

# Interculturalidade Crítica e Sociomuseologia – práticas decoloniais e suas intersecções na práxis freireana

Márcia Maria Rodrigues Uchôa<sup>1</sup>

Luciana Pasqualucci<sup>2</sup>

## *Critical Interculturality and Sociomuseology – decolonial practices and their intersections in Freire's praxis*

### Introdução

O educador Paulo Freire, precursor dos estudos culturais populares na educação brasileira, convoca-nos a uma práxis pedagógica direcionada à desconstrução da realidade sociocultural injusta e opressora em que homens e mulheres estão imersos. A pedagogia freireana propicia uma aproximação das culturas de massa com a escola e demais instituições educativas formais e não formais, por via de um trabalho coletivo e dialógico com estudantes, docentes e comunidade, a partir de uma reflexão crítica do contexto, da realidade concreta e das condições existenciais inerentes ao ser humano, cujo objetivo maior é o processo de emancipação e libertação da ordem opressora que reifica a humanidade.

A interculturalidade crítica, uma pedagogia decolonial (Walsh, 2019), surgida na América Latina a partir da educação bilíngue dos povos indígenas, consiste na criação de um pensamento crítico Outro e dialoga com a práxis freireana, na medida em que ambas têm como ponto de partida a desumanização das pessoas e como horizonte a produção de Outras epistemologias nos espaços educacionais, que desvelem os conhecimentos e saberes constitutivos das culturas subalternas, como instrumento político de luta e de resistência dos povos explorados e oprimidos pela modernidade ocidental em vista da construção de identidades de pessoas conscientes das relações hierarquizadas e das problemáticas que se desdobram no *modus vivendi* da sociedade e da cultura.

A sociomuseologia (Moutinho, 2014), por seu turno, privilegia uma articulação entre museologia, comunidade e cultura, rompendo com a concepção hegemônica de patrimônio e ressignificando os museus como espaços de interação, a partir de uma compreensão

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Realizou estágio de pós-doutoramento na PUC-SP, acerca da Fronteiras do Currículo. Professora da Universidade Federal de Rondônia (Unir), Campus de Porto Velho – RO – Brasil. É integrante do Grupo de Estudos Sociomuseologia, Interculturalidade, Universidade (SiU), vinculado à Cátedra Unesco Educação, Cidadania e Diversidade Cultural/ULHT. <https://orcid.org/0000-0003-0939-5646>. E-mail: [profa.uchoa@gmail.com](mailto:profa.uchoa@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação na área de Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e pesquisadora de pós-doutorado em Museologia na Universidade Lusófona em Humanidades e Tecnologias (ULHT). Coordenadora do curso de Especialização em Museologia, Cultura e Educação, na PUC-SP, e do Grupo de Estudos Sociomuseologia, Interculturalidade, Universidade (SiU), vinculado à Cátedra UNESCO Educação, Cidadania e Diversidade Cultural/ULHT. <https://orcid.org/0000-0003-0473-3589>. E-mail: [lucianapasqualucci@gmail.com](mailto:lucianapasqualucci@gmail.com)

museológica intermediária da transformação social. Nesse sentido, coaduna com o mesmo pensamento emancipatório e libertador expresso na pedagogia freireana.

Isso posto, é nosso objetivo, neste artigo, discorrer acerca da interculturalidade e da sociomuseologia e das convergências de ambas com a práxis freireana. A práxis é, segundo Freire (1987, p. 21), “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”. Logo, é por via da práxis que homens e mulheres podem superar as situações de opressão e transformar a realidade sociocultural.

O texto está estruturado, além desta introdução, em mais três seções. Na primeira, apresentamos as particularidades da interculturalidade crítica como práxis decolonial. Na segunda, discutimos a sociomuseologia e suas relações com a comunidade e a cultura local. Na terceira e última seção, sintetizamos as inter-relações da interculturalidade crítica e da sociomuseologia com a práxis freireana, à guisa de conclusão.

