do ato praticado. Mudar este cenário sempre é possível. A mudança ocorre, também, e, principalmente, pelo movimento da ação-reflexão. Naquele momento, segundo o relato, houve uma mudança de rota, um redirecionamento de atitudes e a reconfiguração de mentalidade.

“[...] até aquele momento eu não sabia bem o que eu tava fazendo. Sabia que tava fazendo alguma coisa porque aquilo tinha me tocado. E daí veio a mudança de atitude. De barraqueiro para educador ambiental. [...] questionado por algumas pessoas da comunidade e, também, por amigos e visitantes do local a respeito do fechamento do bar, precisei dizer que tinha fechado porque tava incomodado com o lixo. Por causa disso o “cara” só faltava me chamar de abestado, de “mané”. Fechei um bar pra começar o que? Eu não sabia mas sabia que eu tava mudando uma atitude. Alguma coisa tinha que acontecer e era exatamente isso. Fui em busca de

parceiros. Fui em busca de grupos de oração, de grupos de jovens, de grupos de artesanato, fui fazer permacultura, medicina natural, farmácia viva e fui me abastecer de informação e de capacitação. Isso tudo a gente foi aprendendo em conjunto e aí nasceu a Escola Ambiental Educar que funcionava em uma barraca tradicional, sem muitos recursos; era tudo muito rústico. Dessa escola ambiental nasceu o que seria um primeiro ensaio do Museu do Mangue”.

Nesse contexto, tomam sentido as palavras de Freire (2001) ao inferir que não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na unidade dialética indissociável da ação-reflexão. Nessa ótica, entende-se que a mudança de perspectiva no pensar e no fazer do sujeito agrega seu papel educativo ao seu resgate como cidadão participativo e consciente de sua condição de vida. Isto implica em proposta de ação voltada ao diálogo e a intermediação de práticas e saberes que dele resulta.

Quando trazemos as ideias freirenas para o cotidiano da prática educativa do educador ambiental, podemos, pela crítica e reflexão, ver transformados ou reconstruídos saberes dentro de um grupo que não tem o conhecimento advindo do princípio acadêmico-científico, ao mesmo tempo em que também nos apropriamos do conhecimento que vem do universo comum. Nessa perspectiva, a pessoa tem a oportunidade de pontuar e refletir sobre os próprios veículos da educação ambiental e dos problemas socioambientais.

Para discutir e se engajar como cidadão no enfrentamento dos problemas socioambientais, faz-se necessário estar cientificamente alfabetizado, politicamente consciente e engajado.

[...] entendo o sentido de “alfabetização”, dado na obra de Paulo Freire, como domínio da leitura não reduzido ao “bê a bá” em um juntamento de letras, ou seja, ao domínio da técnica, mas como uma leitura de mundo que dê sentido a compreensão e ação do educando sobre a realidade. É inerente a este sentido a dimensão política que possibilita ao educando tornar-se sujeito na história pela ampliação do exercício da cidadania a partir de sua alfabetização (GUIMARÃES; VASCONCELOS, 2006)

O enfrentamento da atual crise socioambiental depende, entre outras, da luta pela formulação de uma ciência e uma cultura engajadas no processo de construção de um modelo de sociedade ecológica e socialmente sustentável. Este projeto se concretizará a partir de uma participação política que contribua para construir, nas relações societárias, uma perspectiva de imperativos éticos voltados para o bem comum, como a equidade, a solidariedade e a cooperação. Tal demanda assume proporções de grande complexidade, o que justifica que seja esse um esforço social amplo, integral e integrado entre educação e ciência.

O contexto social atual exige o empenho de todas as áreas do conhecimento nas discussões para se buscar superar as nefastas consequências de degradação socioambiental. Neste cenário de crise, destaca-se a função social da educação e da ciência e, em particular, suas interfaces, a educação em ciências em interlocução com os pressupostos da educação ambiental crítica, que podem oferecer uma grande contribuição recíproca na construção da

sustentabilidade socioambiental. Não me refiro, aqui, a uma ciência da escola, do saber escolar (CHASSOT, 2003) que, na maior parte das vezes, se impõe, superiormente, a qualquer outro saber, aparecendo nos círculos de debates e discussão, com seus “pruridos acadêmicos” (DEMO, 2010).

A ciência a qual me refiro é aquela que não é, necessariamente, uma produção exclusiva para a escola e/ou na escola, mas envolve um processo de reelaboração de saberes de outros contextos sociais visando o atendimento das finalidades sociais da escolarização, que é significativamente diferente daquela ciência da universidade (LOPES, 1999)

Ciência não pode ser entendida como algo inatingível ou um conhecimento sempre complexo e que foge à compreensão daquelas pessoas que não tiveram oportunidade de estar em espaços acadêmicos. Ciência é conhecimento e, como tal precisa ser socializada por meio de uma educação que tenha como mote a inclusão de todos, a aproximação de todos aos seus saberes e fazeres e, assim, contribua para a diminuição do fosso que separa escola e comunidade, universidade e sociedade, cientistas e público em geral. Isso pode acontecer por meio da alfabetização científica.

Segundo Chassot (2003, p.91), “ciência é linguagem. Assim, ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza. É um analfabeto científico aquele incapaz de uma leitura do universo”.

Ainda sobre a concepção de ciência nesse contexto de inclusão, Chassot (2003, p. 92) enfatiza que

[...] a ciência pode ser considerada como uma linguagem construída pelos homens e pelas mulheres para explicar o nosso mundo natural. Compreendemos essa linguagem (da ciência) como entendemos algo escrito numa língua que conhecemos (por exemplo, quando se entende um texto escrito em português) é podermos compreender a linguagem na qual está (sendo) escrita a natureza.

A compreensão da ciência facilita para controlar e prever as transformações que ocorrem na natureza. Assim, teremos condições de fazer com que essas transformações sejam propostas, para que conduzam a uma melhor qualidade de vida. Isto é, a intenção é colaborar para que essas transformações que envolvem o nosso cotidiano sejam conduzidas para que tenhamos melhores condições de vida. Isso é muito significativo. Aqueles que se dedicam à educação ambiental têm significativos estudos nessa área.

