

CULTURA POPULAR E MEMÓRIA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS

MARCON, Telmo – UPF

GT: Educação Popular / n.06

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

No presente texto, serão analisados alguns aspectos da relação cultura popular e memória. Dados os limites do texto, pretende-se aprofundar como a cultura popular carrega um potencial crítico que pode ser trabalhado pedagogicamente no sentido de ajudar a pensar e repensar as relações de dominação socioculturais, historicamente construídas. Essa discussão é extremamente atual e está conquistando importantes espaços em praticamente todos os países através de pesquisas, de experiências educacionais e, no caso brasileiro, na legislação educacional recente.¹ Hoje é praticamente impossível não levar em consideração esse debate na elaboração de projetos político-pedagógicos das escolas e nas práticas de educação popular. Além disso, o desvelamento de certos mecanismos de dominação e de exclusão étnico-cultural passa, necessariamente, pela discussão das relações entre cultura popular e memória.

A memória não é aqui pensada na perspectiva subjetiva e nem estritamente psicológica. Trata-se de uma abordagem que concebe a memória enquanto potencialidade problematizadora das relações socioeconômicas e étnico-culturais, historicamente construídas. A desconsideração dessa historicidade tende a ofuscar a perspectiva das transformações socioeconômicas e culturais e a não vislumbrar horizontes utópicos tão persistentes nas reflexões de Freire (1981; 2000).

As disputas pelas memórias² dos acontecimentos vividos ou negados não é um problema novo na história. Num certo sentido, desde os primórdios da humanidade esse problema está presente. Somente algumas memórias continuaram vivas no tempo, conquistando posições hegemônicas e tornando-se referência para pensar o próprio

¹ A legislação educacional recente que incorpora questões de natureza étnica e cultural é significativa. A título de ilustração, pode-se destacar: os volumes I, V e X dos Parâmetros Curriculares Nacionais; a LDB de 1996; a Lei 10.693/2003 que obriga a inclusão no currículo da temática “História e cultura Afro-brasileira”; o parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação que trata das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana” e a resolução nº 1 de 17 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação que institui as “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana”.

² A memória tem aqui uma dupla significação: é entendida como um conjunto de representações do passado que se tornaram dominantes e, também, diz respeito à capacidade dos sujeitos (pessoal e coletivamente) pensarem o passado, reavivando dele situações e experiências silenciadas. Nesse caso, a memória é mediadora entre o presente e o passado e, por isso, possui um potencial crítico-transformador. No decorrer do texto essas duas significações se entrecruzam.

passado. Comunidades, grupos e classes sociais produziram determinadas versões dos fatos algumas das quais foram registrados em pinturas, esculturas, monumentos, genealogias, através da escrita, conservadas nas tradições orais, etc. Para que determinadas experiências conquistassem uma posição hegemônica foi necessário silenciar outras que fossem relegadas ao esquecimento e, por conseguinte, excluídas das memórias.

Os questionamentos de Brecht (2000, p. 166), no poema “Perguntas de um trabalhador que lê”, ainda continuam ecoando e clamam por respostas.

Quem construiu a Tebas de sete portas? Nos livros estão nomes de reis.
Arrastaram eles os blocos de pedra? E a Babilônia várias vezes destruída -
Quem a reconstruiu tanta vezes? Em que casas da Lima dourada moravam os
construtores? Para onde foram os pedreiros, na noite em que a Muralha da
China ficou pronta? A grande Roma está cheia de arcos do triunfo. Quem os
ergueu? Sobre quem triunfaram os Césares? A decantada Bizâncio tinha
somente palácios para os seus habitantes?

A história dominante tem assegurado um lugar privilegiado para os heróis e desconsiderando, em determinadas situações, completamente os demais sujeitos que efetivamente participaram da história. De diferentes modos os grupos e classes dominantes foram relegando ao silêncio e ao esquecimento as experiências, a história e a cultura dos grupos populares. O silenciamento dessas memórias é um pressuposto para a construção da hegemonia dos grupos dominantes e da consolidação do seu domínio. Como diz Hall (2003, p. 247), “No decorrer da longa transição para o capitalismo agrário e, mais tarde, na formação e no desenvolvimento do capitalismo industrial, houve uma luta mais ou menos contínua em torno da cultura dos trabalhadores, das classes trabalhadoras e dos pobres”. Essas lutas permanecem, ainda, em grande parte, silenciadas. No entanto, essas memórias silenciadas possuem, nesse sentido, uma força revolucionária na medida em que conseguem estabelecer um diálogo entre as distintas temporalidades que se entrecruzam no tempo presente. A perspectiva da cultura dominante é de desqualificar as experiências dos grupos populares vivenciadas no passado e, dessa forma, assegurar sua posição hegemônica.

