



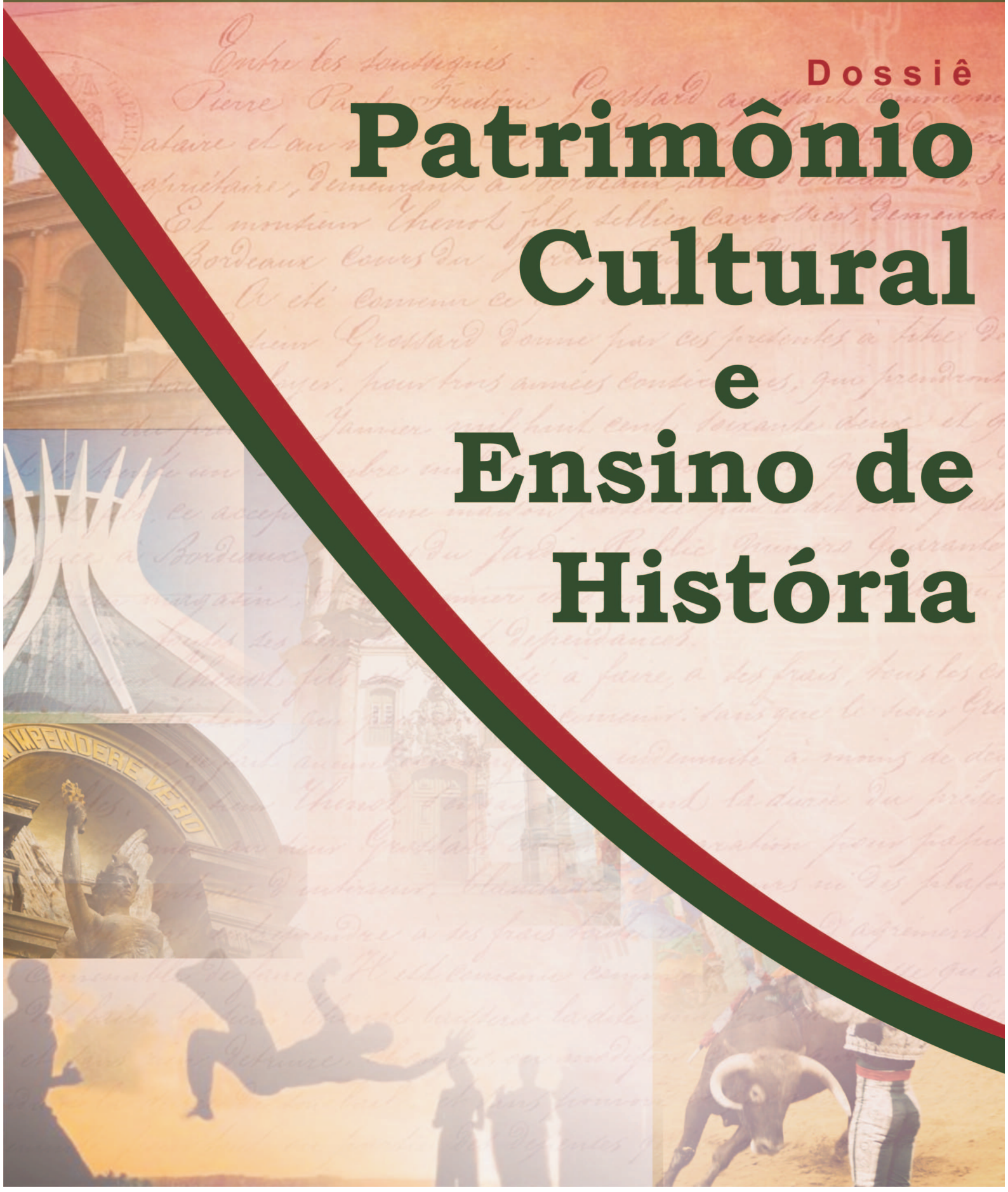
Mnemosine Revista

Volume 7, n.4, out/dez 2016

ISSN:2237.3217

Dossiê

Patrimônio Cultural e Ensino de História



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 5

ARTIGOS DO DOSSIÊ

LA MEMORIA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: REFLEXIONES Y EJEMPLOS PRÁCTICOS

Joan Pagès e Joan Llusà..... 9

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL ENCONTRA O ENSINO DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS EM PRÁTICAS EDUCATIVAS

Vitória Azevedo da Fonseca 34

MUSEU DO DIAMANTE: o projeto de construção de uma identidade nacional por meio da criação de museus em Minas Gerais pelo SPHAN nas décadas de 1940-1950

Marcela Mazzilli Fassy 52

A PRESENÇA INDÍGENA EM SALA DE AULA: MOBILIZAÇÃO DOCENTE DA MEMÓRIA CONSTITUÍDA

Leonardo Machado Palhares e Helena Azevedo Paulo de Almeida 75

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COMO PATRIMÔNIO CULTURAL

Patrícia Magalhães Pinheiro, Tatiana de Oliveira Santana e Elison Antônio Paim . 99

O MUSEU DIGITAL DA MEMÓRIA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: POTENCIALIDADES PARA O REPOSICIONAMENTO DA EXPERIÊNCIA HISTÓRICA AFRO-BRASILEIRA NO MUNDO VIRTUAL

Luciano Magela Roza 113

DE INHOTIM À ESCOLA – A apreciação de obras artísticas –

Maria do Céu de Melo e Soraia Freitas Dutra..... 127

PRÁTICAS DE MEMÓRIA EM ENSINO DE HISTÓRIA: AS RESSONÂNCIAS DE UMA PRÁTICA COM O MUSEU

Júlio César Virgínio da Costa..... 145

SABERES DOS ESTUDANTES SOBRE PATRIMÔNIO CULTURAL NAS AULAS DE HISTÓRIA

Marlene Jéssica Souza Brito e Elizabeth Aparecida Duque Seabra 172

ITINERÁRIOS E VISÕES DA CIDADE: CENÁRIOS EDUCATIVOS NO MUSEU REGIONAL DO SUL DE MINAS GERAIS

Jezulino Lúcio Mendes Braga, Laudiene Aparecida Maciel e Maria Fernanda Bertholdo 188

ARTIGOS DE FLUXO

CONFLUÊNCIAS ENTRE NARRATIVAS HISTÓRICAS E LITERÁRIAS

Eli Brandão da Silva e Hudson Marques da Silva202

A FALSIFICAÇÃO DA HISTÓRIA NO LIVRO DIDÁTICO HISTÓRIA DO BRASIL: IMPÉRIO E REPÚBLICA

Sabrina Basílio de Almeida e Osvaldo Rodrigues Junior221

Apresentação

Ensinar história por meio de registros culturais é considerar que professores e professoras têm no próprio vivido seu objeto de ensino e aprendizagem. A sociedade em seus gestos arbitrários de lembrança e esquecimento produz rastros materiais e práticas culturais vinculadas a tradições, sons, saberes, que, potencialmente, servem para identificar as disputas simbólicas implicadas nos usos que são feitos do passado.

Tanto professores quanto estudantes em contato com registros culturais elaboram narrativas que são tensionadas frente à narrativas acadêmicas e à história ensinada. As narrativas elaboradas são híbridas e exercem influências nas matrizes curriculares. Os estudantes elaboram sentidos em diálogo com a história ensinada pelos professores que, por sua vez, utilizam das percepções subjetivas e propõem outras formas de entender a história, mais próxima do vivido, incorporando lembranças despertadas no contato com o patrimônio cultural.

Esse movimento é interferente na cultura escolar. As estratégias de uso educativo do patrimônio geram um saber ensinado original, em diálogo com outros materiais pedagógicos em sala de aula.

Este dossiê reúne artigos que refletem sobre as práticas de memória e aprendizagens da história. Textos que se propõem a compreender as potencialidades de do trabalho com fios de memória tecidos por disputas simbólicas, em que estão presentes gestos de esquecimento, exercícios de rememoração e intencionalidades

educativas. Vincula-se aos estudos que configuram os diferentes espaços formativos que interpretam o vivido por meio da cultura material e que se propõem a analisar sujeitos ignorados por uma narrativa histórica canônica e triunfalista.

O primeiro artigo discute a memória histórica na tensão com as narrativas produzidas em livros didáticos e outros materiais disponibilizados na escola. Joan Pagés e Joan Llusá (Universidade Autônoma de Barcelona) apresentam experiências desenvolvidas na formação de professores e alunos da educação básica. Com foco nas memórias traumáticas, analisam como os sujeitos constroem tramas narrativas em que estão presentes gestos de lembrança e esquecimento. O uso da história oral é destacado como método para verificar esses gestos na confrontação com o que é ensinado nas escolas.

O artigo de Vitória Azevedo da Fonseca intitulado *Educação Patrimonial Encontra o Ensino de História: perspectivas teóricas em práticas educativas*, propõe uma reflexão sobre o uso do patrimônio em sala de aula. A autora apresenta atividades construídas em salas de aula da educação básica focadas em uma educação sensível que são interferentes na elaboração de sentidos para a disciplina história.

Em outra perspectiva, Marcela Mazilli apresenta as construções simbólicas que estão presentes na elaboração das narrativas museais. Em *Museu do Diamante: o projeto de construção de uma identidade nacional por meio da criação de museus em Minas Gerais pelo SPHAN nas décadas de 1940-1950*, a autora

revela os projetos políticos presentes no colecionismo que deram origem aos museus no Brasil na década de 40. Apresenta, em diálogo com a educação, um espaço potente para o debate sobre a nacionalidade e as escolhas arbitrárias presentes nos museus.

Leonardo Palhares e Helena Azevedo analisam a presença do ausente quando discutem escolhas feitas por professores da educação básica no ensino da história e cultura indígena. Os autores apresentam experiências desenvolvidas em uma escola de Belo Horizonte em que os estudantes expressaram suas concepções acerca dos povos indígenas por meio de imagens. Questionam em que medida os livros didáticos mobilizados por professores em sala de aula possibilitam uma reflexão sobre a cultura indígena na medida em que muitos apresentam estereótipos sobre esses sujeitos esquecidos em uma narrativa histórica canônica e triunfalista.

O artigo subsequente destaca a legislação pertinente sobre a educação indígena em diálogo com conceitos presentes em uma literatura especializada. Elisom Pain, Patrícia Magalhães e Tatiana de Oliveira Santana, propõem olhar para a educação escolar indígena em processos na relação com o patrimônio cultural. No artigo *Educação Escolar Indígena como Patrimônio Cultural*, os autores discutem as leis relacionadas a educação indígena interconectadas a conceitos como de interculturalidade e entre-lugar.

Luciano Roza apresenta a possibilidade de discutir a positivação das memórias afro-brasileiras e

africanas em museus digitais. Em seu artigo *O Museu Digital da Memória Afro-Brasileira e Africana: potencialidades para o reposicionamento da experiência histórica afro-brasileira no mundo virtual* discute as transformações nas representações sobre o negro no questionamento de narrativas históricas trazendo como possibilidade o uso da internet. O autor questiona em que medida esses instrumentos são usados para revelar o protagonismo de sujeitos antes subalternizados pelo discurso histórico ou se também podem circunscrever o passado do negro a eventos muito específicos impossibilitando a representação de suas ações a movimentos políticos mais amplos como o processo de independência do Brasil, por exemplo.

Os quatro últimos artigos estão focados na chamada educação museal. A Educação Museal é um processo no qual são ofertadas atividades pedagógicas pelas instituições de guarda e preservação, mas também propostas por professores que realizam visitas com estudantes a esses espaços de formação e outros sítios e monumentos cuja questão da memória e do patrimônio cultural implique em uma abordagem educativa. Esse processo está relacionado à capacidade dos museus de produzirem conhecimentos. Os museus são instituições privilegiadas que propõem uma narrativa memorial constituída na visualização de objetos de cultura material, legendas, focos de luz, totens multimídia, entre outras soluções expográficas. Dessa forma, a

educação por meio dos museus se estabelece na visualização de bens materiais expostos ao olhar que potencializam a aprendizagem sensível da cultura

Soraia Dutra e Maria do Céu analisam experiências educativas desenvolvidas em Inhotim, a partir de materiais pedagógicos disponibilizados para professores no projeto *Descentralizando o acesso*. As autoras investigam ações desenvolvidas por professores que utilizaram desses materiais e propõe discutir como museus e escolas podem estabelecer parcerias garantido a especificidade de cada espaço institucional.

Júlio César Virginio em *Práticas de Memória em Ensino de História: as ressonâncias de uma prática com o museu*, apresenta as potencialidades do espaço museal para ensinar história. Em seu texto, apresenta reflexões sobre as ressonâncias de uma prática educativa no ensino de história desenvolvida em um museu da cidade de Belo Horizonte no ensino da Pré-História do Brasil. Segundo o autor, a prática educativa e de memória é parte de um processo iniciado antes da visita e que prossegue após a visita, considerando as dinâmicas próprias da sala de aula.

Marlene Jéssica Souza Brito e Elizabeth Aparecida Duque Seabra em *Saberes dos estudantes sobre patrimônio Cultural nas aulas de história* apresentam os resultados iniciais de um projeto de trabalho desenvolvido junto a estudantes do ensino fundamental e médio na cidade de Couto de Magalhães de Minas, na região do Alto

Jequitinhonha. O trabalho aponta as formas como os estudantes se apropriam do patrimônio cultural da cidade frente às demandas de preservação e como utilizam esses espaços públicos. A partir das respostas dos estudantes frente à questão da memória e patrimônio local foram elaboradas categorias capazes de entender o movimento de apropriação que inclui valores econômicos, afetivos, identitários e históricos.

Em outro artigo, Soraia Dutra expõe resultados de uma pesquisa feita no setor educativo do Museu Histórico Abílio Barreto. Em *A Reinvenção do Museu e o Reencontro com a Escola*, a autora debate sobre a importância de estruturação setores educativos nos museus. Localiza ações desenvolvidas no MHAB e analisa expectativas dos professores na relação com o museu, discutindo a escolarização de práticas pedagógicas.

Por último, Jezulino Lúcio, Maria Fernanda e Laudiene Maciel relatam uma experiência desenvolvida na cidade de Campanha, Minas Gerais, em que usam o museu e a cidade em processos formativos com professores e estudantes de uma escola pública. Em *Itinerários e Visões da Cidade: Educação para o Patrimônio nas Relações com as Narrativas Visuais da História*, os autores debatem o espaço urbano e as relações subjetivas impresas em modos de ver e sentir a cidade nas práticas culturais que são definidoras de identidades. O projeto desenvolvido na cidade de Campanha estabeleceu relação entre a narrativa do Museu Regional do Sul de Minas e

o espaço urbano. Por meio de atividades formativas com professores e estudantes, discutimos o patrimônio oficializado pela política pública municipal e os gestos arbitrários da narrativa museal, ao mesmo tempo em que revelamos outras formas de ler a cidade estimulando habilidades visuais, auditivas e táteis.

Esperamos que esse dossiê possa estimular atividades que considerem as referências culturais para o ensino de história compreendendo as potencialidades de aprendizagens que rompem com visões unívocas sobre o nosso passado. Os textos apresentam os diferentes espaços formativos que interpretam o vivido por meio das referências culturais, em metodologias aplicadas no contexto escolar e fora dele. Consideramos ainda que o debate proposto contribui para um ensino de história sensível, crítico e reflexivo que têm como foco a rediscussão do lugar de grupos esquecidos pela escrita da história nos processos de luta e transformação política e social.

Dr. Jezulino Lúcio Mendes Braga
Departamento de Organização e
Tratamento da Informação
Escola de Ciência da Informação
Universidade Federal de Minas Gerais

Elizabeth Aparecida Duque Seabra
Professora de Prática de Ensino de
História
Coordenadora do PIBID
UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES
DO JEQUITINHONHA E MUCURI

LA MEMORIA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: REFLEXIONES Y EJEMPLOS PRÁCTICOS

Dr. Joan Pagès

Catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales
Universitat Autònoma de Barcelona
joan.pages@uab.cat

Dr. Joan Llusà

Profesor de secundaria y Profesor Asociado de Didáctica de las Ciencias Sociales
Universitat Autònoma de Barcelona
juan.Llusa@uab.cat

RESUMEN

En este artículo reflexionamos sobre el valor educativo de la memoria histórica y de la historia oral como alternativa a una historia basada en los libros de texto. En la primera parte, situamos sus orígenes y sus aportaciones a la enseñanza, sin establecer límites entre la memoria de la vida cotidiana y la memoria traumática. En la segunda, presentamos varias experiencias y materiales curriculares como ejemplos de lo que se puede hacer en la enseñanza de una historia basada en las memorias. Las experiencias se centran en las migraciones y en los cambios producidos en la vida cotidiana y social como consecuencia de la industrialización y de la dictadura de Franco y de los primeros 20 años de democracia en España. Los materiales curriculares presentan ejemplos de las memorias de la Guerra Civil española (las Mujeres del 36) y del exilio (Los republicanos en los campos nazis).

Palabras clave: memorias, historia oral, enseñanza de la historia

ABSTRACT

The aim of this article is to reflect on the educational value of historical memory and oral history as an alternative to a textbook-based history. Firstly, we locate

its origins and contributions to teaching, without establishing limits between everyday life memory and traumatic memory. Secondly, we present several experiences and curricular materials as examples of what can be done in teaching memory – based history. The experiences focus on the migrations and changes that occurred in social and daily life as a result of industrialization, Franco dictatorship and the first 20 years of democracy in Spain. The curricular materials offer examples of the memories of the Spanish Civil War (the Women of 36) and the exile (Republicans in the Nazi camps).

Key words: memories, oral history, history teaching

La memoria es un espejo opaco y vuelto añicos, o, mejor dicho, está hecha de intemporales conchas de recuerdos desperdigadas sobre una playa de olvidos. Sé que pasaron muchas cosas durante aquellos años, pero intentar recordarlas es tan desesperante como intentar recordar un sueño que nos ha dejado una sensación, pero ninguna imagen, una historia sin historia, vacía, de la que queda solamente un vago estado de ánimo. Las imágenes se han perdido. Los años, las palabras, los juegos, las caricias se han borrado, y sin embargo, de repente, repasando el pasado, algo vuelve a iluminarse en la oscura región del olvido.

Héctor Abad Gómez, *El olvido que seremos.*

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre las relaciones entre la memoria histórica y la enseñanza de la historia a la luz de nuestros debates y de nuestras experiencias como docentes y como formadores de docentes. Nuestra ocupación y nuestra preocupación es conseguir formar la conciencia y el pensamiento histórico de las jóvenes

generaciones para que puedan entender su propia historicidad y puedan participar libremente en la construcción de su futuro personal y social. Para que no eludan su compromiso con un tiempo cuyos antecedentes no hemos de olvidar y se sientan comprometidos con el futuro que hemos de construir. Para ello hemos trabajado, y lo seguimos haciendo, con jóvenes estudiantes de 10/11 a 18 años y con jóvenes que han decidido hacer de la docencia su profesión. Y, en particular, han decidido ser docentes de historia y de ciencias sociales. Las reflexiones y los ejemplos que presentamos en este trabajo han sido contrastados por ambas prácticas: las prácticas en las aulas de primaria y secundaria donde se aprende a ser ciudadano y ciudadana y las prácticas universitarias donde se aprende a ser docentes.

En primer lugar analizaremos las relaciones entre la historia y la memoria histórica desde la perspectiva de la didáctica de la historia. Iremos a los orígenes, a los primeros trabajos que hablan explícitamente de memoria en la enseñanza de la historia de los que tenemos conocimiento, para llegar a la situación actual, situación en la que ya está prácticamente integrado el concepto de memoria histórica en las propuestas curriculares de todo el mundo y, en concreto, de aquellos países cuya historia reciente ha sido traumática y urge recuperarla para no olvidar. Sin embargo, no nos centraremos únicamente en la memoria de los hechos traumáticos. Partimos de la creencia que los hombres y las mujeres tenemos memoria de muchísimas más cosas.

Recordamos cualquier hecho de nuestro pasado o del de nuestros antepasados y, como personas, olvidamos también con la misma facilidad que recordamos. Por esto hay una memoria que trasciende lo personal y busca la complicidad de la comunidad en aquello que puede compartir del pasado. Que busca, de alguna manera, perpetuar la memoria. También relacionaremos la memoria con la historia oral pues en los antecedentes de nuestra disciplina se habló antes de historia oral, como procedimiento para obtener información sobre la historia reciente, que de memoria histórica, concepto que, como es sabido, se desarrolló antes desde la filosofía de la historia estrechamente vinculado al gran drama del siglo XX: el Holocausto.

La segunda parte de nuestro trabajo incluirá un conjunto de experiencias educativas algunas de las cuales han dado lugar a investigaciones didácticas en las que la memoria ha sido el eje fundamental del trabajo escolar. Y también de materiales curriculares elaborados para que la juventud actual no olvide el pasado. En concreto, presentaremos experiencias sobre el uso de la memoria en el estudio de las migraciones, de la historia familiar y de los cambios sociales producidos en el ámbito más próximo a las personas a consecuencia de los cambios económicos, sociales y políticos de la historia reciente. Y propuestas relacionadas con el principal trauma de la historia reciente de España: La Guerra Civil y el Exilio de los y de las republicanas y

su paso por los campos de concentración y exterminio nazis.

Acabaremos con unas breves conclusiones sobre la importancia de la memoria y de la historia oral para dinamizar la enseñanza de la historia y vincularla al uso de las tecnologías de la comunicación y a sus posibilidades tanto para la obtención de información como para la construcción cooperativa de conocimientos sobre el pasado y su comunicación y divulgación tanto entre el alumnado como al conjunto de la Sociedad a la que este pertenece.

1. La enseñanza de la historia y la memoria histórica

Desde los inicios de nuestro trabajo como docentes nos ha preocupado hallar soluciones para acercar el pasado a los y a las jóvenes estudiantes inmersos en un tiempo presente que en los últimos tiempos se ha acelerado a un ritmo casi imposible de seguir. Creemos que la historia, que la formación del pensamiento y la conciencia histórica, puede ayudar a nuestros jóvenes a ubicarse en este mundo, a hacérselo suyo a pesar de la velocidad del cambio y a tener mucho mayor protagonismo en él y en su futuro. Sin embargo, para ello hemos de conseguir que sientan la historia como algo cercano, como algo propio, que se sientan *en* la historia. La historia reciente, y la memoria histórica, son dos poderosas herramientas para que los niños y las niñas, los y las jóvenes sientan suya la historia (Deiana, 1997). La sientan suya a través de la cotidianidad y de los recuerdos de todas las vivencias de sus

antepasados (BAIESI Y GUERRA (eds.), 1997). Y la quieran proyectar en la construcción de su futuro (Greiner, 2005) No es, como decíamos, ninguna novedad. Es, sin embargo, un reto al que aún muchos y muchas docentes de historia dan la espalda. Es decir, sigue siendo una apuesta innovadora frente al uso y al abuso del manual didáctico.

No es nuestra intención reflexionar en profundidad sobre la historia de la memoria histórica y sus relaciones con la historia. En nuestras IV Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials (PAGÈS, J.; GONZÁLEZ, M. P. coords. 2009) reflexionamos intensamente sobre las relaciones entre memoria e historia y sus relaciones con la enseñanza junto con colegas latinoamericanos –argentinos y chilenos- y europeos –franceses, suizos e italianos. En estas Jornadas, además, presentamos un estado del arte sobre dichas relaciones (PAGÈS; GONZÁLEZ, 2009) que, posteriormente, se publicó, con adaptaciones, en español en Colombia (González; Pagès, 2014) y un balance del trabajo realizado por uno de nosotros del que tomamos y actualizamos algunas ideas (PAGÈS, 2009).

1.1. ¿Desde cuándo empieza a preocuparnos la memoria a quienes enseñamos historia?

En la memoria de nuestra experiencia docente, los primeros referentes se remontan a finales de la década de los años setenta y se relacionan fundamentalmente con la historia oral, las migraciones y la Guerra Civil española como más

adelante trataremos. Sin embargo, el concepto memoria y, en concreto, sus relaciones con la historia empiezan a desarrollarse con profusión en la década de los ochenta en Europa y en el mundo occidental y de manera mucho más exhaustiva a partir de la finalización de las dictaduras en muchos países latinoamericanos y en particular en Brasil, Argentina y Chile. La década de los 90 es especialmente rica tanto en el debate historiográfico como en el didáctico y en ella se publicaron muchos trabajos que siguen siendo muy valiosos. En nuestras reflexiones y en nuestras prácticas sobre el papel de la memoria en la enseñanza de la historia tuvieron mucha importancia dos textos franceses. Los trabajos publicados en la revista *Cahiers Pédagogiques* (1981) y el trabajo de la profesora Suzanne Citron (1984).

En la presentación del monográfico de *Cahiers Pédagogiques*, Jaquest-Borg (1981) señalaba que una de las razones por las que los y las jóvenes no encontraban sentido a la historia tenía relación con su desarraigo. Este desarraigo fue provocado por los profundos cambios vividos en las sociedades occidentales después de la II Guerra Mundial como consecuencia del nuevo proceso industrializador y de la creciente urbanización de dichas sociedades. Los cambios de residencia laborales acentuaron el desarraigo de la juventud e hicieron desaparecer un mundo rural mucho más cargado de pasado que los nuevos barrios que acogían a los inmigrantes y a sus hijos. Estos cambios rompieron las relaciones con las generaciones

anteriores e impidieron a la juventud tener conciencia de su procedencia y de su continuidad histórica. Así se afirmaba en la presentación:

[...] Une mémoire qui allait de soi permettait à l'individu de se construire, de se situer, et du même coup de s'ouvrir à l'extérieur ». [ahora] « Il reste pourtant que les mémoires collectives, de même que la mémoire vivante, faculté de chacun, doivent être fortifiées pour équilibrer les déracinements, les émiettements de nos vies, aussi fœmies en mémoires mécaniques que bercées d'histoires officielles. (JACQUEST-BORG, 1981, p. 3)

Suzanne Citron (1981, traducción al español 1982) en un artículo publicado en este mismo número hablaba de las tres memorias y afirmaba:

(...) ya no existe Memoria Larga ni memoria histórica. La memoria rota, la ausencia de memoria, coincide con la ausencia de un código heredado del pasado, y con la incoherencia de los sistemas de referencia del presente. Para los que no interiorizan una fe religiosa ni un credo ideológico, ya no existe nada. (CITRON, 1982: p. 122).

Por ello, unos años después (Citron, 1984) proponía recuperar las memorias perdidas, olvidadas y convertirlas en uno de los ejes de la historia escolar:

Cheminer à la recherche des mémoires perdues, oubliées, du fait du triomphalisme de l'histoire, c'est retrouver, en course de route, la multiplicité vivante des enfants et des jeunes. C'est formuler, pour notre Éducation Publique, une nouvelle problématique: substituer au système des disciplines

cloisonnées la priorité du Sujet à former. C'est une modeste tentative pour repenser la culture scolaire dans les cadres intellectuels du présent (CITRON, 1984 : p. 11).

Nuestra concepción de la memoria histórica es deudora de estas reflexiones pero también de todas aquellas realizadas tanto desde la filosofía de la historia como desde la historia o desde la didáctica de la historia. No queremos establecer compartimos entre la memoria de la vida cotidiana y la memoria traumática aunque entendemos que su impacto educativo es diferente sobre todo cuando el peso de los sentimientos y las emociones es muy grande. Creemos que ambas pueden realizar importantes aportaciones a la enseñanza de la historia. Tal vez la primera, y más importante, es que humanizan y acercan el conocimiento histórico, el pasado, al alumnado tanto de la escuela primaria como de la secundaria. Los recuerdos, y en particular los que se transmiten oralmente como fruto de la propia experiencia o de las experiencias oídas, ponen en contacto directo los testimonios del pasado con las nuevas generaciones y dan protagonismo tanto a quienes los han vivido como a quienes han de aprenderlos y hacérselos suyos para construir su propia historicidad.

1.2. Razones y contenidos de la enseñanza de la memoria

Entre las principales razones que justifican la memoria histórica escolar destacamos las siguientes:

- el protagonismo del alumnado en la recuperación del pasado a través de las fuentes orales pero también de

otras fuentes que permiten contrastar los recuerdos –o indagar en los olvidos- de manera más objetiva (fuentes materiales, visuales, escritas, etc...),

- la identificación directa –y la posterior interpretación- de los cambios y de las continuidades producidas entre distintas generaciones en distintos períodos,

- la relación directa entre el pasado, el presente y el futuro a partir del análisis de procesos, de hechos o de problemas históricos vividos, sentidos y recordados por sus protagonistas y sus descendientes,

- la interpretación de las fuentes orales y la construcción de relatos en base a esta interpretación y a su contraste con otras fuentes,

- el desarrollo del pensamiento y de la conciencia histórica del alumnado a través de la práctica de procedimientos históricos y de habilidades de pensamiento crítico, y

- la participación del alumnado y de los centros en la recuperación de las historias familiares y locales, de historias de vida de los miembros de su sociedad, y en su divulgación a través de internet, de las redes sociales y de la construcción de archivos y museos en los que se guarden estos testimonios y se expongan a la comunidad. Hoy es necesario, además, que las escuelas se impliquen en la defensa del pasado para el futuro de las nuevas generaciones.

A estas razones, que son también propósitos de enseñanza, hay que añadirles los que se derivan de un enfoque centrado en la memoria traumática, es decir en el recuerdo de aquellos hechos dramáticos como el Holocausto o, en el caso español,

la Guerra Civil (1936-1939) y la Dictadura de Franco (1939-1975). El Consejo de Europa, en su programa "Enseñar la memoria" destaca la importancia de que la ciudadanía no salga de la escuela sin haber estudiado los hechos más traumáticos de la historia del siglo XX reconociendo la singularidad del Holocausto, identificando otros genocidios y crímenes contra la humanidad acaecidos en el siglo XX y, fundamentalmente, educado para la prevención contra nuevos crímenes y en la comprensión de la diversidad y del necesario entendimiento entre naciones, pueblos, grupos étnicos y religiones existentes en Europa y el mundo (PAGÈS, 2008).

1.1.Ejemplos: ¿qué y cómo utilizar la memoria histórica en la enseñanza de la historia?

Con la intención de ilustrar las ideas expuestas anteriormente, presentamos en primer lugar ejemplos de unidades didácticas experimentadas en nuestras aulas sobre la enseñanza de las migraciones y de los cambios y las continuidades en la vida familiar y social a consecuencia de la industrialización y de la dictadura franquista. Posteriormente presentaremos dos materiales curriculares de los que uno de nosotros ha sido coautor sobre las consecuencias de la Guerra Civil española.

1.1.Innovaciones e investigaciones educativas **1.1.1.Las migraciones y la memoria histórica**

El estudio de las migraciones ha sido, y es, un tema de obligado

tratamiento en el currículum español dada la doble condición de país que, primero, expulsó hacia el exterior a muchísima gente desde el siglo XIX y, en particular a partir de la década de los cincuenta del siglo pasado, y después, más recientemente, ha recibido mucha gente del exterior, en particular de América Latina y de África pero también de muchos países asiáticos. A partir de la década de los años cincuenta del siglo pasado la población española dejó de ser rural para convertirse en una población urbana. Los movimientos de población del campo hacia la ciudad se produjeron entre regiones agrícolas y regiones industriales que, como Cataluña, vieron altamente incrementada su población, en particular su población urbana. Se trata de un tema que debe ser tratado como problema social relevante tanto por sus causas como por sus consecuencias en los lugares de origen y en los de acogida. Es un tema, un problema, en el que los testimonios individuales, las memorias, facilitan enormemente la comprensión ya que permiten al alumnado averiguar e interpretar las causas y las consecuencias personales, vivenciales a partir del recuerdo de los propios inmigrantes: "no hay duda que el tema es suficientemente vivencial y motivador y vincula el trabajo escolar a la vida de nuestros alumnos y a su entorno familiar y social que es, en definitiva, lo que pretendemos que entiendan" (PAGÈS, 1979: 33).

Ilustraremos el trabajo con dos ejemplos. Uno de finales de los años 70 del siglo pasado y otro de los años 2005 a 2007. El primero obedece a una innovación educativa

realizada desde el Movimiento de Renovación Pedagógica "Rosa Sensat" de Barcelona al que pertenece uno de los autores. El segundo es una actividad de innovación e investigación realizada por el grupo GREDICS (Grupo de investigación en Didáctica de las Ciencias sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona) del que formamos parte los autores de este artículo.

El programa de Ciencias Sociales, Geografía e Historia propuesto por el Grupo de Ciencias Sociales de "Rosa Sensat" para 7º y 8º de Educación General Básica (EGB, de 12-13 a 13-14 años) desde los años 1976-77 en adelante era un programa interdisciplinar de naturales diacrónica o temática (Grup de Ciències Socials de "Rosa Sensat", 1981) . Es decir, un programa centrado en temas –en problemas- que permitía establecer comparaciones entre diferentes períodos del pasado y entre diferentes territorios, países y culturas. El programa de 8º -último curso de la educación secundaria obligatoria entonces- incluía los temas siguientes: La demografía, La

ciudad, La industrialización, La sociedad industrial y La organización política contemporánea y su comparación con regímenes anteriores. El estudio de las migraciones formaba parte del primer tema, la demografía, cuyos contenidos abarcaban desde la evolución de la población mundial, las causas de su crecimiento a partir de los años 50 del siglo XIX hasta el estudio de las migraciones (PAGÈS, J.; JANER, O. 1978 Y PAGÈS, 1979).

Esta unidad se realizó en una escuela de una localidad cercana a la UAB. Los contenidos del tema fueron los siguientes: 1. El concepto de migración y las diferencias entre ser emigrante y ser inmigrante, 2. Las causas y las consecuencias de las migraciones en España y 3. Otros desplazamientos de población. Para trabajar las causas y las consecuencias se recurrió a la memoria de aquellas personas que habían emigrado hacia esta localidad. Individualmente o en pequeños grupos, se entrevistaron a abuelos y abuelas, padres y, en algún caso a bisabuelas o visuales. Las preguntas giraron en torno a los siguientes aspectos:

Nº	Aspectos	Preguntas
1 y 2	Procedencia, destino y año	¿De dónde vino?, ¿cuándo partió? ¿Cuándo llegó a lugar donde vive?
3 a 8	Quién emigra	¿Qué edad tenía cuando emigró? ¿Cuál era su estado civil? (casado o casada, soltero, viuda) ¿Cuántas personas componían su familia? ¿Qué estudios tenía? ¿A qué se dedicaba antes de emigrar? ¿A qué se dedica en la actualidad?
9-10	Causas	¿Por qué se marchó?

		¿Por qué eligió este lugar para vivir y trabajar?
11-12	Consecuencias	¿Marchó más gente de su lugar de origen? ¿Cómo quedó la localidad después de que se fuera usted y otras personas? ¿Qué relaciones mantiene con el lugar de origen? ¿Qué problemas encontró en el lugar de destino?, ¿cómo los resolvió?

La información obtenida fue descrita, clasificada por ámbitos, analizada e interpretada y presentada al conjunto del grupo y de la escuela en murales, dossiers y otros documentos. También fue comparada con datos de las migraciones producidas en España, de sus causas y de sus consecuencias. Para el análisis de las causas y de las consecuencias se utilizaron, además, otras fuentes. Se utilizaron canciones sobre las migraciones en España, cómics y, por supuestos, textos históricos y geográficos adaptados. Entre estos merece la pena citar dos fuentes escritas primarias que les permitieron estudiar, y comparar, la evolución demográfica y urbana de su localidad: el *Diccionario Geográfico-Estadístico e Histórico de España y sus posesiones de Ultramar* publicado en 1847 por Pascual Madoz y una *Topografía Médica*, una especie de estudio de Geografía e Historia local, realizado por el médico de la localidad a principios del siglo XX y premiado por la Real Academia de Medicina y de Cirugía de Barcelona (GARRIGA Y PUIG, 1906).

La segunda experiencia, realizada desde GREDICS, surgió a partir de una demanda del profesorado de ciencias sociales de

las aulas de acogida¹ de Catalunya. Su necesidad principal era la de disponer de material didáctico para atender adecuadamente a chicos y chicas inmigrantes recién llegados a Cataluña con dificultades de comprensión lingüística y adaptación cultural.

Este proyecto desarrollado entre 2005 y 2007 tenía diversos objetivos como experimentar una propuesta de innovación curricular para la enseñanza de las ciencias sociales y validar un modelo curricular articulando la comprensión histórica y la construcción del sentido histórico. Pero fueron dos los objetivos vinculados directamente a la memoria de los recién llegados: analizar los conocimientos históricos aprendidos de su escolarización anterior y conocer sus representaciones sobre la cultura o la historia de Cataluña. Con este fin, se elaboraron e implementaron dos unidades didácticas: "Los movimientos migratorios: La inmigración en Cataluña a mediados del siglo XX" y "La dictadura y la democracia en España" en 5 centros educativos de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

La primera de las unidades didácticas partía del uso de múltiples imágenes correspondientes al

¹ Las aulas de acogida son las aulas que atienden al alumnado recién llegado a Cataluña y que garantizan su progresiva adaptación a la nueva escuela y a la nueva realidad. Además les van introduciendo a las nuevas lenguas: el catalán y el español.

proceso de inmigración a Cataluña durante los años 50 y 60 del siglo pasado y la audición de una canción titulada al Emigrante de Juanito Valderrama (1958) con el objetivo de detectar las ideas previas del alumnado y de motivarlos para desarrollar el trabajo.

La memoria de las migraciones se trabajó a partir de distintos testimonios de personas que habían vivido el proceso en el siglo pasado y su intención era determinar las causas de la migración a Cataluña. Con posterioridad, el alumnado las comparó con las razones de su emigración de sus familias.

En la última sesión, a partir de la observación de la evolución de distintos planos de la ciudad de Terrassa desde 1902 a la actualidad y de distintas imágenes de la ciudad, el alumnado observó los cambios y continuidades e intentó encontrar las causas de la evolución de la ciudad vinculándolas a las distintas olas migratorias.

Algunas de las conclusiones de esta investigación sobre esta

experiencia—que, por otra parte, son fácilmente extrapolables a la primera— fueron las siguientes (GONZÁLEZ, HENRÍQUEZ, PAGÈS, 2008):

a) los relatos de las personas facilitan información muy relevante sobre el fenómeno migratorio, sus causas y sus consecuencias,

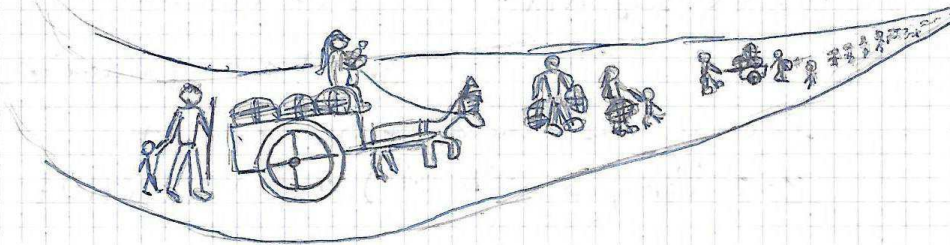
b) el desconocimiento sobre las características de los lugares de acogida y de su historia (en este caso de Cataluña y España) es común en todas las migraciones. Tan sólo algunos personajes o estereotipos y cuestiones actuales están presentes en sus relatos,

d) algunos alumnos y alumnas demostraron la capacidad para explicar su pasado y relacionarlo con su presente,

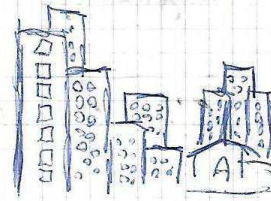
e) las explicaciones causales se basaban mayormente en motivaciones o intenciones individuales.

Estos son algunos ejemplos de los trabajos realizados por el alumnado de ambas experiencias:

Humoristas del texto = Los enemigos del emigrante



CHOZAS BASURA
SUCIEDAD



CONDICIONES	ANTES	AHORA
VIDA	<p>comida - comida en pisos pequeños sin ventilación, poca luz, faltaban muchos con deficiencias; agua, ascensor etc., , ,</p> <p>ROPA - poca ropa, y de poca calidad.</p> <p>DIVERSION - variadas y gratis</p> <p>ALIMENTACION - no muy variada y pocas vitaminas</p>	<p>→ los pisos son más grandes, con ventilación con luz, mejores condiciones; agua y caliente, ascensor etc., ,</p> <p>→ más variedad de ropa y calidad</p> <p>→ son variadas pero valen un poco</p> <p>→ variedad, más alimenticia</p>
TRABAJO	<p>horas - 11 horas diarias</p> <p>EDAD - 6-7 años</p> <p>TRABAJO solo familia - todos, padre, madre, niños</p> <p>ESTUDIOS - debido a la edad que empezaban a trabajar no se podía estudiar</p> <p>C.N.F. - las máquinas están en malas condiciones, las máquinas despienden, malos aceites y los locales no están ventilados, muchas enfermedades</p> <p>→ dificultad del trabajo → gran disciplina y severa</p> <p>Seguridad - No había una seguridad en el obrero, no existía la S.S.</p>	<p>→ 8 horas diarias</p> <p>→ 16 años</p> <p>→ casi todos - los padres</p> <p>→ generalmente todos tienen 6-6.º B</p> <p>→ están más ventilados, más asociaciones.</p> <p>→ hay disciplina pero no tanta como antes</p> <p>→ S.S y el paro, a su medida le dan dinero.</p>

1.1.1. Cambios en la vida social y laboral

También en este caso se presentan dos experiencias realizadas en dos períodos distintos pero con muchos puntos en común. La primera se realizó en el curso 1985-1986 en un curso de 8º de EGB (13-14 años) del centro escolar Anexo a la Universidad Autónoma. La segunda, más reciente, se desarrolló en 4º de Enseñanza Secundaria Obligatoria (15-16 años) en un centro concertado de una localidad de la provincia de Barcelona.

La primera experiencia se centró en la historia familiar como recurso para el estudio de las consecuencias sociales de la industrialización y, en particular, de los cambios producidos a partir de

mediados del siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX para compararlos con el presente (PAGÈS, J.; TEIXIDOR, M. 1987). Formaba parte, asimismo, de la programación alternativa del Grupo de Ciencias Sociales de "Rosa Sensat") y en particular de un trabajo sobre los cambios sociales (JANER, O; PAGÈS, J., 1980). Entre sus objetivos destacan:

- descubrir el pasado que tenemos presente a través de testimonios familiares y de fuentes de todo tipo,
- identificar los cambios experimentados a través de tres o cuatro generaciones como reflejo del cambio social más general. Identificar, también, continuidades y permanencias en las sociedades y en los grupos humanos,

- relacionar los cambios experimentados en la vida de los antepasados de manera lógica (causas-proceso-consecuencias), e

- interpretar las informaciones orales, los recuerdos, y las fuentes de todo tipo obtenidas y exponer los resultados del trabajo realizado al resto del centro a través de un Museo de nuestro pasado.

Buena parte del trabajo consistió en analizar las

informaciones obtenidas a través de unos cuestionarios y de unas entrevistas que cada alumno o alumna debía pasar a ocho personas, preferentemente familiares (padres, abuelos, bisabuelos) y, en el caso que no fuera posible a personas de las mismas edades. La información obtenida se recogió básicamente de forma escrita por el propio alumnado. Se refería a los aspectos siguientes:

Datos demográficos y familiares	Año de nacimiento Año en que se casó Enfermedades sufridas Número de miembros de su familia, en particular de hermanos Lugares en los que ha vivido y razones de los cambios ...
La casa familiar	¿Dónde estaba/está situada? ¿Cómo era/es? ¿Cuántas habitaciones tenía? ¿Qué actividades se hacían en las distintas estancias? ¿Qué comodidades existían) ...
Alimentación y vestido	
Trabajo	
Medios de transporte y servicios públicos	

Simultáneamente, se recogían todo tipo de evidencias para relacionar y comparar con los testimonios orales recogidos y poder, al final, realizar un museo de nuestro pasado, de nuestra historia familiar. Entre las evidencias había herramientas de trabajo del mundo rural, objetos domésticos, juguetes, revistas y libros antiguos, fotografías, monedas, documentos escritos (facturas, contratos de trabajo,...).

Los cuestionarios-entrevistas fueron vaciados y su información se clasificó y ordenó por ámbitos temáticos y sus resultados se representaron en gráficas, imágenes o narraciones escritas. Las evidencias recogidas se ficharon (nombre de la evidencia, procedencia, fecha aproximada de construcción y de uso, material, etc.).

Con la información de los recuerdos obtenidos de los antepasados y con las evidencias se realizó el Museo que fue presentado

por sus propios autores al resto de los alumnos y las alumnas de la escuela y a sus padres y abuelos.

Los resultados de esta actividad que prácticamente duró dos meses fueron valorados muy positivamente por el profesorado, el alumnado y sus padres. La experiencia puso de relieve el alto valor educativo de la memoria y de las fuentes orales y su poder para implicar al alumnado en su propio aprendizaje y en su propia historia.

El segundo ejemplo tiene como finalidad la reconstrucción de la cotidianidad durante el periodo franquista (1939-1975) y en los primeros 20 años de democracia en España (1975-1995). Se propuso al alumnado de 4º de Educación secundaria (15-16 años) la creación de un museo de aula a partir de objetos antiguos correspondientes a la niñez y juventud de sus abuelos y de sus padres. Cada chico y chica debía aportar a clase entre 3 y 5 objetos de esos periodos y elaborar una ficha técnica de cada uno determinando su cronología, función, características y sus posibles cambios o permanencias en relación a la actualidad.

También debían preguntar a sus familias sobre el uso cotidiano de cada objeto y su comparación con la actualidad y elaborar un texto informativo para cada objeto. Una vez recogidos todos los objetos se realizó una primera ordenación cronológica de los mismos y en pequeños grupos de 4 alumnos se dividieron los objetos en 6 períodos correspondientes a las 6 décadas analizadas: años 30 / años 40 / años 50 / años 60 / años 80/ años 90.

No todos los grupos dispusieron del mismo número de objetos pero en cualquier caso, el volumen y la información adicional fue suficiente como para realizar una reconstrucción de algunos aspectos de la vida cotidiana de la década correspondiente. Una bala o una hebilla de soldado de la Guerra civil, unas canicas de arcilla, unas balanzas, varios teléfonos, una pulsera y unos pendientes, unas gafas, un compás, una cartilla de racionamiento, un cartilla militar, un mortero de cocina, varios juegos, libros, postales, cartas, fotografías, ropa, una pluma para escribir, coches en miniatura, calendarios, una máquina de escribir, varios libros de texto y cuadernos de clase, una peluca, una cassette, cintas VHS, ... fueron algunos de los objetos llevados al aula.

Cada grupo buscó además información adicional sobre la década correspondiente y finalmente realizaron una presentación a los compañeros y compañeras de aula con las conclusiones finales.

Posteriormente se programó una visita en clase de una abuela y un abuelo de los propios chicos, para que explicasen su infancia y juventud y para que se les pudiesen formular cualquier pregunta o duda relativa a los objetos analizados anteriormente.

Para finalizar la secuencia didáctica cada alumno/a debía realizar un cuestionario a sus padres sobre algunos aspectos de sus vidas durante su infancia y juventud, especialmente vinculados al juego, la escuela, la moda, el rol de género, la cocina, las costumbres, la política, la economía.

Como avaliação final cada grupo elaboró un informe a partir de toda la información recogida comparando la manera de vivir de sus abuelos, de sus padres y la propia e intentar proyectar como sería la suya en un futuro.

Este ejemplo de secuencia didáctica, no sólo permitió la comprensión y

potenciación de la temporalidad y de la conciencia histórica en el alumnado de una forma motivadora, sino que también contribuyó eficazmente a recuperar la memoria de nuestra historia reciente.

Estos son algunos ejemplos de ambas experiencias:

Foto 1



Foto 2



Foto 3



Foto 4



Foto 5



Foto 6



2.1. Propuestas curriculares

Las dos propuestas curriculares surgen de la iniciativa del Instituto Municipal de Educación (IME) de la ciudad de Barcelona (PAGÈS, J.; CASAS, M. 2005; PAGÈS, J.; NOMEN, J.; GONZÁLEZ, N., 2010). Se trata de dos iniciativas que pretenden dar una respuesta a una situación inevitable: la desaparición física de los testimonios personales de la historia reciente y, en particular, de aquellos hombres y de aquellas mujeres que vivieron la Guerra Civil española, la represión franquista y el exilio posterior.

A la muerte de Franco, muchos republicanos y republicanas se organizaron en asociaciones de todo tipo con el objetivo de preservar la memoria de sus vivencias y, en particular, darla a conocer a los y a las jóvenes escolares. Su testimonio directo era valorado muy positivamente por parte de los y de las alumnas que, con frecuencia, podían contrastar lo que les comentaban los viejos republicanos o republicanas con lo que habían oído en sus casas, de sus abuelos o de sus bisabuelas.

El IME, en previsión de la progresiva desaparición de estos hombres y mujeres, apostó por conservar sus testimonios orales e incluirlos en unas propuestas didácticas dirigidas al profesorado y al alumnado catalán. La primera propuesta se centró en los testimonios de los republicanos y las republicanas en los campos de concentración y exterminio nazis. La segunda en el testimonio de aquellas jóvenes mujeres que en el año 1936, con el estallido de la Guerra Civil,

abandonaron sus hogares y se pusieron al servicio de la República.

En la descripción de ambos materiales seguiremos los textos publicados.