Nesse contexto, introduzimos Chassot (2000, p.19), mais uma vez nesta discussão, para destacar que, como elemento norteador de uma efetiva educação em ciências, a alfabetização científica é “o conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem”. Nessa ótica, ao ampliar o conceito e a exigência da alfabetização científica o autor alerta que:

[...] assim como se exige que os alfabetizados em língua materna sejam cidadãos e

cidadãos críticos, em oposição, por exemplo, àqueles que Bertolt Brecht classifica como analfabetos políticos, seria desejável que os alfabetizados cientificamente não apenas tivessem facilitada a leitura do mundo em que vivem, mas entendessem as necessidades de transformá-lo e, preferencialmente, transformá-lo em algo melhor. Tenho sido recorrente na defesa da exigência de com a ciência melhorarmos a vida no planeta, e não torná-la mais perigosa, como ocorre, às vezes, com maus usos de algumas tecnologias.

A perspectiva relacional e, portanto, dialógica, que aqui utilizo para tornar claras as situações vividas por Rusty Barreto e Sineide Barreto, no contexto da mudança de atitudes no âmbito daquilo que seria um “primeiro ensaio do Museu do Manguê”, coloca, frente a frente, a educação ambiental e a educação científica. Apesar de deter-me às questões relacionadas à educação científica e sua relação com o ECOMUNAM, tornou-se impossível desconsiderar aquele que seria o eixo central e a razão de ser do Ecomuseu. Refiro-me à educação ambiental. No entanto, convém salientar que, como ferramenta preponderante para uma mudança de postura de mulheres e homens que vivem, cotidianamente, o saber e o fazer científicos, a educação científica dialoga com a educação ambiental principalmente no que se refere à formação de cidadãos. Nesse sentido, essa reconfiguração de atitudes só se torna possível a partir da internalização da alfabetização científica como elemento norteador e decisivo de transformação. Entendendo que a alfabetização científica busca promover a autonomia nos indivíduos, possibilitando-os a tomar decisões responsáveis.

Em sua entrevista, Sineide Barreto relata que, “o Ecomunam é uma ação cidadã que foi concebida e desenvolvida para lidar com as questões voltadas à preservação e divulgação do sistema manguezal e sua importância para o equilíbrio do ecossistema”. O despertar de um olhar sensível para o entorno natural e social onde vivem e a consequente manifestação de suas mazelas foi o ápice do processo de transformação de um local e de pessoas que começam a perceber que algo novo está surgindo.

Nos relatos de Sineide Barreto acerca da origem do Ecomuseu há orgulho, prazer, mas, também, há denúncia. Segundo ela, o apoio é ínfimo ou quase inexistente. Com tudo isso, o trabalho, apesar de ser elogiado por muitos, o retorno é quase zero. Ao tratar da origem, ela declara:

[...] muitas vezes eu tive a vontade de chutar o “balde” sabe, porque não é fácil. As pessoas passam por aqui, acham lindo e maravilhoso, mas, na verdade, é só isso. O ecomuseu surgiu da necessidade de olhar com mais atenção para o ecossistema manguezal que estava sendo muito degradado. Como ainda não tinha assoreamento, fato que só veio a acontecer após a construção da ponte, o rio tinha o seu curso normal e dava muito peixe, muito siri... e tinha muita gente pescando aqui e nesse pescar eles iam pro manguezal quebrar o mangue pra ali mesmo fazer fogo e pra ali mesmo se alimentar. Isso começou a nos incomodar. Assim, em 2001, deixamos de ser barraqueiros e começamos a preservar.

As origens do Ecomuseu Natural do Manguê estão imbrincadas, desse modo, a uma luta incessante de preservação, de conservação, de cuidado e de proteção do manguezal.

Este, que é um ecossistema típico de áreas costeiras alagadas e uma das áreas mais produtivas do Brasil devido às grandes populações de crustáceos, peixes e moluscos, inspirou a ação educativa de Rusty e Sineide que se caracteriza por ser um projeto de preservação ambiental e de bem-estar à comunidade. É nesse sentido que abordarei, a seguir, o segundo tema de análise dos dados colhidos em campo e que tentam responder as questões apresentadas na introdução desta dissertação.

8.2 O Ecomunam na trilha da Educação Científica

A criação do ECOMUNAM está vinculada à necessidade de uma formação cidadã que vislumbre a capacidade de vivências e convivências conscientizadora e sensibilizadora e, portanto, responsável pela preservação do patrimônio natural e cultural. O ecossistema manguezal é o protagonista na história do ECOMUNAM.

Por ser “berçário da vida marinha e filtro natural de impurezas”, segundo o relato de Sineide Crisóstomo, o manguezal situado na Boca da Barra do Rio Cocó, em Sabiaguaba, tornou-se a razão de ser e de existir do Ecomuseu Natural do Manguê o qual, recebe esse nome, porque volta toda a sua atenção para o manguezal e para a preservação e a conservação da biodiversidade desse bioma. Esta assertiva vai de encontro à concepção de Barbuy (1995) quando define ecomuseu como um museu voltado para o ambiente no qual está inserido.

A Nova Museologia é o movimento de iniciativa francesa, que dá base ao surgimento dos ecomuseus e, conforme Barbuy (1995, p.209), é “uma filosofia guiada pelo sentido de dessacralização dos museus e, sobretudo, de socialização, de envolvimento das populações ou comunidades implicadas em seu raio de ação”. Ainda segundo a autora, “todo o processo social (ou socializante) desencadeado ou desejado pelos conceptores dos ecomuseus foi proposto, exatamente, em torno do patrimônio, este representado, em grande medida, por acervos” (BARBUY, 1995, p.211).

Quando nos referimos ao termo patrimônio, utilizamos as concepções de Barbuy (1995) que, quando se refere ao termo, fala de patrimônio total, isto é, tanto as paisagens, sítios, edificações, como os objetos que são portadores de história ou memória.