O que se este propondo é uma nova perspectiva para se pensar a cultura popular. Para tanto, é fundamental uma inversão pedagógica em relação a concepção de tempo. O passado precisa ser pensado enquanto potencialidade subversiva³ e não como

³ A expressão subversão é, em geral, definida num sentido negativo de destruir uma determinada ordem social, política e econômica. A palavra, no entanto, tem um sentido positivo mais amplo. Entendendo que

legitimador de determinadas representações que se tornaram dominantes. A tradição judaica ajuda a pensar no papel da memória e da sua função pedagógica. Em inúmeros trechos do Antigo Testamento destaca-se a importância da memória enquanto recurso pedagógico para não relegar o passado ao esquecimento e justificar novas formas de escravidão e domínio. As genealogias se colocam como possibilidade de revitalização da memória no sentido de ajudar os crentes a se situarem no tempo presente. Como as novas gerações facilmente esquecem o passado, a atualização permanente das genealogias se constituía na possibilidade de manter o passado vivo. Em determinados momentos, isso chega a ser posto como condição para a sobrevivência do próprio povo.

Os debates que envolvem a memória e as formas de silenciamento são muito antigos na história da humanidade. O que há de novo, então, nesse debate? Na medida em que foram sendo rompidos os dogmatismos em relação à objetividade da ciência e da pretensa neutralidade das fontes de pesquisa, principalmente das fontes escritas, a memória passou a ser repensada em seus condicionamentos e na sua historicidade. As fontes escritas foram deixando de se constituir na única possibilidade de pesquisa, principalmente quando se trata dos grupos étnico-culturais que não escreveram suas experiências e histórias. É no bojo desse movimento mais amplo que a memória foi ganhando cada vez mais espaço nas pesquisas e também sendo pensada nas suas potencialidades pedagógicas tanto na educação desenvolvida em espaços escolares quanto na reinterpretação da história dos movimentos e organizações sociais populares. Muitas das memórias sobre movimentos populares estão permeadas de valores e preconceitos provenientes da cultura dominante.

No bojo desse movimento mais amplo de transformações, a memória deixa de ser pensada de forma estática e passa a ser problematizada num quadro mais amplo e complexo de relações sócio-culturais e das representações construídas pelos grupos e classes dominantes que se tornaram hegemônicas. Dessa forma, é possível pensar no potencial subversivo das memórias silenciadas há décadas e séculos, incluindo histórias e experiências de mulheres, de negros, caboclos e índios. Esse movimento crítico cria as condições para deslegitimar as interpretações dominantes em relação ao passado que afirmam determinadas tradições em detrimento de outras. As memórias subalternas carregam, portanto, um potencial crítico capaz de fazer verter do passado as

subversão devirá da composição sub (embaixo, por baixo) e versão (ato ou efeito de verter) temos que subversão é o ato de fazer brotar de baixo para cima. As memórias silenciadas historicamente podem

experiências que a cultura dominante procura silenciar.

Essa perspectiva crítica ajuda a compreender a memória de um modo diverso na relação com o passado. Essa inversão traz importantes implicações epistemológicas, metodológicas, políticas e pedagógicas. Essa compreensão da memória nos leva a repensar a cultura e as experiências, no sentido atribuído por Thompson (1981), dos grupos populares na história, bem como aprofundar as práticas de exclusão/inclusão desses grupos visando à construção da cidadania. O desafio pedagógico da escola e também dos movimentos e organizações sociais populares, é de questionar em profundidade os mecanismos utilizados pelos grupos dominantes no sentido de legitimar determinadas experiências e silenciar outras. Questionar as memórias dominantes em todas as suas dimensões e implicações é condição para se pensar positiva e propositivamente as experiências dos grupos populares, ou seja, a cultura popular.

