

**REFLEXÕES E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO INICIAL E
CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM COM O
ENSINO RELIGIOSO**

doi: [10.25247/paralellus.2026.v17n40.p443-468](https://doi.org/10.25247/paralellus.2026.v17n40.p443-468)

**EDUCAÇÃO MUSEAL, PATRIMÔNIO E ENSINO RELIGIOSO:
ESGOTAMENTO DO CAMPO DO POSSÍVEL**

MUSEUM EDUCATION, HERITAGE, AND RELIGIOUS EDUCATION:
EXHAUSTION OF THE FIELD OF POSSIBILITY

EDUCACIÓN MUSEÍSTICA, PATRIMONIO Y ENSEÑANZA RELIGIOSA:
AGOTAMIENTO DEL CAMPO DE LO POSIBLE

*Everaldo dos Santos Mendes (UNIFAP)**

*Edilmar Cardoso Ribeiro (PUC Chile)***

*Tássia Soares Maciel dos Reis (UFBA)****

* Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC Minas e Universidade de Coimbra. Doutor em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio e Universidade de Lisboa — UL. Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Teologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS. Professor-pesquisador de Pós-doutorado Estratégico do Programa de Pós-graduação em Museologia da Universidade Federal da Bahia, UFBA Bolsista CAPES/BRASIL. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6102492484900096>. E-mail: mendes.sefaradi@unifap.br.

** Doutor em História da Igreja pela Pontifícia Università Gregoriana, PUG, Roma. Professor investigador da Pontifícia Universidad Católica de Chile, PUC Chile. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2238795542793736>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7622-8891>. E-mail: edilmar.cardoso@uc.cl.

*** Bacharelanda em Museologia da Universidade Federal da Bahia, UFBA. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4758345548813254>. E-mail: tassiareis@ufba.br.

RESUMO

Na presente investigação, elegemos como objeto de estudo o ensino religioso e suas imbricações em educação museu e patrimônio. No percurso teórico-metodológico, optamos por delinear uma pesquisa qualitativa de impostação bibliográfica e documental, que reuniu os escritos de Hugues de Varine e Paulo Freire, a Base Nacional Comum Curricular [BNCC] e a Declaração da Mesa de Santiago do Chile, de 31 de maio de 1972. Como resultados, a pesquisa demonstra que o patrimônio atua como húmus vital para o desenvolvimento comunitário sustentável, exigindo a participação ativa dos seus detentores. Identificou-se que a adoção do “museu integral”, interseçada à pedagogia libertadora, transforma o museu e a escola em laboratórios dialógicos de oposição à colonialidade e de promoção da curiosidade epistemológica. No âmbito do ensino religioso, sob a égide pluralista e laica da BNCC, a investigação constata que a exploração não confessional do patrimônio cultural desconstrói preconceitos, fortalece a identidade nacional e mitiga o proselitismo. Revela-se, por fim, que a efetiva articulação entre educação museal, patrimônio e ensino religioso forma cidadãos críticos, exigindo, contudo, a superação de entraves reais, destacando-se a urgência na formação docente e o robustecimento das parcerias institucionais.

Palavras-chave: educação museal; poder e ideias; processo inclusivos de libertação; patrimônio e desenvolvimento; diversidade religiosa, cultural e social.

ABSTRACT

In this study, we chose religious education and its interrelationships with museum education and heritage as our subject of study. In terms of theory and methodology, we opted for qualitative research based on bibliographic and documentary sources, bringing together the writings of Hugues de Varine, Paulo Freire, and Gustavo Gutiérrez, the National Common Core Curriculum [BNCC], and the Declaration of Santiago de Chile of May 31, 1972. The results of the research show that heritage acts as vital humus for sustainable community development, requiring the active participation of its owners. It was identified that the adoption of the “integral museum,” intersected with liberating pedagogy, transforms the museum and the school into dialogical laboratories of opposition to coloniality and promotion of epistemological curiosity. In the field of religious education, under the pluralistic and secular aegis of the BNCC, the research finds that the non-confessional exploration of cultural heritage deconstructs prejudices, strengthens national identity, and mitigates proselytism. Finally, it reveals that the effective articulation between museum education, heritage, and religious education forms critical citizens, requiring, however, the overcoming of real obstacles, highlighting the urgency of teacher training and the strengthening of institutional partnerships.

Keywords: museum education; power and ideas; inclusive processes of liberation; heritage and development; religious, cultural, and social diversity.

RESUMEN

En la presente investigación, elegimos como objeto de estudio la enseñanza religiosa y sus implicaciones en la educación museística y el patrimonio. En el recorrido teórico-

metodológico, optamos por delinear una investigación cualitativa de enfoque bibliográfico y documental, que reunió los escritos de Hugues de Varine, Paulo Freire y Gustavo Gutiérrez, la Base Nacional Común Curricular [BNCC] y la Declaración de la Mesa de Santiago de Chile, del 31 de mayo de 1972. Como resultado, la investigación demuestra que el patrimonio actúa como humus vital para el desarrollo comunitario sostenible, exigiendo la participación activa de sus titulares. Se identificó que la adopción del “museo integral”, entrelazado con la pedagogía liberadora, transforma el museo y la escuela en laboratorios dialógicos de oposición a la colonialidad y de promoción de la curiosidad epistemológica. En el ámbito de la enseñanza religiosa, bajo la égida pluralista y laica de la BNCC, la investigación constata que la explotación no confesional del patrimonio cultural desmonta los prejuicios, fortalece la identidad nacional y mitiga el proselitismo. Por último, se revela que la articulación efectiva entre la educación museística, el patrimonio y la enseñanza religiosa forma ciudadanos críticos, lo que exige, sin embargo, la superación de obstáculos reales, entre los que destaca la urgencia de la formación docente y el fortalecimiento de las alianzas institucionales.

Palabras clave: educación museística; poder e ideas; procesos inclusivos de liberación; patrimonio y desarrollo; diversidad religiosa, cultural y social.

1 INTRODUÇÃO

*Erguendo-nos
enquanto subimos (Davis, 2017, p. 17).*

Na presente investigação, elegemos como objeto de estudo o ensino religioso e suas imbricações em educação museu e patrimônio. Trata-se de uma resposta lúcida de esgotamento do campo do possível. No tear do [r]ex-istir, a educação constitui o caminho para a transformação da realidade e um processo de libertação. Pensamos - e defendemos - que esta deve ser a mais relevante incumbência da humanidade (Freire, 2024).

Historicamente, a religião, a política e a cultura têm sido utilizadas como instrumentos de manipulação. De acordo com Marx e Engels (2015, p. 86), “as ideias dominantes de cada época foram sempre as ideias da classe dominante”. Neste cenário de opressão, os indivíduos privilegiados — minorias sociais — assumem um papel de destaque na definição dos valores e dos conteúdos que permeiam a sociedade. A capacidade de exercer influência sobre as massas tem como propósito fundamental a preservação da hegemonia econômica e política. Não se verifica qualquer margem para perdas, sendo a procura de um equilíbrio social um tema que não é sequer mencionado. Decerto, as ideias e crenças difundidas pela classe detentora do poder em escolas e museus não são neutras (De Varine, 2012).