Um programa de ecomuseu mobiliza uma parte importante da população e intensifica a vida social. No que se refere ao Ecomunam, os aspectos ambientais, logo, ecológicos e, portanto, científicos, são essenciais para a compreensão da importância do meio ambiente no cotidiano da comunidade em que está inserido. Segundo Barbuy (1995), a ausência da dimensão científica provoca desvios e contradições em tal programa. Nesse contexto, a educação científica é fundamental na manutenção do diálogo entre a comunidade e o conhecimento produzido pela ciência.

No contexto de uma perspectiva crítica de educação, a educação científica revela-se na formação de cidadãos aptos a dialogarem com o conhecimento científico em interação com outros saberes. Por outro lado, ela visa estimular que esse conhecimento e seu processo de produção sejam popularizados como ferramenta de promoção de engajamento político (GUIMARÃES; VASCONCELLOS, 2006).

É evidente, no relato de Rusty Barreto, que o ecomuseu “é patrimônio da comunidade. Foi criado pela e para a comunidade. As peças que compõem seu acervo são coletadas e doadas por pessoas da comunidade”. Nessa direção, recorreremos às considerações de Primo (2008) que, ao falar dos aspectos prioritários para o entendimento dos novos desafios nos museus atuais, ressalta a importância da estreita relação entre museu e comunidade e museu e patrimônio. Em sua concepção e, em se tratando de contemporaneidade, os museus precisam ser a livre expressão dos modos de vida de uma localidade e de seu patrimônio. São espaços de reconhecimento da história e, portanto, da identidade de uma população.

Por ser uma construção da comunidade e estar relacionado à história e à memória do seu meio, o ecomuseu é, portanto, um museu comunitário demarcado pela ação social de grupos da comunidade, interessados na preservação de seu patrimônio natural e, conseqüentemente, no bem-estar social.

[...] o museu é a sede cerimonial do patrimônio, o lugar em que é guardado e celebrado, onde se reproduz o regime semiótico com que os grupos hegemônicos o organizaram. Entrar em um museu não é simplesmente adentrar um edifício e olhar obras, mas também penetrar em um sistema ritualizado de ação social. (CANCLINI, 1999, p. 169)

Preservar e conservar são ações que se legitimam, sobretudo, no movimento coletivo de consciências. Por ser coletivo, é um processo social que se configura em um espaço democrático de produção de saberes e fazeres. O Ecomuseu é, pois, nesse contexto, um ambiente de educação que, cotidianamente, luta por um processo formativo de seus visitantes e frequentadores e, prioritariamente, da comunidade que o constrói cotidianamente. Entretanto, precisamos apresentar a formação histórica desse processo.

Segundo os relatos de Sineide Crisóstomo,

[...] o ecomuseu surgiu da necessidade de olhar com mais atenção para o ecossistema manguezal que estava sendo muito degradado. Como ainda não tinha assoreamento, fato que só veio a acontecer após a construção da ponte, o rio tinha o seu curso normal e dava muito peixe, muito siri... e tinha muita gente pescando aqui e, nesse pescar eles iam pro manguezal quebrar o mangue para ali mesmo fazer fogo e para ali mesmo se alimentar. Isso começou a nos incomodar.

Em um espaço onde antes funcionava a Barraca Nativos, um espaço de comercialização de bebidas e ponto de encontro de banhistas e visitantes da Sabiaguaba, surge uma nova ideia e sua nova elaboração. Aproveitando o espaço que já existia, criou-se o Museu

Natural do Mangue – primeiro nome dado ao ecomuseu, em 2001 - um museu comunitário, resultado desse novo olhar referendado no relato de Sineide Crisóstomo. Foi graças a esse movimento de olhar e perceber as possibilidades naturais do manguezal e suas características, principalmente em se tratando de um manancial da biodiversidade marinha, que um projeto de educação científica e ambiental vem sendo construído no decorrer do tempo. É o nascimento de mais uma possibilidade educativa em espaço não formal.

Segundo Guimarães; Vasconcellos (2006),

[...] o processo educativo é formador e formado por atores sociais críticos no exercício de uma cidadania plena e ativa. Uma cidadania de conquista de espaço e afirmação de direitos. Cidadania que se exerce no espaço público, por meio da participação individual-coletiva no processo de transformação da realidade em busca da construção da sustentabilidade socioambiental.

Sustentabilidade socioambiental e formação de uma cidadania plena e ativa podem ser discutidos e realizados em espaços educativos diversos. O Ecomuseu é, nesse sentido, um vetor de educação e, conseqüentemente, de transformação sociocultural à medida que deve assumir-se, segundo Barbosa; Pedrosa (2012), como um elemento de importância ímpar nas estratégias definidas para o desenvolvimento local ou regional, potenciando e definindo modelos de sustentabilidade do território.

Nenhum território pode ser sustentável, se a população local não conhecer e reconhecer as potencialidades do local onde reside, assim como, se não souber tirar dividendos da valorização desses sítios, quando encarados do ponto de vista patrimonial. Deste modo, entendendo que esta nova visão de museu terá de implicar uma melhoria do modo de vida da população, assim como, uma nova forma de encarar o futuro da região que passa de forma indiscutível pelo respeito dos valores culturais e naturais. É para este foco que o Ecomunam tem somado esforços. Aproximar a comunidade e seus visitantes às questões socioambientais têm sido sua principal tarefa.

Entendidos como espaço de educação não formal, segundo Marandino (2009), os museus desenvolveram, ao longo dos séculos, diferentes formas de relações com seus públicos, entre eles, o escolar.

Nesse sentido, convém ressaltar que o Museu Natural do Mangue nasceu com essa consciência: provocar, na comunidade e em seus visitantes/frequentedores, o sentimento e a ação de cuidado e preservação do ecossistema manguezal. Por meio de ato educativo junto a seu público que, embora caracterizado pela comunidade da Sabiaguaba e entorno, atende uma população de alunos de escolas do sistema público e particular de ensino, o Museu do Mangue é um organismo de educação e cultura e conta com seu acervo para contar a história do manguezal e, porque não dizer, da comunidade onde está inserido.