Esse processo de *subversão* das memórias silenciadas implica, dentro de uma perspectiva histórico-dialética, romper de forma radical com a concepção linear de tempo. As memórias subalternas trabalham com temporalidades diferentes da proposta evolutiva e linear do positivismo. Uma primeira inversão necessária é em relação ao passado que deixa de ser pensado enquanto acúmulo de experiências para ser problematizado a partir de questões postas pelo tempo presente. Dentro dessa perspectiva, as questões são problematizadas pela própria memória tendo com referência o tempo presente. A superação da perspectiva linear coloca a possibilidade de olhar o passado não apenas pelo que foi registrado ou se tornou hegemônico, mas também por aquilo que foi negado ou silenciado. A memória tem essa potencialidade crítica.

Na medida em que se constroem essas novas perspectivas, outras questões são postas. O passado é *revisitado* com outros olhares e as fontes de pesquisa passam a ser relativizadas tanto no que diz respeito à objetividade quanto na sua diversidade. As fontes escritas, utilizadas pelos grupos e classes dominantes para legitimar o poder e o domínio, passam a ser questionadas e concebidas enquanto construções históricas, portanto, permeadas de valores e interesses. A construção do conhecimento é problematizada de uma forma mais ampla e global na qual interferem fatores de ordem política, cultural, econômica, ideológica, religiosa, sentimentos, emoções, valores, etc.

provocar um movimento de subversão na medida em que ressignifica experiências negadas ou desqualificadas.

Nesse contexto, cresce a consciência de que toda a fonte de pesquisa tem sua historicidade e reflete, de forma mais ou menos intensa, pontos de vista, interesses e valores. É nesse quadro que se abre a possibilidade de colocar em debate as experiências vivenciadas pelos grupos populares e que foram, historicamente, negadas, desqualificadas ou ideologicamente compreendidas. Para tanto, a memória pessoal e social se coloca como possibilidade decisiva.

Esse processo de crítica ao domínio das fontes escritas, em geral, produzidas pelos grupos e classes que historicamente conquistarem posições hegemônicas, ganha mais espaço no período posterior à segunda Guerra Mundial. Não há dúvidas que os crimes cometidos nos campos de concentração e que resultaram na morte bárbara de milhões de judeus, contribuíram decisivamente para essa guinada. Os campos de concentração criaram as condições para um avanço no debate sobre as memórias silenciadas dos sobreviventes e a forma como os dominantes procuraram desqualificá-las. Os questionamentos às representações construídas pelos nazistas foram fundamentais para a revitalização das memórias silenciadas, processo construído com pequenos fragmentos das memórias dos sobreviventes e dos vestígios ainda existentes. É impossível visitar um campo de concentração e não imaginar o que eles representam para os judeus mortos e sobreviventes e para a humanidade. Não é por acaso que as discussões sobre memória ganham maior impulso nesse contexto e se consolidam nos anos recentes, especialmente na década de 1990.

Esse debate no Brasil é favorecido por vários acontecimentos, entre os quais, os eventos comemorativos aos *500 anos* da chegada dos portugueses no Brasil. O enfoque que predominou nas discussões ajuda a dimensionar o papel da memória enquanto campo de disputas, conforme proposição de Thonson (1998). As manifestações sócio-culturais organizadas em torno desse evento, envolvendo a participação de diferentes grupos sócio-culturais e movimentos sociais, colocam em evidência uma de tempo construída pelos dominantes, que negligencia inúmeras outras experiências e temporalidades vividas pelos grupos populares. Essas experiências, mesmo não sendo reconhecidas pela historiografia, permanecem vivas nas memórias dos grupos populares e estão aflorando de forma significativa nos últimos anos. A comemoração dos 500 anos constitui-se num marco importante dessa guinada. Os movimentos e organizações sociais têm e ajudado a compreender esses mecanismos de dominação que, muitas vezes, estão diluídas nos processos sociais. O importante, no entanto, é que as memórias que estavam aparentemente silenciadas eclodem e dão novas significações aos fatos a

partir dos questionamentos formulados no tempo presente.

