

COLABORAÇÃO ENTRE O MUSEU E A ESCOLA: UMA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA POTENCIALIZADORA DE PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS EMANCIPATÓRIOS

Maria das Mercês Navarro **Vasconcellos** – FIOCRUZ

Carlos Frederico Bernardo **Loureiro** – UFRJ

A produção capitalista, portanto, só desenvolve a técnica e a combinação do processo social de produção, exaurindo as fontes originais de toda a riqueza: a terra e o trabalhador. (MARX)

Introdução

A complexa realidade da sociedade atual impõe grandes desafios para a educação e em especial para o campo da Didática. Dentro desse cenário, o nosso foco é um tema que contribui para a discussão de questões indicadas no relatório do GT de Didática como particularmente significativas nos debates realizados pelo grupo na 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. As questões às quais nos referimos são as seguintes: “Como articular teoria e prática na Didática? Existe uma epistemologia da prática ou apenas o conhecimento de um conteúdo na prática? Qual o conhecimento da Didática?” (SILVA, 2002)¹. O presente texto, ao apresentar resultados de uma pesquisa que ajuda a ampliar as possibilidades de aproximação entre a teoria e a prática na realização de projetos político-pedagógicos emancipatórios, pretende contribuir para a discussão dessas questões.

O artigo começa apresentando uma sinopse da análise da conjuntura em que ocorre a ação sobre a qual a pesquisa realizada reflete. Em seguida, alguns dos desafios que essa realidade impõe para a realização de projetos político-pedagógicos emancipatórios são levantados. Na segunda parte, é apresentada a pesquisa empírica realizada em um contexto de colaboração museu-escola e a defesa da tese construída a partir dos principais resultados encontrados.

O “capitalismo mundializado” e os desafios para a prática de um projeto político-pedagógico emancipatório.

O capitalismo caracteriza-se por ser um modo de produção que sustenta e é sustentado por relações sociais que se constituem a partir de mecanismos de dominação do capital sobre o trabalho, fundados determinantemente pela expropriação do trabalhador e pela apropriação privada da natureza.

¹ Essas questões foram retiradas do Relatório das atividades do GT de Didática na 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd realizada em Caxambu/MG – 27 de setembro a 02 de outubro de 2002.

A concentração de poder é que garante ao capitalismo, no transcurso do tempo, fazer prevalecer interesses particulares de alguns grupos em detrimento dos interesses coletivos. Nessa dinâmica social, o mercado impõe às sociedades e aos governos dos diversos países um processo de “mercantilização” (WOOD, 2003) da vida, o que se constitui em um grande golpe para a democracia, pois, como afirma Boron (2006), não se pode aspirar “democratizar o mercado”, já que ele é o reino dos interesses privados e aí não cabem os argumentos da justiça distributiva.

Essa realidade enfraquece e desorganiza os atores coletivos como os sindicatos, partidos políticos de esquerda, as associações populares. Em contrapartida, fortalece os setores políticos irresponsáveis e corruptos, sem compromisso com o bem comum ou com os interesses da cidadania, em processos de “*descidadinización*”. Afinal, “se todos se empenham para governar em função do mercado, para que molestar-se em buscar informações, registrar-se e ir votar?” (BORON, 2006, p.169).

Outro elemento que contribui para a “*descidadinización*” é o fato que a competição na disputa por condições de sobrevivência reforça o individualismo que desfavorece uma militância (ação político-social ?) política pelo bem comum.

Mas, apesar desse cenário, a sociedade civil é um espaço de construção de hegemonia, no qual as contradições e disputas se materializam. Portanto, não se trata apenas de um espaço onde se reproduz a dominação, pois a sociedade civil é também um espaço contraditório de luta ideológica que está presente inclusive na discussão sobre a crise socioambiental da atualidade.

A crise socioambiental no capitalismo mundializado

A Terra é um planeta finito, tanto para fornecer recursos quanto para absorver resíduos. E seus limites, associados à forma como os recursos naturais estão sendo explorados na sociedade atual, acarreta o fim das condições de sustentabilidade da vida, especialmente para a, cada vez mais ampla, parcela da espécie humana socialmente excluída.

Menos de 5% da população mundial consome 25% do total de recursos energéticos disponíveis. Diante desses dados, Meszáros (2002) defende a tese de que a atual crise do capitalismo é estrutural, diferentemente das “crises cíclicas” que fazem parte da dinâmica do capitalismo. Esse autor entende que atualmente a sobrevivência do capitalismo depende de um processo de dominação cada vez mais intenso – não só criando nas sociedades a necessidade de consumo, mas também investindo na guerra entre países para lhe garantir de forma mais segura a venda de produtos – que, nesse caso, são basicamente armas. A democracia torna mais difícil para o capital controlar os governos em função de seus interesses e a despeito da desgraça das populações. Portanto, “[...] el dilema neoliberal no es entre estado e mercado, sino entre democracia y mercado. Y sus representantes non vacilan en sacrificar la primera em aras del segundo”. (BORON, 2006, p.148).