2.1.1. Republicanos y republicanas españolas en los campos de concentración nazis

La unidad dedicada a los Republicanos y republicanas está formada por un texto escrito en el que se desarrollan distintos aspectos de las vivencias de estos protagonistas acompañado de un CD con las entrevistas realizadas a cinco de ellos (una de las cuales, la del dirigente de la *Amical de Mauthausen y otros campos* en el momento de realizarse las entrevistas resultó falsa pues jamás había estado en ningún de ellos). Sus objetivos eran los siguientes:

“1. Comprender que el nazismo y el genocidio nazi no fue un hecho casual, un accidente, una anécdota de la historia, sino el resultado de las decisiones tomadas conscientemente por personas, por instituciones y gobiernos para legitimar la discriminación étnica, social y religiosa, favorecer los prejuicios y el odio y asesinar en masa a millones de personas.

2. Aplicar los conocimientos y los valores aprendidos a los problemas del mundo actual, denunciar aquellas situaciones en que se aplican métodos nazis y actuar con todos los medios democráticos para intentar evitarlas.

3. Valorar los testimonios de los republicanos y de las republicanas que sufrieron la represión nazi en los campos de concentración y preservar

la memoria de los crímenes contra la Humanidad cometidos por los nazis.

4. Argumentar la necesidad de defender la democracia y sus valores –los derechos humanos– como único sistema que garantiza la convivencia de las personas en libertad y con justicia.

5. Comunicar sus sentimientos sobre el genocidio nazi, compartirlos con otros, dialogar y actuar de manera solidaria y tolerante con los demás.

6. Denunciar el silencio y la indiferencia ante el sufrimiento, la violación de los derechos humanos, la intolerancia, los desequilibrios económicos, el racismo y cualquier manifestación que atente contra la dignidad humana” (PAGÈS, CASAS, 2005: p. 10).

El material se presentó ordenado en los siguientes temas:

- *El nazismo: algunos datos históricos: ¿Qué es el nazismo?, ¿Por qué triunfo? Cronología*

- *¿Cómo eran los campos de concentración nazis? El campo de concentración de Dachau. El campo de concentración de Mauthausen*

- *¿A quién llevaban a los campos de concentración nazis? Los prisioneros de guerra. Los homosexuales. Los republicanos españoles en los campos nazis. Los judíos. El tratamiento de las minorías étnicas*

- *El traslado a los campos de concentración y cómo eran recibidos*

- *¿Cómo se vivía, o se «malvivía», en un campo de concentración?: Cómo se vivía y se trabajaba en un campo de concentración nazi, Cómo se organizaba un campo de concentración, Cómo se trabajaba y cómo se vivía. La solidaridad y la resistencia en los campos de*

concentración. La resistencia y las organizaciones políticas y sindicales

-*¿Cómo se moría en un campo de concentración? Los presos españoles muertos en Mauthausen. Ciudadanos de Catalunya muertos en el camp de Mauthausen por comarcas (1940-1944). Maneras y tiempos para morir en Mauthausen. Algunos ejemplos de hechos y situaciones que podían conducir a los presos a la muerte por asesinato*

- *La liberación*

- *El genocidio nazi hoy y otros genocidios. Valoraciones actuales del genocidio nazi y de la presencia de republicanos catalanes y españoles en los campos de concentración. ¿Puede volver a pasar una catástrofe como la que se vivió durante el nazismo?, ¿Qué hemos de hacer para evitarla?, ¿Qué opinan los historiadores?, ¿Qué pasa hoy en el mundo? Se podrían producir nuevos genocidios? Para concluir: es necesario actuar!*

Los testimonios orales de los tres hombres y de la mujer deportados en los Campos daban sentido a los textos y a las fotografías del material y permitían al alumnado valorar mucho mejor que supuso para los Republicanos y las Republicanas la Guerra Civil española y para el Pueblo Judío y la Humanidad el nazismo. Y, sobre todo, pretendía alertarles ante situaciones del presente y del futuro que pudieran acabar como acabó el proceso iniciado en Europa y en el mundo con la Guerra Civil española. Por esta razón, uno de los últimos apartados se dedicó al presente y a sus problemas.

La situación del mundo desde la publicación de este texto (2005)

hasta la actualidad hace que aún sea más urgente recurrir a la memoria de quienes han vivido o viven situaciones traumáticas para “armar” las consciencias de nuestra juventud y convertirla en protagonistas activos de otro mundo. De un mundo en el que los egoísmos de las clases dirigentes y de los países ricos dejen paso a la solidaridad entre los pueblos, que la justicia social prevalega sobre los intereses de la economía global y que la dignidad humana sea el referente, la luz, que oriente las decisiones de quienes dirigen el mundo y, en especial, de quienes los eligen. Por esta razón en la presentación de este apartado decíamos: “Ahora bien, desde el final de la Segunda Guerra Mundial hasta la actualidad ha habido en el mundo otros conflictos, otros dramas en los cuales se han aplicado también “técnicas” de exterminio humano. Ha habido, y hay, otros genocidios contra hombres y mujeres que alguien considera “diferentes” y, por tanto, “objeto de exterminio”. No se ha llegado a los límites del genocidio nazi, pero a veces se ha estado cerca. Para evitar que una situación como aquella vuelva a repetirse hace falta estar alerta. Es necesario estar informado y en disposición de denunciar y de actuar contra quienes no respetan el derecho de la diferencia y, en general, los derechos humanos” (PAGÈS, CASAS, 2005: p. 75).

La prensa, internet, las redes sociales nos informan diariamente del conflicto sirio, un poco menos de otros conflictos vivos en África y en otros continentes, nos informan del drama de los inmigrantes para llegar a Europa y de cómo se les recibe en

la mayor parte de los países europeos. Sabemos que están creciendo los partidos racistas y autoritarios. Sabemos... que tal vez sea hora de recordar lo que pasaron quienes vivieron los dramas del siglo XX para empezar a actuar. Y para actuar en frentes lejanos y en frentes más cercanos: el racismo y la violencia de género están muy presentes en nuestras sociedades. Conviene reivindicar el protagonismo de las mujeres ayer, hoy y mañana y hacerlas visibles en la enseñanza de la historia. Para ello quisimos recuperar el papel y el testimonio que tuvieron las mujeres en hechos como la Guerra Civil española.

2.1.2. Las mujeres del 36

“Quién se acordará de las mujeres luchadoras: enfermeras, milicianas, trabajadoras de la fábrica, intelectuales, periodistas y estudiantes que, al grito de guerra nos movilizamos y nos jugamos, en aquellos años del 36 al 39, la vida y la libertad? Nadie!”²

Con la intención de recordar y de que las jóvenes generaciones de alumnos y alumnas catalanes aprendan su historia reciente, el IME inició una colección de materiales didácticos en formato CD y una breve presentación en papel centrada en los hechos de la Guerra Civil³. Uno de estos materiales estuvo dedicado a *Les dones del 36* (las Mujeres del 36) (PAGÈS, NOMEN, GONZÁLEZ, 2010).

Esta propuesta pretendía:

- Analizar y valorar el papel de las mujeres republicanas en el inicio del golpe de estado fascista y de la Guerra Civil y al final, en las cárceles, en el exilio o en la vida cotidiana;

² ASSOCIACIÓ “LES DONES DEL 36” (2006): *Les Dones del 36. Un silenci convertit en paraula. 197-2006*. Barcelona. Les Dones del 36, p. 24-25

³ Además de la propuesta que comentamos, se editaron dos más: *Educar en temps de guerra. Ciutat de Barcelona, 1936-1939. Y Han bombardejat una escola! Testimonis de l'Escola del Mar*. Esta colección dejó de editarse cuando la derecha nacionalista catalana substituyó a los socialistas en el gobierno del Ayuntamiento de Barcelona en el año 2011.

- Comparar el papel de las mujeres durante la República y la Guerra Civil con la concepción que de las mujeres impuso el franquismo a través de la Sección Femenina;
- Comparar, analizar y valorar la situación de las mujeres del 36 con las mujeres de inicios del siglo XXI en Catalunya, España y el mundo

Los testimonios de las mujeres entrevistadas estaban organizados en los tres períodos más significativos de sus vidas: el estallido de la Guerra Civil, la derrota y el exilio en muchos casos y la muerte del dictador y la recuperación de la democracia. Sobre cada periodo se trataron los aspectos siguientes:

18 de julio de 1936. Las mujeres al estallar la Guerra Civil	El 1 de abril de 1939. Las mujeres al finalizar la Guerra Civil y en la España de Franco	El 20 de Noviembre de 1975. El inicio del final de la dictadura. Las mujeres hoy.
<ul style="list-style-type: none">- Las mujeres del 36 y el alzamiento militar- Las milicianas. ¿Cómo se ven las mujeres como milicianas? ¿Por qué fueron al frente?- Mujeres y compromiso político y sindical- La mujer y la vida cotidiana	<ul style="list-style-type: none">- ¿Qué hicieron las mujeres del 36?- El exilio- Las mujeres y la dictadura de Franco	<ul style="list-style-type: none">- Las mujeres del 36 desde el inicio de la transición a la democracia- La situación de la mujer en España y Cataluña- La situación de la mujer en el mundo

Estos son algunas de las voces de las mujeres que dieron su testimonio. Estaban representadas todas las sensibilidades y todos los

partidos y sindicatos de clase de la época:

Las mujeres del 36 y el alzamiento militar militar

- Victoria Carrasco Peñalver [Torres de la Alameda (Madrid), 1917]: Durante la guerra en 1936 me afilié a las Juventudes Socialistas Unificadas en las que desempeñé tareas de reclutamiento y coordinación en la comarca de Alcalá de Henares.
- Rosa Cremón Parra [Villaverde (Madrid), 26 de octubre de 1914] En 1936, al estallar la guerra, dejo mi familia y llego a España con un grupo de voluntarios de la C.G.T. y del Partido Comunista francés. Llegamos a España con una ambulancia y varios camiones. Al hablar varios idiomas, fui destinada a hospitales de las Brigadas Internacionales de Albacete, Murcia y Benicassim.
- Enriqueta Gallinat i Romàn [Barcelona, 9 de julio de 1909]: En el año 1931 [...], me integro en el movimiento femenino d'Esquerra Republicana de Catalunya. Al estallar la Guerra, junto con otras mujeres de diferentes partidos y organizaciones, fundamos la Unió de Dones de Catalunya, de

la que fui Secretaria de Agitación y Propaganda.

- Conxa Pérez Collado [Barcelona, 17 d'octubre de 1915]

[...] el año 1931. Me asocio al sindicato C.N.T. y al Ateneo Libertario Faros.

En 1936, el alzamiento fascista me coge con mi hermano Pepe en Les Corts, donde realizamos una acción muy directa para ayudar a sofocar el alzamiento militar. A los pocos días me uno, junto con otras compañeras, a la columna Ortiz y marchamos hacia el frente de Aragón. Participo en los ataques a Belchite y Almudevar. Al cabo de seis meses, vuelvo a Barcelona y me integro en una fábrica de material de guerra. Soy nombrada miembro del consejo de empresa y allí seguí hasta la entrada de los fascistas.

¿Qué hicieron las mujeres del 36 al finalizar la Guerra Civil?

- Victoria Carrasco Peñalver:

(...) tuve que huir del pueblo y me fui a Madrid. En abril de 1939 fui denunciada y detenida acusada de rebelión. Me condenaron a 30 años.

Estuve en la cárcel de Ventas de Madrid con 2 de mis hermanas condenadas a muerte. (...)

En 1946 fue conmutada mi pena y salí en libertad

- Rosa Cremón Parra:

[En Alicante] El 29 de marzo de 1939 los soldados fascistas italianos y alemanes nos rodearon. En aquel momento, rompí toda mi documentación.

Embarazada de 9 meses, doy a luz a mi hija Elvira en el suelo de un campo de Los Almendros, cerca de Alicante.

En 1941 me trasladaron a Madrid en un tren de mercancías. Fui detenida en el mismo año. Fui acusada y condenada contra la Seguridad del Estado. Mi única culpa fue cuidar a los enfermos.

¿Qué hicieron el 20 de noviembre de 1975?. Las mujeres del 36 desde el inicio de la transición a la democracia

- Victoria Carrasco Peñalver:

Desde 1994 vivo en Barcelona con mi hija y mis nietos.

Continúo siendo militante comunista.

En 1997, con otras compañeras, fundé la Asociación "Les Dones del 36" con el cargo de vice-presidenta.

- Rosa Cremón Parra:

En 1997, junto con otras compañeras, funde la Asociación "Les Dones del 36" con el cargo de secretaria.

Actualmente, con 88 años, continúo siendo militante del Partido Comunista de Catalunya.

¿Cómo se veían las mujeres como milicianas? ¿Por qué fueron al frente?

Foto 7



Marina GINESTA, miliciana i membre de les Joventuts Socialistes Unificades (JSU) en el tejado del Hotel Colón de Barcelona. Barcelona, 21 de julio de 1936: "Dicen que en la foto del Colón tengo una mirada arrebatadora. Es posible, porque convivíamos con la mística de la revolución del proletariado y las imágenes de Greta Garbo y Gary Cooper. (...) Es una buena foto. Refleja el sentimiento que teníamos en aquel momento. Había llegado el socialismo, los clientes del hotel se habían marchado. Había euforia. Nos aposentamos en el Colón, comíamos bien, como si la vida burguesa nos perteneciera y hubiéramos cambiado de categoría rápidamente".

Marina GINESTA, en una entrevista realitzada per Luis Miguel Pascual l'any 2008. *ALa Guerra Civil a Catalunya 5: La Catalunya vestida de caqui*. Barcelona. El Periódico, p. 69

Los recuerdos y las vivencias de estas mujeres sobre todos y cada uno de estos aspectos es la base del trabajo del alumnado. El material, igual que el anterior, está pensado para alumnos y alumnas de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (12-16) y del Bachillerato (16-18). Sin embargo, una buena selección de algunos recuerdos permite ser utilizado también en los últimos cursos de la enseñanza primaria. Los recuerdos van acompañados de todo tipo de materiales: textos,

fotografías, canciones de la época, etc... con el fin de poder comparar y ampliar, si procede, los testimonios de las mujeres con otras fuentes. La metodología de trabajo fomenta el trabajo cooperativo y el trabajo personal. Así, por ejemplo, sobre los testimonios se les pidió que, en pequeño grupo, elaboraran un informe de cada una de las mujeres a partir de las siguientes pautas (en este caso las pautas están destinadas a las mujeres que sufrieron el exilio):

- ¿qué edad crees que tenían estas mujeres en el momento de los hechos que relatan estos textos?

- ¿cuándo y por qué abandonaron Cataluña?
- ¿qué recuerdan de su huida hacia la frontera y hacia el exilio?, ¿qué impresión tuvieron cuando abandonaron Catalunya?
- ¿qué hicieron en los primeros años del exilio?
- ¿qué hicieron cuando estalló la II Guerra Mundial y los nazis ocuparon Francia? ¿por qué hicieron lo que hicieron?
- ¿qué recuerdan de su paso por los campos de concentración nazis las que fueron a parar allá?, ¿a qué campos fueron?
- ¿qué crees que quiere decir Neus Català cuando afirma: "En Ravensbrück se acabó mi juventud el 3 de febrero de 1944"? ¿Te parece que esta frase la podrían compartir otras mujeres? ¿por qué?
- ¿conoces alguna mujer antepasada tuya que viviese una experiencia parecida a la de estas mujeres?, ¿y en tu localidad?
- ¿qué destacarías del testimonio de estas mujeres o de alguna de ellas? ¿por qué?
- ¿cómo valoras –y por qué– la actuación de estas mujeres en la guerra y en el exilio?

La secuencia termina con una propuesta de trabajo en grupo en la que se debe comparar el papel de la mujer en el pasado y en el presente. Los ámbitos a trabajar eran los siguientes:

1. La mujer política de la II República y la Guerra Civil.
2. La mujer política actual.
3. La miliciana republicana.
4. La mujer en los cuerpos de seguridad del Estado actualmente.
5. La mujer trabajadora en la retaguardia republicana.
6. La mujer trabajadora actual.

De nuevo nos parece muy importante la comparación entre la situación de las mujeres en el pasado y en el presente. La situación de la mujer en prácticamente todo el mundo exige un mayor esfuerzo por parte de todas aquellas personas que se dedican a la enseñanza de la historia para tener bien presente en todos y cada uno de los temas, problemas o períodos históricos que trabajemos. En este sentido nos

parece relevante recordar las palabras de un escritor catalán ya fallecido. Manolo Vazquez Montalban, en la presentación del libro de una escritora republicana exiliada, Neus Català (2000):

"La voz de la mujer se aplica no sólo a reivindicar una historia de las mujeres sino también a plantear la historia vista por las mujeres, en función de que la hegemonía del hombre les dictó un aparente papel pasivo, aparente digo porque los grades sufrimientos y saltos históricos no distinguieron sexos. Sólo la apariencia de que las guerras las ganan o las pierden los hombres en los campos de batalla ha podido condicionar el prejuicio de una Historia escrita sólo para censar reyes, fechas y guerreros. El siglo XX ha sido el gran campo de pruebas de todas las modernidades y de todas ellas tal vez se traspase al siglo XXI como la más positiva la del protagonismo de la mujer. Y ese protagonismo tuvo en las luchas de clases ámbito privilegiado y en la

Guerra Civil española a la vez la culminación de un proceso y un

ensayo general de cambio de rol" (VÁZQUEZ MONTALBÁN, 2000, p. 9).

Foto 8



Foto 9



Rosario Sánchez Mora, "La Dinamitera". Perdió una mano en un atentado contra un ferrocarril nazi de transporte de armas. Murió el 17 de abril de 2008.

Sugerencias finales

Queremos terminar este trabajo con algunas ideas y algunas sugerencias que avalan la necesidad de enseñar historia en la educación primaria y secundaria y en bachillerato con la memoria y no contra la memoria. La memoria, tal como la entendemos, ha de ser, simultáneamente, objeto de estudio y recurso, fuente, para hacer de la historia escolar una asignatura que predisponga al alumnado a aprender y construir conocimientos por las razones siguientes (PAGÈS, 2009):

a) En primer lugar, porque acerca al alumnado a los y a las protagonistas de la historia como hemos visto con anterioridad. Humaniza la historia como objeto de estudio. Y, además, da protagonismo al alumnado en la búsqueda de informaciones

históricas sobre el pasado, en su interpretación y en la narración de los hechos o problemas estudiados.

- b) La memoria, además, abarca una pluralidad de campos y ámbitos tan amplia como la que abarca la propia historia cuando se trata de la historia reciente. Es una potente herramienta para predisponer al alumnado al aprendizaje de la historia y dotarle de aquellos conocimientos que permitan ubicarse en su mundo, construir su historicidad y, a la vez, vacunarse contra las informaciones que distorsionan el conocimiento histórico y social, a pesar de su carácter subjetivo.
- c) La memoria se basa en los recuerdos personales, en

primer lugar, y en los colectivos. Estos recuerdos conviven con olvidos y con lugares de memoria contruidos para no olvidar. Recuerdos, silencios, lugares de memoria van acompañados casi siempre de sentimientos, emociones y subjetividades. Es bueno que el alumnado descubra que los sentimientos y las emociones están presentes en la historia pero también que, a menudo, manifiestan debilidades que conviene descubrir para evitar confundir las percepciones personales con la realidad.

- d) La memoria acoge gran cantidad de significados y puede dar lugar a estrategias didácticas muy variadas, contrastando los recuerdos con todo tipo de fuentes y evidencias. Es una excelente fuente para que el alumnado descubra que la historia es algo más que un conocimiento escolar, libresco, que se ha de aprender sin saber demasiado bien el porqué. Además al recurrir a memorias plurales educamos en la diversidad y ayudamos a cuestionar la homogeneidad que imponen las memorias y las historias nacionales.
- e) La memoria y las fuentes orales son recursos muy económicos. Actualmente, además, son muy fáciles de recoger y conservar utilizando los celulares y otros productos tecnológicos. Se pueden crear archivos de voz en las escuelas que pueden ser

utilizados por futuras generaciones de alumnos y alumnas. Además los trabajos que se generen sobre memoria pueden enriquecer la historia local, las historias de vida y acercar el saber histórico escolar a la nueva historia social, a la microhistoria, a la historia cultural y a todos y a todas las personas que siempre han sido protagonistas de su tiempo, es decir de su pasado, de su presente y de su futuro aunque no sean visibles ni en el currículum ni en la mayoría de manuales didácticos.

- f) Para concluir, creemos que el uso de la memoria y de las fuentes orales facilita la construcción de conocimientos históricos al alumnado y le capacita para valorar y utilizar en sus contextos de vida estos conocimientos. Valorar la utilidad social de la historia facilita al alumnado la toma de decisiones sobre su futuro personal y social. Creemos, con el historiador catalán Josep Fontana, que

“hemos de participar activamente en la formación de la memoria pública, si no queremos abandonar un instrumento tan poderoso en manos de los manipuladores”, para “armados de razones, (...) sacar las malas hierbas de la encrucijada en la que nos hallamos a fin de que se vean más claros los diversos caminos que tenemos delante y para que entre todos escojamos los mejores” (FONTANA, 2005: p. 193).

Fontana se refería en este texto a los historiadores. Nosotros hacemos extensiva esta reflexión a todos los hombres y mujeres y, en especial, a los hombres y a las mujeres más jóvenes que pasan mucho tiempo en las escuelas. Nuestra obligación como docentes es convertirles en

ciudadanos y ciudadanas activos capaces de decidir cómo quieren sentirse en la historia y cómo han de romper la opacidad de la que habla Abad Gómez en la cita que preside este texto para iluminar su futuro y el futuro de la humanidad.

Bibliografía

- ABAD GÓMEZ, H. (2006). *El olvido que seremos*. Bogotá. Planeta
- BAIESI, N.; GUERRA, E. (a cura di) (1997). *Interpreti del loro tempo. Ragazzi e ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia*. Bologna. CLUEB
- Cahiers Pédagogiques* nº 199 de l'any 1981 "Quelle memoire? Pour quelle histoire?".
- CITRON, S. (1981). L'histoire et les trois mémoires . *Cahiers Pédagogiques* nº 199, 13-17. Edición en español: La historia y las tres memorias. En PEREYRA, M. (comp.) (1982). *La historia en el aula*. La Laguna: Universidad de La Laguna, ICE, p. 113-124
- CITRON, S. (1984): *Enseigner histoire aujourd'hui. La mémoire perdue et retrouvée*. Paris. Les éditions ouvrières
- DEIANA, G. (1997). *Io penso che la storia ti piace. Proposte per la didattica della storia nella scuola che si rinnova*. Dizioni Unicopli
- FONTANA, J. (2005). De què serveix un historiador en temps de crisi? En BENEJAM et al. *Mirades al segle XXI*. Vic, EUMO, p. 173-193
- GARRIGA y PUIG, B. (1906). *Topografía Médica de San Cugat del Vallès. Memorias laureada por la Real Academia de Medicina y Cirugía de Barcelona en el concurso de 1905*. Compuesta por..., licenciado en Medicina y Cirugía. Socio corresponsal de dicha Corporación, Premiado en diversos concursos. Colaborador de diversas revistas médico-quirúrgicas y médico titular de Sant Cugat del Vallés. Tipografía religiosa de Julián Doria Miguel, c/ Angel, 20. Barcelona (Gracia). Se vende al precio de una peseta el ejemplar en el domicilio del autor, en Sant Cugat del Vallés. 70 pàgs.
- GONZÁLEZ, N.; HENRÍQUEZ, R.; PAGÈS, J. (2008): "Enseñanza y aprendizaje de la Historia en contextos interculturales. Una experiencia de investigación y aplicación didáctica con consecuencias curriculares". In AVILA, R. M^a/CRUZ, A./DÍEZ, M^a C. (eds.): *Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado*. Universidad de Jaén, AUPDCS, UNIA, 597-615
- GONZÁLEZ, M^a Paula/PAGÈS, Joan. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Historia y Memoria* nº 9, 275-311
- GREINER, M. (2005). *Profesora, ¿cómo se escribe el futuro? El intento de una maestra de aportar paz y esperanza en un gran conflicto*. Madrid, Maeva. Versión original Piper Verlag GmbH, München, 2003
- GRUP DE CIÈNCIES SOCIALS DE "ROSA SENSAT" (1981). *Les ciències socials a la segona etapa d'E.G.B.* Barcelona, Rosa Sensat/Edicions 62

- JACQUEST-BORG, B. (1981). Quelle histoire? Pour quelle memoire?. *Cahiers Pédagogiques* n° 199, p. 3
- JANER, O./PAGÈS, J. (1980): *L'estudi de la societat. Catalunya i la resta d'Espanya als segles XIX i XX*. Barcelona. Dossiers Rosa Sensat
- MADOZ, P. (1847). *Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España y sus posesiones de Ultramar*. Madrid. Tomo VII para la localidad objeto de la comparación Sant Cugat del Vallès (Barcelona, España)
- PAGÈS, J. (1979). La immigració a l'escola. *Perspectiva Escolar* n° 40, 32-35
- PAGÈS, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n° 55, p. 43-53
- PAGÈS, J. (2009). La memòria i l'ensenyament de la història a Catalunya: reflexions sobre alguns antecedents i suggeriments per al futur. En PAGÈS, J.; GONZÁLEZ, M. P. (coords.) (2009). *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*. Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions, p. 121-135
- PAGÈS, J./CASAS, M. (2005). *Republicans i republicanas als camps de concentració nazis. Testimonis i recursos didàctics per a l'ensenyament secundari*. Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona
- PAGÈS, J.; GONZÁLEZ, M. P. (coords.) (2009). *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*. Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions
- PAGÈS, J.; GONZÁLEZ, M. P. (2009). Història, memoria i ensenyament de la història: conceptes, debats i perspectives. In PAGÈS, J.; GONZÁLEZ, M. P. (coords.) (2009). *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*. Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions, pp. 11-32.
- PAGÈS, J./JANER, O. (1978): "Demografia i història a 8è d'EGB". *Perspectiva Escolar* n° 22, 42-48
- PAGÈS, J.; NOMEN, J.; GONZÁLEZ, N. (2010): *Les Dones del 36.*. Institut d'Educació, Ajuntament de Barcelona.
- PAGÈS, J./TEIXIDOR, M. (1987): "La història familiar com a recurs per a l'estudi de les conseqüències socials de la industrialització". PAGÈS, J./PONS, M. (coord.): *Ciències Socials al cycle superior. Jornades d'experiències didàctiques*, abril 1986. ICE-Universitat Autònoma de Barcelona, 9-16
- VÁZQUEZ MONTALBÁN, M. (2000). Cuando la historia no la escriben los vencedores. Presentación. En CATALÀ, Neus (2000): *De la resistència y la deportación. 50 testimonios de mujeres españolas*. Barcelona. Península, p. 9

RECEBIDO EM 29.11.2016

APROVADO EM 17.12.2016

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL ENCONTRA O ENSINO DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS EM PRÁTICAS EDUCATIVAS

Vitória Azevedo da Fonseca
Secretaria de Estado da Educação/SP
vitoria.azevedo@gmail.com

Resumo

Este artigo apresenta referências de práticas envolvendo a metodologia da educação patrimonial, que possui uma trajetória diferenciada em relação às pesquisas na área de ensino de História, sua aproximação, em termos de desenvolvimento de habilidades cognitivas, com a "Educação Histórica" e a apresentação de uma prática em sala de aula, no intuito de desenvolver habilidades relacionadas ao "olhar", no ensino de História.

Palavras-chave: educação patrimonial, educação histórica, ensino de História

Abstract

This article describes activities practicals with reference in heritage education and presents relationship with the reserches made in Historical Learning focusing the proposes in developing cognitive skills and, at the end, present a experiment with activities for developing the vision and point of view.

Keywords: Heritage Education, Historical Learning, History Teaching.

Em um texto publicado no dossiê sobre Ensino de História da *Revista Brasileira de História*, de 1993, Ricardo Oriá Fernandes faz uma proposta para o desenvolvimento de atividades relacionadas à Educação Patrimonial no ensino de História, com o objetivo, basicamente, de "desenvolver em nossos alunos a consciência preservacionista da memória histórica, enquanto referencial de nossa identidade e

construção da cidadania" (FERNANDES, 1993:266).

Para este autor, a Educação Patrimonial

...nada mais é do que a educação voltada para questões atinentes ao Patrimônio Cultural, que compreende desde a inclusão nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, de disciplinas ou conteúdos programáticos que versem sobre o conhecimento e a conservação do Patrimônio Histórico, até a realização de cursos de aperfeiçoamento e extensão para os educadores e a comunidade em geral a fim de lhes propiciar informações acerca do Patrimônio Cultural, de forma a habilitá-los a despertar nos educandos e na sociedade o senso de preservação da memória histórica e o consequente interesse pelo tema. (FERNANDES, 1993:274).

Fernandes apresenta a proposta como possibilidade de inserção do tema no ensino de História apontando para o referencial desenvolvido no âmbito das pesquisas sobre Patrimônio e preservação.

Outro autor, numa publicação de 2014, aponta para questões semelhantes a serem pensadas na relação entre ensino de história e educação patrimonial. Para Alarcon Agra do Ó, a educação patrimonial é "uma prática pedagógica razoavelmente precisa, e que se volta para a educação sobre e a partir do patrimônio – entendido este como o conjunto de marcas das experiências humanas que a cada tempo se delimita..." (AGRA DO Ó, 2014:99). Fazendo um paralelo entre a "cultura histórica" e a "educação patrimonial", o autor afirma que

estes dois enunciados “podem ser pensados como territórios nos quais o historiador se sente à vontade, mas nos quais ele não é o único senhor.” (AGRA DO Ó, 2014:100).

A educação patrimonial, uma metodologia desenvolvida em um âmbito diferente das pesquisas sobre ensino de História, integra uma outra tradição de debates e conceitos. Os discursos sobre patrimônio e preservação, surgiram, de acordo com Choay, a partir de situações de grandes perdas sociais. Nesse sentido, aponta para, por exemplo, as ações governamentais no âmbito da Revolução Francesa, como um marco nas políticas de preservação de bens materiais nacionais, melhores desenvolvidas no âmbito da Revolução Industrial, quando, o discurso de preservação beira a obsessão. Esse viés estatal da conservação, envolvendo políticas públicas de preservação, desenvolveu-se e aprimorou-se a partir de diversas ações, debates, embates e interesses. Ultrapassa as fronteiras nacionais, atingindo aspectos globais a partir da criação da Unesco. Diversas Cartas configuraram-se como documentos de orientações que apelavam para a importância da preservação dos patrimônios e da memória humana, com o conceito de “Patrimônio da Humanidade”, desenvolvendo com isso, políticas públicas nacionais.

No Brasil, o discurso ganha força no início do século XX, numa atmosfera de discursos sobre a construção da nação, e, nesse aspecto, envolve embates políticos de definições do que é ou não a cultura nacional, do que deve ou não ser preservado. Questão esta que

está diretamente relacionada às reflexões em torno do tema. Ferreira destaca que é fundamental “...ressaltar-se que nessa construção cultural que é o patrimônio, o jogo de escolhas e o espaço do conflito são elementos inerentes ao mesmo, tal como afirma Nora quando diz que o patrimônio é muito mais reivindicado do que herdado” (FERREIRA, 2006:80). Nesse processo de escolha e seleção, ressalta as características identitárias do selecionador, “a história do patrimônio é a história da construção do sentido de identidade e mais particularmente, dos imaginários de autenticidade que inspiram as políticas patrimoniais” (POULOT, 1997:36). Questão fundamental que permeia a problemática da preservação: os sujeitos que, ao fazerem suas escolhas, com quaisquer que sejam os critérios, exercem uma forma de poder, de acordo com Chagas.

Preservar e destruir, musealizar e não-musealizar, memorizar e esquecer formam pares bailarinos desenhando no tempo e no espaço uma coreografia esquisita, ao som de uma música que soa ora muito familiar, ora muito estranha. Não é fácil identificar quem puxa a dança. Os bailarinos frequentemente se confundem. Para além da metáfora, interessa compreender que preservar e destruir, musealizar e não-musealizar, memorizar e esquecer não constituem fim em si mesmos. Aliás, na acepção que conta para a presente reflexão, todos esses verbos são transitivos. De outro modo: excluindo os aspectos involuntários todas as ações de preservação, musealização e memorização estão ao serviço de determinados sujeitos, o que equivale a dizer que elas ocorrem

como um ato de vontade, ou como um ato de poder. (CHAGAS, 2002:138)

No Brasil, a questão, com suas especificidades, principalmente no que diz respeito, inicialmente, a uma ideia de patrimônio edificado relacionado a tempo passado comparativamente a países europeus, desenvolve-se com disputas e debates que se complexifica ao longo do tempo e que gera políticas públicas que atuam positivamente no sentido da preservação da diversidade cultural.

Como salienta Oliveira (2003), para além de um sentido estático que por vezes, ou por vício ou mesmo por ingenuidade, caracteriza o patrimônio, deve-se se pensar este como um espaço em que se constituem práticas sociais, cujas relações são a um só tempo complexas, dinâmicas e dependentes daqueles que nelas se envolvem. Segundo a autora, a polivalência dos espaços cria campos possíveis de práticas sociais diversas, "os lugares nada significam se não levarmos em conta os agentes a que estas instituições estão sujeitas". Talvez, se partíssemos dessa concepção, sua preservação se daria em função da preservação das diversas possibilidades de interpretá-lo e nesta formulação, o material gera o imaterial, num processo circular e retroalimentado, sendo na prática impossível haver qualquer separação entre esses elementos. (COSTA e CASTRO 2008:126)

Remetendo ao processo de construção da nacionalidade, podemos dizer que a construção de lugares de memória, tais como a Biblioteca Nacional, o Museu Nacional, e, posteriormente, o

Arquivo Nacional e o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, no âmbito da Monarquia, marcam iniciativas emblemáticas na instauração de discursos sobre o nacional, com os quais serão estabelecidos diálogos.

No ideário Republicano e a possibilidade da fragmentação nacional, discursos sobre a "unidade" passam a permear diversos setores. Nos anos de 1920, o nacionalismo adentrou a malha social na busca da cultura "genuinamente" brasileira, em busca da preservação e catalogação. No conjunto dos esforços, principalmente dos modernistas, se desenvolve a ideia de proteção ao que seria considerado "patrimônio" nacional, efetivando-se, no governo de Getúlio Vargas, (RODRIGUES, 2003), com a criação do SPHAN (Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), em 1937.

Em seu projeto de criação, o patrimônio é assim definido: "conjunto de bens móveis e imóveis (...) cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico" (SPHAN apud RODRIGUES, 2003:20).

Na década de 1970, a partir das mudanças dos discursos de preservação da Unesco, a partir da sua criação, após a II Guerra Mundial, o Brasil teve diversos lugares considerados como "patrimônio da humanidade". Nesse discurso, ressaltava-se os aspectos ligados, principalmente, ao patrimônio ambiental.

De acordo com Rodrigues, apesar dos discursos de herança cultural no Brasil estarem relacionados à posturas que remetem à década de 1930, na década de 1980, grande parte da população não se identificava com o "patrimônio" construído em função da ênfase dada aos "vencedores". No âmbito do processo de redemocratização, os movimentos sociais começam a atuar na política e a reivindicar visibilidade a "outras memórias". Nessa época, o patrimônio era visto como um lugar de memória social, permitindo a inclusão de bens relacionado a outros setores sociais, que não os dominantes. Instaura-se também uma disputa simbólica entre memória/esquecimento. Juntamente com o processo de constituição do ideário sobre o patrimônio, surge também a preocupação com a educação para a sua preservação. Mário de Andrade, Rodrigo Melo e Franco mencionavam suas preocupações com a necessidade de ações de caráter educativo no âmbito do órgão de preservação. (IPHAN, 2014)

No âmbito federal, o IPHAN, denominação alterada em 1970, vem desenvolvendo diversas ações de preservação, tombamento, catalogação e divulgação dos bens culturais materiais e imateriais e ações de educação para o patrimônio, como, por exemplo, o projeto Integração.

A inserção do conceito de "educação patrimonial" voltado para desenvolvimento de ações práticas ocorreu em evento em 1983, segundo Horta, inspirado no programa pedagógico inglês intitulado "HeritageEducation",

depois ampliado para outros países. Ao longo de vários anos, diversas ações foram desenvolvidas tomando como base a experimentação e descobertas construindo um acervo de atividades que compõe a chamada "metodologia da educação patrimonial", apresentadas no Guia Básico de Educação Patrimonial, do IPHAN.

Publicação pioneira na área, seu conteúdo resultou da sistematização dos fundamentos conceituais e práticos de uma série de capacitações itinerantes realizadas pelas autoras, preferencialmente, com técnicos das superintendências do IPHAN, professores e alunos da rede formal de ensino e agentes comunitários, na segunda metade dos anos 1980 e 1990, em diversos contextos e diferentes localidades do país. (IPHAN, 2014:13)

As atividades envolvem fazer questionamentos que visam destrinchar determinado objeto, prédio, espaço, manifestação cultural e podem ser aplicadas em diversos objetos de estudo. As etapas metodológicas, como descritas no Guia, são divididas em "Observação", com exercícios de percepção visual/sensorial, através de perguntas, jogos, comparações, medições, deduções, etc. A segunda etapa é o "Registro" composto da descrição do objeto, verbalmente ou pela escrita, produção de gráficos, maquetes, mapas, etc. A terceira etapa é a "Exploração" que envolve a análise do problema, criação de hipóteses, questionamentos, levantamento de dados em outras fontes, etc. E, por fim, a quarta etapa é a "Apropriação" quando os

estudantes são levados a recriarem o tema estudado, a fazerem releituras, dramatizações, pinturas, esculturas, dança, exposições, etc.

Dentre os objetivos dessas etapas estão a identificação do objeto com desenvolvimento da percepção visual e simbólica; a fixação do conhecimento e desenvolvimento da memória; desenvolvimento de capacidade de análise e interpretação de evidências e, por fim, o envolvimento afetivo com a apropriação e desenvolvimento da capacidade de expressão, criatividade e valorização do bem cultural.(HORTA, 1999:11)

A autora descreve o desenvolvimento de atividades, utilizando essa metodologia, tendo como foco a análise de objetos; monumentos; centros históricos e sítios arqueológicos. Foram realizadas atividades em diversos lugares e o guia traz alguns estudos de casos realizados no Museu Imperial (Petrópolis/RJ), por exemplo, com o projeto Casamento na Corte o qual previa a realização de um baile pelos estudantes como etapa final; em sítio arqueológico Missões Jesuítico-Guarani de São Miguel Arcanjo/RS, que envolveu uma escavação simulada por parte dos estudantes, onde a Educação Patrimonial foi introduzida em 1987; o estudo do Centro Histórico de Antônio Prado/RS, onde a primeira oficina foi realizada em 1989; o Projeto Regional de Educação Patrimonial no município de Silveira Martins/RS, a partir de 1993. Diversas oficinas de educação patrimonial foram desenvolvidas e aperfeiçoadas a partir de mecanismo de avaliação do grau de "apropriação

e envolvimento dos participantes em relação aos bens culturais analisados" (HORTA, 1999:47) e, com isso, construiu-se uma metodologia consistente a partir de constante aprimoramento.

Na década de 2000, novas medidas foram tomadas e diversas ações realizadas no âmbito da Educação Patrimonial, o que pode ser conferido, por exemplo, no site do IPHAN e na leitura das diversas publicações da área.

Com a progressiva consolidação e o adensamento institucional da área, em compasso com as inúmeras iniciativas executadas pelas superintendências e instituições ligadas ao IPHAN, uma série de eventos foram promovidos visando construir coletivamente parâmetros de atuação, marcos conceituais, instrumentos legais e parcerias na área de Educação Patrimonial.(IPHAN, 2014:14)

As ações do IPHAN, nesse sentido, vislumbram uma expansão ainda maior. O documento final construído ao longo dos debates dos Grupos de Trabalho no II Encontro Nacional de Educação Patrimonial, realizado na cidade de Ouro Preto, em julho de 2011 configura-se como um "Texto base para uma política nacional no âmbito da Educação Patrimonial" e apresenta seus eixos temáticos, com diretrizes e ações, dentre as quais, propostas de inserção do assunto no processo de formação docente.

O documento possui 4 eixos temáticos, dentre os quais estão: Perspectivas Teóricas em Educação, Patrimônio Cultural e Memória; Educação Patrimonial: participação social e sustentabilidade; Educação

Patrimonial, Espaços Educativos e Cooperação; e, Educação Patrimonial, Marcos Legais, Gestão e Avaliação. A partir desses eixos, foram estabelecidos diretrizes e ações. São 13 Diretrizes e 44 ações distribuídas pelos eixos temáticos. Dentre as ações estão desde o fortalecimento das Casas de Patrimônio ao financiamento de ações nas escolas através do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola).

As ações envolvem criar incentivos para desenvolvimento de pesquisas, registros, sistematização de experiências e divulgação das mesmas; promover cursos de capacitação e pós-graduação em Educação Patrimonial, inserir a temática na formação de professores; desenvolver e divulgar materiais didáticos, inserir ações de Educação Patrimonial nos sistemas de ensino regular; criar espaços educativos para promoção da Educação Patrimonial, criar uma Rede Nacional de Educação Patrimonial para articular ações e trocas; realizar eventos regionais e nacionais, dentre outras.

Considerando a história do IPHAN e as ações, políticas e publicações desenvolvidas neste contexto, podemos dizer que a "educação patrimonial", no Brasil, está inserida em um campo de estudos e debates que se desenvolveu fora, e além, do âmbito das pesquisas sobre ensino de história, apesar dos diversos momentos de encontros, sejam eles pontuais ou institucionalizados em espaços universitários cuja inserção de disciplinas ligadas ao tema do patrimônio, selam essa parceria.

As práticas em ensino de História, seja na Educação Superior ou na Educação Básica, que estabelecem relação, em algum nível, com "questões do patrimônio" podem ser identificadas em variados espaços, como indicam artigos que as relatam. Oliveira (2009), relata o processo de implementação das disciplinas "Memória e Patrimônio Histórico" e "Arquivística Histórica" em curso de formação de profissionais de História na UFRN, propondo um debate sobre a produção de conhecimento em atividades de pesquisa, mas, também de ensino. Almeida e Lima (2006) relatam experiência de criação de uma "mostra museológica" com objetos que formam a "cultura material da escola", em atividades de formação continuada de docentes da Educação Básica na cidade de Uberlândia, em 2006. Pacheco (2010), ao refletir sobre o processo de construção do Memorial da Universidade Federal Rural de Pernambuco, ao longo de 2009, mobiliza os conceitos de história e memória, metodologia da educação patrimonial, pautado por Horta (1999), associado à ideia freiriana de "Leitura de Mundo".

Teixeira (2009) ressalta a importância da valorização do método de educação patrimonial em experiências de formação docente na cidade de Rio Grande, RS. Beeck (2008) faz a mesma defesa para a cidade de Gramado e Canela (RS). Matos (2009) descreve oficinas realizadas no âmbito do Núcleo de Educação Patrimonial do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (RS) e sugere metodologias a partir do conceito de

“bem cultural familiar”. Muitas das experiências realizadas na região Sul, envolvem a aplicação da metodologia da educação patrimonial, tendo como principal justificativa a ideia de preservação e construção de identidades, tomando como referências a Constituição Federal, em seu artigo 216, e também os PCNs, no que diz respeito a pluralidade cultural como tema transversal. As principais referências metodológicas são Horta, Grumberg (2006) e Machado (2004).

Para esta última autora, na mesma linha das anteriores,

A Educação Patrimonial consiste na implementação de ações educativas de investigação, apropriação e valorização do Patrimônio Cultural. O trabalho com a produção cultural das gerações que nos antecederam permite reativar os processos da memória, descobrindo como nossos antepassados produziam a satisfação de suas necessidades, como resolviam seus problemas imediatos e como se organizavam socialmente. Um outro olhar sobre o seu fazer e saber pressupõe estabelecer elos com essa produção cultural. Esse processo de reconhecimento, atribuição de significado e de identificação nos faz entender o que somos hoje e construir coletivamente o nosso futuro. (MACHADO, 2004:28)

Apesar dos relatos de experiências práticas, o número de pesquisas em níveis de mestrado e doutorado, não são muito grandes, por exemplo, em Santa Catarina, conforme aponta Alison Antonio Paim, em uma pesquisa em desenvolvimento na Universidade Federal de Santa Catarina sobre a produção acadêmica do estado a

respeito da educação patrimonial. Segundo o autor, após o levantamento da produção das diversas universidades pesquisadas, concluiu que “...restou evidente que a produção acerca da temática patrimônio e educação patrimonial não tem se revelado um expoente” (PAIM, TAVARES, 2015).

As pesquisas acadêmicas em torno do ensino de História, campo cada vez mais complexo e diversificado, ganharam força a partir do processo de redemocratização, criação de programas de Pós-Graduação e ampliação das universidades, ocorrida nos últimos anos. Diversas são as temáticas enfocadas que vão desde a formação docente, a questão dos currículos, os livros didáticos, etc., Nesse contexto, no entanto, a temática da educação patrimonial é incipiente.

Para além da utilização e aplicação da metodologia da educação patrimonial, há também outras possibilidades de relacionar a temática às pesquisas na área de ensino de História. Por exemplo, a pesquisadora Helena Pinto (2012), cuja pesquisa desenvolveu em Portugal ressalta as aproximações entre a educação patrimonial e os princípios de uma educação voltada para formação de uma “consciência histórica”. De acordo com a autora, ambos são construções simbólicas. Fazendo referência a Collingwood, a autora ressalta a importância da construção da noção de evidência, enfatizando o trabalho a partir de objetos.

Cooper (2007) lembra que processo de pesquisa histórica foi clarificado por Collingwood na sua autobiografia, publicada em 1939,

onde o autor partiu de 'questões específicas sobre as fontes, para o significado e função que os objetos, quer fossem botões, habitações ou acampamentos, teriam para as pessoas que os produziram ou usaram' (PINTO, 2012:193)

Partindo de Cooper e sua leitura de Collingwood, a autora ressalta que as perguntas sobre os objetos "como foi feito? Por quê? Como era usado? Por quem? Havia outros? O que significava para a pessoa que o fez e usou? Tiveram reflexo nos estudos sobre a aprendizagem dos alunos em História. "Dickson, Gard e Lee afirmam que, sem questões, não pode existir evidência: 'são elas que transformam meros vestígios em evidência do passado'" (PINTO, 2012:193)

A autora, fazendo referência a Cooper, propõe a sua análise a partir de atividades desenvolvidas em Guimarães (Portugal), envolvendo a educação para o patrimônio pois estas práticas mostraram-se bastante significativas na aprendizagem histórica.

O estudo de Cooper (2004) revelou que o uso de estratégias de ensino que envolvam experiências com significado (como as visitas a sítios e museus onde as crianças possam explorar e extrapolar), questões abertas sobre evidência (de modo a permitir diferenciarem entre 'saber', 'supor' e 'não saber'), vocabulário selecionado com diferentes níveis de abstração, e uma atmosfera de expressão livre, onde as crianças possam sentir-se confiantes para conversar, são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento histórico das crianças. (PINTO, 2012:194)

E é interessante que o desenvolvimento do pensamento histórico, de acordo com Nakou, está menos relacionado ao tipo de museu ou espaço visitado e fortemente influenciado pela metodologia de abordagem dos objetos que cria "...condições para o avanço da compreensão da evidência, dado que os alunos ao estudarem o passado a partir dos objetos de museu [...] podem desenvolver mais facilmente o seu pensamento histórico" (PINTO, 2012:195).

Seguindo nesta linha, e identificando a inexistência de questionamento sobre os objetos que nos circundam na vida cotidiana, Ramos defende "a realização de atividades vinculadas à 'historicidade dos objetos' na própria sala de aula, para que o professor motive a percepção dos alunos a partir de materiais do cotidiano" (PINTO, 2012:195), que abre espaço para uma formação para o olhar mais atento nos estudantes em relação aos objetos de museus, ou, objetos que os rodeiam na vida cotidiana, buscando, desta maneira, desenvolver um olhar diferenciado que leva à percepções de temporalidades.

Analisando as propostas presentes no Guia Básico, referenciado acima, e, as pesquisas no âmbito da "Educação Histórica", podemos considerar que aspectos da metodologia e objetivos da educação patrimonial vão ao encontro dos objetivos da educação histórica no que diz respeito ao desenvolvimento de competências cognitivas e na relação entre a educação e a vida. A metodologia proposta e as reflexões dela decorrentes possibilitam o

desenvolvimento de habilidades cognitivas relacionadas à temporalidade, como indica o estudo de Pinto (2012).

A aprendizagem é, segundo Rösen (2004) uma qualidade específica dos procedimentos mentais da consciência histórica. A aprendizagem histórica envolve mais do que a simples aquisição de conhecimentos do passado e o aumento desse conhecimento. Vista como um processo em que se adquirem progressivamente competências, emerge como um "processo de mudança das formas estruturais através das quais utilizamos e lidamos com a experiência e o conhecimento da realidade passada, progredindo de formas tradicionais de pensamento para as ontogenéticas" (RÖSEN, 2004, p. 81) (PINTO, 2012:191)

Tendo em vista este debate, na tentativa de compreender práticas realizadas em sala de aula, abaixo descreverei uma atividade realizada tendo como referência a Educação Patrimonial através dos materiais de orientação do programa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, intitulado *Lugares de Aprender*, na busca de refletir, a posteriori, as possibilidades de desenvolver, no âmbito do espaço escolar, atividades diferenciadas que visam, para além de um ensino de história conteudista, o desenvolvimento de competências cognitivas para a construção de um pensamento histórico.