As lutas de povos e grupos indígenas, de negros, homossexuais, sem-terra, mulheres, entre outros, questionam as memórias que privilegiaram essencialmente as experiências dos dominantes. O importante é que essas memórias que não se tornaram dominantes permaneceram vivas e encontram, nos contextos de crise, condições favoráveis para emergirem, ganhando força e vitalidade e se fazendo ouvir. Esse momento histórico é, com certeza, um dos mais significativos da história do Brasil e, por isso mesmo, cria uma série de embaraços aos grupos dominantes que sistematicamente agrediram os grupos populares física e simbolicamente. O que significou, por exemplo, a campanha dos relógios dos 500 dias instalados em várias capitais comandados pela Rede Globo? Nessa campanha estava embutida uma concepção de história, de tempo e de memória claramente identificada com os grupos dominantes. Como ficam as experiências indígenas anteriores a 1500? O Brasil não tem apenas quinhentos anos. Como pensar nas lutas dos movimentos sociais e nos grupos populares que praticamente não encontraram espaços dentro dessa interpretação linear e unívoca da história?

Os diferentes movimentos de protesto e de contestação às memórias dominantes, interpretados pela maioria dos meios de comunicação como desordem e agressão à ordem estabelecida, colocam questionamentos que nos remetem ao papel da memória e ao seu potencial *subversivo*, na medida em que ela cria as condições para fazer *verter de baixo*, novas interpretações sobre o passado com todas as implicações pedagógicas e políticas.

Os questionamentos dessas representações dominantes possibilitam a incorporação de novos sujeitos nos cenários nacional e internacional nesse início do século e de milênio e ajudam a questionar as práticas das classes dominantes que, ao longo de séculos, reproduziram práticas de exclusão econômica, política, social, culturais e religiosas. Esses processos de luta e resistência dos grupos populares que a cultura dominante procura ignorar ou desqualificar nos remetem ao âmago da história e das relações sociais no Brasil e criam condições para a emergência das memórias silenciadas. Essas memórias silenciadas, na medida em que encontram condições históricas se manifestarem, deixam os grupos dominantes alarmados. É a memória que, em dadas circunstâncias e condições objetivas, emerge com força e reelabora, de forma crítica, as práticas de dominação ao mesmo tempo em que aponta alternativas transformadoras. A memória, nesse sentido, é desconcertante e onde tudo parece

silêncio, ela faz eclodir do passado experiências que possuem potencialidades de mudança.

A emergência de outras memórias que não as dominantes nos aproxima de Benjamin (1994, p. 222-232), quando formula uma das mais contundentes críticas às práticas dos grupos dominantes. Ele diz que as *imagens* do passado não estão fixas em algum lugar a espera de alguém para resgatá-las. Elas chegam a nós em forma de pequenos sinais que aparecem em forma de relampejos. "A verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido". Esses pequenos sinais emergem, às vezes, de forma difusa e fragmentada nas práticas dos sociais de movimentos e organizações populares. Elas contêm, no entanto, força para questionar as memórias dominantes e também *surpreender* as relações historicamente construídas e existentes na sociedade. As imagens utilizadas por Benjamin (1994b, p. 239), para dar conta deste processo pedagógico são reveladoras: "quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como o homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo". A memória tem essa força de remover o passado construído sobre práticas de dominação e de exclusão e dali extrair a força de emancipação.

As questões postas por Benjamin ajudam a compreender as relações historicamente construídas entre os diferentes grupos étnico-culturais, bem como os mecanismos utilizados pelas classes sociais para assegurar a dominação. Os grupos dominantes procuram, de todas as formas, cristalizar determinadas representações, transformando-as em tradições. Benjamin chama atenção para o risco de nos transformarmos em objeto da classe dominante. "Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela" (1994, p. 224). Para Benjamin, a história é perpassada por ações dos grupos e classes dominantes que constroem relações de dominação não apenas econômicas e políticas, embora profundamente articuladas ao econômico e ao político. A dominação, para Benjamin, se materializa de várias formas, entre as quais, a cultura. A respeito é enfático: "nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura". Ele conclui dizendo: "os que num momento dado dominam são os que herdeiros de todos os que venceram antes" (Idem, p. 225).