### **Interculturalidade crítica: práxis decolonial**

O conceito latino-americano de interculturalidade, em conformidade com a professora Catherine Walsh (2019), da Universidade Andina Simón Bolívar, no Equador, amplia a simples ideia de inter-relação, muito difundida no Canadá, na Europa e nos Estados Unidos, e dirige-se para os processos de construção de um conhecimento Outro, práticas políticas Outras, uma sociedade Outra, que convergem em um pensamento Outro, que se posiciona politicamente contra a modernidade/colonialidade<sup>3</sup>.

Esse modelo europeu e anglo-saxônico, que não questiona o poder político e econômico e é compatível com a lógica neoliberal, é definido por Walsh (2009) como interculturalidade funcional, que se diferencia substancialmente da interculturalidade crítica, entendida como projeto político, social, epistêmico e ético.

[...] a interculturalidade crítica tem suas raízes e antecedentes não no Estado (nem na academia), mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais, faz ressaltar seu sentido contra-hegemônico, sua orientação com relação ao problema estrutural-colonial-capitalista e sua ação de transformação e criação [...] (Walsh, 2009, p. 22).

A professora enfatiza ainda que o caminho percorrido pela interculturalidade crítica não se limita às esferas política, social e cultural, mas compreende a dimensão do saber e do ser. Walsh (2009, p. 23) destaca que a interculturalidade crítica,

[...] se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, “naturalizando”

---

<sup>3</sup> Acerca da relação modernidade/colonialidade, ver Mignolo (2017).

a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior [...] (grifos da autora).

Sob essa acepção, a interculturalidade crítica constitui-se como uma práxis decolonial, que objetiva, não somente a superação do colonialismo histórico, mas impõe a construção de uma posição insurgente, de luta perene, ou seja, uma prática conceitual direcionada para a construção de Outras epistemologias, considerando Outras formas de conhecimentos.

A decolonialidade, segundo Walsh (2009), vai além do processo de descolonização; ela implica a construção de outros modos de vida, de poder e saber. Ela é centrada na realidade concreta dos sujeitos colonizados e procura desafiar e transgredir as estruturas sociais, políticas e epistêmicas calcadas em padrões de poder que redundam na inferiorização dos seres humanos.

A interculturalidade crítica epistêmica, mais que um discurso, constitui-se em uma lógica centrada a partir da diferença, uma diferença relacionada ao passado colonial, à subordinação de povos, línguas e conhecimentos (Walsh, 2019). E continua a afirmar:

[...] Essa lógica, ao mesmo tempo em que parte da diferença colonial e, mais do que isso, de uma posição de exterioridade, não se fixa nela; ao contrário, trabalha para transgredir as fronteiras do que é hegemônico, interior e subalternizado. Em outras palavras, a lógica da interculturalidade compromete um conhecimento e pensamento que não se encontra isolado dos paradigmas ou das estruturas dominantes; por necessidade (e como um resultado do processo de colonialidade) essa lógica “conhece” esses paradigmas e estruturas. E é através desse conhecimento que se gera um “outro” conhecimento. Um pensamento “outro”, que orienta o programa do movimento nas esferas política, social e cultural, enquanto opera afetando (e descolonizando), tanto as estruturas e os paradigmas dominantes quanto a padronização cultural que constrói o conhecimento “universal” do Ocidente (Walsh, 2019, p. 15-16, grifos da autora).

Essa lógica da interculturalidade crítica, que visa descolonizar os conhecimentos hegemônicos e cristalizados pela modernidade ocidental, desvelando novas epistemologias, é observada, no Brasil, com a aprovação da Lei n.º 10.639/2003, alterada posteriormente pela Lei n.º 11.645/2008, que visa incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena (Brasil, 2008).

Uchôa e Ramacciotti (2021) salientam que, embora a legislação não tenha sido devidamente implementada nos contextos educacionais brasileiros, sua aprovação é um avanço para o reconhecimento das culturas Outras na educação. É perceptível nela a lógica da interculturalidade, a partir da construção de Outras epistemologias: *negras* e *indígenas* (vinculadas aos povos e culturas escravizados e exterminados durante o colonialismo histórico, de ocupação, mas que se encontram ainda presentes na contemporaneidade, pela colonialidade

do poder<sup>4</sup>, consequentemente a colonialidade do saber), pelo reconhecimento de seus conhecimentos e saberes, contudo do ponto de vista do colonizado, não do colonizador, como é comumente presente nos livros didáticos, por meio dos estereótipos criados que redundam na construção de imaginários folclorizados que precisam ser questionados e desconstruídos.

