

THAISE SÁ FREIRE ROCHA

REFLETINDO SOBRE MEMORIA, IDENTIDADE E O ESINO DE HISTÓRIA NAS
AÇÕES DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

MONOGRAFIA DE BACHARELADO

DEPARTAMENTO DE HISTORIA
INSTITUTO DE CIENCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Juiz de Fora, 2014.

THAISE SÁ FREIRE ROCHA

REFLETINDO SOBRE MEMÓRIA, IDENTIDADE E O ENSINO DE HISTÓRIA NAS
AÇÕES DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Monografia apresentada ao curso de História da
Universidade Federal de Juiz de Fora como parte
dos requisitos para a obtenção do grau de Bacharel
em História.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciane Monteiro Oliveira

DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Orientador: Prof(a). Dr(a). Luciane Monteiro Oliveira

Juiz de Fora, 2014

Agradecimentos

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus que me guiou durante toda a minha formação e me deu força e capacidade para chegar até aqui.

Agradeço também a minha família pelo apoio e por toda a paciência que tiveram nos momentos mais complicados que surgiram.

Aos amigos, agradeço pelos incentivos nos momentos de desânimo, por toda a ajuda durante os momentos de dificuldade, agradeço também por todos os conselhos, conversas e discussões acadêmicas (e as que não eram acadêmicas) que mudaram minha vida nesses anos de formação.

E meu eterno agradecimento a equipe do Museu de Arqueologia e Etnologia Americana por ter me acolhido como bolsista durante toda a graduação. Obrigada pelos incentivos, pelas oportunidades, pelos conselhos e ensinamentos, e obrigada também pelos muitos momentos de alegria que compartilhei com toda a equipe. Ter feito parte desta instituição foi uma experiência inesquecível. Agradeço a Luciane Monteiro Oliveira, minha orientadora, por me auxiliar nesse longo percurso. Ao Leandro Elias Canaan Mageste, agradeço também por ter sempre me co-orientado e me auxiliado em todos os momentos que precisei.

Resumo:

Monografia de Bacharelado em História que objetiva apresentar algumas reflexões sobre a temática étnico-racial e a diversidade cultural, e as interfaces estabelecidas entre memória, identidade e patrimônio, tendo como ponto de partida as experiências vivenciadas no desenvolvimento do projeto de extensão “Compartilhando experiências: a educação patrimonial e a socialização do saber” do Museu de Arqueologia e Etnologia Americana da Universidade Federal de Juiz de Fora, que desde 2001 vem desenvolvendo atividades na Zona da Mata Mineira. Desenvolveremos também uma análise reflexiva sobre o ensino de História no Brasil, na qual o negro, o indígena, a mulher entre outras minorias são tratados como desiguais, e a escola teve papel fundamental nesse processo, na medida em que privilegiava a lógica branca, masculina e ocidental, marcadamente pelos ideais da modernidade que pregava a hegemonia subjungando as diferenças. Recorreremos à arqueologia como suporte para enfatizar as diferenças culturais, demonstrando a necessidade de conhecermos a cultura de nossos “ancestrais”. A partir dessas reflexões, objetivamos identificar quais as contribuições do programa de Educação Patrimonial desenvolvido pela MAEA-UFJF, na promoção das identidades locais e no reavivamento da memória, procurando identificar, se as questões propostas são ou não alcançadas.

SUMÁRIO

Introdução.....	6
Capítulo 1- Memória, identidade e patrimônio cultural.....	12
1.1- Patrimônio Arqueológico.....	15
Capítulo 2- A preservação patrimonial no Brasil.....	17
Capítulo 3- A Educação Patrimonial do MAEA-UFJF.....	21
Capítulo 4- Refletindo sobre Educação Patrimonial e Ensino de História.....	23
4.1-O Ensino de História.....	25
4.2- Currículo Escolar.....	28
Conclusão.....	32
Bibliografia.....	34

Introdução

O objetivo do presente trabalho é promover uma reflexão com base nos conceitos e interfaces estabelecidas entre memória, identidade e patrimônio, e também refletir sobre a temática étnico racial e diversidade cultural, com vistas a compreender como esses conceitos são expressos nas iniciativas contemporâneas que visam à valorização do patrimônio cultural, no âmbito da Arqueologia Pública. A partir dessas reflexões, objetivamos identificar quais as contribuições do programa de Educação Patrimonial desenvolvido pela MAEA-UFJF, na promoção das identidades locais, no reavivamento da memória e também, em relação à percepção dos alunos a respeito dos temas abordados. Buscando a partir disso, realizar uma descrição e discussão das estratégias e metodologias adotadas.

A motivação para o desenvolvimento de tal pesquisa aconteceu, fundamentalmente, no interesse em continuar os trabalhos realizados ao longo de mais de quatro anos como estagiária, e, posteriormente, bolsista no Museu de Arqueologia e Etnologia Americana da Universidade Federal de Juiz de Fora (MAEA/UFJF). Foi devido à participação como bolsista de extensão¹, que tivemos a oportunidade de conhecer e aprofundar na área da Educação Patrimonial, desenvolvendo atividades nas escolas de diversos municípios da região.

Para fins de contextualização, essas ações aconteceram de forma atrelada ao desenvolvimento do projeto de “Mapeamento Arqueológico e Cultural da Zona da Mata mineira”, conduzido pela equipe do MAEA/UFJF desde o ano de 2000. Em termos gerais, tal proposta tem por objetivo “identificar, registrar e mapear os sítios arqueológicos da Zona da Mata mineira com o intuito de conhecer o modo de vida das populações que habitaram a região anterior ao processo de colonização” (Monteiro Oliveira; Loures Oliveira, 2010, p. 131).

Digno de nota é o fato dos trabalhos arqueológicos terem sido sempre desenvolvidos por meio da adoção de uma postura colaborativa junto à comunidade. Isto se traduziu mais explicitamente através da execução de ações de Educação

¹Bolsista de extensão do projeto de Educação Patrimonial, intitulado “Compartilhando experiências: a educação patrimonial e a socialização do saber”, que recebe o apoio da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFJF. O programa possui cadastro na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Juiz de Fora, de nº 23071/0008-37.

Patrimonial. Explicando melhor, tais atividades foram gestadas no âmbito do projeto de mapeamento, mas ao longo dos anos foram se alterando metodologicamente e oferecendo dados para estudos e investigações no campo da educação, e desde 2005, tornou-se um projeto autônomo, denominado de “Compartilhando Experiências: Educação Patrimonial e Sociabilização do Saber”, coordenado por Loures Oliveira, com apoio da FAPEMIG e Pró-Reitoria de Extensão da UFJF.

De modo geral, objetiva-se a partir das ações conduzidas, promover por meio da “experimentação e vivência das crianças, sensações, percepções sobre o patrimônio cultural alinhavado a partir das relações afetivas estabelecidas com o conteúdo apresentado” (Monteiro Oliveira; Loures Oliveira, 2010, 131-132). Ao mesmo tempo, proporcionar ao público alvo elementos para as reflexões acerca do conhecimento adquirido a partir das pesquisas que são desenvolvidas na região, voltando-se principalmente para aqueles alcançados com a arqueologia. Em termos práticos, os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento do programa consistiram em aulas interativas e oficinas de expressão tecnológica, divididas em quatro módulos.

Nesse sentido, o interesse sempre foi o de dialogar e nesse processo sensibilizar, o público em geral, cuja visão a respeito das temáticas trabalhadas – especificamente o legado cultural indígena e africano - eram a princípio eivadas de estereótipos e distorções propagadas pelo discurso oficial e pela reprodução de uma identidade nacional que nega a ancestralidade indígena e africana, reportando a imagem do herói branco, masculino, ocidental e judaico-cristão (Monteiro Oliveira; Loures Oliveira, 2004). No processo, informações pertinentes sobre a arqueologia regional e o processo de ocupação indígena eram fornecidas para os pesquisadores pela comunidade local, oriundas do conhecimento tradicional, o que permitia a incorporação de outras vozes às interpretações construídas.