O domínio cultural, diferentemente do econômico, é mais sutil na medida em que trabalha na esfera do simbólico e, por isso, é facilmente velado no cotidiano das relações sociais. Determinadas formas de dominação são difíceis de serem percebidas. Os preconceitos e estereótipos produzidos pela cultura dominante em relação à cultura popular perpassam instituições e práticas sociais com grande naturalidade. Esses processos de dominação e de exclusão sócio-cultural são legitimados de várias formas, entre as quais, pela negação da capacidade dos grupos populares. Desqualificar a cultura popular como sendo *tradicional* (conservadora), irracional e contrária ao progresso e à modernização implica na sua própria destruição ou silenciamento. No entanto, essas tentativas de negação da cultura popular encontram seus limites nas próprias contradições históricas. Quando as contradições afloram, as memórias silenciadas passam a questionar situações do tempo presente e, em geral, conseguem provocar uma inversão no tempo. Na contramão do discurso dominante, a cultura popular faz um caminho de volta ao passado, colocando questionamentos em relação ao vivido e ao que foi negligenciado ou silenciado. Essas pequenas brechas se constituem em possibilidades de tomada de consciência e da construção de visões críticas. Através dessas potencialidades das memórias podem ser abertas novas perspectivas de reconstrução do conhecimento e da história, especialmente daquelas experiências vivenciadas pelos grupos populares. A esse processo, Thompson (1981), denomina do retorno do sujeito na história, ou seja, os grupos populares deixam de ser tratados como objetos e se assumem como sujeitos (FREIRE, 1981).

O discurso produzido pelos grupos e classes dominantes é, muitas vezes, incorporado de forma acrítica pela escola e também pela academia. Esse discurso prima pelo tempo futuro e desqualifica o passado. Talvez essa questão ajude a entender a grande resistência das novas gerações em estudar e conhecer em profundidade a história das nossas comunidades, dos nossos municípios, das nossas regiões, do país e do mundo. Há uma pergunta insistentemente posta e que expressa essa tendência: para que serve estudar essas coisas velhas? Essa pergunta não é feita por acaso. Ela revela o nível de comprometimento que temos com uma perspectiva futurística de progresso, de desenvolvimento e de modernização. Esses adjetivos são utilizados para justificar o projeto de dominação sócio-cultural e econômico. Ao se fazer esta crítica é bom esclarecer que não se está a questionar a perspectiva utópica da educação e da sociedade, mas a tendência de negar a utopia em nome de um futuro predeterminado pelas forças do progresso e da modernização.

Frente a esse problema, é imprescindível um duplo movimento: um que é de provocar uma inversão na forma de ler o passado, ou seja, aprofundar uma pedagogia que tenha uma base crítica na memória e, um segundo, que é o de questionar as experiências vividas ou negadas no passado. Qual o papel das instituições sociais nesse processo, especialmente da escola?

A escola se constitui hoje, juntamente com movimentos e organizações populares, num dos poucos espaços para a construção de uma visão crítica do conhecimento e da sociedade. É fundamental que a escola consiga apreender as potencialidades transformadoras emergentes das experiências desenvolvidas por movimentos e organizações sociais populares. A escola que se proponha crítica e transformadora não pode deixar de estabelecer uma relação de diálogo com as experiências de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais; com as experiências de organização do Movimento das Mulheres Camponesas, com o projeto de educação de jovens e adultos organizado pelo Movimento dos Atingidos pelas Barragens, com as experiências de educação indígena, entre outras. A escola pode se constituir num espaço capaz de dar mais visibilidade para essas experiências.

O problema em discussão é de como as questões do tempo presente nos ajudam a interpretar o passado de tal forma que as memórias silenciadas ganhem visibilidade e força de transformação. As experiências acima referidas ajudam a questionar um conjunto de elementos e de situações do passado. Como a escola pode ajudar a fazer esse retorno ao passado a partir das questões postas pelo tempo presente? É possível pensar em cidadania de fato sem que os sujeitos consigam estabelecer relações entre fatos fundamentais do passado e os mais recentes da vida social, política, econômica e cultural?⁴

Na medida em que a memória é concebida como capaz de reconstruir permanentemente o passado à luz das experiências presentes, é fundamental dar-lhe um tratamento adequado. Não se pode, por exemplo, exigir da memória uma reprodução *matemática* das experiências vividas. Isso não invalida, no entanto, a possibilidade de que a memória seja compreendida positivamente na sua historicidade e contingência. Os grupos dominantes fazem questão de caracterizar a memória de forma negativa,

⁴ No trabalho docente com universitários chama a atenção a dificuldade que a maioria dos alunos têm de estabelecer relações mínimas entre fatos relevantes e recentes da história do Brasil. Temas como o golpe militar de 1964, o processo de redemocratização do país, campanha das diretas, o processo constituinte que resultou na constituição de 1988 são praticamente desconhecidos. Como fazer essa volta ao passado a partir do tempo presente para poder ressignificar práticas e ações atuais?