No que concerne à educação intercultural, Tubino (2016) explicita que ela deve: 1. Problematizar o caráter monocultural e o etnocentrismo presentes na escola e materializados no currículo; 2. A incorporação dos saberes tradicionais deve resultar da elaboração de conteúdos curriculares que evidenciem “as possíveis sinergias que existem entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos” (Tubino (2016, p. 32), de modo que ambos coexistam sem subordinação; 3. A educação intercultural deve ensinar os alunos a se apropriarem criticamente dos conhecimentos, pelos processos de recriação e renovação epistêmica.

Todos esses processos, na educação, perpassam pelo reconhecimento do valor positivo das diferenças (individuais e grupais) e da diversidade (coletividade) no currículo escolar, superando a tradição homogeneizadora nas práticas curriculares, herança do pensamento eurocêntrico, que se pauta pela validação e reconhecimento de uma epistemologia universal.

Nessa direção, Mignolo (2008, p. 290) salienta que “a opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação do conhecimento”. Assim, os conhecimentos indígenas, rurais e tradicionais, por exemplo, originários dos povos e culturas colonizados na modernidade ocidental, bem os conhecimentos dos povos africanos escravizados, são fundantes para a opção e para o pensamento decolonial.

A colonialidade resultante do colonialismo histórico da modernidade ocidental encontra-se presente nos currículos escolares, quando o conhecimento científico é considerado o único válido em detrimento dos conhecimentos e saberes das culturas dos sujeitos escolares, e nas narrativas patrimoniais, quando as políticas de produção, seleção e de extroversão de bens estão submetidas aos interesses de um grupo específico, de modo que a realidade opressiva apareça retratada e naturalizada por meio da produção cultural, e esta, por sua vez, apresente elementos capazes de influenciar o imaginário social e os processos de significação sobre a naturalização da opressão e da desigualdade (Pasqualucci & Saul, 2022).

Na contramão da colonialidade curricular e patrimonial, existem ações variadas e que, de acordo com os fundamentos aqui apresentados, são sustentadas pela práxis freireana.

Com a intencionalidade de tais ações, no que se refere aos museus, identifica-se a sociomuseologia (Moutinho, 2007), escola de pensamento de origem ibero-americana e com pesquisas edificadas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em Lisboa, que por sua vez fomenta a reflexão das muitas identidades que constituem os discursos acerca do

---

<sup>4</sup> A colonialidade do poder, conforme Quijano (2005), trata-se de uma estrutura de dominação capitalista oriunda da modernidade/colonialidade baseada em uma categoria racial biologicamente imaginada. Essa pseudoideia estabeleceu uma hierarquia racial e outorgou legitimidade às relações de dominação, das raças “superiores” (europeia, branca e elitista) sobre as raças “inferiores” (negros e indígenas). Na contemporaneidade, entendemos que a colonialidade do poder compreende, além da hierarquização racial, outras relações de poder que desencadeiam a subordinação e dominação, reverberando na colonialidade do saber.

patrimônio, sobretudo os discursos negligenciados pelos museus ancorados no paradigma da colonialidade.

A colonialidade do saber, dimensão epistemológica da colonialidade, desencadeou a invisibilidade dos conhecimentos e saberes tradicionais dos povos e culturas dominados no colonialismo histórico (negros e indígenas) e opera na contemporaneidade pela negação das epistemes de outras minorias étnicas (mulheres, lgbtqi+, imigrantes, pessoas com deficiência etc.). Ela é resultante da colonialidade do poder (relações de poder pautadas pela hierarquização e subordinação de povos e culturas e que promovem a exploração e a dominação), que precisa ser desvelada e transposta no currículo escolar mediante práticas pedagógicas interculturais (descolonizadas) orientadas para e pela diferenciação.

