

“AGUA MOLE EM PEDRA DURA TANTO BATE ATÉ QUE FURA: EDUCAÇÃO POPULAR E HERANÇA CULTURAL NO SÉCULO XXI”.*

*Elizabeth Tamanini***
*Zilma Isabel Peixer****

Resumo: Nesse artigo, procura-se delinear as interfaces entre educação, educação popular e educação patrimonial, consubstanciado pelas pesquisas em desenvolvimento sobre cultura material e imaterial na Serra Catarinense. Essas reflexões tecem um quadro ainda novo na construção de conhecimento e nos debates na área de Educação procurando demonstrar a importância dos espaços de memória, entre eles o museu na construção da pertinência e das identidades coletivas nos movimentos sociais e nas esferas da educação popular. Os fios que buscamos delinear percorrem os caminhos dos modos de vida, do qual existem poucos registros, daqueles que pouco ou nada aparecem na documentação escrita e na representação da cultura material “oficial”. Nossos fios buscam as relações, as tensões, as teias coletivas entre indivíduos, apontando para algumas questões inusitadas que o estudo da cultura material e o trabalho com educação popular podem nos propiciar.

Palavras chave: Educação patrimonial, Cultura material e imaterial, Serra Catarinense.

Introdução:

“Água mole em pedra dura...”

“Um claro sentido da oportunidade histórica, oportunidade que não existe fora de nós próprios, á espera que vamos a seu encaço, mas nas relações entre nós

e o tempo mesmo na intimidade dos acontecimentos, no jogo das contradições. História que nos castiga quando não a aproveitamos a oportunidade ou quando simplesmente a inventamos na nossa cabeça, sem nenhuma fundamentação nas tramas sociais (Paulo Freire).

As escolhas que fazemos de nosso objeto de trabalho ou de pesquisa nunca são desinteressadas, estão de alguma forma ligadas a nossa história de vida, a valores e princípios ideológicos que se definem ao longo de nossas vidas. A epigrafe do inicio do texto contextualizado pelo educador Paulo Freire, incita o pesquisador, a pesquisadora a tomar posição diante da história e assumi-la como processo dialético em intimidade

* Trabalho apresentado no V Congresso Internacional de educação 20 a 22 de agosto 2007. Unisinos

** Dra. Em Educação – UNICAMP/SP. Professora no Mestrado em Educação – Uniplac/SC. Pesquisadora convidada do Núcleo de Estudos Estratégicos / NEE/ UNICAMP.

*** Dra. Em Ciências Sociais – PUC/SP. Professora no Mestrado em Educação – Uniplac/SC. Pesquisadora/Centro Vianei de Educação Popular.

constante com as tramas sócio-culturais. O exercício para o reconhecimento das contradições não significa legitimá-las. Daí a necessidade de interrogá-las continuamente tendo em vista as heranças sociais as quais foram construídas à história e do mesmo modo, o passado não pode ser utilizado como objeto de dominação para o presente (Benjamim, 1994), assim a reflexão e a ação alimentam-se reciprocamente.

Trabalhamos há algum tempo, quase vinte anos com questões pertinentes ao ato de preservar o patrimônio cultural, relacionando esta problemática à Educação e a Cultura. Nesta escolha esbarramos com linhas e áreas da Educação, bem marcadas por sua trajetória conceitual tendo a educação formal como parte significativa de seus estudos. Práticas e reflexões acerca da educação não formal no Brasil passaram a ter algum destaque na academia, a partir do final da década de 80 do século XX. Assim, pensar cultura material, museu, patrimônio cultural, participação comunitária e Educação significou lidar com a complexidade da Educação como área de conhecimento e ao mesmo tempo tendo uma série de problemáticas de ordem conceitual e multidisciplinar para construir.

Nosso objetivo maior passa pelo aprofundamento das abordagens e interfaces entre educação e movimentos sociais, educação popular e educação, educação e museologia, sociedade e cultura. Todavia a problemática tem sido como transformar um museu em um espaço interativo, democrático e pedagógico? Como disponibilizar informações acerca de acervos, saberes, fazeres e conhecimentos para diferentes realidades sociais para diferentes públicos pertencentes ou não pertencentes ao ensino formal, sem os rótulos e os estereótipos herdados secularmente por instituições da cultura e da educação? Houve sempre uma política de conservação que preservou a casa-grande, as igrejas barrocas, os fortes militares, as câmaras e cadeias como as referências para a construção de nossa identidade histórica e cultural e que relegou ao esquecimento as

senzalas, as favelas, os bairros operários, as pequenas comunidades rurais (Funari, 2006). Para tal desafio nos ancoramos nas aprendizagens e experiências vividas com organizações comunitárias, com o movimento social e a educação popular.

