

## **Museus comunitários, educação antirracista e reconhecimento: um diálogo entre Charles Taylor, Axel Honneth e Nilma Lino Gomes**

Flávia Paloma Cabral Borba<sup>1</sup>  
Jean Carlo de Carvalho Costa<sup>2</sup>  
Swamy de Paula Lima Soares<sup>3</sup>

### **RESUMO**

O texto a seguir propõe um diálogo entre dois intelectuais da chamada “Teoria do Reconhecimento”, Charles Taylor e Axel Honneth; e a intelectual brasileira Nilma Lino Gomes, cujo campo de atuação e pesquisa problematiza as relações étnico-raciais e de gênero na educação. Esse diálogo teórico visa contribuir com a análise da atuação do Museu do Patrimônio Vivo da Grande João Pessoa – um museu comunitário criado no ano de 2012 – no desenvolvimento de ações educativas em bairros periféricos da região metropolitana da capital paraibana. Com isso, a intenção deste artigo é colocar em discussão as possibilidades e os aspectos teóricos da cultura e da identidade no campo da educação antirracista, em espaços de educação não formal, que tratam do patrimônio cultural, sobretudo no que se refere à aproximação com as políticas

---

<sup>1</sup> Mestre em Gestão e Avaliação da Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. Técnica em assuntos educacionais da UFPB. Vinculada ao Grupo de Pesquisa: História das Instituições e dos Intelectuais da Educação Brasileira da PUC-SP. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4631-6690>. Email: [palomacborba@gmail.com](mailto:palomacborba@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Estágio Pós-Doutoral Sênior no Instituto de Educação, na área de História da Educação, na Universidade de Lisboa, no biênio 2015/2016, subsidiado pela fundação CAPES. Professor Titular na área de Sociologia da Educação, no Departamento de Fundamentação da Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Vinculado aos grupos de pesquisa: História das Instituições e dos Intelectuais da Educação Brasileira da PUC-SP; História da Educação no Nordeste Oitocentista (UFPB); História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6930-8607>. Email: [jeanccosta@yahoo.com.br](mailto:jeanccosta@yahoo.com.br).

<sup>3</sup> Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Associado II, na área de Sociologia da Educação, no Departamento de Fundamentação da Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7489-3698>. Email: [swamysoares@yahoo.com.br](mailto:swamysoares@yahoo.com.br).

afirmativas e as esferas do reconhecimento como possibilidades analíticas no campo da educação.

**Palavras-chave:** museu comunitário; educação antirracista; reconhecimento.

**Community museums, anti-racist education and recognition:** a dialogue between Charles Taylor, Axel Honneth and Nilma Lino Gomes

### **ABSTRACT**

The following text proposes a dialogue between two intellectuals from the so-called "Theory of Recognition", Charles Taylor and Axel Honneth, and the Brazilian intellectual Nilma Lino Gomes, whose field of activity and research problematize ethnic-racial and gender relations in education. This theoretical dialogue aims to contribute to the analysis of the work of the *Patrimônio Vivo* Museum from the city of João Pessoa – a community museum created in the year 2012 – in the development of educational actions in peripheral neighborhoods of the metropolitan region of the capital city of Paraíba. This article's intention is to discuss the possibilities and theoretical aspects of culture and identity in the field of anti-racist education in non-formal education spaces that deal with cultural heritage, especially with regard to the approximation with affirmative policies and the spheres of recognition as analytical possibilities, in the field of education.

**Keywords:** community museum; anti-racist education; recognition.

**Museos Comunitarios, Educación Antirracista y Reconocimiento:** un diálogo entre Charles Taylor, Axel Honneth y Nilma Lino Gomes

### **RESUMEN**

Este texto propone un diálogo entre dos intelectuales de la llamada "Teoría del Reconocimiento", Charles Taylor y Axel Honneth; y la intelectual brasileña Nilma Lino Gomes, cuyo campo de acción e investigación problematiza las relaciones étnico-raciales y de género

en la educación. Este diálogo teórico tiene como objetivo contribuir al análisis del trabajo del Museo del Patrimonio Vivo de la ciudad de João Pessoa – un museo comunitario creado en el año 2012 – en el desarrollo de acciones educativas en barrios periféricos de la región metropolitana de la capital de Paraíba. Con eso, la intención de este artículo es discutir las posibilidades y los aspectos teóricos de la cultura y la identidad en el campo de la educación antirracista, en los espacios de educación no formal que se ocupan del patrimonio cultural, especialmente en lo que se refiere a la aproximación con las políticas afirmativas y con las esferas de reconocimiento como posibilidades analíticas, en el campo de la educación.

**Palabras clave:** museo comunitario; educación antirracista; reconocimiento.

## INTRODUÇÃO

As políticas identitárias ganharam novos contornos na esfera da educação brasileira, ampliando sua inserção e capilarizando novos arranjos, para além daqueles escolares, impactando nas políticas públicas, especialmente a partir do final dos anos de 1990 e início do século XXI. Uma importante representante brasileira dessa discussão é a educadora Nilma Lino Gomes que, a partir de sua atuação intelectual e política, propõe uma leitura da sociedade brasileira, tendo como referência a questão étnico-racial e a produção de saberes, sendo uma referência para os estudos antirracistas, reflexo, inclusive, de sua própria história de vida, ampliando o espectro investigativo relacionado à educação e aos movimentos sociais, sobretudo no que tange a produção intelectual da temática e a formação de professores. A partir do avanço dessas discussões, ampliou-se a visibilidade sobre as pautas identitárias, sobretudo àquelas de natureza étnico-racial e de gênero. Quando se trata de visibilidade, assume-se aqui o conceito de Maria das Graças Rua (1998), de que a política pública seria uma espécie de resposta do Estado ao que ela chama de questão social.