Segundo Rusty Barreto, o Museu Natural do Mangue passa a ser denominado Ecomuseu Natural do Mangue devido a um entendimento paulatino acerca da concepção do trabalho e, também, com inspirações no Programa Parque Vivo¹³ do Parque Adahil Barreto (Parque do Cocó). De acordo com seu relato,

[...] ao visitar uma salinha no parque do cocó onde tinha alguns vidros de animal em formol, em álcool e, depois então dessa visita e da visita de uma professora aqui no museu, ela começou a utilizar lá o nome Museu do Mangue, né, mas do Parque do Cocó e isso veio a bater um pouco com o nosso Museu Natural do Mangue aqui [...] isso me fez repensar a questão do nome e aí, para diferenciar o Museu do Mangue do parque Vivo, eu adicionei a palavra “eco” até porque a terminologia ecomuseus ela está dentro do propósito de museus comunitários, museus sociais, museus de regiões e ecomuseus. Então, pra mim, foi uma decisão de mudança exatamente para diferenciar do museu do Parque Vivo e também para estar dentro dessa denominação ecomuseus.

Conforme o relato em foco, pode-se perceber que havia, no processo cotidiano de construção do Museu do Mangue da Sabiaguaba, por parte de seus idealizadores, a preocupação de dialogar com outros espaços não formais de educação. O contato com o Programa Parque Vivo da UFC, no Parque do Cocó, proporcionou a Rusty, um repensar as questões referentes ao Museu do Mangue da Sabiaguaba e sua essência no seio de uma comunidade. O prefixo “eco” acrescentado ao nome Museu do Mangue da Sabiaguaba foi resultado de uma reconfiguração que, condicionada por leituras e estudos no campo da Museologia Social, não apenas o diferenciou, mas, também, trouxe a este, a efetiva concepção de um “museu de comunidade que nasce sob noções de ecologia natural e humana, de comunidade social e, sobretudo, da definição do território e da vontade de contribuir ao seu desenvolvimento” (MATTOS, 2006, p. 1).

Ao acompanhar uma aula de campo, principal atividade realizada pelo Ecomunam, no dia 31 de maio de 2015, o educador ambiental Rusty Barreto chamava atenção para o fato que o acervo que constitui a memória e a história do manguezal não se restringe apenas ao que se encontra em seu espaço físico interno. Em sua preleção para uma turma da Escola de Turismo do Ceará o educador adverte:

[...] o museu que nós temos aqui não é o que tá guardado lá dentro, porque o que tá guardado lá dentro é um acervo onde uma jornalista colocou muito bem, eu acho, na matéria que ela escreveu dizendo assim: “ambientalista cria museu feito de lixo da praia”. É lixo da praia mesmo porque quando a gente não dá valor a nosso patrimônio agente está desvalorizando-o e aí a gente transforma o que tem de mais rico em lixo.

A provocação feita pelo educador, em uma aula de campo, chama atenção, por um

¹³ Programa de Educação Ambiental da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Ceará (UFC), surgido em 1993 e que, ao longo dos anos, vem desenvolvendo vários projetos, como por exemplo, cursos, elaboração de materiais pedagógicos, promoção de oficinas em áreas de risco, organização de biblioteca, campanhas educativas, comemoração de datas representativas e Museu do Mangue. (Fonte: pt.wikipedia.org/wiki/Parque_Ecológico_do_Rio_Cocó)

lado, para o cuidado na percepção de que o acervo do museu não está circunscrito ao seu espaço físico. Não se restringe apenas aos objetos que se encontram no interior da construção física. O seu acervo é constituído por todo o ambiente interno e externo ao museu. Inclui o manguezal e todo o seu entorno, incluindo a comunidade de moradores e de frequentadores. Isso torna o Ecomunam um ecomuseu ao ar livre ou, também, segundo denomina Mattos (2006), “um Ecomuseu do Meio Ambiente”.

Por outro lado, o desabafo de Rusty alerta para o perigo daquilo que se torna ou pode tornar-se lixo. Objetos, animais, artefatos de um modo geral, quando retirados do seu meio ou *habitat* de forma agressiva pode perder seu sentido, sua história, sua identidade, sua essência. Pode transformar-se em lixo. O trabalho de Rusty e de sua esposa, a pedagoga Sineide, consiste em resgatar a história e a memória dos objetos e animais encontrados pela praia e pelo mangue, recuperando seus significados para o ecossistema em questão que envolve o mangue e a comunidade em seu entorno. Nesse sentido, o Ecomunam tem, por preocupação central, a guarda, a conservação, a preservação e a disseminação da memória e do patrimônio natural e cultural da comunidade da Sabiaguaba. Nessa ótica, convém ressaltar que a sustentabilidade é o ponto fulcral nesse processo de preservação.

[...] nenhum território poderá ser sustentável se a sua população não conhecer e reconhecer as potencialidades do local onde reside, assim como se não souber tirar dividendos da valorização desses sítios, quando encarados do ponto de vista patrimonial e/ou cultural. Só assim os territórios e suas populações podem ter capacidade para suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade de atender às necessidades das futuras gerações. Deste modo, entendemos que esta nova visão de museu terá de implicar uma melhoria do modo de vida da população, assim como uma nova forma de encarar o futuro do seu espaço geográfico que passa de forma indiscutível pelo respeito dos valores culturais, patrimoniais e naturais (BARBOSA; PEDROSA, 2013, p. 9)

Desta forma, o Ecomuseu pode ser entendido como um espaço de memória, mas vocacionado para o desenvolvimento, já que, ainda segundo Barbosa e Pedrosa (2013), situa os objetos no seu contexto territorial e cultural; preserva conhecimentos técnicos e saberes locais; educa, conscientiza e sensibiliza para a importância dos valores patrimoniais, nomeadamente o patrimônio cultural; implica interpretar os diferentes espaços que compõem uma paisagem e permite desenvolver programas de participação popular, contribuindo para o desenvolvimento da comunidade.