Vale mencionar que as interações entre as comunidades e os membros da equipe que atuaram no projeto nesse período de 12 anos foram bem diversas e ocorreu em diferentes planos, o que possibilitou a multiplicidade de formas de compartilhar os conhecimentos e experiências. Nesse caso, é possível mencionar os trabalhos de História Oral, desenvolvido de forma concomitante as ações educativas. Em termos práticos, tais estratégias, de acordo com Loures Oliveira (2006) contribuíram para o reavivamento da memória e da história cultural e também para a identificação e interpretação dos sítios arqueológicos.

Frente este contexto, fica evidente que os trabalhos parecem comungar dos pressupostos da Arqueologia Pública e mais especificamente, do que tem sido denominado mais recentemente de Arqueologia Comunitária. Gestada no âmbito das discussões referentes a reflexividade da disciplina, os pesquisadores comprometidos com a abordagem defendem que o passado material desempenha um importante papel na formação de identidades de grupos e indivíduos, que devem ter direito em inserir a sua interpretação alternativa do passado no terreno da Arqueologia.

A Arqueologia Comunitária pressupõe, portanto uma ação em que a comunidade local participe ativamente das atividades da pesquisa arqueológica e, sobretudo na elaboração das diretrizes de preservação, conservação e usufruto do patrimônio cultural (Marshall 2002). Essa relação tem proporcionado a valorização de identidades culturais e na emergência de segmentos sociais até então excluídos da participação no processo de construção do conhecimento. Em boa medida esse movimento contribui nas discussões e reflexões sobre as políticas públicas adotadas e na percepção das instituições e ações sociais.

De acordo com GemmaTully (2007), essa colaboração entre comunidades locais e pesquisadores acaba por facilitar o envolvimento efetivo de grupos subordinados na investigação e apresentação do seu passado. Segundo a pesquisadora, a Arqueologia só tem a ganhar com o desenvolvimento de uma Arqueologia Comunitária. Isto porque ao levar em conta o conhecimento das comunidades que se relacionam de alguma forma com o seu trabalho, os estudiosos podem se deparar com diferentes perspectivas na interpretação do passado.

Essa perspectiva tem promovido uma ampla reflexão sobre as possibilidades de atuação da Arqueologia que vai além das questões de âmbito acadêmico científico, na medida em que possui um viés político social mais abrangente. No entanto, grande parte das pesquisas arqueológicas efetuadas no país, apesar das enormes contribuições ao conhecimento e dos esforços de alguns pesquisadores, padecem da ausência de maior penetração na abordagem cotidiana dos conteúdos programáticos escolares e dos meios de divulgação cultural. Esse problema, que é inerente das políticas públicas sobre a construção da memória oficial e da identidade nacional possui um fator ideológico que remonta a história da Arqueologia, e que no cenário brasileiro está ligado ao ideário do Estado e às imposições dos referenciais culturais que reporta sempre a uma visão eurocentrista (Lima e Silva, 1998).

Assim, frente ao contexto abordado, investigaremos se as ações desenvolvidas na Zona da Mata mineira permitiram uma ressignificação do patrimônio arqueológico regional, tendo em vista a especificidade que parece ter caracterizado os trabalhos desenvolvidos. O interesse é, portanto, o de verificar os desdobramentos junto à sociedade envolvente de um projeto científico, desenvolvido de modo colaborativo. Em outras palavras, buscaremos entender como a cultura material é apreendida enquanto patrimônio cultural e quais as relações que são feitas na convergência da Memória Social e Identidade Cultural, enfatizando a questão indígena. Ao mesmo tempo, torna-se pertinente questionarmos as relações estabelecidas entre conservação/ preservação e divulgação do patrimônio arqueológico, sem perder de vista as vicissitudes do contexto político que envolve a Arqueologia. Desse modo, teremos elementos para propormos algumas possibilidades de gestão do patrimônio arqueológico, tendo em vista os aportes oferecidos pela Arqueologia Comunitária.

Nessa empreitada, partimos, pois da premissa que a Arqueologia Pública, mais especificamente a abordagem denominada de Arqueologia Comunitária oferece elementos para o estudo proposto, por possuir caráter sócio-político na valorização do ethos cultural de segmentos sociais historicamente alijados do processo de construção do conhecimento. Na prática arqueológica contemporânea, o trabalho colaborativo com as comunidades envolvidas tem se revelado cada vez mais fundamental. A bem da verdade, esta abordagem tem se mostrado uma estratégia eficaz quando o assunto é incorporar múltiplos paradigmas na interpretação arqueológica. Ao dedicarem atenção aos povos nativos e a seus conhecimentos tradicionais, os arqueólogos podem se deparar com uma pluralidade de significados que as comunidades atribuem aos artefatos e sítios arqueológicos. Por outro lado, não podemos nos esquecer, que os trabalhos produzidos no âmbito dessa abordagem podem contribuir para a reafirmação de identidades locais e valorização do patrimônio cultural (Ferreira, 2008).

O patrimônio é considerado a herança cultural de um país, pois representa os bens produzidos por nossos antepassados, que resultam em experiências e memórias que podem vir a fornecer informações significativas a respeito da história desse país e da sociedade na qual pertence. Por ter esse papel, acaba por contribuir na formação da identidade social, como também na formação de grupos, nos segmentos sociais e na valorização da memória, desencadeando assim uma ligação entre o cidadão e suas raízes. Em vista disso, sua importância torna-se fundamental no que diz respeito ao desenvolvimento cultural de um povo, uma vez que reflete em sua formação

sociocultural. Por esses motivos, sua identificação, preservação e estudos constitui medida eficaz para garantir que a sociedade tenha a oportunidade de conhecer sua própria história e de outros, por meio do patrimônio de natureza material, imaterial.

A preocupação em protegê-los começou no início do século XX. Foram sendo criadas a partir daí, várias comissões e conferências para estabelecer critérios para proteger e conservar o patrimônio. No Brasil, as primeiras medidas oficiais surgiram em 1936, a partir de um anteprojeto de Mário de Andrade e alguns intelectuais da época, com suas concepções sobre arte, história, tradição e nação, através da criação do SPHAN-Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

Entre as várias iniciativas formuladas visando à salvaguarda e valorização desses bens patrimoniais, destacamos o programa de Educação Patrimonial que vem sendo desenvolvido pelo Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade Federal de Juiz de Fora. A Educação patrimonial vem sendo apresentada como uma proposta interdisciplinar de ensino que é voltada para a valorização e conservação do patrimônio histórico-cultural. O projeto tenta fortalecer a rede social, e trazer a memória cultural como componente de construção de identidades.

Os motivos que nos conduziram a elaboração deste projeto são as possibilidades de contribuir com discussões para estudos que visam à preservação do patrimônio cultural, ressaltando com isso os principais conceitos que permeiam essa questão, como o de identidade e memória, e de questões relacionadas a temática étnico-racial e a diversidade cultural, que são discutidas nas experiências vivenciadas durante as atividades de Educação Patrimonial, onde são trabalhadas questões relacionadas ao papel dos índios e dos escravos africanos na história do Brasil, e a partir dessas discussões são ressaltados os vestígios arqueológicos deixados por esses povos e o porquê da importância em preservá-lo.

E a partir de uma reflexão dessas questões, avaliar as ações que visam a salvaguarda do patrimônio, a fim de observar se essas iniciativas realmente alcançam os objetivos propostos, que nesse caso, será observado o projeto de Educação Patrimonial, a fim de avaliar o programa.

Muitos dos bens existentes no Brasil, não recebem a devida atenção que merecem por parte das autoridades para a sua efetiva regulamentação. Existem muitos desafios em se constituir marcos referenciais das sociedades atuais como forma de compreensão da consciência histórica das mesmas, por isso, torna-se necessária proteger o patrimônio cultural existente no país.

A partir do momento em que se começa a discutir e compreender a importância de se preservar a memória e a história de um povo, de um lugar estas mesmas autoridades começam a se articular na concretização da preservação destes locais de memórias. E nesta questão que a educação patrimonial é essencial, pois possibilita essa aproximação da sociedade e seu patrimônio.

Capítulo 1

Memória, identidade e patrimônio cultural

Quando se fala em patrimônio cultural, imediatamente associa-se o termo aos conceitos de memória e identidade, “uma vez que entendemos o patrimônio cultural como locus privilegiado onde as memórias e as identidades adquirem materialidade” (PELEGRINI, 2007: p. 1). Segundo Pelegrini (2006), as noções de patrimônio cultural estão vinculadas às de lembrança e de memória, que são fundamentais no que diz respeito a ações patrimonialistas, uma vez que os bens culturais são preservados em função da relação que mantêm com as identidades culturais.