O repensar maduro desse processo teve espaço quando no mestrado e no desenvolvimento do doutorado e a partir das experiências educativas já realizadas passou-se a estabelecer novas possibilidades teórico-metodológicas. As ligações entre projetos dos movimentos sociais e dos projetos acadêmicos constituem-se em referenciais concretos, permitindo assim, a análise e a sistematização da *práxis*. Passamos a compreender o significado social da instituição museológica ao longo dos séculos, o sentido e o significado do patrimônio cultural, a história da educação, as hegemonias criadas a partir dos conteúdos programáticos e planos de ensino e do mesmo modo, aprofundou-se a problemática do patrimônio cultural na interface com a educação e a participação da sociedade.

“...Tanto bate até que fura: Educação, cultura e herança cultural”

Como se observa, a temática é abrangente e inesgotável, tanto na discussão, como em polêmica, quanto em pesquisa. E muito há ainda, a se fazer nesta trajetória, já que esta problemática vinculada à educação popular e herança cultural compõe um espaço pouco teorizado no Brasil. Conforme Marly Rodrigues (2001) somos uma sociedade baseada na escravidão, desde o início houve sempre dois grupos de pessoas no país, os poderosos com sua cultura material esplendorosa, cuja memória e monumentos são dignos de reverência e preservação. E os vestígios esqualidos dos subalternos, dignos de desdém e desprezo.

A Educação é sobremaneira responsável pelo processo cultural, e ainda, pela continuidade ou descontinuidade das estruturas sociais. A Educação está neste caso sendo

concebida como um processo sociocultural que carrega em sua gênese um conjunto de práticas, (heranças cognitivas e cognoscitivas) e representações ideológicas. Aqui se preconiza os diálogos e interações entre Cultura e Educação - diálogo difícil, mas extremamente necessário, considerando os conflitos e percepções libertadoras e limitadoras de ambos os lados. Aspecto esse que não precisamos ir muito longe, somente verificar a estrutura dos poderes públicos municipais no Brasil, nos organogramas institucionais onde ficam a Cultura e a Educação? O desafio é sair do casulo reducionista e cômodo de cada dimensão e observar as interfaces, os pontos de comunicabilidade. Afinal cultura não é somente organização de festas e educação não é somente reprodução de conteúdos em sala de aula.

Para as nossas investigações, tal problemática exige também que se inclua a cultura material como elemento indispensável para as releituras e reflexões contextuais, onde passado e presente se mesclam na tentativa de elaborarmos discursos de apropriação desses passados e dos significados para a educação. Situamos a reflexão conjugando conceitos de cultura material, memória, museu, educação, herança cultural e cidadania, apontando assim, a complexidade especialmente da Instituição museológica na produção de imagens e, sobretudo, a mitificação da memória, que ao se materializar-se em cenários passa a desempenhar um papel estratégico e político. Nesse embate compreende-se com mais intensidade que os museus são locais perigosos! Cada objeto é portador de múltiplos significados. “O museu suprime o tempo e a presença de agentes da história” (Funari, 1995, Tamanini, 1998). E que a cultura material de uma sociedade constitui em si, resíduos do passado e como tal é fonte de relevantes gamas de informações, capaz de oferecer novos e outros tipos de levantamentos e análises dos vários elementos que a integram. Contudo, é através da cultura material e ou da materialidade humana e das narrativas que se concentra a passagem do tempo, assim à

leitura é feita a partir das experiências acumuladas que se desdobram na memória, diante da imagem do presente.

Os passados são sempre construções. Revisitá-los exige compreensão e complexidade. A educação pode contribuir na construção de diálogos, rupturas e confrontos. A comunidade de um dado território não é homogênea, pois é constituída de classes sociais e setores, tais como trabalhadores, trabalhadoras (campo e cidade), como também existem atritos entre os diferentes segmentos (integrados, marginalizados e excluídos). Daí a importância da participação da sociedade nestes processos de leitura e releitura do mundo, na decodificação de seu patrimônio; porque estes elementos reforçariam o seu direito de ser residente, pertencente nesta ou naquela região, neste ou naquele país, com tradições, identidades e culturas distintas e permeiam também a escolha e construção das possibilidades.