Na obra “Pedagogia do oprimido”, Paulo Freire reflete — magistralmente — sobre o temor à liberdade (Freire, 1987). No cotidiano, adquirimos a compreensão de que todos os eventos estão naturalmente subordinados à vontade de D’us, existindo um propósito superior que os orienta. De fato, fomos condicionados à obediência e desestimulados a enfrentar o destino, considerado inevitável. Não obstante, o ser humano sempre buscou um significado para a sua existência, almejando a libertação interior. Pensamos que esta busca não é exclusiva de uma época ou cultura, mas parte da trajetória humana; a aquisição de consciência não se revela um processo simples. Partindo da perspectiva da museologia da libertação, Odalice Priosti reflete que existe um “[...] dilema entre aceitar o que está determinado e resistir à tentação de subverter [...]” (Priosti, 2010, p. 123). Torna-se imperativo fugir do que está imposto.

No século XXI, uma parcela significativa da sociedade ainda não compreende a distância que separa “a margem do centro” (Hooks, 2017). Nas fronteiras do mundo, os grupos periféricos são alvo de marginalização e exclusão por parte das estruturas de poder. Não se verifica uma interação plena entre as populações. Nos Estados, as políticas públicas atribuem uma relevância significativa ao desenvolvimento das áreas centrais e mais ricas das cidades. Os órgãos de comunicação social reforçam a noção de que a riqueza é um mérito individual, enquanto a pobreza é atribuída à falta de empenho, descurando as desigualdades estruturais que afetam as classes mais desfavorecidas. Mesmo que o acesso à educação fosse igual para todos, seria difícil competir com aqueles que vivem nas proximidades de áreas comerciais. Neste ponto, indagamo-nos: como competir com aqueles que beneficiam de um acesso privilegiado a redes sociais vantajosas, transmitidas de geração em geração?

Do ponto de vista político, os órgãos de comunicação social e a cultura exercem uma influência significativa sobre as opiniões e os comportamentos. No ano de 1933, a propaganda nazista foi fundamental para a ascensão de Adolf Hitler ao poder na Alemanha. No caso concreto da ditadura militar no Brasil (1964 a 1985), observamos que a televisão desempenhou um papel crucial na estimulação do nacionalismo, na ocultação de abusos e na propagação da ideia de que a situação era favorável. Por desgraça, a comunicação social das classes dominantes perpetua diversos mitos.

Pensamos que “[...] é necessário, antes de tudo, criticar as ideias dominantes para recriar um mundo mais justo” (Souza, 2022, p. 221).

Na presente investigação, elegemos como objeto de estudo o ensino religioso e suas imbricações em educação museal e patrimônio. No percurso teórico-metodológico, optamos por delinear uma pesquisa qualitativa de impostação bibliográfica e documental, que reuniu os escritos de Hugues de Varine, Paulo Freire e Gustavo Gutiérrez, a Base Nacional Comum Curricular [BNCC] e a Declaração da Mesa de Santiago do Chile, de 31 de maio de 1972. Por este caminho, desenvolvemos três seções: [i] A questão do patrimônio: imbricações em educação museal e ensino religioso; [ii] Que é isto — a nova museologia? [iii] As três pedras de Sísifo: esgotamento do campo do possível [e subseções].

2 A QUESTÃO DO PATRIMÔNIO: IMBRICAÇÕES EM EDUCAÇÃO MUSEAL E ENSINO RELIGIOSO

Hugo de Varine reflete que o patrimônio, sob suas diferentes formas — material ou imaterial, morto ou vivo — fornece o húmus necessário ao desenvolvimento. Nesta ideia, o desenvolvimento não se constitui desvinculado da terra fértil, na qual finca as raízes que o nutre com os numerosos materiais que na sua maioria estão presentes no patrimônio: [i] a memória e os modos de vida dos habitantes; [ii] as construções; [iii] a produção de bens de serviços adaptados às demandas; [iv] as necessidades das pessoas. Nos escritos de Hugo de Varine, identificamos que como em todo o fenômeno de crescimento, existe a transformação do material disponível: “[...] destruição, modificação da estrutura ou da forma, aparição de novos objetos, criação de energia [...]” (De Varine, 2012, p. 18). Não nos esqueçamos, pois, que a natureza e a cultura são vivas, enquanto pertencem a uma população da qual constituem o patrimônio. No entanto, elas morrem depressa quando são apropriadas e codificadas por especialistas externos a população (De Varine, 2012).

Isto é de suma importância para a presente investigação porque o patrimônio constitui um quadro, uma moldura para o desenvolvimento. Hugo de Varine diz que um território é o produto de toda uma história natural e humana; e as condições do desenvolvimento, em particular os conflitos que o agitarão, decorrerão dessa história. Na perspectiva da museologia da libertação, todo território determinado sem o

respeito por seus componentes patrimoniais não poderá servir de base para um desenvolvimento local equilibrado e sustentável. De fato, esse quadro patrimonial compreende a paisagem, os fatores favoráveis ou desfavoráveis à vida dos seres humanos e as suas atividades sociais e econômicas (De Varine, 2012).

Hugues de Varine conclui que

[...] coloco como premissa que o desenvolvimento não é sustentável, e, portanto, real, se não se faz em harmonia com o patrimônio e se não contribui para a vida e para o crescimento deste último. Disso resulta, como corolário, que o desenvolvimento não pode se fazer sem a participação efetiva, ativa e consciente, da comunidade que detém esse patrimônio (De Varine, 2012, p. 21).

Neste excerto, conscientizamo-nos de que os museus, as escolas e as instituições patrimoniais — de maneira quase sistemática — estão mais a serviço do conhecimento e da "alta cultura" de seus "conservadores" do que a serviço das comunidades nacionais ou locais, cujo patrimônio eles pretendem proteger e valorizar. Por séculos, essas instituições direcionam ações para o desenvolvimento — inicialmente, no terceiro mundo; depois nos países desenvolvidos — sem levar em conta o patrimônio. Exceto, se se tratar de casos excepcionais [Angkor, Versailles, Machu Picchu, Abou Simbel *etc.*] e porque, no caso concreto, o tema do turismo entra em evidência. Nos diversos lugares do mundo, o patrimônio — guardado ou não nos museus — revela uma significação para cultura viva dos povos, para a sua religião, para a paisagem, para o uso cotidiano dos monumentos, dos objetos e dos saberes (De Varine, 2012).

Não nos deixemos enganar: para os poderes e para os experts da política cultural e ambiental, em quase todos os países, o patrimônio é antes de tudo constituído de sítios, monumentos e coleções de natureza e de valor excepcionais, cuja proteção é regulamentada, subvencionada, dedicada ao turismo de massa. Na UNESCO, a lista do patrimônio mundial é o seu resultado máximo e os países ricos nela estão majoritariamente representados, uma vez que são, concomitantemente, tomadores das decisões e beneficiários [por pesquisadores e turistas interpostos]. Para os cidadãos comuns e para muitos responsáveis locais pelo desenvolvimento e sua dimensão cultural, o patrimônio é um bem comum que forma a base e o terreno do futuro, cuja responsabilidade repousa sobre todo mundo. Mas, antes de tudo, sobre

seus detentores [proprietários, públicos ou privados] e sobre o conjunto das pessoas para as quais ele constitui a herança moral e cultural. De modo invulgar, os turistas e especialistas não são mais do que usuários "convidados" ou suportados, mas, em todo caso, secundários (De Varine, 2012).