A interculturalidade, como projeto, responde à problemática histórica e cultural das sociedades pós-coloniais. Ao lidar com a diferença colonial, vinculada à subordinação dos povos e culturas pelo colonialismo, ela tem como desafio romper com as relações assimétricas de poder, vislumbrando a construção de uma sociedade mais equitativa e plural (Tubino, 2016).

Essa superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, tendo em vista uma ação sobre ela (Freire, 1987). Tubino (2016) destaca ainda que o ponto de partida para o diálogo crítico intercultural é a problematização das causas do não diálogo, isto é, desnaturalizar a estigmatização cultural por intermédio da visibilidade e questionamento de suas causas e origens históricas. Ainda segundo o autor peruano, a generalização da educação intercultural, que transpõe o modelo de educação intercultural bilíngue direcionada aos estudantes indígenas, deve ser articulada à educação ética e cidadã, demandas de nossa sociedade.

“A educação cidadã intercultural para todos tem, por isso, a finalidade de formar os estudantes, para que sejam agentes capazes de colocar em prática o diálogo e a deliberação intercultural nos espaços públicos da sociedade” (Tubino, 2016, p. 29).

Similarmente, a pedagogia freireana tem, na experiência dos educandos (conhecimentos de mundo), o ponto de partida da ação pedagógica, entendendo que o conteúdo precisa ser significativo para o educando, para sua tomada de consciência da situação opressora. Para Freire (1999), sem a conscientização é impossível uma formação ética libertadora.

Oliveira (2015) destaca o educador Paulo Freire como o pioneiro da educação intercultural no Brasil, ao valorizar e defender as diferenças culturais e os conhecimentos de mundo dos educandos, por via da articulação entre cultura, conhecimento e poder. A educação popular desenvolvida por Freire na década de 1960, em Angicos – Rio Grande do Norte tem origem na crítica ao modelo de educação vigente naquele período, a partir de uma reflexão sobre as condições existenciais dos próprios educandos, em vista da transformação da realidade opressora.

Walsh (2009) reconhece algumas limitações no pensamento crítico-político de Paulo Freire, por não enfatizar a questão racial na sua crítica. Oliveira (2015), por sua vez, assinala que a interculturalidade se encontra presente na obra freireana no contexto da denúncia da desumanização e no posterior anúncio da libertação. A libertação, contudo, não se limita à

questão de classe social, mas inclui outras formas de opressão desencadeadas nas relações de gênero, de etnia e de culturas. Nesse sentido, o pensamento freireano é permeado pela perspectiva intercultural por todas as suas características (Oliveira, 2015).

A desumanização, apesar de ser um fato concreto na história, é consequência de uma ordem injusta, de violência dos opressores contra os oprimidos. “Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro” (Freire, 1987, p. 23). O rompimento com a violência e com essa ordem injusta de exploração e reificação humana só é possível, segundo Freire (1987), por meio de uma educação fundada na dialogicidade, essência da educação como prática de liberdade.

Uchôa (2021, p. 21) acrescenta à discussão que “O ato pedagógico que se constrói na dialogicidade e no despertar de uma consciência crítica, originária dos próprios oprimidos, materializa-se em uma práxis de transformação, destarte, de libertação dos sujeitos”. A autora salienta também que a interculturalidade, ao abrir espaços para a manifestação das diferenças, vinculadas aos povos e culturas subalternas, constitui-se em uma proposta humanitária e um caminho para a garantia de direitos humanos básicos.

Assim, a interculturalidade crítica consiste em uma práxis decolonial transformadora, de reflexão e ação *na* e *sobre* a realidade opressora, de manifestação da alteridade, a partir da realidade desumanizadora, do resgate dos conhecimentos e saberes dos povos negados pela modernidade ocidental e da afirmação de práticas educativas comprometidas com as pessoas subalternizadas pela lógica hegemônica do saber.