De acordo com Le Goff (1990), a memória, por conservar certas informações, contribui para que o passado não seja totalmente esquecido, pois ela acaba por capacitar o homem a atualizar impressões ou informações passadas, fazendo com que a história se eternize na consciência humana. O passado só permanece “vivo” através de trabalhos de síntese da memória, que nos dão a oportunidade de revivê-lo a partir do momento em que o indivíduo passa a compartilhar suas experiências, tornando com isso a memória “viva” (ALBERTI, 2004: p. 15).

Apesar de algumas vezes entendermos memória como um fenômeno particular, segundo Halbwachs (1990), ela deve ser compreendida também, como um fenômeno coletivo e social. E os elementos que constituem a memória, tanto individual quanto coletiva, são inicialmente aqueles episódios ocorridos pessoalmente e aqueles vividos pelo o grupo no qual a pessoa se relaciona (POLLAK, 1992).

Segundo Pollak (1992), a memória pode ser classificada como seletiva, pois nem tudo de fato fica registrado. Ela acaba por sofrer algumas alterações que ocorrem como consequência do momento em que ela está sendo articulada. Com isso pode-se dizer que a memória é construída, podendo ser essa construção consciente ou não.

Em relação à memória individual, tudo aquilo que se é gravado, excluído, relembrado, nada mais é do que o resultado de um trabalho de organização. Quando se trata de memória herdada, a memória pode ser considerada como um elemento pertencente ao sentimento de identidade, tanto individual quanto coletivo, “na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si” (POLLAK,

1992). O autor assinala que a memória é essencial na percepção de si e dos outros. Ela acaba por ser resultado de um trabalho de organização e de seleção daquilo que é importante para o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência, ou seja, de identidade.

Estudar a constituição da memória é importante porque esta intimamente ligada à construção da identidade. A memória vem sendo considerada como algo importante no que se refere à construção de identidades, pois a partir dela, podemos reconhecer os acontecimentos passados e ainda conservar as informações que nos são importantes preservar, tanto na memória individual quanto na coletiva (KRAISCH, 2007).

Para Le Goff (2007), a memória acaba por estabelecer um “vínculo” entre as gerações humanas e o “tempo histórico que as acompanha”. Esse vínculo que se torna afetivo, possibilita que essa população passe a se enxergar como “sujeitos da história”, que possuem assim como direitos, também deveres para com a sua localidade.

O autor destaca, que a “identidade cultural de um país, estado, cidade ou comunidade se faz com a memória individual e coletiva”; a partir do momento em que a sociedade se dispõe a “preservar e divulgar os seus bens culturais” dá-se início ao processo denominado pelo autor como a “construção do ethos cultural e de sua cidadania” (PELEGRINI, 2006: p. 116-117). Para Pollak (1992) “a construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros”.

Ao entendermos patrimônio como algo que recebemos do passado, vivenciamos no presente e transmitimos as gerações futuras, de acordo com Pelegrini (2007: p. 3), estamos admitindo “que o patrimônio é historicamente construído e conjuga o sentimento de pertencimento dos indivíduos a um ou mais grupos”, sentimento esse, que acaba por assegurar uma identidade cultural.

A memória vem sendo considerada como algo importante no que se refere à construção de identidades, pois a partir dela, podemos reconhecer os acontecimentos passados e ainda conservar as informações que nos são importantes preservar, tanto na memória individual quanto na coletiva (KRAISCH, 2007). Por isso, estudar a constituição da memória é importante porque esta intimamente ligada à construção da identidade.

Para Le Goff (2007), a memória acaba por estabelecer um “vínculo” entre as gerações humanas e o “tempo histórico que as acompanha”. Esse vínculo, que se torna

afetivo, possibilita que essa população passe a se enxergar como “sujeitos da história”, que possuem assim como direitos, também deveres para com a sua localidade.

O autor destaca, que a “identidade cultural de um país, estado, cidade ou comunidade se faz com a memória individual e coletiva”; a partir do momento em que a sociedade se dispõe a “preservar e divulgar os seus bens culturais” dá-se início ao processo denominado pelo autor como a “construção do ethos cultural e de sua cidadania” (PELEGRINI, 2006: p. 116-117). Para Pollak (1992) “a construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros”.

Ao entendermos patrimônio como algo que recebemos do passado, vivenciamos no presente e transmitimos as gerações futuras, de acordo com Pelegrini (2007: p. 3), estamos admitindo “que o patrimônio é historicamente construído e conjuga o sentimento de pertencimento dos indivíduos a um ou mais grupos”, sentimento esse, que acaba por assegurar uma identidade cultural.

Segundo Pelegrini (2006), as noções de patrimônio cultural estão vinculadas às de lembrança e de memória, que são fundamentais no que diz respeito a ações patrimonialistas, uma vez que os bens culturais são preservados em função da relação que mantêm com as identidades culturais. Em vista disso, que decidimos nesse projeto analisar esses conceitos, pois são essenciais para o entendimento do patrimônio em si, e principalmente no que diz respeito a preservá-lo.

Visando assegurar a memória e a identidade de um povo, que a educação patrimonial vem se tornando um elemento essencial na promoção do patrimônio, sendo considerada uma das iniciativas mais difundidas.

A Educação Patrimonial acaba por promover uma transformação na maneira de se ver e tratar a cultura e busca um aprimoramento nas formas de repassar para o público leigo, as descobertas científicas, ao ser aplicada em comunidades próximas a patrimônios reconhecidos, como sítios arqueológicos, assim como em escolas, visando sensibilizar sobre a importância do reconhecimento, da valorização e da conservação do patrimônio da região.

A Arqueologia Pública possui caráter sócio-político na valorização do ethos cultural de segmentos sociais historicamente aliçados do processo de construção do conhecimento. E nessa transmissão de conhecimento que muitos estereótipos e preconceitos em sala de aula podem ser quebrados.

1.1-Patrimônio arqueológico

Muitos dos bens existentes no Brasil, não recebem a devida atenção que merecem por parte das autoridades para a sua efetiva regulamentação. Segundo Kraisch, existem muitos desafios em se constituir marcos referenciais das sociedades atuais como forma de compreensão da consciência histórica das mesmas, por isso, torna-se necessária proteger o patrimônio cultural existente no país.

Devido a esta preocupação em se preservar esses bens culturais, surgiram varias comissões e documentos legais, como por exemplo, a Carta de Atenas, em 1931, a Convenção de Paris de 1972, entre outras, que seriam responsáveis pela manutenção e preservação destes bens, de forma a fazerem parte da história dos mais diversos locais.

Dentre esses patrimônios culturais, para os fins deste artigo destaco o patrimônio arqueológico. Os registros arqueológicos apresentam elementos essenciais sobre o período pré-histórico e histórico da colonização do Brasil, pois complementam a história desse país, fornecendo informações do passado deste território, a partir dos vestígios deixados pelos seus primeiros habitantes. Esses vestígios podem ser considerados como o legado desses povos que já não existem mais, e, portanto, a nossa herança cultural. Segundo Kraisch (2007: p.7):

Discutir a relação entre patrimônio e arqueologia relacionando à preservação deste patrimônio em particular demonstra a necessidade que existe hoje na afirmação dos marcos referenciais e, por que não, identitários, de uma determinada sociedade. Para tanto, deve-se considerar as relações que memória e identidade estabelecem, de um ponto de vista representacional, de base semiótica, através da mediação da cultura material, que é o objeto de estudo da arqueologia.

Segundo a autora, a relação existente entre a preservação do patrimônio arqueológico e a sociedade, seria nada menos do que o “reconhecimento e a valorização das identidades culturais” (KRAISCH, 2007: p. 2). Para que as ações de preservação de fato ocorram, não basta apenas o interesse legal, deve-se também ter o apoio da comunidade. Para isso, deve haver uma socialização entre pesquisadores e a comunidade que vive em torno deste patrimônio arqueológico.