Por último, resta-nos dizer que esse patrimônio constitui as raízes visíveis da comunidade em seu território. Para Hugues de Varine, essas raízes são variadas; correspondem a todas as diversidades culturais dos componentes da população que vive no território ou dele se beneficia. Portanto, o desenvolvimento não pode ser cultivado "fora do chão", como ervas para tempero ou como uma roseira. No solo do território do qual ela extrai a matéria-prima de que se nutre esconde-se uma grande parte de sua estrutura. Note-se: o patrimônio não é um capital fixo de uma vez por todas. Hugues de Varine aponta um dos grandes perigos das políticas de conservação: o de impossibilitar a constituição de um patrimônio enriquecido permanentemente de novos elementos, fruto da criatividade natural da comunidade, suscitada, promovida e favorecida pelo processo de desenvolvimento (De Varine, 2012).

3 QUE É ISTO — A NOVA MUSEOLOGIA?

Após o período da Segunda Guerra Mundial, em resposta ao furto em grande escala de obras de arte, emergiram instituições com a finalidade de salvaguardar o patrimônio artístico e cultural. Nesse sentido, foi criado o International Council of Museums (ICOM), atribuindo-se aos museus uma grande relevância no âmbito educacional, com alcance global. No dia 24 de agosto de 2022, durante a Conferência Geral do ICOM, foi aprovada uma nova definição para museu, que afirma: um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos e a serviço da sociedade que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o patrimônio material e imaterial. Abertos ao público, acessíveis e inclusivos, os museus fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Com a participação das comunidades, os museus funcionam e comunicam de forma ética e profissional, proporcionando experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimentos (ICOM, 2022).

De fato, esta definição reforça a necessidade de o museu ser educativo e inclusivo, estabelecendo padrões internacionais de qualidade por meio da colaboração entre os

Estados, na procura de um espaço igualitário que promova a justiça social. Não obstante, ainda que o conselho adote uma postura voltada para a igualdade, não constitui uma novidade que muitos museus possuem coleções obtidas por meio de roubo, apresentando narrativas distorcidas do contexto original. O Museu dos Descobrimentos, localizado em Portugal, constitui um exemplo ilustrativo desta tendência. Isabela Curvo e Caroline Costas refletem que o Museu dos Descobrimentos, localizado no município de Belmonte, pertencente ao Distrito de Castelo Branco, região ao centro de Portugal, almeja trazer à luz a “era dos descobrimentos”, em especial, como definem, o encontro da rota ao Brasil. Porém, a própria nomenclatura traz-nos o ponto inicial de debate: é realmente possível falarmos em descobrimentos de terras povoadas? Ademais, aproximar-nos do debate acerca do colonialismo é fazer-se necessário o realce quanto ao domínio de uma potência sobre outros povos, tratar como mérito de descoberta desestimula uma visão crítica acerca do passado escravagista do período colonial, pois volta-se apenas à narrativa dominante (Curvo; Costas, 2022, p. 56).

No século XXI, a ideia de que o Brasil foi “descoberto” pelos portugueses reforça narrativas hegemônicas e silencia perspectivas críticas, o que não pode passar despercebido em ensino religioso. Hoje, este discurso — difundido em escolas e museus — possibilita um debate mais abrangente sobre o colonialismo e sobre as formas como a história é narrada. Não nos deixemos enganar: escolas e museus perpetuam a romantização das consequências da imposição cultural e da violência sofrida pelos povos nativos.

No dia 31 de maio de 1972, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) organizou — em colaboração com o ICOM — um encontro de grande importância para o campo da Museologia e para a América Latina: a Mesa-redonda de Santiago do Chile, que objetivou refletir sobre o papel social dos museus na América Latina e propor um modelo mais dinâmico, participativo e vinculado ao desenvolvimento das comunidades. Do ponto de vista histórico, a Mesa-redonda de Santiago do Chile origina a “nova museologia”: um movimento que visa a renovação de todas as instituições da América Latina, que cunhou a noção de “patrimônio integral”. Decerto, a nova museologia — fundamentada nos princípios da humanidade e da consciência — envolve a participação ativa da comunidade, com o

propósito de reconstruir o seu legado colonial e promover uma sociedade mais justa, independente e livre. Na Mesa-redonda de Santiago do Chile, estabeleceu-se diretrizes e recomendações para a UNESCO:

1. Que é necessário abrir o museu a outras áreas que não lhe são específicas, a fim de criar uma consciência do desenvolvimento antropológico, socioeconômico e tecnológico das nações da América Latina, através da incorporação de consultores na orientação geral dos museus.
2. Que os museus intensifiquem sua tarefa de recuperação do patrimônio cultural para colocá-lo em função social, a fim de evitar sua dispersão fora do meio latino-americano.
3. Que o museu facilite, da melhor forma possível, o acesso aos seus materiais e gerencie (dentro de suas possibilidades), perante as instituições públicas, religiosas e privadas, a possibilidade de acesso às suas coleções.
4. Atualizar os sistemas museográficos tradicionais a fim de melhorar a comunicação entre o objeto e o espectador. Que o museu deve conservar seu caráter que o consagra como instituição com espírito permanente, sem que isso signifique a utilização de técnicas e materiais caros e sofisticados que possam incorporar o museu a uma tendência de desperdício alheia à nossa realidade latino-americana.
5. Que os museus estabeleçam sistemas de avaliação para verificar sua eficiência em relação à comunidade.
6. Tendo em conta o resultado do estudo sobre as necessidades atuais e a falta de pessoal dos museus, que deve ser realizado sob os auspícios da UNESCO, os centros de formação de pessoal de museus já existentes na América Latina devem ser reforçados e desenvolvidos pelos próprios países (Araujo, Marcelos; Bruno; Maria, 1995, p. 2).

Neste excerto, explicita-se: o movimento de transformação do museu revela o potencial de fortalecer o seu papel como agente de mudança social, na medida em que promove o respeito, o reconhecimento e a valorização das culturas. Na práxis pedagógica de ensino religioso, a reanálise dos discursos coloniais e a integração das comunidades autoras enquanto protagonistas no processo de curadoria e interpretação dos seus conhecimentos configuram uma oportunidade para as escolas e os museus se transformarem em espaços privilegiados de educação e cultura de direitos humanos, justiça e diversidade religiosa, cultural e social. No processo de libertação e formação crítica das pessoas, o ensino religioso — imbricado em processos inclusivos de educação museu e patrimônio — assume um papel de relevo.

No que-fazer de ensino religioso, devemos considerar que a análise reflexiva sobre o passado, o presente e os conflitos que marcaram o tempo contribuem para a

construção de uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva. Nesta perspectiva, a escola e o museu deixam de ser meros repositórios de cultura e objetos expostos, configurando-se como espaços de reflexão crítica da práxis histórica, que transformam o nosso modo corriqueiro de ver o mundo.