A atividade foi desenvolvida em sala de aula como preparação para uma visita a um museu local

intitulado Casa de Cultura Herman Muller, uma antiga tecelagem onde também funcionou uma hidrelétrica. A partir das orientações presentes na publicação que compõe o programa "Cultura é Currículo", *Lugares de Aprender*, (São Paulo, 2008) foram feitas algumas seleções e adaptações à situação na qual estávamos inseridos (professor e aluno) e a opção por desenvolver tanto a ideia de "olhar" quanto a de "ponto de vista".

Nesse sentido, integrando uma prática mais ampla, foram realizadas atividades que foram da observação de objetos (ligados à iluminação não elétrica), seu registro em desenho, a seleção e enquadramento e a exposição. Metodologia embasada na educação patrimonial, teve como principal foco o desenvolvimento da percepção, observação e construção de um ponto de vista a partir da análise de um objeto. Nesse sentido, considerando a importância de desenvolver a capacidade de compreender os diversos pontos de vistas envolvidos em uma construção historiográfica, esse foi o enfoque da atividade, que passo a relatar, relacionando o texto e as imagens.

Após a observação do Objeto 1 e Objeto 2 (Foto 1, 2 e 3) realizada em uma mesma sala, no mesmo dia, os alunos escolheram aquele que gostaria de registrar visualmente tendo sido orientados a fazerem esse registro de uma maneira livre, com vistas a uma exposição para toda a escola.



Foto 1 - Objeto 1 escolhido para ser observado. Foto: Vitória A. Fonseca (2012)



Foto 2 - Detalhe do objeto 1. Foto Vitória A. Fonseca (2012)



Foto 3 - Foto do objeto 2 escolhido para registro. Foto: Vitória A. Fonseca (2012)

Foi perceptível, durante a realização da atividade, o



Foto 4 - Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental observam e fazem um registro visual do objeto 2. Foto: Vitória A. Fonseca (2012) CG. ISSN: 2237.3217

envolvimento e o empenho dos estudantes em desenvolver o que estava sendo proposto. A professora procurou manter uma postura de observação, sem grandes

interferências, na compreensão de que aquele momento de registro era um momento introspectivo e de concentração, como podemos observar nas Fotos 4, 5, 6 e 7.



Foto 6 - Detalhe de aluno registrando o objeto 2. Foto Vitória A. Fonseca (012)

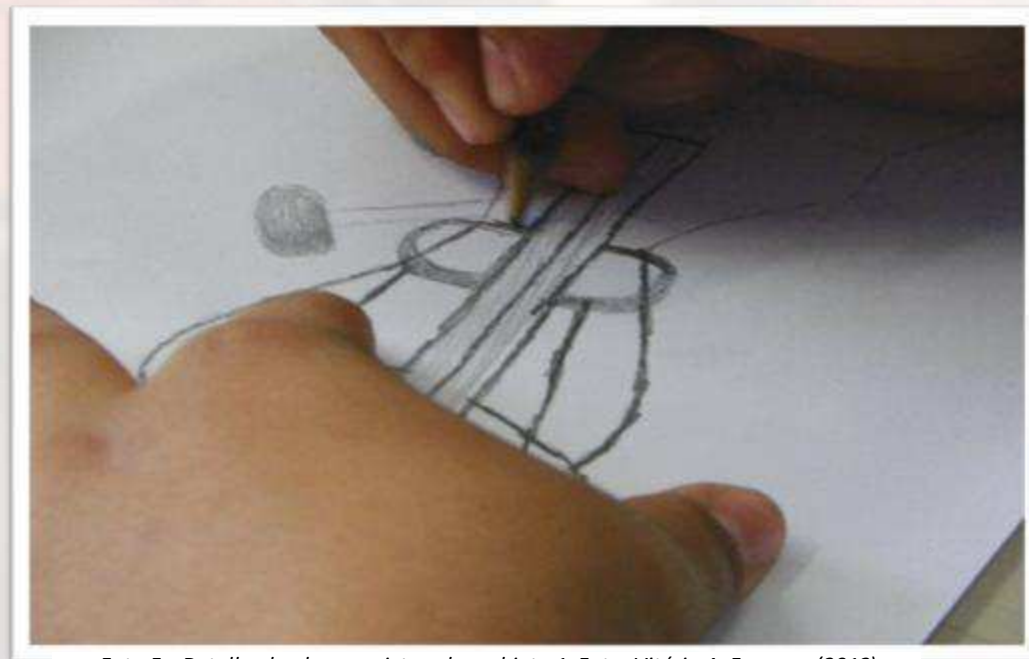


Foto 5 - Detalhe de aluno registrando o objeto 1. Foto: Vitória A. Fonseca (2012)

Após a realização dos registros, nas aulas seguintes, os diferentes trabalhos foram expostos na lousa para que todos pudessem observar mais atentamente cada trabalho

realizado. Foram feitos exercícios de contemplação e análise, como podemos observar nas Fotos 9, 10,11,12 e 13.



Foto 8–Trabalhos expostos para observação, contemplação e seleção daqueles que comporiam a exposição a ser organizada pela turma . Foto: Vitória A. Fonseca (2012)



Foto 7 - Detalhe de aluno registrando o objeto 1. Foto Vitória A. Fonseca (2012)

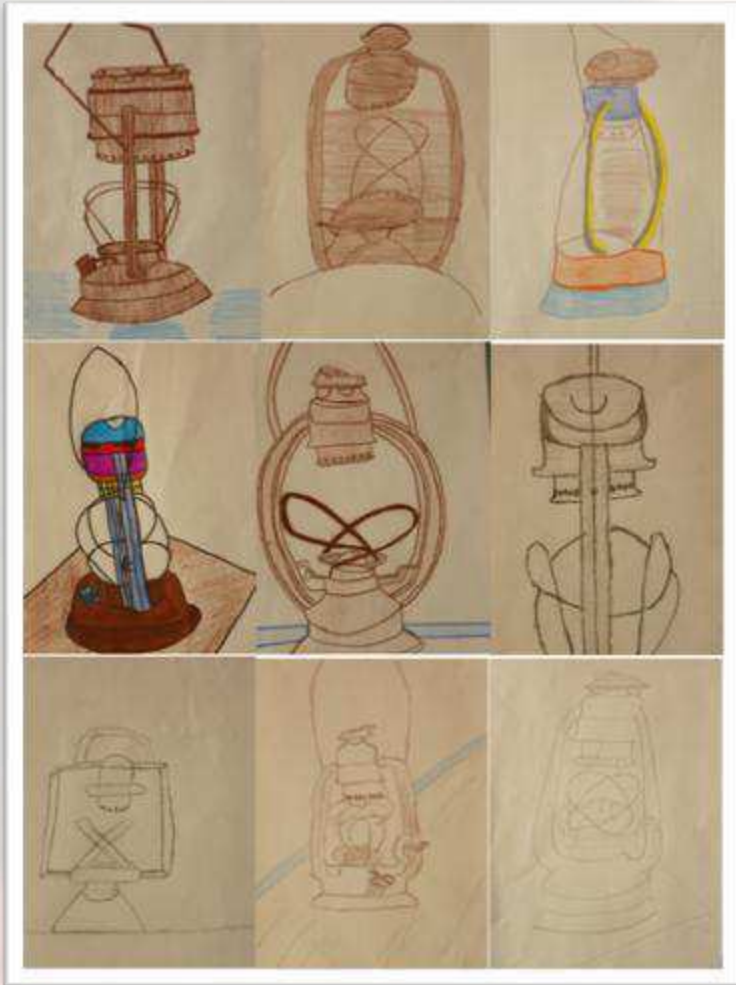


Foto 9- Trabalhos expostos para observação, contemplação e seleção daqueles que comporiam a exposição a ser organizada pela turma . Foto: Vitória A. Fonseca (2012)

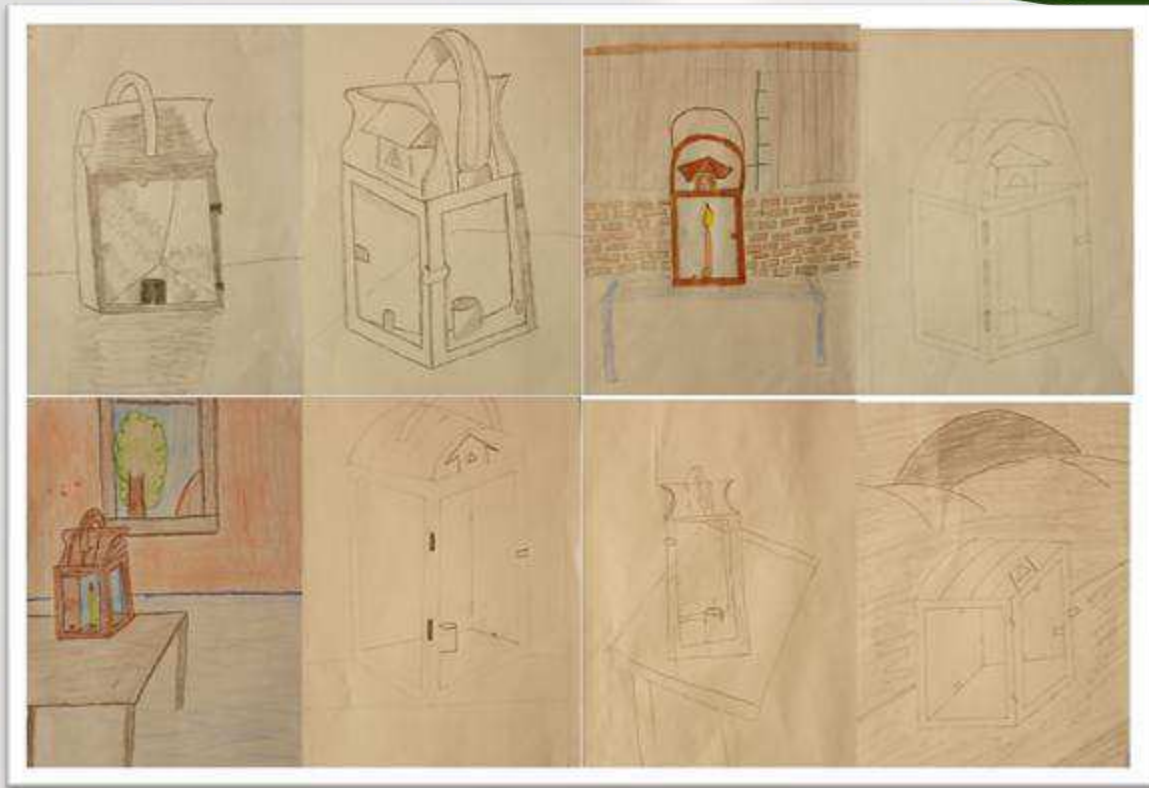


Foto 10 - Trabalhos expostos para observação, contemplação e seleção daqueles que comporiam a exposição a ser organizada pela turma. Foto: Vitória A. Fonseca (2012)

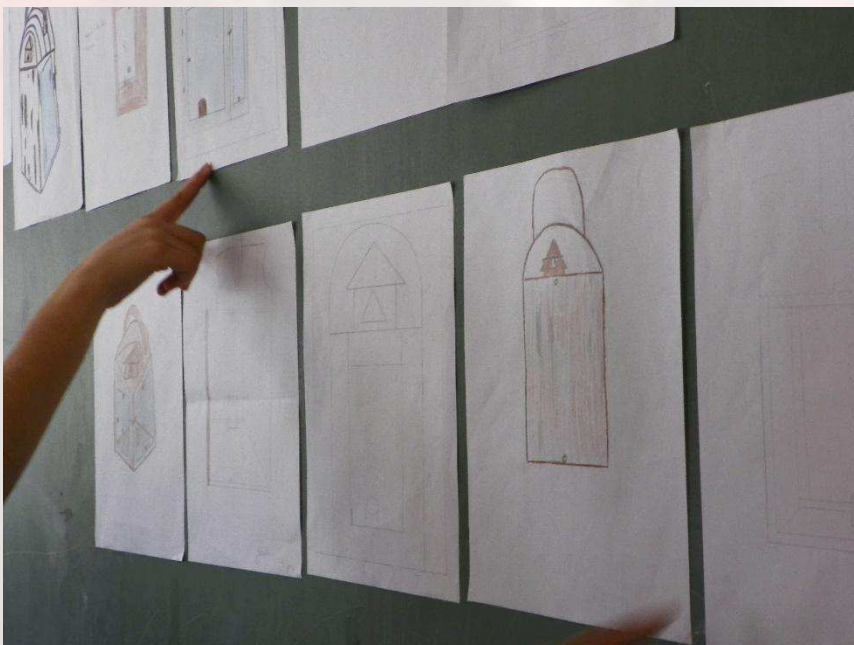


Foto 11 - Aluno aponta para um dos trabalhos expostos. Foto: Vitória A. Fonseca (2012)



Foto 12 – Aluna enquadra um dos desenhos para verificar “como fica”. Foto Vitória A. Fonseca (2012)

E, para finalizar a atividade, inserida em um contexto de outras atividades preparatórias para a visita ao museu, os trabalhos foram

expostos no corredor da escola, após a escolha e seleção dos próprios estudantes, como podemos ver na Foto 13.



Foto 13 – Exposição dos desenhos no corredor da escola. Foto: Vitória A. Fonseca (2012)

A atividade desenvolvida com estudantes do 9º ano do Ensino

Fundamental, a partir da apropriação de referências, guarda estreitas

relações com a metodologia da educação patrimonial. Assim como é orientado, a primeira etapa da observação foi realizada a partir dos objetos selecionados, relacionados à questão da iluminação que tinha um sentido no contexto da visita que seria realizada. Na segunda etapa, do registro, os alunos puderam desenvolver sua percepção, escolheram lugares para melhor se posicionarem no registro do objeto, e criaram suas próprias representações a partir de uma referência. A etapa de exploração foi realizada verbalmente após o processo de registro. E, por fim, a etapa da apropriação foi desenvolvida na seleção e organização de uma exposição no ambiente escolar a partir da qual os estudantes puderam perceber os diferentes pontos de vista naquelas representações e, ao

mesmo tempo, desenvolver capacidades cognitivas relacionadas ao olhar e ao processo de visão.

Essa metodologia, que possibilita o desenvolvimento de habilidades cognitivas e não apenas a aquisição de informações, pode ser desenvolvida no próprio ambiente escolar, quando existem restrições para saídas escolares por quaisquer motivos, e, além disso, pode ser aplicada em diversas situações. Favorece o desenvolvimento de conceitos históricos e também o envolvimento dos estudantes no seu processo de aprendizado. Apesar da atividade estar restrita à sala de aula, e a educação patrimonial propor experiências, sem dúvida, mais marcantes, isso não inviabiliza a adoção sistemática da metodologia proposta no âmbito do ensino de História.

Referências

- AGRA DO Ó, Alarcon. Cultura Histórica e Educação Patrimonial. In: OLIVEIRA, Carla Mary S.; MARIANO, Serioja Rodrigues Cordeiro. (Org.). *Cultura Histórica e Ensino de História*. João Pessoa: Editora da UFPB, p. 95-110, 2014
- ALMEIDA, M.F.R., LIMA, S.C.F "Patrimônio cultural, história da educação e formação continuada de professores" in: *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n.24, p. 114 -124, dez. 2006
- ARIAS NETO, José Miguel. Memórias do Totalitarismo: cultura histórica e educação patrimonial. In: OLIVEIRA, Carla Mary S.; MARIANO, Serioja Rodrigues Cordeiro. (Org.). *Cultura Histórica e Ensino de História*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p. 95-110. pp. -94
- BEECK, A. A.B. "Algumas considerações sobre Educação Patrimonial e a realidade deste processo nas cidades de Gramado e Canela" in: *Textura*, n.18, jul./dez. 2008
- CHAGAS, Mario. Cultura, patrimônio e memória. In: *Integrar: I Congresso Internacional de Arquivos, Bibliotecas, Centros de Documentação e Museus*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002. p. 135-150.
- COSTA, M.L. e CASTRO, R.V. Patrimônio Imaterial Nacional: preservando memórias ou construindo histórias? *Estudos de Psicologia*. 2008, 13(2)pp.125-131
- FERNANDES, Ricardo Oriá. Educação Patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de história. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.13, n.25/26, 1992/1992, pp.265-276

- FERREIRA, Maria Letícia Mazzucchi. Patrimônio: discutindo alguns conceitos. *Diálogos.*, v. 10, n. 3, 2006, p. 79-88.
- GIL, C.Z.V, TRINDADE, R.T.Z. (org). *Patrimônio cultural e ensino de história*. Porto Alegre, RS: Edelbra, 2014.
- GRUNBERG, Evelina. *Manual de Atividades Práticas de Educação Patrimonial*. IPHAN, Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/558606/mod_resource/content/0/GRUNBERG_Evelina.pdf Acesso em nov/2016.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 2006.
- IPHAN. *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*. IPHAN, 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducacaoPatrimonial_m.pdf Acesso em: nov/2016.
- MACHADO, Maria Beatriz Pinheiro. *Educação patrimonial: orientação para professores do ensino fundamental e médio*. Caxias do Sul: Maneco, 2004.
- MATOS, A.P. "Educação patrimonial nas escolas de Ensino Fundamental e Médio: a cultura material no bem cultural familiar" in: *Métis: história & cultura* v. 8, n. 16, p. 277-290, jul./dez. 2009.
- OLIVEIRA, M.M.D. "O ensino de História, a memória e o patrimônio cultural" in: *História & Ensino*. Londrina, v. 15, 2009, pp. 119-130
- PACHECO, R.A. "Educação, memória e patrimônio: ações educativas em museu e ensino de história" in: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.30, n.60, p.143-154, 2010
- PAIM, E.A., TAVARES, I.N. "Patrimônio e educação patrimonial: os acervos das universidades catarinenses" in: *Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História*. Florianópolis, 2015 Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1439753935_ARQUIVO_ANPUHFLORIANOPOLISUFSCJULHO2015PATRIMONIOEEDUCACAOPATRIMONIAL.pdf
- PINHEIRO, Áurea; MOURA, Cássia, DE SOUZA, Francisca Márcia Costa. "Ensino, patrimônio cultural e sociedade". In: *Historiæ*, Rio Grande, 3 (3): 85-112, 2012.
- PINTO, Helena. "Interpretação de fontes patrimoniais em educação histórica" in: *História & Ensino*, v.18, n.1, 2012, pp. 187-2018
- RODRIGUES, Marly. "Preservar e consumir: o patrimônio histórico e o turismo" IN: FUNARI, Pedro Paulo e PINSKY, Jaime (orgs). *Turismo e patrimônio cultural*. São Paulo: Contexto, 2003, p.15-24.
- SÃO PAULO. *Patrimônios, expressões e produções*. São Paulo, FDE, 2008
- TEIXEIRA, A.A. R. "Educação Patrimonial no ensino de História" in: *Biblos*, Rio Grande, n.22, 2008, pp - 199-211.
- TEIXEIRA, C.A, OLIVEIRA, O.A. "Viabilizando possibilidades: a educação patrimonial na formação de futuros professores" in: *Ágora*, Santa Cruz do Sul, v.5, n.1, p.51-60, 2009

RECEBIDO EM 25/11/2016

APROVADO EM 17/12/2016

MUSEU DO DIAMANTE: o projeto de construção de uma identidade nacional por meio da criação de museus em Minas Gerais pelo SPHAN nas décadas de 1940-1950.

Marcela Mazzilli Fassy

Mestre em Ciências

Humanas/UFVJM

Graduada em História/UFMG

Técnica em Assuntos

Educacionais do Instituto Brasileiro

de Museus

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre o processo de criação do Museu do Diamante, situado na cidade de Diamantina, Minas Gerais. O Museu foi idealizado nas décadas de 1940 e 1950 pelo Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), órgão criado em 1937, durante o Estado Novo no Brasil. O SPHAN esteve comprometido com a construção de uma identidade nacional, tarefa que perpassou toda a atuação patrimonial do órgão e esteve também presente na criação de museus em Minas Gerais na primeira metade do século XX. Dessa forma, buscou-se identificar o discurso presente no Museu do Diamante na época de sua criação, como essa narrativa se insere no projeto nacionalista do SPHAN.

Palavras Chave: Museu, SPHAN, Identidade

ABSTRACT

This paper aims a reflection about the process of creation of the Diamond Museum, located in the city of Diamantina, Minas Gerais. The Museum was designed in the 1940s and 1950s by the National Service of Historic and Artistic Heritage (SPHAN), which was created in 1937, during the Estado Novo in Brazil. SPHAN was committed to

building a national identity, a task that runs through all the work of the institution, including the creation of museums in Minas Gerais in the first half of the twentieth century. This paper aimed to identify the narrative in the Diamond Museum at the time of its creation, as this narrative fits in to the SPHAN's nationalist project, and how it is perceived in Diamantina's society in that period.

Keywords: Museum, SPHAN, Identity

Introdução

O Museu do Diamante é uma instituição localizada na cidade de Diamantina, Minas Gerais, tendo sido idealizada nas décadas de 1940 e 1950 pelo Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN). Atualmente é gerida pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), autarquia federal vinculada ao Ministério da Cultura.

A criação do Museu foi fruto de um longo processo de levantamento de acervo iniciado em 1941 e que iria culminar com a inauguração efetiva da instituição pela Lei Federal nº 2200 de 12 de abril de 1954, instalada no casarão que pertenceu ao Inconfidente Padre Rolim, desapropriada e passada ao domínio da União. Reunindo objetos de uso cotidiano, mobiliário, peças sacras e instrumentos ligados à mineração do diamante, o Museu apresenta uma narrativa ligada a cultura material e aos hábitos relacionados às famílias mineiras abastadas dos séculos XVIII e XIX.

A idealização do Museu do Diamante tem como precedente a criação do SPHAN em 1937, mesmo ano em que o presidente Getúlio Vargas inaugura o governo autoritário conhecido como Estado

Novo. Tendo à frente o intelectual mineiro Rodrigo Melo Franco de Andrade, o SPHAN iniciou uma política de criação de museus em Minas Gerais entre as décadas de 1940 e 1950, tendo sido inaugurados, nesse processo, o Museu da Inconfidência, em Ouro Preto, em 1944; Museu do Ouro, em Sabará, em 1946; Museu do Diamante, em 1954; e Museu Regional de São João Del Rey, em 1958.

A criação do SPHAN representou a inauguração de uma política patrimonial abrangente e oficial no país, a partir do projeto político autoritário e nacionalista representado pelo Estado Novo. O Serviço contava com a colaboração e participação de setores importantes da intelectualidade brasileira, notadamente ligados ao modernismo, e comprometidos com a construção de uma identidade nacional.

O movimento modernista caracterizou-se por sua heterogeneidade, incluindo intelectuais de diversos matizes e colocando em disputa diversas categorias de representação da nacionalidade. O modernismo mineiro, aquele que acabou por ter maior inserção nos quadros do SPHAN, define-se por sua vinculação a uma matriz iluminista e racionalista de pensamento, orientada por valores de universalidade e cosmopolitismo (CHUVA, 2003).

Dessa forma, buscou-se construir uma identidade nacional orientada para o ingresso do Brasil no *"concerto internacional das nações civilizadas"*, por meio da identificação do que seriam os valores autênticos

da cultura nacional e da proteção a este patrimônio (MORAES, 1988).

Os chamados valores "autênticos" da cultura brasileira, capazes de integrar o patrimônio nacional, foram identificados, sobretudo, ao Barroco brasileiro e aos remanescentes do período colonial. Por ser o território mineiro aquele em que se reunia grande parte deste acervo patrimonial, Minas Gerais teria se tornado *"uma espécie de lugar sagrado da identidade nacional"* (GONÇALVES, 1996:72), sendo considerada pelo SPHAN *"o núcleo mais denso do acervo nacional"* (ANDRADE, 1987:60).

Letícia Julião (2008) demonstra, entretanto, que a identificação de grande parte do patrimônio nacional a Minas Gerais não deve ser interpretada sob a chave do regionalismo, no contexto de uma política autoritária de construção do Estado unificador que caracteriza o período. É importante ressaltar que o SPHAN projetava naquele momento um projeto de nação *una, coesa e harmônica, "uma versão bem acabada de um esforço da razão, que atenua ou elimina as contradições, em favor da construção da universalidade"* (JULIÃO, 2008:110-111). A razão deveria assegurar que os elementos em desacordo com o ideal de nação (regionalismo, elementos da cultura popular, afro-brasileira e ameríndia) fossem ofuscados ou mesmo mitigados em favor da constituição de uma unidade homogênea, o que na prática significava desconhecer a diversidade como coeficiente da construção do nacional.

Minas Gerais e seu patrimônio foram inseridos no discurso do

SPHAN a partir de uma perspectiva universalizante que tinha como centro a categoria de civilização, concebida a partir de padrões europeus e sob o ponto de vista do ingresso do Brasil no concerto internacional. Nessa perspectiva, a civilização mineradora, encarnada no universo material mineiro setecentista, assim como no conjunto de valores morais e espirituais vigentes, situava Minas numa posição superior, se comparada às demais experiências históricas do passado brasileiro. A civilização mineira era assim convertida em "*metáfora da nação*" e associada à representação da própria identidade nacional (JULIÃO, 2008: 220-221).

A atuação do SPHAN é pouco lembrada em relação à criação de museus, tendo sido marcada principalmente pela prática dos tombamentos e proteção ao patrimônio edificado. Entretanto, a prática museológica do SPHAN pode se mostrar um prisma interessante para se buscar compreender a atuação do órgão e seu compromisso com a criação de uma identidade nacional. Faz-se importante lembrar que esta atuação se deu de forma a estabelecer uma distância entre o SPHAN e a sociedade, distância esta que estava amparada numa concepção patrimonial autoritária e excludente, permeada por uma noção elitista de sociedade.

É nesse sentido que nesse artigo procuramos compreender a criação do Museu do Diamante, dentro de um projeto de criação de diversos museus no território mineiro pelo SPHAN entre as décadas de 1940 e 1950, e da valorização de um patrimônio barroco e colonial.

Pretendemos analisar o processo de criação do Museu do Diamante, procurando identificar a narrativa presente na expografia durante aquele período e como esta se relaciona ao projeto de construção de uma identidade nacional levado a cabo pelo SPHAN.

2.Os museus criados pelo SPHAN em Minas Gerais

O Decreto-Lei nº 25 de 30 de novembro de 1937, que cria o SPHAN, dispõe também sobre os museus, em seu artigo 24:

A União manterá para conservação e exposição de obras históricas e artísticas de sua propriedade, além do Museu Histórico Nacional e do Museu Nacional de Belas Artes, tantos outros museus nacionais quanto se tronarem necessários, devendo outrossim providenciar no sentido de favorecer a instituição de museus estaduais e municipais com finalidades similares (Decreto-Lei nº25 de 1937, artigo 24 *apud* ANDRADE, 1987:159).

Fora do Rio de Janeiro, cidade onde estavam localizados os dois principais museus brasileiros do período (Museu Histórico Nacional e Museu Nacional de Belas Artes), havia razões que despertavam a necessidade de organização de novos museus pelo poder público federal: a primeira delas se referia à preocupação com o crescimento do comércio de antiguidades no país, que despojava "*progressivamente de seu patrimônio as áreas mais ricas de obras de arte antiga e de artesanato tradicional*" (ANDRADE, 1987: 159). Urgia, portanto, que "*os espécimes mais expressivos que restassem do*

acervo regional" fossem retidos nas áreas prejudicadas, por meio de sua compra pela União, uma vez que "os estados e municípios afetados não podiam ou não se interessavam em competir com os mercadores" (ANDRADE, 1987: 160).

A segunda, "de importância quase equivalente", era a utilização de "obras de arquitetura antiga, restauradas a expensas do poder público federal e incorporadas ao domínio da União, para fins compatíveis com o interesse histórico ou plástico de semelhantes edificações" (ANDRADE, 1987: 160). Dessa forma, pretendia-se assegurar, em um mesmo processo, a preservação de bens móveis e imóveis integrantes do patrimônio nacional.

O interesse plástico de que fala Rodrigo Melo Franco de Andrade está, no âmbito dos museus criados, fortemente atrelado à arquitetura colonial, legitimada enquanto "autêntica" representação da identidade e do patrimônio nacionais pelo discurso modernista. O interesse histórico relacionado às edificações mencionadas por Rodrigo Melo Franco de Andrade, a partir de uma análise dos imóveis onde ficam os museus criados, refere-se muitas vezes a eventos e personagens ilustres da história pátria. Destaca-se, nesse sentido, a celebração da Inconfidência Mineira: o Museu da Inconfidência está situado na antiga Casa de Câmara e Cadeia de Vila Rica, imóvel que havia sido doado à União pelo governo mineiro ainda em 1938, e transformado em Mausoléu dos Inconfidentes, inaugurado em 21 de abril de 1942, cento e cinquenta anos após a morte de Tiradentes.

Dois anos depois, na ocasião da comemoração do segundo centenário de Tomás Antônio Gonzaga, inaugurava-se o Museu no mesmo prédio (ANDRADE, 1987:164-166).

Da mesma forma, o Museu do Diamante também está relacionado a exaltação da memória daquele episódio, situado na casa onde viveu Padre Rolim¹. A partir de uma historiografia que considera a Inconfidência Mineira como símbolo oficial dos ideais nacionalistas de autonomia política, muitos dos monumentos em Minas Gerais "apresentam uma dimensão significativa não somente do ponto de vista estético como também em virtude de suas associações de natureza cívica" (GONÇALVES, 1996: 72).

Rodrigo Melo Franco de Andrade é categórico ao afirmar que "a maior concentração de monumentos que integram o patrimônio histórico e artístico nacional está localizada em Minas Gerais" (ANDRADE, 1987: 73). O dirigente máximo do SPHAN segue argumentando que, apesar do povoamento do território mineiro só se ter iniciado séculos depois da chegada dos europeus, "poucas décadas bastaram para que esta área fosse enriquecida de bens culturais em maior número e com feição mais expressiva do que as demais regiões do país" (ANDRADE, 1987: 73). A razão para a construção deste valioso acervo de bens culturais em um curto lapso de tempo, segundo Rodrigo Melo Franco de Andrade, se deve às condições materiais privilegiadas que possuía o território mineiro, devido a "espantosa produção de ouro e

¹ Jose da Silva e Oliveira Rolim, nascido em 1747 no Arraial do Tijuco. Foi amasiado com Quitéria Rita, filha de Chica da Silva e do contratador João Fernandes, deixando quatro filhos em seu testamento. Estudou no Seminário de Mariana (tendo como professor o cônego Luís Vieira da Silva, futuro conjurado), e posteriormente no Seminário Maior de São Paulo, tornando-se padre secular, não pertencendo a nenhuma ordem religiosa regular. Contrabandista, traficante de escravos e envolvido com mulheres casadas, o padre teve não raro problemas com as autoridades, beneficiando-se da posição de seu pai, sargento mór e alto funcionário da Intendência dos Diamantes. Em 1788 vai a Vila Rica, onde conhece Tiradentes e toma parte na conjuração, retornando ao Tijuco no ano seguinte para organizar a revolta. Após a denúncia e a ordem de prisão, consegue fugir por vários meses antes de ser capturado. Condenado como réu edesiástico, recebeu como sentença a prisão em Lisboa, sendo encarcerado no Forte de São Julião da Barra e, posteriormente, no claustro do Mosteiro de São Bento da Saúde. Por interferência do embaixador de Napoleão, o general Jean Lannes, junto ao Regente Dom João VI, teve sua soltura determinada em 1802. Volta ao Tijuco no ano seguinte, sem possuir bens, que haviam sido confiscados e leiloados, e morre em 1835. Segundo o historiador Kenneth Maxwell, foi um dos seis conjurados, juntamente com Tiradentes e Alvarenga Peixoto, considerados como "ativistas", responsáveis por colocar a revolução em andamento (ALMEIDA, 2002).

diamante aqui ocorrida no século XVIII" (ANDRADE, 1987: 73-74).

Para Machado (2005: 146), a mentalidade de organização e preservação da história pátria que norteou a ação do SPHAN em geral irá prevalecer como modelo de formação da história de diversas localidades, através dos museus municipais. Estes devem, assim, ser compreendidos a partir do papel político que exercem no discurso de construção da nação.

A partir desses pressupostos, observamos orientações gerais que nortearam a composição dos diversos museus do SPHAN em Minas Gerais e a formação de seus acervos. De uma forma geral, identificam coleções semelhantes em muitos aspectos entre os quatro museus criados pelo SPHAN entre as décadas de 40 e 50 do século XX, a saber: Museu da Inconfidência, Museu do Ouro, Museu do Diamante e Museu Regional de São João Del Rey. O acervo destas instituições é majoritariamente composto por peças sacras, mobiliário e objetos de uso cotidiano que remetem ao universo material e espiritual das elites verificado nas Minas dos séculos XVIII e XIX.

A partir de indícios como este, depreende-se que o interesse do SPHAN não se dava tanto no sentido de compor acervos que representassem especificamente as características de cada museu e da localidade em que estava inserido, mas sim de representar a cultura mineira setecentista e oitocentista como um todo homogêneo, que estivesse principalmente referenciado pelos hábitos requintados e pelo fausto atribuídos à sociedade mineradora. Dessa forma, os museus

poderiam operar como metáforas da nação, na medida em que o imaginário modernista considerava a civilização mineradora como aspecto fundamental da formação nacional em sua relação com a cultura universal.

Nesse todo homogêneo que compunha os acervos dos museus criados, verifica-se também o protagonismo de uma herança cultural de matriz branca, católica e europeia, embora aspectos culturais de origem africana e indígena também pudessem estar representados de alguma forma. A busca pela unidade que marcou o espírito modernista na construção do patrimônio nacional ia de encontro à diversidade cultural e ao regionalismo. A tentativa de criar um patrimônio nacional por meio de uma síntese da cultura brasileira, embasada num ideal racionalidade, fez com que as manifestações da cultura popular fossem submetidas a uma cultura erudita, influenciada pela noção de civilização nos moldes europeus. Também nas coleções dos museus, foram mitigados os elementos que poderiam apresentar-se como contrapontos ou obstáculos a narrativa unitária que se delineava.

Segundo Julião (2008), a organização de museus pelo SPHAN fundamenta-se em alguns pilares básicos que caracterizam a museologia praticada pelo órgão, que se afasta por sua vez daquela praticada até então no país. O Museu Histórico Nacional, criado por Gustavo Barroso em 1922, era naquele momento o principal – senão o único – museu histórico do país, e seu discurso se embasava na centralidade concedida ao Império

como período fundamental da formação da nação, num discurso passadista centrado no culto aos grandes heróis e feitos da nação, e na exibição dos objetos enquanto relíquias.

Nos museus do SPHAN, a ênfase no período colonial vem substituir o Império como centro do discurso museológico. Além disso, nestes museus surge a representação das Minas como metáfora da nação por meio de um todo homogêneo que caracteriza as coleções dos diversos museus. O objeto deixa de ser apresentado exclusivamente enquanto relíquia ligada a personagens e feitos do passado, e ganha destaque a preocupação com a visualidade e com o valor artístico atribuído aos objetos que compõem os acervos.

Deste último aspecto, deriva outra característica que teria marcado a ação museológica do SPHAN, conforme aponta Julião (2008): a adoção de critérios tipológicos rígidos que definiria uma política de aquisição praticada pelo órgão, preocupado em dotar os novos museus de um acervo digno de representar o universo artístico e material das Minas. Estes critérios estariam baseados na autenticidade e na envergadura artística dos objetos, fundamentados na autoridade do discurso da história da arte.

Ao estudar o processo de formação do Museu do Diamante, pretendeu-se, assim, procurar identificar até onde a museologia praticada pelo SPHAN de fato consegue romper com o cenário museológico vigente no país e mostrar-se inovadora. Concluiu-se que, embora a prática museológica

do SPHAN apresente alguns contrapontos àquela encontrada no Museu Histórico Nacional, trata-se ainda de um universo museológico em alguma medida comprometido com a celebração dos grandes heróis e feitos do passado, vide o Decreto-Lei nº25 de 1937, que cria o SPHAN e prega a vinculação do patrimônio aos "*fatos memoráveis da história do Brasil*" (Decreto-Lei nº25 de 30 de novembro de 1937, apud FONSECA, 2005).

Trata-se de dois projetos museológicos consolidados em um mesmo contexto relacionado à modernização política e econômica verificada no Brasil nas décadas de 1920-1930, e que tinham um interesse relevante voltado para a afirmação da identidade nacional e para a formação do cidadão por meio de valores patrióticos. Trata-se de uma museologia herdeira dos valores surgidos na França Revolucionária, onde os museus nacionais, como o Louvre, surgem da necessidade de reunir o patrimônio da nação para a formação cívica do cidadão, calcados numa "*pedagogia do nacional*" (BREFE, 1997; POULOT, 2007).

Em ambos os projetos museológicos o protagonismo é concedido à herança europeia e às elites na formação da nacionalidade, em detrimento da cultura popular e das matrizes culturais africana e indígena. Trata-se, assim, da continuidade de uma museologia marcada pela "*homogeneização da visão do país, pela valorização da 'ação civilizadora' da colonização europeia e da supremacia do elemento branco sobre os demais formadores da sociedade brasileira*" (OLIVEIRA, 1996:74), ou de dois

modelos de museu que estavam em sintonia com o poder instituído, servindo aos propósitos do Estado unificador.

No caso específico do Museu do Diamante, pode-se concluir que objetos que remetem ao Império e à memória de personagens ilustres ainda se fazem presentes no acervo, não havendo uma exclusividade do passado colonial na narrativa do Museu. Além disso, observa-se também que o discurso do SPHAN de adoção de uma política rígida de aquisição de objetos, amparada em critérios técnico-científicos e no valor artístico dos mesmos encontra barreiras na sua implantação, conforme será discutido adiante.

O Museu do Diamante

O processo que culminou na criação do Museu do Diamante teve início em 1941, quando Rodrigo Melo Franco de Andrade inicia um levantamento de objetos pertencentes a colecionadores de Diamantina. A criação do Museu envolveu a atuação de diversos intelectuais de renome envolvidos com o SPHAN, tais como Sylvio de Vasconcellos, Lúcio Costa e Bule Marx. Seguem-se a desapropriação do casarão onde vivera Padre Rolim e a apresentação de diversos projetos de lei que versam sobre a criação do museu, até que este é oficialmente criado pela Lei nº 2200 de 12 de abril de 1954, assinada pelo então presidente Getúlio Vargas, e tendo por finalidade:

recolher, classificar, conservar e expor adequadamente elementos característicos das jazidas, formações e espécimes de diamantes recorrentes no Brasil,

bem como objetos de valor histórico e artístico relacionados com a indústria daquela mineração em face dos aspectos principais do seu desenvolvimento, da sua técnica e da sua influencia na economia e no meio social do antigo Distrito Diamantino e de outras regiões do país (Lei nº 2200 de 12 de abril de 1954. Arquivo Noronha Santos/IPHAN. Série Inventário – Diamantina, MG – Casa do Padre Rolim. Dossiê Histórico e descrição do bem).

A mesma lei cria também a Biblioteca Antônio Torres, que seria instalada no imóvel que fora residência do Inconfidente Padre Rolim, enquanto que o museu seria inicialmente alocado na Rua Francisco Sá. A troca das sedes se deu posteriormente, provavelmente no final da década de 1940, porém sem uma razão esclarecida pela documentação disponível.

A legislação de criação do Museu e da Biblioteca contempla, além da Lei Federal de 1954, também o Projeto de Lei nº138 de 1947, de autoria do então Deputado Federal Juscelino Kubitschek. Embora o Projeto tenha obtido pareceres favoráveis das Comissões de Justiça, Educação e Finanças, envolvendo nomes como Jorge Amado e Carlos Marighella, deputados federais eleitos para a Assembleia Constituinte de 1946, a criação do Museu do Diamante ainda não estava assegurada, sendo que um novo Projeto da Câmara é apresentado em 1949.

O Projeto de Lei nº442 de 1949 suscitou discussões no Senado e apresentações de emendas. As discussões se deram, por exemplo, no sentido de sugerir que a Biblioteca

Antônio Torres fosse subordinada à Biblioteca Nacional, sugestão que mereceu protestos de Rodrigo Melo Franco de Andrade no sentido de que a mesma, assim como o Museu, deveria permanecer sob a jurisdição centralizada do SPHAN. Outras vozes discordantes questionavam até mesmo a vinculação da Biblioteca Antônio Torres ao governo federal, argumento que se amparava em duas razões principais: a primeira delas relativa a uma suposta escassez de recursos e à oneração dos cofres públicos federais; a segunda se relaciona ao fato de a Biblioteca, por ter como patrono um personagem ilustre local (o escritor diamantinense Antônio Torres), carecia do apelo nacional de que gozava o Museu do Diamante, relacionado à indústria da mineração e sua importância para todo o país.

Tendo sido o Projeto de Lei nº442 de 1949 reprovado pela Comissão de Finanças do Senado, a efetiva criação do Museu do Diamante (juntamente com a Biblioteca Antônio Torres) só se daria em 1954, por Lei Federal assinada por Getúlio Vargas.

A questão da sede do Museu foi em partes resolvida com a desapropriação do imóvel que pertencera ao Padre Rolim, declarado de utilidade pública, através do Decreto-Lei 5746 de 13 de agosto de 1943. Em dezembro do mesmo ano, Rodrigo Melo Franco de Andrade escreve ao Serviço Regional do Domínio da União e ao Delegado Fiscal do Tesouro Nacional no Estado de Minas Gerais, a fim de solicitar que seja lavrada a escritura referente à incorporação do imóvel à União. A escritura, no entanto, só será lavrada

no dia 30 de março de 1944, tendo os proprietários Carlos Diniz Pinto e sua mulher Maria Julia de Souza Pinto recebido da União a quantia de 150 mil cruzeiros².

A casa, confiscada ao Padre Rolim por crime de Inconfidência, vai a leilão e é arrematada por José Soares Pereira da Silva em 1799 (dez anos após a Conjuração), pela quantia de um conto, cento e vinte e oito mil cento e cinquenta réis. Não conseguindo pagar a dívida à Real Fazenda, Pereira da Silva vende o imóvel pela mesma quantia que fora arrematado a Ana Clara Freyre em 1809.

Em relatório institucional da década de 1950, o prédio é descrito como uma antiga residência do século XVIII, com dois andares voltados para a rua, sendo "*o andar nobre com ladeada à esquerda e à direita por 2 e 4 janelas respectivamente, e servido por terraço e escada externa de um só lance, paralela à fachada. Ao fundo, parque cortado pelo Rio Tijuco, com uma jazida diamantífera ao natural*".³

A formação do acervo do museu também consistiu em um processo lento iniciado em 1941. Naquele ano, Epaminondas Macedo, representante do SPHAN em Minas, remete a Rodrigo Melo Franco de Andrade, a pedido do mesmo, uma relação de objetos pertencentes a famílias de Diamantina que poderiam interessar ao Serviço. Entre os objetos mencionados, estão aqueles pertencentes a uma senhora de nome "*Nica Ferreira, do conhecimento do Sr. Aires da Mata Machado Filho*"⁴: um oratório com santos, cômoda, armário, canapé, trabalhos em papel dourado e duas

² Dados extraídos do Inventário dos Monumentos Históricos e Artísticos de Diamantina, arquivo do S.P.H.A.N. Casa do Inconfidente Padre José da Silva de Oliveira Rolim. Arquivo Noronha Santos/IPHAN. Série Inventário - Diamantina, MG - Casa do Padre Rolim. Dossiê Histórico e descrição do bem.

³ Relatório do Ministério da Educação e Saúde. Museu do Diamante. 1959. Arquivo Noronha Santos/IPHAN. Série Inventário - Diamantina, MG - Casa do Padre Rolim. Dossiê Histórico e descrição do bem.

⁴ Correspondência de Epaminondas Macedo a Rodrigo Melo Franco de Andrade. 03/11/1941. Carta nº110. Arquivo Noronha Santos/IPHAN. Série Inventário - Diamantina, MG - Casa do Padre Rolim. Dossiê Histórico e descrição do bem.

canastras de couro com as datas em rebites de latão e as iniciais de seu dono. Todas as peças estavam à venda por quatro contos de réis. A mesma carta menciona também um armário de sala de jantar, em madeira de lei, com "*várias peças de louça muito antiga*", e um relógio em funcionamento, de propriedade do Sr. José Avelino. Havia também peças de propriedade do Hospital de Diamantina, tendo pertencido ao Barão de Paraúna: louças, prataria e um jarrão com as iniciais do mesmo.

Outras peças pertencentes ao Barão de Paraúna parecem também ter ingressado no museu: uma mesa em madeira e três jarrões de Sèvres (um dos quais possivelmente é aquele mencionado por Epaminondas Macedo em 1941), que foram adquiridos em agosto de 1944.⁵ É curioso que na mesma data (agosto de 1944), o funcionário do SPHAN Assis Horta escreveu a Rodrigo de Melo Franco de Andrade alertando que duas "*peças antigas que pertenceram ao Barão de Paraúna*" haviam sido vendidas "*para fora*" (possivelmente para o exterior), por oito mil cruzeiros, mas que ele havia conseguido "*prendê-las*" em Diamantina, caso interessassem para o "*futuro museu daqui*", conseguindo "*preferência preço a preço para o Patrimônio*". Rodrigo M.F. de Andrade recusa a aquisição das peças devido à falta de verbas da repartição⁶.

O museu adquiriu ainda outras peças relacionadas a nomes ilustres do passado local, como aquelas pertencentes a Antônio Torres. Em 1943, Vicente Torres, pai do escritor, escreve a Paulo Mourão, pesquisador e funcionário do SPHAN, oferecendo para compra objetos que

pertenceram a seu filho, e também: 18 armas de fogo antigas; arcos e flechas dos índios; "*quadros da nossa terra*" feitos por Laport, Estanislau de Miranda e Victor de Paula; medalhas de ouro da Revolução de 1842; um oratório antigo com pintura e dourado a ouro, com diversas imagens de madeira e algumas coroas de prata e ouro; objetos de mineralogia; "*machados dos índios*"; "*um bellissimo crucificado de metal muito antigo*"; e "*mais o que for aparecendo*". A quantia oferecida por todas as peças era de cinco contos, sendo que Vicente Torres desejava que ficassem em Diamantina e continuaria "*ajudando como me for possível a criação do nosso museu*".⁷

É possível, entretanto, que a compra dos objetos do Sr. Vicente Torres não tenha se dado naquele momento: em relatório institucional de 1959, o SPHAN menciona como a maior doação ao Museu do Diamante aquela feita pela família de Vicente Torres em 1956⁸. Entre os objetos pessoais do escritor Antônio Torres, consta um conjunto de óculos de grau com armação de tartaruga, óculos de sol, estojo em pelica, cartola e bengala com entalhe do século XIX.⁹

Sobre este aspecto, é importante esclarecer que, mesmo havendo a presença no Museu do Diamante de objetos pertencentes a homens ilustres, como Antônio Torres e o Barão de Paraúna, isto se faz de maneira diferente do que era feito no Museu Histórico Nacional, onde tais objetos eram expostos enquanto relíquias por sua ligação a seus proprietários.

Interessante, nesse sentido, é a objeção feita por Rodrigo Melo

⁵ Fotografias nº45.537, nº45.530, nº45.529 e nº45.528 com descrição de mesa e jarrões de Sèvres do Barão de Paraúna. Agosto 1944. Arquivo Noronha Santos/IPHAN. Série Inventário - Diamantina, MG - Casa do Padre Rolim. Dossiê Histórico e descrição do bem.

⁶ Correspondência de Assis Horta a Rodrigo Melo Franco de Andrade. 10/08/1944. Carta nº1168/44 e Correspondência de Rodrigo Melo Franco de Andrade a Assis Horta. 18/08/1944. Ct. 582. Arquivo Noronha Santos/IPHAN. Série Inventário - Diamantina, MG - Casa do Padre Rolim. Dossiê Histórico e descrição do bem.

⁷ Correspondência de Vicente Torres a Paulo Mourão. 1943. Arquivo Noronha Santos/IPHAN. Série Inventário - Diamantina, MG - Casa do Padre Rolim. Dossiê Histórico e descrição do bem.

⁸ A coleção foi doada ao Museu após o falecimento de Vicente Torres, pela família do mesmo, conforme correspondência de José Pedro Costa a Rodrigo Melo Franco de Andrade. 01/09/1955. Carta nº 30. Maço de correspondências expedidas. Arquivo Documental do Museu do Diamante/IBRAM.

⁹ Inventário do Museu do Diamante/IBRAM.