Ao mesmo tempo, Barbosa e Pedrosa (2013) enfatizam que o ecomuseu deve promover a formação profissional e científica da população local em diversas áreas do conhecimento, de modo a construírem-se lideranças que se tornem socialmente úteis e potenciadoras das características fundamentais da comunidade. Segundo os autores, o ideal é que as atividades de investigação e formação extravasem a própria estrutura do ecomuseu, constituindo-se, assim, como elemento e modelo de uma atitude a adotar pelas diversas

instituições inseridas no seu espaço territorial, nomeadamente aquelas que têm como base de sustentação o associativismo.

É nessa direção que sinalizo para o papel do ECOMUNAM no processo de educação científica da comunidade onde está inserido e daqueles que o procuram, cotidianamente, em busca de sua história e, porque não dizer, de sua identidade.

O encontro de mulheres e homens com sua identidade é mediado, em certo sentido, por um processo educacional que os levem a entender seu espaço, suas vivências e experiências. Não me refiro aqui, necessariamente, à educação escolarizada, formal. Refiro-me, sim, àquela educação realizada em moldes não formais ou informais que não padroniza, uniformiza e nem ocorre em celas de conformidade com grades de um currículo rígido e imposto por uma estrutura de poder.

Para Rusty Barreto, “o projeto de educação que se pretende com o Ecomuseu Natural do Mangue não diz respeito à educação em celas, de padrões fechados em si mesmos”. O princípio do ato educativo vislumbrado pelo ECOMUNAM diz respeito a um agir que se relaciona a três sentidos básicos: ver, ouvir e sentir. Por meio da atividade denominada “trilhas interpretativas”, segundo a denominação atribuída por Rusty e Sineide, a educação ambiental e, por isso, também, em uma perspectiva relacional, científica, tem como objetivo fazer com que as pessoas vejam as possibilidades oferecidas pelo ecossistema manguezal, ouçam sua diversidade de sons e ruídos e sintam seus estímulos.

Além das atividades de coleta, seleção e organização do acervo físico do Ecomuseu, a razão de ser e de existir do Ecomuseu do Mangue são as aulas de campo. Nelas e, por meio delas, os educadores ambientais, Rusty e Sineide, recepcionam grupos de alunos, professores e professores em formação advindos de escolas públicas e particulares, bem como de universidades, para percorrerem os caminhos do manguezal a fim de conhecerem, de perto, suas potencialidades, possibilidades e suas mazelas.

“Os alunos às vezes vem ao Ecomuseu achando que vão fazer um passeio turístico”, enfatiza Sineide Crisóstomo. “O nosso objetivo não é realizar trajetos turísticos no interior do manguezal; trabalhamos com aula de campo!” Alerta a educadora. Mais uma vez pude perceber, nas palavras de Sineide, a intenção de educar e contribuir para a formação de atitudes cidadãs.

Quanto à aula de campo, trago à baila as considerações de Marandino, Selles e Ferreira (2009) onde sinalizam que sua finalidade, no Brasil, foi se alterando ao longo do tempo em razão do contexto sociopolítico e educacional de cada época. Segundo as autoras, alteravam-se, também, os objetivos, pois, em dado momento, os educadores, ao viabilizar o

estudo do meio e o ensino da ecologia, buscavam o conhecimento da fauna, flora e do ambiente, relacionando-os aos ecossistemas que os rodeavam. Em outros momentos, já numa perspectiva de investigação com significado social, objetivava-se orientar os alunos para as relações entre o ambiente em que viviam e o exercício da cidadania, levando em consideração o chamado desenvolvimento econômico com relação à degradação ambiental e a qualidade de vida.

Os espaços socioambientais são resultados da interação dos constituintes físicos e sociais, envolvendo, portanto, objetos e ações da vida cotidiana, nos espaços públicos e privados, nos lugares de estudo, de lazer, de trabalho, transporte, nas áreas de jardins, bosques, feiras livres, museus, roçados, entre outros, que podem possibilitar um ensino intencional e sistemático. Explorar, pedagogicamente esses espaços, significa incluir, nas metas educacionais, segundo Santos (2005), algo que vai além de conhecimentos de conteúdo de referência da disciplina, ou seja, vai além da construção de saberes e de competências acadêmicas, requer o desenvolvimento de capacidades de valores e atitudes, disposições e compreensões no contexto considerando o envolvimento da comunidade. Assim pode se estabelecer uma oportunidade muito estreita de desenvolver a cidadania.

O termo aula de campo, segundo Trevisan; Silva-Forsberg (2014) é utilizado, muitas vezes, sem o aprofundamento teórico que requer essa prática pedagógica sendo, na maioria das vezes, reduzida a visita ou passeio. A dinâmica de aula de campo composta por momentos cognitivos converge para uma educação científica que possibilita aos professores/estudantes um processo de ensino e de aprendizagem de conteúdo de uma maneira integrada e ativa. A mediação do professor de uma ou mais disciplinas possibilita ao estudante ir ao encontro do conhecimento por meio da observação crítica da realidade, arrolada por questionamentos levantados antes, durante e após a ida ao campo.

Não pode-se ignorar o potencial das aulas de campo no processo de educação científica em espaços socioambientais. Nesse sentido, elas constituem-se num veículo que possibilita uma compreensão do que nos rodeia, facilitando o estabelecimento de inter-relações, e atribuindo significados aos conceitos científicos, recorrendo à contextualização em situações de aplicação. Nesse sentido, o Ecomunam tem sido uma ponte na construção dessas inter-relações.

As trilhas interpretativas, conforme citado anteriormente, visam contribuir para essa aproximação da realidade natural e sociocultural onde o Ecomunam está inserido. A trilha consiste em 14 estações que são percorridas pelos grupos de visitantes onde, em cada uma delas, o educador ambiental instiga-os a explorá-los provocando-os a ver, ouvir e sentir a

biodiversidade no interior do manguezal. Em cada estação acontecem as explicações e dinâmicas de interação com o ecossistema. Destaque pode ser dado para a atividade de reflorestamento na qual, cada participante da trilha é convidado a plantar uma muda de mangue.