Alguns dos desafios que a educação enfrenta hoje para realizar-se a partir de um projeto político-pedagógico emancipatório.

No “capitalismo mundializado”, os índices de desemprego e de vínculos de trabalho precários são muito altos e estão em constante crescimento e levam a processos sociais de acirradas competições. Esse fato constitui um dos maiores desafios para que a

educação se constitua a partir da práxis de um projeto político-pedagógico emancipatório.

Sabemos que a educação não pode solucionar os grandes problemas que a sociedade enfrenta, mas entendemos que sua contribuição é indispensável e fundamental. Porém, ao interferir nessa realidade, a educação pode agir de formas completamente diferentes e até opostas. Tudo vai depender do projeto político-pedagógico (PPP) que a sustenta. Se a educação pretende contribuir para a manutenção do capitalismo, o seu PPP tem o compromisso de exercer determinadas funções voltadas para a adaptação, adestramento e instrumentalização da formação, visando a atender ao perfil profissional que o mercado precisa. E nesse caso, ela tem de exercer algumas funções predeterminadas, funções que Mészáros sintetiza de forma lapidar: “A educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: (1) a produção de qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e (2) a formação de quadros e a elaboração de métodos para um controle político.” (MÉSZÁROS, 2006, p.275)

Esse compromisso com a manutenção do capitalismo inclui a exigência de que a educação exerça o papel de integrar os indivíduos ao mercado e ao processo que intensifica cada vez mais a mercantilização da vida. Mas como esse mercado absorve apenas uma pequena parte desse “exército”, é preciso que a educação transmita uma ideologia que seja capaz de manter sob controle a grande massa de excluídos. Uma das ilusões propagadas por essa ideologia é a da “empregabilidade” (FRIGOTTO, 2002)

No discurso dominante, a “empregabilidade” é defendida como um valor construído pelo indivíduo a partir de esforço pessoal que não garante a sua inclusão no mercado de trabalho. E, nesse sistema, as condições de sobrevivência são da responsabilidade do indivíduo, e não da sociedade. Para manter funcionando sem maiores questionamentos, o capitalismo tardio que produz a fragmentação e a exclusão das maiorias, ele próprio cria também noções que pretendem “[...] convencer os excluídos de que eles são os culpados por sua exclusão”. (FRIGOTTO, 2002, p.72)

Essa conjuntura intensifica o processo de alienação que reduz as pessoas a coisas, ou seja, essa dinâmica produz desumanização, pois o trabalho alienado produz mercadorias, e ao mesmo tempo transforma o trabalhador em mercadoria (MARX, 2004). Esse processo de alienação, em que o ser humano se torna estranho ao produto de sua atividade, à natureza, aos outros homens e à sua própria essência se origina nas relações sociais que se materializam no “*trabalho alienado*”. Condição na qual “... **a exterioridade do trabalho para o trabalhador transparece no fato de que ele não é o seu trabalho, mas o de outro, no fato de que não lhe pertence, de que no trabalho ele não pertence a si mesmo, mas a outro.** (MARX, 2004, p.114)

Trata-se de uma relação de dominação com base na extração da força de trabalho dos trabalhadores e dos recursos da natureza. É assim que o capitalista se apropria daquilo que Marx chama de “*trabalho excedente*”. O tempo de trabalho excedente objetivado na mais-valia agrega valor à mercadoria e gera o lucro do qual o capitalista usufrui pela quantidade de trabalho realizado pelo trabalhador. Esse lucro aumenta muito a partir da cooperação no processo de produção.

Chama-se cooperação a forma de trabalho em que muitos trabalham juntos, de acordo com um plano, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, mas conexos. (MARX, 2006, p.378)
(grifo nosso)

Nesse tipo de trabalho, a quantidade se transforma em qualidade. Uma maior quantidade de trabalhadores utilizando conjuntamente os mesmos meios de produção

(ainda quando não cooperam diretamente) e submetida aos mesmos meios de controle gera maior eficácia para o sistema capital.