Franco de Andrade à homenagem que a família de Vicente Torres pretendia fazer ao mesmo, doando seus objetos para o Museu sob a condição de que seu nome fosse dado a sala onde tais objetos ficassem expostos. Rodrigo M. F. de Andrade esclarece que não havia inconveniente em denominar "Vicente Torres" determinado recinto do Museu, desde que não houvesse o compromisso em expor todas as peças doadas, nem mesmo de expô-las reunidas na mesma sala, devido à probabilidade de alguns objetos não possuírem "os requisitos necessários para serem exibidos permanentemente no museu".¹⁰

Além da Coleção Vicente Torres, o Museu do Diamante recebeu ainda diversas doações mais pontuais, tais como o pano de boca do antigo Teatro Santa Isabel, com pintura de inspiração neoclássica executada em 1841 e atribuída a Estanislau Antônio de Miranda. Em 1952, o Padre Gaspar Cordeiro do Couto fez doações de vários objetos do século XIX: um leito de campanha; um crucifixo pertencente a Amélia Felício dos Santos (filha de Antônio Felício dos Santos); uma jarra em porcelana com a inscrição "Dona Francisca", que consta ter pertencido à Fazenda do Sobrado, no distrito de Mercês, em Diamantina; uma campainha de mesa em bronze; uma medalha comemorativa em bronze do Papa Pio IX; um galheteiro com uma bandeja e dois galhetos em estanho de fabricação europeia, e uma lapiseira de prata. Diversas famílias e indivíduos de Diamantina fizeram doações de objetos avulsos para o museu, como Ana de Alcântara, que doou diversas

construções pictóricas, um crucifixo com resplendor, um São Domingos Gusmão, dois baús de viagem do século XIX sendo um com as iniciais D.G.A., e um oratório português do século XVIII estilo Dom José I.¹¹

Entre os benfeitores do Museu do Diamante, muitos eram funcionários ou colaboradores do próprio SPHAN, como João Brandão Costa, doador de um piano vertical com entalhe em marfim fabricado na Inglaterra no século XIX, que consta ter pertencido ao maestro diamantinense João Baptista de Macedo, o "Pururuca"; assim como um tamborete para piano do mesmo período. O funcionário também vendeu objetos para o Museu (3 cadeiras de palhinha do século XIX), prática que parece ter sido usual entre outros funcionários e colaboradores da repartição: o Monsenhor José Pedro Costa, diretor do Museu do Diamante desde sua criação até 1957, vendeu um medalhão de prata e pedras semipreciosas do século XIX, e um relicário de ouro do século XVIII. Paulo Mourão, também funcionário do SPHAN, vendeu ao Museu um castiçal de prata português, uma salva de prata e um licoreiro de cristal, todos do século XIX.

A documentação pesquisada atesta que, para além da coleção Coimbra, principal núcleo do acervo adquirido pelo SPHAN e que será discutido a seguir, o Museu contou com a colaboração de um grande número de pessoas na formação de sua coleção, através de doações ou venda de objetos. Por se tratarem de peças em sua maior parte feitas de materiais nobres, associadas a hábitos requintados e a heranças de

¹⁰ Correspondência de Rodrigo Melo Franco de Andrade ao Monsenhor José Pedro. 15/09/1955. Carta nº31/55. Maço de Correspondências expedidas. Arquivo Documental do Museu do Diamante/IBRAM.

¹¹ Inventário do Museu do Diamante/IBRAM.

famílias de posses, é provável que a maioria dos colaboradores fossem oriundos de famílias diamantinas abastadas.

Regina Abreu (1996: 54-57) compreende as doações na esfera do museu enquanto trocas rituais e simbólicas, por meio das quais *"alguns grupos sociais estariam materializando a troca de objetos pouco palpáveis, como prestígio, honra, legitimidade"*. Ulpiano Bezerra de Meneses (1994: 22) acredita que a doação introduz, com frequência, os objetos como suporte da autoimagem dos doadores. Pode-se pensar que as doações e vendas de objetos para o museu, além do ganho financeiro, no caso desta última, representassem também estratégias das elites locais de aferir prestígio e consolidar o status das famílias tradicionais. Ainda segundo Abreu, *"a relação entre museu e doador seria de confiança recíproca, e, com a conservação dos objetos, procurar-se-ia assegurar a conservação daquilo que eles estariam simbolizando"* (ABREU, 1996: 53). Dessa forma, o acervo do Museu do Diamante, composto de objetos referentes ao cotidiano refinado das elites regionais, estaria representando o fausto ligado às famílias mineiras abastadas, numa afirmação simbólica do poder desta elite.

Mário Chagas (2006: 19-21) compreende o museu enquanto arena de luta, distante da ideia de espaço neutro e apolítico, sendo, há um só tempo, lugar de memória e de poder: *"a constituição dos museus celebrativos da memória do poder decorre da vontade política de indivíduos e grupos, e representa os*

interesses de determinados segmentos sociais". O segmento social representado no Museu do Diamante é, claramente, uma elite local e regional. Em seu inventário, assim como nas correspondências de Rodrigo Melo Franco de Andrade relativas à aquisição de objetos, proliferam as referências a pessoas e famílias ilustres da cidade, como os Mata Machado, os Felício dos Santos, entre outros. Se, no discurso do SPHAN, os objetos não mais se apresentavam enquanto relíquias ligadas a grandes homens do passado, como era o caso do Museu Histórico Nacional à época de Gustavo Barroso, a relação dos objetos com famílias tradicionais da cidade não pode ser negada, até por serem elas as detentoras dos objetos considerados passíveis de figurar no acervo do Museu.

Em vez de relíquias sagradas, os objetos passam a compor uma narrativa que celebra a civilização e o fausto verificados nas Minas. Mobiliário nobre; piano e caixas de música indicando as formas de lazer e sociabilidade de uma camada social abastada; liteiras e cadeirinhas de arruar que representam o espaço público como cenário de classificações sociais; os hábitos requintados à mesa, representados por objetos diversos tais como faianças inglesas e holandesas, porcelana de Limoges, prataria, talheres de peixe, licoreiras, molheiras; peças luxuosas de vestuário como cartolas, chapeleiras, alfinetes de gravata, abotoadeiras de sapato, calçadeiras, relógios de bolso e abotoaduras feitos em ouro, diamante e madrepérola; os ricos oratórios e imagens sacras que

indicam as formas de devoção próprias das famílias católicas tradicionais; em suma:

ambientes nobres, com interiores guarnecidos por utensílios e objetos de conforto, sinalizando a existência, no mundo privado, de hábitos requintados, dignos de uma civilização. O fausto era sugerido pelo acervo exposto nos museus. Uma imagem que a historiografia irá contestar, ao evidenciar um cotidiano próximo da precariedade e desprovido de comodidades, compartilhado pela maioria absoluta da população (JULIÃO, 2008: 229).

Outra característica dos museus do SPHAN é o discurso fundamentado na autoridade do saber científico e da história da arte (JULIÃO, 2008). Tais preocupações podem ser vislumbradas na correspondência entre Rodrigo M. F. de Andrade e os funcionários e colaboradores do SPHAN no que tange à seleção de peças para compor o acervo do Museu do Diamante. Os objetos incorporados ao museu deveriam, a princípio, possuir atributos estéticos e valor artístico indubitável, merecendo descrições atentas relativas às características físicas, ao material utilizado e ao estado de conservação.

Estas características podem ser explicitadas na carta de Epaminondas Macedo a Rodrigo Melo Franco de 1941 e mencionada acima. Do oratório pertencente à Sra. Nica Ferreira, passível de ser adquirido para o futuro museu, Epaminondas Macedo diz que suas peças são de grande importância, estando os santos em ótimo estado de conservação, tendo boa proporção e roupagens douradas em cores várias:

"Posso dizer que não conheço entre todos os que tenho visto, peça comparável a estes. O oratório por si só também é uma peça de real valor. As suas portas são pintadas e bem assim o interior com motivos religiosos e mais flores". A cômoda seria também *"uma peça magnífica, toda em jacarandá e com uma frente bastante rica pela presença de espelhos de fechadura em osso"*. O armário também seria peça maciça de jacarandá, necessitando, porém, de *"enérgico tratamento de raspagem e polimento"*, enquanto que o canapé precisaria também de novo assento. Dos trabalhos de papel dourado, diz-se que é *"coisa muito curiosa, parecendo tratar-se de um trabalho português"*.¹²

Desta preocupação com o valor artístico e a autenticidade dos objetos, decorria a utilização de critérios rigorosos para aquisição das peças do museu, como fica patente na carta que Rodrigo M. F. de Andrade escreveu a João Brandão Costa em 1943, ao tomar conhecimento da missiva de Vicente Torres ao funcionário do SPHAN Paulo Mourão, *"a propósito da coleção de objetos antigos que aquele nosso venerando patricio concorda em vender para o futuro museu de Diamantina"*.¹³ Rodrigo Melo Franco pediu a João Brandão Costa que fizesse *"uma relação minuciosamente especificada dos objetos"* de Vicente Torres e adverte: *"o que nos interessará, no entanto, não será certamente tudo o que o Sr. Vicente Torres ali menciona"*. Rodrigo M. F. de Andrade esclarece que, dada a *"natureza especial do museu"*, o Serviço deveria fazer a devida seleção dos objetos.

¹² Correspondência de Epaminondas Macedo a Rodrigo Melo Franco de Andrade. 03/11/1941. Carta nº110. Arquivo Noronha Santos/IPHAN. Série Inventário - Diamantina, MG - Casa do Padre Rolim. Dossiê Histórico e descrição do bem.

¹³ Correspondência de Rodrigo Melo Franco de Andrade a João Brandão Costa. 16/10/1943. C.476. Arquivo Noronha Santos/IPHAN. Série Inventário - Diamantina, MG - Casa do Padre Rolim. Dossiê Histórico e descrição do bem.

Outro exemplo da utilização de critérios embasados no valor histórico e artístico, em detrimento da relação do objeto com alguma figura ilustre do passado local, é a carta de Rodrigo Melo Franco de Andrade ao Monsenhor José Pedro Costa sobre a sugestão deste de que o Museu adquirisse objetos pertencentes ao então falecido senador Olímpio Mourão: o diretor do SPHAN responde que, devido à escassez de verbas, era preciso *"aplica-las apenas na compra de obras de arte antiga e objetos de valor histórico"*, e que temia que os móveis do senador ficassem *"mal ambientados no recinto da casa do Inconfidente Padre Rolim, a qual apenas se ajustam exemplares de nosso mobiliário tradicional do século XVIII e princípios do XIX"*.¹⁴

Se o ideal de construir uma rigorosa política de aquisição fundamentada no valor artístico das peças perpassou o discurso de Rodrigo Melo Franco de Andrade, o SPHAN pode ter encontrado barreiras para programar esse padrão rigoroso nos museus localizados em cidades do interior e bastante afastadas da capital, como é o caso de Diamantina. Um exemplo das dificuldades do Serviço nesse sentido pode ser encontrado nas negociações para a compra dos objetos pertencentes a Antônio Silva Coimbra, antiquário residente na cidade e cuja coleção acabou por constituir o maior núcleo do acervo do Museu do Diamante, a Coleção Coimbra. Em maio de 1947 Rodrigo M. F. de Andrade escreve a Antônio Coimbra, informando que:

A relação de objetos pertencentes ao museu de sua propriedade foi examinada com a devida atenção pelos peritos da confiança desta diretoria. Entretanto, por não ter cada peça sido fotografada separadamente e também pela circunstância da respectiva relação não ser suficientemente elucidativa, tomou-se impossível avaliar a coleção com segurança aproximada.¹⁵

Em seguida, Rodrigo M. F. de Andrade pede a Coimbra que comunique a quantia pela qual concordaria em vender sua coleção para o museu que estava sendo organizado. É interessante notar que o SPHAN estava disposto a adquirir a coleção de objetos pertencentes ao antiquário com base apenas em uma avaliação do conjunto, sem a análise de cada objeto em separado, e confiando na relação enviada pelo proprietário sem avaliá-la *in loco*. Ao que parece, Antônio Coimbra pretendia vender suas antiguidades ao SPHAN porque iria se mudar de Diamantina, por motivos de doença.¹⁶ Achando-se impossibilitado de discriminar, separadamente, o preço de cada peça *"por motivo de moléstia"*, Coimbra pede a Rodrigo M. F. de Andrade que envie *"um técnico a fim de examinar com maior exatidão"* os objetos a ele pertencentes. Rodrigo Melo Franco de Andrade responde que, havendo impossibilidade de enviar um perito da repartição até Diamantina, o antiquário comunicasse *"pelo menos"*¹⁷ a importância pedida pela totalidade da coleção.

Coimbra pede a quantia de cento e cinquenta mil cruzeiros, obtendo de Rodrigo M. F. de Andrade a resposta de que o valor excedia em

¹⁴ Correspondência de Rodrigo Melo Franco de Andrade a José Pedro Costa. 25/11/1955. Carta nº 38/55. Maço de correspondências expedidas. Arquivo Documental do Museu do Diamante/IBRAM.

¹⁵ Correspondência de Rodrigo Melo Franco de Andrade a Antônio da Silva Coimbra. 20/05/1947. C.222. Arquivo Noronha Santos/IPHAN. Série Inventário - Diamantina, MG - Casa do Padre Rolim. Dossiê Histórico e descrição do bem.

¹⁶ Correspondência de Antônio da Silva Coimbra a Rodrigo Melo Franco de Andrade. 12/05/1947. Nº650/47. Arquivo Noronha Santos/IPHAN. Série Inventário - Diamantina, MG - Casa do Padre Rolim. Dossiê Histórico e descrição do bem.

¹⁷ Telegrama de Rodrigo Melo Franco de Andrade a Antônio da Silva Coimbra. 27/05/1947. Nº176. Arquivo Noronha Santos/IPHAN. Série Inventário - Diamantina, MG - Casa do Padre Rolim. Dossiê Histórico e descrição do bem.

muito as possibilidades financeiras da repartição, assim como a avaliação feita pelo perito a partir da relação enviada anteriormente por Coimbra do conjunto de objetos. Seguem-se algumas negociações de preço, e Coimbra acaba concordando em vender sua coleção por cinquenta mil cruzeiros, uma vez que seu maior desejo era que ela ficasse em Diamantina.¹⁸

Em julho de 1947 Rodrigo Melo Franco pede a João Brandão Costa, funcionário do SPHAN lotado em Diamantina, que conferisse *"com o devido cuidado a relação manuscrita inclusa com os objetos respectivos"* antes da compra.¹⁹ No mês seguinte, autoriza-o a efetuar o pagamento a Coimbra, desde que fossem conferidos os objetos e feitas as retificações necessárias, excluindo *"objetos de menor importância e sem valor histórico ou artístico"*.²⁰

O funcionário atesta ter conferido e transferido as peças ao imóvel destinado ao museu, sendo que a relação conferiu com os objetos *"à exceção de um paliteiro de cristal constante na mesma e que ali figurava por engano quando devia ser cornucópia de cristal, realmente recolhida juntamente a outros objetos"*. O mesmo engano aconteceu em relação a *"dois quadros do pintor diamantinense Laport constantes na mencionada relação já que ali devia figurar apenas um quadro de autoria de Laport e mais outro de autoria desconhecida"*. João Brandão Costa avisa ainda que verificaram-se *"pequenas discrepâncias, ainda mais devido ao fato de terem entrado outros objetos extra relação"*.²¹

A relação de objetos pertencentes a Coimbra é bastante heterogênea, contendo: 2 realejos franceses; 2 máquinas de escrever; 2 máquinas de costurar; 1 oratório pequeno com 6 santinhos de pedra; 1 cama com solidéu, 1 cama sofá; 1 balança antiga de pratos; 5 espelhos; 65 caçambas de níquel; 9 travessas de louça azul; 18 pratos; 10 espingardas, 8 espadas diversas, 4 revólveres; 1 revólver bordado a ouro e prata, que teria sido do General Couto de Magalhães; louças diversas; 2 flechas de índio com 4 setas; moedas e notas variadas no valor de 3 mil cruzeiros; *"ferragens de prender negros"* (trancos, peia, calcetas, colares com correntes de ferro); 2 oratórios de madeira pequenos; 2 crucifixos de madeira; 1 bacia de metal amarelo; cachimbos de barro; 1 balança de prato pequena; curiosidades em plantas, cristais, pedras, raízes, cachimbos, enxadas; 1 candeeiro de azeite com bicos; 5 palmatórias de madeira; *"e outras curiosidades, conforme fotos"*.²²

A disparidade e a natureza de tais objetos remetem aos antigos gabinetes de curiosidades, caracterizados por reunir objetos híbridos em aparente desordem, entre artefatos produzidos pelo homem e espécimes coletados da natureza, promovendo assim uma cultura do exótico e aspirando à totalidade e classificação do conhecimento (PEREIRA, 2006).

Em que pesem as recomendações de Rodrigo Melo Franco de Andrade a João Brandão Costa, no sentido de excluir os objetos *"de menor importância e sem valor histórico ou artístico"*²³, o fato é

¹⁸ Correspondência de Antônio da Silva Coimbra a Rodrigo Melo Franco de Andrade. 23/06/1947. Nº883/47. Arquivo Noronha Santos/IPHAN. Série Inventário - Diamantina, MG - Casa do Padre Rolim. Dossiê Histórico e descrição do bem.

¹⁹ Correspondência de Rodrigo Melo Franco de Andrade a João Brandão Costa. 31/07/1947. C.432. Arquivo Noronha Santos/IPHAN. Série Inventário - Diamantina, MG - Casa do Padre Rolim. Dossiê Histórico e descrição do bem.

²⁰ Telegrama de Rodrigo Melo Franco de Andrade a João Brandão Costa. 14/08/1947. Nº333. Arquivo Noronha Santos/IPHAN. Série Inventário - Diamantina, MG - Casa do Padre Rolim. Dossiê Histórico e descrição do bem.

²¹ Telegrama de João Brandão Costa a Rodrigo Melo Franco de Andrade. 13/11/1947. Nº1239/47. Arquivo Noronha Santos/IPHAN. Série Inventário - Diamantina, MG - Casa do Padre Rolim. Dossiê Histórico e descrição do bem.

²² Relação dos objetos que o Sr. Antônio Coimbra pretende vender à DPHAN. s/d. Arquivo Noronha Santos/IPHAN. Série Inventário - Diamantina, MG - Casa do Padre Rolim. Dossiê Histórico e descrição do bem.

²³ Telegrama de Rodrigo Melo Franco de Andrade a João Brandão Costa. 14/08/1947. Nº333. Arquivo Noronha Santos/IPHAN. Série Inventário - Diamantina, MG - Casa do Padre Rolim. Dossiê Histórico e descrição do bem.

que muitos destes elementos foram incorporados ao acervo do Museu do Diamante. Uma explicação para isto pode estar relacionada à escassez de verbas do Serviço e às dificuldades para envio de peritos a Diamantina, tal como mencionado por Rodrigo Melo Franco. Pode-se acrescentar, ainda, o excesso de trabalho concentrado pela repartição, envolvida na gestão do patrimônio em todo o território nacional, o que certamente impedia uma dedicação exclusiva aos assuntos referentes ao Museu do Diamante. Como se sabe, a criação de museus configurou uma atividade secundária do Serviço, que se ocupava majoritariamente da questão dos tombamentos, da conservação de monumentos arquitetônicos e da pesquisa em história da arte divulgada na Revista do SPHAN.

No inventário do Museu, a seção "Amostras e fragmentos" reúne o número expressivo de 267 itens, entre os quais se encontram objetos como: pata de veado, pé de ema, chifre de boi, crânio de capivara, vértebra de mastodonte, couro de jacaré curtido, couro de cobra sucuri, casca de ovo de ema, concha de caramujo e arcada de piranha, sem contar um grande número de espécimes geológicos.

Além desses objetos característicos das coleções de história natural e dos gabinetes de curiosidades, o Museu do Diamante também possui diversas peças similares às coleções encontradas em museus históricos como o MHN: armas, moedas, insígnias e medalhas comemorativas emitidas pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) relativas a diversos

eventos do passado nacional: assinatura da Lei Áurea, Revolução Farroupilha, centenário da Independência, entre outras. Percebe-se assim que objetos relacionados aos feitos militares e ao Império estão ainda presentes, seja nas numerosas peças de numismática, ou em objetos singulares tais como: um jeton com as armas do Império; carimbos com a efígie de Dom Pedro II "Protetor das Artes e da Indústria"; fivelas de cinto com as armas do Império e a sigla de D. Pedro II sob a Coroa Imperial; sabres e bainhas com a mesma sigla; medalhões pingente com o retrato do Conde e da Condessa D'Eu; carteira de dinheiro com os retratos de Dom Pedro II e de Dona Teresa Cristina; quepe com as armas imperiais; barrete de uso da Marinha do Brasil. Muitos desses objetos, assim como as amostras naturais, foram adquiridas por meio da Coleção Coimbra.

Assim, podemos ver que a narrativa tecida pelo Museu do Diamante ainda guarda muitos resquícios da museologia praticada até então no Brasil, e que, no campo da disciplina histórica, era verificada principalmente no MHN e no ideário de Gustavo Barroso. Se o período colonial possui um lugar de destaque dentro da narrativa museal, há também a presença de outros períodos da história.

Quanto à tipologia da instituição, ainda que a mesma possa ser grosso modo definida como "museu histórico", pode-se concluir que mais acertado seria defini-la enquanto um museu híbrido que, tendo como horizonte o universo da cultura material das elites, transita

entre a história, as belas artes e a etnografia (JULIÃO, 2008:19).

O Museu na cidade

Após uma análise do processo de criação do Museu do Diamante, da formação de seu acervo e da construção de uma narrativa museológica própria, faz-se necessário refletir sobre como se deu a apropriação dessa narrativa pelo meio social em que o Museu está inserido. A articulação entre os interesses locais e os interesses nacionalistas verificados no processo de criação do Museu do Diamante, encarnados na busca de construção de uma identidade nacional por parte do SPHAN pode ser melhor compreendida por meio de uma reflexão acerca da recepção do Museu pela cidade de Diamantina nas décadas de 1940 e 1950.

As justificativas encontradas na legislação que trata da criação do Museu apontam para uma valorização da mineração do diamante e sua influência na história nacional, sendo a cidade de Diamantina representada por meio de *"suas gloriosas tradições histórico culturais"*²⁴, e *"centro de mineração do diamante no passado e de uma opulenta civilização ao tempo de contratadores famosos (...)"*²⁵. A fala dos deputados parece situar Diamantina na mesma tradição inaugurada pelo SPHAN de representar Minas como local privilegiado da construção da civilização nacional.

Em seu parecer anexo ao Projeto de Lei nº 138 de 1947, Juscelino Kubitschek corrobora a visão do SPHAN no que concerne à ênfase dada ao interesse nacional e a

importância da mineração do diamante para todo o país; e também quanto ao papel pedagógico e cívico atribuído ao museu. Sobre o primeiro aspecto, JK esclarece que a escolha da cidade de Diamantina para a sede dos novos órgãos não foi *"inspirada por sentimento de bairrismo, nem mesmo representa um preito de veneração, que seria justificável, às gloriosas tradições de cultura e de civismo daquela cidade mineira"*²⁶. A escolha da cidade se teria imposto, portanto, devido à existência no local de *"acervos preciosos de obras de arte ou de interesse histórico"*. Juscelino Kubitschek enfatiza, em sua fala, que o Museu do Diamante não se insere numa tradição regionalista, que poderia ser compreendida como obstáculo a uma política de criação e consolidação de uma identidade nacional unificada.

Sob o papel pedagógico atribuído ao Museu, Juscelino Kubitschek chama a atenção para *"o interesse público e conveniência nacional em que as atividades culturais extraescolares exercidas pela União não fiquem circunscritas às grandes cidades do litoral ou apenas à ilustração de suas populações"*, chamando a atenção para os núcleos urbanos do interior do país. Para o Deputado:

A obra educativa de museus e bibliotecas públicas, inteligentemente localizadas no território nacional, será tanto mais proveitosa quanto a ação desses estabelecimentos tem maior extensão que o ensino intra-escolar. Para a formação moral, cívica e cultural dos nossos patrícios do interior a influencia de tais institutos

²⁴ Parecer de Afonso Arinos constituinte da Discussão inicial referente ao Projeto de Lei nº138 A - 1947. Arquivo Noronha Santos/IPHAN. Série Inventário - Diamantina, MG - Casa do Padre Rolim. Dossiê Histórico e descrição do bem

²⁵ Voto do deputado Alfredo Sá referente ao Projeto de Lei nº138 A - 1947. Arquivo Noronha Santos/IPHAN. Série Inventário - Diamantina, MG - Casa do Padre Rolim. Dossiê Histórico e descrição do bem.

²⁶ Justificação referente ao Projeto de Lei nº138 A - 1947. Arquivo Noronha Santos/IPHAN. Série Inventário - Diamantina, MG - Casa do Padre Rolim. Dossiê Histórico e descrição do bem.

contribuirá com benefícios relevantíssimos e talvez insupríveis. Urge, portanto, que o Congresso Nacional atenda as necessidades do espírito e da sensibilidade do povo do interior do país, propiciando-lhe meios de ilustrar-se, de estimular a sua curiosidade intelectual e o seu patriotismo, de elevar as suas ideias e sentimentos, ao mesmo tempo em que se lhe oferece diversão atraente e gratuita, onde os meios de distração e recreio são onerosos e insuficientes.²⁷

Pode-se concluir que a fala de JK, ao reivindicar o papel do Museu como importante ferramenta cultural para a cidade de Diamantina e seus habitantes, estava de alguma forma contemplando a questão dos interesses locais na criação do Museu. Nesse sentido, a justificativa de Juscelino Kubitschek anexa ao P.L. 138 de 1947, que propõe a criação do Museu do Diamante, parece compreender a instalação do Museu como forma de atender aos interesses locais e compensar a população pelas restrições advindas da proteção ao patrimônio na cidade de Diamantina, que teve seu conjunto arquitetônico tombado em 1938. Assim, JK defende a criação do Museu e da Biblioteca Antônio Torres pela União como uma contrapartida à população de Diamantina:

(...) se há de fato interesse nacional relevante em que tal conjunto seja preservado, ainda que com prejuízo da liberdade da população no tocante aos respectivos bens, será de justiça estrita que a União favoreça a mesma população com a prestação de serviços culturais de ordem a compensar o mais possível as restrições aos seus direitos individuais impostas em

benefício da coletividade brasileira.²⁸

Embora os interesses locais estejam contemplados no discurso de criação do Museu, ainda que de forma mitigada, a partir das representações verificadas na imprensa diamantinense²⁹ pode-se perceber que o Museu do Diamante parece ter sido pouco celebrado pela sociedade local quando de sua criação: apenas três menções ao mesmo foram encontradas, sendo que uma delas é mais voltada para a Biblioteca Antônio Torres, a as duas últimas para exaltar a personalidade do Monsenhor José Pedro Costa, empossado como diretor do Museu em 1954.³⁰

A pálida presença do Museu do Diamante na imprensa local nos leva a trabalhar com a hipótese de que a distância imposta entre o SPHAN e a sociedade em geral, por se tratar de um órgão técnico que tratava o patrimônio como um "assunto de profissionais" (GONÇALVES, 1996:50) e não procurava dialogar com os diversos setores da população e nem consulta-la a respeito das decisões patrimoniais, acabou por criar um Museu pouco inserido na memória coletiva da cidade e pouco representativo da mesma.

Outra questão importante para se compreender a recepção do Museu pela sociedade diamantinense daquele período está relacionada aos propósitos nacionalistas que pautaram a atuação do SPHAN na criação dos museus, estando os mesmos voltados para a criação de uma identidade nacional una e

²⁷ Justificação referente ao Projeto de Lei nº138 A – 1947. Arquivo Noronha Santos/IPHAN. Série Inventário – Diamantina, MG – Casa do Padre Rolim. Dossiê Histórico e descrição do bem.

²⁸ Justificativa de Juscelino Kubitschek anexa ao Projeto de Lei nº138-A de 1947. Série Inventário – Diamantina, MG – Casa do Padre Rolim. Dossiê Histórico e descrição do bem.

²⁹ Pesquisa realizada no jornal diamantinense *A Voz de Diamantina* entre 1941 e 1954. Exemplares disponíveis na Biblioteca Antônio Torres/IPHAN, Diamantina-MG.

³⁰ BIBLIOTECA ANTONIO TORRES... *Voz de Diamantina*, 18 de agosto de 1954; NOMEADO DIRETOR DO MUSEU DO DIAMANTE, *Voz de Diamantina*, 4 de julho de 1954; DIRETOR DO MUSEU DO DIAMANTE, *Voz de Diamantina*, 18 de julho de 1954.

avessa aos regionalismos e às particularidades locais.

Nas páginas do jornal diamantinense *A Voz de Diamantina*, a cidade é representada enquanto local de civilização e urbanidade, marcado pela modernidade, pelo progresso e pelo avanço cultural. Nessa perspectiva, práticas ligadas à cultura popular e à herança africana são vistas como obstáculos à civilização, devendo ser eliminadas:

Macumbeiras – dizem que de vez em quando, aparecem lá pelos altos, umas feitiçarias, como sejam velas, garrafas de cerveja e parati, níqueis de tostão, fitinhas verdes, charutos, etc, etc, no meio da rua. Isso denota muito atraso num meio como o nosso. Será possível que no tempo do rádio, do avião, etc, etc, ainda se acredite em macumbas? Quem vê como o homem atravessa as nuvens, como um pássaro, ainda acredita nessas ridículas patifarias? Só a polícia, com o Sargento Oscar à frente, para tirar os óculos verdes dessa gatinha macumbeira (*Voz de Diamantina*, 20/01/1946).

O componente civilizacional e a modernização também eram de suma importância para os intelectuais do SPHAN, desejosos de proporcionar o ingresso do Brasil no concerto das nações civilizadas e equiparar-se aos centros europeus vistos como mais adiantados. Em seu projeto de nação, as culturas negra e indígena também eram, senão postas de fora, também associadas a um estágio primitivo da civilização, sendo a diversidade cultural considerada um inconveniente para a unidade nacional.

Dessa forma, pode-se lançar alguma reflexão em torno da noção

de que o SPHAN atuava de forma apartada das populações locais e que essa teria sido uma das razões que levaram à composição de um patrimônio de cunho elitista, desvinculado da memória coletiva e do cotidiano dos moradores. Consequentemente, os museus criados a partir dessa ótica, seriam também pouco representativos das culturas locais, atendendo aos propósitos unitários de construção da nacionalidade.

No caso específico do Museu do Diamante, é preciso levar em conta o imaginário diamantinense percebido na época de sua criação. A partir da consulta aos jornais do período, pode-se entrever a tentativa de imposição dos valores e representações partilhados pelas elites locais, valores esses pautados pela exclusão de determinados grupos sociais e refratários a diversidade cultural. Se o museu foi, ao que parece, pouco festejado pela cidade quando de sua criação, tal não pode ser atribuído unicamente à falta de diálogo com a população local. A partir da pesquisa feita, acredita-se que parte dessa população (justamente aquela que ocupava um lugar social favorável à legitimação de suas representações) não discordava muito das posições do SPHAN no que se refere às ambições modernizantes e adesão a um projeto civilizador excludente.

Outro ponto que parece aproximar o imaginário diamantinense das orientações que marcaram a produção intelectual e a atuação do SPHAN está relacionado à dialética entre passado e presente, tradição e modernidade. Para os modernistas que preencheram os

quadros do Serviço, a valorização do passado e da tradição, encarnados no patrimônio histórico e artístico, era um ingrediente fundamental para o projeto de modernização em curso, e para o ingresso no concerto internacional das nações civilizadas. Como observa Monteiro (2012: 5), não houve por parte do modernismo brasileiro uma busca de ruptura com o passado, mas sim um compromisso com a preservação da ordem estabelecida e o empenho em fundar uma continuidade com a tradição.

Para os homens de imprensa diamantinense, assim como para a maioria dos integrantes das elites regionais, a atitude frente ao progresso e à modernidade era também ambígua: a relação entre tradição e modernidade não se expressa por meio do contraste, mas da continuidade. O estágio de civilização alcançado por Diamantina no presente se deve justamente às glórias do passado, como se depreende da nota transcrita abaixo:

Minha Velha Diamantina. As antigas edificações, salvas da destruição pelo zelo do Patrimônio Artístico, conferem à terra diamantinense certos ares mais circunspectos, muito aprazíveis para quem se cansou de respirar o ar frívolo do modernismo. O passado, ali presente pelos monumentos conservados, longe de enfastiarnos pelo seu obsoleto, agrada-nos pelo extraordinário gosto artístico, revelado em trabalhos irrealizáveis hoje talvez. E assim podemos dizer que a velha alma lusa erigiu ali um monumento de seus feitos e, ainda uma vez, imortalizou o nome de sua gente. (...) Os vestígios da antiga aristocracia ali se conservam dentro da circunspeção devida e concorrem

para que a feição da alma diamantinense tenha o seu tom característico. O povo guardou muitas maneiras graciosas e educadas de seus avoengos, prendendo assim o coração do estrangeiro com uma corrente de afetividade simples, natural e cativante. Até hoje, lá se usa o cumprimento de cortesia em praça pública, procedimento que bem confirma os fóros de civilização de que goza a cidade. Lá se ouve ainda a nossa velha música, tão sentimental e evocativa, executada ao piano, o instrumento predileto da antiga e honrada nobreza. O diamantinense se orgulha de sua terra e tem motivos para assim proceder, pois o próprio estrangeiro que não ama Diamantina é indigno de pisar aquele sagrado pedaço da Terra Brasileira (*Voz de Diamantina*, 21/01/1945).

Da mesma forma, o patrimônio histórico e artístico é visto como moeda de prestígio no sentido de assegurar uma posição privilegiada para Diamantina no cenário político mineiro e nacional. No bojo do processo de modernização do estado, as elites da "Atenas do Norte" buscaram defender seus interesses ante as pretensões de outros municípios, reforçando sua posição como centro administrativo do nordeste mineiro (MARTINS, 2012:48,60). O patrimônio arquitetônico pode ser, nessa perspectiva, interpretado como um ingrediente conferidor de legitimidade ao projeto político das elites locais, ao atestar a grandiosidade de Diamantina dentro de Minas Gerais e do Brasil.

A postura das elites diamantinenses aproxima-se da tentativa do SPHAN em apresentar as cidades mineiras por meio da

representação do fausto e da civilização dentro dos museus locais, como indícios da projeção de Minas dentro do quadro mais amplo da identidade nacional. Entretanto, conforme demonstrado por Julião (2008), é importante destacar que a atenção dada pelo SPHAN ao patrimônio mineiro por meio dos tombamentos e da criação de museus nas "cidades históricas" não deve ser compreendida como adesão ao regionalismo, mas a partir da crença compartilhada pelos intelectuais ligados ao Serviço de que a arte e a civilização desenvolvidas nas Minas setecentistas serviam aos propósitos unificadores de criação de uma identidade nacional.

Este pode ser um ponto importante para se refletir sobre o Museu do Diamante e sua inserção na cidade de Diamantina, enfocando aspectos que podem apontar para um distanciamento entre os pressupostos adotados pelo SPHAN na construção do Museu e as visões da história e da memória regional que pautavam o imaginário diamantinense. O SPHAN estava muito mais interessado nas características da história mineira que se adequassem ao projeto de unificação da cultura e da memória nacionais, servindo à construção de uma imagem de nação coesa e homogênea. Enquanto isso, os diamantinenses demonstravam um grande apego pela história e a memória regionais, tendo se forjado uma *"memória e uma identidade diamantinenses, as quais, na medida em que foram compartilhadas por boa parte dos moradores da cidade, produziram legitimidade para o pacto das elites locais e seu projeto de*

modernização do Tijuco" (MARTINS, 2012: 60).

São recorrentes nos exemplares da *Voz de Diamantina* as referências a personagens e famílias ilustres da cidade, tais como Caldeira Brant, os Mata-Machado, Couto de Magalhães, JK e outros. A imprensa local também enfatiza as particularidades de Diamantina e sua história, povoada por um imaginário ligado aos contratadores de diamante e as lutas por independência frente ao despotismo da Coroa Portuguesa. Dessa forma, cria-se *"uma narrativa histórica que singulariza a trajetória dos diamantinenses, que os insere numa comunidade imaginada"* (MARTINS, 2012: 60).

A partir dessa perspectiva, pode-se melhor situar o Museu do Diamante no contexto local. O patrimônio representado pela instituição, a partir dos interesses do SPHAN, privilegia a memória nacional unificada e pouco espaço concede aos vultos e episódios da história regional. A ausência de uma identidade local pode ser um dos aspectos que ajudam a elucidar o baixo grau de interesse e apropriação da população em torno do museu criado no final da década de 40 do século XX.

Considerações finais

Dentro do cenário em que se buscou compreender o Museu do Diamante e suas relações com a cidade, não se podem descartar as significativas aproximações entre o imaginário diamantinense e os propósitos do SPHAN relacionados à criação de um discurso museológico referendado por um padrão civilizatório de matriz europeia e

católica, refratário à diversidade cultural. Por outro, a pouca ênfase dada às peculiaridades regionais, aos filhos ilustres da terra e às famílias tradicionais na narrativa da instituição, são fatores relevantes para se compreender os elos aparentemente fracos de representatividade local no Museu do Diamante.

É provável que a população de Diamantina fosse mais receptiva à criação de um “*museu-memória*” (SANTOS, 2006) nos moldes do Museu Histórico Nacional de Gustavo Barroso, onde a história nacional era evocada como resultado da ação de indivíduos singulares e eventos excepcionais, e os objetos apresentados enquanto relíquias evocativas de tais indivíduos e eventos. Nesse sentido, deveriam sobressair os personagens ilustres e feitos do passado diamantinense, cristalizando uma memória coletiva que se apega à história oficial, mas que ao mesmo tempo confere protagonismo a uma história local de cunho positivista. As pretensões das elites locais com vistas a narrar por meio do Museu a obra de civilização consolidada pelos vultos diamantinenses parecem, contudo, ter sido eclipsadas pela memória unificadora empregada para a construção de uma identidade nacional.

Embora as famílias tradicionais de Diamantina tenham de certa forma sido mobilizadas na criação do Museu, uma vez que eram detentoras de grande parte dos objetos antigos e de valor histórico e artístico passíveis de serem incorporados pelo acervo, o SPHAN não pareceu fazer muitas

concessões aos vultos regionais no Museu do Diamante. Estas famílias interessavam ao Museu apenas na medida em que poderiam fornecer objetos para o acervo, mas os critérios de valoração desses objetos pertenciam exclusivamente ao SPHAN.

Nesse aspecto, pode-se inferir que, por meio da criação do Museu do Diamante, o SPHAN falhou no que se refere ao engajamento das elites diamantinenses na missão pedagógica em torno da construção do nacional. Quanto às classes populares, é provável que não tenham sido sequer contempladas entre as preocupações educativas do Serviço.

Outro aspecto relativo à criação do Museu do Diamante que merece destaque se relaciona às possíveis limitações a uma prática museológica pautada pelo rigor: seja devido à escassez de verbas, ao acúmulo de trabalho do SPHAN em todo o país, à falta de qualificação e treinamento dirigido aos funcionários das delegacias regionais do órgão, ou a outros fatores, fato é que o acervo do Museu acabou por incorporar, como se viu, objetos díspares que remetem aos antigos gabinetes de curiosidades europeus. Dessa forma, ao lado de mobiliário nobre dos séculos XVIII e XIX, de utensílios domésticos ligados ao fausto da sociedade mineradora, de imagens sacras em estilo barroco e rococó, etc., figuram objetos de história natural e fragmentos de animais, além de medalhas, moedas, armas e distintivos imperiais que em muito se aproximam do acervo do antigo MHN.

Nesse aspecto, pode-se concluir que a criação do Museu do

Diamante foi eivada de peculiaridades. Em que pesem as orientações rigorosas das quais o SPHAN buscou munir-se em seu projeto de criação de museus, nos quais só teriam lugar objetos de incontestável valor histórico e artístico, a realidade da criação do Museu revelou-se problemática. Essa realidade revela as fissuras de um projeto museológico inovador e racional intentado pelo SPHAN.

Quanto às possíveis brechas encontradas pela população para se ver representada naquele espaço, conclui-se que estas ficaram restritas, primeiramente, às classes sociais mais abastadas e às famílias tradicionais da cidade, por meio de estratégias tais como a doação e venda de objetos para o acervo. Em segundo lugar, esbarraram no projeto centralizador e nacionalista do SPHAN, que, mesmo apresentando fissuras, deixou marcas consideráveis na narrativa do Museu.

Dessa forma, atenta-se para a grande complexidade em se definir uma narrativa única relacionada ao Museu do Diamante. Se os propósitos do SPHAN se dirigiam no sentido de construir um museu nacional, o protagonismo concedido a Minas

colonial e à exploração do diamante não pode ser negligenciado. Se esse foi o mote utilizado para a criação do Museu e para seduzir a população diamantinense, convencendo-a de sua importância, por outro lado esta não se mostrou satisfeita com o espaço restrito dedicado à história e aos vultos locais.

Em meio a tantas dualidades, pode-se, entretanto, ressaltar a criação de uma instituição apartada da sociedade em que estava inserida, em que pesem as complexidades inerentes a essa sociedade. Para as classes populares, o Museu estava distante por excluir a diversidade, a religiosidade e a cultura popular de sua narrativa. Dos extratos sociais mais altos, o Museu se distanciava por conceder um espaço bastante restrito às glórias do passado local e às famílias tradicionais. Numa posição de isolamento em meio à memória coletiva do meio em que estava inserido, o Museu do Diamante carrega uma herança complexa que pode e deve, entretanto, ser mobilizada para um maior enraizamento da instituição na sociedade e para a produção de conhecimento e de visão crítica sobre o passado e sobre si mesmo.

Referências bibliográficas

- ABREU, Regina Maria do Rego Monteiro. Memória, História e Coleção. *Anais do Museu Histórico Nacional*. Rio de Janeiro, v.28, p.37-64, 1996.
- ALMEIDA, Roberto Wagner. *Entre a cruz e a espada: a saga do valente e devasso padre Rolim*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ANDRADE, Rodrigo Melo Franco de, 1898-1969. *Rodrigo e o SPHAN: coletânea de textos sobre o patrimônio cultural/ Rodrigo Melo Franco de Andrade*. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura, Fundação Nacional Pró-Memória, 1987.
- BREFE, Ana Cláudia Fonseca. Museus Históricos na França: entre a reflexão histórica e a identidade nacional. *Anais do Museu Paulista*. São Paulo. N. Sér. v.5, pp. 175-203, jan./dez. 1997.

CHAGAS, Mário. *Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade*. Chapecó: Argos, 2006.

CHUVA, Márcia. Fundando da nação: a representação de um Brasil barroco, moderno e civilizado. *Topoi – Revista de História*. Rio de Janeiro: UFRJ, v. 04, n. 07, p. 313-333, jul./dez. 2003.

FONSECA, Cecília Londres. *O Patrimônio em Processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/IPHAN, 2005.

GONÇALVES, José Reginaldo. *A retórica da perda: os discursos do patrimônio cultural no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ/MinC-IPHAN, 1996.

JULIÃO, Leticia. *Enredos museais e intrigas da nacionalidade: museus e identidade nacional no Brasil*. Tese (Doutorado em História). Belo Horizonte: UFMG, 2008.

MACHADO, Ana Maria Alves. Cultura, Ciência e Política: Olhares Sobre a História da Criação dos Museus no Brasil. In: FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves; VIDAL, Diana Gonçalves (Orgs). *Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna*. Belo Horizonte: Argumentum, Brasília: CNPq, 2005.

MARTINS, Marcos Lobato. Memorialistas e ensino de história local na Diamantina do século XX. *Cultura Histórica & Patrimônio*. Alfenas: Unifal, vol. 1, n. 1, 2012.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. *Anais do Museu Paulista*. São Paulo, v.2, p.9-42, 1994.

MORAES, Eduardo Jardim de. Modernismo revisitado. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: FGV, v.1, n.2, pp.220-238, 1988.

OLIVEIRA, Vânia Dolores Estevam de. Da Casa Que Guarda Relíquias à Instituição Que Cuida da Memória: A trajetória do conceito de museu no Museu Histórico Nacional. *Anais do Museu Histórico Nacional*. Rio de Janeiro, v.28, p.65-89, 1996.

PEREIRA, Rosa Maria Alves. Gabinetes de curiosidades e os primórdios da ilustração científica. *II Encontro de História da Arte*. IFCH, UNICAMP, 2006.

POULOT, Dominique. Le musée d'histoire en France entre traditions nationales et soucis identitaires. *Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material*. São Paulo, v.15, n.2, 2007.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. *A Escrita do Passado em Museus Históricos*. Rio de Janeiro: Garamond, MinC, IPHAN, DEMU, 2006.

RECEBIDO 21/08/2016

ACEITO 20/09/2016

A PRESENÇA INDÍGENA EM SALA DE AULA: MOBILIZAÇÃO DOCENTE DA MEMÓRIA CONSTITUÍDA

Leonardo Machado Palhares
Professor EBTT IFNMG-Almenara
leonardo.palhares@ifnmg.edu.br

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Professora convidada de Ensino de História UFOP
helenoca@gmail.com

RESUMO:

Qual passado é trazido ao presente no processo de reflexão sobre a história e cultura dos povos indígenas? A partir desta questão fizemos a análise da prática docente na abordagem da temática 'história e cultura dos povos indígenas' junto a estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental em escola particular (confessional católica) de Belo Horizonte. Buscamos evidenciar os processos de escolha docentes e os objetivos traçados pelo professor na sua prática profissional. O trabalho do professor de história foi pensado a partir das reflexões propostas por Albieri (2011), Guimarães (2000) e Rüsen (2010). O conceito de material didático está ancorado nas reflexões sobre a multiplicidade de recursos levados e usados para fins pedagógicos em sala de aula, reflexões proposta por Batista e Galvão (1999). Partimos também das reflexões de Halbwachs (2009) para pensarmos a respeito da produção e utilização da memória por parte dos alunos, como grupo social.

Palavras-Chave: Memória; História ensinada; Povos Indígenas.

ABSTRACT:

Which past is brought to present in the process of history reflection and indian people culture? Set forth this question we propose the analysis of teaching practice about 'history and culture of indian

people' theme, along 6th Fundamental Education (Ensino Fundamental) year in a catholic private school of Belo Horizonte city. We seek to substantiate the process of teaching choices and goals delineated by the teacher in his/her professional practice. The history teacher work was thought through the propositions of Arbieri (2001), Guimarães (2000) and Rüsen (2010). The concept of educational material is associated with reflections about multiple resources used for educational purposes in teaching classes, which are considerations proposed by Batista and Galvão (1999). We also approach Halbwachs' reflections (2009) to consider memory production and its application by students, as social groups.

Key-words: Memory; Teaching History; Indian People.

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, assegura aos povos indígenas a manutenção de sua alteridade cultural e institui como dever do Estado, a proteção destes grupos. Temos visto nos últimos anos a conquista de espaço sócio-políticos destes grupos, assim como de negros, mulheres e da comunidade LGBT. Especificamente para os grupos étnicos brasileiros, a lei 11.645, de 2008, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, fez com que muitos paradigmas fossem repensados dentro da sala de aula. Embora caminhos tenham sido abertos para o reconhecimento das diferenças culturais existentes na sociedade, tanto no passado quanto em nossa contemporaneidade, percebe-se uma certa permanência em vincular estereótipos e imagens equivocadas aos povos indígenas e,

ainda, vincular estes grupos à um determinado passado.

Qual passado é trazido ao presente no processo de reflexão sobre a história e cultura dos povos indígenas? A partir desta questão fizemos a análise da prática docente na abordagem da temática 'história e cultura dos povos indígenas' junto a estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental em escola particular (confessional católica) de Belo Horizonte. Buscamos evidenciar os processos de escolha docentes e os objetivos traçados pelo professor na sua prática profissional.

O texto está dividido em três partes: apresentação do perfil dos estudantes e do material didático utilizado com destaque para o livro didático e sua articulação a outros textos e vídeos utilizados pelo docente na sua prática. Na segunda parte do trabalho, faremos a apresentação e análise das atividades didáticas realizadas; e, na última parte, propomos a reflexão sobre o papel do professor de história no processo de estudo da temática indígena na sala de aula.

Buscamos mais que evidenciar o papel da prática docente no processo de rearticulação das ideias já constituídas nos estudantes sobre a história e cultura dos povos indígenas; intentamos, também, dar visibilidade à força da memória constituída e constituinte nos/dos estudantes acerca da temática indígena. Entendemos, como Guimarães (2000), que lidar com a memória é perpassar por campo marcado pela sacralização e por solidificação de (pré)conceito, ao passo que a reflexão histórica proporia investigações acerca dessa

memória consolidada, trazendo reflexões para no tempo presente; favorecendo, assim, a reflexão sobre conceitos constituídos sobre os indígenas.

Para o estudo realizado a ancoragem a alguns pressupostos teóricos/metodológicos foram importantes. O trabalho do professor de história foi pensado a partir das reflexões propostas por Albieri (2011), Guimarães (2000) e Rösen (2010). O conceito de material didático está ancorado nas reflexões sobre a multiplicidade de recursos levados e usados para fins pedagógicos em sala de aula, reflexões proposta por Batista e Galvão (1999). Partimos também das reflexões de Halbwachs (2009) para pensarmos a respeito da produção e utilização da memória por parte dos alunos, como grupo social.

Docente, discentes e materiais didáticos:

Com quinze anos como docente na educação básica, o professor atuou em diversas instituições de ensino públicas (redes estadual e municipal de ensino de Belo Horizonte, rede municipal de ensino em Contagem, rede estadual de ensino em Santa Luzia) e instituições particulares em Belo Horizonte (colégios Itapoã, Escola Albert Einstein, Colégio Dona Clara e Escola Balão Vermelho, Colégio Padre Eustáquio). Destaca-se nessa atuação/formação docente sua inserção em instituições voltadas ao ensino por "Projetos de Trabalho" (Escola Albert Einstein e Escola Balão Vermelho). Sua formação nessa proposta de trabalho está relacionada ao processo de interação e

proposição de reflexão histórica levada à sala de aula, por isso é importante matizar o que vem a ser esse projeto.