A seleção dos bens preservados quase sempre tem sido efetivada dando-se ênfase aos bens culturais produzidos pelas elites. Em particular, as classes dominantes decidem o que deve ser lembrado e esquecido de acordo com seus desejos e interesses políticos e econômicos, não de acordo com a realidade histórica de cada grupo que constitui a sociedade. Especialmente os museus ainda guardam e preservam formas saudosistas, românticas, elitistas e exóticas de narrar a memória social. Expõe-se, preserve-se algo que está relacionado a um passado distante, não há interface com o presente, sendo o cidadão, excluído do processo de seleção e da preservação.

A concepção de instituição museológica preservacionista que traduz novos paradigmas de uma sociedade democrática, esta enraizada e é resultado de um processo histórico, político e social. Ao longo dos séculos os museus vêm passando por inúmeras mudanças. Atualmente tem-se como paradigma que uma das funções mais importante de um museu é a educativa. Estando aberto ou fechado ele comunica, portanto é uma instituição que produz informações, constrói valo-

res e ideologias e a educação como área de conhecimento entraria como ferramenta produtora de diálogos dos saberes e fazeres herdados, acumulados e ressignificados pela sociedade. O caráter social do conhecimento para Freire sustenta-se na premissa que a construção é um esforço coletivo, portanto deve ser apropriado criticamente permitindo os usos para a transformação social.

Tais reflexões e experiências acirraram as contradições provocando ruídos em instâncias estruturais e teóricas. É nesse contexto que as provocações formuladas por Freire e Benjamim especialmente quando discutem o conceito de história e experiência, que compreende-se as peculiaridades dentro de um contexto de totalidade, recuperando a dimensão política da preservação e a participação popular. Assim nossas premissas básicas para os projetos voltados a museus e centro de memórias convergem para a construção de diálogos emancipatórios. Nesse sentido as ações passam a ser pensadas em contextos e processos permanentes tentando não cair nas armadilhas dos arranjos metodológicos construídos pela educação formal de cunho neoliberal. Até porque essas instituições atuam com educação, mas não pertence à categoria do ensino formal, tampouco pode se transformar em um laboratório da escola. Para Lopes a contribuição dos museus à educação “não deveria ser tratada prioritariamente apenas do ponto e vista de enriquecer, complementar currículo ilustrar conhecimentos teóricos, tampouco a partir de propostas de intervenção direta no processo educacional formal, que dificilmente se comprometeriam com o “desempenho” das seqüências longas e rotineiras da aprendizagem escolar (apud Tamanini, 1998:205). Os museus ainda sobrevivem em consequência do número de estudantes que os visitam. A relação pedagógica em grande parte se dá na perspectiva de uma “visita”, sem comprometimentos processuais acadêmicos para as instituições envolvidas – Escola e Museu. “Os objetos não falam por si só”. Só os codifica quem tem os códigos e os signos para os fazer-los.

Assim criamos programas de educação em museus no final da década de 90, século XXI, onde a problemática reside na formação de professores, formação de público e participação comunitária. As ações contemplam linguagens educativas singulares a museu, a centro de cultura e memória e ao campo teórico da educação popular inspirada na pedagogia de Paulo Freire. Nesse período final da década de Oitenta grande parte das instituições de cultura e educação no país, se negavam a pensar em educação popular, ou assumirem as inspirações Freirianas de Educação. Muitos secretários e secretárias de educação ou cultura mencionavam e citavam sua influência pedagógica, mas tampouco, enquanto representantes das políticas públicas assumiam como proposta político-pedagógica. Segundo Fleury (2002: 57):

Numa sociedade capitalista, a educação popular, propriamente dita, opõe-se às diferentes formas de intervenção educativa realizadas pelas agências da classe dominante junto às camadas populares. Constitui-se como o conjunto de processos educativos desenvolvidos pelas classes populares em suas lutas pela construção de sua hegemonia e de sua resistência à exploração e a dominação capitalista.