É importante destacar que não podemos datar o período histórico mencionado como o marco ou início de tantas lutas sociais

que, posteriormente, foram identificadas no rol das políticas de identidade, mas, é possível observar retornos mais expressivos do Estado em relação às demandas de grupos e setores específicos da sociedade, com pautas que transcendiam a consolidada luta (e reivindicação) de classes sociais. Implica, então, que as reflexões propostas aqui têm como palco central a sociedade brasileira, considerando que, no final dos anos de 1990, algumas dessas perspectivas teóricas ganharam expressividade nos círculos acadêmicos. Vale ressaltar que o início da década de 1990 no Brasil pode ser caracterizado ainda por um período de efervescência política advinda do período de redemocratização do país. A luta por direitos dos diversos grupos sociais, reconhecidas sobretudo através das reivindicações políticas expressas na Carta Constitucional de 1988, traduzia a visão das instituições como campos de conflito e avanços das reivindicações populares. O paradoxo é que essa luta por ampliação de direitos coincidia com a efetivação das políticas neoliberais de restrição de direitos, sobretudo a partir do governo do primeiro presidente eleito pós-redemocratização, Fernando Collor de Melo.

Em relação aos debates teóricos e conceituais do período supracitado, paralelo ao protagonismo de Nilma Lino Gomes no Brasil, destaca-se também a publicação, no ano de 1994, do texto intitulado *A Política do Reconhecimento*, do filósofo canadense Charles Taylor; e, em 2003 (no Brasil), do livro *Lutas por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais* do também filósofo Axel Honneth. Conhecidos como autores de uma linha comunitarista, essa perspectiva procurou evidenciar no debate da teoria social a importância da compreensão das demandas e lutas de diversos grupos sociais que, de certo modo, buscavam visibilidade. Mais uma vez, utilizando o conceito teórico de Maria das Graças Rua (1998), esses grupos buscavam tornar suas demandas uma questão social que (também) deveria ser respondida pelo Estado.

Assim, percebendo a convergência das discussões que estruturam a chamada Teoria do Reconhecimento, neste trabalho, procurou-se problematizar possíveis pontes e debates entre os dois autores do reconhecimento citados e a pedagoga brasileira Nilma Lino Gomes. Dentre as convergências, destacamos o debate sobre a

produção das referências simbólicas, das narrativas de constituição do outro e os estigmas associados às noções discriminatórias de grupos étnico-raciais. Estamos falando, especificamente, das reproduções negativas que foram institucionalizadas, em especial, na escola, e que passaram a ser questionadas por um novo paradigma educacional graças às pressões e mobilizações da sociedade civil, sobretudo dos movimentos sociais, para a consolidação de uma pedagogia antirracista.

Concatenando esses caminhos, trazemos para a discussão a relação entre identidade, educação e reconhecimento nas ações do Museu do Patrimônio Vivo da Grande João Pessoa (MPVJP). Vale ressaltar que o movimento de reflexão aqui apresentado é resultante de uma pesquisa bibliográfica e documental desenvolvida nos últimos três anos, que tem como lócus o município de João Pessoa, capital do Estado da Paraíba, em que a definição das estratégias procedimentais parte do princípio da abordagem qualitativa da pesquisa social. Aqui, destaca-se, sobretudo, os desafios que se apresentam numa trajetória definida pela abordagem qualitativa, principalmente no que se refere a sua constituição, não focada diretamente nos resultados, mas naquilo que vai se desvelando no desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa. Nesse sentido, procuramos apresentar as nossas opções metodológicas em termos procedimentais, começando pela análise bibliográfica.

Alguns autores consideram que a análise bibliográfica não seria propriamente um procedimento de pesquisa, já que se apresentaria como uma espécie de condição *sine qua non* de qualquer estudo científico. Contudo, decidimos nomeá-la como procedimento, tendo em vista sua importância para a caracterização, em especial, da atuação do MPVJP. Como observam Marconi e Lakatos (2021, p. 76), a pesquisa bibliográfica “[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, [...]”. Severino (2007) sublinha que a característica da pesquisa bibliográfica é a de trabalhar com material já analisado e categorizado por outros autores, ou seja, com um acervo de produções que analisaram um determinado tema/assunto. Notadamente, iremos utilizar o material analítico sobre os museus comunitários, no geral, e as (poucas) referências sobre o MPVJP. Em relação à pesquisa documental, o

primeiro desafio diz respeito à escolha dos documentos que seriam importantes para compreender a ação do MPVJP. As primeiras escolhas recaíram sobre a documentação que apresenta a regulamentação da ação do museu e os relatórios que traziam os resultados dessas mesmas ações. Além disso, também mencionamos as publicações previstas no projeto inicial do MPVJP e que foram objeto de maior investimento, inclusive, financeiro, por parte dos seus idealizadores. Estamos nos referindo ao *Catálogo de Bens Culturais Imateriais*, publicados pela Editora da União.