Na perspectiva do "Projetos de Trabalho" a ação pedagógica retoma o princípio proposto pela psicologia sócio-interacionista¹ que é apropriada pela equipe do espanhol Fernando Hernández (1998) ao modelo curricular conhecido por "projetos de trabalho". Partindo desse princípio, Hernández propõe que a educação não se dê apenas pela apropriação de conceitos, mas pela construção de problemas.

(...) o caminho do conhecimento implica busca e aprofundamento das relações que seja possível estabelecer em torno de um tema, relações tanto procedimentais como disciplinares; mas também do desenvolvimento da capacidade de propor-se problemas, de aprender a utilizar fontes de informações contrapostas ou complementares, e saber que todo ponto de chegada constitui em si um novo ponto de partida. (HERNÁNDEZ, 1998: 48)

A estruturação do material didático, orientado para abarcar essa perspectiva de interação com os saberes escolares, nos leva a refletir sobre os lugares do docente e do discente no processo educacional: ambos são ativos e não apenas o aluno ou o professor. Cabe ao docente abandonar o papel de transmissor de conteúdos para se transformar num pesquisador-colaborador. O aluno, por sua vez, tem que romper com as amarras da passividade e interagir no processo, sendo construtor dos sentidos. O sentido que atribuímos a essa relação

traz a necessidade de um docente mais flexível e reflexivo; de um olhar constante para a sala de aula, buscando experiências do cotidiano que devem ser levadas a um processo de avaliação constante do discente e sua relação com os saberes e da prática do docente.

Desta forma, entendemos que:

1. A aprendizagem deve seguir a busca da significação.
2. Os estágios do conhecimento são um critério de referência (o movimento de construção dos conhecimentos é fruto da inserção do educando na sociedade e nas relações culturais que vive).
3. O estudante e sua "bagagem" teórica e de vida devem ser integradas no processo educacional. O sentido de diversidade da educação deve ser buscado em oposição aos modelos que buscam criar generalizações na aprendizagem.

É importante entender que não há um método a seguir, mas uma série de princípios a serem respeitados. Os assuntos que serão abordados devem emergir de situações ou questões que podem partir do educando ou do professor — a escolha pode ser feita partindo de uma sugestão do mestre ou dos estudantes. "*Todas as coisas podem ser ensinadas por meio de projetos, basta que se tenha uma dúvida inicial e que se comece a pesquisar e buscar evidências sobre o assunto*" (HERNÁNDEZ, 1998: 48).

O importante no processo é despertar a curiosidade, conforme salienta Hernández, que se fosse

¹ Esse processo de abordagem distingue-se das pesquisas anteriores nos modos de estudo da psicologia do desenvolvimento humano. Para Vigotsky há três momentos no processo de aprendizagem em sociedade: o "instrumental", o "cultural" e o "histórico". Cada qual destaca diferentes mecanismos, moldados pela sociedade, que diferenciam nossa ação das dos demais animais.

nosso interesse apenas atender ao "gosto" bastaria se "fosse esse o caso, ligaríamos a televisão num canal de desenhos animados". Por isso, uma etapa importante é a de levantamento de dúvidas e definição de objetivos de aprendizagem.

Somada a essa formação de experiência docente, destacamos, também, a sua formação acadêmica: o professor é mestre em Educação, com estudos realizados acerca da produção e circulação de imagens sobre a história e cultura dos povos indígenas produzidas para uso em livros didáticos de história produzidos no contexto de promulgação da lei 11.645/08.

Quanto ao público discente, destaca-se que são estudantes na faixa etária entre 10 e 11 ano, momento em que há a transição da *fase operatório-concreto*, que é marcada pela capacidade de classificar, agrupar, rever e construir bases da linguagem socializada, atividades consideradas como concretude de atos formais do mundo cultural, no qual há pouca capacidade de abstração (7 a 11 anos), para a *fase das operações formais* (11/12 anos em diante). Essa transição é importante no processo significativo pois implica na entrada no mundo adulto de pensar, no qual a capacidade de pensar sobre hipóteses e idéias abstratas, fazendo uso da linguagem como suporte do pensamento conceitual, são incentivadas nos processos sócio-interacionista de construção do conhecimento. Vale salientar também que, a respeito da construção de memória, o aluno já tem consciência que tramita em grupos sociais diferentes. É também desta interação

social, entre diferentes grupos os quais o professor e os alunos fazem parte, que originarão as situações e questões anteriormente mencionadas. Mais especificamente,

normalmente, um grupo mantém relações com outros grupos, Muitos acontecimentos e também muitas ideias resultam de semelhantes contatos. Às vezes essas relações ou esses contatos são permanentes ou, em todo caso, se repetem com muita frequência, prosseguem durante muito tempo (HALBWACHS, 2009: 52).

No processo de construção do saber, um conceito toma-se fundamental: o conceito de mediação. Essa mediação implica no estabelecimento da relação entre os seres humanos e desses com o mundo. Na formação humana, esse processo mediacional é "*de fundamental importância justamente porque é através deste processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem.*" (REGO, 2000: 50). O professor, por meio deste papel mediador entre aluno e material escolar, propõe estabelecer um

valor estético [que] estaria invariavelmente na capacidade de transportar uma mensagem ética; e que, por isso, dependendo em larga medida das perspectivas éticas desses artefatos, o valor estético-ético relativo de qualquer texto ou obra de arte que estivéssemos ensinando nos daria uma base de orientação pedagógica (HALBWACHS, 2009: 52).

No processo constituído no ato docente, os livros didáticos, como exemplo de material escolar, tomam

centralidade como portadores de saberes legitimados pela comunidade escolar. Assim, o livro em questão consta do Guia do PNLD, é, também, legitimado pelo Estado como portador de um currículo escolar para o ensino de história e, nesse sentido, esse material chega à sala de aula com estatuto de “verdade” histórica credenciada a ser ensinada. Ademais, é necessário pensar também

a definição de um conjunto de autores e obras reconhecidas como parte de um dado cânone, ou seja, de uma tradição valorizada, cultuada, que se quer perpetuar e com a qual diferentes gerações de escritores e leitores de interação, garante a importância da escola na constituição, transmissão e legitimação de uma certa herança literária (LUCA, 2009: 153).

Para além dos livros didáticos, outros materiais, produzidos ou não para fins escolares, mas selecionados e adaptados (ou não) pelo docente para uso em sala de aula, formam os recursos didáticos de referência para o estudo da temática. E quais são esses materiais? Por que o docente não utilizou apenas o livro didático? Como a temática proposta “história e cultura dos povos indígenas” foi trazida e trabalhada em sala de aula?

Os materiais didáticos utilizados na prática docente foram:

1. BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História sociedade & cidadania*. 6º ano. – 2ª ed. – São Paulo: FTD, 2012².
2. FREIRE, José Ribamar Bessa. *Cinco idéias equivocadas sobre os índios*. In: SISS, Ahyas; MONTEIRO, Aloísio Jorge de J. *Educação, cultura*

e relações interétnicas. Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2009 (Fragmentos das páginas 80-102)

3. SERRANO, J. *História do Brasil – 2ª Edição*. Rio de Janeiro: Editora F. Briguiet & Cia. Editores, 1968. páginas 60-64 (texto adaptado).
4. Vídeo: “Povos Indígenas: conhecer para valorizar” produzido pelo Museu do Índio/FUNAI e Secretaria de Estado do Rio de Janeiro em 2011. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=MwMEuK-DfEw>, acesso: 25/04/2014.

Quanto ao livro didático, ao menos duas questões são levadas em consideração e justificam o uso de recursos complementares. A primeira questão é a proposta orientadora do trabalho docente: a perspectiva do ensino pautado na proposta de “projetos de trabalho”. Nesse sentido, há que se destacar que, por mais que haja um roteiro previamente definido pela instituição de ensino (planejamento anual de estudo) o tema deve emergir das reflexões iniciais e não pela simples leitura do texto do livro didático; ressaltamos, também, que o tema não é trabalhado apenas pelo estudo do livro didático, mas por ele inclusive, já que se espera levar à reflexão discente diversidade de fontes e propostas de leitura/análise da temática para construção de conhecimento em sala de aula, a partir da emergência de questões/reflexões sobre a temática em estudo. São essas questões/reflexões que orientam o

² Esse livro consta do Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2014, o que indica a aprovação da coleção para compra e distribuição nas escolas públicas pelo Estado. Essa questão é importante, pois, indica que a coleção passou por criteriosa avaliação acadêmica realizada por professores das universidades federais brasileiras antes de sua veiculação.

trabalho docente que pode, ou não, seguir o roteiro de estudo proposto no livro didático.

Ademais, salientamos que a importância desta construção de conhecimento, principalmente por parte do discente, traz à tona uma crítica sutil: a de se indagar como os diferentes povos indígenas são apresentados em diferentes materiais, em diferentes fontes. Esta possibilidade parte da proposta de combater uma história "única", ou ainda, apenas uma vertente que apresenta os grupos étnicos brasileiros vinculados apenas ao passado e, principalmente, retratados de maneira passiva perante o material didático. Principalmente no que tange à temática indígena, pode-se perceber uma constante volta à esta homogeneidade, à unicidade dos povos indígenas. A partir da demonstração desta perspectiva ao aluno pode-se debater estas constantes generalizações às quais os povos que não fazem parte de um corpo nacional estão sujeitos. Ou, como Eduardo Viveiros de Castro aponta mais precisamente,

Quem inventou os "índios" como categoria genérica foram os grandes especialistas na generalidade, os Brancos, ou por outra, o Estado branco, colonial, imperial, republicano. O Estado, ao contrário dos povos, só consiste no singular da própria universalidade. O Estado é sempre único, total, um universo em si mesmo. Ainda que existam muitos Estados-nação, cada um é uma encarnação do Estado Universal, é uma hipótese do Um. (VIVEIROS DE CASTRO, 2016: 12).

Ressaltamos que, na resenha de inclusão do livro didático dentre as coleções que integram o Guia do PNLD de 2014³, a coleção é aprovada e positivamente avaliada com ressalvas à ausência de indicação das fontes nas imagens/documentos propostos nas atividades e a pouca reflexão sobre os problemas sociais, que aparecem pontualmente na abertura das unidades/capítulos de cada livro. Quanto à abordagem que aqui nos interessa -"História e Cultura dos Povos Indígenas"-, não há nenhuma ponderação que desabone a coleção:

Especificamente sobre as culturas indígenas, há a inclusão dessa temática em imagens alusivas aos grupos mencionados bem como em textos e atividades que tratam de aspectos sociais, culturais e históricos de alguns povos indígenas brasileiros. Apesar de não problematizar a ideia do reconhecimento da diversidade desses povos, enfoca conteúdos relativos à diversidade cultural e identitária, história do confronto colonial, práticas culturais no passado e no presente e suas lutas contemporâneas pelo direito a terra e a educação. (Guia do PNLD, 2014: 60)

Não analisamos a proposta de toda a coleção didática. Focamos nosso estudo à proposição da temática para o 6º ano do ensino fundamental⁴. Nesse momento específico do estudo, a temática indígena está no Capítulo 5, "*Indígenas: diferenças e semelhanças*", como parte final da unidade II do livro "*O legado dos nossos antepassados*". Quanto às reflexões pertinentes à temática indígena em sala de aula, atentamos

³ Guia de livros didáticos PNLD 2014: História / Ministério da Educação. — Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/guias-de-livro-didatico/item/4661-guia-pnld-2014>, acesso: 16/06/2014.

⁴ O livro do 6º ano possui 320 páginas e é dividido em quatro unidades: 1 – História, cultura e tempo; 2 – O legado dos nossos

(negativamente) para essa escolha autoral⁵, já que o primeiro contato dos estudantes com a temática indígena aponta para sua relação com o passado, como nossos “antepassados”. Como propor reflexão sobre esta escolha do livro didático, sem desmerecer toda a coleção?⁶

A escolha foi pela reflexão iniciada por outros materiais e a leitura crítica do capítulo do livro didático sem “mascarar” esse ponto, mas esperando à hora adequada, a partir das reflexões em sala de aula, em que a questão emergisse para ser trabalhada criticamente com os estudantes. Na reflexão sobre as práticas e as atividades realizadas fica evidente a emergência da questão: “*professor, se os indígenas estão no nosso presente, por que no livro ele aparece como nosso antepassado, logo após o capítulo que estuda o neolítico? Afinal, os indígenas estão no paleolítico ou no neolítico?*” – Essas questões foram recorrentes durante a leitura do capítulo do livro didático em sala de aula ao final das atividades de estudo da temática.

O processo de estudo da temática indígenas em sala de aula: “Indígenas: diferenças e semelhanças”

Antes da descrição dos procedimentos didáticos realizados no contexto de sala de aula, cabe esclarecer que esse trabalho foi realizado em seis turmas do 6º ano (duas no turno matutino e quatro no turno vespertino), devido o volume de documentos gerados (cada turma possui, em média, trinta estudantes),

selecionamos uma amostragem de todo: vinte e cinco conjuntos de documentos dos cento e vinte gerados no processo de interação pedagógica (20% do total). Essa amostragem concentrou-se nos trabalhos realizados pelos estudantes do turno vespertino, haja vista que a dinâmica escolar entre os turnos altera-se⁷.

O tempo escolar definido para o desenvolvimento da atividade, seguindo cronograma das temáticas a serem trabalhadas, foi de seis horas aulas⁸. Na primeira aula e na segunda aula, o tema foi apresentado e a turma inquirida a refletir e expressar seus conhecimentos prévios; na terceira e quarta aula centramos nos estudos nas reflexões propostas pelo vídeo “Povos Indígenas: conhecer para valorizar” e nas reflexões proposta no texto (adaptado) “Cinco ideias equivocadas sobre os índios”; na quinta aula realizamos a leitura do capítulo do livro didático; na última aula foi proposto aos estudantes atividade de estudo a partir da interpretação do texto de Jonathas Serrano.

O estudo foi iniciado com a provocação dos estudantes frente à temática. O docente colocou a pergunta “*Povos Indígenas, o que sabemos?*” no centro do quadro e pediu para que cada estudante indicasse, explicitasse uma ideia ou palavra que, para ele, estivesse relacionada ao tema. Dessa atividade emergiu um quadro conceitual fruto dos saberes prévios dos estudantes sobre o tema.

Os resultados da dinâmica nas turmas foram:

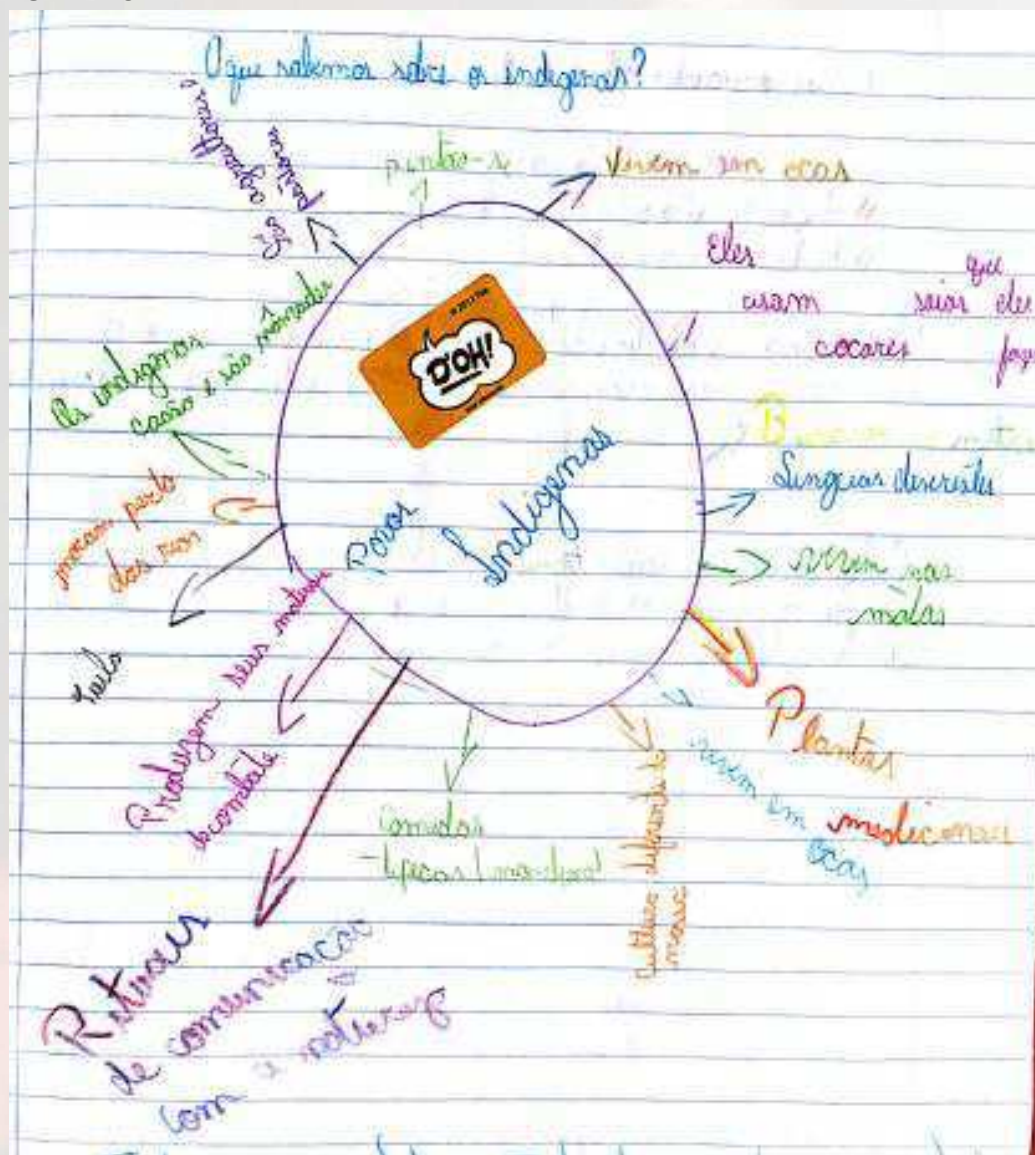
⁵ Entendemos que livro didático é um produto multiautoral que sofre a intervenção direta de inúmeros profissionais desde a escrita do texto básico, passando pela revisão e diagramação desse texto nas páginas dos livros, geralmente acompanhados por imagens, dentre elas as figuras que são produzidas para o livro em questão: as ilustrações. Todo esse processo é que dá unidade a esse produto manufaturado. (Palhares, 2012, p. 40)

⁶ Destacamos que há a preocupação do docente, como parte da equipe escolar, em não desmerecer o livro entre os estudantes, pois, entendemos que a coleção não pode ser avaliada tão somente por esse aspecto, mas, como um todo, no qual há a percepção da correção teórico/metodológica apontada e sua relação com a proposta didática do colégio.

⁷ As diferenças entre os turnos é significativa. Só para destacar um dos diferenciais, ressaltamos que, no diurno as turmas do 6º ano interagem com estudantes do ensino fundamental e do ensino médio, tornando os espaços de convivência/reflexão amplos e colocando esses estudantes num lugar delicado: são os mais jovens do turno, o que, acreditamos influencia nas relações didáticas. Já as turmas do vespertino só interagem com estudantes do fundamental (até o 8º ano), mesmo sendo os mais novos, não há uma diferença tão grande em relação aos estudantes mais “velhos” do turno. Outros aspectos também poderiam ser destacados, como as diferenças entre os espaços físicos ocupados por esses estudantes, contudo, como não podemos avaliar todas essas variáveis que podem intervir no processo docente, optamos por selecionar um único turno, o vespertino, para o estudo. Essa escolha justifica-se por ser o turno com maior número de estudantes do 6º ano e que, portanto, reflete maior diversidade de percepções.

⁸ A hora aula corresponde a 50 minutos. Nesse tempo é necessário, além da atividade proposta, fazer a acolhida da turma para a aula, momento fundamental já que são cinco horários diários com abordagens e assuntos distintos. Essa acolhida demora, em média, 20 minutos e corresponde aos seguintes passos: preparação para a aula com a retomada dos debates realizados na aula anterior e correção do “para casa”.

TURMA 01⁹:



⁹ Para não expor os estudantes, optamos por não indicar a turma de origem e o responsável pela escrita ou pela imagem selecionadas nesse estudo.

¹⁰ Em todas as turmas foi feito um círculo com o termo "Povos Indígenas" do qual foram indicados por setas as reflexões verbalizadas pelos estudantes. Alguns estudantes registraram a reflexão no caderno da forma que mais lhe facilitasse estudos posteriores (orientação do professor).

Povos indígenas: são povos do passado; moram perto de rios; vivem em tribos; produzem seus materiais de combate; fazem rituais de comunicação com a natureza; possuem comidas típicas (mandioca);

suas culturas são diferentes das nossas; vivem em ocas; fazem uso de plantas medicinais; vivem nas matas; possuem diversas línguas; usam cocares e "saías"; pintam-se.

TURMA 2¹⁰:

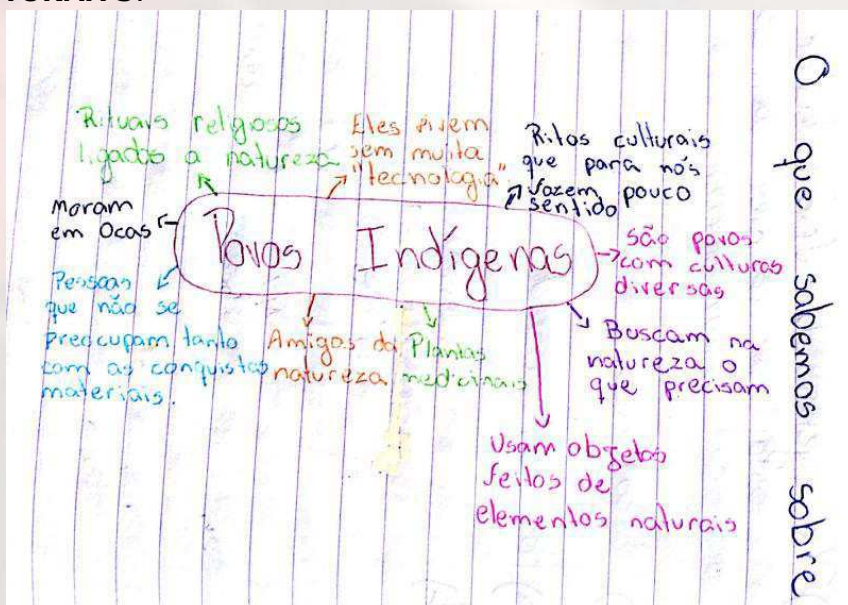
O que sabemos sobre: povos indígenas

- * Alimentos: açaí, coco, mandioca
- * Agriculturas familiares
- * Culturais
- * Vivem em comunidades
- * Povos que devido à abundância de alimentos e de suas manufaturas, evoluíram naturalmente, mas, não tecnologicamente. A ausência tecnológica não significa que eles pararam no tempo.
- * Preservam a natureza.

Povos indígenas: alimentos: açaí, coco, mandioca; agricultura familiar; culturais; vivem em comunidades; povos que devido à abundância de alimento, e de suas manufaturas,

evoluíram naturalmente e não tecnologicamente – não significa que eles pararam no tempo; preservam a natureza.

TURMA 3:



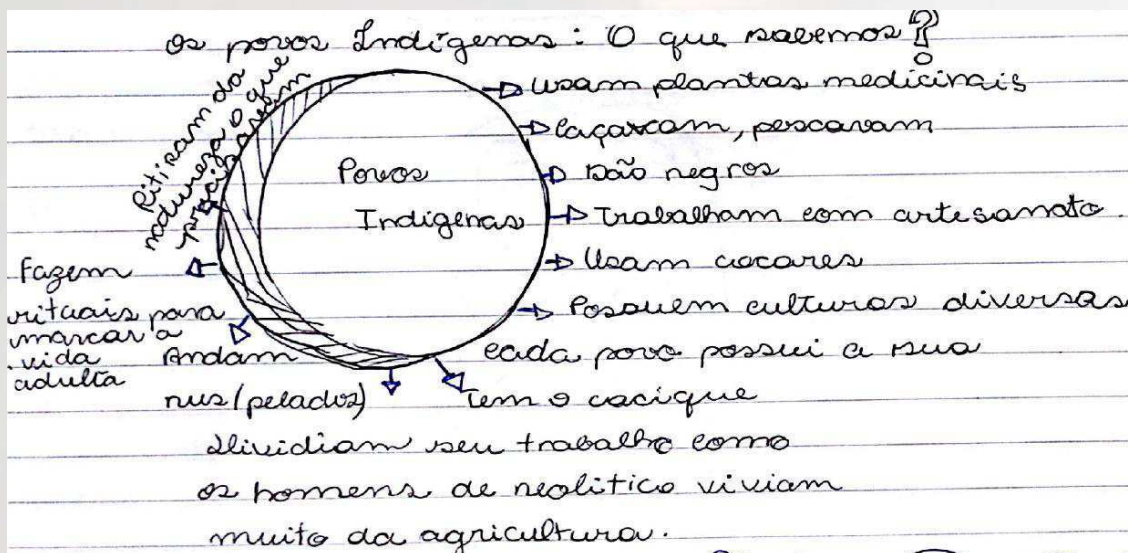
Povos indígenas: rituais ligados a natureza; vivem sem muita tecnologia; rituais culturais que, para nós, faz pouco sentido; são povos

com culturas diversas; buscam na natureza o que precisam; usam objetos feitos de elementos naturais; são amigos da natureza; fazem uso

de plantas medicinais; não se preocupam tanto com as conquistas

materiais; moram em ocas.

TURMA 4:



Povos indígenas: retiram da natureza o que precisam; rituais religiosos ligados à natureza; caçavam, pescavam; são negros; trabalham com artesanato; usam cocares; possuem culturas diversas - cada povo possui a sua; tem o cacique; andam nus (pelados); dividiam seu trabalho como os homens do neolítico e viviam muito da agricultura; fazem rituais para marcar a vida adulta.

Algumas reflexões foram recorrentes em todas as turmas, tais como: a relação dos povos indígenas com as matas (natureza) e a percepção de povos com tecnologia "inferior" à do mundo não indígena. Aqui é válido ressaltar que desde o início do século XVI o lugar para os povos indígenas foi perpetuado a partir de um senso comum, como a mata: preso a um passado entre o "bom" e o "mal" selvagem e a um

presente/futuro do "protetor" das florestas. Como podemos perceber, essa imagem repercute no processo de definição da paisagem indígena como *lócus* perpétuo, desconsiderando a cultura como fluida, o que, portanto, impossibilita a esses povos encontrar-se nos centros urbanos como tantos outros que sofreram com o processo de urbanização e que marcaram as sociedades modernas pós-industriais¹¹. A permanência desta possibilidade, principalmente em materiais didáticos, reifica estereótipos e que podem ser consolidados pelos alunos, até sua vida adulta. Ainda, termos como uso de plantas medicinais e agricultura familiar fazem parte da elaboração de categorias de análise, já que há um projeto interdisciplinar sobre a temática em desenvolvimento.

Saltou aos olhos a relação entre passado/presente. Destacamos

¹¹ Para leitura detida sobre a relação entre os povos indígenas e natureza/paisagem, consultar PAULO DE ALMEIDA, Helena A. e PALHARES, Leonardo M., "Os povos indígenas e a reflexão sobre seus lugares: a paisagem e seus usos".

que a temática entrou de forma abrupta nas reflexões em sala de aula haja vista que os capítulos anteriores dessa unidade do livro didático utilizado abordam a origem humana e a vida no Paleolítico e Neolítico. Por mais que as reflexões anteriores passassem pela herança desses povos e épocas para o nosso tempo e por estudo de sítios arqueológico (destaque para o trabalho no Parque Estadual do Sumidouro desenvolvido com todas as turmas), a temática dos primeiros povos estava lá, viva como atividade, portanto, a reflexão inicial dos estudantes passou por questões como: *"professor, afinal os índios são do paleolítico ou do neolítico?"*, ou, *"se eles são do passado, portanto hoje não existem mais índios. Por que então tem gente que fala que é índio?"*. Esta última passagem demonstra, de forma preocupante, a permanência de uma determinada memória coletiva, que é intensificada por materiais escolares - a exemplo do livro didático utilizado - de estabelecer e confinar os grupos étnicos ao passado. Assim, durante a vida "pós-escola" do aluno, a lembrança do livro didático pode ser

utilizado como gatilho da memória em associar indígenas ao passado, muitas vezes remoto. Neste sentido, pode-se dizer que *"não há lembranças que reaparecem sem que de alguma forma seja possível relacioná-las a um grupo, porque o acontecimento que elas reproduzem foi percebido por nós"* (HALBWACHS, 2009: 42) de forma coletiva, mesmo que individualmente; ou seja, o aluno poderá associar a lembrança do livro didático, para se convencer que os indígenas estão no passado. Isto, é claro, teria grandes chances de acontecer caso não considerássemos a mediação efetiva do professor em sala de aula.

As questões indagadas pelos alunos ficaram e foram anotadas para a reflexão nas próximas aulas. Como atividade "para casa" foi proposto exercício de representação imagética/textual sobre os povos indígenas. Segue seleção de 13 (treze) imagens a partir do universo imagético posto a análise¹².

Seleção de imagens produzidas pelos estudantes sobre os povos indígenas:

IMAGEM 01

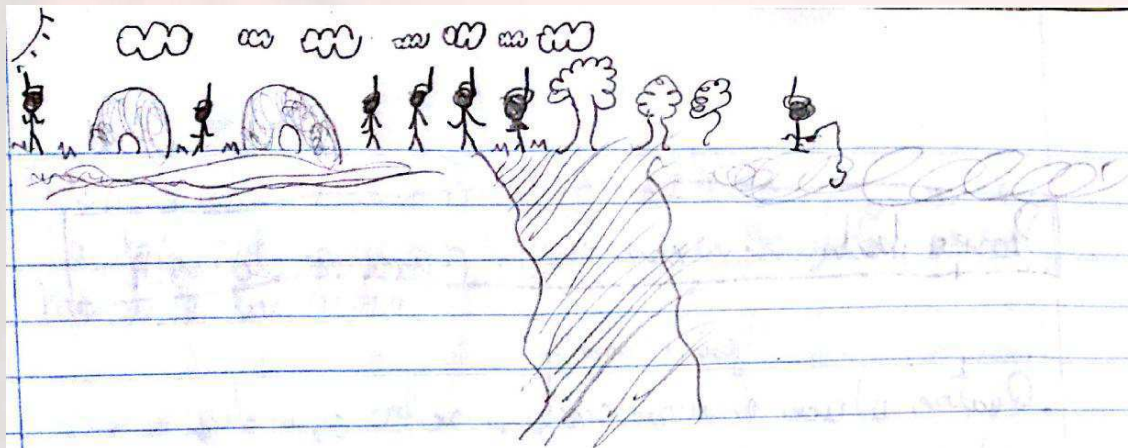


IMAGEM 02

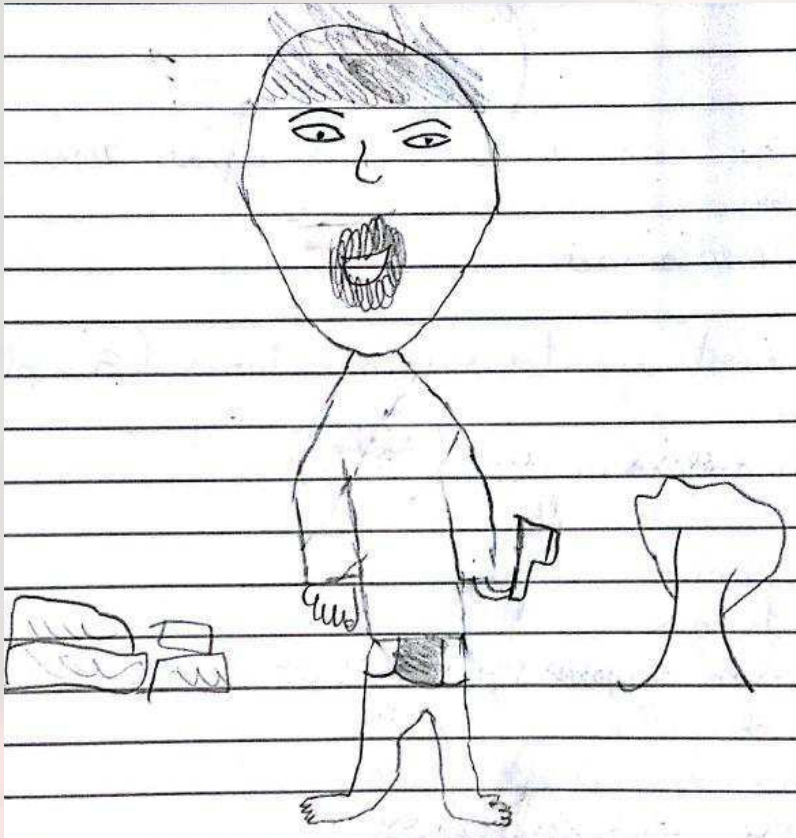


IMAGEM 03

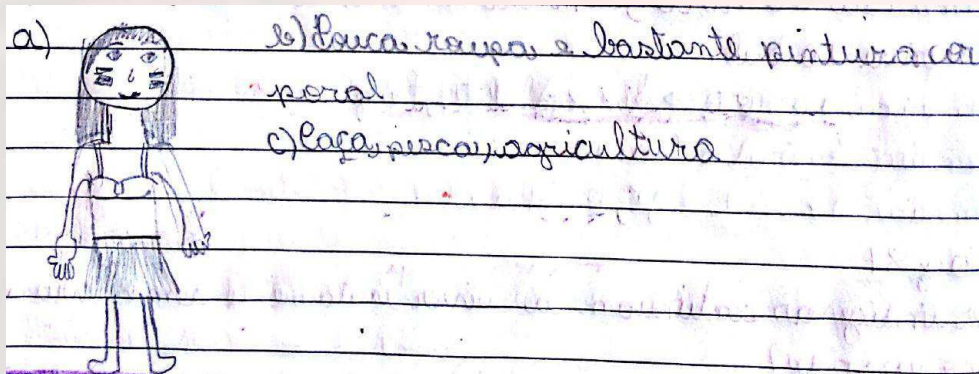


IMAGEM 04



IMAGEM 05



IMAGEM 06

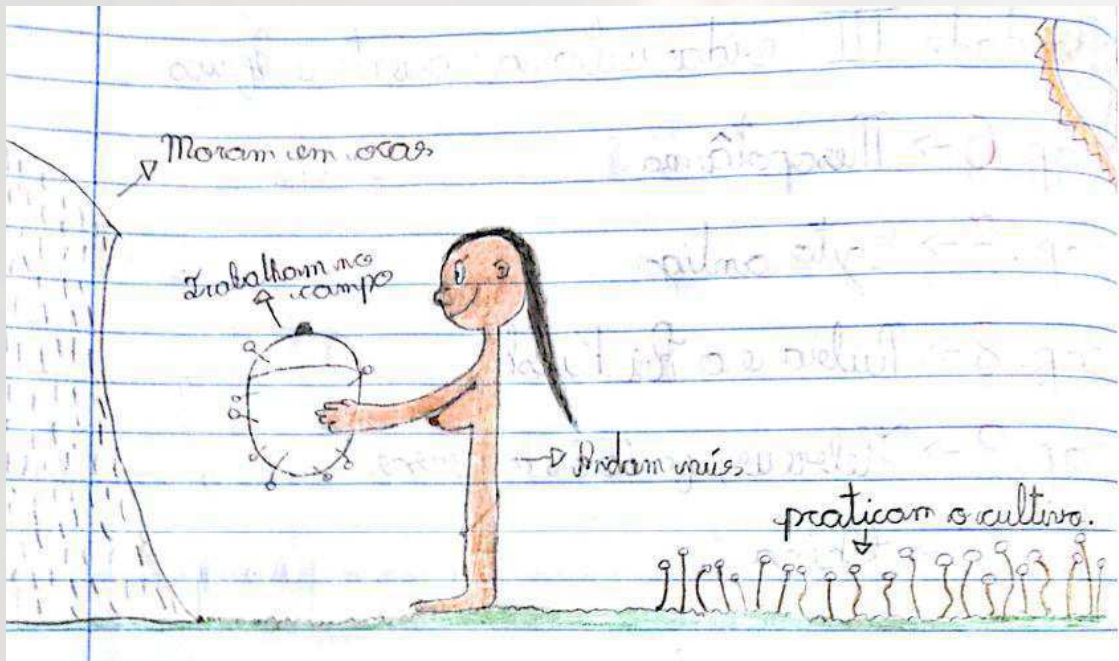


IMAGEM 07

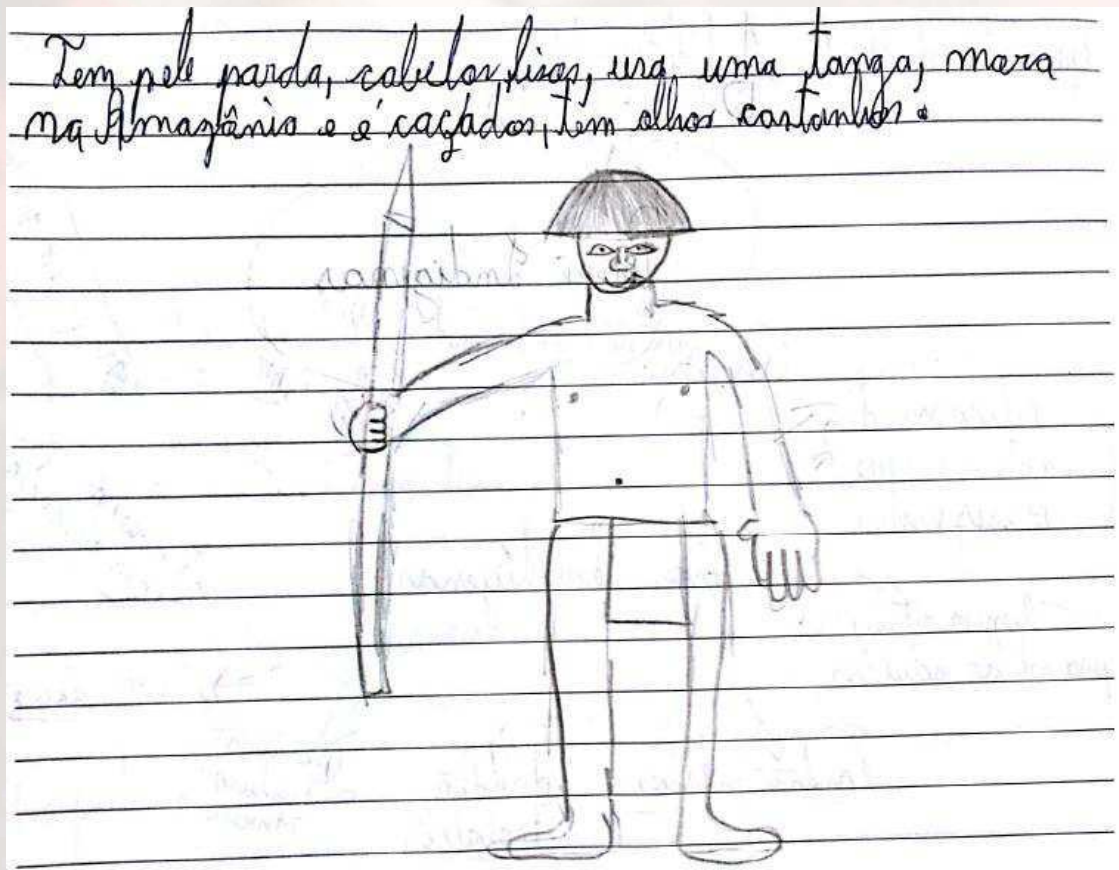



IMAGEM 08

Alimentação dos Índios: A alimentação dos índios caracteriza-se muito pela utilização de mandioca em diversas receitas, como no caso da tapioca, e também o próprio preparo da mandioca que deriva da mandioca, feita pelos índios que usam todo o material retirado da raiz e da gleresta pelos índios e muito raramente são utilizados ingredientes como o leite, e o óleo são as bases da alimentação indígena brasileira.



• Oca - É uma lareira coberta com tranças de árvore e feita por palha ou trança de palmeira podendo ser feita por vários materiais de madeira. É comum esta habitação principalmente para os Tupi-guarani.

IMAGEM 09

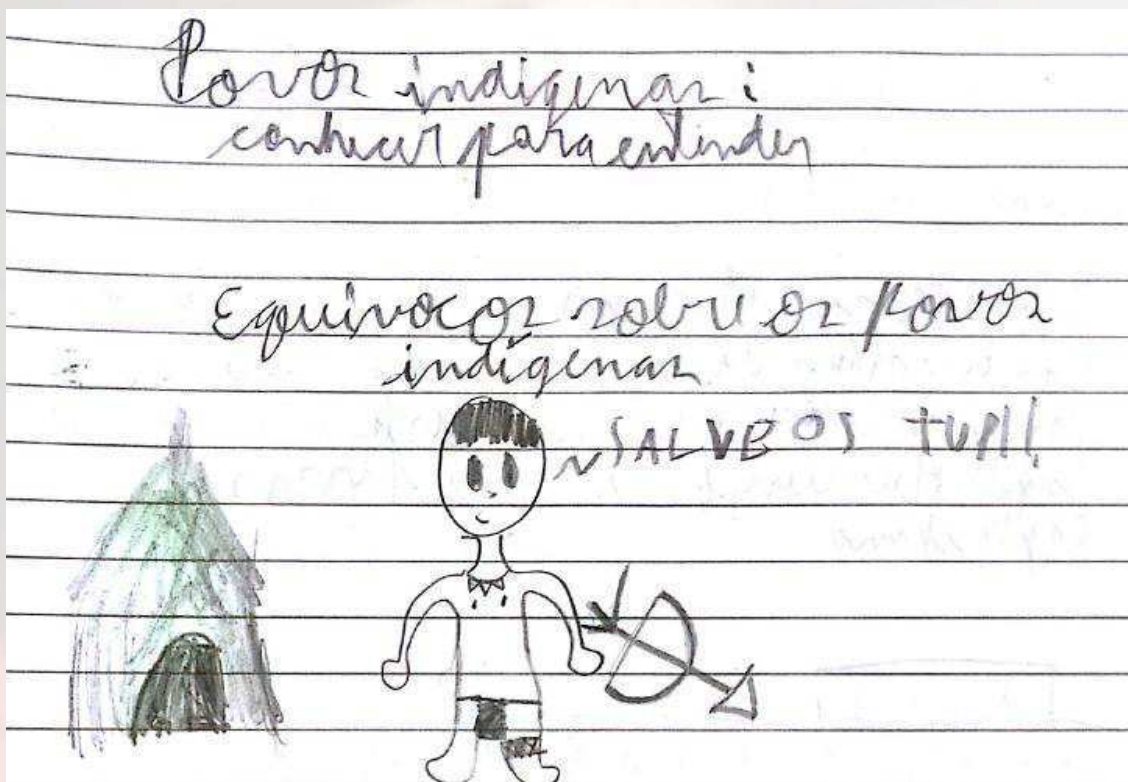


IMAGEM 10



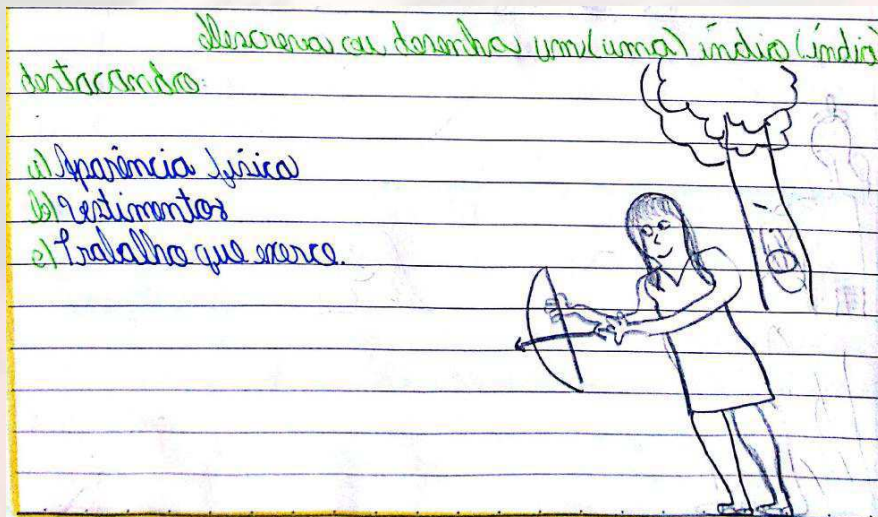
IMAGEM 11



IMAGEM 12



IMAGEM 13



As imagens são a confirmação de que a imagem pública dos povos indígenas retoma as imagens arraigadas e representativas do lugar instituído a esses povos na nossa sociedade. Nas ilustrações, as casas (ocas), as vestes (quando existem) e o tipo físico são continuidades dessas imagens canonizadas sobre os povos indígenas como o "índio genérico" e, muitas vezes, do indígena norte-americano, muito representado – também de maneira genérica – a

partir de desenhos animados e filmes sobre o "velho-oeste". É necessário ressaltar novamente que esta imagem de "índio genérico" parte do raciocínio de que

à semelhança de outras tradições historiográficas nas Américas, tanto os relatos em si quanto a sua interpretação posterior pelos historiadores buscavam estabelecer uma imagem estática de sociedades prístinas, como se não tivessem sido atingidos pelo contato com os europeus.

Ademais, esta abordagem tende a elidir o papel de atores e de unidades políticas indígenas em resposta à expansão europeia, papel esse que foi de suma importância para a articulação das configurações étnicas que na bibliografia convencional sempre aparecem como povos 'originais', atemporais e imutáveis, pelo menos até que o contato com os europeus levou à sua dilapidação e, em muitos casos, sua destruição por completo (MONTEIRO, 2001: 15).

É importante ressaltar que a própria utilização do termo índio pode ser encarado como generalização das diferentes etnias que se encontram em território brasileiro, ou seja, uma generalização intensamente naturalizada por parte de nossa sociedade. É o Estado que endossa, e é endossado, pela sociedade que unifica os diferentes grupos étnicos em "índio", unificados na generalidade, como aponta Viveiros de Castro (2016). Esta generalização, de acordo com o autor, é fundamental para "desindianizar" os indígenas, fadando-os ao desaparecimento, como a tentativa feita por Varnhagen no século XIX ou transformando-os em "trabalhadores nacionais", como pelo SPILTN no início do século XX¹³; ou seja, transformando-os em "não-índios", retirando suas respectivas referências étnicas.

Entendemos que todo processo criativo do ilustrador (estudante) parte de um ponto referencial, da observação, da ingestão de outras imagens sobre o tema que ilustra. "Toda ingestão pressupõe uma excreção. Assim também na *iconofagia*. Como ela

consiste em uma infundável e abismal repetição, uma remontagem e uma recolagem, os excrementos das imagens que devoram imagens serão sempre mais imagens." (BAITELLO JÚNIOR, 2000: 05). Esta relação infundável de imagens que geram outras imagens – nem sempre novas – também se relaciona com a coletividade a qual o estudante/ilustrador está inserido, ou mais especificamente, como aponta Halbwachs, "*qualquer recordação de uma série de lembranças que se refere ao mundo exterior é explicada pelas leis da percepção coletiva*" (HALBWACHS, 2009: 62).

Para trabalhar essas questões foram fundamentais as reflexões presentes no vídeo "Povos Indígenas: conhecer para valorizar" e no texto "Cinco ideias equivocadas sobre os índios". A partir das proposições apresentadas no vídeo e no texto era esperado que os estudantes refletissem sobre o significado dos estereótipos dos povos indígenas. Essa reflexão remete às reflexões que desenvolvemos no mestrado¹⁴ e apontam para a permanência nas ilustrações (imagens públicas) dos preconceitos que dificultam a percepção tanto da história passada quando da história presente dos povos indígenas, pois, o presente lhes é negado e o passado é o lugar a eles instituído. Defendemos que lhes durante muito tempo da nossa história foi negado a esses povos o direito a uma história dinâmica, que lhes permitissem transformações que toda e qualquer sociedade está sujeita.

Após a reflexão sobre o vídeo e o debate a partir dos fichamentos produzidos pelos estudantes,

¹³ Criado em 1910, o Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN) foi o primeiro órgão público brasileiro, organizado para lidar com os indígenas no Brasil.

¹⁴ Para aprofundar a questão sugerimos a leitura das dissertações de PAULO DE ALMEIDA (2016) e PALHARES (2012).

propomos atividade de reflexão final¹⁵ para esse momento com a leitura do livro didático e, em seguida, do texto de Jonathas Serrano, este escrito na década de 1940. É interessante destacar que os estudantes assustaram ao perceber que algumas informações do texto da década de 1960 (ano da publicação extraída para estudo em sala) e o texto escolar do livro eram semelhantes, especialmente no que tange a localização espacial da temática no livro didático: como continuidade dos estudos sobre os povos da "idade da pedra". Ao perceber a reflexão foi destacada a necessária atenção para a leitura crítica de um texto e busca de outros materiais (referenciais) para completar ideias, lacunas e ampliar o conhecimento.

Avaliamos que a atividade promoveu provocações necessárias no processo formativo dos estudantes, com destaque para a percepção da diversidade dos povos indígenas e de sua historicidade, bem como a percepção de que os indígenas não estão presos ao passado, mas são povos com culturas dinâmicas, que têm percepções diversas do tempo e da vida em sociedade. Claro que essas são percepções/aspirações do docente que, se não são percebidas da mesma forma por todos, ao menos, provocaram os sujeitos envolvidos pela escolha curricular/docente a debater a temática.