Tratando-se da cultura o afastamento era ainda maior. Observa-se fortemente esse distanciamento quando no final da década de 60 e início de 70, o Programa Nacional de Museus passa a adotar como linha de ação os pressupostos teóricos da Educação permanente definidos pelo UNESCO. “Os projetos de educação de adultos, patrocinados pela UNESCO (United Nations Education Social And Cultural Organization) a partir da década de 40 em diante, servem como instrumento para a burocratização dos trabalhos anteriores de educação junto ao povo, centralizando-os, ampliando-os e rotinizando-os sob o controle do Estado (Fleury, 2002:55). No caso do Brasil, os museus e centros culturais não assumiram as propostas de Educação Popu-

lar. Estiveram ausentes, não participaram ativamente dos movimentos de educação e cultura deflagrados na década de setenta. Preferiram adotar as concepções de Educação Permanente e de Educação patrimonial, “importadas” para o país, o que reduziu as práticas educativas em museus à complementariedade da Escola.

**“...Tanto bate até que fura:
Educação, herança cultural e participação comunitária”**

Quando afirmamos que nossa atuação frente ao mundo não é desinteressada e tampouco o conhecimento é disciplinar, contextualizamos estas reflexões tendo como pressuposto a nossa experiência profissional e acadêmica ao longo desses anos atuando com educação. Nessa construção passamos a observar fortemente o quanto no Brasil às pequenas comunidades, aquelas mais afastadas dos centros urbanos são desprovidas das condições elementares à qualidade de vida. Afora as desigualdades sociais mais prementes, parte das memórias, das histórias de vida, e da cultura material viva e presente nessas comunidades estão depositados e “tombados” em muitos museus já estudados em nossas pesquisas como acervos antigos, coisas do passado.

Novamente refletimos o quanto os museus negligenciam a cultura como um fenômeno social dinâmico, tratam do passado pensando nos objetos, nas “coisas velhas”. A sociedade, o ser humano, os saberes, os fazeres, as identidades, a vida estão ausentes da produção e do significado da cultura, seja ela material ou imaterial – passado e presente – não são passíveis de contextualização. Nesse momento nossa intervenção profissional passa a ser no Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense/UNIPLAC/LAGES/SC, como professoras/pesquisadoras. Juntamos nossos objetos de pesquisa: Educação Popular, Sociedade e Cultura. A docência, a pesquisa e a orientação das dissertações têm caminha-

do nesta perspectiva conceitual. Nas trajetórias construídas e das temáticas estudadas, como patrimônio, memória, educação e herança cultural, dos espaços sagrados e protegidos da Escola e do Museu nosso olhar tem percorrido o “sertão”, o “sertão da serra catarinense, os lugares afastados e ausentes das infra-estruturas públicas onde em algumas situações o ir significa fazer a trilha a pé ou em lombo de cavalo. Segundo Peixer (2002) com as mudanças sócio-culturais ocorridas nas últimas décadas nessa região, de modo substancial com o êxodo rural, “há que se considerar, que a vinda para cidade não significa a ruptura completa com o modo de vida anterior e com a cultura política engendrada nas relações entre fazendeiros, peões e agregados, isto tem repercussões nos processos de organização dos grupos locais e sua efetiva participação em movimentos sociais.” um processo de resignificação dos antigos valores, em que as relações paternalistas com os fazendeiros se reelaboraram em postura eivadas de clientelismo com o poder público local”. Moraes Pessoa (2005:51) contribui com a análise quando contextualiza que estas relações, de identidades e posturas diante do mundo não desaparecem por conta de mudanças territoriais, segundo esse autor, “temos uma intersecção entre campo e cidade, em diversas manifestações e formas. O que marca *as ruralidades* é a relação com a terra, com o plantar. Isso faz parte, está presente em nossos processos de construção de identidades. Há muitas pessoas que morando em médias e grandes cidades elaboram sua compreensão de mundo, com as referências do mundo rural”.

Assim a reflexão fundamenta-se nas pequenas comunidades rurais, no inventário das identidades culturais, sociais e políticas, tendo a, memória e a cultura material e imaterial presente como tema gerador e a educação popular como paradigma de mediação e diálogos. As antigas igrejas, as antigas escolas isoladas, os salões paroquiais, os saberes e os fazeres das comunidades serão de todo modo escavados, e quiçá escovados a

“contrapelo da história como diz Walter Benjamin”.