O contato direto com o ambiente possibilita um diálogo sem precedentes no processo de conhecimento do patrimônio natural e cultural de uma comunidade. Nesse contexto, conhecer vai muito além de decifrar códigos e memorizar fórmulas, números e teorias. É um movimento que supera a superficialidade de uma relação sem compromissos éticos e morais. Forma atitudes. (Des)constrói valores. (Re)configura saberes e fazeres. Supera a ideia de que o conhecimento científico é “restrito aos aspectos conceituais de cada disciplina e é proveniente apenas de experimentações apenas de experimentações laboratoriais e estudos de conjecturas teóricas, realizada por indivíduos isolados em laboratórios e bibliotecas” (GIL-PEREZ, 2001).

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tempo não pára!. Esse alerta nos leva a perceber que conscientização e sensibilização são elementos de um processo sem freios. Conscientizar e sensibilizar constituem imperativos na sociedade contemporânea e o ecomuseu é veículo incontestado para sua efetivação.

O carácter multidimensional do Ecomuseu, confere-lhe uma natureza exemplar em termos das relações entre produtos tradicionais, patrimônios, valores culturais e desenvolvimento, permitindo-lhe assumir um papel motor de diferentes componentes da realidade da região em que se insere, gerando a diversidade de recursos e de atividades que aí interagem: recursos naturais, recursos culturais, patrimônio edificado e habitat, saberes e fazeres tradicionais, capacidades de inovação, atividades a promover e serviços a prestar.

Como objeto de estudo abordado nesta pesquisa, o ecomuseu e, mais precisamente o Ecomuseu Natural do Mangue da Sabiaguaba, permitiu-nos ver, ouvir, sentir, pensar, refletir e discutir acerca da diversidade de espaços onde o ato educativo pode acontecer.

Educação é movimento complexo e, por assim ser e se apresentar, não pode estar restrito à escola e seu conjunto de normas, regras, teorias e comportamentos. A escola não tem exclusividade sobre o processo educativo, muito embora essa tenha sido uma marca de construção sócio-histórico-cultural aparentemente implacável. É nesse contexto, portanto, que reafirmamos que educação não é sinônimo de escola.

Ensinar e aprender são duas faces de uma mesma moeda. São atos inseparáveis de

um processo que tem como princípio básico a formação humana em todas as suas facetas quais são, cognitiva, afetiva, comportamental, ética, física e moral. Ensina e aprendemos por diversos meios e de diversas formas: no convívio com a família, com os amigos, nas brincadeiras e jogos, no clube, na associação de profissionais, em sindicatos, assistindo televisão, usando o computador para acessar a Internet, na escola, em visitas a zoológicos, parques botânicos e museus. Daí, percebermos o movimento complexo da educação.

Enquanto fenômeno social e, portanto, ferramenta de transformação e evolução das sociedades, a educação não pode ser uniforme e nem deve ser retilínea; tampouco deve estar encerrada às salas de aula e aos muros da escola. Ela acontece em diversos espaços e de formas diferenciadas. Nesse sentido, vimos que ela pode ser entendida de três formas: formal, informal e não formal.

A educação não formal, objeto a que nos detemos nesse estudo, compreende toda atividade educativa organizada e sistemática que ocorre fora do sistema oficial de ensino, com o objetivo de facilitar a aprendizagem de diversos grupos de uma sociedade. A ela está relacionada, também, a educação científica presente nos museus e em sua diversidade de tipos, como por exemplo, os ecomuseus.

Em uma perspectiva relacional e, portanto, dialógica, demonstramos que a educação científica desenvolvida no Ecomunam encontra-se referendada na educação ambiental e na sua efetivação por meio das aulas de campo que acontecem no interior do ecossistema manguezal via trilhas interpretativas. Estas constituem-se de dinâmicas que se processam no decorrer da aula onde a interatividade é marca registrada para o conhecimento do ambiente natural, social e cultural em que constitui o Ecomunam.

Como vimos no decorrer da trama impressa nesse estudo, o Ecomunam é uma expressão do homem e da natureza. Por isso, o objeto neste contexto não é apenas o homem ou o meio ambiente que o cerca, mas a relação que se dá entre os dois e todas as possíveis relações entre o homem e o Real que acontecem no território determinado.

Este museu é uma expressão do tempo. Isto refere-se à interpretação que remonta a sua idealização, quando ainda era apenas uma turva ideia do que poderia ser e de como atuaria na comunidade. É um espelho onde a população se olha, para se reconhecer. É através deste que ela procura a explicação do território onde vive, onde viveram as populações precedentes, na descontinuidade ou na continuidade das gerações. Um espelho onde esta população mostra aos visitantes, para ser melhor compreendida, no respeito do seu trabalho, dos seus comportamentos, da sua intimidade. É uma expressão do homem e da natureza; o homem interpretado no seu meio natural; a natureza interpretada no seu estado selvagem, mas

também, na medida em que a sociedade tradicional e a sociedade industrial adaptaram-na à sua imagem.

Compreendemos, ainda, o Ecomunam, como uma abertura para o tempo de amanhã, sem que, no entanto, se coloque como quem decide, mas desempenhando um papel de informação e possibilidade de análise crítica a respeito do meio natural e social em que vive. É uma interpretação do espaço. Espaços privilegiados e direcionados a um parar e um caminhar. Um laboratório, na medida em que contribui ao estudo histórico e contemporâneo desta população e do seu meio e favorece a formação de especialistas nestas áreas, em cooperação com instituições de pesquisa de fora.

O Ecomunam e sua história pode ser visto como um conservatório, na medida em que ajuda na preservação e valorização do patrimônio natural e cultural desta população. Uma escola, na medida em que associa esta população às suas ações de estudo e proteção, em que estimula uma melhor percepção dos problemas do seu próprio futuro. Uma escola que foge aos padrões do sistema institucionalizado de educação formal.