Nas pesquisas em patrimônio cultural, detidamente no que tange ao universo da imaterialidade dos bens culturais, a memória e a oralidade seguem um fluxo importante, conduzindo o pesquisador e a pesquisadora, no próprio campo de pesquisa, para caminhos que não haviam sido ainda pensados. Tal característica nos intima a estar dispostos e atentos para olhar nosso objeto com a amplitude e a complexidade que o constituem e que estão postos na investigação de fenômenos sociais. Em nosso caso, trabalharemos dois campos igualmente complexos, que é a educação e a cultura, respectivamente, no âmbito da educação antirracista e do reconhecimento e valorização do patrimônio cultural imaterial, de forma interseccionada.

Trata-se de discutir os museus comunitários como potenciais espaços de afirmação de identidades locais diretamente relacionados à atuação das pessoas e suas memórias coletivas, com destaque para seu caráter histórico, educacional e político. Parte-se do que está posto na literatura da Museologia Social, que “desloca seu foco do objeto para o homem, considerando-o como sujeito produtor de suas referências culturais, e engajada nos problemas sociais, de uma forma integral, das comunidades a que serve o museu” (TOLENTINO; FRANCH, 2017, p. 85). Dentre as relações possíveis, destacamos a construção de identidades de resistências (CASTELLS, 2008), quando se refere à preservação de composições identitárias de grupos populares considerados marginais na sociedade.

Nessa linha, Axel Honneth (2003) conceitua os espaços de construção e preservação das identidades como um complexo jogo de “lutas por reconhecimento”. Nessas dimensões da Identidade e do Reconhecimento, poderemos compor diferentes narrativas no que se

refere à atuação de espaços de memória, trazendo para o centro do debate a função social do museu e o seu caráter pedagógico, em ambientes não formais de educação. A construção do MPVJP se insere na (re)construção de identidades de pessoas que podem ser compreendidas como intelectuais orgânicos, nos dizeres gramscianos. Nesse sentido, o intelectual é aquele que, ao pensar seu tempo, seus desafios e as relações, oferece possibilidades de reflexões e atuações de destaque em seu meio.

Ou seja, a partir dos museus comunitários, especificamente, da atuação do MPVJP, interessa-nos pensar as potencialidades de atuação dos espaços de educação não escolares como catalizadores da pedagogia antirracista, por meio da desconstrução de falsos reconhecimentos e valorização dos símbolos e narrativas que são partilhados por grupos étnico-raciais. Essa problematização nos conecta também à dimensão pedagógica do patrimônio cultural, em específico ao patrimônio imaterial, que costura os caminhos de reflexão desse trabalho. Patrimônio imaterial significa, sobretudo, a ação das pessoas e os significados compartilhados em suas práticas simbólicas, muitas vezes, diluídas no cotidiano de grupos e indivíduos. São as pessoas que constroem culturas, que modificam realidades, que tecem as redes de sua história e das histórias de seus territórios, em um movimento de lutas, rupturas, construções.

Ao analisar essa atuação, é possível aproximar ações de fomento, valorização e reconhecimento de manifestações culturais como espaços fecundos para afirmação de identidades positivas, principalmente as que afetam a população negra que residem em áreas periféricas dos grandes centros urbanos. A proposta, portanto, considera as relações dos processos educativo estruturados pelo MPVJP – da relação de preservação e vivência de referências histórico-culturais territorializadas – partindo do formato dos chamados museus comunitários e como são integrados ao cotidiano como prática objetiva, sustentados por estratégias inventivas que refletem, inclusive, na forma de atuar na vida social e política de um território.

Sobre o MPVJP<sup>4</sup>, que é uma ação de iniciativa da sociedade civil que teve início em 2012, coordenada pelo Coletivo Jaraguá, uma organização jurídica de direito privado, que tem por objetivo promover a cultura, a educação e o desenvolvimento social, define-se como uma proposta educativa, cultural e de inclusão social por meio da identificação, do registro e da salvaguarda do patrimônio cultural imaterial. Essa ação se associa aos mestres da cultura imaterial que atuam na socialização, preservação e vivência dos saberes e manifestações populares dos bairros periféricos do município de João Pessoa. Para o levantamento dessas referências, a ação utilizou a metodologia do Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC) e o processo de levantamento dos dados foi realizado por agentes culturais, jovens selecionados nos próprios bairros onde aconteceriam as pesquisas, “focando a valorização das referências culturais imateriais locais e os mestres representativos dessas referências” (TOLENTINO; FRANCH, 2017, p.115).

Os agentes culturais selecionados participaram de uma formação específica para essa atuação, que contou com a colaboração de instituições públicas, como a superintendência do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) da Paraíba. As etapas de formação desses agentes contaram com oficinas, divididas em dois módulos, de Educação Patrimonial, Língua Portuguesa, Direitos Culturais, Introdução à Pesquisa Etnográfica, Fotografia e Economia Viva; e de Cultura, Elaboração de Projetos e Informática.

Esses contornos destacam seu foco de atuação, em que o museu entende que sua proposta “ao envolver as pessoas pertencentes aos grupos e comunidades dá-se a oportunidade de a própria comunidade contar a sua história, dizer o que realmente tem importância e decodificar ao seu modo, os [...] saberes ali existentes” (LACERDA; SANTOS; NASCIMENTO, 2013, p. 56). Essa orientação é o fio condutor da constituição de seu acervo, complementada,

---

<sup>4</sup> Dentre as suas particularidades, o museu não possui uma sede física e atua de forma virtual e itinerante, podendo ser acessado virtualmente pelo endereço <http://museudopatrimoniiovivo.blogspot.com/>, local em que consta o acervo produzido pelos agentes e, também, a divulgação de outras agendas correlacionadas.



conforme apontam Siqueira Neto e Jourdan (2015, p.15), pela viabilização do reconhecimento e do respeito dos saberes das comunidades e de uma relação educativa baseada no diálogo:

O Museu do Patrimônio Vivo da Grande João Pessoa se apresenta como um meio real de utilidade social, uma vez que promove a autonomia, o protagonismo e a visibilidade de manifestações culturais e comunidades muitas vezes poucos reconhecidas e valorizadas (NETO; JOURDAN, 2015, p.14).