A investigação caminha para a produção acadêmica mais recente no Brasil sobre esta temática. O significado social da educação em pequenas comunidades rurais, o papel das referências patrimoniais identitárias na construção e desconstrução de conhecimentos e saberes comunitários, as identidades, a dinâmica social produzida pelo sentido da escola, da igreja, dos lugares de memória como ressalta LE Goff e Nora, (1979: 13):

(...) “trata-se no sentido preciso do termo em que uma sociedade qualquer que ela seja, uma nação, uma família, uma etnia, ou um partido, encerram voluntariamente as suas recordações e as reencontram como parte necessária da sua personalidade: os lugares topográficos, como os arquivos, bibliotecas e museus; os lugares monumentais como cemitérios, ou o patrimônio construído, os lugares simbólicos, como as comemorações, as peregrinações, os aniversários ou emblemas; os lugares funcionais, como os manuais, as autobiografias ou associações. Mas fazer história conduz a mudar o sentido da própria palavra, passando da memória dos lugares aos verdadeiros lugares da memória.”

Sabemos que faz sentido neste momento incluirmos este tema para uma releitura sobre os caminhos da educação popular e do significado da preservação da herança cultural para as pequenas comunidades rurais. Paulo Freire, (1996: 100) afirma que “a Pedagogia é uma reflexão crítica sobre os *quefazeres* humanos. Para melhor realizar-se, estes *quefazeres* buscam a compreensão científica do mundo. A Pedagogia precisa das ciências e, através destas, acontece como reflexão crítica (...) uma ciência é um campo de conhecimentos e procedimentos que tem autonomia epistemológica. Tem, também, uma certa autonomia classificatória (taxonômica) em seus procedimentos e na sua conceituação. Ela é autônoma, embora relacionada com outras ciências”.

Temos estudado e acompanhado uma série de pesquisas e experiências fundamentadas nos princípios da educação popular e grande parte dos enfoques estão voltados para as áreas mais convencionais da educação e da cultura. Segundo STRECK (2006:272) “Dois fatos contribuíram para definir os rumos da educação popular nestas últimas décadas: foram à ida de Paulo Freire à Secretaria de Educação na cidade de São Paulo de 1989 a 1991 e a conquista do poder local por governos que assumiram uma proposta de educação popular”. “A educação popular passou, assim a aproximar-se do lugar onde se gera o discurso pedagógico hegemônico, com todas as vantagens e riscos”.

Nesse sentido, nossas investigações passam pelo viés da herança cultural, conceito e significado de extrema relevância para a emancipação da classe trabalhadora. O que é preservado? O que se solidifica? O que se destaca e é alçado ao papel de baluarte da memória e da história. E que ao mesmo tempo pode servir de espaços de pertencimento de identidade, e também de espaços de mudança, ou seja, que propiciem a reflexão crítica sobre o ser humano e sua comunidade. Mas neste caso, o que é premente é o problema das relações entre os homens. Em toda resposta que o homem dá existe a presença das experiências anteriores, a ação da memória. Toda ação humana é uma ação com carga de memória e se não houvesse memória, a cultura não seria possível. “Como o indivíduo universal, o cidadão do mundo poderia orientar-se na cidade, no campo, quando sua geografia está presa à memória? Isto é, quando devemos recordar que a Rua da Fonte não possui nenhuma fonte e termina na rua das flores, as quais, por sua vez faz tempo que não exalam cheiro”. (Lovisol, 1989:19). Além de a memória coletiva se apresentar como tradição, ela se estrutura internamente como uma partitura musical, o que nos possibilita aprendê-la como um sistema estruturado em que os atores sociais ocupam determinadas posições e desempenham determinados papéis.

Ao trabalharmos como a memória buscando reencontrar a herança cultural no próprio seio das comunidades históricas, as maneiras como elas “viveram e vivem o seu passado, como constituem sua memória coletiva e como esta lhe permite fazer em face dos acontecimentos presentes, percebemos que ela não é somente uma conquista, mas também um instrumento e um objeto de poder” (Khoury, 1991: 81). O sistema capitalista vê essas questões como algo sem importância, alicerçado no paradigma do processo produtivo do campo em decadência, excluindo as comunidades de qualquer possibilidade de resistência ou sobrevivência social e cultural.

Historicamente, com o desenvolvimento do capitalismo, o camponês é condenado ao desaparecimento, à proletarianização, à transformação em operário. Na relação com o camponês, o que o capital faz é tentar separá-lo dos meios de produção, convertê-lo em força de trabalho para o capital. (Martins, 2002: 83-84).

Vale ressaltar que a valorização e estímulo à participação da sociedade na discussão sobre a preservação da herança cultural não exime a responsabilidade do Estado. Não deixar se trair pelos ventos do neoliberalismo da participação esvaziada, significa rever constantemente o complexo processo histórico e econômico em que o Brasil está inserido.