Podemos afirmar que é um museu-escola que, ao lidar com as questões de cunho ambiental e os elementos que estão a ela relacionados, volta e seu olhar para a compreensão e expressão da ecologia como formas de aproximação de mulheres e homens ao mundo da ciência e, portanto, ao seu próprio mundo. Agindo assim, participa, ativamente, na redução do fosso entre a população e as descobertas científicas. É um espaço que educa por que se reconhece no processo de transformação. 'Transforma, porque se reconhece como ação cidadã.

Ecomuseus são espaços de promoção do encontro de mulheres e homens com o seu cotidiano, com o seu ser e estar no mundo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2000.
- AIDAR, G. Museus e inclusão social. **Patrimônio e Educação**, Porto Alegre, n.31, jan./jun. p.53-62. 2002.
- AIDAR, G.; CHIOVATTO, M. Ação educativa em museus. In: PARK, M.; FERNANDES, R.; CARNICEL, A. (org.). **Palavras-chave em educação não-formal**. Holambra; Campinas: Ed. Setembro; Unicamp, 2007.
- ALBERTI, V. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.
- ARAÚJO, M. M.; BRUNO, M. C. **A memória do pensamento museológico contemporâneo**: documentos e depoimentos. São Paulo: Comitê Brasileiro do ICOM; FFLCH; USP. 1995
- BARBOSA, Túlio; PEDROSA, A. S. O Ecomuseu como elemento estratégico para o desenvolvimento local-regional e agente definidor de geoestratégias de sustentabilidade dos territórios. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 21., Uberlândia, 2012. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2012.
- BARBUY, Heloisa. A conformação dos ecomuseus: elementos para compreensão e análise. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, v.3, p.209-236, jan./dez. 1995.
- BELLAIGUE, Mathilde. Uma nova visão do passado. **Memória**, São Paulo, v.5, n. 19, p.74-77, jul./ago. 1993.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v.2, n.1, p.68-80, jan./jul. 2005.
- BRUNO, C. **Museologia e museus**: os inevitáveis caminhos entrelaçados. **Cadernos de Sociomuseologia**, Lisboa, n.25, p.3-15. 2006.
- BURKE, Peter. História como memória social. In: _____. **Variedades de história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- CABRAL, M.; RANGEL, A. **Processos educativos**: de ações esparsas à curadoria. Caderno de diretrizes museológicas: mediação em museus: curadorias, exposições e ação educativa. Belo Horizonte, n.2. p.158-168. 2008.
- CACHAPUZ, António; PRAIA, João; JORGE, Manuela. Da educação em ciência às orientações para o ensino das ciências: um repensar epistemológico. **Ciência e Educação**, Baurú, SP, v.10, n.3, p.363-381. 2004.
- CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas**: Estratégias para entrar e sair da modernidade. 2. ed. São Paulo: Ed. USP, São Paulo.1999.
- CARNEIRO, D. M. G; SOUZA, J. W. H.; MARQUE, K. M. O. **Projeto de classificação dos rios da região metropolitana de Fortaleza**. Fortaleza: SEMACE, 1990.
- CHAGAS; Mário de Souza. Memória e Poder: dois movimentos. **Cadernos de Sociomuseologia**, Lisboa, n. 19, 2000.
- CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. Ijuí, RS: Unijuí, 2000. (Coleção Educação em Química)
- _____. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira**

de Educação, Rio de Janeiro, n. 26, p. 89-100, 2003.

CHIOVATTO, M. **Ação educativa**: mediação cultural em museus. São Paulo: Centro de Memória Bunge, 2010. Comunicação apresentada nas Jornadas Culturais.

COELHO, Teixeira. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo, v. 2, jan./dez. 1994.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEMO, Pedro. Educação científica. **Boletim Técnico do Senac: Revista de Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v.36, n.1, p. 15-25, jan./abr. 2010.

FÁVERO, Altair Alberto (Org). **Filosofia e racionalidade**. Passo Fundo, RS: UPF, 2002.

FERNÁNDEZ, L. A. **Introducción a la nueva museología**. Madrid: Alianza, 1999.

FIGURELLI, Gabriela Ramos. O público esquecido pelo serviço educativo: estudo de caso sobre um programa educativo direcionado aos funcionários de museu. **Cadernos de Sociomuseologia**, Lisboa, n.44, p.37-64, 2012. Disponível em: http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/issue/view/225/showToc_. Acesso em: 26 maio 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra, 1990.

_____. **Extensão ou comunicação?** 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 28.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GIL-PÉREZ, D. et al. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v.7, n. 2, p. 125– 153, 2001.

GOHN, M. G. M. **Educação não-formal e cultura Política**: impactos sobre o associativismo no terceiro setor. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GRINSPUM, D. **Educação para o patrimônio**: Museu de arte e escola: Responsabilidade compartilhada na formação de públicos. 2000. 148f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2000.

GUARNIERI, W. R. O conceito de cultura e sua inter-relação com o patrimônio cultural e a preservação. **Cadernos Museológicos**, Rio de Janeiro, IBPC, n.3, p.7-12. 1990.

GUIMARÃES, M; VASCONCELLOS, M. das M. N. Educação ambiental e Educação em ciências: um esforço de aproximação em um museu de ciências. **Ambiente & Educação**, Rio Grande do Sul, 2006.

HORTA, Maria de Lourdes. 20 Anos depois de Santiago: a Declaração de Caracas. In: **A memória do Pensamento museológico contemporâneo**. São Paulo: Comitê Brasileiro do ICOM, 1995.

HORTA, Maria de Lourdes P.; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 1999.

HUBERT, F. In **La Museologia**: inquérito aos museus em Portugal. Lisboa: Ministério da Cultura, 2000.

JACOBI, Pedro Roberto; TRISTÃO, Martha; FRANCO, Maria Isabel Gonçalves Correa. A

função social da educação ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.29, n.77, p.63-79, jan./dez. 2009.

KRAMER, S. Produção cultural e educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museu. In: KRAMER, S; LEITE, M. I. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998. p. 199-212.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos pra quê?** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 1999.

LOPES, César; Póvoa, Liliana. **Construir uma memória da terra para o futuro**. [S.L.: S.n],1999.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.93, p.1473-1494, set./dez. 2005.