Essa observação imprime não só o pertencimento do MPVJP aos parâmetros sócio-pedagógicos da Museologia Social, mas traz, também, um elemento que nos aparenta ser de grande importância para o desdobramento desta reflexão, relacionado à dimensão do “reconhecimento”. Diante desse aspecto, indagamos as possíveis conexões políticas e educacionais entre cultura, educação antirracista e reconhecimento. Longe de darmos conta do total de possibilidades analíticas que se inserem nessa temática, entendemos que um diálogo teórico se dá a partir das aproximações e, nesse caso, focou-se aqui em estabelecer uma relação direta entre ações que trabalham o reconhecimento como estratégia de produção de identidades positivas e a superação de estereótipos discriminatórios da população negra que reside em periferias urbanas.

Como forma de desenvolvimento dos argumentos, a seguir, apresentaremos os desdobramentos teóricos que fundamentam a proposta apresentada aqui, trazendo elementos centrais que destacam conexões com a teoria do reconhecimento e a pedagogia antirracista. Logo, na seção seguinte, teremos condições de estabelecer pontes temáticas com a atuação do MPVJP.

## **UNIVERSAIS, PARTICULARES E RECONHECIMENTO**

### **Educação e Reconhecimento**

Discutindo a questão da identidade negra no Brasil, Nilma Lino Gomes, na atualidade, representa uma das maiores autoridades

em políticas de educação antirracista, juntamente com outras intelectuais negras destacadas na academia, na política e nos movimentos sociais. Em seu texto, publicado em 2003, pela *Revista Brasileira de Educação*, intitulado *Cultura Negra e Educação*, a autora nos apresenta a amplitude e complexidade que o conceito de cultura tem nos mais variados campos de análise, destacando que a educação se insere na discussão ligada aos universais e aos particulares.

Tal discussão, amplamente trabalhada, quer seja na filosofia ou nas teorias sociais, remete à questão de como compreender os movimentos universais (consolidados, inclusive, nas liberdades e direitos inalienáveis do ser humano, fruto das duas maiores revoluções ocidentais do século XVIII), mas, ao mesmo tempo, percebendo e (politicamente) valorizando as particularidades, as lutas de grupos específicos numa conjuntura social para reconhecimento de suas identidades e direitos. Nesse espaço de tensão social, a construção da identidade de um grupo, de uma comunidade, passa a ser um ato político, imerso nas tensões de sociedades não apenas economicamente injustas, mas simbolicamente desiguais. A resistência significa, portanto, uma atuação política, simbólica e educativa.

Em síntese, Gomes (2003) destaca um elemento na discussão cultural que, de certa forma, também é trabalhado na chamada linha comunitarista de Charles Taylor. Diz respeito às questões da particularidade em relação aos universais. Para a autora, ainda que os elementos universais devam ser considerados, o elemento da particularidade aparece como um destaque nas discussões contemporâneas de cultura. É importante frisar que essa particularidade não é lida pela autora no sentido liberal que o termo poderia ter (ligado, por exemplo, às liberdades individuais). Entende-se particularidade como as formas e organizações culturais de grupos dentro de um mesmo território ou nação, por exemplo. Se pensarmos em termos educacionais, poderíamos, ainda no exercício de criação de analogias para compreendermos um possível debate entre os autores, dizer que, historicamente, a ênfase na cultura dizia respeito aos elementos comuns no Estado-nação.

Na verdade, a própria ideia de escola, em um determinado período histórico, apontava para a criação de espaços culturais comuns, compartilhados com o máximo de pessoas que, em algum momento, deveriam se identificar como “cidadãs”. Esse elemento quase que fundador da escola que conhecemos hoje (como um elo de construção de identidades comuns aos grupos distintos) passa a ser discutido justamente pelo movimento de afirmação das identidades particulares. Em seu famoso texto, *A política do reconhecimento*, Charles Taylor (1994) dá o exemplo das comunidades francófonas no Canadá (mais precisamente Québec), que fizeram da luta pela afirmação de suas identidades particulares (a começar de um dos elementos mais poderosos na construção simbólica da cultura – a língua), uma luta, sobretudo, de reconhecimento e de afirmação.

Em relação ao foco central do texto de Nilma Lino Gomes, a questão da educação e cultura negra, a autora apresenta uma espécie de desafio intelectual e político, especialmente para as educadoras e educadores. Trata-se de compreender – também do ponto de vista cultural – as diferenças socialmente construídas no Brasil, expressas numa visão negativa do ser negro. Esse desafio se traduz, primeiramente, na compreensão intelectual de desconstrução de certos mitos, como o caso da democracia racial. Em termos pedagógicos, as questões de uma educação antirracista passam por uma nova percepção teórica e conceitual da questão racial nas escolas, uma mobilização política fincada na ética dos direitos humanos e ações planejadas no campo da atuação docente, o que nos remete aos inúmeros desafios no campo da formação de professores.