Com esta socialização, a comunidade vai ter a chance de conhecer os resultados obtidos nos sítios arqueológicos, o que aproximara estes registros do cotidiano dos

grupos que vivem perto desses sítios. Essa medida se torna possível, através de uma educação patrimonial, que acaba por conscientizar esta mesma população sobre o seu papel social diante de sua própria sociedade, e fazendo com que ela possa tomar posse deste patrimônio e efetive a sua preservação.

Capítulo 2

A preservação patrimonial no Brasil

As primeiras medidas visando na proteção do patrimônio no Brasil surgiram a no século XX, com o desenvolvimento das Ciências Sociais. A partir da década de 1920, a preocupação com a salvaguarda dos monumentos e objetos de valor histórico e artístico da Nação, começou a ser considerada politicamente relevante, implicando o envolvimento do Estado. Já existiam museus nacionais em funcionamento no país, mas ainda não havia nenhuma forma de proteger os bens que não se incluíam neste meio, sobretudo os bens imóveis. (FONSECA, 2005).

Para atender a essa preocupação em relação aos bens existentes no país, quem em 1936, foi criado o Sphan (Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), que seria responsável pela preservação ao patrimônio histórico e artístico nacional. O órgão surgiu em um momento no qual o Brasil passava por mudanças políticas e sociais, devido ao movimento modernista e da instauração do Estado Novo.

O movimento modernista, inicialmente foi caracterizado apenas como um movimento artístico, mas a partir da Revolução de 1930, os intelectuais que compunham o movimento, passaram a exercer também, um papel político. A partir daí, começaram a se envolver com algumas questões específicas do país, como por exemplo, da identidade nacional, que veio a ser um marco do compromisso social que estes passavam a ter.

A questão da identidade nacional era um tema comum a praticamente todos os grupos modernistas, que se expressavam, em suas manifestações mais elaboradas, através de uma crítica do Brasil europeizada e da valorização dos traços primitivos de nossa cultura, até então tidos como sinais de atraso.

Mário de Andrade, considerado o maior nome do modernismo, acreditava que o conhecimento do Brasil se fazia na literatura. A elaboração de uma versão sintética da identidade nacional era algo a ser realizado no futuro, e devia ser procedida por um trabalho de análise e de conhecimento das raízes culturais brasileiras.

Foi a partir da instauração do Estado Novo, em 1937 que se iniciaram oficialmente políticas públicas destinadas a preservar o patrimônio do país. A proposta nacionalista de Vargas visava resgatar profundas raízes em solo brasileiro, e para isso

começou-se a valorizar a pré-história e dos vestígios ligados a ela, tentando distanciar vínculos com a antiga metrópole, pois o contato “só reforçava a condição e a mentalidade” de colônia, o que não interessava nem a Vargas, com seu novo projeto, e nem a “nova nação que se desenhava” (Lima, 2007).

Durante o Estado Novo, os intelectuais exerceram um papel político fundamental para a construção da nação. A criação de instituições culturais sólidas era sua principal função política, uma vez que estas instituições serviriam de mediadores entre o Estado e a sociedade, entre a cultura e o povo.

Segundo Fonseca, os representantes do novo governo e até mesmo alguns intelectuais modernistas, entendiam o povo apenas como a massa popular, que não tinham “canais próprios de expressão” (2005: p. 121). Mas Mário de Andrade e a maioria dos intelectuais modernistas tinham uma visão positiva do povo. Para eles, as manifestações populares era a real tradução das raízes culturais brasileiras.

Essa relação amistosa entre o governo e os intelectuais, se dava na medida em que o governo obtinha vantagens ao aceitar os modernistas. Um órgão como o Sphan, viria a contribuir ideologicamente para ratificar a imagem de coesão social do governo em torno de um projeto de âmbito nacional. Esse interesse pelo o órgão consistia também, em um reforço ao processo de associação das elites, através de uma abertura no governo que possibilitava os intelectuais a atuarem em funções remuneradas e ao abrigo ideológico. Outra questão, é que a partir da “consagração de bens de arte erudita como patrimônio nacional contrabalançava a imagem de um governo que recorria a conteúdos culturais para a persuasão ideológica” (FONSECA, 2005: p. 123).

No que diz respeito à proteção ao patrimônio, desde o início de sua criação, o Sphan acreditava que para que o objetivo fosse cumprido, deveria haver a colaboração por parte de diversos setores da sociedade, criando na população um sentido de patrimônio que só seria possível alcançar, através da educação popular. De acordo com Mário de Andrade, se o contato com os monumentos fosse integrado ao processo educativo, seria muito mais fácil incentivar a proteção desses bens.

O Sphan era uma instituição eminentemente técnica, que desenvolvia um trabalho altamente especializado e de grande responsabilidade científica e social, na medida em que era juridicamente responsável pela constituição do patrimônio histórico e artístico nacional e penalmente responsável pela proteção dos bens tombados. Não cabia entre suas tarefas, a educação popular, limitando-se então, ao cumprimento do que considerava de sua competência.

Em vista disso, coube então aos museus a função de “educar a população”. Foi a partir da década de 1920, que a função educativa passou a ser uma das principais ações a serem desenvolvidas em museus. No Brasil, a primeiro museu a desenvolver atividades educacionais, foi o Museu Nacional, e para isso, criaram o Serviço Educativo do Museu Nacional. As primeiras ações deste novo órgão estavam voltadas à produção de materiais didáticos que seriam emprestados as escolas e visavam definir o que estava sendo estudado em sala de aula.

O Ministério da Cultura em 1980 estabeleceu o Programa Nacional de Museus, como um órgão coordenaria as ações desenvolvidas pelos museus, estabelecendo que essas instituições fossem também agencias educativo-culturais, que promoveriam ações que complementassem o ensino formal adequando a educação à realidade econômica, social e cultural do país (CARNEIRO, 2009).

A tentativa de teorização e sistematização das ações educacionais promovidas pelos museus brasileiros se estruturou a partir do contexto inglês conhecido como *heritage education*. O termo ficou conhecido no Brasil como educação patrimonial, e teve como autora pioneira no tema Maria de Lourdes Parreiras Horta.

A primeira definição para o termo, segundo Horta foi que “seria o ensino centrado no objeto cultural, na evidência material da cultura. Ou, ainda, como o processo educacional que considera o objeto como fonte primária de ensino” (HORTA, 1984: p. 01). De acordo com a autora, o contato direto com patrimônio cultural, possibilita uma experiência concreta, onde as pessoas têm a chance de conhecer do qual herdamos.

O desenvolvimento metodológico da educação patrimonial teve suas bases teóricas e científicas baseada em princípios fundamentais da psicologia do aprendizado e da percepção. Horta, em um artigo publicado em 1984, pautava a metodologia da educação patrimonial utilizando elementos desses princípios, que seria a percepção, a memória, emoção e os níveis de desenvolvimento do pensamento (CARNEIRO, 2009).

A educação patrimonial vem sendo apresentada como uma proposta interdisciplinar de ensino, voltada para a valorização e conservação do patrimônio histórico-cultural. E é considerada sem dúvida uma das iniciativas mais difundidas no que diz respeito à promoção do patrimônio, que vem buscando levar crianças e adultos a um processo de conhecimento e valorização do universo sociocultural da comunidade, o que acaba por capacitá-los a usufruir, de maneira correta, estes bens. Uma vez tem sido considerada como o ensino focalizado nos bens culturais, e tem como objetivo,

proporcionar a comunidade, principalmente às crianças, um contato maior com o patrimônio cultural da sua região.

O projeto vem tentando fortalecer a rede social, e trazer a memória cultural como componente de construção de identidades. A Educação Patrimonial acaba por promover uma transformação na maneira de se ver e tratar a cultura e busca um aprimoramento nas formas de repassar para o público leigo, as descobertas científicas. Ela pode ser aplicada em comunidades próximas a patrimônios reconhecidos, como sítios arqueológicos, assim como em escolas, no intuito de sensibilizar sobre a importância do reconhecimento, da valorização e da conservação do patrimônio da região. Acabando por incentivar e possibilitar atividades que estimulam o interesse científico nos primórdios da cultura regional, como uma alternativa para promover a alfabetização cultural no ensino fundamental.