No século XX, a Declaração de Santiago apresentou a noção de “museu integral” como resposta a uma crise profunda da humanidade e a um desequilíbrio entre o avanço tecnológico e o desenvolvimento cultural. Nas fronteiras do mundo, este desequilíbrio gerava injustiças enraizadas na sociedade (González, 2023). De fato, esta proposta emerge como uma alternativa para reposicionar os museus face às transformações sociais, económicas e culturais. Define-se museu integral como uma instituição permanente e sem fins lucrativos, essencialmente “a serviço da sociedade” (González, 2023, p. 27). Considerado parte integrante da sociedade, o museu apresenta elementos intrínsecos que lhe permitem participar ativamente na formação da consciência das comunidades a que presta serviço (González, 2023). Percebemos, então, que esta definição contraria a visão convencional do museu como um espaço isolado, propondo uma intervenção integrada na realidade social.

No século XXI, a missão do museu integral extrapola as funções convencionais de conservação e coleção, assumindo um papel ativo na transformação social, de acordo com a sua visão transformadora. De mãos dadas, educação museu, património e ensino religioso elegem como objetivo a mobilização das comunidades para a ação, articulando passado e presente e, sobretudo, “comprometendo-se com as mudanças estruturais imperantes e provocando outras dentro da realidade nacional respectiva” (Valente, 2023, p. 78). Portanto, esta perspectiva implica que o museu deve atuar como um agente propulsor de mudanças, em sintonia com o território e com a comunidade circundante (Vivanco, 2022).

De fato, a abordagem holística e interdisciplinar requer uma compreensão abrangente da realidade, contemplando a sua diversidade de problemáticas e procurando soluções por meio de uma perspectiva inter e transdisciplinar. O conceito de museu integral — enquanto expressão interdisciplinar — exige uma abordagem que contemple a diversidade de áreas do saber e a colaboração entre diferentes domínios do conhecimento. A resolução dos problemas sociais não deve ficar restrita a uma única ciência ou disciplina, mas requer a participação consciente e comprometida de

todos os setores da sociedade (González, 2023; Valente, 2023; Bonatto e Cruz Souza, 2023). Nesse sentido, a Mesa-redonda de Santiago do Chile destacou a importância de incorporar especialistas de áreas não museológicas, como urbanismo, agricultura, educação, ciência e tecnologia, para criar uma “consciência do desenvolvimento antropológico, socioeconómico e tecnológico” (Girault e Rivera, 2020, p. 10).

No âmbito do compromisso comunitário e educação, o museu integral deve disponibilizar à comunidade uma visão integrada do seu meio material e cultural, de modo a satisfazer as necessidades das grandes massas populares. Estas aspiram a uma vida mais próspera e feliz, através do conhecimento do património natural e cultural. Nesta perspectiva, o museu é concebido como um “fator incomparável para a educação permanente da comunidade” (Heymann, 2023, p. 15). De acordo com o referido por alguns autores, a função educativa em questão estabelece um diálogo com as ideias de Paulo Freire e com uma pedagogia de libertação (Girault e Rivera, 2020; Souza, 2023; Valente, 2023; Souza, 2020a).

O surgimento do museu integral refletiu as preocupações com o desenvolvimento económico e social da América Latina na década de 1970, período marcado por profundas assimetrias, urbanização desordenada, migração intensa e concentração de terras (Souza, 2020a; Bonatto e Cruz Souza, 2023; Vivanco, 2022). Este contexto exigia soluções inovadoras para enfrentar desigualdades estruturais e promover maior equidade social. A Mesa-redonda de Santiago do Chile destacou problemas regionais críticos, como a desigualdade entre áreas urbanas e rurais. Neste cenário, o museu foi convocado a não ignorar as realidades sociais e económicas dos respetivos países (Gruzman e Costa, 2023, p. 108). Adicionalmente, o conceito enfatizou a necessidade de fortalecer a recuperação do património cultural “para o pôr em função social” e evitar a sua dispersão (Girault e Rivera, 2020; Vivanco, 2022).

No âmbito do desenvolvimento do pensamento científico, a relação entre a ciência, a tecnologia e o desenvolvimento regional foram objeto de análise, enquanto estratégia para superar o “subdesenvolvimento latino-americano” (Souza, 2020b, p. 73). Mario Teruggi, um dos palestrantes, defendeu que os museus de ciência e tecnologia constituiriam instrumentos eficazes para o “progresso” e deveriam ser utilizados para “instruir o povo” e libertá-lo da pobreza e da “ignorância” (Souza, 2020b). Defendia a necessidade de promover cientistas e tecnólogos nativos, como forma de contrariar a

evasão de cérebros. No entanto, esta articulação foi recebida com reservas, uma vez que o desenvolvimentismo estava frequentemente associado à exploração de recursos naturais e humanos sob a égide do “progresso” (Souza, 2020a).

Pensamos que embora os termos museu integral e museu integrado tenham sido utilizados de forma sucessiva nos documentos da Mesa-redonda de Santiago do Chile, a distinção entre eles carrega uma significativa carga política e epistêmica (Souza, 2020a). Na sociedade latino-americana, esta divergência não se manifesta apenas numa diferença de significado, mas evidencia concepções distintas sobre o papel do museu. O termo museu integrado remete à ideia de integração ou assimilação a uma ordem já estruturada. Esta perspectiva pode ser interpretada como a preservação da lógica convencional do museu, enquadrando-se no projeto de desenvolvimento sem comprometer as suas estruturas institucionais. Conforme sugerido por Teruggi, esta visão centra-se na mudança de enfoque das exposições, apesar de não implicar — necessariamente — numa ruptura estrutural. Por fim, o termo em apreço parece ajustar-se à proposição de preservação da ordem moderno-colonial vigente (Souza, 2020a; Souza, 2020b).

O conceito de museu integral sugere a possibilidade de uma ruptura epistemológica e política com a lógica moderno-colonial. Esta abordagem refere-se à articulação entre as variáveis de um território – natureza, sociedade, espaço e tempo – e questiona tanto a compartimentação do conhecimento como a verticalidade das ações. Esta abordagem visa compreender a diversidade e o dissenso das experiências sociais latino-americanas (Souza, 2020a). Em termos de potencial libertador, o conceito de museu integral, quando aplicado na sua forma mais intensa, pode ser interpretado como um instrumento de oposição e resistência à colonialidade. Esta interpretação está alinhada com os princípios da pedagogia libertadora desenvolvida por Paulo Freire, como será demonstrado próximo tópico. Nesta perspectiva, o museu não se limitaria a promover o “progresso”, mas atuaria como instrumento para a transformação das assimetrias estruturais, valorizando um conhecimento integrado, subjetivado e não eurocêntrico (Souza, 2020a; Souza, 2020b).

A Mesa-redonda de Santiago do Chile, ao propor o conceito de museu integral, estabeleceu uma base sólida para a emergência e o desenvolvimento de correntes museológicas posteriores (Girault e Rivera, 2020; Souza, 2023). Esta influência

manifesta-se em diferentes movimentos que redefiniram a relação entre museu, território e comunidade. A Declaração de Santiago, portanto, é considerada um marco para as práticas da chamada nova museologia. No ano de 1985, o Movimento Internacional para uma Nova Museologia (MINOM) desempenhou um papel decisivo ao resgatar e difundir as orientações de Santiago, enfatizando o compromisso social do museu (Souza, 2020b; Souza, 2020a; Girault e Rivera, 2020). De fato, esta perspectiva rompeu com a visão tradicional, ao propor museus orientados para a participação comunitária e para a transformação social.