procurando desqualificá-la.⁵ A memória precisa ser pensada dinamicamente nas suas potencialidades pedagógicas. Os espaços de educação tanto formal quanto não-formal, mesmo com a relativização das expressões, precisam e podem desenvolver experiências importantes utilizando-se das memórias pessoais e sociais dos grupos que foram excluídos historicamente.⁶ Para tanto, tem contribuído a noção de memória social proposta por Fentress e Wickham na medida em que nos leva a pensar na dialética entre as memórias individuais e as sociais. Esse problema é difícil de resolver e se constitui num grande desafio epistemológico para as ciências sociais e também para as práticas educativas. Os autores criticam as abordagens que primam pela noção de *memória coletiva* visto que, em geral, privilegiam os elementos que se tornaram dominantes. O conhecimento, dentro dessa perspectiva, questionam Fentress e Wickham (1992, p. 7), desemboca num "conceito de consciência coletiva curiosamente desligado dos reais processos de pensamento de determinadas pessoas". Como, então, pensar a memória a partir das contradições e tensões internas e também das relações sociais. A noção de memória social é também proposta por Portelli (1997, p. 16) quando diz: "Se consideramos a memória um processo, e não um depósito de dados, poderemos constatar que, à semelhança da linguagem, a memória é social".

Dessa discussão fica evidente que as noções de *identidade coletiva* e de *memória coletiva* têm dificuldade para trabalhar com as tensões existentes na sociedade e no âmbito dos grupos e classes sociais. Essa tem sido uma das preocupações de Thompson em suas pesquisas, qual seja, a de contextualizar os modos de vida (cultura) dos grupos populares no contexto das relações com os grupos e classes dominantes (THOMPSON, 1987; 1998). A ausência de uma visão crítica em relação às formas de dominação se traduz em práticas que legitimam os interesses e os valores dominantes. Uma rápida olhada pela história da educação brasileira nos leva a concluir que a educação escolar contribuiu significativamente para esse processo (GHIRALIDELLI, 1990; RIBEIRO, 1990; ROMANELLI, 1999).

⁵ Essa desconfiança decorre, em parte, da concepção de ciência positivista predominante na sociedade atual para a qual a objetividade é o único critério de validade do conhecimento.

⁶ Até hoje pouco se escreveu da história dos grupos populares e dos movimentos sociais a partir deles mesmos. Muitas dessas lutas e experiências silenciaram porque não ganharam visibilidade. Grande parte da história dos movimentos sociais e das lutas de resistência não foi escrita por seus protagonistas, mas por pessoas vinculadas à imprensa, à academia, ao poder político e econômico dominante. Não estou discutindo o mérito dessas iniciativas, mas o fato de que muitas experiências vivenciadas pelos grupos populares não se tornaram objeto de reflexão e de produção de conhecimento por iniciativa dos próprios envolvidos. Alguns movimentos sociais na atualidade, especialmente o MST está conseguindo avançar um pouco nesse sentido. Mesmo assim, grande parte dessas pesquisas e reflexões são construídas por pessoas vinculadas às entidades que assessoram ou vivem na academia.

Para superar essas tendências que privilegiam a cultura dominante é fundamental a ampliação dos conceitos de cultura e de memória de tal forma que eles dêem conta da subjetividade e das estruturas sociais.⁷ Um dos autores que tem contribuído para aprofundar essas tensões é Stuart Hall. Ao discutir os processos de luta e resistência da cultura popular em relação à cultura dominante, ele busca situar o debate numa perspectiva de totalidade contraditória. As práticas populares desenrolam-se, diz Hall (2003, p. 255), em meio às tensões e embates com os valores, costumes e práticas dos grupos dominantes:

Creio que há uma luta contínua e necessariamente irregular e desigual, por parte da cultura dominante, no sentido de desorganizar e reorganizar constantemente a cultura popular; para cercá-la e confinar suas definições e formas dentro de uma gama mais abrangente de formas dominantes. Há pontos de resistência e também momentos de superação.