Capítulo 3

A Educação Patrimonial do MAEA-UFJF

Dentre as várias iniciativas que visam à promoção do patrimônio, uma das mais difundidas é sem dúvida a Educação Patrimonial. Essa ação tem sido considerada como o ensino focalizado nos bens culturais, e tem como objetivo, proporcionar a comunidade, principalmente às crianças, um contato maior com o patrimônio cultural da sua região. Com ela, busca-se levar crianças e adultos a um processo de conhecimento e valorização do universo sociocultural da comunidade, o que acaba por capacitá-los a usufruir, de maneira correta, estes bens.

Neste trabalho, será utilizado como estudo de caso o programa de Educação Patrimonial que vem sendo desenvolvido pela equipe do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade Federal de Juiz de Fora (MAEA-UFJF) na Zona da Mata mineira. O projeto é denominado de “Compartilhando experiências: a educação patrimonial e a socialização do saber”, e recebe o apoio da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFJF. A finalidade do projeto é proporcionar ao público alvo elementos para as reflexões acerca do conhecimento adquirido a partir das pesquisas que são desenvolvidas na região, voltando-se principalmente para aqueles alcançados com a arqueologia.

O programa surge no âmbito do projeto de “Mapeamento Arqueológico Cultural da Zona da Mata Mineira”, que consiste em identificar, registrar e mapear os sítios arqueológicos da Zona da Mata mineira, objetivando a partir disso, conhecer o modo de vida das populações que habitaram a região anterior ao processo de colonização. O projeto começou a ser desenvolvido em 2001, e desde então, vem se aperfeiçoando metodologicamente, e oferecendo dados para estudos e investigações no campo da educação, tornando-se a partir de 2005, um projeto autônomo.

Os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento do programa consistem em aulas interativas e oficinas de expressão metodológica. As aulas são desenvolvidas em quatro módulos, que explicarei apontando os objetivos propostos para cada módulo.

No primeiro módulo, procuramos trabalhar com a história da região, com ênfase no legado indígena e negro, destacando a sua importância para a nossa

formação sociocultural. O objetivo centrou-se em levar as crianças a perceberem o quanto recente é a ocupação de nossa região e problematizar as consequências de tais fatos (AMARAL; FONSECA, 2004).

No final da primeira aula, é entregue aos alunos um questionário onde eles entrevistariam algum amigo, ou familiar mais idoso que conhecesse. As perguntas se referiam basicamente, à conformação histórica da região no tocante a presença negra e indígena, que seria acessado por meio da memória dos sujeitos mais antigos. A intenção com a atividade foi a de apresentar visões alternativas a história oficial, presente na maioria dos livros didáticos, e que de certo modo ignora as experiências subjetivas das pessoas comuns ao longo do tempo. A partir dessas entrevistas, os alunos têm a oportunidade de ter uma maior aproximação com a história da região, e com a história de sua família, que muitas vezes desconheciam. Com isso, passam a se enxergarem como atores ativos nessa história.

No segundo módulo é abordada a especificidade do conhecimento indígena, e para isso, desenvolvemos uma oficina de expressão tecnológica onde os alunos passam ter uma noção de conhecimento e desenvolvimento científico presentes na cultura indígena. O objetivo da oficina é reconstruir os utensílios empregados em vários âmbitos da vida diária dessa sociedade. Durante a atividade ensinamos a eles a técnica do rolete, que é originalmente utilizada pelos índios.

Neste encontro, tratamos da especificidade dos saberes indígenas, no que se refere aos conhecimentos da natureza, bem como a vida de seus antepassados. Vale ressaltar que esta atividade teve a finalidade de fazer com que as crianças vivenciassem e experimentassem uma realidade comum nas sociedades indígenas. Além disso, promover a compreensão de que os índios possuem uma tecnologia, que, inclusive, nós não dominamos. Trata-se, portanto de uma etapa essencial para romper com o estereótipo do índio preguiçoso, selvagem, não detentor de conhecimentos e que não se adaptava ao trabalho.

Para dar continuidade a esta proposta estabelecida, no terceiro módulo nós realizamos a queima do material cerâmico produzido pelas crianças. Na montagem da fogueira, explicamos aos alunos que ela estava sendo feita da mesma forma que os índios faziam. Por não termos domínio da técnica, ao queimar as vasilhas, muitas delas se quebraram. A partir das sensações de perda e orgulho manifestadas pelas crianças foi possível iniciar reflexões sobre patrimônio material e imaterial; patrimônio coletivo e individual, temas que foram abordados mais detalhadamente no quarto módulo. Ao final

da atividade, os alunos puderam recolher seus vasilhames e levá-los para casa. A equipe solicitou ainda que as crianças elaborassem uma carta para equipe, onde elas poderiam se manifestar livremente, por meio de desenhos e textos, sobre todo o trabalho realizado.

No quarto módulo, a intenção é a de reforçar a importância do legado cultural indígena e negro na nossa formação sócio-cultural, buscando assim desconstruir possíveis estereótipos. Buscamos utilizar o vínculo afetivo estabelecido entre os alunos e sua produção material, para podermos aprofundar a discussão acerca do patrimônio cultural e sua necessidade de preservação.

No final do encontro, são recolhidas as cartinhas feitas pelas crianças, nas quais foram expressas por meio de desenhos e texto as impressões sobre a equipe e os módulos realizados. O objetivo é realizar uma leitura interpretativa desse material adquirido. De acordo com Oliveira (2010), os critérios empregados nessa avaliação consistem das formas de apreensão da experiência, e toma como ponto de partida, o cotidiano da coletividade. A partir disso, podemos observar como as crianças estabelecem relações como modos de vida diferentes do seu, “lançando mão de categorias como a autonomia e a alteridade, vitais para a compreensão da diversidade cultural”.

Após a leitura e interpretação dos textos apresentados, podemos destacar os efeitos positivos das ações de extensão, na medida em que proporcionamos às crianças instrumental para iniciativas de valorização enquanto atores, diretos ou indiretos, do processo de construção dos saberes” (OLIVEIRA, 2010:p. 132).

Ao fim, é possível afirmar que o trabalho atingiu o seu objetivo pretendido, que foi o de sensibilizar os alunos para temáticas como legado cultural negro e indígena; patrimônio arqueológico e preservação.

Atualmente, toda a produção advinda do projeto – desenhos, textos e cartas – estão sendo analisados pelos pesquisadores do MAEA-UFJF sob os auspícios da fenomenologia de MerloPonty e Bachelard. Com a sistematização desses resultados será possível tecer inferências mais seguras sobre o lócus ocupado pela figura do índio no imaginário social e os impactos bem como os desdobramentos suscitados pelas atividades de educação patrimonial em relação a essa situação. Uma vez que o escopo do programa é promover, por meio da experimentação e vivência das crianças, sensações e percepções sobre patrimônio cultural alinhavado a partir das relações afetivas estabelecidas com o conteúdo apresentado (OLIVEIRA, 2010).

Capítulo 4

Refletindo sobre Educação Patrimonial e Ensino de História

Os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento do programa consistem em aulas interativas e oficinas de expressão tecnológica, que são significativamente voltadas para as questões indígenas, tendo em vista o foco nos sítios arqueológicos pré-coloniais, a abordagem foi ampliada em decorrência dos nossos interlocutores, moradores da zona rural, descendentes de indígenas e, majoritariamente negros.

Ao longo dos 12 anos de execução das ações educativas pudemos constatar que a visão acerca dessas populações era eivada de estereótipos e distorções propagadas pelo discurso oficial e pela reprodução de uma identidade nacional que nega a ancestralidade indígena e africana, reportando a imagem do herói branco, masculino, ocidental e judaico-cristão, como mencionado anteriormente. Nosso esforço foi desconstruir essa imagem apresentado, por meio dos vestígios arqueológicos a participação desses povos na construção da nação e sua herança patrimonial que subjaz toda a identidade dessas comunidades, no que tange à materialidade da cultura e aos referenciais de saberes, fazeres, celebrações e na relação com os espaços na paisagem onde inscrevem suas práticas cotidianas.