### **Sociomuseologia: decolonialidade imanente**

A sociomuseologia, de acordo com Moutinho (2007), é composta por uma base multidisciplinar de ensino, investigação e atuação que “visa consolidar o reconhecimento da museologia como recurso para o desenvolvimento sustentável da humanidade, assente na igualdade de oportunidades e na inclusão social e econômica” (Moutinho, 2007, p. 1). A valorização da cultura oral e os diálogos estabelecidos com os fenômenos sociais, culturais, educacionais e políticos do mundo colocam a sociomuseologia em posição de ruptura dos padrões epistemológicos coloniais ao “assumir a decolonialidade como uma possibilidade de atuar pelo reconhecimento daqueles que foram subalternizados ao longo da história” (Primo & Moutinho, 2021, p. 36). A sociomuseologia, assim como o neologismo freireano, adota a perspectiva decolonizante da educação, constituindo-se em uma prática dialógica e intercultural voltada à valorização da criticidade, da liberdade do indivíduo e dos direitos humanos. Para melhor compreensão dos processos museológicos que culminaram na ascensão da sociomuseologia, é fundamental o resgate dos caminhos percorridos pela nova museologia.

A nova museologia está ancorada na Mesa-Redonda de Santiago do Chile<sup>5</sup>, convocada pela Unesco e organizada em parceria com Conselho Internacional de Museus (Icom), no ano de 1972, a qual se dedicou ao tema “O desenvolvimento e o papel dos Museus no mundo contemporâneo”. Na ocasião, o conceito de museu foi apresentado de maneira a considerar o

---

<sup>5</sup> Vide Primo (1999).

espaço museológico como um lugar essencial para a vida em sociedade, flexibilizando o conceito tradicional de museu. A maioria dos países da América Latina, no início dos anos de 1970, buscava a institucionalização da democracia, o que favoreceu a introdução de duas ideias inovadoras com relação à museologia: a de que o desenvolvimento dos povos é algo que se relaciona também com os museus e a de que o museu não é apenas um espaço de coleções do passado, mas possui relações com a atualidade. A essa nova museologia a Declaração de Santiago denominou “Museu Integral”.

Influenciada pelos escritos de Paulo Freire (que por sua vez encontrava-se exilado em Genebra e não pôde comparecer), a Declaração de Santiago de 1972 apresenta os princípios de base do Museu Integral ao considerar que “os museus podem e devem desempenhar um papel decisivo na educação da comunidade” (Primo, 1999, p. 111) e adotar Resoluções tal como:

Que o museu é uma instituição a serviço da sociedade, da qual é parte integrante e que possui nele mesmo os elementos que lhe permitem participar na formação da consciência das comunidades que ele serve; que ele pode contribuir para o engajamento destas comunidades na acção, situando suas actividades em um quadro histórico que permita esclarecer os problemas 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. 112-113).

Ao proporcionar à comunidade uma visão conjunta de seu meio material e cultural, aliar o patrimônio local à cultura institucionalizada pelos museus em prol do desenvolvimento de uma sociedade mais justa, próspera e feliz e propiciar meios para “suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem” (Freire, 2005, p. 112), os museus anunciam pressupostos da pedagogia crítica. As relações entre museu e comunidade, patrimônio e tradição oral, extroversão de acervos, educação museal e resolução de problemas tornaram-se, essenciais para o conhecimento produzido e difundido pelos museus. Há, com isso, certa mudança concernente ao estatuto epistemológico cultural e patrimonial, considerando-se que a tomada de consciência dos sujeitos, por meio da cultura, é vital para a nova museologia e corrobora a pedagogia da liberdade de Freire (2005).

No ano de 1984, realizou-se em Quebec, no Canadá, uma reunião internacional com a intenção de atualizar a Declaração de Santiago, o que resultou no documento internacionalmente conhecido como Declaração de Quebec<sup>6</sup>. A Declaração originou, no ano de 1985, o Movimento Internacional para uma Nova Museologia (Minom)<sup>7</sup>.

No ano de 1992, vinte anos após a Mesa-Redonda de Santiago do Chile, dentro da reflexão sobre a missão do museu no mundo contemporâneo, propiciada pela Unesco, pelo escritório da Organização Regional de Cultura para América Latina e Caribe (Orcalc) e pelo

---

<sup>6</sup> Primo (1999).