Reflexão sobre o papel do docente no processo educativo:

Voltamos à questão que abriu esse texto: Qual passado é trazido ao presente no processo de reflexão

sobre a história e cultura dos povos indígenas? Acrescentamos, ainda, outra questão: como o docente mobilizou os saberes históricos na reflexão escolar?

Entendemos que fazer a reflexão no campo do Ensino de História não é compreender a relação entre saber escolar e saber acadêmico, principalmente como mera transposição das transformações do saber acadêmico para a sala de aula da educação básica. Como disciplina escolar, a História não se desenvolveu por pura transposição, mas desenvolveu-se como descreveu Chervel (1990),

constituída por uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso, de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e de um aparelho docimológico, os quais, a cada estado da disciplina, funcionam em estreita colaboração, do mesmo modo que cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades. (CHERVEL, 1990: 207)

Assim, no Ensino de História, os saberes escolares são produzidos, apropriados e significados por uma relação complexa em que o saber acadêmico é um dos instrumentos próprios para o entendimento do que se põem a estudar. Ao ser levada para o espaço escolar, as temáticas de estudo devem ser significativas em relação a múltiplos contextos nos quais são utilizadas e produzidas. O saber acadêmico dialoga, neste sentido, com saberes não acadêmicos.

Ao desenvolver essa atividade voltamos novamente a nos defrontar

¹⁵ Quanto as reflexões que apareceram na atividade final de estudo, apesar de tabuladas não entraram nessa reflexão para não estendemos mais o texto. Faremos breve apreciação com explanação das observações gerais a partir do estudo.

com uma questão apontada nas nossas escolhas de material didático nos últimos anos: por um lado o livro didático cria uma zona de conforto, um acordo entre Estado, professores, comunidade e sociedade - ele, o livro didático, é organizador do currículo escolar, é um recurso de orientação do trabalho escolar que, em casa, pode ser utilizado pelos pais e é, também, um apoio ao processo de escolhas de fontes e atividades a serem desenvolvidas em sala de aula; por outro lado, contudo, quando levado como único recurso, é um limitador dos saberes. É na relação com outras formas e fontes de saberes que o trabalho do professor se faz.

Por meio dos usos públicos dos saberes sobre os povos indígenas, a temática toma corpo em sala de aula, torna-se presente, pois, não é apenas saber sobre o passado desses povos, mas, a percepção de questões políticas que envolvem o debate dessa história e é, também, a apropriação de aspectos considerados vulgarmente como "exóticos" das culturas desses povos para a sua presentificação em jogos e/ou objetos da cultura material que são levados à sala de aula com exemplo do "exotismo" e da "tecnologia atrasada" desses povos.

Entendemos, portanto, que a "produção de presença" (GUMBRICHT, 2010) da história e cultura indígena na sala de aula se faz na e pela relação com a materialidade: objetos, ideias adaptadas a jogos e objetos que representam os saberes desses povos. Nas reflexões realizadas em sala de aula, percebemos que o texto não sensibiliza os estudantes tanto

quanto as imagens do vídeo e as imagens (re)produzidas no livro didático. Principalmente considerando o vídeo "Povos Indígenas: conhecer para valorizar", pode-se perceber positivamente a abordagem sobre a heterogeneidade dos povos indígenas, sendo apresentada algumas particularidades de cada etnia, o que por sua vez ressalta para o estudante a ideia de cultura fluida e diversa. Como aponta Pedro Funari e Ana Piñón:

A noção de que as culturas e sociedades são conjuntos homogêneos e estáticos foi criticada como sendo tanto irrealista quanto autoritária./ Pouco realista, pois não descreve a situação concreta: como defender que, num país, devam todos compartilhar uma língua, cultura, tradições, origens e território, se há tantos exemplos que contradizem o modelo?"(FUNARI; PIÑÓN, 2011: 24).

Assim, considerando isto e como destaca Albieri (2011), há por parte dos educadores a preocupação em despertar o interesse dos estudantes com o ensino e, também, com o um tipo específico de conhecimento produzido inicialmente no mundo acadêmico. Há uma publicização de concepções elaboradas no espaço acadêmico que é mediada por outros saberes públicos que circulam nos meios de comunicação (também considerando redes sociais), nos livros escolares (didáticos, de literatura, etc.) e, atualmente, nos jogos virtuais¹⁴.

Cabe ao docente, como orientador dos cursos do estudo - especialista sobre a prática docente no ensino de história - auxiliar os

¹ Um estudante chamou a minha atenção para o personagem Connor do jogo "Assassin's Creed" que é um indígena que usa machadinhas e luta para vingar o massacre do seu povo pelos norte-americanos. No site Game Vício (<http://www.gamevicio.com/!noticias/186/186899-dia-do-indio-top-melhores-indios-dos-games/>, acesso: 10/05/2014) são listados dez personagens/jogos para serem explorados nos nas aulas no "Dia do Índio":

Segue descrição dos cinco personagens indígenas mais indicados pelo site:

Aritana (Aritana e a Pena da Harpia). Como não poderia deixar de ser terminamos a lista com o representante brasileiro. Aritana é o valente guerreiro escolhido para buscar a pena da Harpia item místico capaz de salvar o Pajé, possuído por um poderoso Espírito da Floresta. Portanto um cajado mágico Aritana deve buscar a pena sagrada que só poderá ser encontrada apenas no topo da montanha mais alta, em meio às terras do terrível Mapinguari.

Red XIII (Final Fantasy VII) antes de reclamarem que ele é um animal é preciso lembrar que ele se encaixa bem (dado o contexto de fantasia) na descrição de índios da ONU. Red XIII é assim conhecido por ter sido capturado pela maléfica empresa Shin-ra, para que realizem experimentos. É revelado seu verdadeiro nome, Nanaki, porém ele não se importa com nomes ou coisas do tipo, uma vez que tem 48 anos de idade, porém se comparado a um humano tem algo em torno de 15 ou 16... mas o diferencial é que a tribo é MUITO mais inteligente que os seres humanos. E com isso temos um animal falante de cauda com chamas, de suprema sabedoria no grupo.

Cray (Breath Of Fire IV) e líder da tribo dos Woren, e por carregar esse título não se espera nada menos que o membro mais forte de sua tribo. Durante sua infância com Nina, devido à sua força que daria inveja na Mônica do Maurício de Souza, Cray acabou servindo como guarda costas da loira com asas semi-retardada. Na história do jogo, Cray ajuda Nina a encontrar sua irmã Elina e para isso vão até o continente oriental, passando por diversos lugares aumentando seu grupo e com isso as chances de encontrar Elina.

Connor (Assassin's Creed) é nada mais que uma das vidas passadas de Desmond Miles, assim como foi com Altair e Ezio. Mas Connor tem um diferencial bacana, por ser um índio e usar machadinha durante os combates. Cresceu em sua tribo mohawk com sua mãe, amigos e pessoas do seu povo serem dizimados num incêndio feito por Charles Lee. O que o levou a querer vingança contra o mesmo, e só depois com auxílio e autorização de seu povo que Connor saiu da aldeia aos 14 anos de idade, e em sua jornada ele acabou se unindo à Ordem dos Assassinos, evento que mudaria sua vida pra sempre e tornaria possível sua vingança contra aquele que arruinou seu povo.

Thunder Hawk, é um índio que se utilizava de sua força e seus ataques aéreos para derrotar seus inimigos a partir de Street Fighter 2. Sua história gira em torno da vingança pela morte de seu pai, Arroyo Hawk, assassinado por M. Bison, e também, para descobrir o paradeiro de membros de sua tribo que desapareceram desde que a Shadaloo começou a expulsá-los de suas terras.

estudantes na leitura das fontes, refletindo sobre suas naturezas: produção espacial/temporal, tipo e diálogo que pode estabelecer com outras fontes. A função básica do

Espera-se também do docente que instigue seus estudantes a refletirem sobre o saber os usos éticos, políticos, econômicos e culturais que são feitos de determinados conhecimentos tradicionais sobre a história e cultura dos povos indígenas. Perguntamos: por que esses conhecimentos que consideramos tão preconceituosos ainda persistem? A quais interesses favorecem? Como alerta Guimarães (2000):

É como parte desta cultura histórica que herdamos nossa concepção de passado, radicalmente distinto do presente, mas sua fonte por excelência de explicação, lugar de localização privilegiada de sua verdade. Basta considerarmos a forma como o discurso político contemporâneo faz uso do passado para termos uma dimensão do peso que ele adquire para nossa cultura como fonte de significação. (GUIMARÃES, 2000: 02)

Aqui refletimos sobre o sentido de "consciência histórica" (RÜSEN, 2010), compreendida como meio para entender o presente. Nesse sentido a consciência histórica é entendida como "*conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana.*" (RÜSEN, 2010: 37). A acepção de consciência histórica coloca em jogo, nesse processo, saberes em transformação

ensino de história torna-se, portanto, trazer a reflexão sobre o seu tempo atual e o tempo vivido e a suas relações, quando existentes.

e sua tensão com saberes tradicionais. Estes saberes tradicionais, por sua força de saber já instituído, ainda persistem nos livros didáticos. Desta forma, a consciência histórica é vista como fundamental para combater o modelo normativo de sociedade homogênea, tanto em relação aos grupos étnicos quando dentro do que se considera ser "sociedade brasileira".

Como viemos demonstrando neste artigo, a intenção das atividades propostas dentro de sala de aula refere-se ao debate sobre a diversidade dentro do território brasileiro e que tem nos povos originários base indiscutível. Acreditamos que o espaço da aula de história se mostra de fundamental importância para o estudante ter contato com múltiplos argumentos, diversidade etnológica e debate saudável (principalmente entre os próprios alunos), criando possibilidades para construção de conhecimentos múltiplos, baseados no respeito à diversidade. A produção deste tipo de memória, por parte dos estudantes, poderá persistir na fase adulta destes jovens, repercutindo contra preconceitos tão enraizados em nossa sociedade. Destacamos, também, que há uma diversificada produção sobre os povos originários sendo fundamental o tratamento de todas as bases como fontes, mediadas pelos professores, para estudo e reflexão nas salas de aula.

REFERÊNCIAS:

- ALBIERI, Sara. *História pública e consciência histórica*. In.: ALMEIDA, Juniele R., ROVAI, Marta G. de O (orgs.). *Introdução à história pública*. São Paulo: Letras e Voz, 2011. (p. 19-28)
- BAITELLO JÚNIOR, Norval. *As imagens que nos devoram Antropofagia e Iconofagia*. São Paulo: encontro Imagem e Violência, 2000. Disponível em <http://www.cisc.org.br/portal/index.php/pt/biblioteca/finish/7-baitello-junior-norval/5-as-imagens-que-nos-devoram-antropofagia-e-iconofagia.html>. Acesso: 11/06/2014.
- BARDIN, Laurence. *Análise do Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977. p. 95-141.
- BATISTA, Augusto Gomes e GALVÃO, Ana Maria de O. *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CHERVEL, A. *A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação, Porto Alegre, v.2, p.177-229, 1990.
- HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo, Centauro Editora, 2009.
- HERNÁNDEZ, Fernando E. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.
- FUNARI, Pedro e PIÑÓN, Ana. "A Temática Indígena na Escola". São Paulo, Editora Contexto, 2011.
- GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Usos da História: refletindo sobre identidade e sentido. *História em Revista*, vol. 06, dez. 2000.
- LUCA, Tania Regina de. Livro didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas. *A História na Escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro, FGV Editora 2009
- MONTEIRO, John M. *Tupis, Tapuias e Historiadores: estudos de história indígena e indigenismo*. Tese apresentada ao concurso de Livre Docência defendida pela UNICAMP em 2001.
- PALHARES, Leonardo M. *Entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora: ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas em livros didáticos de História*. UFMG/FaE, 2012. (Dissertação)
- PAULO DE ALMEIDA, Helena A., *Através da Pátria Brasileira: possibilidades de narrativa acerca do indígena brasileiro em livros de leitura da Primeira República*. UFOP/ICHS, 2016. (Dissertação)
- PAULO DE ALMEIDA, Helena A. e PALHARES, Leonardo M., "Os povos indígenas e a reflexão sobre seus lugares: a paisagem e seus usos". In: *Direito e paisagem: a afirmação de um direito fundamental individual e difuso*. Márcio Luís de Oliveira, Maraluce M. Custódio, Carolina Carneiro Lima (org.s). Belo Horizonte, Ed. D'Plácido, 2016.
- REGO, Teresa C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000
- RÜSEN, Jörn. Didática da História: Passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Maria Auxiliadora Shmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins (orgs.). - Curitiba: Ed. UFPR, 2010.
- SHIMIDT, Maria A., BARCA, Isabel, MARTINS, Estevão de R (orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

Mnemosine Revista

Volume 7, n.4, out/dez 2016

VIGOTSKII, Lev S.; LÚRIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. – Tradução Maria da Pena Villalobos –. São Paulo: Ícone, 2001.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. “Os Involuntários da Pátria”. Aula pública durante o ato Abril Indígena, Cinelândia, Rio de Janeiro, 20 de abril de 2016.

RECEBIDO 13/08/2016

APROVADO 20/09/2016

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COMO PATRIMÔNIO CULTURAL INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION AS A CULTURAL PATRIMONY

Patrícia Magalhães Pinheiro
Doutoranda em Educação da
UFSC.
patti_magalhaes@hotmail.com

Tatiana de Oliveira Santana
Mestranda em Educação da UFSC
tati_ubuntu@hotmail.com

Dr. Elison Antonio Paim
Professor do Programa de Pós
Graduação em Educação da UFSC
elison0406@gmail.com

RESUMO

Compreendemos as leis que versam sobre educação escolar indígena, como um patrimônio cultural, que são resignificados constantemente. Como referência, buscamos conceitos dialogados com a educadora Sônia Kramer, em seus textos "Memória, História e Educação", e "Educação a contrapelo". Trazemos também a professora da Universidade Andina Simón Bolívar do Equador, Catherine Walsh, que foca seus estudos no projeto político, epistêmico e ético da interculturalidade crítica, além do conceito de "entre - lugar" do indiano Homi Bhabha. Dessa forma, o presente artigo estrutura-se apresentando brevemente os marcos legais da educação escolar indígena, a educação escolar indígena como patrimônio e as considerações finais apontando a educação escolar indígena como um entrelugar.

Palavras Chave: Educação escolar indígena, patrimônio cultural, entre lugar.

ABSTRACT

We understand the laws that deal with indigenous school education, as a cultural heritage, which are constantly re-

denominated. As a reference, we seek dialogue concepts with educator Sônia Kramer, in his texts "Memory, History and Education", and "Education against the grain". We also bring together Professor Andina Simón Bolívar from Ecuador, Catherine Walsh, who focuses on the political, epistemic and ethical project of critical interculturality, as well as the concept of "inter - place" of the Indian Homi Bhabha. In this way, the present article is structured briefly presenting the legal frameworks of indigenous school education, indigenous school education as patrimony and the final considerations pointing to indigenous school education as an interlude.

Keywords: Indigenous school education, cultural heritage, between place.

"A comunidade é a melhor guardiã de seu patrimônio"
Fonseca (2009)

Introdução

Compreendemos patrimônio cultural, além de prédios, praças e monumentos, como algo em construção, carregados de significados construídos em cada grupo, comunidade, sendo mutáveis e não fixos.¹

Sendo assim, a escolha dessa temática se deu pela necessidade de (re)pensarmos a importância e os níveis de valorização da riqueza cultural, linguística, de conhecimentos e mesmo do modo de vida dos distintos e diversos povos indígenas brasileiros no que tange à especificidade da educação escolar indígena ao qual entendemos como um patrimônio cultural. Essas riquezas, ao longo dos séculos de colonialismo vêm desaparecendo, tanto pelo genocídio quanto pelo

¹ O presente artigo resulta de um texto avaliativo na disciplina Educação, Memória e Patrimônio, no curso de Pós-Graduação em Educação, ministrada pelo Prof. Elison Paim, na Universidade Federal de Santa Catarina.

epistemicídio e perda de elementos identitários, tão caros a esses povos. Ou seja, desde a chegada dos primeiros europeus em terras tupiniquins os assassinatos cometidos aos povos originários, que de acordo com estimativas somavam por volta de 10 milhões² de indivíduos, organizados em 1200 povos (IBASE, 2004) se dão por duas vias: ora pela morte física, ora pela morte epistemológica, cultural e identitária.

Como referência, buscamos conceitos dialogados com a educadora Sônia Kramer (2009), Catherine Walsh (2009) e o indiano Homi Bhabha (2013).

O texto se estrutura trazendo elementos de marcos legais na educação escolar indígena, no sentido de pensar sua patrimonialização como uma das formas de "conservar" os bens imateriais indígenas, operando como instrumentos de empoderamento indígena e preservando, assim, modos de ser, viver e agir, intercruzando a relação do hibridismo cultural (Hall, 2009), ao qual vivem esses povos indígenas.

É importante destacar que ao afirmarmos que os conhecimentos e as práticas culturais indígenas devem ocupar um lugar no processo de patrimonialização não estamos colaborando com a ideia de que estes devam ser reproduzidos nas suas formas originais, como uma espécie de repetição alienada do passado. Devemos compreender a construção dos conhecimentos e da cultura como movimentos complexos e dinâmicos. Segundo Poulot (2009) o patrimônio elabora-se, em cada instante, com base na soma de seus objetos, na

configuração de suas afinidades e na definição de seus horizontes.

Dessa forma, compreendemos as leis que versam sobre educação escolar indígena, como um patrimônio cultural, na compreensão de patrimônio além da salvação de vestígios do passado, mas algo dinâmico, que aponta elementos específicos de valorização e internos a cada comunidade, que são resignificados constantemente.

Portanto, salientamos que o processo de apropriação da instituição escolar pelos povos indígenas nos afeta bastante, afinal, um estabelecimento planejado inicialmente para dominação cultural, foi e é reapropriado e resignificado constantemente. Sendo assim, a instituição que se propunha a apagar culturas e impor novas formas de ser, viver e produzir, hoje é vista como instrumento de fortalecimento cultural e resistência frente ao avassalador processo de colonização, dominação, expropriação e colonialidade que nosso continente americano vem sofrendo ao longo dos séculos.

De acordo com Gorete Neto (2009), os povos indígenas brasileiros viveram e ainda vivem uma história contínua de resistência e lutas, que tem sido marcada por um lento, complexo e contraditório processo de transformação e apropriação de instrumentos tradicionalmente utilizados pelos não indígenas para dominação destes povos. A escola e a língua portuguesa são alguns destes instrumentos.

É importante apontar aqui uma cisão entre os conceitos de Educação Escolar para o Índio e

² De acordo com o último levantamento do Siasi (Sistema de Informação de Atenção à Saúde Indígena) no ano de 2010 a população indígena brasileira estimada é de 600.518 indivíduos, distribuídos em 4.774 aldeias dentro ou fora dos limites de 615 terras indígenas, correspondendo a 448 municípios em 24 estados brasileiros.

Educação Escolar Indígena em períodos históricos delimitados pelas autoras Ferreira (2001) e Pinheiro (2012). Desta forma, a Educação Escolar para o Índio se deu pela imposição, ora a cargo da Igreja Católica, ora a cargo do Estado. Já a Educação Escolar Indígena tem como marco o protagonismo e empoderamento indígenas em gerir seus próprios processos educativos formais. Sendo assim, as fases da Educação Escolar Formal destinada aos povos indígenas no Brasil podem ser divididas em: uma primeira fase, datada da época do Brasil Colônia, onde a escolarização indígena era responsabilidade de missionários católicos; a segunda fase, marcada pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), sua substituição pela Fundação Nacional do Índio (Funai) e a articulação desta com o Summer Institute of Linguistic (SIL) e inúmeras outras missões religiosas de origem protestante; a terceira fase, caracterizada pelo surgimento de diversas organizações indígenas e indigenistas; e, finalmente, a quarta fase, que é marcada pela autonomia indígena para definir e autogerir seus próprios processos de educação formal³.

Sendo assim, a patrimonialização da Educação Escolar Indígena agiria como forma de demonstração de possíveis maneiras diferentes de viver, de produzir conhecimento, cosmologias, sentidos para a vida, estabelecendo alternativas e fugas para modelos etnocêntricos eurocentrados propagados pela colonialidade. Essa colonialidade opera em três grandes níveis: do poder, do saber e do ser. Desta forma, compreendemos o ser

humano e suas múltiplas maneiras de ser como patrimônio cultural que deve ser reconhecido, respeitado, valorizado e enaltecido.

Mas como tornar patrimônio algo dinâmico, complexo, altamente mutável e fluido? Acreditamos que o caminho seria tornar patrimônio todos os dispositivos legais que versam acerca da Educação Escolar Indígena, legislação aprovada graças à constante luta de movimentos sociais em prol da causa indígena.

Dessa forma, o presente artigo estrutura-se apresentando marcos legais que regulam a educação escolar indígena, trazendo elementos sobre a legislação brasileira no que diz respeito a essa modalidade de educação. Em um segundo, momento pensamos a educação escolar indígena como patrimônio, um porvir cheio de emergências e as considerações finais apontando a educação escolar indígena como um entrelugar.

Marcos legais da Educação Escolar Indígena

A aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 é um dos marcos políticos mais importantes na luta dos movimentos sociais indígenas e indigenistas, pois supera pela primeira vez na história, em termos jurídicos, a perspectiva assimilacionista no trato aos povos indígenas brasileiros, os reconhecendo como povos diferentes e não mais como categoria transitória, que, mais dia menos dia, iria se integrar completamente à sociedade nacional. Essa nova perspectiva de reconhecimento está explicitada no Capítulo VIII, intitulado "Dos Índios":

³ Para maiores informações acerca do tema ler: FERREIRA, Mariana L. K. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy e FERREIRA, Mariana L. K. (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (BRASIL, 1988).

Analisando os artigos supracitados, podemos observar a responsabilidade absoluta do Estado em forjar condições para que esses direitos sejam concretizados.

Em relação à educação escolar indígena, podemos notar grandes avanços no reconhecimento das especificidades culturais e linguísticas de cada povo. Observamos estas especificações no Capítulo III "Da Educação, da Cultura e do Desporto"; na Seção I "Da Educação", artigo 210 da CF de 1988:

Artigo 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).

No mesmo capítulo, na seção II "Da Cultura", temos o Artigo 215, assegurando que: "O Estado garantirá a todos o pleno exercício

dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais", sendo os povos indígenas grandes beneficiários dessa lei.

Os avanços legais proporcionados pela promulgação da CF88 em sintonia com o esvaziamento da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), culminaram na transferência das responsabilidades federais da educação escolar indígena desta instituição para o Ministério da Educação (MEC), que passa a "coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI". Tais ações "serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação". (Artigos 1 e 2 do Decreto Presidencial nº. 26, de 04/02/1991). Em relação ao elevado valor dessa medida, Gorete Neto, afirma que:

A federalização da educação indígena reside no fato de que muitos povos indígenas estão localizados em municípios e estados anti-indígenas, o que dificulta sobremaneira que os mesmos consigam fazer valer os seus direitos. A interlocução com o MEC retira poder destas instâncias menores, diminui suas influências sobre a gestão escolar indígena e torna, em certa medida, mais rápida a execução das leis favoráveis aos índios (GORETE NETO, 2009: 19).

Entretanto, a estadualização e municipalização das escolas indígenas ocorreram sem a criação de mecanismos que assegurassem

uma uniformidade de ações para garantir as especificidades destas escolas. Sendo assim, a estadualização não representou um processo de instituição de parcerias entre órgãos governamentais e organizações indigenistas e indígenas, que compartilhassem a mesma concepção sobre o processo educativo a ser oferecido para as comunidades indígenas, mas sim uma simples transferência de atribuições e responsabilidades, mostrando que a transferência de responsabilidades da FUNAI para o MEC e deste para as secretarias estaduais de educação criou uma situação de acefalia no processo de gerenciamento global da assistência educacional aos povos indígenas.

Outra conquista datada no ano de 1991 foi à criação do Conselho Nacional de Educação Indígena através da Portaria Interministerial nº 559/91, de 16/04/1991, entre o Ministério da Justiça e da Educação. Os objetivos do conselho são:

Art. 1º - Garantir às comunidades indígenas educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, línguas, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais.

Art. 2º - Garantir ao índio o acesso ao conhecimento e o domínio dos códigos da sociedade nacional, assegurando-se às populações indígenas a possibilidade de defesa de seus interesses e a participação plena na vida nacional em igualdade de condições, enquanto etnias culturalmente diferenciadas.

Art. 3º - Garantir o ensino bilíngüe nas línguas materna e oficial do País, atendido os

interesses de cada grupo indígena em particular (BRASIL, 1991).

Esta portaria faz menção às leis sobre a educação escolar indígena, tocando em pontos de suma relevância, como conteúdos curriculares diferenciados, calendário específico, metodologias e avaliação adequados à realidade sociocultural de cada grupo étnico, materiais didáticos para o ensino bilíngüe e construção das escolas nos padrões arquitetônicos característicos de cada grupo étnico (Artigo 8º). Discorre também sobre a formação dos profissionais responsáveis pela educação escolar indígena e a importância de serem preparados e capacitados para atuarem junto a suas comunidades (Artigo 7º), garantindo ainda a isonomia salarial entre professores índios e não índios de acordo com suas titulações (Artigo 12º).

A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, especifica no âmbito da lei as principais diferenças entre a educação escolar indígena e a educação escolar não índia, a saber, o bilinguismo e a interculturalidade. As especificações do Artigo 78 afirmam que fica a cargo *"da União com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios"* o desenvolvimento de *"programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas"*. A educação escolar indígena tem como objetivos:

[...] proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a

recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências, bem como garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996).

Já no Artigo 79, da mesma lei, temos a responsabilidade da União mais uma vez explicitada como instituição que *“apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa”*, sendo que esses programas devem ser planejados de forma legítima, através de audiência das comunidades indígenas. Os programas referidos terão os seguintes objetivos: *“fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado”* (Brasil, 1996).

Os Artigos 23 e 32 da LDB corroboram com o Artigo 210 da CF de 1988, estabelecendo a existência de currículos mínimos que devem ser preenchidos de acordo com as especificidades regionais e locais de cada sociedade, sua cultura, sua economia, etc., assegurando às

comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem dentro do processo escolar.

No ano de 1998 é publicado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), que surge em atendimento às determinações da LDB que enfatizam a diferenciação entre a escola indígena e as demais escolas *“pelo respeito à diversidade cultural e à língua materna, e pela interculturalidade”* (Brasil, 1998). A grande importância do RCNEI reside no fato dele ser o fruto da *“participação de educadores índios e não índios, legitimando ideais e práticas construídas pelos diversos atores sociais indígenas e seus assessores como parte de uma política pública para a educação escolar indígena”* (Brasil, 1998). O RCNEI, pretende fornecer subsídios e orientações para a construção de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses dessas comunidades, através de discussões na construção dos projetos político-pedagógicos, dos currículos diferenciados, na produção de materiais didáticos próprios, nas práticas de sala de aula e na formação de professores indígenas.

Já no ano de 1999, temos a aprovação de um parecer entre o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica, intitulado Parecer CEB/CNE 14/99, cujo objetivo era fixar Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Este parecer criou-se, pela primeira vez em termos jurídicos, a categoria escola indígena garantindo assim:

Autonomia tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, de forma a garantir a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola (BRASIL, 1999).

Dessa forma, a escola indígena, a partir desta data, assume uma identidade, dentro do sistema de ensino brasileiro e não mais considerada como escola rural e suas extensões ou ainda a extensão de escolas não índias. O parecer discorre também sobre as definições da esfera administrativa, a necessidade de se flexibilizar os currículos, a formação do professor indígena e suas especificidades, bem como, o estabelecimento de novas exigências e formas de contratação desses professores. Ao considerarmos que “o professor índio se constitui num novo ator nas comunidades indígenas e terá de lidar com vários desafios e tensões que surgem com a introdução do ensino escolar”, devemos repensar também sua formação, para que ela lhe possibilite instrumentos que o torne “agente ativo na transformação da escola num espaço verdadeiro para o exercício da interculturalidade” (Brasil, 1999).

Outro avanço legal, datado do mesmo ano, é a Resolução CEB/CNE 03/99 que fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas. Os primeiros cinco Artigos desta resolução dispõem sobre organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas, assegurando a essas comunidades

ampla autonomia na construção de escolas que estejam de acordo com seus interesses e realidades, através da construção de calendários, currículos, projetos político-pedagógicos e materiais didáticos próprios. Os Artigos 6º, 7º e 8º abordam a formação de professores indígenas fazendo referência às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (CEB/CNE 14/99). Os demais Artigos, do 9º ao 16º, descrevem as responsabilidades administrativas, organizacionais, financeiras e demais obrigações, da União, dos Estados e dos Municípios em relação à educação escolar indígena.

Através da aprovação da Lei nº. 10172, de 09/01/2001, é implementado o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001/2010, que fixa diversos objetivos e metas a serem cumpridos no período de dez anos, sendo a educação indígena discutida no 9º capítulo deste documento. O PNE 2001/2010 ratifica o direito dos povos indígenas a uma educação escolar específica, intercultural, bilíngue, diferenciada, de qualidade, que respeite os processos próprios de aprendizagem de cada povo, assumindo ser necessário o atendimento das escolas indígenas por professores também indígenas, assegurando assim as características elencadas anteriormente. O documento também aborda as responsabilidades da União na função de coordenar e financiar ações escolares da educação escolar indígena, enquanto os Estados e Municípios têm o papel de executar essas ações.

Além disso, o PNE 2001/2010 estabelece 21 objetivos e metas a

serem atingidos no âmbito da educação escolar indígena. Entre esses objetivos estão: a universalização da primeira fase e ampliação da segunda fase do Ensino Fundamental; a criação da categoria oficial de escola indígena; o reconhecimento oficial e a regularização legal de todos os estabelecimentos de ensino localizados no interior das terras indígenas; a promoção da autonomia das escolas indígenas; o fortalecimento e ampliação de linhas de financiamento; a instituição e regulamentação do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério, concursos próprios, planos de carreira, implementação e oferta de programas de formação de professores indígenas em nível superior; e a promoção de informações a população brasileira em geral sobre as sociedades e culturas indígenas, como meio de combater o desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação à essas populações.

A ratificação e promulgação da Convenção 169, de 07/06/1989, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) através do Decreto Presidencial 5.051, de 19/04/2004 é de suma relevância no âmbito da defesa dos direitos indígenas, pois coloca o Brasil em consonância com leis internacionais explicitando sua responsabilidade no cumprimento das mesmas. A Convenção 169 da OIT trata especificamente dos direitos dos povos indígenas e tribais, no que se refere à educação e meios de comunicação indígenas, temas tratados na 6ª parte do documento,

onde temos: a valorização da autonomia dos povos indígenas e tribais na construção da escola que desejam, o incentivo ao bilinguismo, o respeito às especificidades de cada povo, o direito a espaços nos meios de comunicação de massa, a necessidade de se instituir medidas educativas para toda a comunidade nacional a fim de que se elimine os preconceitos em relação a esses povos, entre outros.

Já no ano de 2011, entra em vigor o novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2011/2020, apresentando 10 diretrizes objetivas e 20 metas, todas elas seguidas de estratégias específicas de concretização. No que tange à educação escolar indígena, temos: a implementação dos territórios étnico-educacionais; os programas de formação de pessoal especializado, de produção de material didático e de desenvolvimento de currículos; o apoio à alfabetização na língua materna; o estímulo à visão articulada de desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; o estímulo ao ensino médio integrado à formação profissional; a implementação de ações para redução de desigualdades regionais e para favorecer o acesso a programas de mestrado e doutorado; a implementação de programas específicos para formação de professores; o respeito às especificidades socioculturais.

E, por fim, temos neste mesmo ano, através da Lei nº 12.416 de 09/06/2011, uma alteração na LDB, que passa a dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas. No que se refere à educação superior, sem prejuízo de

outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (BRASIL, 2011).

Como pudemos observar, a legislação brasileira avançou muito no que diz respeito à educação escolar indígena, mas o que notamos é um descompasso muito grande em relação aos dispositivos legais e a prática política propriamente dita. O professor indígena José Mário dos Santos Ferreira, da etnia Mura afirma que:

A legislação é muito bonita. Foi criada uma legislação maravilhosa, (...) Se você for colocar em prática, ponto por ponto, daquilo que tem de ser feito na questão da educação indígena, é feito? Não! E ainda tem gestores que dizem que não conhecem a política, não sabem como fazer. Tem todo um manual criado pelo Conselho Nacional de Educação. Eles dizem que não sabem fazer (FERREIRA, in VEIGA & FERREIRA, 2005:80-81).

O não cumprimento dos documentos oficiais, criados e implementados através de muita luta política indígena e indigenista, estão relacionados, na maioria das vezes, a opções políticas não declaradas dos governantes e de demais segmentos da sociedade que se esforçam em manter o *status quo* brasileiro. Os atuais modelos de gestão política fazem questão de reproduzir mecanismos de segregação concebidos desde a época do Brasil colônia.

Pensando a educação escolar indígena como patrimônio

Todas as leis acima citadas, são resultantes da luta indígena referente às suas especificidades diante de uma educação não mais colonizadora, hierárquica e desrespeitosa com suas formas de viver em seus territórios, embora ainda existam inúmeros desafios na plena execução dessas conquistas legais.

Pensem a educação como um porvir cheio de emergências, no qual a leitura de Sonia Kramer, remetendo-se ao filósofo alemão Walter Benjamin, é necessário pensar a educação a contrapelo, no sentido de perceber a escola como instrumento de materializações de mudanças, articulando presente e futuro; pensar a escola como um dos meios de valorização e reconhecimento dos saberes e fazeres específicos de cada povo, no qual:

Pensar a educação com Benjamin é pensar o mundo e acontecimentos ao contrário, compreender a educação e a história a contrapelo, ou seja, na direção contrária à esperada. É manter-se crítico, entendendo que a história passada poderia ter sido diferente e o futuro pode ser diverso do que o presente sugere, ou do que se deduz. Pensar a educação e a prática educativa a luz e ensaios dos fragmentos de Benjamin exige indagar sobre os tempos em que vivemos e sobre o papel da escola; exige reverter o papel da escola que, com frequência, quer transmitir o passado para preparar o suposto futuro, mas deixa o presente intocado, sem mudanças, muitas vezes sem sentido (KRAMER, 2009:300).

A escola como elemento de diversidades é significativa no pensamento de Walsh (2009), quando nos remete a uma interessante perspectiva em relação ao ganho de visibilidade da diversidade cultural nas últimas décadas:

Desde os anos 90, a diversidade cultural na América Latina se transformou num tema em moda. Está presente nas políticas públicas e reformas educativas e constitucionais e constitui um eixo importante, tanto na esfera nacional-institucional como no âmbito inter/transnacional. Embora se possa argumentar que essa presença é fruto e resultado das lutas dos movimentos sociais-ancestrais e suas demandas por reconhecimento e direitos, pode ser vista, ao mesmo tempo, de outra perspectiva: a que a liga aos desenhos globais do poder, capital e mercado. Por isso é importante contextualizar o debate e iluminar sua politização (...). Tão lógica pretende reconstruir as relações entre o Estado e a sociedade por meio de uma inclusão que permite reduzir conflitos étnicos e incrementar a eficiência econômica da ação estatal, dentro de uma ordem não só nacional, mas regional e global (WALSH, 2009:14-19).

O chamado acima, remete-nos a reflexão e contextualização, no sentido de repensarmos as conquistas sociais que só existem no discurso oficial.

É importante destacar que todo esse aparato legal favoreceu a criação de diversos programas de formação de professores indígenas, inicialmente em nível médio, sob a gestão dos estados e logo em seguida em nível superior, sob a gestão de universidades estaduais e

federais. Discorreremos, a seguir, sobre os projetos de maior destaque. São eles: os Projetos Inovadores em Educação Indígena, implementados no ano de 2004 e o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), implementado no ano de 2005. É importante lembrar que esses projetos são frutos do Ministério da Educação (MEC), junto à Secretaria da Educação Superior (SESu) e à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), dentro do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Através desses novos processos de formação de professores indígenas, podemos observar com ainda maior ênfase a apropriação da escola como elemento fundamental na tomada de consciência e autonomia desses povos, que querem, finalmente, gerir por conta própria seus processos de aprendizagem, o currículo e o calendário de suas escolas, suas terras e sua saúde, deixando de uma vez por todas a opressão e a tutela exercida pelo Estado brasileiro durante mais de cinco séculos.

Ao longo dos séculos, os povos indígenas sofrem diferentes formas de subalternização, como o genocídio, epistemicídio e a perda de elementos indígenas, se reconfigurando ao longo da história como forma de (re)existência. Logo, trazemos a necessidade de pensarmos a possibilidade dos conhecimentos e as práticas culturais indígenas ocuparem um lugar no processo de patrimonialização cultural. É necessário destacar que ao afirmarmos que os conhecimentos

e as práticas culturais indígenas devem ocupar um lugar no processo de patrimonialização não estamos colaborando com a ideia de que estes devam ser reproduzidos nas suas formas originais como uma espécie de repetição alienada do passado. Devemos compreender a construção dos conhecimentos e da cultura como movimentos complexos e dinâmicos e, conseqüentemente, mutáveis.

Aproximando-nos do pensador indiano Homi Bhabha, que desenvolve a noção de hibridismo nos seus trabalhos sobre o discurso colonial, compreendemos que este conceito se dá em processos de choques culturais, emergindo assim do contato entre duas culturas diferentes um terceiro espaço. Tomamos esse conceito para relacionar a cultura dos povos indígenas, como se os mesmos vivessem a intersecção de um terceiro local da cultura, vivendo uma transitoriedade constante, um entre lugar, como consequência de embates culturais sofridos ao longe de mais de cinco séculos. Para Bhabha:

O afastamento das singularidades de "classe" ou "gênero" como categorias conceituais e organizacionais básicas resultou em uma consciência das posições do sujeito – de raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual – que habitam qualquer pretensão à identidade no mundo moderno. O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses "entre-lugares" fornecem terreno

para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade. É na emergência dos interstícios – a sobreposição de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação [nationness], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados. De que modo se forma sujeitos nos "entre-lugares", nos excedentes da soma das "partes" da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero, etc.) (BHABHA, 2013:20).

Sendo assim, a instituição que se propunha a apagar culturas e impor novas formas de ser, viver e produzir, hoje é vista como instrumento de fortalecimento cultural e resistência frente ao avassalador processo de colonização, dominação e expropriação que nosso continente americano vem sofrendo ao longo dos séculos.

Considerações finais

Será então que a Educação Escolar Indígena ultrapassou sua alcunha de espaço ocidental que ameaça a sobrevivência indígena se transformando em espaço ressignificado de acordo com a cultura indígena? Alertamos nossos leitores para que não sejamos nem tão pessimistas, nem tão otimistas ao analisamos as instituições escolares indígenas. Afinal, seu processo de (re)construção é constante, permeado por múltiplas referências, influências, controles e jogos de poder.

Desta forma, consideramos a escola indígena como entre-lugar,

como fronteira entre diferentes mundos e culturas, uma forma de conquista as especificidade, projetos societários de cada povo, propondo a patrimonialização das leis em educação escolar indígena como uma conquista ao movimento indígena e diferentes povos originários.

Compreendendo, essas escolas indígenas, na comparação com o xamanismo (GOW, 1991), pois se portam como mediadoras entre o mundo ocidental e o mundo indígena. Sendo responsáveis por manter o complexo e delicado equilíbrio entre

os vários mundos, lidando com forças poderosas, perigosas e até mesmo destrutivas, porém necessárias para a vida coletiva. Segundo Tassinari (2001) as escolas indígenas seriam, sob esse ponto de vista, também um espaço de mediação e tradução que permitiria o livre trânsito entre diferentes mundos. E, por meio dos conhecimentos advindos da escola, as populações indígenas teriam mais recursos para manter seu próprio equilíbrio, garantir seus modos de vida e a manutenção de práticas culturais frente ao colonialismo.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Helena Maria Marques. **Museu da Maré: entre educação, memórias e identidades.** Rio de Janeiro: Puc – Rio, 2012.

BHABHA, Homi K. **O local da Cultura.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%EA7ao.htm> Acesso em: agosto de 2016.

BRASIL, **Decreto Presidencial nº. 26, de 04/02/1991.** Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/113987/decreto-26-91>> Acesso em: agosto de 2016.

BRASIL, **Decreto Presidencial 5.051, de 19/04/2004,** que promulga a Convenção 169 da OIT. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/decreto5051.pdf>> Acesso em: agosto de 2016.

BRASIL, **Decreto nº 6.861, de 27/05/2009.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm> Acesso em: agosto de 2016.

BRASIL, **Estatuto do Índio, Lei nº 6.001, de 19/12/1973.** Disponível em: <http://www.funai.gov.br/quem/legislacao/estatuto_indio.html> Acesso em: agosto de 2016.

BRASIL, **Lei nº 5.371, de 05/12/1967.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5371.htm> Acesso em: agosto de 2016.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: agosto de 2016.

BRASIL, **Lei nº 12.416, de 09/06/2011.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12416.htm>

Acesso em: julho de 2016.

BRASIL, **Ministério da Saúde.** Fundação Nacional da Saúde: demografia dos povos indígenas. Disponível em:
<<http://www.funasa.gov.br/internet/desai/sistemaSiasiDemografiaIndigena.asp>>

Acesso em: agosto de 2016.

BRASIL, **Parecer CNE Nº 14/99 – CEB, de 14/09/1999.** Disponível em:
<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducativa/Parecer_CNE_CEB_14_99_DiretrizesNacionaisFuncionamentoEscolasIndigenas.pdf> Acesso em: agosto de 2016.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação de 2001/2010.** Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>> Acesso em: agosto de 2016.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação de 2011/2020.** Disponível em:
<http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pne_projeto_lei1.pdf> Acesso em: agosto de 2016.

BRASIL, **Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559, de 16/04/1991.** Disponível em:

<http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/portInter559_91.htm?Time=1/8/2009%207:25:15%20AM>. Acesso em: setembro de 2016.

BRASIL, **Resolução CEB Nº 03/99, de 10/11/1999.** Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>> Acesso em: agosto de 2016.

FERREIRA, Mariana L. K. (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola.** São Paulo: Global, 2001.

_____. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy e FERREIRA, Mariana L. K. (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola.** São Paulo: Global, 2001.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil.** Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 1997.

GORETE NETO, Maria. **As representações dos Tapirapé sobre sua escola e as línguas faladas na aldeia:** implicações para a formação de professores. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

GUIMARÃES, Maria de Fátima. **Versões monolíticas de memória e história em questão:** A colonização do presente pelo passado. In: XXVII Simpósio Nacional de História – ANPUH. Brasil, 2013.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor(a).** Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

PINHEIRO, Patrícia Magalhães. **A construção da escola Apyãwa/Tapirapé a partir da práxis dos professores em formação na Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás.** Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Federal de Goiás, 2012.

POULOT, Dominique. **Uma história do patrimônio no Ocidente, séculos XVIII-XXI**: do documento aos valores. Estação Liberdade, 2009.

SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (Orgs.) **Política, Cidade e Educação**: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2009.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, Aracy e FERREIRA, Mariana L. K. (orgs.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial**: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

RECEBIDO EM 29/11/2016

APROVADO EM 17/12/2016

O MUSEU DIGITAL DA MEMÓRIA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: POTENCIALIDADES PARA O REPOSICIONAMENTO DA EXPERIÊNCIA HISTÓRICA AFRO-BRASILEIRA NO MUNDO VIRTUAL.

Dr. Luciano Magela Roza
Universidade Federal do Vale do
Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).
lucianoroza@gmail.com

RESUMO

De longa data, os espaços reservados a rememoração apresentam características que podem considerá-los locus de lutas simbólicas. Na contemporaneidade, a perspectiva da diversidade tem tensionado tais espaços e questionado suas narrativas e regimes de representação. Buscando contribuir para problematizar algumas das convergências entre a temática da diversidade, as possibilidades de aprendizagens da história e a constituição de acervos, este artigo possui o objetivo discutir como o Museu Digital da Memória Afro-Brasileira cria uma política de representação de posituação da experiência histórica negra e como o trabalho de resignificação da referida experiência ocorre em tal espaço.

Palavras-chave: aprendizagem histórica; experiência histórica afro-brasileira; museus digitais.

ABSTRACT

For a long time, the spaces reserved for remembrance have characteristics that can be considered locos of symbolic struggles. In contemporaneity, the perspective of

diversity has tensed such spaces and questioned their narratives and regimes of representation. Aiming to contribute to problematize some of the convergences between the theme of diversity, the possibilities of learning the history and the constitution of collections, this article aims to discuss how the Digital Museum of Afro-Brazilian Memory creates a politics of representation of positivation of historical experience Black and how the work of resignification of said experience takes place in such space.

Keywords: historical learning; African-Brazilian historical experience; Digital Museums.

Introdução

A constituição dos museus históricos e etnográficos a partir da configuração da modernidade ocidental articula-se, em graus diversos, ao processo de elaboração política e cultura da constituição da chamada "comunidades imaginadas" (ANDERSON, 2008) de envergaduras nacionais. De forma geral, nesses processos de construção identitária, o regime de representação criado nos espaços institucionais de rememoração contribuiu para a invenção de uma tradição na qual o "sujeito imaginado" foi concebido pelo prisma da homogeneização, suplantando as perspectivas das diferenciações internas, e assim, suprimindo a heterogeneidade étnica, cultural e humana (GILLIS, 1994).

No caso brasileiro, a imaginação criativa sedimentada nos museus históricos criou inscrição da presença africana e afro-brasileira na

memória oficial de forma rarefeita (LODY, 2005; SANTOS, 2005, 2008). De acordo com Santos

são pouquíssimos os projetos centrados no desenvolvimento de museus e arquivos associados às temáticas das populações afro-brasileiras.

A história dos museus no Brasil é antiga, ela pode ser datada a partir das iniciativas do príncipe holandês Maurício de Nassau, em Olinda, de colecionamento de espécies animais e vegetais, ou ainda, ao antigo Museu Real (hoje Museu Nacional, da Quinta da Boa Vista), se pensarmos nos museus como parte do conjunto de instituições de memória que foram abertas à visitação pelos Estados Nacionais. De qualquer forma a construção da memória nacional institucionalizada no Brasil foi muito pouco generosa com a contribuição dos afro-descendentes. Segundo o Observatório de Museus e Centros Culturais (OMCC), programa associado ao Sistema Brasileiro de Museus, o Brasil conta hoje com mais de 2,5 mil museus. É incontestável que a maior parte desses museus foi construída sob as diretrizes de uma política nacionalista voltada para a construção de uma identidade homogênea e única, em que predominavam os sinais positivos associados à branquitude.

[...]

Os “negros,” ainda hoje, ou não aparecem nesses museus ou são representados pelo escravo submisso e/ou de forma estereotipada. Surgem como os “negros de alma branca” que contribuíram para a cultura popular, como o futebol, samba e carnaval (SANTOS, 2008, p. 280).

Deste modo, diante do prisma da branquitude¹, tal como nos alerta

Santos, aos descendentes de africanos foram selecionadas representações estereotipadas e, quando não, o completo apagamento histórico, um passado indigno de ser memorável, configurando assim um regime de representação que silenciava e/ou circunscrevia a história afro-brasileira e africana. Ou seja, um conjunto de práticas de representações que, em seu conjunto, promovem discursos que desconsideram a experiência histórica afro-brasileira e africana como digna de ser lembrada ou são lembradas evocando discursos de subalternidade dos sujeitos negros. Neste sentido, é importante compreendermos as relações entre a construção discursiva e representacional da diferença, as relações de poder e o próprio ato de representar. Conforme nos lembra Hall, o poder da representação reside no

[...] poder de marcar, assignar e classificar; o poder simbólico, o de expulsão ritualizada. O poder, parece, é entendido aqui não só em termos de exploração econômica e da coerção física, mas também em termos culturais ou simbólicos mais amplos, incluindo o poder de representar alguém ou algo de certa forma dentro de certo ‘regime de representação’. Inclui o exercício de poder simbólico através de práticas de representação. A estereotipia é um elemento chave no exercício da violência simbólica (HALL, 2016:193).

Antes de prosseguirmos, é importante considerarmos que a ideia da existência de uma poder da representação é compreendida aqui como a formulação de uma espécie de discurso que possui a pretensão

¹ Para discussão acerca da noção de branquitude, ver: WARE, 2004.

de ser e tornar-se hegemônico, uma narrativa política e culturalmente orientada. Contudo, apesar deste entendimento, não podemos desconsiderar que o terreno da recepção dos discursos trata-se de um campo em que o receptor idealizado atua ativamente interagindo, dialogando e, muitas vezes, até subvertendo o sentido do discurso inicialmente sugerido².

Os poucos investimentos de em contraposição ao regime de representação hegemônico sobre os negros nos museus brasileiros são verificadas. Iniciativas como o Museu Afro-Brasileiro (MAFRO) e o Museu Nacional da Cultura Afro-Brasileira (MUNCAB), em Salvador, e o Museu Afro-Brasil, em São Paulo, aparecem como alternativas numericamente marginais no cenário das instituições de preservação da memória entre nós brasileiros. Além disso, a constituição desses museus aparenta supor que para a existência de alguma possibilidade de preservação e exposição da experiência histórica afro-brasileira há a necessidade da criação de iniciativas circunscritas exclusivamente a rememoração de tal experiência, que por um lado é, indubitavelmente, um ato de resistência, mas que concomitantemente, apaga o passado negro brasileiro de processos históricos mais amplos, tais como o processo de independência política do Brasil e o advento da ordem republicana, preservados, expostos e organizados discursivamente, respectivamente, no Museu do Ipiranga (São Paulo) e no Museu da República (Rio de Janeiro).