Nesse processo enfrentamos muitos desafios, mas de maneira geral obtivemos bastante sucesso na empreitada pautada na perspectiva colaborativa, de construção conjunta e aprendizado entre as partes. Percebemos que o patrimônio cultural, especificamente o arqueológico, possibilitou um elo afetivo entre os nossos interlocutores. Inicialmente foi trabalhado a sua compreensão, até então distante da comunidade, ressaltando a memória coletiva na qual foi observada elementos dos ancestrais indígenas e africanos que contribuíram para a formação do ethos local, distinto do imaginário social fundado no ideário branco do colonizador europeu.

Vale mencionar que as interações entre as comunidades e os membros da equipe que atuaram no projeto nesse período de 12 anos foram bem diversas e ocorreu em diferentes planos, o que possibilitou a multiplicidade de formas de compartilhar os conhecimentos e experiências. As atividades pedagógicas promovem nas crianças e adultos um sentimento positivo em relação à identidade que integra a maioria da

população de suas comunidades. Assim, ao tratar do passado que remonta ao período pré-colonial e colonial, abre-se uma perspectiva para a valorização de grupos étnicos fundamentais para a construção da história e cultura da região, quiçá da nação, como a indígena e africana, colocando em xeque a supremacia da cultura dominante, branca e europeia. Do mesmo modo incitam a uma reorientação na perspectiva sobre a ascendência dos grupos, que embora mestiços, sentem o peso da discriminação quando identificados às imagens do “selvagem” e “escravos”.

Apesar de termos obtido um resultado positivo em relação à desconstrução dessa imagem negativa dos nossos ancestrais negros e indígenas em nossas experiências, de fato, não deixamos de refletir sobre as formas de propagação dessas imagens. Entre diversas delas, destacamos o Ensino de História, que durante década e décadas, propagou através de livros didáticos tais visões tão negativas desses grupos minoritários. A partir disso refletimos nas mudanças que tal ensino vem sofrendo e sua importância para a mudança de tais visões.

4.1-Ensino de historia

Com a promulgação da Lei 11.645 de 10 de março de 2008, passou a ser exigido que o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena fosse obrigatoriamente incluído nos currículos escolares. A temática emerge de um contexto de intensos debates promovidos por movimentos da sociedade civil organizada, no que se refere ao alargamento dos direitos civis e de cidadania no âmbito do processo de democratização do país, em que as desigualdades sócias históricas imputadas às populações não brancas devem ser encaradas como práticas de exclusão étnico-racial. Acresce a essa situação, algumas experiências realizadas em diversos contextos escolares que abordam a pluralidade cultural com vistas a contemplar a realidade de uma parcela significativa da sociedade até então alijada da participação social e a implantação de programas de ação afirmativa em algumas universidades brasileiras (Pereira, 2008).

Uma vez que temas como História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena foram sempre tratados como exóticos, distantes ou simplesmente ignorados, a promulgação dessa lei pode ser considerada um grande avanço para nossa sociedade. Esses avanços podem ser sentidos não só na aplicação de conteúdos e reflexões na realidade escolar, mas principalmente nas discussões trazidas para esse cenário, proporcionando a ampliação do debate e de pesquisas no campo, em especial no ensino de História.

Se refletirmos sobre o processo histórico da educação no Brasil veremos que, inicialmente as escolas eram disponíveis apenas para alguns, geralmente localizadas nos grandes centros urbanos e direcionada a uma elite oligárquica, ficando o restante da sociedade “excluídos de direitos e de fato”, como afirma Enguita (1996: 7). Nesse sentido, segundo o autor,

Embora as desigualdades de classe, gênero e etnia sejam realidades distintas e requeiram tratamentos diferentes, elas apresentam importantes paralelismos que, em combinação com os contrastes associados, permitem uma melhor compreensão tanto das desigualdades em si como das políticas com que se têm defrontado. Os trabalhadores, as mulheres e as minorias étnicas seguiram processos até certo ponto semelhantes com relação à escola. Em primeiro lugar, foram simplesmente excluídos de escolas que eram da pequena e média burguesias, para homens e não para mulheres e para a etnia dominante. (ENGUITA, 1996: 6).

Essa situação perdurou, a despeito do processo de democratização do Ensino Básico no Brasil e da ampliação das escolas, nos discursos da elite dominante, nos currículos escolares, na qual a abordagem da diversidade era mascarada pela argumentação da hegemonização e principalmente na reprodução e invenção de um imaginário social fundado no princípio de um ethos ideal a ser alcançado: branco, masculino, ocidental, judaico-cristão.

Daí que a promulgação dessa lei nos faz refletir sobre o papel da escola não só no passado, mas principalmente no presente. De acordo Oliva (2010:35) a escola “é um espaço também de fabricação de imaginários e de conhecimentos sobre o Eu e os Outros”. Uma vez que nesse espaço serão trabalhadas questões de identidade e memória, que desempenham um papel muito importante no que diz respeito à diversidade cultural. E como pontua o autor,

Não podemos negligenciar o fato de que a Escola é um espaço marcado por discursos e práticas, tensões e debates. Os movimentos formativos e discursivos, a disciplinarização em conflito com a contestação e a educação formal esbarrando nas práticas pessoais são dinâmicas comuns nessas instituições. Representantes de uma percepção de mundo, de interesses dos agentes que operam o sistema educacional e de seus integrantes (docentes, estudantes, técnicos, família e sociedade), as Escolas devem ser pensadas como fronteiras, entendidas como Bhabha nos lembra: “lugar onde algo começa a se fazer presente” (OLIVA, 2010: 36).

A escola é o lugar onde o aluno vai começar a aprender a conviver com pessoas diferentes deles. Por isso também é papel da escola desenvolver com o aluno reflexões e estudos sobre noções de diversidade cultural, a fim de se evitar a intolerância e o preconceito de qualquer natureza. O objetivo é fazer com que o aluno aprenda a conviver e respeitar o ‘outro’. Para tal, o estudo de memória e “identidades” vem a se tornar essencial, pois assim, passamos a conhecer mais de outras culturas e sociedades que também compõem a nossa, tendo assim uma maior valorização e respeito em relação à história do ‘outro’ e sua também.

Ao aluno devem ser oferecidas condições para compreender que o Brasil é uma nação composta de múltiplas identidades, pois como assevera Oliveira (2004), vivemos em um país mestiço, tanto biologicamente quanto culturalmente, sendo a mestiçagem biológica a originada de “diferentes grupos populacionais catalogados como raciais que na vida social se revelam também nos hábitos e nos costumes”. Segundo a autora, no que diz respeito à mestiçagem, ser negro resulta da identidade racial que tem a ancestralidade africana como dominante, sendo assim, a escolha de ser denominado negro, acaba por ser um posicionamento político, ocorrendo o mesmo modo com as populações indígenas.

A partir dessas reflexões, surgiram algumas questões acerca do ensino de história e dos currículos escolares, na medida em que o conhecimento histórico não é apenas uma narração do passado e sim uma reelaboração dos eventos passados na atualidade. A História é uma das vias de emergência da Memória, pois o homem é um ser que esquece. No caso do Brasil, esse esquecimento é promovido em larga escala por motivações políticas de dominação:

Duas são as posturas do esquecimento: a primeira é própria dos herdeiros da elite dominante que se vangloria dos seus feitos heróicos de desbravadores e construtores de uma nação grandiosa. Estes se arrogam como protagonistas da História e os únicos capazes de administrarem os destinos sociais. A segunda assumida pela grande maioria da população considera-se destituída de História, por não estar contemplada nos documentos e registros oficiais. Logo, o sentimento de não pertencimento os coloca numa inércia de participação social (MONTEIRO OLIVEIRA, 2006: 218).

Nessa dualidade entre a memória e o esquecimento, a História surge como possibilidade de reflexão e perspectivas de mudança de mentalidade, proporcionando a participação social e a garantia dos direitos de cidadania.