O efeito do trabalho combinado não poderia ser produzido pelo trabalho individual, e só o seria em um tempo muito mais longo ou numa escala muito reduzida. Não se trata aqui da elevação da força individual através da cooperação, mas da **criação de uma força produtiva nova, a saber, a força coletiva.** (MARX, 2006, p.379) (grifo nosso)

A exploração daquilo que os trabalhadores produzem a mais por trabalharem de forma cooperativa permite amplificar a extração de mais-valia. Nesse processo, o trabalho é comandado por uma inteligência externa a ele. A cooperação passa a ter um sentido muito particular: o de uma violência praticada contra o trabalhador individualmente e contra o coletivo dos trabalhadores (MÉSZÁROS, 2006).

II) A cooperação entre o museu e a escola na realização de um projeto político-pedagógico emancipatório

Os itens anteriores apresentam alguns dados das condições históricas da sociedade atual que levam ao predomínio de relações sociais fundamentadas na exploração e competição. Essa situação torna ainda mais valiosa a idéia expressa na seguinte frase:

Numa sociedade em que as relações sociais baseiam-se em relações de antagonismo, em relações de exploração de uns sobre outros, a educação só pode ter cunho emancipatório, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações (LIBÁNEO, 2008, p.30)

Mas, o que significa exatamente esse cunho emancipatório da educação? Entendemos que uma educação emancipatória se caracteriza por contribuir para que seja superada a alienação que mantém os indivíduos alheios ao que os torna humanos.

Alienação: No sentido que lhe é dado por Marx, ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados [1] aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou [2] à natureza na qual vivem, e/ou [3] a outros seres humanos, e – além de, e através de, [1], [2], [3] – também [4] a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente). (BOTTOMORE, 2001, p.5)

A análise que já fizemos aqui constata que a ação política necessária para a transformação dessas relações sociais alienantes/desumanizantes está para além da educação, mas entendemos que este campo de atuação consegue um maior impacto nesse sentido quando existe coerência entre essa intenção e a metodologia adotada no trabalho educativo. Por esse motivo, nos dedicamos ao desenvolvimento de metodologias educacionais que visam contribuir de forma mais efetiva com o processo de humanização da sociedade. Esse foi objetivo que buscamos alcançar com a pesquisa sobre a qual faremos a seguir algumas considerações.

Em um contexto de trabalho colaborativo entre museus e escolas públicas, o problema investigado em nossa pesquisa foi: que conhecimentos e estratégias metodológicas podem contribuir para que ações de “popularização da ciência” se dêem a partir da práxis de um projeto político-pedagógico emancipatório? Esse problema foi discutido a partir da discussão das seguintes questões: Que limitações, tensionamentos e possibilidades estiveram presentes nesse trabalho por ele estar inserido em uma

estrutura de “capitalismo mundializado”? De que forma a experiência adquirida a partir da realização desse trabalho pode contribuir para o enfrentamento dos limites que foram identificados na “co-laboração”² (FREIRE, 1987) entre museus e escolas? Que princípios teórico-metodológicos, estratégias educativas e tipos de atividades podem ajudar a promover avanços nessa colaboração entre os museus e as escolas?

As fontes de dados utilizadas para a análise foram: diário de campo, registros de reuniões, entrevistas e respostas dadas ao questionário de avaliação do trabalho realizado. Os depoimentos dos educadores que participaram da ação sobre a qual refletimos foram organizados na forma de Discursos do Sujeito Coletivo (DSC) (LEFÈVRE, 2005). O Discurso do Sujeito Coletivo constitui uma técnica de tabulação de dados qualitativos de natureza verbal que busca apreender o pensamento de uma coletividade compondo textos a partir de depoimento desses indivíduos.

A partir da análise desses DSCs identificamos que os principais limites que dificultaram a realização do trabalho colaborativo entre os museus e as escolas foram os referentes à estrutura e à conjuntura da sociedade atual.

Nessa pesquisa, vimos que o mais importante limite do trabalho desenvolvido foi a falta de tempo para o grupo trabalhar de forma mais colaborativa. Isso aconteceu principalmente por essa atividade ter se constituído enquanto trabalho extra, ou seja, algo que estava para além da excessiva demanda de tarefas que os educadores tinham que realizar.

Vimos na primeira parte do texto o quanto essa questão do tempo de trabalho é dominada por um mecanismo definido pela dinâmica do “capitalismo mundializado”. A manutenção desse mecanismo social depende da coexistência de países em estágios diferenciados de “desenvolvimento”, de forma que possam atender mais adequadamente aos interesses da elite econômica mundial. Portanto, os países não podem de forma autônoma escolher o tipo de “desenvolvimento” e seu respectivo ritmo. Eles precisam adotar um tempo mais ou menos longo, a um determinado Tempo que é o Hegemônico (LEHER, 1996). Isso implica que coexistam nações em Tempos desiguais em relação ao seu ritmo de “crescimento” e, não mais, de “desenvolvimento” (LEHER, 1996). Não é só o ritmo do “crescimento” que é definido pelo mercado, mas também a natureza deste. E, para que esse mecanismo funcione, o mercado interfere em todos os campos da sociedade. Um exemplo disso, vemos nas diretrizes estabelecidas pelo Banco Mundial que determina que [...]a Educação deverá levar os indivíduos a adaptarem-se às mudanças e a tomarem parte delas, conformando-as ao **fluxo hegemônico do Tempo** (LEHER, 1996, p.11) (grifo nosso).