Para Hall não existe cultura popular isolada das relações sociais (tendência romântica) e nem simplesmente reflexo da cultura dominante. “Não existe uma *cultura popular* íntegra, autêntica e autônoma, situada fora do campo de forças das relações de poder e de dominação culturais” (HALL, 2003, p. 254). Decorre dessa compreensão um conjunto de implicações para a educação popular e para as práticas dos movimentos e organizações populares. Ele conclui dizendo que “o que importa não são os objetos culturais intrínseca ou historicamente determinados, mas o estado do jogo das relações culturais: cruamente falando e de uma forma bem simplificada, o que conta é a luta de classes na cultura ou em torno dela” (HALL, 2003, p. 258). Ao se pensar a cultura popular enquanto um campo de disputas por valores, comportamentos e práticas. Essa disputa por valores se dá em diferentes níveis, desde o micro até a luta de classe. Segundo Thompson (1981, p. 190), “a luta de classe é ao mesmo tempo uma luta acerca de valores”.

Postas essas questões, faz-se necessário aprofundar o conceito de cultura. O trabalho da memória, como bem destacou Benjamin (1994b, p. 239), assemelha-se ao trabalho do agricultor que remove a terra e não teme removê-la quantas vezes for necessário. Não é por acaso que o conceito de cultura aparece, historicamente, vinculado ao ato de cultivar o campo. Mesmo ganhando diferentes significados, conforme Williams (1992, p. 10-12) e Bosi (1993, p. 11-19), a cultura foi concebida,

⁷ O risco de analisar as experiências de forma descontextualizada é muito forte. A riqueza de experiências construídas pelos movimentos sociais e emergentes das práticas de educação popular pode criar um clima de excessivo otimismo, levando pesquisadores a perderem a capacidade crítica. Por outro lado, muitos movimentos e organizações populares resistem a qualquer posicionamento crítico.

inicialmente, como *tendência de crescimento natural*. Somente no final do século XIX ela passou a ser compreendida como um sistema de vida, “no seu aspecto material, intelectual e espiritual” (WILLIAMS, 1969, p. 18-20; WILLIAMS, 1979, p. 17-25).

Interessa para o presente texto a definição de cultura como *um sistema de vida*, ou seja, como modos de vida. Assim compreendida, ela perpassa todas as relações existentes numa determinada sociedade e, acima de tudo, é vivenciada nas práticas cotidianas permeadas de tensões e contradições. Esta perspectiva possibilita apreender a complexidade das práticas sociais populares e também romper com os reducionismos e dicotomias ainda fortes em certas definições de cultura como expressão subjetiva ou como algo descolado dos sujeitos e dos grupos, em geral, associada ao folclore. No contexto da definição da cultura como modos de vida, a memória tem uma função fundamental que é a de revitalizar experiências que foram negadas, excluídas ou silenciadas. A memória tem, nesse caso, uma função pedagógica de criar as condições para fazer aflorar os silêncios e os ecos das “vozes que emudeceram”, conforme Benjamin (1994, p. 223).

Como já foi observado, as pesquisas relativas às práticas pedagógicas e à história dos grupos populares, exigem muita perspicácia e esforço para chegar efetivamente aos elementos constitutivos da cultura popular. Um grande desafio é a desconstrução das memórias dominantes, processo que exige referenciais teóricos e metodológicos adequados. As pesquisas no campo da educação popular avançaram na medida em que foram sendo incorporadas novas fontes centradas na memória (entrevistas, histórias de vida, etc.). Esses novos processos investigativos exigem, por sua vez, reavaliações das categorias conceituais, condição para dar voz às experiências e aos significados que os grupos populares atribuem as suas práticas (VALLA, 1996; 1999). É necessário um grande esforço para romper com a perspectiva que toma a memória como objeto de pesquisa e não como reveladora de significados. Quando nos propomos a compreender os significados atribuídos às práticas populares, a memória tem um papel fundamental. A escola se constitui num espaço importante de mediação entre as experiências passadas e o tempo presente, discutindo as práticas de discriminação e de preconceitos que negam cotidianamente a cidadania e reproduzem práticas de (OLIVEIRA, 2002). A escola, enquanto espaço para a construção crítica do conhecimento, precisa se empenhar para compreender os processos históricos de dominação e abrir perspectivas para o trabalho com as diferentes temporalidades que se entrecruzam no cotidiano das comunidades e nos movimentos e organizações populares. Dessa forma, rompe-se com

a linearidade do tempo e a racionalidade única.