Ainda seguindo as pistas conceituais sugeridas por Nilma Lino Gomes, destacamos a necessidade de uma atuação pedagógica e política de combate ao tipo de reprodução realizado nas escolas, de desvalorização do que se entende por cultura negra. Nesse sentido, podemos traçar uma analogia entre o caminho metodológico de Gomes com o conceito de falso reconhecimento, usado por Taylor. No caso da cultura negra, historicamente, houve um movimento de não reconhecimento do ser negro, da beleza negra e dos atributos que constroem a autoestima de um grupo social. Em termos

Taylorianos, esse movimento traduz uma negatividade justamente porque deixa de reconhecer no outro (no caso, a comunidade negra) seus próprios valores de autoafirmação.

Axel Honneth, também um teórico da linha comunitarista, define essa relação por meio do desrespeito às esferas de reconhecimento, configurados, primeiramente, nas dimensões do amor, do direito e da solidariedade, e dos seus equivalentes de desrespeito que geram, respectivamente, maus-tratos e violações que afetam a integridade física e psíquica; na segunda, com a violação da privação de direitos e exclusão, que atinge a integridade social do indivíduo como membro de uma comunidade; e, na terceira, com degradações e ofensas que afetam os sentimentos de honra e dignidade do indivíduo, como membro de uma comunidade cultural de valores.

O autor, alinhado ao pensamento da escola crítica de Frankfurt, argumenta que a produção de um diagnóstico do tempo presente deve ser vislumbrada de baixo para cima, do ponto de vista da experiência dos próprios sujeitos sociais. Por isso, então, o reconhecimento está necessariamente atrelado ao cotidiano das pessoas. Honneth vai então estruturar sua teoria crítica no processo social de construção intersubjetivo da identidade, tanto na esfera pessoal quanto na coletiva. A esse padrão crítico-normativo ele irá chamar de Luta por Reconhecimento. Essa questão está diretamente envolvida no que diz respeito à justiça social. Em outros termos, vai utilizar a categoria do reconhecimento como elemento estruturante para explicar as lutas sociais nas sociedades modernas.

Considerando a terceira esfera de reconhecimento, relacionado ao sentimento de honra, parece ser interessante o que nos sugere Nilma Lino Gomes, quando chama atenção para o papel dos educadores e educadoras na desconstrução de parâmetros depreciativos relacionados às pessoas negras, justamente porque a dimensão da solidariedade se relaciona diretamente à estima social. Em outros termos, esse padrão gera, nos sujeitos, a autoestima; negar esse nível de reconhecimento pela degradação e ofensa, seria privar o sujeito de sua honra e dignidade. Nesse trecho do texto de Gomes (2003), é possível extrair tal interpretação, relacionada ao pensamento de Honneth, no que tange às esferas de reconhecimento

e ao seu equivalente negativo: "Esse é o papel da discussão sobre cultura negra na educação: ressignificar e construir representações positivas sobre o negro, sua história, sua cultura, sua corporeidade e sua estética" (GOMES, 2003, p.81).

É interessante destacar que, se bem observado, ao descrevermos os conflitos como eles aparecem na sociedade, na maioria dos casos, vão ser induzidos pelo sentimento dos sujeitos de não estarem suficientemente respeitados ou reconhecidos pela sociedade e suas instâncias jurídico-normativas. Portanto, o verdadeiro motivo por trás da maioria dos conflitos é a busca pelo reconhecimento.

Honneth também chama atenção que isso não quer dizer que os conflitos em si vão conduzir ao caminho certo, mas os conflitos são sempre indicações de que há negligência ou falha no processo de reconhecimento social de uma sociedade. Então, quando uma pessoa tem uma experiência saudável de reconhecimento, ela adquire um entendimento positivo sobre si mesma, mas quando o contrário acontece, quando há um desrespeito em relação a essa categoria, há igualmente um padrão de patologia ou falso reconhecimento.

Ao longo de suas argumentações, Nilma Lino Gomes apresenta como a sociedade brasileira, fincada no racismo decorrente de séculos de escravidão, objetificou o corpo negro, colocando-o numa posição subalterna em relação aos brancos. Percebe-se, nesse sentido, uma ponte com os argumentos de Honneth, ligados ao respeito pessoal, importante para a construção da autoimagem e para o seu posicionamento no mundo.

Ao ser colocado nesse patamar, o corpo negro passa a ser identificado (inclusive pelos materiais escolares) na sua figura escravizada, acorrentada, rendida ao senhorio de quem o escravizou. Nessa visão, não há beleza no corpo negro. O que há é uma expressão do controle externo e uma subjugação à condição de inferioridade. A autora chama atenção às educadoras e educadores que essa dimensão simbólica precisa ser mudada no contexto escolar. Nesse sentido, há a necessidade de apresentação da beleza do corpo negro, da sua força, sua condição de ocupação do mundo, a partir de sua singularidade e sua integridade.

Podemos, inclusive, dizer que a percepção de reconhecimento do corpo deve transcender as objetificações e folclorizações (especialmente do corpo feminino) que, muitas vezes, falsamente revelariam uma valorização da negritude no contexto brasileiro. Antes, vale destacar a colocação das aspas, no termo valorização. De certa forma, usamos o termo pelo seu emprego recorrente, inclusive, na área de educação. Mas, o usamos com ressalvas, tendo em vista que compreendemos as questões colocadas para além de um valor (no sentido utilizado, por exemplo, pela tradição marxista na análise do capitalismo); compreendemos que, de fato, o termo “reconhecimento” poderia ser mais utilizado para expressar essas relações sociais.