[...] O tempo escasso e o pouco recurso disponível sem dúvida são os dois maiores obstáculos. [...] Para colaborar é preciso tempo para estar junto, fazer junto. [...] O sistema capitalista onde cada indivíduo está tão preocupado em se manter, sobreviver que muitas vezes não consegue se envolver como gostaria.[...] DSC-23 - Idéia central: *A falta de tempo para a colaboração*

² A palavra colaboração aqui é utilizada com o sentido que Paulo Freire atribui a esse termo na seguinte frase: “Na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em **CO-LABORAÇÃO**”. (FREIRE, 1987, p.165) Freire separa a sílaba “co” do restante da palavra “laboração” para ressaltar que o sentido dela é o de **algo que se faz junto com o outro, e não pelo outro ou para o outro**. Em outras palavras, nos referimos a uma ação coletiva que é realizada visando-se à transformação das relações sociais de exploração e opressão.

Diante desses argumentos colocados pelos educadores, ficam evidenciados os principais motivos que levam à “*falta de tempo para a colaboração*” em projetos de trabalhos coletivos que se contraponham ao “*fluxo hegemônico do Tempo*”, ou seja, ações que não se adequam aos interesses do mercado aos quais a sociedade está submetida. Nesse processo de mercantilização do tempo, este se torna “dotado de qualidades bem estranhas: variável, linearizado, segmentarizado, mensurável e, principalmente, ‘manipulável’ mediante uma contabilidade fantástica” (ALLIEZ, apud LEHER, 2001, p.150).

Esta mercantilização do tempo se concretiza a partir da mercantilização do próprio trabalhador, pois:

Marx descobriu que o tempo é a realidade quantitativa do trabalho, base do processo de extração da mais-valia (o trabalhador é concebido como tempo de trabalho personificado, determinação quantitativa do trabalho), metamorfoseada como fetiche na mercadoria (LEHER, 2001, p.150).

Marx explica também que, a *cooperação* necessária à manutenção da extração da mais-valia no capitalismo, o trabalhador tem de ser comandado por forças externas a ele. Porque, como diz o autor, “*Um violinista isolado comanda a si mesmo; uma orquestra exige um maestro*”. E, para que a orquestra toque a “música” certa, no ritmo necessário ao processo de dominação social que sustenta o capitalismo, o maestro deve ser o capital. Somente assim fica garantido que os músicos não realizem nenhum tipo de alteração na “música”, de forma a prejudicar o processo de acumulação do capital. Afinal, o capitalismo criou essa orquestra para tocar uma determinada música e não para que os músicos utilizem livremente a sua criatividade e se realizem a partir de sua condição de artistas. Ele pode até usar sua criatividade, mas esta também deve ser comandada por esse mesmo maestro, para ser utilizada apenas no sentido de tocar melhor a “música” que interessa ao capital e não para mudar a “música”.

Mas, quem deve ser o maestro quando a música a ser tocada é outra bem diferente? Ou seja, quando a música deve servir a propósito inverso? Quando a música a ser tocada deve ser uma, que possa ajudar a destruir as relações de dominação que sustentam o processo de acumulação do capital? Em outras palavras, quem deve reger a orquestra quando esta pretende tocar uma música que foi criada para construir relações sociais horizontais, equânimes, prudentes, socioambientalmente responsáveis, viáveis, prospectivas? Será que essa outra música é própria para ser tocada por músicos em apresentações solo ou em orquestras? Será que, para tocar essa música diferente, a orquestra não precisa de maestro? Será que ter um maestro significa necessariamente que os músicos não possam exercer sua criatividade? Será que o maestro regente desta orquestra deve ser menos rigoroso no exercício de sua função do que o maestro que rege a outra orquestra? Ou será que ele deve ser ainda mais rigoroso, porque a orquestra por ele regida está cercada por outras que tocam juntas uma outra música?