<sup>7</sup> Vide: <https://www.minom-portugal.org>

Comitê venezuelano do Icom, com o apoio do Conselho Nacional de Cultura (Conac) e da Fundação do Museu de Belas Artes da Venezuela, realizou-se o Seminário “A Missão dos Museus na América Latina Hoje: Novos Desafios”, celebrado em Caracas, Venezuela. Um dos objetivos do Seminário, inscrito no Programa Regular de Cultura da Unesco e que resultou na Declaração de Caracas<sup>8</sup>, foi atualizar para os museus da América Latina os conceitos e os compromissos adquiridos na Mesa de Santiago. A Declaração reitera a contribuição dos museus para a educação permanente dos sujeitos e das comunidades e recomenda, entre outras:

- Que o museu busque a participação plena de sua função museológica e comunicativa, como espaço de relação dos indivíduos e das comunidades com seu patrimônio, e com elos de integração social, tendo em conta em seus discursos e linguagens expositivas os diferentes códigos culturais das comunidades que produziram e usaram os bens culturais, permitindo seu reconhecimento e sua valorização (Primo, 1999, p. 252).
- Que se desenvolvam investigações mais profundas e amplas sobre a comunidade em que está inserido o museu, buscando nela fonte para compreensão de seu processo cultural e social [...] (Primo, 1999, p. 253).
- Que o museu contribua para a capacitação permanente dos indivíduos e comunidades no uso dos meios tecnológicos, dos processos e dos instrumentos científicos [...]. (Primo, 1999, p. 254).
- Que se busque sua forma de ação integral e social por meio de uma linguagem aberta, democrática e participativa que possibilite o desenvolvimento e o enriquecimento do indivíduo e da comunidade [...] (Primo, 1999, p. 254).
- Que os museus organizem estratégias que permitam desenvolver a participação da comunidade na valorização e na proteção do seu patrimônio [...] (Primo, 1999, p. 256).
- Que o museu incentive a investigação desenvolvida pela comunidade para reconhecimento de seus próprios valores [...] (Primo, 1999, p. 257).
- Que o museu propicie a ativação da consciência crítica da comunidade através de novas leituras do patrimônio [...] (Primo, 1999, p. 258).

As relações entre a Declaração e a pedagogia crítica e libertadora de Paulo Freire fazem-se evidentes. Para Freire (2005, p. 113), “A consciência crítica ‘é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais’”. Sendo assim, está posto, como imanente à museologia contemporânea e crítica, a

---

<sup>8</sup> Primo (1999).

imprescindível aproximação entre o sujeito e a comunidade onde vive, a cultura local, o patrimônio e o mundo. E, contributivo à pedagogia de Freire, a museologia crítica respalda a apropriação da dimensão humanista da cultura pelo sujeito, no museu.

A nova museologia instaurou o uso de diferentes denominações que pudessem abrigar as inquietações e as práticas sociais desenvolvidas pelos museus: museologia de território, museologia popular, museologia ativa, museologia comunitária, museologia popular, museologia de ruptura, museologia dialógica, museologia crítica, ecomuseologia, entre outras. Em comum, independentemente de sua denominação, seriam todos museus sociais que propunham:

A abertura do museu ao meio e a sua relação orgânica com o contexto social que lhe dá vida [...]. O alargamento da noção de património [...] a ideia de participação da comunidade na definição e gestão das práticas museológicas, a museologia como factor de desenvolvimento [...] (Moutinho, 1993, p. 8).

A pedagogia crítica de Freire (2005) concebe os sujeitos como “corpos conscientes” e possui profunda convicção no poder criador do ser humano como sujeito da história. Uma história inacabada e construída a cada instante em que a produção de conhecimento requer, sobretudo, apropriação da cultura e dos fenômenos do mundo. Na relação com o museu, o sentido do “problematizar” freireano é exercido mediante análises críticas sobre a realidade das relações entre o ser humano e o patrimônio material e imaterial, as verdades oficializadas, as narrativas produzidas e difundidas por meio da cultura institucionalizada, os discursos proferidos. Estes, por sua vez, construídos a partir de marcos históricos cujas estética e materialidade demarcam lugares e funções que os sujeitos devem ocupar na sociedade, como se fosse a única narrativa possível, uma história única. O problema é que

[...] a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas são incompletos [...] ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum (Adichie, 2019, p. 26-27).