Essa discussão prenuncia as problematizações que a autora faz, no que diz respeito ao cabelo das pessoas negras, especialmente das mulheres. A partir de uma revisão interessante de pesquisas antropológicas de países africanos, a autora revela a importância do cabelo como um elemento de identidade, inclusive antes da escravização dos diversos povos africanos. Considerando esse resgate histórico, Gomes (2003) provoca a comunidade escolar a mergulhar nesse universo, de modo a reverter a tendência de não reconhecimento (desrespeito) da imagem do cabelo negro na sociedade brasileira. Ela também apresenta elementos ligados à construção de identidades e valorização da cultura negra, especialmente na atuação política de educadoras e educadores comprometidas e comprometidos com a mudança do desrespeito (Honneth) ou falso reconhecimento (Taylor) de pessoas negras no Brasil. Esses elementos apresentam não só uma potencialidade de ênfase em aspectos de reconhecimento e autoafirmação, mas, igualmente, significariam singularidade, liberdade e respeito. Assim ela diz:

E é com esse olhar que penso a relação entre cultura negra e educação. Parto da concordância de que negros e brancos são iguais do ponto de vista genético, porém discuto que, ao longo da experiência histórica, social e cultural, a diferença entre ambos foi construída, pela cultura, como uma forma de classificação do humano. No entanto, no

contexto das relações de poder e dominação, essas diferenças foram transformadas em formas de hierarquizar indivíduos, grupos e povos. As propriedades biológicas foram capturadas pela cultura e por ela transformadas. Esse processo, que também acontece com o sexo e a idade, apresenta variações de uma sociedade para outra (GOMES, 2003, p.76).

Pensar, portanto, o contexto de atuação de uma educação antirracista nos ambientes escolares é compreender o movimento de uma nova leitura teórica sobre os conceitos e conteúdos e, sobretudo, investir na atuação ética e política da comunidade escolar, sobretudo dos educadores. Nesses termos, em diálogo com as lutas por reconhecimento no campo do Direito, a promulgação de Leis como a 10.639/2013 e a 11.645/2008, que tratam da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica, aparece como um campo importante de disputa, com possíveis reflexos no ambiente escolar. Há outros aspectos que devem ser pensados, como a construção de uma cultura antirracista nos ambientes escolares, que dialogam com o reconhecimento das pessoas nos campos intersubjetivos.

Honneth, ao falar da importância do reconhecimento na esfera do amor, chama atenção para os elementos psicossociais na infância, que condicionam e influenciam a personalidade humana ao longo de toda uma vida. Os ambientes educacionais, sobretudo aqueles que trabalham diretamente com as crianças pequenas, acabam atuando nessa esfera, seja dando um significado de acolhimento e autoestima aos estudantes (sobretudo às pessoas negras), seja reforçando estereótipos no campo do falso reconhecimento.

A percepção institucional das pessoas que fazem a escola, especialmente os profissionais da área de educação, é fundamental para uma nova significação do reconhecimento das crianças no campo do amor, do direito e da solidariedade. Ainda que o diálogo ora mencionado esteja vinculado aos ambientes formais de ensino, podemos problematizar o impacto dessa discussão para outros campos educacionais, como as ações no campo da educação informal

e da educação popular. Sobretudo, é importante o destaque que a pressão para uma sistematização da educação das relações étnico-raciais nos currículos escolares parte da pressão da sociedade civil organizada, estando os processos para uma educação antirracista transversalizados em diversos ambientes da sociedade.

Outro elemento de reconhecimento, traduzido nos conceitos que utilizamos aqui, tem a ver com “resistência”. Nesse termo, temos mais uma distinção importante que podemos fazer do próprio conceito de educador(a) popular. Nessa concepção, especialmente na visão de Paulo Freire, ressalta-se a dimensão de certa horizontalidade nas relações de saberes. Sua célebre frase de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” revela essa dimensão de que a relação educativa não se basearia em certas hierarquias historicamente consagradas na área de educação, sobretudo no campo da educação formal. A resistência significa, portanto, uma atuação política, simbólica e educativa. Assim, entende-se que as relações articuladas pelo MPVJP, desdobradas em espaços de disputa, consideram a experiência formativa contra-hegemônica, pelas vias das experimentações comunitárias em que os processos educacionais protagonizam ações orgânicas entre as pessoas, suas referências culturais e o espaço. Implica no MPVJP estar condicionado ao seu território e às pessoas que o constituem e, com elas, estabelecer uma mútua relação de desenvolvimento social e político na qual, a princípio, percebemos estar comprometida com a superação de estigmas de falsos reconhecimentos, pensada a partir da complexa relação de constituição dos sujeitos e de sua cultura, repleto de disputas que, na verdade, são reflexos de como as histórias e as referências simbólicas desses grupos são constituídas

Memórias coletivas e patrimônio imaterial, como temos trabalhado neste texto, são conceitos que precisam ser compreendidos à luz das ações de mulheres e homens que fazem a história e a cultura de uma comunidade, de uma cidade. Há, portanto, uma dimensão ligada à atuação do sujeito, mas, ao mesmo tempo, uma compreensão de como as pessoas percebem as ações do outro e suas próprias ações.