O tema da diferença, a partir da segunda metade do século XX, tornou-se um território de ampla ressonância intelectual e pública tencionando as relações entre diferença, poder e representação em diversas práticas e discursos. No caso brasileiro, o tema da diferença, especialmente, no que tange a proposições de reposicionamento de sujeitos históricos, outra relegados ao esquecimento ou a simplificação estereotipada na trama narrativa nacional, especialmente em relação a grupos portadores de especificidades étnico-raciais e culturais, vem ganhando novos contornos em diferentes campos a partir dos primeiros anos do século. Essas ações como, no campo da educação, Lei 10.639/2003, posteriormente alterada, pela Lei 11.645/2008, que cria a obrigatoriedade do ensino da história e culturas africana, afro-brasileira e indígena, e no campo patrimonial a partir da promulgação do decreto 3.551/2000 (ABREU, 2007; ABREU; CHAGAS, 2003; GONÇALVES, 2003), que institui o registro de bens culturais de natureza imaterial, que poderiam passar a constituir patrimônio cultural brasileiro, e cria o Programa Nacional do Patrimônio imaterial, no âmbito do MinC, são evidências neste sentido e colocaram diversas questões para a aprendizagem histórica em diversos espaços.

Muitas são as questões colocadas à possibilidade de aprendizagem história em contextos de evocação das memórias da experiência histórica vivenciada pelos sujeitos em questão tais como a heroicização de personagens, a reificação de episódios, a busca de

² Apesar da relevância da compreensão da recepção dos discursos museais acerca dos afro-brasileiros e africanos, este tema não faz parte do escopo desse artigo.

"autenticidades, origens, raízes e essencialismos e a reificação de testemunhos (MATTOS, 2003; MATTOS, ABREU, 2008; PEREIRA, 2008).

Posto isso, a questões colocadas à possibilidade de aprendizagem história em contextos de evocação das memórias outrora subalternizadas e/ou suprimidas como tentativa de contraposição ao regime de representação hegemônico nos museus brasileiros, herança de uma concepção de "sujeito imaginado" que subrepresentava e/ou invisibilizava os negros, este artigo, tomando o Museu da memória africana e afro-brasileira como campo empírico de circulação de um discurso museal contra-hegemônico, busca apontar e problematizar dois aspectos por nós considerados importantes para a aprendizagem histórica, a saber: a forma como o referido museu cria uma política de representação que pode ser potente para o ensino da história e como o trabalho de ressignificação da experiência história afro-brasileira ocorre em tal espaço.

Uma política de representação no espaço virtual

O Museu Digital da Memória Afro-Brasileira e Africana, projeto coordenado pelo antropólogo Lívio Sansone, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), trata-se de um conjunto de ações articuladas e de abrangência nacional, voltado para organização, preservação, acessibilidade, disponibilização e compartilhamento de acervos digitais e realização de exposições virtuais sobre a experiência histórica de africanos e afro-brasileiros em

diferentes temporalidades históricas e espaços geográficos, tendo como interfaces processos de musealização, patrimonialização e disponibilização em rede³.

O Museu Afrodigital congrega quatro iniciativas regionais interconectadas em rede, localizadas nos estados do Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco e Maranhão, chamada de galerias (Rio de Janeiro, Pernambuco, Salvador e Maranhão).

De forma geral, as seções regionais, ao privilegiarem em suas ações a preservação e salvaguarda documental, investigação, composição organização de acervos e exposições e a difusão de memórias relativas à experiência negro-brasileira e africana, apresentam uma tentativa de contraposição ao silêncio que se construiu historicamente a respeito do protagonismo negro na narrativa nacional organizado por meio das instituições museais. E, por meio dessas ações, o Museu Afrodigital cria subsídios para contestação do regime de representação hegemônico relativo aos negros em circulação em nos espaços institucionais devotados ao não-esquecimento, o que simultaneamente explicita a relação entre poder e representação presente em tais lugares e propõe uma espécie de política de representação que tem a experiência história negro-brasileira e africana como centro.

Inicialmente, o desenvolvimento da noção de "política de representação" estava diretamente associado aos estudos sobre a história dos movimentos antirracistas no Reino Unido, a partir dos 1960, realizados por Stuart Hall

³ Além da UFBA, as universidades UERJ, UFPE e UFMA são, respectivamente, responsáveis pelo desenvolvimento do projeto nos estados citados. Disponível em: www.arquivoafro.ufba.br/; <http://museuafrodigitalrio.org/s2/>; www.museuafrodigital.com.br/ e www.museuafro.ufma.br/.

(2016). Nesses estudos, o autor observa que a termo/adjetivo "black" (negro), anteriormente considerado pejorativo, e um conjunto de elementos culturalmente a ele associado, passam a ser resignificados forma positivada, como uma construção política e cultural realizada próprio movimento antirracista. O termo, anteriormente compreendido como uma referência negativa da representação da experiência negra, passa a ser trabalhado, cultural e politicamente, a partir de um novo significado, configurando o que autor denomina de política de representação.

Por meio da chamada política de representação, ocorre uma ação político-cultural de construção discursiva do mundo social, que, através de um processo de ressignificação de representações e imaginários, busca-se intervir na produção e reprodução de leituras estereotipadas de grupos particulares. Nesse processo, as representações são entendidas como momentos constitutivos no campo do simbólico, que possuem a capacidade de informar e influenciar condutas e práticas nas relações sociais, e não como expressões de realidades e relações constituídas antecipadamente. Assim, uma política de representação deve ser uma estratégia cultural e política que de fato insira a perspectiva da diferença⁴.

Para Hall, uma política de representação é uma ação cultural e política que move, questiona e, sobretudo, desloque, de alguma maneira, as "relações de representação" em circulação, criando

[...] estratégias culturais capazes de fazer diferença são o que me interessa - aquelas capazes de efetuar diferenças e de deslocar as disposições do poder. Reconheço que os espaços "conquistados" para a diferença são poucos e dispersos, e cuidadosamente policiados e regulados. Acredito que sejam limitados. Sei que eles são absurdamente subfinanciados, que existe sempre um preço de cooptação a ser pago quando o lado cortante da diferença e da transgressão perde o fio na espetacularização. Eu sei que o que substitui a invisibilidade é uma espécie de visibilidade cuidadosamente regulada e segregada. Mas simplesmente menosprezá-la, chamando-a de "o mesmo", não adianta. Depreciá-la desse modo reflete meramente o modelo específico das políticas culturais ao qual continuamos atados, precisamente o jogo da inversão - nosso modelo substituindo o modelo deles, nossa identidade em lugar das suas [...] (HALL, 2006: 321)

⁴ Para discussão aprofundada acerca das concepções de representação, ver: HALL, 2016.

Ao observarmos os objetivos do Museu, notamos uma espécie de luta simbólica pelo reordenamento do lugar dos afro-brasileiros na trama narrativa nacional, questão fundamental para um aprendizado da história comprometido com a reeducação das relações étnico-raciais. De acordo com a socióloga Myrian Sepúlveda dos Santos, coordenadora da "Galeria Rio de Janeiro" do museu virtual:

Apesar da densidade e da riqueza dos traços que se consolidaram em práticas cotidianas, a história da população afro-descendente tem aparecido não só de forma periférica, como também

atravessada por preconceitos em instituições educativas formais e não formais. A criação da "Galeria Rio de Janeiro" disponibilizará e divulgará uma documentação que é colocada à margem, em instituições oficiais. Não são poucos os documentos perdidos em arquivos privados e fundos deteriorados. (SANTOS, 2012: 278)

Essa posição é reafirmada nos textos de apresentação das galerias do Maranhão e do Rio de Janeiro, citados a seguir.

Visa estimular a memória social de minorias étnicas e de memórias nacionais. Tendo em vista que a presença da cultura africana no Brasil é encontrada em acervos particulares e públicos, sobretudo nos estados aglutinadores de afrodescendentes com o Maranhão, o Museu digital da memória afro-maranhense busca contribuir com políticas e ações afirmativas na luta contra o preconceito racial.

<http://www.museuafro.ufma.br/site/index.php/apresentacao/>
Acesso: em 11 de novembro de 2016.>

e

O Museu AfroDigital Galeria Rio de Janeiro tem por objetivo construir um acervo digital e exposições virtuais sobre as práticas daqueles que se identificam a si mesmos ou são identificados como negros. A criação da Galeria Rio de Janeiro parte da importância da cidade e do estado do Rio de Janeiro em termos de construção de uma memória para a população negra ou afrodescendente. Não só é uma referência histórica e cultural, como também reúne instituições como a Biblioteca Nacional, Arquivo Nacional, além de outras de ensino e pesquisa

que vêm se dedicando ao tema. Buscamos, portanto, criar uma galeria digital, com perspectiva interdisciplinar, como espaço privilegiado para o encontro de diversos saberes sobre a chegada e permanência da população africana e de seus descendentes. Enquanto espaço conceitual um museu digital pode contribuir na inclusão da população negra, que tem suas produções culturais e representações identitárias tradicionalmente excluídas de espaços e institucionais formais. http://museuafrodigitalrio.org/s2/?page_id=1477 Acesso: em 11 de novembro de 2016.>

Outro aspecto importante na política de representação construída é a questão da acessibilidade ao museu.

A elaboração de proposta museal em espaço virtual articula-se diretamente às potencialidades desse tipo de suporte midiático como possibilidade de democratização do acesso aos acervos acumulados sobre a memória africana e afro-brasileira. Desta forma, o que se observa é a tentativa de descentralização das formas de conhecimento por meio da construção de novas linguagens em ambiente virtual e a construção de canais de debates e trocas entre o público interessado na temática da experiência histórica e na memória afro-brasileira e africana. Nesse sentido, o que é desejado não é a construção de arquivos digitais disponibilizados on-line, mas, a proposição de uma instituição voltada para memória ambientada no espaço virtual, em tempo real, e que dialogue com os pré-requisitos de um museu tradicional, ou seja, uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e

do seu desenvolvimento, aberta ao público e que adquire, conserva, investiga, difunde e expõe os testemunhos materiais do homem e de seu entorno, para educação e deleite da sociedade.

É importante considerarmos a relevância dada à questão da acessibilidade aos acervos e exposições, uma vez que a mesma é recorrentemente lembrada nas apresentações das galerias do museu, conforme observamos a seguir:

A digitalização de informações é um instrumento que pode facilitar a repatriação de documentos e divulgar outros de difícil acesso. Propomos, portanto, que o Museu AfroDigital atue democratizando o acesso ao saber acumulado e descentralizando formas de conhecimento.
http://museuafrodigitalrio.org/s2/?page_id=1477
Acesso: em 11 de novembro de 2016.>

e

Quando se observa que as intensas transformações tecnológicas atuais exigem novas formas de narrativas e novos ambientes de circulação de informações, tem-se que um Museu Digital é um lugar democratizante. Trata-se de dispositivo de acesso fácil que mostra o cotidiano e a cultura de minorias étnicas e de grupo marginalizados, além de trazer à lume elementos que configuram a memória e a história de um povo.
<<http://www.museuafro.ufma.br/site/index.php/apresentacao/>
Acesso: em 11 de novembro de 2016.>

Assim, quando pensamos na política de representação proposta pelo Museu da memória africana e

afro-brasileira articulada à perspectiva de ampliação do acesso a acervos, posta pela existência de museus que veiculam seus conteúdos on-line e gratuitamente, potencialmente coloca os museus virtuais em uma posição privilegiada nos novos arranjos sociais e culturais que organizam o mundo em que vivemos. De acordo com Silva (2012), com a rápida expansão da internet na última década do século XX, os museus deixam de ser lugar em que uma pequena elite celebra suas memórias coloniais e passam a serem percebidos como arenas de luta e reivindicações pós-coloniais.

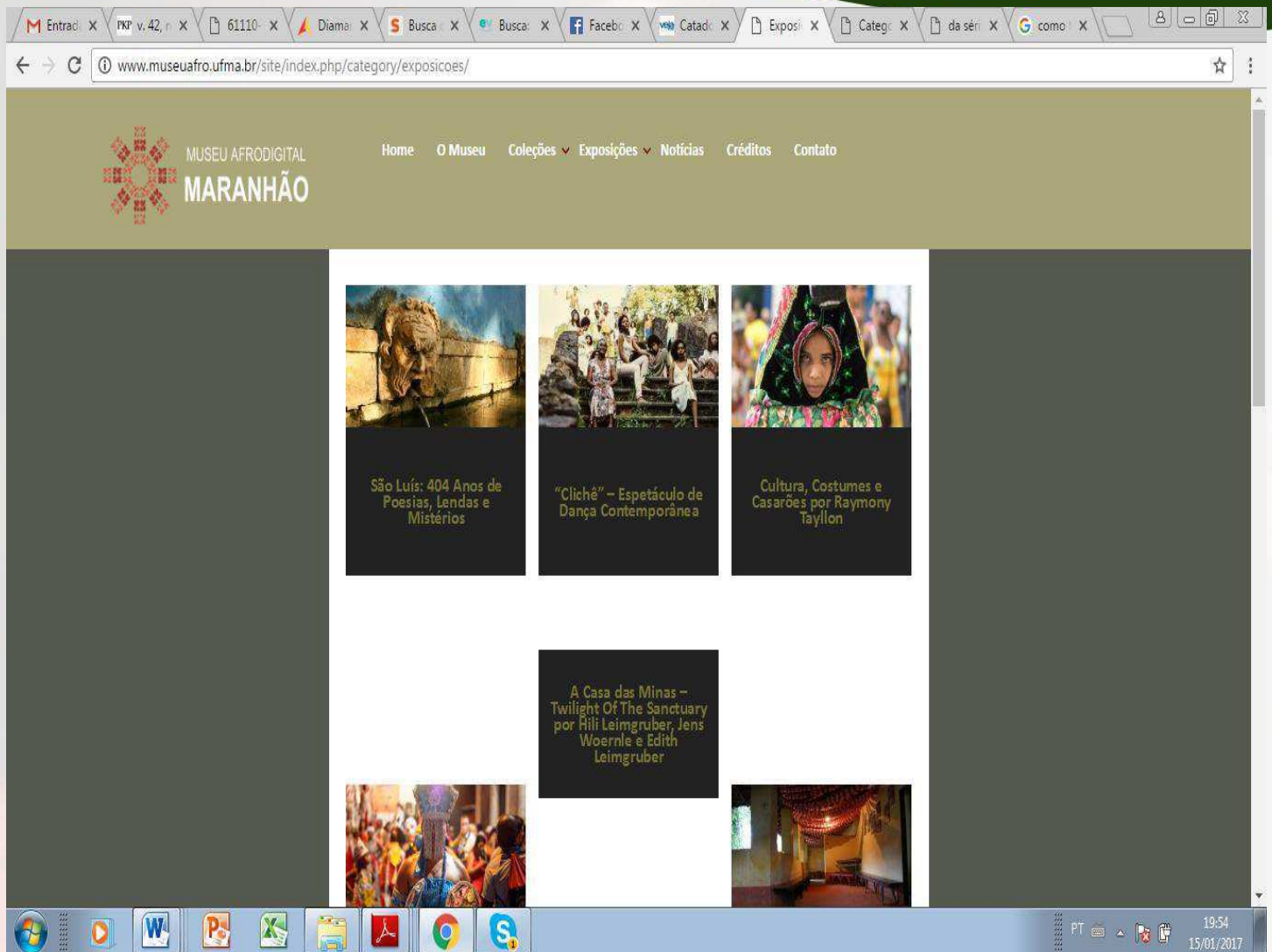
Ressignificando as práticas afro-brasileiras

No trabalho de reconfiguração das relações de representação presentes na proposta do Museu da memória africana e afro-brasileira, outra questão fundamental para a aprendizagem da história relaciona-se a forma como ocorre a resignificação em torno da experiência histórica afro-brasileira. No museu, a experiência pretérita negro-brasileira é compreendida no plural e as identidades advindas daí entendidas como posições, não essências.

O acervo do museu é composto por conjunto amplo e diversificado de documentos que inclui fontes orais, escritas, audiovisuais e iconográficas. Vídeos, arquivos sonoros, arquivos digitalizados de periódicos, fotografias, poemas, documentos pessoais, cartas, atas, textos originais e não publicados, poesias, receitas, entrevistas, orações e rezas, composições musicais e cantigas populares, reproduções de objetos ou artefatos da cultura material são exemplos da vasta documentação mantida pelo Museu Digital.

Além disso, as coleções permanentes que compõem o museu, em suas Galerias regionais, apresentam considerável variedade de temas relacionados à memória afro-brasileira, tais como religiões de matriz africana e catolicismo negro no Brasil, manifestações da cultura popular, quilombos, comunidades negras rurais, práticas da vida cotidiana urbana e rurais, ativismo político negro, cotidiano e práticas de sociabilidade negra no contexto do escravismo, relações políticas e culturais entre Brasil e África lusófona, dentre outros.

Num passeio virtual pelas diferentes galerias que compõem o projeto do museu observamos que a diversidade de manifestações afro-brasileiras é focada, tanto internamente em cada galeria, com de forma relacional entre elas.



Internamente a uma galeria, como, por exemplo, na galeria Maranhão, verificamos acervos sobre religiões, cultura popular e quilombos e exposições em variados formatos (áudio, vídeo, documentos escritos e imagens) que tratam de manifestações culturais como o tambor de Crioula, Tambor de Mina e Bumba-meu-boi, registradas pela Missão de Pesquisas Folclóricas organizada por Mário de Andrade em São Luís; trabalhos

acadêmicos sobre o reggae no estado; exposição sobre os Zeladores de Voduns do Benin no Maranhão, fotografias de apresentação do Bloco Afro “Filhos de Nanã”, Fotos de Pierre Verger sobre o Maranhão, dentre outros, o que aponta para pluralidade de manifestações identificadas como negras e de suas variantes locais e/ou dos subgrupos da cultura negra básica.

De forma similar, ao deslocarmos o olhar para a galeria do Rio de Janeiro, tomamos contato com exposições sobre a negritude e pós-africanidade em comunidades de descendentes de haitianos nos Estados Unidos na atualidade, sobre remanescentes de quilombos no estado do Rio de Janeiro, e sobre as abordagens da prática da capoeira na imprensa carioca durante as décadas de 1950 e 1960, etc.

Essa variedade de experiências históricas afro-brasileiras reafirma a aposta identitária de que essa experiência deve ser compreendida em sua pluralidade e desprovida de hierarquização entre as mesmas, de forma similar a noção de "produção cultural negra" ou de "culturas negras" tal como sugerida por Sansone. (SANSONE, 2003). Para esse autor, a negativa ao uso da noção de "cultura negra" é uma resposta à perspectiva de tratamento de tais manifestações pelo viés da homogeneização cultural, assim como à transformação da cultura em registro estático e fixo. Portanto, a substituição da categoria "cultura negra" por "produção cultural negra" seria uma ação no campo simbólico, fundamental para a visibilidade da diversidade da produção cultural afro-brasileira.

O foco na diversidade de experiências negras no Brasil como uma das linhas de ação do museu em questão é um aspecto fundamental para a proposição de uma aprendizagem histórica que busque romper com os olhares simplificados acerca da experiência histórica dos afro-brasileiros, que enquadra tal experiência aos limites do

escravismo, aos essencialismos e a busca de uma linha identitária inquebrável entre África e os territórios da diáspora.

A ruptura com leituras e interpretações sobre as ações dos afro-brasileiros ancoradas e na heroicização de personagens, a reificação de episódios, a busca de "autenticidades, origens, raízes e essencialismos e a reificação de testemunhos é fundamental para uma aprendizagem histórica que busquem evidenciar um conjunto de experiências negras historicamente distintas, mas, sobretudo, reconhecer a variedade de outros tipos de diferença localizados na trajetória histórica dos povos negros, evidenciando aspectos relacionados às questões de gênero, classe, frações etárias, sexualidade etc.

A ausência de distinções valorativas ou hierarquizações entre as ações protagonizadas pelos afro-brasileiros rememoradas no museu é também bastante representativa da aposta política e cultural de seleção, organização, preservação e exposição proposta. Assim, acervos sobre religiões de matriz africana e catolicismo negro desenvolvido no Brasil, assim como manifestações da cultura popular e ações acerca do ativismo político negro, são expostas como referências da grande variedade de formas pelas quais as experiências afro-brasileiras se desenvolvem num dos territórios da diáspora africana. E, portanto, tais ações representam construções históricas e culturais que se efetivaram em determinados contextos e conjunturas e que nos ajuda a compreender as identidades afro-brasileiras como posições,

construídas historicamente, e como portadoras de características essencialistas, dadas a historicamente e pela natureza.

Outra questão relativa à inobservância de diferenciações valorativas nas ações protagonizadas pelos afro-brasileiros identificadas no Museu Afrodigital diz respeito aos sujeitos representados e na historicidade de suas vivências de afirmação identitária e combate ao racismo.

O acervo, ao trazer documentos que possibilitam dar visibilidade a aspectos da trajetória histórica de pais e mães de santo, militantes dos movimentos negros contemporâneos, artistas e músicos afro-brasileiros, capoeiristas, cativos do século passado, etc., pode nos auxiliar na compreensão da historicidade em torno do protagonismo afro-brasileiro de diversos sujeitos históricos individuais e coletivos localizados em diferentes contextos. E, assim, compreendermos melhor como tais sujeitos vivenciaram o racismo e criaram estratégias de enfrentamento do mesmo e de ampliação da cidadania. Acreditamos que essa escolha discursiva faz-se bastante significativa para aprendizagem histórica no sentido de nos ajudar a compreender que a memória coletiva não é organizada como correia transmissora entre o passado e o presente de forma linear e inquebrável, assim como, também, contribui para refutar e desmontar concepções reducionistas que interpretam o protagonismo negro desenvolvido no Brasil como a formulada por Pierre Bourdieu e Loïc Wacquant (2002). Esses autores

argumentam que a ação política e a construção identitária afro-brasileira não passa de versão simplificada e vulgarizada da suposta matriz identitária negra estadunidense. Além disso, defendem que expressões culturais afro-americanas são exportadas para diferentes contextos como parte da política expansionista do "imperialismo ianque", o que faz de tais expressões parte da hegemonia afro-norte-americana no campo das políticas culturais afro-diaspóricas e vaticina que "os afro-brasileiros não passariam de meros receptores e reprodutores passivos de influências externas", o que nega substancialmente a historicidade da experiência negra brasileira e que pode ser contradito pelo acervo do Museu da memória afro-brasileira e africana.

A reflexão sobre o recorte temporal no qual a memória afro-brasileira se encaixa é outra questão interessante para a aprendizagem histórica comprometida com a reeducação das relações étnico-raciais. O museu trabalha com uma concepção alargada acerca do que deve ser lembrado em seu acervo, não limitando-se a salvaguarda somente de documentos produzidos em algum lugar do passado. Ao contrário, como uma resposta às políticas de esquecimento, observamos no acervo fontes que dão visibilidade a diversas experiências históricas afro-brasileiras e africanas, realizadas por variados estratos sociais tanto em tempos pretéritos como no presente. Contudo, não podemos deixar de lembrar que para aprendizagem história a ser desenvolvida em

espaços museais, tanto para a versão tradicional como para a configuração virtual dessa instituição de preservação da memória, a ação de constituição de acervos e exposições deve ser problematizada.

As formas pelas quais os acervos e exposições são concebidos, organizados e dados à fruição e "leitura" são atos de criação e elaboração discursiva e representativa, construído em torno de objetos selecionados pelo acaso do tempo e selecionados pelo trabalho humano ancorado no desejo de definir o que é digno de ser lembrado. Nesse sentido, uma ponderação elementar relaciona-se à compreensão de que, mesmo que o acervo apresente uma fonte potencial para compreensão da experiência histórica afro-brasileira e africana, trata-se de um acervo que foi organizado a partir de interesses diversos e, portanto, resultado de diversas intervenções, e não uma fonte límpida ao passado de pertencimento africano tal como teria ocorrido.

O acesso à diversidade de memórias e histórias que compõem dada experiência histórica, tal como propõe o Museu Afrodigital, possibilita a acessibilidade, e é um elemento fundamental para a construção de leituras e interpretações do passado importantes para a aprendizagem histórica em um duplo sentido.

O primeiro desses sentidos relaciona-se as possibilidades de compreensão acerca do que significou e significa "ser negro" em diferentes períodos históricos, circunscrições geográficas, tanto no que diz respeito aos campos de

autonomia, como aos cerceamentos desta condição étnico-racial. Essa possibilidade é fundamental no sentido do desenvolvimento de aprendizagens históricas que localizam a experiência da diferença e do pertencimento como elementos históricos e cultural, e, portanto, mutáveis e não como dados naturais e essenciais, o que contribui para implodir a ideia de alguma "essência negra" e de que processo de subordinação e submissão sejam dados naturais e naturalizados, mais sim construções históricas gestadas no interior de sistemas assimétricos de poder.

O segundo sentido é referente à própria disputa em torno da escrita da história nacional. Neste sentido, podemos compreender que na proposta do Museu da memória africana e afro-brasileira o que se almeja não é simplesmente dar visibilidade à experiência afro-brasileira em uma perspectiva temporal, mas, também, reposicionar o lugar ocupado pelos negros na narrativa nacional, sem, contudo, perder a especificidade do tipo particular de história – neste caso, a afro-brasileira –, além de interrogar leituras hegemônicas acerca do passado nacional.

As propostas investigativas que procuraram "recuperar" histórias e memórias, outrora invisibilizadas, sem, contudo, limitar-se ao movimento de apenas tornar visível a presença afro-brasileira em determinado período histórico, fazem-se bastante instigantes, do ponto de vista historiográfico, e buscam superar o alerta dado por Joan W. Scott. Ao problematizar a escrita da História

produzida, buscando dar visibilidade a grupos identitários, Scott (1998) adverte que uma tendência presente nos estudos comprometidos com a recuperação do passado de grupos invisibilizados, tais com negros, mulheres, homossexuais, entre outros, é a simplificação das experiências históricas por meio de homogeneizações e de uma relativa essencialização.

Além desta tendência, também é ressaltado que o ato de tornar visível pode se tornar apenas celebrativo, uma vez que não coloca desafios às narrativas históricas hegemônicas, nem tão pouco provoca o gradativo deslocamento

dos regimes de representação em torno dos sujeitos representados de forma estereotipada e/ou mesmo invisibilizados. Assim, por fim, refletindo sobre o Museu Afrodigital, é importante que seja ressaltado que, quando são colocadas luzes sobre a atuação de sujeitos, entidades, movimentos organizados, o que se busca, além da visibilidade, é oferecer possibilidades para interpretações inovadoras e promover deslocamentos na forma como determinadas interpretações do passado e suas representações tornaram hegemônicas, questão central para a aprendizagem histórica.

Referências

- ABREU, Martha. Cultura imaterial e patrimônio histórico nacional. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (Org.) *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p.351-370.
- ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Org.) *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2003.
- ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BOURDIEU, Pierre, WACQUANT, Loïc. Sobre as Artimanhas da Razão Imperialista. *Estudos afro-asiáticos*. Rio de Janeiro: Candido Mendes, vol.24, n.1, p.15-33, 2002.
- GILLIS, John Jr. *Commemorations. The politics of national identity*. New Jersey: Princeton University Press, 1994.
- GONÇALVES, J. R. S. Patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. (Org.) *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2003.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte/Brasília: Editora UFMG/Unesco, 2006.
- LODY, Raul. *O negro no museu brasileiro: construindo identidades*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- MATTOS, Hebe, O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.) *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. Em torno das "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura

Afro-brasileira e Africanas”: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, n.41, p.5-20, 2008.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-lei 10.639. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, n.41, p.21-43, 2008.

SANSONE, Lívio. *Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na*

produção cultural negra no Brasil. Salvador: Edufba; Pallas, 2003.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Museu digital da memória afro-brasileira: um ato de resistência. In: SANSONE. Livro (org.). *A política do intangível: museus e patrimônios em nova perspectiva*. Salvador: Edufba, 2012, p.277-291.

SANTOS, Myriam Sepúlveda. A representação da escravidão. *Anais do Museu Histórico Nacional*, Rio de Janeiro, v.40, p.173-188, 2008. Disponível em: <http://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=MHN&pasta=&pesq=A%20representacao%20da%20escravidao.%20>; <Acesso em: 25 out. 2010>.

_____. Representation of black people in Brazilian Museums. *Museum Society*, Leicester, v.3, n.1, p.51-65, 2005.

SCOTT, Joan W. A Invisibilidade da Experiência. *Projeto História*. São Paulo: PUC, 1998, (16), fev, p. 297-325, 1988.

SILVA, Jamile Borges da. Museus on-line: longevidade e conservação digital da memória. . In: SANSONE. Livro (org.). *A política do intangível: museus e patrimônios em nova perspectiva*. Salvador: Edufba, 2012, p.263-276.

WARE, Vron. (org.) *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro, Garamond, 2004.

Museus virtuais acessados:

www.arquivoafro.ufba.br/

<http://museuafrodigitalrio.org/s2/>

www.museuafrodigital.com.br/

www.museuafro.ufma.br/

RECEBIDO EM 01.12.2016

APROVADO EM 19.12.2016

DE INHOTIM À ESCOLA – A apreciação de obras artísticas

Maria do Céu Melo Esteves Pereira
Professora Associada, Instituto de
Educação, Universidade do Minho,
Portugal.
mariaaceumelo@gmail.com

SORAIA FREITAS DUTRA
Professora da Escola de Educação Básica
da Universidade Federal de Minas Gerais
(UFMG) - Centro Pedagógico, Doutora em
Educação (UFMG), Brasil.
soradutra@gmail.com

RESUMO:

Este artigo apresenta parte de uma pesquisa mais ampla que investiga os projetos educativos de alguns museus e centros culturais brasileiros e portugueses que adotam práticas de intervenção ou mediação artística voltadas para a escola de acordo com a sua natureza institucional e as especificidades dos seus acervos. Analisaremos as experiências educativas vivenciadas na Instituição Inhotim que é “a sede de um dos mais importantes acervos de arte contemporânea do Brasil considerado o maior centro de arte ao ar livre da América Latina” (Brumadinho, Minas Gerais, Brasil). O foco da análise incidirá sobre os materiais elaborados com a finalidade de mediar ações educativas junto do público escolar. Serão analisadas duas atividades que estão descritas nos Cadernos Educativos 1 e 2 produzidos pelo Projeto Descentralizando o Acesso, assim como os testemunhos de professoras de escolas públicas que as aplicaram, e algumas evidências das atividades dos alunos.

Palavras-chave: Experiência educativa; Apreciação estética, Arte contemporânea, Inhotim.

ABSTRACT

This article presents part of a wider research that focus some Brazilian and Portuguese museums and cultural centers' educational projects. The purpose is to analyze their mediation and

intervention practices with schools according to their institutional nature, and the artistic specificities of their collections. We will analyze the educational project of the Inhotim Institution (Brumadinho, Minas Gerais, Brazil), which is considered the largest outdoor art center in Latin America, and also offers one of the most important collection of Brazilian contemporary art. The analysis data are composed by the Educational Booklets 1 and 2 produced by the Decentralized Access Project of this institution. Two activities described in these booklets will be analyzed namely the available materials, public schools' teachers reports and some visual evidences of students activities.

Key words: Educational experience, Aesthetic appreciation, Contemporary art, Inhotim

Introdução

Este estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla que pretende investigar os projetos educativos de alguns museus e centros culturais brasileiros e portugueses¹ que adotem práticas de intervenção ou mediação artística² voltadas para a escola de acordo com a sua natureza institucional e as especificidades dos seus acervos. As aproximações entre museus, centros culturais e as escolas não são recentes na história destas instituições. O movimento da escola em direção aos museus e a outros espaços culturais são impulsionadas por diferentes motivações. No contexto das preocupações crescentes em torno da produção das identidades por meio do estímulo à valorização e preservação da memória social e coletiva (...), a frequência a esses espaços se configura como um gesto de cidadania e de pertença. Torna-se também uma aposta na possibilidade de construção de novas práticas de cidadania por meio da promoção do

¹ Trata-se do Projeto de Pós-doutoramento em Ciências da Educação na Universidade do Minho, intitulado *Entre o sensível e o inteligível: uma análise de propostas educativas em museus e centros culturais brasileiros e portugueses*, desenvolvido por Soraia Freitas Dutra, sob a orientação da Professora Doutora Maria do Céu Melo Esteves Pereira do Instituto de Educação da Universidade do Minho-PT.

² Ao longo deste texto usar-se-á o termo 'educação artística' não se referindo à educação artística profissionalizante. Usa-se como próximo do termo de 'educação pela arte' (educação através da arte; educação artística generalista, entre outros muitos termos usado em muitos países) que valoriza a aprendizagem paulatina das linguagens artísticas (musical, visual, teatral, corporal...) e da apreciação artística/estética em contextos educativos generalistas. O uso da expressão educação artística funciona como o contexto onde movem ou se devem mover as práticas de intervenção ou mediação artística.

acesso aos bens culturais e patrimoniais. Essa frequência está ainda associada às preocupações específicas de professores interessados em tornar o conhecimento escolar mais significativo e prazeroso, dentre outras motivações (DUTRA, 2016).

Se nos focarmos nos processos educativos tecidos na fronteira entre escolas e museus constatamos que:

(,,,) o deslocamento da escola para o museu pode ser compreendido, não apenas como um deslocamento espacial, que possibilita uma mudança de ambiente de aprendizagem, mas também como um deslocamento de referências culturais de um universo conhecido (o escolar) para outro universo (o museu) que encerra elementos quase sempre desconhecidos do público escolar. Nessa medida, a visita escolar ao museu é compreendida como um deslocamento intercultural capaz de mobilizar elementos dos dois contextos culturais (DUTRA, 2012:32)

Daí que as principais perguntas que nos orientam são as seguintes: Quais são as perspectivas educativas que fundamentam os projetos e as práticas dos museus e as instituições culturais? Quais são os seus critérios de escolha das estratégias pedagógicas e as especificidades dos materiais produzidos? As sensibilidades estéticas estão presentes no processo de escolha dos materiais educativos destinados ao público escolar?

Este primeiro estudo focará experiências educativas vivenciadas na Instituição Inhotim que é "*a sede de um dos mais importantes acervos*

de arte contemporânea do Brasil e considerado o maior centro de arte ao ar livre da América Latina"³:

O Instituto Inhotim abriga um complexo museológico com uma série de pavilhões e galerias com obras de arte e esculturas expostas ao ar livre. O surgimento do Inhotim no cenário das instituições culturais brasileiras tem como marca, desde o início, a missão de criar um acervo artístico e de definir estratégias museológicas que possibilitem o acesso da comunidade aos bens culturais. Nesse sentido, trata-se de aproximar o público de um relevante conjunto de obras, produzidas por artistas de diferentes partes do mundo, refletindo de forma atual sobre as questões da contemporaneidade. Inhotim é a única instituição brasileira que exhibe continuamente um acervo de excelência internacional de arte contemporânea" (...) Campo de estudo privilegiado para escolas das redes pública e privada, [que] desenvolve programas voltados para professores e estudantes. Com metodologia inovadora, os conteúdos dos projetos educativos ampliam o acesso aos acervos de arte e botânica; formam público; mobilizam a arte como leitura da vida contemporânea e articulam atividades de preservação da biodiversidade, visando a formação de um modelo de vida sustentável. Os projetos educativos são transdisciplinares e, anualmente, atendem a mais de 70 mil pessoas da comunidade escolar (...)" (Site Oficial)

Esta instituição produziu materiais de apoio aos professores compilando projetos por eles desenvolvidos e outros textos de apoio a algumas das obras disponíveis no espaço. O foco da

³ Ele está localizado em Brumadinho (uma cidade com 30 mil habitantes) no estado de Minas Gerais, a 60 km de Belo Horizonte (capital do estado) www.inhotim.org.br/inhotim/arte-contemporanea/ www.inhotim.org.br/inhotim/desenvolvimento-humano/escolas/

análise, portanto, incidirá sobre esses materiais elaborados com a finalidade de mediar ações educativas junto do público escolar. Serão analisadas duas atividades que estão descritas nos Cadernos Educativos 1 e 2 produzidos pelo Projeto Descentralizando o Acesso⁴. Estes cadernos apresentam breves informações sobre os artistas que serão objeto de atividades desenvolvidas por professoras, e que relatam experiências vividas por professores e alunos no espaço Inhotim, acompanhados de uma pasta com cartazes que são reproduções das obras que foram alvo dessas experiências e de outras não analisadas por nós. Apresentam também algumas entrevistas feitas às professoras envolvidas.

Para encontrar algumas respostas às perguntas formuladas, escolhemos dois exemplos que serão

o foco das seções seguintes. A escolha pelo primeiro "Imagem e Som" teve como critério o fato da atividade, segundo as fontes, se sustentar numa obra de arte específica; o segundo "Conhecer e vivenciar a arte" desenvolve uma atividade que envolve várias obras de arte, mas onde o foco principal das intenções das professoras foi desafiar os alunos a recriá-las. Por fim, refletir-se-á sobre as duas experiências que expressam e convocam concepções sobre a apreciação estética /artística⁵.

1. A "Promenade"

Um primeiro passo neste passeio é dedicado ao olhar pela obra de Dominique Gonzalez-Foerster (2007), já que foi essa também a opção da professora ao desencadear a atividade⁶ com o nome que está no título.

Imagem 1: "Promenade"



Do verso do cartaz retirámos esta definição⁷:

(...) é uma obra de arte não material que propõe uma experiência de imersão e movimento para o espectador. Composta por várias caixas de som que emitem os ruídos de uma tempestade tropical, a obra se revela no ato de caminhar pela sala da exposição, num passeio

ao mesmo tempo cheio de sensações e radicalmente separado do exterior.

A voz da artista é também citada sendo dada relevância a esta frase: "O que importa é o que pode acontecer e não o que estava programado. Para isso, já precisamos partir de uma renúncia". Ela desafia-nos (ou terá feito a si própria) para

⁴ O Projeto Descentralizando o Acesso foi desenvolvido pelo Inhotim em 2008 com a finalidade de aproximar as escolas localizadas no entorno do museu ao rico acervo de arte contemporânea e jardim botânico do Inhotim: "foram desenvolvidas ações que incentivam os professores e alunos a se apropriarem do espaço, de seu rico acervo, fazendo com que se ampliassem os horizontes vislumbrados em sala de aula" (MELO, 2010:18)

⁵ Como este texto tem por objetivo a disseminação científica, cremos que o uso das imagens está salvaguardado de ser considerado um desrespeito pela autoria. Tivemos o cuidado de referir os Sites de onde foram retirados, e outras informações que consideramos relevantes para a identificação dos criadores e ou instituições divulgadoras. No 1º exemplo foi importante colocar a imagem já que nos dedicámos a passear por ela e pela sua autora. No 2º exemplo, colocaremos as imagens das obras que são referidas explicitamente pelos professores e autores do caderno e ou cujas recriações aparecem nas fotografias que mostram os trabalhos das crianças.

⁶ Ao longo deste texto e das fontes (cadernos) aparecem como sinónimos o termo atividade e o de projeto.

⁷ Para além dos cadernos, o Instituto oferece um envelope com reproduções de algumas obras que são brevemente comentadas. Op. Cit.

um estado de despojamento, de disponibilidade total, como se falasse de uma nudez virginal de pensamentos, sensações e sentimentos como condição prévia à apreciação da obra. Ou poder-se-á pensar talvez um desafio para uma obrigatória imersão do visitante na paisagem sonora que o invade e que não controla já que dezesseis colunas, oito amplificadores e oito vídeos impõem uma massa de sons de uma tempestade tropical. Contrariamente à afirmação expressa no cartaz de que a obra não é "material", a imersão auditiva desta paisagem só tem sentido e o seu impacto enfatizado, porque está confinada num espaço material (a área de uma sala) que faz parte da obra que é simultaneamente uma estrutura familiar do nosso quotidiano e que tem a função de nos separar do 'fora'. Daí a expressão imersão e outras semelhantes que aparecem frequentemente quando se fala do trabalho desta artista, e que geram algumas perguntas pós leitura da citação inicial de Dominique. Será que esta 'promenade' criará essa imersão ou provocará antes um distanciamento? Irão dirigir o seu diálogo para outros elementos da sala como a textura e a composição mineral do chão, das paredes e do teto, as cores e a luz? Movimentar-se-ão (como dançarinos!?) explorando a amplitude da sua área, a sua forma geométrica, as linhas de fuga ...? Explorarão as potencialidades não apenas de audição dos sons oriundos dos altifalantes mas a ocorrência de outros produzidos por outrem (falas, tosses, respiração...)? Sairão logo da sala confirmando um sentimento

expresso pela Dominique numa entrevista⁷: "*Eu lembro-me como me sentia chocada com o pouco tempo que as pessoas despendiam na frente de cada obra de arte. Então, hoje, eu quero persuadir as pessoas a se envolverem com a minha arte, da mesma maneira que um escritor pode motivar as pessoas a ler um livro*" (GONZALEZ-FOERSTER'S, 2009: s/pág).

Mullane (2003) alerta-nos para as implicações do uso do som:

À medida que o papel do som na arte contemporânea tem crescido para gerar o seu próprio nicho no campo da arte sonora, também é necessário um vocabulário teórico que descreva com sucesso essas novas obras expandidas e alteradas. (...) Ela dispersa o cone de atenção e cobre [ele usa o termo 'cobertor'] as relações nebulosas com o som do nosso dia-a-dia e com o do espaço envolvente. Ao incentivar uma relação de escuta ativa com o espaço de cada um, os trabalhos de arte baseados em som animam /avivam o aparentemente prosaico, sublinhando o potencial estético e político das experiências comuns. (MULLANE 2003: s/ pág.)

A apreciação desta paisagem física e sonora está determinada também pela relevância que o visitante lhe atribui dando um maior ou menor tempo da sua presença: limitar-se a estar por ali, colocar-se intencionalmente mais no centro da sala ou encostado às paredes, o pôr-se na ponta dos pés e dar saltos de modo a ficar mais próximo dos amplificadores, deitar-se no chão tapando bem ou mal os seus ouvidos, etc. Todas estas decisões lúdicas espontâneas ou intencionais

⁷ Entrevista dada a Alastair Sooke (The Telegraph) a propósito da Exposição "The Unilever Series- Dominique Gonzalez-Foerster's Grand Design", Tate Modern, London, 14 Oct 2008-13 Apr. 2009.

reinventam a apreciação da obra e sustentam o desejo da criadora: "O que importa é o que pode acontecer..."., ou seja, legitimam ou aspiram 'mesmo' a que ocorra uma multiplicidade de outras promenades tecidas pelas experiências pessoais ou grupais sustentadas no seu cotidiano real ou imaginário. Poder-se-á então falar de visitantes que não são uns meros espectadores que sintam apenas estranheza ou familiaridade, para se tornarem também eles 'criadores' de outras paisagens sonoras /físicas, sejam eles convidados (por decisão autónoma, professor, mediador, amigo) a expressar através de linguagens sonoras, visuais, corporais, verbais ou guardá-las apenas nas páginas do seu olhar privado e silencioso.

Todas as referências feitas à já longa obra de Dominique salientam o papel importante da paisagem e dos seus sons no seu processo de criação. Já na instalação *Tropicália* (1967), ela incorporou papagaios vivos e uma televisão com o volume no máximo para, de algum modo, recriar uma favela. Mais recentemente, ela usou o som e a luz com a intenção de construir uma atmosfera que 'nos' envolvesse ou que nos fizesse criar (talvez a palavra 'despertar' seja mais adequada) cenários que nos 'fizesse ficar por ali' mais tempo, ou, como afirmou na entrevista já citada, esperava que a sua instalação⁸ encorajasse as pessoas a interagir com ela, convocando de modos mais ou menos explícitos memórias sejam elas idiossincráticas ou coletivas, imaginárias ou reais, e que são ou podem ser mediadas pelo tempo dos

visitantes e, no caso de estudantes, pelos agentes escolares (professor, mediadores, e materiais pedagógicos), e pelos Media. Costa (2009) convocou Walter Benjamin para reforçar este ponto de vista:

... [ele] concebe a imagem como um adensamento de sentidos em uma superfície cognitiva que compactua com a faculdade mimética do homem em produzir semelhanças. Enquanto necessariamente históricas, as imagens, ao manifestarem sua legibilidade, tomam explícitas as ambiguidades que as constituem no encontro com o "agora", com o vivido, como um olhar retrospectivo que tem, no presente, seu ponto de fuga. E é no agora, no relampejar do instante, que a sincronidade das imagens com o tempo vivido se manifesta, sendo necessário, descobri-las, coletá-las na memória material, pessoal e coletiva, identificando as relações que façam emergir seu caráter dialético em consonância com uma época (COSTA, 2009:88-89).

Explica-nos ainda que o uso da expressão mimética não adota o significado mais corrente de "imitação", mas sim a procura e a construção paulatina de uma comunidade de vivências marcadas histórica e socialmente que possam ajudar a construir um dicionário com significados comuns ou similares ou que ele será sempre fragmentado pelas diversidades temporais e espaciais, e ou por dissemelhanças culturais mais profundas dos sujeitos fruidores. Contraditoriamente podemos arguir com o fato de estarmos num 'tempo rápido, argumento que nos impele para o que nos é familiar logo mais

⁸ "Park - A Plan for Escape" in the *KarlsauePark*, Northern Hesse, Alemanha, *Documenta 11* (2002). http://www.documenta.de/en/works_in_kassel

securizante, ou para a (in)consciência assumida da ausência de tempo que cada obra exige ou 'merece'. Será esta a tal "renúncia" de quea Dominique nos falava, demandava e desafiava? Poder-se-á falar de um só 'olhar'? SOLIS (2009) alerta para o fato de que "*uns privilegiam o olhar de dentro em detrimento do olhar de fora, realçando a contemplação; outros adotam o olhar do ler para se referirem àquilo que será a aplicação às imagens de um exercício inteligente, por contraste com outro modo de passar pela imagem, indiferente e analfabeto*"(SOLIS,2009:17). Já para Lopes, "*olhar é chegar a um termo, tendo percorrido um caminho, é também chegar a ele como se o caminho tivesse sido apenas o de abrir-se o sujeito àquilo que se lhe se mostra, sem que tal tivesse sido previsto antecipadamente*" LOPES (2009:317). Hernández (2011) defende que a experiência estética deve ser compreendida sob os mesmos pressupostos da criação artística, ou seja, ela deve abraçar também uma reflexão sobre as qualidades dos elementos constitutivos das diferentes linguagens artísticas que foram contempladas na sua criação. São muitas as discussões sobre o que se deve privilegiar no momento de apreciação de uma obra de arte. CALAF et all (2000) sintetizam alguns dos diversos 'olhares' que os visitantes, os professores, os mediadores adotam perante uma obra de arte, advogando a que a sua presença deve estar de acordo com o tipo de visitantes e a natureza da obra: a análise histórica-sociológica onde a obra é vista como uma fonte

que oferece e ou corrobora não apenas factos mas que revela o contexto social, económico, cultural, estabelecendo relações entre as várias dimensões da vida humana de uma determinada sociedade; a análise formal e sintática que se centra nos elementos específicos das linguagens e técnicas usadas. Por fim, e mais recentemente, há quem defenda na senda de Hernandez, que a apreciação estética deve caminhar em paralelo e retroalimentando-se num trilho com propostas reais de criação artística aos visitantes /alunos.

Retomando a frase de Dominique que citámos no início: "*O que importa é o que pode acontecer e não o que estava programado*", perguntemos agora: O que aconteceu? Como explorou o visitante esta paisagem física e sonora? Que sentidos foram eleitos? Houve autonomia ou convites de outrem para dialogar? E como? Que sentidos foram convidados a participar na nova obra que foi gerada após a apreciação da 'Promenade'? E ela aconteceu? O fato de ser aceite /nomeada como 'obra de arte' influenciou /condicionou as perceções? E as interpretações e as apreciações estéticas? E os conhecimentos mais substantivos, técnicos e as hipóteses aprendidos na escola? E uma palavra final que é mais uma pergunta: Como então navegar as emoções, as memórias e outras possíveis criações nesta área-cenário limpa sem orientações, com os seus limites e a sua atmosfera (sinfónica) de sons? E...

Um segundo passeio foca a *atividade* - "*Imagem e Som*" que foi implementada por uma professora

com crianças de uma escola municipal do 4º ano do ensino fundamental⁹ desenvolvido a partir da obra 'Promenade'. As nossas fontes são as páginas de Caderno Educativo que tem o título 'Descentralizando o Acesso'. Cada atividade tem uma seção intitulada 'Atividade', e outra 'Passo a Passo' que são da responsabilidade da instituição editora e que sintetizam a experiência desenvolvida pela professora. No fim do caderno existe uma entrevista feita à 'nossa' professora que facilitou a reconstrução da implementação desta atividade, nomeadamente, quanto às suas intenções, à sua natureza e à sequência 'real' dos passos¹⁰. Ainda no que diz respeito às fontes, existem umas imagens que mostram cartazes feitos pelas crianças com fotografias e palavras soltas que nomeiam os sons àquelas associadas. Apesar da maior parte não serem muito legíveis, elas serão usadas como fontes e objeto da nossa reflexão.