No âmbito da museologia social e comunitária, o conceito de museu integral impulsionou a criação e o fortalecimento de museus comunitários e escolares. Nestes museus, reivindica-se maior autonomia e descentralização das culturas locais. Após o término dos regimes totalitários na América Latina, o movimento da museologia social apropriou-se dessa ideia com o propósito de promover a democratização da memória, o direito à cultura e a ocupação do campo patrimonial por grupos historicamente marginalizados, como comunidades LGBTQIA+, quilombolas e indígenas (Girault e Rivera, 2020; González, 2023). Por fim, o termo “ecomuseu” tornou-se amplamente difundido em nível internacional. Hugues de Varine lamentou que o conceito de “ecomuseu” tenha sido sobreposto ao conceito de “museu integral”, interpretando essa sobreposição como um “retorno ao eurocentrismo” (Souza, 2020b; Souza, 2020a). Não obstante, o ecomuseu é frequentemente considerado uma aplicação prática do museu integral, com ênfase na integração entre espaço e comunidade (Vivanco, 2022).

4 AS TRÊS PEDRAS DE SÍSIFO: ESGOTAMENTO DO CAMPO DO POSSÍVEL

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal (Freire, 2024, p. 113).

Na concepção de Paulo Freire, a pedagogia libertadora não se reduz a um conjunto de métodos educacionais. Desvela-se como um projeto de transformação humana e social, cingido em pressupostos ontológicos, epistemológicos e políticos (Freire, 2023a; Freire, 2001). No século XXI, o estudo dos escritos de Paulo Freire desvela princípios fundamentais que orientam a práxis pedagógica endereçada à emancipação dos oprimidos e à reinvenção do mundo, exigindo uma reavaliação

contínua dos espaços e instrumentos culturais, que abarca, de forma pertinente, três esferas sociais: [i] a escola; [ii] o museu; [iii] o ensino religioso.

Nas próximas linhas, são apresentados alguns fundamentos e princípios da pedagogia libertadora cunhada por Paulo Freire, com fins de refletir sobre como a escola e o museu podem atuar como espaços essenciais na oferta do componente curricular ensino religioso — cingido no Estado laico — pautado na diversidade religiosa, cultural e social, conforme propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

4.1 A ESCOLA: PERSPECTIVA DE LIBERTAÇÃO

Em conformidade com os fundamentos e princípios da pedagogia libertadora, o reconhecimento do ser humano enquanto ser histórico e socialmente inconcluso constitui a base filosófica desta abordagem pedagógica. Esta inconclusão, da qual temos consciência, constitui a raiz da educabilidade e da inserção num movimento permanente de procura. A vocação ontológica do ser humano é o “ser mais”, sendo a desumanização uma distorção histórica dessa vocação, promovida pela opressão (Freire, 2023a; Freire, 2023b; Freire, 2001).

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade (Freire, 2023b, p. 52).

Conforme referido por Freire (2023b), o ato de ensinar e o ato de aprender são processos indissociáveis. Nesta perspectiva, ensinar não se traduz na transmissão de conhecimento, mas sim na “criação de possibilidades para a sua produção ou construção” (Freire, 2023b, p. 24). A aprendizagem efetiva requer que o educando apreenda a substantividade do objeto do conhecimento, construindo o seu saber de forma ativa e crítica (Freire, 2023a; Freire, 2023b).

Este processo é concretizado por meio da educação problematizadora, ou dialógica, que se opõe radicalmente à concepção “bancária”, na qual o educador deposita conteúdos na consciência passiva dos educandos (Freire, 2023b). Segundo a visão

de Freire, a prática dialógica emerge no encontro horizontal entre sujeitos – educador-educando e educando-educador – mediado pelo objeto cognoscível, colocado “na mesa” para análise conjunta. O diálogo constitui a essência da ação transformadora, enquanto ato de criação e recriação do mundo, exigindo humildade, amor e uma fé inabalável nos seres humanos (Freire, 2023a).

A pedagogia libertadora, enquanto manifestação do espírito humano em busca da emancipação e da autonomia, exige rigorosidade metódica. O conhecimento adquirido pelo educando na prática social — o conhecimento empírico — constitui o ponto de partida para a prática educativa. O papel do educador progressista é desafiar a curiosidade ingênua do educando, promovendo-a à curiosidade epistemológica, que aplica rigor metódico na busca da razão de ser dos factos (Freire, 2023a).

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo” (Freire, 2023b, p. 28).

Este rigor é alcançado pela dialética entre a leitura do mundo e a leitura da palavra – ou entre a leitura do contexto e a leitura do texto. A leitura crítica da realidade e dos factos sociais é anterior ou concomitante à alfabetização, na medida em que a palavra adquire sentido ao ser referida à experiência existencial. O rigor metódico pressupõe o reconhecimento da historicidade do conhecimento e a necessidade de uma investigação contínua por parte do professor (Freire, 2023b; Freire, 2000).

A educação é, por natureza, um domínio político, tornando-se, por conseguinte, impossivelmente neutra. O educador deve demonstrar uma clareza absoluta relativamente à sua opção política, devendo, de igual modo, agir de forma coerente com a mesma. A luta contra a opressão exige uma postura ética radical, que condena qualquer forma de discriminação – seja de raça, classe ou género – como imoral e ofensiva à dignidade humana (Freire, 2023a; Freire, 2023b; Freire, 2001).

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de ‘endereçar-se’ até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando *politicidade* da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É

impossível, na verdade, a neutralidade da educação (Freire, 2023a, p. 107-108.109).

A ética da prática educativa exige que o professor rejeite a ideologia fatalista, que prega a acomodação à injustiça social e a negação da possibilidade de mudança. Conforme Freire (2023b; Freire, 2000), o professor progressista assume o dever de denunciar a realidade desumanizante e anunciar o sonho ou a utopia de um mundo melhor, vivendo a esperança como uma exigência ontológica.

4.2 O MUSEU: PERSPECTIVA DE LIBERTAÇÃO

O papel dos museus na educação libertadora é inegável. Paulo Freire defende que os espaços educativos não se limitam à sala de aula, estendendo-se ao contexto mais amplo onde a vida acontece e a cultura é produzida. Neste sentido, os museus e outras instituições culturais detêm um potencial substancial para a educação libertadora, ao atuarem como verdadeiros “textos” sociais (Freire, 2023a; Freire, 2001).

A cultura, entendida como o mundo criado pelo ser humano, é um domínio exclusivo da existência humana. Se a ideologia dominante visa ocultar as verdades sobre a opressão, o museu pode ser reinventado como um espaço para o desvelamento crítico da cultura (Freire, 1967; Freire, 2023a; Freire e Shor, 1986; Freire, 2001). Neste âmbito, os museus e os centros culturais e artísticos assumem um papel crucial na preservação da memória e na reprodução cultural (Freire, 2001).

Sob a perspectiva da pedagogia libertadora, é possível recolher e apresentar expressões culturais de resistência das classes populares, tais como manhas, lendas, danças e festas (Freire, 2023a; Freire e Faundez, 1985). Estas manifestações são fundamentais para que as classes trabalhadoras se reconheçam como agentes ativos da história, em vez de serem vistas como “sombras” ou “quase-coisas” (Freire, 2023a; Freire, 2008). Ademais, ao exibir as expressões culturais de uma comunidade, o museu pode desempenhar um papel crucial no combate à imposição cultural, que promove a visão de mundo dos opressores e subestima as manifestações culturais dos dominados (Freire, 2023a; Freire, 1983)

Outro aspecto relevante é o papel do museu como laboratório para a curiosidade epistemológica. A prática educativa libertadora exige a superação do saber de senso

comum pelo conhecimento rigoroso, por meio do exercício da curiosidade epistemológica (Freire, 2023b). O museu emerge como um espaço privilegiado para esta transição.