Nessa esfera, para além de uma ação mais sistemática e institucional – como a que é desenvolvida em instituições de ensino – potencialmente, aparecem ações de reconhecimento nas três esferas, sobretudo na formação e atuação ética e política de luta dos grupos sociais periféricos. Esse é o panorama teórico que nos leva a compreender as ações de reconhecimento em diálogo com a atuação de um museu comunitário, objeto da próxima seção deste texto.

### **O Museu do Patrimônio Vivo da Grande João Pessoa e a educação antirracista**

Trata-se, portanto, de um processo dinâmico e complexo, compreendido a partir de uma multiplicidade de campos teóricos, no qual a memória e a identidade assumem não só um importante conjunto de elementos histórico-sociais, como agregam em seu escopo elementos de natureza cultural, política e educacional. Assim, mesmo que o MPVJP não discuta exclusivamente a pauta da cultura negra, sua proposta carrega, em termos de visibilidade e projeção, elementos que refletem no fortalecimento de comunidades urbanas, consideradas marginalizadas por construções de falsos reconhecimentos. A proposta desenha a formação de um museu a céu aberto, em que as pessoas, o público, pudessem se deslocar até os bairros participantes do projeto para, *in loco*, experienciar as manifestações culturais daqueles territórios. Além, há o entendimento de que com esse trabalho seria possível aproximar os jovens, envolvê-los com as referências culturais de seus bairros, ao mesmo tempo que se oportunizaria a criação de uma rede de contatos entre os mais variados grupos de cultura popular da cidade, através do intercâmbio das experiências que eram compartilhadas no decorrer dos trabalhos. Jourdan (2014, p. 64) nos explica que:

O Museu é, assim, representado por um mapa das expressões e lugares culturais de João Pessoa, ilustrando uma rede de pessoas, locais e objetos de grande referência para as localidades envolvidas. É interessante observar que ao criar um espaço de troca e de encontro entre os jovens de diferentes bairros, o Museu fortalece essa rede. Muitas vezes

identificamos uma mesma expressão ou bem cultural em diferentes locais, realizados por pessoas que não se conhecem, nunca se viram. Nesse momento de encontro, histórias, conhecimentos e experiências são compartilhados.

Esse contato dos mais jovens com toda essa articulação envolvendo narrativas e símbolos de ancestralidade contribuem com os locais para a desconstrução de certos estigmas (falsos reconhecimentos), aliado a movimentos pedagógicos que colocam no centro do debate suas identidades sob os parâmetros de seus modos de fazer e celebrar, destacando seus mestres e trabalhando estratégias que possam refletir em garantias para manutenção de seus modos de vida.

O MPVJP capta essa vocação e se destaca por viabilizar uma forma diferente de escrever a história dos municípios, a partir das referências culturais de seus bairros, e reforça como esse conhecimento pode influenciar politicamente e socialmente na vida das pessoas, detentoras dessas histórias, sobretudo na figura de seus mestres. A dimensão educacional passa a ser um elemento transversal desse processo, pois só faz sentido pensar na preservação do patrimônio imaterial se há processos e mecanismo de transmissão dessas práticas para as gerações futuras. Pensar esses parâmetros como caminhos para educação das relações étnico-raciais, mediados pelos símbolos, narrativas e vivências *in loco*, parece ser um caminho fecundo para fortalecer identidades de resistências em prol de construções positivas do entendimento de ser negro e de como essa identidade é projetada e consumida pela cidade, imersa na diversidade das relações sociais do cotidiano.

Apontamos, também, que a noção de território, particularmente dialogada com a percepção histórica socialmente construída, aparece na atuação dos museus comunitários enquanto relações sociais construídas na dialética da comunidade e das disputas características dos campos, definido por Bourdieu (2004) como “campo de forças”, em que se constitui a “estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes”. Implica dizer que tal relação não se define de forma linear, isenta de contradições e espaços de tensão. A constituição dos espaços sociais e de seus

territórios deve ser pensada a partir da complexa relação dialética de constituição dos sujeitos e de sua cultura, repleta de tensionamentos que, em última instância, revela-se como construtora das identidades e histórias desses grupos sociais (TAYLOR, 1994).

Dessa forma, a partir do recorte que estabelecemos para essa reflexão, foi possível concatenar os elementos da cultura, da educação e do reconhecimento, estabelecendo pontes que fortalecem os argumentos que sustentam a importância de se continuar investindo nas pautas identitárias que, não isoladamente, constituem um dos elementos centrais na formação da sociedade brasileira. É importante ratificarmos que o museu não é o único ou, de forma alguma, o mais importante lugar de reconhecimento do valor cultural e educacional dos grupos de cultura popular e seus mestres, na Grande João Pessoa. Visto que, "o reconhecimento de um patrimônio imaterial de um determinado grupo não tem sentido se não for assim percebido pelos próprios indivíduos detentores desses bens" (JOURDAN, 2014, p.62). Porém, o movimento realizado pelo MPVJP não é de apenas representar o patrimônio cultural imaterial da cidade, mas, sobretudo, mediar e instrumentalizar processos de salvaguarda desses bens culturais, com o compromisso de reverberar as pautas que seus detentores identificam como importantes e necessárias. É também uma experiência de gestão comunitária.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Verdade que, diferente do ritmo e da amplitude que houve no período do final dos anos 90 e início dos anos 2000, reflexo de uma abertura do Estado brasileiro para pautas urgentes e necessárias, no que se refere às políticas identitárias, a gestão do Executivo Federal brasileiro, entre os anos e 2016 e 2022, houve um sensível retrocesso em termos governamentais, assumindo de forma estruturada e articulada com variadas representações de movimentos conservadores, um verdadeiro desmonte na agenda das políticas étnico-raciais, de cultura, diversidade e inclusão, em que a extinção do Ministério da Cultura - Minc; da Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, diversidade e inclusão - SECADI; e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos

representa alguns dos exemplos desses impactos. A retomada das pautas progressistas, recuperadas na última eleição, iniciou em 2022 com muitas demandas reprimidas, mas que vêm, aos poucos, sendo reestabelecidas, sobretudo com a recriação do Ministério da Cultura e a criação do Ministério da Igualdade Racial e Ministério dos Povos Indígenas.