Bem, todas essas questões são para ajudar a pensar sobre a dinâmica dos processos de trabalho, dentro de uma sociedade capitalista. A pesquisa que realizamos nos permite afirmar que a ação coletiva ganha um sentido emancipatório e produz maiores impactos sociais quando o trabalho é regido pelos próprios trabalhadores a partir de um projeto construído por eles. Voltando à metáfora da orquestra, neste caso o maestro é o projeto de trabalho construído pelo grupo. Essa autodeterminação coletiva do sentido do trabalho do grupo faz com que a atividade seja realizada a partir de uma

motivação intrínseca³. Nos trechos dos DSCs⁴ citados abaixo, podemos observar o quanto foi importante o projeto ter sido construído de forma colaborativa. Essa condição permitiu uma identificação do educador com o trabalho a ser realizado e isso fez com que eles alcançassem “*Satisfação com o trabalho em si*”. Esse tipo de envolvimento foi fundamental para a concretização das ações do projeto.

[...].Venho pensando nas ações de divulgação científica e percebo que elas estão longe de promover nas pessoas o reconhecimento de que a ciência influencia nossas vidas e escolhas, nos porquês e nos como, nos para que e para quem. [...] Vi neste projeto a oportunidade de colaborar na construção de uma ação pautada em objetivos e princípios nos quais acredito. [...].(DSC-46 - Idéia central: *Motivação para a construção e popularização de conhecimentos*)

[...] uma pessoa ia completando o que outra começou [...] a situação de colaboração facilitou que o projeto acontecesse independente das limitações das pessoas. Quando uma pessoa não estava, chegava outra e completava naquele ponto e a coisa foi andando mais ou menos assim. [...] eu acho que foi muito prazeroso, as pessoas manifestavam ”que legal em... a gente está fazendo isso junto...” [...] Para minha grande satisfação o trabalho foi desenvolvido realmente em colaboração, apesar de todas as dificuldades, acertos e erros. E com isso eu, pessoalmente, adquiri novamente a fê de que esse tipo de trabalho é possível o que dá muita satisfação. O importante não era a hierarquia. Não houve, limites, falta de espaço, ausência de autonomia. [...] (DSC-52 - Idéia central: *Satisfação com o trabalho em si*).

Nesses depoimentos fica evidenciado que o tipo de divisão e combinação dos trabalhos que aconteceu no projeto, diferentemente do que caracteriza a *cooperação* no modo de produção capitalista, se deu a partir de uma autodeterminação dos próprios trabalhadores. Essa autonomia coletiva foi fundamental para viabilizar o trabalho e caracterizá-lo como emancipatório.

Constatações como as que fizemos acima nos permitiram pensar que, a partir de pressupostos que se contrapõem ao fluxo do “tempo hegemônico”, a *cooperação*, pode ser apropriada por projetos político-pedagógicos emancipatórios para criar uma “*força produtiva nova*” (MARX, 2006) capaz de amplificar os impactos sociais destes. Observamos acima no DSC-52 que essa *cooperação* contribuiu para os educadores enfrentarem o problema da “*falta de tempo para a colaboração*”. Essa dialética presente na realidade foi o que nos permitiu desenvolver uma ação capaz de produzir efeitos

³ Tapia, descreve assim a *motivação intrínseca*: “Em alguns casos, o mais importante é aprender algo que faça sentido: descobrir, por trás das palavras que se constroem, significados conhecidos e experimentar o domínio de uma nova habilidade, encontrar explicação para um problema relativo a um tema que se deseja compreender etc. A atenção [...] nestes casos se concentra no domínio da tarefa e na satisfação que sua realização supõe.” (TAPIA, 2001, p.19) O outro tipo de motivação, oposto a este, é a motivação extrínseca. Nesta última “o aluno se esforça para aprender a fim de evitar sair-se mal perante os outros [...] o que conta é preservar a própria imagem diante de si mesmo e dos demais. Em outros casos, o que é prioritário é [...] alguma utilidade prática, como conseguir a aprovação ou determinada nota, [...] ou entrar na universidade [...] Aprender, nesse caso, não tem valor em si mesmo. Serve para conseguir algo externo: é tão-somente um meio para atingir um fim.” (TAPIA, 2001, p.19)

⁴ Os DSCs foram compostos juntando depoimentos de todos os grupos de educadores que participaram do projeto independente do local de trabalho (museus, escolas públicas, secretaria municipal de educação ...).

coerentes com o objetivo de contribuir para o processo de desalienação na sociedade. Nesse sentido, os trechos dos DSCs citados abaixo mostram como o trabalho que foi realizado contribuiu para os educadores se perceberem como parte de um grupo mais amplo tanto no espaço quanto no tempo.

[...] O fato de termos atividades acontecendo de forma sincronizada em algumas das principais instituições científicas (...), de educação formal e de educação não formal objetivando a construção de saberes críticos, múltiplos e harmônicos, já em si é uma grande vitória, pois demonstra que dentro de todas as instituições envolvidas no projeto existem personagens que anseiam por estes trabalhos colaborativos, e que ao mesmo tempo quando percebem este fato conseguem romper com a sensação de isolamento muito comum entre os que trabalham com a perspectiva de transformação da sociedade. [...] (DSC-35 - Idéia central: *Mostrou que a colaboração é possível, viável e necessária*).