4.2- Currículo escolar

De acordo com o historiador e filósofo alemão JörnRüsen (1997), o conhecimento histórico se desenvolve a partir da necessidade de suprir a carência do ser humano. O propósito do ensino de historia seria o de orientação do passado, presente e futuro. Que o individuo a partir dessa orientação, consiga projetar um futuro. Mas o principal objetivo do ensino de história é que o aluno alcance a consciência histórica, que será adquirida a partir do conhecimento histórico. Pois segundo Rüsen,

Com a consciência histórica, a referência à história, no aprendizado histórico, é levada em seu nível fundamental e, ao mesmo tempo, genérico, ainda antes a explicação científica de “História”, mediada didaticamente, como conteúdo de aprendizagem. Com isso, a didática da história se volta para aqueles processos mentais ou atividades da consciência sobre os quais afinal se funda a referência do aprendizado histórico a historia. (RÜSEN, 1997: 42)

O currículo escolar faz parte de um processo de conhecimento, onde o aluno passa a compreender questões sobre si e a sociedade na qual esta inserido. O currículo escolar, e nesse caso especificamente, o de história, acaba por determinar o que deve ser aprendido pelos alunos. Stephanou (1998) questiona quais são os critérios utilizados nas escolhas dos temas a serem abordados, onde se privilegia um determinado assunto ao invés de outros, e quais os interesses por de trás dessas escolhas.

Outra questão apontada pela autora é a de que o conhecimento histórico contemplado nos currículos tem se resumido basicamente a datas oficiais. Temas como a abolição e a independência, muitas vezes só são trabalhados em proveito das datas comemorativas, e depois não é desenvolvido com os alunos mais aspectos desses temas. Com isso, acabam por negligenciar os grupos minoritários, dando maior enfoque em uma representação do passado onde determinados segmentos sociais não se enquadram ou apresentam-nos de modo diverso, focando na excentricidade que abrange a superficialidade da realidade, como assevera Pinski e Nadai,

Outro valor que aparece em nossos livros de História é a ideia de um Brasil sem preconceito racial, onde cada um colabora com aquilo que tem para a felicidade geral. O negro com a pimenta, o carnaval e o futebol; o imigrante com sua tenacidade; o índio com sua valentia. Negando o preconceito, guarda-se o fantasma no armário ao invés de lutar contra ele (Pinski e Nadai, 1988: 47).

Nesse sentido, os autores supracitados instam a uma inversão do ofício da história de modo a decompor as imagens que formam uma totalidade dos eventos apresentando os artifícios da construção desse cenário, e elencando os atores sociais em suas especificidades de participação nos fatos, muitos dos quais estão colocados em segundo plano, mas que constituem peça fundamental nesse teatro.

Muitas vezes esses currículos seguem o modelo quadripartite europeu, onde praticamente não há muitos pontos relativos à história da África, indígena e também de sociedade orientais. Uma vez que o quadripartismo privilegia principalmente a visão do Ocidente na história mundial, reduzindo assim, “quantitativamente e qualitativamente o lugar dos povos não europeus na evolução universal”, trazendo na abordagem a respeito do passado, valores culturais que são compartilhados por uma elite dominante.

Segundo Chesneaux (1995), o quadripartismo não dá certo “pelo próprio movimento da história”, pois ele acaba por se configurar “incompatível com a evolução do mundo de nosso tempo, e com as exigências do presente”. Como no nosso caso, da obrigatoriedade por lei da inclusão no currículo de história o tema sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Porem a lei não resolveu todos os problemas, apenas alguns. Souza (2012) observou a partir de suas experiências como professora de história da África, que apesar de já terem se passado 10 anos após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, ocorre que o tema ainda gera muita polêmica e a lei não é devidamente aplicada.

De acordo com nossas experiências em sala de aula e de estudos a respeito de livros didáticos, observamos que muitos acataram as exigências e incluíram o tema, porém, percebemos quão superficial e incompleto são às vezes abordados os temas relativos às questões não só da cultura africana e história da África, mas como também do indígena. Em boa medida essa falha se deve a ausência na formação dos profissionais que atuarão nas salas de aula, associadas as poucas referências e pouca difusão dos estudos existentes sobre o assunto.

Constatamos também que em muitos livros didáticos o tema da historia da África, acaba ganhando espaço nos livros iniciais do ensino fundamental, e muitas vezes são apenas uma extensão do assunto de pré-história onde se destaca que seria esse continente o berço do mundo. Alguns até dedicam mais um ou dois capítulos que para falar um pouco da cultura, política e sociedade deste continente, objetivando cumprir as exigências quanto à noção de temporalidade. Na questão indígena, a situação ainda é mais crítica, pois só se fala na figura do índio quando se vai estudar a colonização do Brasil. É claro que encontramos livros didáticos que tentam fazer uma ligação com o tempo presente, colocando aos alunos que ainda existem grupos indígenas hoje, e trazendo alguns aspectos da cultura desses povos. Mas o problema desses livros é que muitas vezes ainda apresentam o tema reforçando estereótipos e com uma visão eurocêntrica.

Estamos cientes das discussões que ocorre no meio acadêmico referente ao ensino de História, a respeito dos problemas do professor em se ater apenas ao livro didático, por este ser muitas vezes incompleto e objetivo em sua abordagem sobre o tema. E também, de que cabe ao professor discernir como abordar o assunto para além do que o livro apresenta e extrapolar os marcos oficiais.

É importante ressaltar que o ensino de História é de vital importância e que está pautado em interesses de caráter sócio político. Daí que se deve evitar as distorções e equívocos difundidos em diferentes momentos pelos livros didáticos que atuam como instrumentos de controle social, dominação cultural e ideológica, como asseveram Lima e Silva (1999). O ensino de História pautado somente nos livros didáticos corre o sério risco de reproduzir e difundir o discurso oficial de uma ideologia dominante que alija do processo os segmentos sociais herdeiros das populações indígenas e africanas.

Não é o nosso propósito com esse texto, criticar nem apontar as falhas dos livros didáticos, pois sabemos que há exceções e que esses, apesar de todas as discussões e críticas que o envolve, ainda são grandes auxiliares para muitos professores nos rincões desse país, quando não o único recurso disponível para se trabalhar temáticas nas salas de aula.

O que objetivamos trabalhar aqui é a respeito das dificuldades em se abordar o tema. Devemos reconhecer que já foi um grande avanço as exigências por lei em relação ao tratamento dessas questões em sala de aula, uma vez que as minorias até então não haviam sido contempladas com o enfoque histórico cultural, mas como coadjuvantes na engrenagem de funcionamento do sistema dominante. Segundo Souza (2012) apesar de ainda haver falhas no cumprimento da lei, esses temas “ganham espaço nas reflexões e ações dos educadores”. Porém, a autora pontua que muitas vezes as iniciativas de abordagem do assunto por alguns professores acabam sendo um interesse particular, por não ter apoio institucional e nem dos colegas de profissão.

Nas escolas a temática ainda é vista como assunto delicado ou diferente. Os professores que tentam passar a matéria acabam por sofrer pressões dos pais dos alunos, que se opõem a abordagem dos conteúdos referentes à história da África nos currículos escolares. Geralmente os motivos desses conflitos estão ligados a questões religiosas. Os pais tem receio de que seus filhos “estejam expostos a proselitismo religioso ao estudarem ou entrarem em contato com manifestações tradicionais africanas e afro-brasileiras” (PEREIRA; ROZA, 2012:92).

Para tanto, a disciplina História deve ser repensada no que tange aos seus conteúdos, metodologias de abordagem de ensino e nos recursos empregados nesse processo, com vistas a atender as questões de caráter político e social, na medida em que a escola, em especial a pública, abarca uma complexidade de alunos oriundos de diversos setores sociais, e deve atuar no sentido de acolhê-los em suas diferenças porém sem categorizar em práticas hegemônicas que acabam por acentuar as desigualdades.

Conclusão

Assim como para o estudo do patrimônio cultural a memória e a identidade, são essências, para o patrimônio arqueológico não é diferente. Uma vez que a arqueologia busca reconstruir a história de um povo, sem esses elementos, não seria possível o desenvolvimento de tantas pesquisas, que contribuem para a sociedade que uma vez que esta disciplina busca resgatar o cotidiano dos grupos sociais sem interferir nas práticas atuais.

Através de um processo de construção de identidades culturais, pode-se chegar a uma real formação de comunidade que se reconheça com afinidades de presente e passado, é que podemos manter os indivíduos próximos, e é neste aspecto que a questão dos marcos referenciais, dados pelo patrimônio arqueológico contribuem para a consolidação das identidades e levam à conscientização do papel social desenvolvido pelo indivíduo perante a sociedade (KRAISH, 2007).