Dessa forma, uma das respostas da sociedade para essa nova conjuntura é a retomada de certos parâmetros e posicionamentos que legitimam a importância de se recuperar a discussão e os espaços de ação e de fala que foram subtraídos de diversos grupos sociais brasileiros, pela perversa política da despolitização e do apagamento dessas pautas. Essa realidade justifica trazer à tona a reflexão desses autores que, mesmo tendo publicado entre meados de 1990 e início dos anos 2000, materializam-se novamente como pauta atualíssima, sobretudo no que tange às políticas afirmativas e de diversidade no Brasil.

As reflexões brevemente apresentadas indicam condições de basear uma estrutura capaz de definir e iluminar certos caminhos, principalmente, para a utilização das categorias analíticas descritas nesse texto. À guisa de conclusão, essa estrutura basilar identifica as principais referências teóricas que podem ser aprofundadas e relacionadas com o objeto aqui exposto, aproximando-se de sua contemporaneidade: implica em relacionar a dimensão cultural e político-educacional da luta pelo reconhecimento, na sua dimensão histórico-social, em espaços tradicionais urbanos do município de João Pessoa, em que elementos de preservação e fomento da cultura imaterial e suas práticas populares parecem funcionar como instrumento comunitário de força política e de mudança social.

Por fim, cabe destacar a importância de se situar o debate em um escopo teórico que procure dar conta da complexidade do real, sobretudo dos conflitos sociais que moldam o tecido social brasileiro. As discussões propostas por Taylor, Honneth e Gomes, tendo como referência o diálogo que procuramos estabelecer entre os autores e a autora, apontam para o entendimento dos conflitos sociais como uma gramática de análise do contemporâneo. A compreensão, contudo, não pode estar desassociada de um compromisso ético e político com as ações de emancipação, seja nas disputas e lutas de

grupos sociais por visibilidades e respostas do Estado e da sociedade, seja a partir de ações educacionais que deem conta de tamanha complexidade. A educação antirracista, fincada na ideia de identidade das pessoas negras, de reconhecimento a partir da esfera do amor, do direito e da solidariedade, neste texto, é compreendida não só como uma ferramenta pedagógica, mas sobretudo como um espaço político e ético de atuação social. Seja em espaços escolares ou não escolares, como as ações do museu comunitário analisadas nesse texto, o princípio pedagógico de uma educação antirracista começa a ganhar maior visibilidade política – para além das conquistas que tivemos nos últimos anos, na esfera jurídica. Apontamos, portanto, a educação antirracista como um emergente paradigma educacional, com fortes possibilidades emancipatórias em tempos de luta e defesa dos direitos conquistados, frente à emergência de ondas conservadoras e reacionárias no Brasil e em diversas democracias ao redor do planeta.

## Referências

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. v.1. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revi. Bras. Educ.** [online]. 2003, n.23, pp. 75-85.

HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: 34, 2003.

JOURDAN, Laetitia. Um museu sem paredes para um patrimônio sem limites: o Museu do Patrimônio Vivo da Grande João Pessoa. *In*: TOLENTINO, Átila B. *et al.* **Educação patrimonial**: diálogos entre escola, museu e cidade (Caderno Temático nº 04). João Pessoa: Iphan, 2014, p. 57-70.

LACERDA, Gabriela Limeira; SANTOS, Nara Limeira; NASCIMENTO, Nina. Nasceu o Museu do Patrimônio Vivo de João Pessoa. *In*: TOLENTINO, Átila B. *et al.* (Org.). **Educação patrimonial**: diálogos

entre escola, museu e cidade (Caderno Temático nº 03). João Pessoa: Iphan, 2013, p. 53-65.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade.

**Fundamentos de metodologia científica**. 6. Ed. 5. Reimp. São Paulo: Atlas, 2011.

RUA, Maria das Graças. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. *In*: RUA, Maria das Graças. **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. Brasília: CNDP, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez: 2007.

SIQUEIRA NETO, Moises; JOURDAN, Laetita. Perspectivas e práticas do Museu do Patrimônio Vivo de João Pessoa. **Cadernos de Sociologia**, v. 49. Universidade Lusofona de Portugal, 2015, p. 7-28.

TAYLOR, Charles. A política do reconhecimento. *In*: TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo: examinando a Política de Reconhecimento**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994, p. 45-94.

TOLENTINO, Átila Bezerra; FRANCH, Mónica. **Espaços que suscitam sonhos**: narrativas de memória e identidades no Museu Comunitário Vivo Olho do Tempo. João Pessoa: Editora UFPB, 2017.

Recebido em: *Maio/ 2023*.

Aprovado em: *Julho/ 2023*.