[...] Essa história toda me fez pensar [...] cada vez mais eu tenho amadurecido idéias para voltar a estudar, para fazer um doutorado. Eu acho que isso para mim foi fundamental para o meu amadurecimento profissional e pessoal e para pensar em fazer um doutorado não para obter o título somente, mas como isso é importante para registrar uma trajetória profissional, para registrar uma trajetória que tenha significado para um grupo e que tenha uma certa permanência. E que isso possa servir como referência como proposta para outros grupos em outros lugares e que a gente não fique somente pensando em questões pessoais ou para pequenos grupos, que a gente possa mesmo criar uma rede de colaboração que seja maior. [...] (DSC-48 - Idéia central: *Desenvolvimento profissional*).

A análise que fizemos dos discursos exemplificados acima apontam para a possibilidade do tipo de ação que foi desenvolvida contribuir para a superação do processo de alienação no qual esses educadores estão envolvidos no cotidiano do seu trabalho. Isso porque os depoimentos nos permitiram perceber que o trabalho vivenciado contribuiu para que os educadores tenham sentido que os efeitos sociais do trabalho que realizaram tenha se ampliado devido a ele estar ligado a uma rede intra e interinstitucional. Uma rede na qual não se conhecia todos que participavam, mas se sabia que todos trabalhavam na “perspectiva de transformação da sociedade”.

As análises que fizemos sobre os resultados da pesquisa revelaram que o projeto efetivamente conseguiu que a *cooperação* entre os museus e escolas produzisse um efeito social mais amplo do que a soma dos trabalhos isolados dessas instituições. Mas vimos que a excelência desse efeito depende da divisão e combinação de trabalhos entre os museus e escolas respeitarem as missões e especificidades dessas instituições.

O estudo sobre as missões e especificidades dos museus e das escolas nos permitiu concluir que no trabalho colaborativo entre essas duas instituições, deve existir uma divisão e combinação de trabalho que permita a cada uma delas realize o que pode fazer de melhor para a conquista dos objetivos de um projeto político-pedagógico emancipatório.

No caso do museu, essa excelência corresponde à tarefa de provocar em educadores e educandos a motivação intrínseca para um envolvimento não alienado no trabalho educacional. E a partir desse tipo de envolvimento, a escola consegue maior eficácia em seu trabalho de promover processos coletivos de construção a partir de projetos político-pedagógicos emancipatórios.

A partir dessa perspectiva defendemos a tese de que a *cooperação* entre o museu e a escola deve acontecer combinando-se os potenciais educativos específicos dessas instituições sociais para criar algo novo, e não para que uma instituição suprir as deficiências da outra. Mas, para que seja efetivamente esse o sentido do trabalho, é preciso que ele se constitua a partir de um plano de ação construído coletivamente com uma efetiva participação de educadores dos museus e das escolas.

CONCLUSÃO

Entendemos que os resultados de nossa pesquisa podem ser aplicados em outros projetos coletivos comprometidos em constituírem-se enquanto trabalho não alienado, mesmo fora do contexto das relações entre museus e escolas. Por esse motivo concluímos o artigo apresentando uma ferramenta de trabalho que tem nos ajudado no enfrentamento do desafio da *“falta de tempo para a colaboração”* nos processos de construção participativa de trabalhos coletivos dessa natureza. Trata-se de uma ficha que utilizamos para potencializar ações educativas desse tipo.

[...] Em toda a complexidade do trabalho composto por diversos atores encontramos na ficha uma forma de trazer a voz do aluno [...]. A estratégia de focar as ações na percepção que alunos das escolas participantes possuem da relação entre sua realidade de vida local/global pode ajudar a superar as dificuldades da complexidade [...]. DSC-51 - Idéia central: *A ficha ajudou na colaboração*

No projeto realizado utilizamos uma ficha, conforme apresentado, como base para a construção coletiva do projeto de trabalho do grupo. Essa ficha ajudou na efetividade do projeto pelos seguintes motivos:

- 1) Agiliza o levantamento das percepções dos participantes sobre os problemas socioambientais locais e a relação destes com os globais⁵;
- 2) Contribui para a construção coletiva de um sentido socialmente relevante e significativo para o trabalho do grupo. Sentido este que favorece que o engajamento na realização das atividades ocorra a partir de uma motivação intrínseca à realização da tarefa em si e não a algo externo se conquista a partir da realização desta;
- 3) Constrói bases para que a participação no trabalho colaborativo contribua efetivamente para a promoção dos processos de emancipação social;
- 4) Promove uma maior motivação intrínseca para a participação em projetos coletivos nos quais o exercício da cidadania funcione como estratégia de formação de cidadãos.