Que desafios emergem dessa discussão para o trabalho pedagógico escolar e para os movimentos e organizações populares? Em relação à escola o grande desafio é discutir formas para superar o distanciamento entre o discurso oficial e as práticas cotidianas. A riqueza das experiências históricas dos grupos populares precisa ganhar visibilidade e se tornar objeto de reflexão no espaço escolar. A escola precisa problematizar o conhecimento produzido e disponibilizado e também abrir espaços para que as memórias vivas tenham vez e voz e, dessa forma, seja possível questionar as experiências que foram negadas ou silenciadas. A escola precisa se abrir para os movimentos e organizações sociais populares e criar espaços para um diálogo orgânico. Por outro lado, os próprios movimentos e organizações populares precisam incorporar em suas práticas cotidianas não apenas discussões de caráter político, mas também questões que dizem respeito às memórias e construam relações permanentes de diálogo entre o presente e o passado. Além disso, é imprescindível avançar na perspectiva de uma educação intercultural na linha de Fleuri (1998; 2002; 2002a), de Candau (2002), entre outros. Não se pode pensar numa educação que tenha como horizonte cultura popular e a memória como mediação, sem que o diálogo entre a diferença se constitua na referência. A crítica aos processos de dominação não pode ocorrer de forma descolada de um projeto político de transformação social, ou seja, implica numa perspectiva crítica da práxis (HURTADO, 1992). Os riscos da crítica cair no isolamento ou se prender a fragmentos, certamente não contribui para a emancipação. Uma aproximação da escola com as vivências dos grupos populares depende, em grande parte, da capacidade da própria escola problematizar e desconstruir as memórias hegemônicas e são incorporadas de diferentes formas. A escola e os movimentos e organizações sociais populares são desafiados a darem essa importante contribuição para a educação brasileira.

Referências bibliográficas

- BENJAMIN, Walter. “Sobre o conceito de história”. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas, v. I), p. 222-232.
- BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. (Obras escolhidas), v. 2, São Paulo: Brasiliense, 1994b.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- BRECHT, Bertold. *Poemas 1913-1956*. São Paulo: Ed 34, 2000.

- CANDAU, V. M. *Sociedade, educação e culturas: questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FLEURI, R. Matias. *Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais*. Perspectiva. Revista do CED. Florianópolis: EdUfsc, jul./dez. 2002, v. 20, n. 2, p. 405-423.
- FLEURI, R. Matias. *Intercultura: estudos emergentes*. Florianópolis: MOVER; Ijuí: EdUnijui, 2002a.
- FLEURI, Reinaldo M. Educação popular e complexidade. In: COSTA, M. V. *Educação popular hoje*. São Paulo: Loyola, 1998, p. 99-122.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FENTRESS, James; WICHAM, Crhis. *Memória social: novas perspectivas sobre o passado*. Lisboa: Teorema, 1992.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- HALL, Stuart. Notas sobre a desconstrução do 'popular', in: SOVIK, Liv (Org.). *Da diáspora: identidades e mediações culturais – Stuart Hall*. Belo Horizonte: EdUFMG; Brasília: Unesco, 2003, p. 247-264.
- HURTADO, Carlos Nuñez. *Educar para transformar, transformar para educar: comunicação e educação popular*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- OLIVEIRA, Ancelmo Pereira de. *O discurso da exclusão na escola*. Joaçaba: EdUnoesc, 2002.
- PORTELLI, Alessandro. Forma e significado da história oral: a pesquisa como experimento em igualdade. *Projeto História: cultura e representação*. V. 14. São Paulo, abr. 1997, p. 19-25.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação brasileira: a organização escolar*. 10. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 22.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- THOMPSON, Edward P. *Senhores e caçadores: a origem da Lei Negra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- THOMPSON, Edward. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- THONSON, Alistair. Quando a memória é um campo de batalha: envolvimento pessoal e políticos com o passado do Exército Nacional. *Projeto História*. Cultura e Trabalho, n. 16. São Paulo, fev. 1998, p. 277-296.
- VALLA, Victor Vincent. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, jul./dez. 1996, v. 21, n. 2, p. 177-189.
- VALLA, Victor Vincent. Apoio Social e Saúde: buscando compreender a fala das classes populares, in: SCOCUGLIA, Afonso Celso; NETO, José Francisco de Melo (Org.). *Educação Popular – Outros Caminhos*. João Pessoa: EdUFPB, 1999, p. 151-179.
- WILLIAMS, Raymond. *Cultura e sociedade 1780 - 1950*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.
- WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.