A partir do momento em que se começa a discutir e compreender a importância de se preservar a memória e a história de um povo, de um lugar estas mesmas autoridades começam a se articular na concretização da preservação destes locais de memórias. E nesta questão que a educação patrimonial é essencial, pois possibilita essa aproximação da sociedade e seu patrimônio.

A Educação Patrimonial acaba por promover uma transformação na maneira de se ver e tratar a cultura e busca um aprimoramento nas formas de repassar para o público leigo, as descobertas científicas, ao ser aplicada em comunidades próximas a patrimônios reconhecidos, como sítios arqueológicos, assim como em escolas, visando sensibilizar sobre a importância do reconhecimento, da valorização e da conservação do patrimônio da região.

Ao longo dos 12 anos de execução das ações educativas pudemos constatar que a visão acerca dessas populações era eivada de estereótipos e distorções propagadas pelo discurso oficial e pela reprodução de uma identidade nacional que nega a ancestralidade indígena e africana, reportando a imagem do herói branco, masculino, ocidental e judaico-cristão, como mencionado anteriormente. Nosso esforço foi desconstruir essa imagem apresentado, por meio dos vestígios arqueológicos a participação desses povos na construção da nação e sua herança patrimonial que subjaz toda a identidade dessas comunidades, no que tange à materialidade da cultura e aos

referenciais de saberes, fazeres, celebrações e na relação com os espaços na paisagem onde inscrevem suas práticas cotidianas.

Nesse processo enfrentamos muitos desafios, mas de maneira geral obtivemos bastante sucesso na empreitada pautada na perspectiva colaborativa, de construção conjunta e aprendizado entre as partes. Percebemos que o patrimônio cultural, especificamente o arqueológico, possibilitou um elo afetivo entre os nossos interlocutores. Inicialmente foi trabalhado a sua compreensão, até então distante da comunidade, ressaltando a memória coletiva na qual foi observada elementos dos ancestrais indígenas e africanos que contribuíram para a formação do ethos local, distinto do imaginário social fundado no ideário branco do colonizador europeu.

Vale mencionar que as interações entre as comunidades e os membros da equipe que atuaram no projeto nesse período de 12 anos foram bem diversas e ocorreu em diferentes planos, o que possibilitou a multiplicidade de formas de compartilhar os conhecimentos e experiências. As atividades pedagógicas promovem nas crianças e adultos um sentimento positivo em relação à identidade que integra a maioria da população de suas comunidades. Assim, ao tratar do passado que remonta ao período pré-colonial e colonial, abre-se uma perspectiva para a valorização de grupos étnicos fundamentais para a construção da história e cultura da região, quiçá da nação, como a indígena e africana, colocando em xeque a supremacia da cultura dominante, branca e europeia. Do mesmo modo incitam a uma reorientação na perspectiva sobre a ascendência dos grupos, que embora mestiços, sentem o peso da discriminação quando identificados às imagens do “selvagem” e “escravos”.

Bibliografia

ALBERTI, Verena. **Ouvir e contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004, 196 p.

AMARAL, Alencar M.; FONSECA, Livia C. da. Programa de Educação Patrimonial: oficinas com crianças do Ensino Fundamental da rede pública municipal de São João Nepomuceno. In: LOURES OLIVEIRA, A. P. P. (Org.) **Arqueologia e patrimônio da Zona da Mata Mineira: São João Nepomuceno**. Juiz de Fora: Editar, 2004.

BARROSO, Márcia Regina Castro. **Identidade, comunidade e nação: alteridade e exclusão em debate**. In: Revista de História, 4, 2 (2012), p. 147-155.

CARNEIRO, Carla Gibertoni. **Ações educativas no contexto da arqueologia preventiva: uma proposta para a Amazônia**. Tese (Doutorado) – Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

CHESNEAUX, Jean. **As armadilhas do quadripartismo histórico**. In: CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?**. São Paulo: Editora Ática S. A., 1995, p. 92-99.

ENGUITA, Mariano F. **Os desiguais resultados das políticas igualitárias: Classe, gênero e etnia na educação**. In: Conferência de abertura da XIX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1996. (Tradução de Sonali Bertuol).

FERREIRA, L. M. Sob **Fogo Cruzado: Arqueologia Comunitária e Patrimônio Cultural**. Revista Arqueologia Pública, São Paulo, n. 3, p. 81-92, 2008.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo: trajetória política federal de preservação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Minc-Iphan, 2005.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Para uma história de mobilização negra no Brasil**. Resenha do livro: ALBERTO, Paulina L.. **Terms of Inclusion: Black Intellectuals in Twentieth-Century Brazil**. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2011. 396p. In: Afro-Ásia, 46 (2012), 311-317.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. **Educação Patrimonial I**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria da Cultura, Fundação Nacional, 1984 (Encarte em Boletim do Programa Nacional de Museus).

KRAISH, Adriana M. P. O. **O Patrimônio arqueológico como elemento do Patrimônio Cultural**. In: ANPUH, 2007.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

LIMA, Leilane Patrícia de. **Algumas considerações sobre as idéias prévias dos alunos em relação à temática arqueológica e indígena: um estudo de caso em Londrina- PR.** In: Revista de Arqueologia Pública. Campinas: n° 6, 2012.

LIMA, Tânia Andrade. **A Arqueologia na construção da identidade nacional: uma disciplina no fio da navalha.** In: Canindé, Xingó, n° 9, 2007.

LOURES OLIVEIRA, A.P.P. **Desenvolvimento, resultados, avaliação e desdobramentos: seis anos do Projeto de Mapeamento Arqueológico e Cultural da Zona da Mata mineira.** In: LOURES OLIVEIRA, A.P.P (org). Arqueologia e patrimônio da Zona da Mata mineira: Juiz de Fora. Juiz de Fora: Editar, 2006, p. 25-40.

MARSHALL, Y. **What is community archaeology?.** World Archaeology, v. 34, n. 2, p. 211-219, 2002.

MONTEIRO OLIVEIRA, L.; LOURES OLIVEIRA, A.P.P. **Criação, experiência e manipulação do conhecimento revelado nos registros gráficos de crianças.** In: LOURES OLIVEIRA, A.P.P.; MONTEIRO OLIVEIRA, L. Arqueologia e Patrimônio de Minas Gerais:Ouro Preto. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010, p. 131-153.

MONTEIRO OLIVEIRA, Luciane; LOURES OLIVEIRA, Ana Paula de Paula. **Educação Patrimonial, Memória e saberes coletivos.** Juiz de Fora, 2006.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a Identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras.** Revista História. Hoje, v. 1, n° 1, p. 29-44 – 2012.

OLIVEIRA, Fátima. **Ser negro no Brasil: alcances e limites.** In: Estudos Avançados, 18 (50), 2004.

OLIVEIRA, Luciane Monteiro; LOURES OLIVEIRA, Ana Paula de Paula. **Problemáticas da Gestão do Patrimônio e Políticas Públicas: A educação na perspectiva de mudança paradigmática.** Juiz de Fora, 2008.

OLIVEIRA, Luciane Monteiro; LOURES OLIVEIRA, Ana Paula de Paula. **Criação, experiência e manipulação do conhecimento revelado nos registros gráficos de crianças.** In: LOURES OLIVEIRA, A. P. P.; OLIVEIRA, L. M. (Org.) **Arqueologia e patrimônio de Minas Gerais: Ouro Preto.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

PELEGRINI, Sandra C. A. **Cultura e natureza: os desafios das práticas preservacionistas na esfera do patrimônio cultural e ambiental.** In: **Revista Brasileira de História.** São Paulo 2006, v. 26, n° 51, p. 115-140.

PEREIRA, Júnia Sales e ROZA, Luciano Magela. **O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história.** In: Revista História Hoje, v. 1, n° 1, p. 89-110 – 2012.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade social.** In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento e silêncio**. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizado histórico**. In: SCHMIDT, Maria A.; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de R. (org). **JörnRüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural**. In: Educação e Sociedade, ano XXI, n° 71, 2000.

SOUZA, Marina de Mello. **Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África**. In: Revista História Hoje, v. 1, n° 1, p. 17-28 – 2012.

STEPHANOU, Maria. **Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar**. In: Revista Brasileira de História, v. 18, n. 36. São Paulo: 1998.