O meio rural especialmente no século XX passou a ser considerado e visto com área marginalizada, uma vez que o discurso clássico da “modernidade” apoiou-se no modelo industrial, privilegiando a cidade como ideal de desenvolvimento, num processo hierarquizador desses lugares, onde, por um lado, o campo passou a exercer o papel de saneador das necessidades urbanas (fornecimento de matéria-prima, alimentos, água potável, reservas de valores, especulação imobiliária, entre outros exemplos). Tal estratégia resultou no retardamento – e em alguns casos, até mesmo na atrofia - do

movimento na construção e promoção do desenvolvimento social e da conquista de uma melhor qualidade de vida. Segundo Bosi, (1994:11). “As palavras cultura, culto e colonização derivam do mesmo verbo latino *colo*, cujo participio passado é *cultus* e o participio futuro é *cultus*. *Colo* significou, na língua de Roma, eu moro, eu ocupo a terra e, por extensão, eu trabalho, eu cultivo o campo. *Cola* é a matriz da colônia enquanto espaço que esta ocupando, terra ou povo que se pode trabalhar e sujeitar”. Ao campo foi reservado, no processo capitalista, primeiro à função de colonizar e agora consumir os serviços e produtos oriundos das cidades, num comportamento eminente passivo diante do projeto neoliberal. Porém, a realização de dimensões da essência humana é possibilitada, entre outras coisas, pelos artefatos criados pelo trabalho humano, do homem para o homem, numa escala cada vez mais histórica.

Não só no Brasil, como em muitos outros países este modelo que com nuances diferentes de urbanização provocou o esvaziamento das áreas rurais resultando não só em graves problemas sociais e culturais para o meio rural como também para a cidade. Ao viverem um momento de transição, os trabalhadores acabavam por não usufruir de “novos direitos” nem eram desobrigados de “deveres antigos”. O campo passou a depender cada vez do Estado/governo para poder manter-se produtivo. Todavia os recursos para manter as atividades da agricultura familiar são insuficientes para assegurar a produção e a qualidade de vida da população do campo que vivencia ao longo dos tempos, dolorosas escassez dos mais elementares recursos de subsistência. Segundo Martins (1986:146):

Na verdade, o que os grandes estabelecimentos estão claramente produzindo, ao manter, especulativamente, terras incultas em alta proporção, é renda fundiária e não lucro nem riqueza ou maior valor de produção. Estão interessados na elevação especulativa do pre-

ço da terra e na renda fundiária que daí resulta sem necessidade de maiores investimentos de capital. (...) A explicação não é completa nem correta se deixarmos de lado o fato de que a grande produção na agricultura, assim como a pequena, envolve a renda fundiária e a contradição que a renda apresenta na produção capitalista.

Assim, as comunidades rurais no Brasil vêm sofrendo processos de desestruturação nas diferentes dimensões. Nas últimas décadas, os apelos, para as ditas mudanças sócio-culturais, foram forjadas à luz do modelo econômico neoliberal que abstrai das experiências comunitárias a idéia de que os sujeitos são algo em si, quando identificados ao consumo extremo. As Escolas, a partir de seus Programas de Ensino, acabam por legitimar esse modelo, que nega a possibilidade de resistir a violência do mercado. Tal legitimidade e/ou tal autonomia “é produzida no momento em que se faz uma separação entre indivíduos que dominam e as idéias que dominam, de tal modo que a dominação de homens sobre homens não seja percebida porque aparece como dominação das idéias sobre todos os homens (Chauí, 1981: 106). Ressaltamos o papel da Escola porque para os pequenos lugares, pequenas comunidades a Escola exerce um papel essencial na construção de relações societárias, e identitárias interagindo com diferentes grupos sociais.

Não podemos falar só daqueles que frequentam a educação formal, mas também nos que vão se educando informalmente junto da sua família, constituindo, por vezes, a sua memória coletiva, com as memórias dos outros, inventando, criando um imaginário que os equilibra face ao desenraizamento que sofrem. Todavia o que se observa a partir de pesquisas sobre currículo e conteúdo programático para as escolas do campo e das inúmeras escolas rurais, igrejas e outros elementos de identificação abandonados no Brasil (cultura material – patrimônio cultural das comunidades), é que a referência, e o

modelo ideológico de sociedade fundamenta-se num imaginário urbano-capitalista.