Conforme demonstrado por diversas experiências pedagógicas, o ensino das ciências pode ser iniciado com a investigação do conhecimento popular, culminando no conhecimento científico, sem que este seja desvalorizado. Freire menciona práticas interdisciplinares em que os investigadores procuravam compreender como a população organizava os conhecimentos agronômicos ou de medicina, valorizando-os (Freire, 2023b; Freire e Faundez, 1985; Freire e Shor, 1986).

Um exemplo notável desta metodologia ocorreu nos trabalhos de Márcio Campos e outros investigadores, que recorreram à construção de papagaios (pipas/cometas) por crianças em áreas desfavorecidas para ensinar conceitos de Física e Matemática. Esta atividade ilustra a unidade dialética entre prática e teoria, também conhecida como “unidade de teoria e prática vivida” (Freire, 2008). Deste modo, o museu, ao situar o processo de aprendizagem na realidade do educando, estabelece-se como um “contexto teórico² para o estudo e questionamento do concreto (Freire, 2023a; Freire, 2000).

A reinvenção do poder, que implica a reinvenção da luta, exige que os cidadãos se assumam como sujeitos capazes de decidir e intervir no mundo (Freire e Faundez, 1985; Freire, 2023b; Freire, 2000). Nesse sentido, o museu, enquanto centro cultural, pode tornar-se um espaço para debates sobre questões políticas, económicas e sociais centrais à cidadania, ultrapassando o verbalismo e a neutralidade (Freire, 2001; Freire, 2008). Ao analisar exposições ou artefatos, que funcionam como “codificações” da realidade, os indivíduos são desafiados a refletir sobre a sua condição de classe e as estruturas de dominação (Freire, 2023a).

Para que a luta pela transformação seja eficaz, é necessário que ocorra na unidade na diversidade, ou seja, diferentes grupos — étnicos, sociais, de gênero — devem unir-se contra o poder opressor (Freire, 2023b; Freire, 2023a; Freire, 2000). Um museu que valorize todas as expressões culturais de uma nação, em vez de impor um padrão hegemónico, contribui para essa unidade, respeitando a identidade cultural dos educandos (Freire, 2001; Freire, 2023b).

Por fim, no âmbito da pedagogia libertadora, o museu transcende a função de mero repositório de objetos, tornando-se num espaço vivo de comunicação, onde a cultura e a história são problematizadas. Desta forma, possibilita a inserção crítica dos educandos na realidade e contribui para a construção de uma democracia substantiva (Freire, 2023b; Freire, 2001).

4.3 O ENSINO RELIGIOSO NA BNCC: RESPOSTA LÚCIDA

Nesta subseção, analisamos a relação entre educação museal, patrimônio e ensino religioso a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento fundamental para a educação básica brasileira. Pensamos que entender como esses campos se conectam nas diretrizes curriculares é essencial para promover uma educação integral que valorize a diversidade cultural e a formação cidadã. Neste estudo, encontram-se as bases conceituais e legais que sustentam esses temas na BNCC, explorando suas aplicações pedagógicas e os desafios para sua implementação nas escolas. Justificamos que o estudo é relevante para garantir que o sistema educacional brasileiro integre saberes que vão além das disciplinas tradicionais, fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes. De mãos dadas, a educação museal e o patrimônio cultural permitem que os discentes compreendam suas raízes e identidades, desenvolvendo responsabilidade com o legado coletivo. No caso do ensino religioso, em uma perspectiva não confessional e plural, contribui para o respeito às diversas crenças e filosofias de vida, algo indispensável em uma sociedade democrática e laica.

4.3.1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A BNCC, homologada em dezembro de 2017, é o marco regulatório da educação básica no Brasil. Ela estabelece as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver da educação infantil ao ensino médio. O documento é referência obrigatória para os currículos de escolas públicas e particulares, visando garantir uma formação igualitária que respeite as diferenças regionais e sociais. Sua construção envolveu professores, especialistas e a sociedade civil para assegurar uma educação de qualidade que prepare o estudante para a vida pessoal, profissional e cidadã.

Na condição de documento normativo, a BNCC define obrigatoriamente conhecimentos, habilidades, competências e valores. Ela não é um currículo pronto, mas uma orientação para que as escolas adaptem metodologias aos seus contextos específicos. A estrutura divide-se em etapas e áreas do conhecimento para promover uma abordagem interdisciplinar.

O centro da BNCC são as dez competências gerais, que guiam todas as etapas de ensino. Elas incluem conhecimento, pensamento crítico e criativo, repertório cultural, comunicação, cultura digital, projeto de vida, argumentação, autoconhecimento, empatia e cidadania. A BNCC define "competência" como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas do cotidiano e do trabalho, promovendo autonomia e responsabilidade.

4.3.2 Educação Museal e Patrimônio na BNCC

No século XXI, educação museal e patrimônio cultural são — indiscutivelmente — essenciais para entender a história e a diversidade humana. O patrimônio cultural inclui bens materiais e imateriais com valor histórico, artístico ou científico, sendo testemunhos da trajetória humana. Museus são instituições que conservam, pesquisam e expõem esses acervos para fins de educação e estudo. A função educativa é intrínseca ao museu. A educação museal é o processo que fortalece essa dimensão educativa, dialogando com a sociedade e apoiando o trabalho dos educadores. No que tange à base legal para a inclusão da educação patrimonial e museal, Constituição Federal de 1988 (artigos 215 e 216) garante os direitos culturais e define o patrimônio cultural brasileiro, estabelecendo o dever do Estado de protegê-lo com a comunidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei nº 9.394/96) também abre espaço para o tema ao focar na formação cidadã.

No setor museológico, a Lei nº 11.904/2009 (Estatuto de Museus) define a preservação e o acesso universal como princípios, exigindo que o Plano Museológico inclua a dimensão educativa. O Decreto nº 8.124/2013 regulamenta essas normas e atribui ao Instituto Brasileiro de Museus (Ibram) a fiscalização orientadora. Além disso, a Política Nacional de Educação Museal (PNEM) define diretrizes para fortalecer as práticas educativas em museus, promovendo direitos humanos e cidadania. A BNCC integra esses temas de forma transversal. A competência "Repertório Cultural"

incentiva o aluno a valorizar e fruir manifestações artísticas locais e mundiais. No ensino fundamental, a educação patrimonial transforma alunos em protagonistas ao investigarem a história local e se reconhecerem como agentes de preservação. Nas ciências humanas (história e geografia), há oportunidades para explorar o patrimônio material e imaterial, conectando passado e presente. Em linguagens, a área de artes permite explorar expressões artísticas do patrimônio. A progressão dessas competências garante que o tema seja aprofundado em todas as disciplinas, tornando a aprendizagem significativa.