Nesse sentido, a sociomuseologia está a estimular, continuamente, com uma educação crítica e libertária, do mesmo modo que a educação crítica e libertária é constitutiva de suas bases epistemológicas.

#### **As intersecções da interculturalidade e da sociomuseologia com a práxis freireana: considerações finais**

A transgressão com a ordem social desigual e injusta que oprime e aliena os seres humanos e a construção de uma sociedade mais equitativa, que garanta condições de igualdade no acesso aos direitos sociais e bens públicos materiais e imateriais, deve ser o horizonte de todas as instituições educativas formais e não formais, sobretudo em países com extrema

desigualdade social e alta concentração de renda, como é o Estado brasileiro, considerando o caráter eminentemente social intrínseco à educação.

Paulo Freire nos ensina que a prática pedagógica deve ser permeada pela articulação entre cultura, conhecimento e poder, tendo em vista a efetivação da justiça social, pois é pela conscientização da situação opressora que os seres humanos podem modificar sua realidade e atuar na transformação da sociedade. O diálogo, essência da ação humanizadora, é basilar nesse processo, ele proporciona um pensar crítico que se posiciona contra toda forma de opressão.

A interculturalidade crítica, como apresentado por Walsh (2019), busca transgredir as fronteiras daquilo que é hegemônico, a partir da construção de Outras epistemologias, dando voz aos povos e às culturas subalternos, por meio da criação de um pensamento Outro (descolonizado) que atua nas estruturas política, social e cultural. Como projeto político, social, epistêmico e ético, ela exige práticas que extrapolem as dimensões pedagógicas do conhecimento, estando enraizada nas lutas e práxis que as culturas subalternas vivenciam, mediadas pelo diálogo crítico.

A sociomuseologia posiciona-se contra a hegemonia dos discursos coloniais que envolvem patrimônio, cultura e arte e “visa consolidar o reconhecimento da museologia como recurso para o desenvolvimento sustentável da humanidade, assente na igualdade de oportunidades e na inclusão social e econômica” (Moutinho, 2007, p. 1). Como prática e teoria que fundamenta a museologia contemporânea, insurgente e decolonial, que desconstrói as matrizes coloniais de poder e saber, por meio de práticas reparadoras que envolvem território, língua, povos originários, valorização das tradições orais e protagonismo dos diferentes grupos sociais (Pasqualucci, Schneider, Primo & Moutinho, 2022), a sociomuseologia, assim como a pedagogia freireana, busca desenvolver a consciência crítica nos sujeitos e protagonistas da realidade social e auxiliá-los a superarem ou, ao menos, reconhecerem práticas sociais, políticas, epistemológicas e de construção de memórias pautadas pela colonialidade opressiva. Nesse sentido, assemelha-se igualmente à noção de “interculturalidade epistêmica” defendida por Walsh (2019, p. 10), porquanto se configura por meio de um conjunto de práticas e de argumentativos teóricos em resposta à hegemonia do conhecimento.

Ainda com base em Moutinho (2014, p. 5), que aduz que “A abertura do museu ao meio e a sua relação orgânica com o contexto social que lhe dá vida tem provocado a necessidade de elaborar e esclarecer relações, noções e conceitos que podem dar conta deste processo”, e nas decisões da Declaração de Santiago com relação ao compromisso dos museus com a educação permanente, a qual destaca que “Deverão ser integrados à política nacional de ensino os serviços que os museus deverão garantir regularmente” (Primo, 1999, p. 117), arrisca-se uma prospecção para as bases do Museu Integral: recorrer à sociomuseologia e ao pensamento curricular crítico de Freire para transformar o museu em um organismo vital para a produção do conhecimento contemporâneo de modo que as orientações curriculares encontrem no museu um espaço para a realização de outras experiências de formação (Pasqualucci, 2020). Aperfeiçoar o papel da universidade e do museu nos processos que envolvem conscientização sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (Torres Santomé, 2013) é contribuir para

a formulação dos princípios que as evitam e instaurar novas problemáticas e diferentes tipos de abordagens epistemológicas.