MARANDINO, Martha et al. A educação não formal e a divulgação científica: o que pensa quem faz? In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 4. Bauru, SP, 2003. **Anais...** Bauru, SP: Unesp, 2003. Disponível em: <fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ivenpec/Arquivos/Orais/ORAL.009.pdf>. Acesso em: 11.jun.2013.

MARANDINO, Martha. Museu como lugar de cidadania. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Museu e escola: educação formal e não formal. **Salto Para o Futuro**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 29-34, maio 2009.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. **Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos**. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação).

MARTIN, Gabriela et al. **Arqueologia de salvamento na praia de Sabiaguaba em Fortaleza - CE**. Recife: UFPE, 2003. (Série Arqueológica).

MARTINELLI, Marcelo. **Mapas de Geografia e cartografia temática**. São Paulo: Contexto, 2003.

MANZINI-COVRE, M. L. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. História oral como fonte: problemas e métodos. **História**, Rio Grande, RS, v.2, n.1, p.95-108, 2011.

MATTOS, Y. Ecomuseu, Desenvolvimento Social e Turismo. **Quarteirão**, Rio de Janeiro, RJ, p. 6-7, jul. 2006.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Ed. Contexto, 2007.

MENEZES, Ulpiano Bezerra de. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, v. 2, 1994.

_____. Educação e museus: sedução, riscos e ilusões. **Revista FAPA: Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 27, p. 91-102. jan./jun. 2000.

MOREIRA, Fernando João. Museologia, Estruturas Territoriais e desenvolvimento. **Cadernos do MINOM**, Lisboa, n.1. 1991.

MOUTINHO, M. C. **Museus e Sociedade**. Monte Redondo: Ed. Museu de Monte Redondo, 1989. (Cadernos de Patrimônio, 5)

_____. Sobre o conceito de Museologia Social. **Cadernos de Museologia**, Lisboa, n.1, 1995.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaração universal sobre a diversidade cultural. 2002. In www.unesdoc.unesco.org/. Acesso em: 24 de abril, 2015 em <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>

PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana: 29 de junho de 1944): mito, política, luta e senso comum. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

PRÍNCIPE, Lisandra Marisa; DIAMANTE, Juliana. Desmistificando a educação não-formal. **Revista Acadêmica Eletrônica Sumaré**. São Paulo, v.1, n. 12, 2010. Disponível em : <sumare.edu.br/Arquivos/1/raes/06/raesed06_artigo01.pdf>. Acesso em 23 maio 2013.

PRIMO, Judite. Pensar contemporaneamente a museologia. **Cadernos de Sociomuseologia**, Lisboa, n. 16, 1999.

_____. Patrimônio, política cultural e globalização em contexto museal. **Revista Lusófona de Humanidades e Tecnologias: estudos e ensaios**. Lisboa, n.12, p.54-62, 2008.

REIS, Pedro. Ciência e educação: que relação?. **Interações**, São Paulo, n. 3, p.160-187. 2006. Disponível em: www.eses.pt/interaccoes. Acesso em: 12 nov. 2013

REZK, Antonio. Moniz Bandeira e o governo João Goulart. **Novos Rumos**, São Paulo, v.17, n.38, 2002.

RÚSSIO, W. Cultura, patrimônio e preservação. In: ARANTES, A. (org.). **Produzindo o passado: estratégias de construção do patrimônio cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p.59-78.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, M. C. T. M. **Repensando a ação cultural e educativa dos museus**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1990.

_____. A preservação da memória enquanto instrumento de cidadania. **Cadernos de Sociomuseologia**, Lisboa, n.3 p.76-88. 1994.

_____. Reflexões museológicas: caminhos de vida. **Cadernos de Sociomuseologia**, Lisboa, n. 18, 2000.

_____. Os Museus e seus públicos invisíveis. In: ENCONTRO NACIONAL DE REDE DE EDUCADORES DE MUSEUS E CENTROS CULTURAIS, 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2007.

_____. **Encontros museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu**. Rio de Janeiro: Minc; IPHAN; DEMU, 2008.

_____. Demandas e desafios para a formação contemporânea em museologia. In: ENCONTRO NACIONAL DA REDE DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DO CAMPO DA MUSEOLOGIA, 2. 2009, Salvador. **Anais...** Salvador, 2009.

SANTOS, M. S.; CHAGAS, M. A linguagem do poder dos museus. In _____. **Museus, coleções e patrimônios: narrativas polifônicas**. Rio de Janeiro: MinC; IPHAN; DEMU. 2007.

SANTOS, M. E. V. M. dos. **Que cidadania?** Lisboa: Santos-Edu, 2005.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **A contribuição da Filosofia para a Educação.** Manaus, 2011. Palestra apresentada na Universidade Federal do Amazonas durante a XIX Semana de Filosofia.

SPONHOLZ, Liriam. O que é mesmo um fato? Conceitos e suas consequências para o jornalismo. **Revista Galáxia**, São Paulo, n. 18, p. 56-69, dez. 2009.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TORAL, Hernan Crespo. A Memória do Pensamento Museológico Contemporâneo: Documentos e Depoimentos In: SEMINÁRIO REGIONAL DA UNESCO SOBRE A FUNÇÃO EDUCATIVA DOS MUSEUS, 1958, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: [S.n], 1958.

TREVISAN, Inês; SILVA-FORSBERG, Maria Clara. Aulas de campo no ensino de ciências e Biologia: aproximação com a abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). **Scientia Amazonia**, Manaus, v. 3, n.1, p.138-148, 2014.

VAN MENSCH, P. Museus em movimento: uma estimulante visão dinâmica sobre interrelação museologia-museus. **Cadernos Museológicos**, Rio de Janeiro, n.1, p.49-54.1989.

VARINE, Hugues de. **O tempo social.** [S.L]: Livraria Eça Editora, 1995.

_____. Museus e desenvolvimento local: um balanço crítico. In: BRUNO, M.C.; NEVES, K.R. (org.). **Museus como agentes de mudança e desenvolvimento:** propostas e reflexões museológicas. Aracaju: Max, 2008.