No Brasil, o principal desafio é a formação de professores, que precisam de preparo para usar museus como espaços de aprendizagem ativa. Faz-se necessária uma integração maior entre escolas e instituições culturais para que os alunos vivenciem o patrimônio na prática. A BNCC oferece a estrutura para que a educação patrimonial seja um elemento central do currículo, fortalecendo a cidadania e o sentimento de pertencimento. Valorizar o patrimônio prepara os alunos para preservarem a riqueza cultural e histórica do país.

4.3.3 O Ensino Religioso na BNCC

No Brasil, o ensino religioso passou de um modelo confessional (focado em uma crença específica) para um modelo pluralista. A Constituição de 1891 separou Igreja e Estado, mas o tema continuou em debate. A Constituição de 1934 introduziu a disciplina de forma facultativa, mas ainda restrita ao cristianismo. A Constituição de 1988 consolidou o ensino religioso como disciplina de matrícula facultativa nas escolas públicas de ensino fundamental, respeitando a laicidade e a diversidade. No que diz respeito à base legal para o ensino religioso, o fundamento legal é o artigo 210, § 1º, da Constituição Federal. A LDB (artigo 33, alterado pela Lei nº 9.475/97) estabelece que o ensino religioso integra a formação do cidadão, deve respeitar a diversidade cultural e proíbe o proselitismo (tentativa de converter alunos). O objetivo é garantir a liberdade de crença e a laicidade do Estado. No Estado brasileiro, compete aos sistemas de ensino a definição dos conteúdos e normas para a admissão de professores.

Na BNCC, o ensino religioso é uma área do conhecimento focada no respeito e no pluralismo, sem doutrinação. As competências buscam o diálogo entre diferentes

tradições, o pensamento crítico e a promoção dos direitos humanos. Na BNCC, os temas incluem: [i] identidade e alteridade; [ii] manifestações religiosas; [iii] crenças e filosofias de vida; [iv] ética e cultura; [v] espiritualidade; [vi] sentido da vida. O conhecimento é baseado nas Ciências da Religião, analisando o fenômeno religioso em diversas sociedades.

De todo modo, o desafio é formar professores que trabalhem a diversidade de forma ética e científica, evitando práticas confessionais. As escolas devem equilibrar a oferta do componente curricular com a ética laica, garantindo que a matrícula seja realmente facultativa, sem discriminação para quem não optar por cursá-la. Os três campos convergem na formação integral do estudante. O patrimônio cultural muitas vezes possui elementos religiosos (arquitetura, arte sacra, ritos *etc.*). Estudar esses elementos de forma não confessional ajuda a entender a identidade e a memória nacional. Museus com acervos religiosos permitem aprender sobre a história das crenças sem proselitismo. A diversidade é o elo que une esses temas na construção de uma sociedade tolerante. A natureza flexível da BNCC permite a transversalidade. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola define como integrar esses temas ao contexto local. Projetos interdisciplinares envolvendo história, artes e ensino religioso permitem que os alunos aprendam por meio de visitas a museus e pesquisas sobre tradições, promovendo o respeito às diferenças.

Na práxis pedagógica, um desafio que observamos é separar o estudo cultural do patrimônio religioso de qualquer tentativa de doutrinação. A BNCC proíbe o proselitismo, e essa regra deve ser seguida rigorosamente. Professores precisam de sensibilidade para tratar temas que envolvem a identidade dos alunos. A superação de conflitos ocorre com transparência, formação docente sólida e respeito à laicidade do Estado.

Por último, observamos que a BNCC é estratégica para valorizar a cultura e a diversidade religiosa, cultural e social. Na sua estrutura, permite que a educação museal, o patrimônio e o ensino religioso formem cidadãos críticos. No currículo, a integração desses temas conecta os estudantes às suas raízes e promove o respeito mútuo. Do ponto de vista político-pedagógico, o sucesso dessa abordagem depende de investimento em formação de professores, materiais didáticos de qualidade e parceria entre escolas e museus. Não obstante, superar os desafios garante que a

educação cumpra seu papel de preparar cidadãos para viverem numa sociedade plural e preservar o futuro cultural do país. No Brasil, a laicização do ensino é produto histórico da confluência de noções de natureza distintas, que oscilaram de um polo a outro a depender das estratégias políticas dos que aspiravam o poder (Cecchetti, 2016).

5 POR FIM, [...]

Na condição de resposta lúcida, a presente investigação — cingida como esgotamento do campo do possível — revelou que a articulação interdisciplinar entre educação museal, patrimônio e ensino religioso não constitui apenas uma alternativa pedagógica, mas uma imperativa exigência ontológica, ética e política. No itinerário teórico-metodológico, evidenciamos que a educação como ato político e de insubmissão deve rejeitar as amarras das ideias dominantes que historicamente têm utilizado a religião e a cultura como instrumentos de opressão e manutenção de hegemonias. Na nossa análise sobre o patrimônio, alicerçada no pensamento de Hugues de Varine, revelou que este não deve ser interpretado como um capital fixo, elitista ou refém da indústria do turismo de massas. Pelo contrário, o patrimônio material e imaterial é o húmus vital, a raiz viva e dinâmica que nutre o desenvolvimento. No Estado, qualquer política de desenvolvimento que se pretenda sustentável e real tem de incorporar a participação ativa e consciente das populações detentoras desse legado, superando a apropriação indevida levada a cabo por “conservadores” e especialistas externos.

Nesta linha de raciocínio, o resgate dos postulados da nova museologia e, de modo particular, da Mesa-redonda de Santiago do Chile (1972), permitiu-nos atestar o potencial do conceito de “museu integral”. O museu deixou de ser concebido como um mero repositório isolado de objetos ou uma vitrine de narrativas coloniais — como a romantização eurocêntrica da “era dos descobrimentos” — para assumir o seu papel de agente de mudança social. De mãos dadas, a escola e o museu — instituições comprometidas com o serviço à sociedade — atuam de forma inter e transdisciplinar, opondo-se ativamente à colonialidade e contribuindo para a consciencialização face às assimetrias estruturais da América Latina e do Caribe.

No presente estudos, ao intersetarmos esta museologia social com a pedagogia libertadora de Paulo Freire, constatamos que tanto a escola como o museu configuram territórios vivos de disputa, onde a transição da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica deve ser fomentada. O combate à educação “bancária” impõe a valorização dos saberes populares e a promoção de um diálogo horizontal. Nestes espaços, os educandos são desafiados a ler criticamente o mundo, reconhecendo-se como sujeitos históricos e inconclusos, dotados da capacidade de reinventar o poder e intervir nas estruturas sociais. O museu torna-se, assim, num verdadeiro “texto social” e num laboratório de resistência.

No âmbito específico do ensino religioso, a articulação com o patrimônio e a educação museal revela-se uma resposta lúcida aos desafios contemporâneos da educação básica. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consagra um modelo pluralista e laico, repudiando frontalmente o proselitismo e exigindo a abordagem científica do fenômeno religioso. Uma vez que o patrimônio cultural está intrinsecamente povoado de elementos e matrizes religiosas — tais como ritos, arte sacra e arquitetura —, o estudo não confessional destas manifestações no ambiente museal e escolar permite desconstruir preconceitos e aprofundar a compreensão da identidade e da memória nacional. A diversidade consubstancia-se, deste modo, como o elo que possibilita a construção de uma sociedade verdadeiramente tolerante. Não obstante, reconhecemos que a concretização desta práxis assemelha-se às três pedras de Sísifo, exigindo um labor contínuo para superar entraves práticos e políticos. Entre os desafios prementes, destacam-se a necessidade urgente de investir na formação docente para o uso de metodologias ativas nestes espaços, a rigorosa vigilância para separar o estudo cultural do ensino confessional, e o fortalecimento das parcerias institucionais entre escolas e museus.