A interculturalidade crítica e a sociomuseologia, práticas decoloniais, congruentes com a práxis freireana, reforçam a luta pela constituição dos espaços democráticos, haja vista que é pela palavra pronunciada que homens e mulheres afirmam sua existência (Freire, 1987) e, pela problematização implícita nessa pronúncia, Outras epistemologias vão sendo tecidas; conseqüentemente, é formado um pensamento crítico Outro que se opõe às estruturas hegemônicas de poder, marcadas pela colonialidade do saber. Ambas se constituem como espaços fronteiriços, de negociação epistemológica e de enunciação das culturas subalternas.

### Referências

- Adichie, C. N. (2019). *O perigo de uma história única*. Companhia das Letras.
- Brasil (2008). *Lei n. 11.645*, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm).
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17. ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Educação como prática de liberdade* (23. ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Educação como prática de liberdade* (28. ed.). Paz e Terra.
- Mignolo, W. (2008). Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, 34, 287-324. [http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia\\_epistemica\\_mignolo.pdf](http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf).
- Mignolo, W. (2017). Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 32(94), 1-17. <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVv/?lang=pt&format=pdf>.
- Moutinho, M. (1993). Sobre o conceito de museologia Social. *Cadernos de Sociomuseologia*, 1, 7-9. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/issue/view/18>.
- Moutinho, M. (2007). Definição evolutiva de sociomuseologia: proposta para reflexão. *Cadernos de Sociomuseologia*, 28(2), 1-6. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/issue/view/45>.
- Moutinho, M. (2014). Entre os museus de Foucault e os museus complexos. *Revista MUSAS*, 1-9. <https://ceam2018.files.wordpress.com/2018/07/entre-os-museus-de-foucault-e-os-museus-complexos.pdf>.
- Oliveira, I. A. (2015). *Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil*. CRV.

- Pasqualucci, L. (2020). Cultura, fenômenos sociais e currículo do Ensino Superior: articulações via museu e universidade. *Cadernos de Sociomuseologia*, 60(16), 3-20. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/issue/view/751>.
- Pasqualucci, L. & Saul, A. (2022). Patrimônio e currículo: paradigma (de) colonial, disputas de poder e formação. In: L. Pasqualucci & D. O. Lemes (Orgs.). *Museologia, Cultura e Educação: diálogos interdisciplinares na contemporaneidade* (pp. 19-46). Educ. <https://www.pucsp.br/educ/livro?id=599>.
- Pasqualucci, L., Schneider, A. L., Primo, J. & Moutinho, M. (2022). Sociomuseologia, Diversidade e Educação: por um currículo crítico, plural e dialógico. *Revista e-Curriculum*, 20(1), 319-346. <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54682>.
- Primo, J. (1999). Museologia e patrimônio: documentos fundamentais. *Cadernos de Sociomuseologia*, 15(15).
- Primo, J. & Moutinho, M. (2021). Sociomuseologia e decolonialidade: contexto e desafios para uma releitura do mundo. In: J. Primo & M. Moutinho. *Teoria e prática da sociomuseologia* (pp. 19-38). ULHT – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: E. Lander (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 227-278). Clacso. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>.
- Torres Santomé, J. (2013). *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação*. Penso.
- Tubino, F. (2016). Por que a formação cidadã é necessária na educação intercultural? In: V. M. Candau (Org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* (pp. 22-36). 7 Letras.
- Uchôa, M. M. R. (2021). Educação em direitos humanos e educação intercultural: apontamentos e aproximações freireanas. *Educação*, 46, 1-25. <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/44454>.
- Uchôa, M. M. R. & Ramacciotti, A. S. (2021). A educação intercultural e humanização em Freire: considerações e congruências. *Inter-Ação*, 46, 946-961. <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/68357>.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: V. M. Candau (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas* (pp. 12-42). 7 letras.
- Walsh, C. (2019). Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)*, 5(1), 6-38. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002>.