Por todos os motivos apresentados acima, entendemos que esta ficha, a partir das modificações que se façam necessárias em cada contexto de trabalho, contribui na concretização de ações que mais efetivamente envolvam todos os participantes em todas as dimensões desse trabalho (idealização, planejamento, execução, reflexão, avaliação, entre outros).

⁵ Consideramos que essa relação favorece uma visão mais ampla e integrada do mundo ajudando a construir projetos comprometidos com a transformação da realidade.

ITENS DO PROJETO ⁶	MARCO SITUACIONAL		MARCO REFERENCIAL	MARCO OPERATÓRIO	
	Como é hoje?	Por que é assim?	Como vocês gostariam que fosse?	O que precisamos FAZER para ajudar a mudar esta realidade?	O que precisamos SABER para ajudar a realizar estas ações? ⁷
O Brasil (ambiente: físico e social)					
A Terra (ambiente: físico e social)					
O ambiente da localidade onde o trabalho será realizado e as relações entre as pessoas nesse lugar					
O trabalho do grupo que visa contribuir para a transformação da realidade					

A utilização dessa ficha tem sido uma importante ferramenta em nossa ação-reflexão no que diz respeito às metodologias de trabalhos coletivos. Ela tem nos ajudado a enfrentar o limite da falta de tempo que as relações sociais mercantilizadas impõem para a concretização de ações coletivas emancipatórias e, portanto, humanizantes.

O principal mérito de uma ficha como esta é o de ajudar a agilizar, e portanto, a viabilizar o processo construção participativa do projeto de trabalho de um coletivo. Assim ela cria condições para que a necessária divisão de trabalho, imposta pelo pouco tempo disponível para a realização deste, aconteça a partir de um combinado inicial do grupo. Combinação que o tempo todo servirá de referência o para trabalho de todos os integrantes do grupo que estarão desenvolvendo tarefas específicas. Deste modo é mais fácil evitar que a ação do grupo se fragmente e se pulverize diante das relações sociais mercantilizadas nas quais está inserida.

Em outras palavras, para que uma ação coletiva seja realizada tendo em vista em vista o processo de humanização dos indivíduos e da sociedade, é preciso que se estruture de forma

⁶ A correspondência entre as perguntas da ficha e os itens do projeto (marcos referencial, situacional e operatório) foi elaborada tendo como referência a proposta de planejamento participativo apresentada pelo professor Danilo Gandin no livro “A prática do planejamento participativo”(Editora Vozes, 1994). Os itens que compõem a ficha devem ser adaptados de acordo com a natureza do projeto e a realidade na qual ele será realizado, estabelecendo-se sempre uma relação entre a realidade local e a global.

⁷ Em nossas primeiras experiências com esse tipo de ficha, não existia esse último item, mas o acrescentamos porque muitas vezes as escolas e os museus não podem dar conta das ações pensadas pelos grupos que a preenchem, pois, em muitos casos, estão fora do âmbito de atuação dessas instituições. Mas a construção de saberes é algo que está dentro do campo da cultura correspondente à área de trabalho dos museus e das escolas.

intencional e planejada por todos os sujeitos envolvidos na ação. Necessário se faz que, nesse processo de humanização, os atores sociais sintam-se felizes, satisfeitos com suas realizações e contribuam efetivamente para a construção de relações sociais não-alienantes.

De acordo com os resultados de nossa pesquisa, outra estratégia importante para projetos desta natureza é o respeito às especificidades de cada componente da equipe na divisão do trabalho. Afinal de contas, a “*força produtiva nova*” (MARX, 2006) da *cooperação* é produzida a partir do momento em que cada parte faz aquilo que pode realizar melhor e de forma combinada com as demais.

Concluimos esperando ter contribuído para a reflexão sobre a importância de focar o trabalho numa metodologia que contribua com a realização de um trabalho útil para o processo de construção da realidade mais humana, idealizada por Marx. Ou seja, uma realidade na qual TODOS os membros da sociedade tenham concretamente a possibilidade de se apropriar do que foi produzido historicamente pela humanidade (ciência, tecnologia, política, filosofia, entre outros). Para cumprir o seu papel na conquista dessa humanização, a educação deve trabalhar intensa e profundamente em prol da emancipação. Segundo Loureiro (2007), trabalhamos pela emancipação quando

[...] agimos para superar e superamos: (1) relações paternalistas e assistencialistas que reproduzem a miséria (intelectual e econômica); (2) uma educação que impede a capacidade crítica de pensar e intervir de educadores-educandos; (3) a apropriação privada do conhecimento científico; (4) práticas políticas que viciam a democracia e sufocam o desejo da participação, garantindo o privilégio de oligarquias que se constituíram com a lógica colonial que instaurou o Brasil; (5) relações de classe que condenam milhões a uma condição indigna, de precariedade na luta pela sobrevivência, por força dos interesses do mercado e seus agentes, “coisificando” a vida. (LOUREIRO, 2007, p.161).