Por fim, resta-nos dizer, à guisa de considerações finais, que a educação museal, o patrimônio e o ensino religioso possuem o vigor necessário para formar cidadãos críticos. De mãos dadas, ao assumirem a diretividade política da educação e a recusa ao determinismo fatalista, educadores e instituições culturais poderão atuar em unidade na diversidade, rompendo fronteiras de marginalização e garantindo que o legado histórico e cultural sirva como instrumento de justiça social, de direitos humanos e de uma democracia substantiva.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 28 fev. 2026.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 28 fev. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2026.
- BONATTO, Maria Paula de Oliveira e CRUZ SOUZA, William Matheus da. A Mesa de Santiago do Chile: contexto e respostas no Museu da Vida Fiocruz. Em: Luciana Heymann (Org.). **50 anos da Mesa-Redonda de Santiago do Chile (1972-2022)**. Novos olhares sobre os museus. São Paulo: Hucitec, 2023.
- BREGMAN, Rutger, **Utopia para Realistas**. Como construir um mundo melhor. Trad. Leila Couceiro. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.
- BRUNO, Maria Cristina Oliveira. (Org.). **O ICOM/Brasil e o pensamento museológico brasileiro: documentos selecionados**. São Paulo: Pinacoteca do Estado: Secretaria de Estado da Cultura: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010.
- CAMUS, Albert. **O Mito de Sísifo: ensaio sobre o absurdo**. Trad. Ari Roitman e Paulina Watch. Rio de Janeiro: Best Seller, 2010.
- CAMUS, Albert. **O homem revoltado**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- CECCHETTI, Elcio. **A laicização do ensino no Brasil (1889-1934)**. 2016. [Tese de Doutorado]. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.
- CURVO, Isabela; COSTAS, Caroline. **Narrativas e Representações: Reflexões quanto à descolonização dos museus**. Disponível em: <<http://www.docpro.com.br/mhn/bibliotecadigital.html>>. Acesso em: 06 fev. 2025.
- DAVIS, Angela Y. **Mulheres, cultura e política**. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2017.
- DE VARINE, Hugues. **La culture des autres**. Paris: Seuil, 1976.
- DE VARINE, Hugues de. **O tempo social: o desenvolvimento comunitário de todos é do interesse de cada um**. Trad. Fernanda de Camargo-Moro e Lourdes Rego Novaes. Rio de Janeiro: Livraria Eça, 1987.
- DE VARINE, Hugues. **Raízes do futuro**. Trad. Maria de Lourdes Parreiras Horta. Porto Alegre: Medianiz, 2012.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo. México: Siglo XXI, 2008.

- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GIRAULT, Yves e RIVERA, Isabel Orellana. 50 años después de la mesa redonda de Santiago de Chile: ¿en qué está la museología social, participativa y crítica?. **Actas coloquio internacional museologia social, participativa y critica, Ediciones Museo de la Educación Gabriela Mistral**, 2020. Disponível em: <<https://hal.science/hal-03081196/document>>. Acesso em: 13 nov. 2025.
- GONZÁLEZ, Leonardo Mellado. La Mesa de Santiago y el museo integral, tres enfoques para entender su papel Social. Em: Luciana Heymann (Org.). **50 anos da Mesa-Redonda de Santiago do Chile (1972-2022)**. Novos olhares sobre os museus. São Paulo: Hucitec, 2023.
- GRUZMAN, Carla & COSTA, Andréa Fernandes. Educação e formação profissional a partir da Mesa de Santiago — cenários, contribuições e (in)visibilidades. Em: Luciana Heymann (Org.). **50 anos da Mesa-Redonda de Santiago do Chile (1972-2022)**. Novos olhares sobre os museus. São Paulo: Hucitec, 2023.
- GUTIÉRREZ, Gustavo. **Teologia da Libertação**. Trad. Jorge Soares. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HEYMANN, Luciana (Org.). **50 anos da Mesa-Redonda de Santiago do Chile (1972-2022)**. Novos olhares sobre os museus. São Paulo: Hucitec, 2023.
- ICOM. **Declaração de Santiago do Chile**. Mesa-Redonda de Santiago do Chile: A importância e o desenvolvimento dos museus no mundo contemporâneo. Santiago, 1972.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir**. 2. ed. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- IBERMUSEUS, **Declaración de la Mesa de Santiago de Chile 1972**. Disponível em: <<https://www.ibermuseos.org/pt/recursos/documentos/declaracion-de-la-mesa-de-santiago-de-chile-1972/>>. Acesso em: 09 fev. 2025.
- ICOM, International Council of Museums. **Nova Definição de Museu**. Disponível em: <https://www.icom.org.br/?page_id=2776>. Acesso em: 24 jan. 2025.
- MARX, Karl; FRIEDRICH, Engels. **Manifesto do Partido Comunista**. 3. ed. Trad. Edmilson Costa. São Paulo: Edipro, 2015.
- PRIOSTI, Odalice Miranda. **Memória, Comunidade e Híbridação: Museologia da Libertação e estratégias de resistência**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010.
- SOUZA, Jessé. **Brasil dos Humilhados**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.
- SOUZA, Luciana Christiana Cruz. Museu integral, museu integrado: a especificidade latino-americana da Mesa de Santiago do Chile. Em **Anais do Museu Paulista**, vol. 28, e4, 2020a. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/273/27362795004/html/>>. Acesso em: 13 nov. 2025.
- SOUZA, Luciana Christina Cruz e. A Mesa Redonda de Santiago do Chile e o Desenvolvimento da América Latina: o papel dos Museus de Ciências e do Museu Integral.

Em **Museologia & Interdisciplinaridade**, vol. 9, n° 17, 2020b. Disponível em: <https://www.academia.edu/114632508/Mesa_Redonda_de_Santiago_do_Chile_e_o_Desevolvimento_da_America_Latina>. Acesso em: 13 nov. 2020.

SOUZA, Luciana. A Mesa-Redonda de Santiago do Chile 50 anos depois: um objeto de pesquisa acadêmica. Em: Luciana Heymann (Org.). **50 anos da Mesa-Redonda de Santiago do Chile (1972-2022)**. Novos olhares sobre os museus. São Paulo: Hucitec, 2023.

VALENTE, Maria Esther Alvarez. A Mesa-Redonda de Santiago do Chile –1972: revisitada 50 anos depois. Em: Luciana Heymann (Org.). **50 anos da Mesa-Redonda de Santiago do Chile (1972-2022)**. Novos olhares sobre os museus. São Paulo: Hucitec, 2023.

VERGÈS, Françoise. **Decolonizar o Museu**. Trad. Marina Echalar. São Paulo: Ubu, 2023.

VIVANCO, Cristóbal Bize. Sobre la Mesa de Santiago de 1972 y la función social del museo en la actualidad. **ICOFOM Study Series**, 50-1, 2022, p. 51-66.