A moeda da cidadania, da inclusão passou a ser o cartão de crédito, porém, cidadania é vivida por aquele que mora na cidade. Quem vive nas áreas rurais ou vive do campo, pouco pode ter acesso aos bens produzidos e ofertados na *polis*, portanto a cidadania é restrita. A problemática fundamenta-se não na acessibilidade, mas nas ideologias de apropriação e valoração destes processos. Para Ortiz (1996), a sociedade brasileira, passa nesse momento também, por uma reorganização na esfera da cultura. “Sobretudo com a consolidação, nos anos 60 e 70, das indústrias culturais” As diferenças entre o que se ensina para as comunidades rurais e as comunidades urbanas, neste modelo, referem-se ainda um projeto desenvolvimentista ancorado em estereótipos. O fazer e o saber das comunidades rurais podem se transformar em algo importante ou exótico (falamos das experiências de turismo no espaço rural) quando o “modelo” se apropria destas singularidades para o consumo urbano.

As teorias críticas têm contribuído para aumentar nossa compreensão sobre as íntimas e estreitas relações entre conhecimento, poder e identidade social e, portanto, sobre as múltiplas formas pelas quais os conhecimentos e saberes estão centralmente envolvidos na produção do social. As teorias da reprodução social, por exemplo, nos mostram como as distribuições desiguais de conhecimentos, através do currículo, da escola, e dos museus constituem mecanismos centrais do processo de produção e reprodução de desigualdade social. A Educação, em um quadro mais estrutural, tem sido efetivada a partir da seleção autoritária burocrática inadequada e imposta dos saberes.

A Educação, a partir da interface com a Escola detém responsabilidades tanto de manutenção deste modelo, como poderá ser produtora de rupturas no campo do fortalecimento das identidades e das diferenças, tendo a produção humana como convergência entre identidades, comunidades e sabe-

res. Todavia, como um modo de existência ímpar, como um referencial capaz de “juntar fragmentos” e forjar a “identidade mestra” (Hall, 2003).

E essa é uma rede de diversos pontos nodais, em busca do entendimento desses processos e atuação articulada, que possam contribuir para a autonomia das sociedades, que em síntese é que o Paulo Freire tanto destacou a “luta contra todos os obstáculos a humanização [do indivíduo]”. E esse é um ponto chave, construir um presente e um futuro melhor de forma igualitária, mesmo porque estamos na eminência da insustentabilidade humana.

E aí chegamos a outro grande impasse, percebemos que a cultura se transforma também no grande apanágio, tanto para justificar a permanência e imutabilidade das condições e estruturas sociais, como para, servir de vetor para essas mesmas mudanças. É só observarmos os discursos sobre desenvolvimento e sustentabilidade social. Isso nos remete a pontos que gostaríamos de abordar que é sobre os elementos de permanência cultural, e aqui considerando em dois aspectos: de dominação e de resistência/autonomia.

Memórias, subjetividades, identidades, heranças culturais formação do sujeito individual e coletivo submersos na dimensão cultural. Muitas vezes não entendemos os liames e os fios que formam essa trama, e o discurso da cultura tanto pode servir para camuflar e justificar como para desvelar e romper. Memórias e heranças culturais escondidas e camufladas, mas que formam parte significativa do território cognitivo de atuação social.

Assim, lembramo-nos das práticas do coronelismo, que enquanto sistema político, já foi superado, mas enquanto prática política cotidiana está muito vivo nas práticas políticas e relação entre grupos sociais e Estado, onde espaços e instrumentos de relações democráticos, como: eleições diretas, informatizadas ou audiências pública são rearticuladas nas práticas de mandonismo local, onde o momento em si (eleição, as-

sembléia) e seus coadjuvantes o churrasco, a camiseta, o boné, a cesta básica, a caneta, formam uma intrincada rede de submissão e reafirmação do sistema autoritário e hierárquico local. E que reafirmam também a relação de dependência/clientelismo para com o Estado. Aspecto que continua contribuindo para as estruturas desiguais da sociedade. Referências culturais como esses, dimensionam tempos e movimentos, e constituem-se em referenciais das práticas sociais, especialmente em pequenas comunidades rurais. A escola vai funcionar e a igreja ficará onde está se “eles os donos do poder”, se assim os desejarem.