Isso significa que devemos estabelecer relações entre os objetivos educacionais que pretendemos alcançar em relação aos indivíduos com aqueles que almejamos para a sociedade. Por esse motivo não utilizamos em nosso trabalho educativo atividades de competição⁸ mas sim as que ajudam a construir a cultura da *co-laboração*, capaz de contribuir com o processo de organização política de atores sociais em ações transformadoras da estrutura da sociedade. Afinal o nosso compromisso político não se refere apenas a

(...) uma ética dos comportamentos individuais, ***não visa culpabilizar as pessoas***, promover o asceticismo, ou a autolimitação. Com certeza, é importante que os indivíduos sejam educados para respeitar o meio ambiente e recusar o desperdício, mas o verdadeiro jogo se joga noutra parte: na ***mudança das estruturas econômicas e sociais capitalistas/comerciais, no estabelecimento de um novo paradigma de produção e distribuição, fundado***, [...] em levar em conta as necessidades sociais – notadamente a necessidade vital de viver num meio ambiente natural não degradado. Uma mudança que exige atores sociais, organizações ecológicas, partidos políticos, e não apenas indivíduos de boa vontade. (LÖWY, 2005, p.72-73) (grifo nosso)

⁸ A competição já é algo que se aprende no cotidiano das relações sociais no contexto do “capitalismo mundializado”. Embora caiba alertar que a atividade ser de competição ou de cooperação não define o seu caráter emancipatório, o que define isso são os objetivos, conteúdos e a metodologia do trabalho realizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOTTOMORE, Tom. Dicionário do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CACEÑA, Ana Esther; MOTTO, Carlos Ernesto. Paraguay: eje de la dominación Del Cono Sur. *Revista Del Observatório Social de América Latina*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO, ano 6, maio/agosto, 2005.
- CARDOSO, Mirian Limoeiro. Sobre as relações sociais capitalistas. In: LIMA, Julio César de França; NEVES, Lucia Maria Wanderley (orgs). *Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.
- CHESNAIS, François. Um programa de ruptura com o neoliberalismo. In: HELLER, Agnes et al. *A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto/ Corecon, 1999. p. 77-108.
- DECI, Edward L. and Richard M. Ryan. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* **25**, 54–67 (2000). doi:10.1006/ceps.1999.1020, available online at <http://www.idealibrary.com>
- DUARTE, Newton. Educação e moral na sociedade capitalista em crise. In: LINHARES, Célia Frazão et al. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.175 - 188.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GANDIN, Danilo. *A prática do planejamento participativo*. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- KONDER, Leandro. *Marxismo e alienação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.
- LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. *O discurso do sujeito coletivo*. Um novo enfoque em pesquisa qualitativa (Desdobramentos). 2 ed. Caxias do Sul: EducS, 2005.
- LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *A cidadania Negada*. Políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2 ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO, 2001. p. 145-174.
- _____. Educação e tempo desiguais: reconstrução da problemática trabalho e educação. In: ANPED – 19ª Reunião Anual – A política de educação no Brasil: globalização e exclusão social. *Programas*. Caxambu, MG, 22 a 26 de setembro, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* 10ª. Edição. São Paulo, Cortez, 2008.
- LOUREIRO, Carlos Frederico. Emancipação. In: Ferraro Júnior, L. A.. (Org.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores*. 1 ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2007, v. 2, p. 157-170.
- LOWY, Michael. *Ecologia e Socialismo*. São Paulo: Cortez, 2005.

MARX, Karl. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. vol. 1.

_____; ENGELS, Frederich. *A Ideologia Alemã*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____; ENGELS, Frederich. *Textos sobre educação e ensino*. 4 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação*. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. *Para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. *Economia política: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2006.

NEVES, Lucia Maria W. *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

SILVA, Aida Maria Monteiro (Coordenadora), Libâneo, José Carlos (Vice-coordenador). RELATÓRIO DAS ATIVIDADES REALIZADAS NO GT DE DIDÁTICA. 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd – Caxambu/MG – 27 de setembro a 02 de outubro de 2002

TAPIA, Jesús Alonso. *A motivação na sala de aula*. São Paulo: Loyola, 1999.