Saber as formas de vida as quais existem poucos registros, saber como os silenciosos, aqueles que pouco ou nada aparecem na documentação escrita e na representação da cultura material “oficial” – museus, centros de memórias e territórios de referências - saber como encarar sua existência diante das modificações tão rápidas em curso, buscar as relações, as tensões, as teias coletivas entre indivíduos num grupo numa camada social em épocas distantes e também agora, de pessoas que experimentam mudanças, segundo valores já preestabelecidos, de normas e comportamentos que aceitam ou rejeitam, são algumas questões inusitadas que o estudo da cultura material e o trabalho com educação popular pode nos propiciar.

Vale dizer que memória e identidade e herança cultural podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo. Se é possível o confronto entre memória individual e a memória dos outros, isso mostra que a memória e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que opõem grupos políticos diversos.

Por fim nossa metáfora parte de um ditado popular, “Água mole em pedra dura tanto bate até que fura”, retomando desse modo à contradição, o desagravo e a resistência às condições históricas cravadas pelo tempo,

neste caso negando a idéia de que ele é o melhor “remédio”, pois o tempo também é relativo e pode ser cristalizado, revisitado, revisado e (re)construído. É Por esses caminhos que trilham as pesquisas sobre Educação, Cultura, Memória e Patrimônio e tam-

bém estruturaram-se as ações nesse campo de luta, não mais restrito a uma esfera autônoma da sociedade, mas que é agora a própria sociedade. E a luta contra todas as formas de dominação e submissão se intensifica. E nós estamos nesse processo.

Bibliografia

- BENJAMIM, W.
1994 Sobre o conceito de História. In: *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- BOSI, ALFREDO.
1994 *Dialética da colonização*. São Paulo: Cia das Letras.
- CHAUÍ, M.
1981 *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense.
- FALKEMBACH, E. M. F.
2006 *Socialização e Individuação*. Ijuí: Fronteiras da Educação/UNIJUI.
- FERNANDES, J.R.
1993 Educação Patrimonial e Cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de História. *Revista Brasileira de História*, 13.
- FREIRE, P.
1997 *Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra.
1983 *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FUNARI, P. P. A. ORSER, C. E. JR, SCHIAVETTO, S. N. O. (ORGS.)
2005 *Identidades, discurso e poder: estudos da Arqueologia contemporânea*. 1. ed. São Paulo: Annablume.
- FUNARI, P. (ORG.)
1998 *Cultura material e arqueologia histórica*. Campinas: São Paulo, UNICAMP. F.C.H., 317 p. (Coleção Idéias).
- FUNARI, P.
1995 O papel da cultural material urbana na construção de uma memória histórica. In: *Cidade e Memória*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal.
- HALL, S.
2003 *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. In: Liv Sovik (Org) Belo Horizonte: EdUFMG, Brasília, UNESCO.
- LE GOFF, JACQUES; NORA, PIERRE.
1979 *História novos problemas*. São Paulo: Francisco Alves.
- LOVISOLO, HUGO.
1989 A memória e a formação dos homens. In: *Estudos históricos*. Rio de Janeiro: Vértice.
- MARTINS, J.S.
2002 *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis: Vozes.
1986 *A reforma agrária e os limites da democracia na “Nova República”*. São Paulo: Hucitec.
- ORTIZ, R. A.
1996 *Mundialização e Cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- KROURY, Y. A.
1991 Documentos orais e visuais: organização e usos coletivos. In: REVISTA DO ARQUIVO MUNICIPAL. *Memória e ação cultural*. São Paulo: Departamento do Patrimônio Histórico.
- PEIXER, Z. I.
2002 *A cidade e seus tempos: o processo de constituição do espaço urbano em Lages*. Lages: Ed. UNIPLAC.
- PESSOA MORAIS, J.
2006 *Saberes em Festa*. Goiania: Kelps/UCG.
- RODRIGUES, M.
2001 *Preservar e Consumir: o patrimônio histórico e o turismo*. In: Turismo e Patrimônio Cultural, P.P.A. Funari & J. Pinsky (Orgs), São Paulo Contexto.
- TAMANINI, ELIZABETE.
1998 Museu Arqueologia e o Público. In: FUNARI, P.(Org.) *Cultura material e arqueologia histórica*. Campinas: São Paulo, UNICAMP. F.C.H., 317 p. (Coleção Idéias).
2000 *Vidas transplantadas: museu, educação e a cultura material na (re)construção do passado*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas/SP: Faculdade de Educação.