Cruzando as duas fontes referidas, percebemos que foi durante um curso de capacitação que a professora frequentou em Inhotim que acedeu à obra de Dominique, motivando-a para o desenho da sua atividade, cujo objetivo foi explorar

as obras sonoras para desenvolver competências de comunicação e relações interpares ('problemas de comportamento'). Identificou-se também que só muito no seu termo é que os alunos tiveram a possibilidade de apreciar a obra 'Promenade' *in loco*, sendo possível inferir que ela funcionou apenas como uma ilustração ou evidência de uma paisagem sonora, e não como indutora principal. Segundo as palavras da professora, um outro objetivo "era poder criar com eles outras imagens, imagens a partir de sons como "paisagens sonoras" (PK:57), ou como definido no caderno, "consistiu numa atividade de tradução sonora de imagens fotográficas". A atividade esteve envolvida num projeto de pesquisa sobre percepção e som, que incluía outras atividades de experimentação, observação e descrição dos estímulos sonoros presentes no ambiente escolar" (Cad:49). O conceito-chave desta atividade foi o da 'paisagem sonora' que nos remete para o domínio da biologia acústica¹¹. Neste caso específico, e abordado de um modo preliminar e incipiente, centrou-se no reconhecimento e identificação dos sons do mundo envolvente dos alunos como se vê no quadro seguinte.

⁹ Em Portugal- 4º Ano de escolaridade - 1º ciclo do Ensino Básico.

¹⁰ As citações das páginas do caderno serão feitas deste modo: Cad:34; As citações de excertos da entrevista à professora PX:54, sendo X uma inicial do seu nome.

¹¹ Área da Biologia que avalia a 'saúde' de ecossistemas por meio dos sons que esses ambientes produzem de modo a poderem avaliar e planejar intervenções de conservação. Os departamentos governamentais, universidades e as ONGs dedicam-se a esta área do estudo e da defesa ambiental. Muitos antropólogos, compositores musicais e artistas visuais dedicam-se ao estudo e uso de sons ambientais.

Quadro 1: Atividade "Imagem e Som

CARTAZES-fotografias e registo palavras (sons) (Alunos)

	↑ Geraram	
		PAISAGEM SONORA
Cenas de rua: jardins, brincadeiras, zangas ...	→ Traduziram	Risos, gritos, pássaros, vento, latidos, zumbidos de insetos...
Acontecimentos familiares: batizados,		Risos, choros, conversas, palmas, palavras...

casamentos,
aniversários...

Audição e recolha de fotografias (Alunos)

Analisando os cartazes constatou-se que foram predominantemente as imagens e os sons associados a acontecimentos familiares e ou cenas do quotidiano. São poucas as referências visuais e verbais relativas a sons especificamente da natureza, já que há apenas um pedido para que os alunos registassem os que fossem ouvindo no percurso escola-casa, pedido que não teve uma orientação (ficha ou guião) que os levasse a cumprir essa tarefa e concluído em casa com um registo mais formal. Tendo presente que a escola se localiza num espaço rural, é legítimo defender a eficácia de uma orientação mais focalizada por parte da professora. Os acontecimentos familiares são os que aparecem mais frequentemente nos cartazes, talvez porque o pedido da professora foi mais específico, dando exemplos, como recolher e trazer fotografias de casamentos, batizados, festas de anos, etc. Mesmo na atividade realizada na sala de aula no jogo do "adivinho sons na escola", a professora foi dando exemplos, "como os sons dos cavalos, gatos, martelos, etc. (PK:57). Às cenas de quotidiano exterior são associadas palavras como vento, chuva, latidos, pássaros, insetos, cães ... Poder-se-ia, até porque há referência a uma outra atividade ligada à Educação Ambiental pela mesma professora, esperar que os alunos tivessem sido orientados para o registo (sonoro ou por escrito) dos sons ambientais que permitisse a criação da 'biofonia'¹²

local (Ex: o registo dos sons diurnos e noturnos; os das primeiras horas da manhã ou quando o sol vai alto, e os que aparecem à medida que vai escurecendo até ser noite, etc.), sendo então um bom ponto de partida para o estudo de conteúdos escolares da área da Geografia (ou Ciências Naturais, Estudo do Meio, Ciências da Natureza...).

Como se inferiu pelas fontes de informação já referidas, a visita a Inhotim e a apreciação da Promenade de Dominique foram feitas já num estado avançado atividade "Imagem e Som", tendo os alunos 'perdido' a ocasião de ouvir previamente uma biofonia de uma tempestade tropical, que teria então funcionado como motivação e fonte de informação para as tarefas propostas pela professora, e ou para estudos futuros, como por exemplo, o reconhecimento das variações 'sinfónicas' da chuva, os modos e os momentos em que ela (pode) abafa quase todos os outros sons da floresta e ou como a maioria dos animais se calam.. No entanto, é de realçar que a apreciação in loco pelos alunos da obra 'O copo de Água' de Iran do Espírito Santo¹³ (2006-2007) fez com que a professora desenvolvesse na sala de aula uma atividade sobre Educação Ambiental com o objetivo de "explorar a situação de desperdício da água no nosso planeta. (...) Em conjunto os alunos fizeram uma releitura da obra, colocando um copo com água apenas até à metade"(PK:57). As fontes de informação são poucas e não muito

¹² Biofonia refere-se aos sons existentes num determinado ecossistema. Podemos também associar ao conceito sinfonia que significa de um modo simples uma 'reunião de vozes ou sons'.

¹³ Esta atividade não foi claramente descrita. As atividades ('Imagem e som' e o 'Copo de água') foram expostos na feira da Ciência e Arte da escola que foi aberta aos pais dos alunos e a toda a comunidade. V. Site: "Copo de água" www.inhotim.org.br/inhotim/arte-contemporanea/obras/copo-dagua/

desenvolvidas, fato que não nos permite alongar mais a nossa reflexão sobre os procedimentos destas duas atividades e sobre os modos como se integraram. Teria sido muito relevante para os nossos propósitos ter tido também acesso, entre outras fontes, ao programa de capacitação que a professora frequentou, o que permitiria talvez analisar não apenas o seu conteúdo como o grau de impacto que teve ou não na implementação das atividades.

A atividade denominada Imagem e Som (Cad:49) inspirada na obra de Promenade experienciada pela professora no Inhotim diz-nos da importância da capacitação oferecida pelo museu e das possibilidades que cada professor cria a partir da experiência vivida no museu. Nessa medida, a visita agrega novos sentidos à professora que, ao ser tocada/atravessada pelas experiências estéticas disponíveis no espaço museal, resignifica a sua experiência profissional: *"fiquei encantada e surpresa com o trabalho da artista Dominique Gonzalez-Foerster - aquele espaço vazio e cheio de som foi além do que esperava encontrar num museu de artes visuais"* (PK:57). Foi o contato com as obras e ações de mediação oferecidas pelo museu que possibilitou os deslocamentos preceptivos e conceituais da professora, motivando-a a novas intervenções pedagógicas.

A possibilidade de contemplação vivenciada pela professora no espaço do museu foi resignificada no espaço escolar e extraescolar, sendo utilizada como uma estratégia para percepção dos

elementos sonoros nos ambientes frequentados pelas crianças. A dicotomia entre sons e silêncios foi a tônica utilizada para se desenvolver sensibilidades e atitudes de convivência. No entanto, não ficam evidentes nas fontes consultadas quais foram os conteúdos curriculares formais explorados pela professora. Nesta atividade os trabalhos que ilustram o Caderno não revelam o impacto da visita ao museu nas produções dos alunos, uma vez que o painel de imagens e registros sonoros foram elaborados no tempo chamado de 'visita prévia'. Seria interessante que se pudesse ter acesso às representações dos alunos feitas após a visita ao Inhotim.

2. Conhecer e vivenciar a arte

Nesta experiência, o objetivo era criar um projeto interdisciplinar: *"Partindo dos eixos temáticos Beleza e Transformação (...) nós propusemos a transformação do contato com a arte em experiência e conhecimento"*(PN:60)¹⁴. As páginas do Caderno e as respostas das professoras à entrevista permitem-nos ir comentando paulatinamente o que foi feito e a sua relevância face aos objetivos e eixos temáticos escolhidos. Como fontes tivemos também uma imagem de um mapa mental e seis fotografias de obras feitas pelos alunos. É de sublinhar que para a realização deste projeto foi dado o tempo de duas aulas por semana, tendo havido tarefas feitas na sala de aula e outras em casa. Como veremos as áreas curriculares envolvidas foram *"a Língua Portuguesa com interpretação e produção de textos, leitura de imagens e até Matemática através e*

¹⁴ Este projeto envolveu cinco turmas de alunos (130) (4º e 5º anos do ensino fundamental) seis professoras e uma supervisora. Repetidamente as fontes consultadas comprovam que este projeto se tomou não apenas interdisciplinar, como também envolveu toda a escola (professores, funcionários, alunos, pais, comunidade). Ver nota de rodapé 7; Em Portugal, 5º ano pertence ao 2º ciclo do Ensino Básico.

com formas geométricas” (PN:60), como ‘auxiliares’ para a compreensão das obras de arte e para a sua recriação pelos alunos.

Provavelmente, terão sido ensinados outros conteúdos mais específicos em cada área disciplinar (V. Quadro 2).

Quadro 2: Conhecer e vivenciar a arte



Legenda: 1. PowerPoint (PPT) e as tarefas feitas na sala de aula; 2. Outras obras/artistas foram vistas, mas não foram referidas no caderno nem nas entrevistas; 3. Construção de um novo mapa mental na sala de aula para fins comparativos com o Mapa Mental 1; 4 e 5. Feitos na escola e em casa; 6. Escola e Comunidade.

Num momento pré-visita, os alunos tiveram acesso ao espaço Inhotim e a uma série de obras através de um PowerPoint composto por imagens feitas pelos professores durante a capacitação oferecida no Inhotim, que foi acompanhado de uma exposição e debate com um pedido de registo escrito de opiniões sobre o que tinha sido visto. Cremos que este passo mediado pelas professoras foi um momento importante para a construção do diálogo com as obras feito in loco, e como sublinhado no texto do caderno, os alunos desenvolveram

nessas tarefas competências de literacia escrita, visual e oral, ou como um a professora afirmou: “[elas] enfatizaram a imaginação dos alunos acerca do lugar que iríamos visitar” (PN:60).

Ainda em espaço sala de aula foi pedido aos alunos o desenho de um mapa mental de Inhotim, tarefa que foi repetida pós-visita e comparada mais tarde. O desenvolvimento da conceção da noção de espaço inicia-se antes do período de escolarização da criança, mas é na escola que a sua aprendizagem ocorre já então

voltada para a compreensão das formas pelas quais a sociedade organiza o seu espaço, onde 'a realidade' é o ponto de partida e o de chegada. A elaboração e a leitura de mapas são não só imprescindíveis para a compreensão do discurso geográfico, como mobilizam habilidades mentais (classificar, analisar, relacionar, sintetizar...) e estimulam a percepção, a observação e a comparação das influências culturais existentes nos diferentes lugares. Os alunos mais jovens têm dificuldade em reconhecer a "visão cartográfica" da realidade observada, mas o recurso frequente e sistemático à construção de mapas mentais (e a comparação com os mais corretos, por exemplo, o oferecido pelo prospecto da instituição) permitem ir ultrapassando estas dificuldades (MATOZO, 2009). Daí que a construção de plantas e mapas de espaços e paisagens familiares, e ou que tenham um grande impacto visual estético observadas em trabalho de campo, constituem um bom ponto de partida para os alunos superarem-se de uma representação considerada subjetiva para uma cartográfica com factos concretos (obras de arte, flora, fauna, edifícios...), tomando consciência da necessidade da escala, da orientação, da legenda, símbolos a utilizar, etc. É de relevar que, apesar de ser uma estratégia de explicitação das representações espaço-geográficas dos alunos, logo um ótimo instrumento diagnóstico para os professores, os mapas mentais adotam também uma natureza artística por serem 'desenhos', e como tal, serem vistos como uma

atividade pictórica mais adstrita à área da Expressão Plástica¹⁵. É interessante notar que nem no caderno nem nas vozes das professoras há uma ligação dos mapas mentais com a área da Geografia (ou com outra denominação como Estudo do Meio, Ciências da Natureza...), apesar de ser notória a relevância que atribuem ao estudo de temas relacionados com o espaço natural e com o território. Embora a atividade tivesse um carácter transdisciplinar, a orientadora ressalta alguns conteúdos disciplinares que foram abordados na área do Português e da Matemática, sem contudo mencionar a Geografia ou outros conteúdos curriculares passíveis de serem abordados.

Quanto à visita propriamente dita são poucas as referências às reações dos alunos sobre Inhotim, as obras e o espaço-jardim. No entanto, as professoras ao falarem do conceito de beleza que tinha sido eleito como um dos principais do projeto, referem algumas reações:

(...) Durante o projeto, buscamos estimular um reflexão sobre o belo, a partir principalmente dos debates em sala de aula, porque, antes do projeto, a ideia de beleza estava muito associada ao que conhecemos do senso comum. Uma coisa que eles perceberam era que existem diferentes formas de beleza [um dos eixos deste projeto]. Por exemplo, a partir inclusive da estranheza. Eles acharam muitas coisas estranhas, como o barco de cabeça para baixo, essa obra gerou muita discussão em sala de aula pelo estranhamento provocado. Eles conseguiram enxergar a beleza naquilo que

¹⁵ Há alguns mapas mentais que apresentam por vezes uma qualidade estética apreciável.

não estavam acostumados. (PI:61)

Quando ele havia terminado de comer, eu percebi que esse aluno estava contemplando o prato, um prato de alumínio com alguns amassados, esse aluno comentou: "nossa tia, como esse prato é bonito". Com isso pude constatar que o tema beleza tinha sido bem trabalhado por todos os professores e bem percebido pelos alunos. (PN:61)

No texto do Caderno, há uma clara valorização do impacto nos alunos de algumas obras. É nele que ficamos a saber que houve alunos que recriaram a obra de Cildo Meireles, escolhendo outra cor; outros usaram objetos do seu universo familiar como o carro e o barco recriando-os; os passarinhos foram também usados para novas obras que podem ser vistas numa página do caderno (Cad:42). (v. Quadro 3).

¹⁶ Ver Notas e Webgrafia das obras artísticas no final do texto depois das referências bibliográficas.

Imagem 2: Obras referenciadas e /ou recriadas pelos alunos¹⁶



Cildo Meireles, *Desvio para o vermelho I: Impregnação, II: Entorno, III: Desvio*, 1967-84



Adriana Varejão, *Passarinhos - de Inhotim a Demini*, 2003 - 2008



Jarbas Lopes, *Troca-Troca*, 2002



Simon Starling, *The Mahogany Pavilion (Mobile Architecture No.1)*, 2004

A estratégia de construir um mapa mental antes da visita e outro depois, fez com que o próprio mapa e o espaço físico do museu se

tornassem indutores para a criação de obras pelos alunos como se vê nas fotografias do caderno. Por fim, é de realçar a tarefa final que foi a

apresentação pública das obras pelos alunos. Uma professora foi questionada deste modo: *O que chamou a atenção de vocês no trabalho desenvolvido com os alunos?* A sua resposta foi esclarecedora e não pede comentários:

Acho que a capacidade de expressão oral principalmente quando tiveram que apresentar as suas obras. (...) Eles faziam questão de ficar junto dos seus trabalhos e comentá-los, defendê-los. Hoje em dia, conseguimos identificar essa melhora no comportamento dos alunos, que se tornaram mais curiosos, questionadores e desinibidos. (PD:61)

O que frequentemente se constata é que as obras artísticas acabam por adotar um papel pedagógico instrumental ou de ilustração dos outros saberes disciplinares, que culturalmente são considerados mais relevantes para a formação básica de qualquer cidadão. Poder-se-ia (dever-se-ia) esperar que em paralelo à construção da literacia linguística, científica e matemática (as três áreas privilegiadas no currículo), os alunos (e os professores) desenvolvessem uma das dimensões da educação /literacia artística (MELO, 2008) que englobam os saberes adstritos ao domínio das linguagens corporal, musical, dramática e visual-plástica. Esta dimensão, que se substancia na criação artística (obras, performances, etc.), proporciona aos alunos o uso de novos modos de expressão e partilha individual ou grupal de emoções, sentimentos, valores e ideias, promovendo a consciência da

sua multiplicidade, diversidade e a provisionalidade, tendo sempre como norte o respeito pelo 'seu' património identitário e os outros existentes no mundo. Contribui também para que cada sujeito possa valorizar e dizer: "eu sou o criador de...", contrapondo-se ao cânone de atribuição e reconhecimento da autoria apenas aos artistas, visão que afastou muitos públicos de espaços e instituições de apreciação artística, e ou a manutenção de consumidores acrílicos.

No segundo exemplo analisado, a dimensão da criação esteve presente. Essa dimensão criativa, ainda que referenciada na obra de arte, permite ao aluno uma aproximação com o processo de (re)criação e de produção da obra. A escolha do material a ser utilizado, as cores, formas e as habilidades demandadas, e as outras fases do processo criativo são vivenciadas pelo aluno individualmente ou em grupo como experiência criativa possibilitando um deslocamento da condição de simples apreciador para a condição de criador e, portanto, de alguém que manipula materiais e comunica por meio dele uma determinada mensagem.

Por falta de evidências em ambos os projetos não se pode 'imaginar' os modos como foi desenvolvida a dimensão da apreciação aquando a visualização e debate sobre Inhotim na sala de aula e durante a visita¹⁷. Esta dimensão é particularmente complexa, porque exige um equilíbrio muito frágil e nem sempre sentido entre a existência de um ambiente que proporcione o tal diálogo sensível e o acesso e uso de um corpo de

¹⁷ Em ambos os projetos não se pode analisar a dimensão da apreciação.

conhecimentos mais adstritos à história de arte. Eles devem estar ao serviço de três objetivos que não são separáveis, mas que devem ser norteados pelos contextos e tipos de públicos que determinam uma valorização diferenciada a cada um:

a) A compreensão dos modos como os sujeitos fruidores (de hoje) interagem com as obras de arte, e como as integram ou não nas vivências quotidianas ou festivas das comunidades;

b) A compreensão histórica dos contextos onde elas foram criadas e como elas foram sentidas e (re)conhecidas pelos sujeitos do passado;

c) A consciência que se deseja atenta e participativa de que essas práticas/obras de arte são 'o' património cultural e artístico de um país ou do mundo, sejam elas populares ou eruditas, laicas ou religiosas, materiais ou imateriais, do passado ou do presente...

Outra vertente que não se deve omitir e ou desvalorizar é o contributo da criação e da apreciação artística para o desenvolvimento da metacognição que podemos definir como o conhecimento declarativo dos indivíduos (O aluno, o professor e o investigador e outros agentes culturais envolvidos...) sobre todas as interações que estabelecem entre um objeto específico /tarefa e as estratégias adotadas sejam em situações de aprendizagem, de ensino e investigação (MELO, 2009; VEENMAN, VAN HOUT-WOLTERS e AFFLERBACK, 2006). Na sua dimensão procedimental incluem-se as ações, os dilemas, as atribuições de relevância vividas ao longo do processo (neste caso de criação e ou

de apreciação artísticas), mas é também vital que os elementos atrás referidos sejam partilhados em narrativas escritas e ou orais contribuindo para uma crescente sofisticação do seu (e dos outros) conhecimento artístico e, claro também do próprio conhecimento metacognitivo. Ou como diria OCTÁVIO PAZ (1994:41) no seu poema "Dizer; Fazer"¹⁸:

Entre o que vejo e digo, /entre o que digo e calo, /entre o que calo e sonho, /entre o que sonho e esqueço, /a poesia.

Desliza /entre o sim e o não: /diz /o que calo, /cala/

O que digo. /Sonha /O que esqueço. Não é um dizer /é um fazer.

É um fazer /que é um dizer.

A poesia /diz-se e ouve-se: /é real /e apenas digo /é real, /dissipa-se.

Assim é mais real? (...)

PALAVRAS FINAIS

É redundante realçar a persistência da atribuição de um papel pedagógico instrumental das artes ao serviço dos outros saberes disciplinares escolares.

Esta assunção persiste visível nos discursos e práticas de instituições e dos sujeitos envolvidos no amplo sistema educativo, e manifesta-se de forma explícita ou implícita nos atos decisórios que dizem respeito aos fios condutores das aulas ou outros tipos de ações pedagógicas, nas competências eleitas, nos recursos escolhidos, nos tipos de tarefas que propomos aos alunos e nos discursos que elaboramos (MELO, 2012:12).

¹⁸ De modo a despender menos espaço, se usará o símbolo / para indicar que se alterou a quebra de linha usada pelo poeta. Este poema foi dedicado a Roman Jakobson.

Esta utilização restrita é fruto, por vezes, do facto dos professores (exceto os especialistas) não terem uma formação artística na sua vertente vivencial e didática. Não contemplando frequentemente, na sua ação a presença das componentes que caracterizam a especificidade das práticas das linguagens artísticas, o equilíbrio que deveria existir entre a componente artística e a utilização instrumental disciplinar é sacrificado. Como defendido anteriormente,

O conhecimento artístico é corporizado em atos de criação e de apreciação artística sendo construído a partir de uma postura empática do sujeito, sujeito que atua simultaneamente como ator e 'objeto', conhecendo e conhecendo-se criando. As suas linguagens e técnicas são os instrumentos materiais logo corpóreos, necessários ao processo de construção desse conhecimento, mas eles são também *per se* um conhecimento que se vai construindo e também 'dominando' pela crescente eficácia das capacidades performativas, à medida que são convocados para a explicitação desse saber. Este espaço de coexistência de fronteiras fluidas entre (...) a assunção do idiossincrático e do coletivo, entre a rutura e a negociação dos sentidos e dos processos de trabalho, é o espaço específico da criação artística (MELO, 2005:14).

A adesão e a valorização deste papel específico e limitado das artes nas escolas são simultaneamente resultado de algumas ideias tácitas (MELO, 2012), cuja persistência deriva do fato de serem construídas a partir de uma pluralidade de experiências, crenças, conceitos-

chave pessoais e sociais relevantes, e da dificuldade do indivíduo criar ou manter uma distância autocrítica mantendo-as no domínio das conceções intuitivas. Elas funcionam como 'teorias' confirmatórias frequentemente de longa duração que se legitimam a si próprias e são vistas e denominadas como uma matriz cultural ("a nossa"), natureza que faz com que as ideias tácitas dos professores apresentem uma resistência a mudanças abruptas de novas conceções e práticas que envolvam, neste caso, o papel das artes nas escolas.

Uma das ideias tácitas mais frequente e identificada em muitos contextos e sujeitos sociais é a generalização que a *criação artística é apenas para alguns que têm 'jeitinho'*, alimentando a existência apenas pontual de tarefas desta natureza, desvalorizando pois a importância de um trabalho continuado que ajude a construir saberes e competências artísticas. Tendo presente as crianças que tem à sua frente, caberá ao professor considerar a sua pluralidade que se manifesta em muitas variáveis, como por exemplo: as suas experiências artísticas prévias; o ritmo e hábitos de trabalhar só ou em grupo, os tempos para implementar um projeto ou apreciar uma obra, as linguagens artísticas envolvidas (familiaridade ou estranheza), etc.

Quanto à *apreciação artística*, a ideia tácita mais usual traduz-se na ideia de que *o diálogo com uma obra se esgota apenas na formulação de juízos de valor de senso comum* do tipo «*Eu cá gostei muito*», «*Cada um tem o seu gosto*», «*Cada um pensa o que quer*», «*Foi fantástico!*» ... A esta

ideia subjaz a assunção de que a apreciação é sinónimo de expressão de sentimentos e emoções. Daí que os momentos de partilha e discussão oral das opiniões sejam por vezes desvalorizados, 'temidos' e até adjectivados como criadores de 'desestabilização disciplinar', pois traduzem-se apenas numa listagem caótica de frases ou adjectivos que raramente se organizam num desejável formato de argumento. Ao restringir deste modo esta dimensão da educação artística, estamos a contribuir para a desvalorização da aprendizagem¹⁹ das linguagens artísticas, e em muitos casos, a escamotear o facto que a criação artística é um processo de trabalho árduo, com avanços e recuos, desistências e repetições... O mesmo acontece com a apreciação artística que exige, por vezes, um tempo de

contemplação maior, momentos de solidão ou de partilha, e como atrás já salientado a convocação de informações sobre o contexto histórico onde a obra foi criada, pormenores sobre as técnicas usadas, e em muitos casos, até pormenores da vida pessoal dos artistas.

Finalmente, e, negando ou talvez confirmando algumas das assunções defendidas neste texto, cremos que é preciso valorizar o processo de contemplação. A quietude introspectiva permite a vivência da pausa e do silêncio atos essenciais para (em) todos os criadores e fruidores. HUBERT REEVES (1990) no seu livro 'Um pouco mais de azul' dizia, e que subscrevemos como nossa:

"Cada átomo de silêncio é a possibilidade de um fruto maduro".

¹⁹ Neste caso analisado, a aprendizagem das linguagens artísticas é necessariamente ainda simples e propedêutica devido ao nível de escolaridade dos estudantes.

Referências bibliográficas

- CALAF, R. NAVARRO, A. & SAMANIEGO, J. (2000). Ver y Comprender el Arte del Siglo XX. Síntesis Educación. Madrid. DCS – Didáctica de las Ciencias Sociales.
- COSTA, Luciano. Imagem dialética / imagem crítica: um percurso de Walter Benjamin à George Didi-Huberman. V *Encontro de História da Arte*, Universidade de Campinas. Brasil, 2009 < <http://www.unicamp.br/cha/eha/atasVeha.html> >
- DUTRA, Soraia F. Entre o sensível e o inteligível: uma análise de propostas educativas em museus e centros culturais brasileiros e portugueses. Projeto de Pesquisa de Pós-Doutorado apresentado ao Instituto de Educação - Universidade do Minho - Braga -Portugal, 2016.
- _____. A educação na fronteira entre museus e escolas: um estudo sobre as visitas escolares ao Museu Histórico Abílio Barreto. (Tese) Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.
- HERNANDEZ, Fernando (2011) A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e do reposicionamento do sujeito, In Raimundo Martins, Irene Tourinho (Orgs). *Educação da Cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil: Editorufsm
- LOPES, Everton, VIEIRA, Cássio Leite, *Revista Ciência Hoje*, nº 335, 2016 <www.cienciahoje.org.br/revista/materia/id/1017/n/o_som_e_a_saude_das_florestas>

MATOZO, Marcus António (2009). *Mapa mental digital: do pictórico ao convencional. Propostas em representação e ensino de geografia*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Brasil.

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/GEOGRAFIA/Dissertacoes/mapa_mental_digital.pdf (Acesso em 5 Julho 2016)

MELO, Janaina (Org.). *Descentralizando o acesso: caderno do educativo 1 e 2*, Inhotim, Brumadinho, 2010.

MELO, Maria do Céu de. A pescadinha de rabo na boca: a persistência das ideias tácitas sobre a educação e intervenção/criação artísticas. In Fernando Canastra, Graça Poças Santos, Maria de São Pedro Lopes (Coord.) *Animação Cultural. Descobrendo Caminhos* (pp. 11-21). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria, 2012.

_____. A metacognição histórica dos professores e dos alunos: primeiros contributos. In Flávia Vieira, Maria Alfredo Moreira, José Luís Silva, Maria do Céu de Melo (Org.). *Pedagogia Para a Autonomia. (Re)Construir a esperança na Educação*. Actas 4º Encontro do GTPA. Braga. Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho, 2009. CDROM (s/pág.)

_____. (Org.). *As imagens na aula de História: Diálogos e silêncios*. Mangualde: Edições Pedago, 2008.

_____. *A Expressão Dramática. À procura de percursos*. Lisboa: Livros Horizonte, 2005.

MULLANE, Matthew (2010). The aesthetic ear: sound art, Jacques Rancière and the politics of listening, *Journal of Aesthetics & Culture*, Vol. 2.

www.aestheticsandculture.net/index.php/jac/article/view/4895/5625 (Acesso em 5 Julho 2016)

PAZ, Octávio. *Árvore Adentro*. Lisboa: Editora Veja, 1994.

SOLÍS, I. *Ensenar Historia Del Arte – Una propuesta didáctica para Primaria y Secundaria*. Madrid. Editorial CCS. Serie Educadores 13, s/d.

SOOKE, Alastair. Tate Modern Unilever series: Dominique Gonzalez-Foerster's grand design, *The Telegraph*, 8th August /Section art, 2008

<http://www.telegraph.co.uk/culture/art/3561934/Tate-Modern-Unilever-series-Dominique-Gonzalez-Foersters-grand-design.html> (Acesso em 7 Julho 2016)

VEENMAN, V. J., VAN HOUT-WOLTERS, B. H. A. & AFFLERBACK, P. *Metacognition Learning*, 1, 2006, p. 3-14.

VERWOERT, Jan (2003). *Modern Future Past Park: On a Plan for Escape by Dominique Gonzalez-Foerster*, *Afterall Journal*, 8 Winter (link Artists)

www.afterall.org/journal/issue.8/modern.future.past.park.plan.escape.dominique.gonz (Acesso em 7 Julho 2016)

Notas e webgrafia das obras artísticas

Dominique Gonzalez-Foerster, *Promenade*, 2007. Nascida em França, 1965. É uma instalação sonora, colocada num espaço fechado, sendo audível uma tempestade tropical.

<http://www.inhotim.org.br/inhotim/arte-contemporanea/obras/promenade/>

Ver Site da artista: <http://www.dgf5.com/>

Cildo Meireles, *Desvio para o vermelho I: Impregnação, II: Entorno, III: Desvio*, 1967-84. É um de seus trabalhos mais complexos e ambiciosos – concebido em 1967, montado em diferentes versões desde 1984 e exibido em Inhotim em caráter permanente desde 2006; Foto de Pedro Mota. Ver:

www.inhotim.org.br/inhotim/arte-contemporanea/obras/desvio-para-o-vermelho-i-impregnacao-ii-entorno-iiidesvio-2/

Adriana Varejão, *Passarinhos – de Inhotim a Demini*, 2003 – 2008. Pintura sobre azulejo / instalação [pintura à mão por Beatriz Sauer], Os alunos também viram a *Panacea Phantastica* da mesma artista. Foto: Vicente Melo. Ver: <http://www.inhotim.org.br/inhotim/arte-contemporanea/obras/passarinhos-de-inhotim-a-demini/>

Jarbas Lopes, *Troca-Troca*, 2002. *Esta obra é composta por três carros com um sistema de aparelhagem de som que os interliga*; Foto de Eduardo Eckenfels. Este modelo é conhecido por 'Fusca' no Brasil e por 'Carocha' em Portugal. Ver: www.inhotim.org.br/inhotim/arte-contemporanea/obras/troca-troca/

Simon Starling, *The Mahogany Pavilion (Mobile Architecture No.1)*, 2004. Nasceu em Inglaterra, 1967; Este barco é um veleiro Loch Long invertido (no. 73) construído em 1963 pela Boags Boat Yard em Largs, Escócia, usando mogno sul-americano. Ver: <http://www.inhotim.org.br/inhotim/arte-contemporanea/obras/the-mahogany-pavillion-mobile-architecture-no-1/>

RECEBIDO EM 02.12.2016

APROVADO EM 23.12.2016

PRÁTICAS DE MEMÓRIA EM ENSINO DE HISTÓRIA: AS RESSONÂNCIAS DE UMA PRÁTICA COM O MUSEU

Dr. Júlio César Virgínio da Costa
Membro do Laboratório de Estudos e
Pesquisas no Ensino de História /UFMG

RESUMO:

Neste texto apresentamos reflexões sobre as ressonâncias de uma prática educativa no ensino de história desenvolvida em um museu da cidade de Belo Horizonte no ensino da Pré-História do Brasil. Essa prática educativa e de memória é compreendida como parte de um processo iniciado antes da visita e que prossegue após o término dela, ou seja, as análises estão conectadas à dinâmica estabelecida nos tempos que envolvem uma visita museal, mas que atravessam esse ambiente e em diálogo constante com a sala de aula. O esforço empreendido visa compreender como as ressonâncias dessa prática educativa mobilizam diversos aspectos que, diretamente, podem contribuir para outra gramática de práticas de ensino de história e de memória em ambientes museais.

Palavras-chave: Ensino de história. Museu. Aprendizagem. Memória. Ressonâncias.

ABSTRACT:

In this paper we present reflections on the resonances of an educational practice in history teaching developed into a museum of the city of Belo Horizonte in the teaching of Prehistory in Brazil. This educational practice and memory is understood as part of a process initiated before the visit and continuing thereafter, i.e. the analysis are connected to the dynamics established in the times that involve a museum visitation, but through this environment and in dialogue constant with the classroom. The effort aims to understand how the resonances of this educational practice mobilize several aspects that can directly contribute to another grammar history teaching practices and memory in museological environments.

Keywords: History teaching. Museum. Learning. Memory. Resonances.

[...] não se trata mais de visitar o passado, e sim animar estudos sobre o tempo pretérito, em relação com que é vivido no presente. [...] Estudar a história não significa saber o que aconteceu e sim ampliar o conhecimento sobre a nossa própria historicidade. Saber que o ser humano é um sendo, campo de possibilidades historicamente condicionado e abertura para mudanças.

Francisco Régis Lopes Ramos (2004).

As práticas de memória efetivadas no ensino de história ganham cada vez mais significados, especialmente, no momento em que se redimensionam os espaços das cidades, das cidades dentro das cidades e das múltiplas possibilidades que a noção ampliada de patrimônio estabelece em nossos horizontes, em especial, no ensino de história.

Essas práticas também ganham mais relevância diante dos desafios de um ensino de história mais significativo e que possa enfrentar uma discussão em torno da memória, do patrimônio e da própria noção de História diante de uma lógica mais plural, menos exclusivista e canônica.

Pensar e refletir tais práticas educativas, também, a partir das problemáticas instituídas nas reflexões de Ramos (2004:24) acima postuladas, especialmente, no tocante à questão de que *"[...] não se trata mais de visitar o passado, e sim animar estudos sobre o tempo pretérito, em relação com que é vivido no presente"*.

Como na fala dos sujeitos indiretos (estudantes), que, instigados pelos sujeitos diretos (docentes) em suas práticas, relatam os impactos da prática aqui investigada. Ilustra-se isso a partir do trecho transcrito a seguir, do livro *Os Meninos da Planície*, quando a professora Margarida¹ instiga mais

¹ Gostaríamos de salientar que os nomes aqui apresentados são fictícios. O Livro *Os Meninos da Planície* é uma obra utilizada também por docentes que desenvolvem práticas de ensino da Pré-História brasileira no museu da Puc Minas.

uma vez os alunos a participarem do seminário pós-visita ao museu da Puc Minas realizado na escola B.

Professora: *Lá no sexto sonho do livro, o autor diz o seguinte: "Nas escavações no fundo da caverna, meu amigo arqueólogo achou um grande número de fósseis de animais, eram duros como pedra, tinham ficado escondidos por milhares de anos. Agora estavam lá, limpos e organizados, nas prateleiras do laboratório". (COSTA, 2016: 39). (Trecho de seminário na escola B, turma B, p. 15, 2014).*

Pergunta da professora: *Que importância seu grupo viu no trabalho do professor Cartelle e na organização do acervo do museu?*

Estudante: *Eu acredito que o trabalho do paleontólogo é tão importante para gente, porque se não fosse o trabalho dele, muitas perguntas não seriam respondidas, porque pessoas tem o cabelo bom, outras ruim, porque (inaudível) como isso surgiu? E através desse estudo, a gente pode perceber que isso foram (sic) passando de geração para geração, foram modificações que aconteceram com os seres humanos.*

Tem relatos dizem (sic), que a vida começou na África, no início com os estudos dele, a gente pode ver, que tinha (sic) pessoas com características de pessoas que moravam na África, foram passando para Ásia, da Ásia foi passando para América, e nisso se formou a população que é hoje, então eu acho que se não fosse o trabalho deles, muitas perguntas ficariam vagamente (sic). (COSTA, 2016: 39) (Trecho de seminário na escola B, turma B, p. 17, 2014) (Grifo nosso).

Nesse trecho, é possível identificar uma prática educativa e uma ação educativa pela prática, a partir de elementos presentes em

uma prática mediada pelo museu e pela literatura. Pela prática da leitura de uma obra diferente do livro didático, de uma prática de visita a ambientes museais e uma prática de proporcionar aos seus educandos momentos de fala, de reflexão para outras questões do conhecimento e do conhecimento histórico.

De uma noção de processo e de temporalidade também, quando o aluno responde que "[...] *através desse estudo, a gente pode perceber que isso foram (sic) passando de geração para geração, foram modificações que aconteceram com os seres humanos*". Ele faz uma análise e apresenta uma compreensão de tempo mais profunda e que foi proporcionado pela visita ao museu. Também é uma evidência de uma apreensão mais complexa da temporalidade expressa pelos estudantes que participaram dessa prática.

Dentro também de uma lógica que, inserida neste tempo tão complexo, a contemporaneidade, possa nos instigar a pensar a temática das práticas de memórias em ambientes museais. Ambientes estes que, segundo Erven e Miranda (2014: 93), ao longo das últimas décadas têm crescido e se destacado como novas modalidades de espaços educativos. O que, segundo as autoras, representa dizer que essa compreensão em relação às dinâmicas estabelecidas nesse ambiente, suas linguagens e das diversas possibilidades que podem ser oportunizadas descortinam não somente novos campos de atuação para os educadores como também para os historiadores e, também,

para o campo investigativo do ensino da história.

É reconhecidamente um consenso entre os que se debruçam sobre o ensino de história que não se aprende história apenas nas escolas, mas também nas escolas. Práticas estabelecidas pelas escolas em outros ambientes educativos podem possibilitar despertamentos de sentidos, de outras relações com o patrimônio, com a memória e a percepção dos deslocamentos para com as questões dos usos do passado. Podem ser momentos de uma percepção de que a história é uma construção, não sem conflitos, entre os diversos agentes que constituem e constituíram nossa trajetória humana.

De que “[...] *Estudar a história não significa saber o que aconteceu e sim ampliar o conhecimento sobre a nossa própria historicidade*” (RAMOS, 2004:24), da necessária compreensão das dinâmicas da temporalidade: presente-passado-futuro.

Práticas educativas que envolvam práticas de memória, em toda sua complexidade, podem também ser oportunidades para que questões que envolvam o ensino de história possam ser redimensionadas e promovam outras leituras de nossa presença no tempo. Leituras mais sensíveis do ensino de uma história plural, distante de objetos e/ou patrimônios canonizados e que possam despertar nos educandos outras vias de acesso ao conhecimento, através de uma experiência tocante e sensível, como o exemplo apresentado.

Acreditamos também que mobilizar essas práticas torna a

escola um espaço de mais possibilidades, proporcionando “janelas” abertas para outras interpretações e leitura de mundo e do ensino de história, nesse caso específico. Claro que essas possibilidades não se inscrevem sem conflitos, dúvidas, tensões, diálogos, criações e recriações de sentidos, até porque acreditamos que os estudantes não são e estão passivos nesse processo.

É também imperioso, não apenas em práticas de memória, ouvirmos os sentidos que possam ecoar em cada participante em uma dada experiência proporcionada por essa prática que se debruça sobre as memórias. Aqui, neste artigo, denominadas de ressonâncias.

Esse conceito nos remete aos argumentos de Stephen Greenblatt (1991:248) – em seu artigo sobre o novo historicismo: ressonância e encantamento – quando o autor afirma que estudar a cultura da Inglaterra do século XVI não significa fugir das perturbações do presente.

Ele afirma que, ao contrário dos críticos do novo historicismo, parecia mais uma intervenção, uma forma de relação. “*O fascínio que sobre mim exercia o Renascimento provinha do fato de ele me parecer intensamente ligado ao presente, tanto por analogia como por causalidade.*” (GREENBLATT, 1991: 248).

É nesse mesmo artigo que Greenblatt discorre sobre como entende ou aborda determinadas obras de artes e vestígios visuais e materiais de nosso passado que estão em exibição em galerias e museus. O autor afirma abordar esses suportes de informação pela via do encantamento e não pela via

da veneração. Para efeito de sua argumentação, ele trabalha com dois conceitos, o de ressonância e de encantamento.

Os conceitos são suportes teóricos para o entendimento do que e como o autor aborda os vestígios e as obras de arte pela via do encantamento. Para efeito de entendimento, neste artigo, centraremos as atenções apenas no conceito de ressonância.

O que para Greenblatt seria,

[...] o poder do objeto exibido de alcançar um mundo maior e além de seus limites formais, de evocarem quem os vê as forças culturais complexas e dinâmicas das quais emergiu e das quais pode ser considerado pelo espectador como uma metáfora ou simples sinédoque. (GREENBLATT, 1991: 250).

Diante disso, o museu, nessa prática de memória, poderá, via experiência estética de sua materialidade estrutural, de seus objetos e de seu encantamento, deslocar o estudante e/ou os estudantes para além de seu mundo. Para além de seus limites formais e possibilitar outras visões e percepções do ensino e do ensino de história. Dessa maneira, o museu, seus objetos e ou experiências poderiam ser considerados uma potente fonte de ressonâncias.

Ressonância que pode ser identifica neste outro trecho do seminário assistido na escola B.

Estudante: *Querendo ou não, o que aconteceu antigamente, faz parte da nossa, trajetória mesmo, do nosso conhecimento, da nossa história.* (COSTA, 2016: 89)(Trecho do seminário na

escola B em 22/09/2014, p. 9) (Grifo nosso).

Não obstante às reflexões já efetivadas, não poderá ausentar dessa prática de memória, na concepção aqui adotada, promover e oportunizar uma audição e um espaço mais aberto às diversas vozes que ecoam a partir da experiência que nos tocam em diversos aspectos de nossa vida e de nossas experiências cotidianas. Trata-se de uma abertura de concepção para que as práticas de memórias não se restrinjam ao ato de visita e/ou de deslocamento espacial. Trata-se de oportunizar práticas que permitam que as ressonâncias dessas práticas possam ecoar pelas salas de aula, pelos corredores e por outras vias de acesso que constituem o ser humano, como no trecho anterior.

É também oportuno pensar, como salientado por Júnia Sales Pereira e Sônia Regina Miranda (2014:12), na apresentação do dossiê Práticas de memória, patrimônio e ensino de história,

Parece-nos urgente, em termos sociais, ampliar as discussões a respeito dos sentidos conferidos pelos sujeitos à sua experiência de transitar pelas cidades nas quais vivem, evidenciando lutas pelo patrimônio, dinâmicas de destruição e salvaguarda e a complexa relação estabelecida por crianças e jovens no trato com a memória. (MIRANDA e PEREIRA, 2014:12).

A prática educativa e a educação museal

As reflexões apresentadas neste artigo são frutos de nossa tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em

Educação na Universidade Federal de Minas Gerais². A tese teve como foco as problemáticas imbricadas em práticas de ensino de história, efetivadas em um museu na cidade de Belo Horizonte que aborda, também, a temática da Pré-história brasileira.

Interessaram-nos as dimensões formativas dessa profissão: críticas, reflexivas, relacionais, dialógicas, sensíveis, estéticas e afetivas, todas na relação estabelecida entre escola-museu-escola. Portanto, a escolha da relação escola-museu não é ocasional, pois nela supomos haver elementos racionais e irracionais que podem elucidar os desafios do exercício da profissão, incluindo o encantamento, o sonho, o prazer, a criatividade, a imaginação e a imprevisibilidade.

Dessa forma, busca-se o enfrentamento das questões apresentadas por Pereira e Miranda (2014) em relação às diversas questões que se apresentam nesse contexto sobre as práticas de memória, seus dilemas, seus desafios e suas potencialidades, corroborando para outra gramática educativa no ensino de história. Além disso, busca-se pela adoção de uma prática educativa em sintonia com os pressupostos de Ramos (2004) em relação ao ensino de história.

Ações essas presentes em práticas de memória para outra relação, como já salientado, em relação à história, à temporalidade e ao patrimônio nas suas relações com as experiências, a estética e às possíveis ressonâncias desse ato educativo com os museus.

Para tal empreendimento, buscamos acompanhar e analisar

práticas educativas e de memória efetivadas no museu de Ciências Naturais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, doravante, Museu da Puc Minas, efetivadas por educadoras que mobilizavam essa prática com o suporte da literatura de divulgação científica³.

Por prática de ensino penso que seja uma ação extremamente complexa que não pode ser conhecida apenas pelo que acontece na sala de aula. Seriam necessários outros elementos constitutivos dessa ação para entendê-la em sua plenitude.

Essa constatação, segundo Zabala (2010), não impediria sua percepção. O que seria necessário para essa análise seria a adoção de referenciais que ajudem a interpretar o que acontece na sala de aula. Metodologias que levem em consideração outras questões que envolveram esse ato tão complexo e de tempos imbricados. Segundo Zabala (2010), práticas são momentos e processos educativos reflexivos que não podem ser reduzidos ao momento em que se produzem ou desenvolvem os processos educacionais na aula. A prática educativa, nessa visão, teria um momento anterior e outro posterior que devem constituir peças substanciais em todas as práticas educativas. São partes desse processo: o *planejamento* e a *avaliação* e, ainda, segundo autor, são partes inseparáveis da atuação docente que acontece nas aulas. Teríamos, assim, a seguinte estrutura para uma prática de ensino: planejamento, aplicação e a avaliação.

² Nesta pesquisa, que teve bolsa CAPES/Reuni, acompanhamos duas docentes de história da educação básica em Belo Horizonte, escolas que serão denominadas de A e B, nos tempos envolvidos nas práticas educativas mediadas pelo museu da PUC Minas no ensino da Pré-História brasileira e também com a mediação de uma obra paradidática de divulgação científica.

³ Piassi (2010) esclarece que há uma distinção entre obra de ficção científica e obra de divulgação científica. As obras de divulgação científica constituem-se, na perspectiva de Piassi e adotada nas análises aqui empreendidas, "em obras de ficção escritas com intenções didáticas seguindo determinados moldes - ainda que sejam muito interessantes do ponto de vista de ensino de conceitos científicos - afastam-se das possibilidades que a ficção científica especificamente traz." (PIASSI, 2010: 92). Essas obras estabelecem relações que são perfeitamente válidas, como no desenvolvimento do raciocínio formal, na adoção de conceitos científicos em suas múltiplas possibilidades de ligação com a realidade.

Zabala (2010: 17) ainda explicita que “*partindo desta visão processual da prática [...] e se examinarmos uma das unidades mais elementares que constituiu os processos de ensino/aprendizagem veremos que se trata do que se denomina atividade ou tarefa*”.

O autor indica que podemos considerar como tarefas: uma exposição, um debate, uma leitura, uma pesquisa bibliográfica, um exercício etc. E vai além,

Desta maneira, podemos definir as atividades ou tarefas como uma unidade básica do processo de ensino/aprendizagem, cujas diversas variáveis apresentam estabilidade e diferenciação: determinadas relações interativas professor/aluno e alunos/alunos, uma organização grupal, determinados conteúdos de aprendizagem, certos recursos didáticos, uma distribuição do tempo e do espaço, um critério avaliador; tudo isso em tomo de determinadas intenções educacionais, mais ou menos explícitas. (ZABALA, 2010:17) (Grifo nosso).

Por prática de ensino ou educativa o autor e, também para este artigo, consideramos as sequências de atividades estruturadas para a efetivação de certos objetivos educacionais determinados. As unidades teriam a virtude de manter todo o caráter unitário e reunir toda a complexidade que a prática envolve, ao mesmo tempo em que são também instrumentos que possibilitam incluir as três fases de toda intervenção reflexiva, anteriormente já listada, planejamento, aplicação e avaliação. (ZABALA, 2010:18).

Por fim, é imperioso afirmarmos que essa concepção adotada nesta análise leva também em consideração que as práticas de memória, sendo práticas educativas complexas, que não se inserem em uma etapa estanque do processo e que envolvem uma carga de preparação considerável, é efetivada por profissionais e intelectuais que são críticos e reflexivos.

Intelectuais que possam oportunizar momentos nos quais os estudantes, como afirma Giroux (1997), possam através de práticas mais críticas, sensíveis à abertura “dominar” ferramentas de leitura do mundo. Não ler o mundo para eles. Ou seja, é a busca por outro de tipo de racionalidade da escola. Não mais uma racionalidade do acúmulo de dados, datas, nomes e frases feitas para agradar aos docentes ou obter determinado conceito e/ou nota. Ou seja, uma relação mais ampliada para com o patrimônio, a memória e as sensibilidades estéticas da prática educativa com os museus.

Fatos esses presentes nos relatos das docentes participantes da pesquisa a partir do instrumento entrevista, momento que se efetivou após o término das práticas.

Professora Margarida: *Como eu falei na primeira pergunta a educação está para além dos muros da escola.*

Então eu acho que a primeira coisa, você proporcionar ao aluno uma visita a um local cultural, ele saber que ele tem acesso a esse patrimônio, o museu está lá para visitar e eu acho que muitos meninos, principalmente na nossa escola, escola pública, eles só vão a primeira vez ao museu via escola. Então essa apropriação desse espaço público cultural é

muito importante para ele mesmo, para ele ver que ele tem outros locais, que ele pode participar e pode aprender para além da escola.

Até mesmo porque a escola, ela fica muito engessada em uma aula que ele tem lá em duas horas. É talvez um conteúdo de um ano inteiro, ele está vendo, ele está resignificando.

Eu acho que o ponto mais alto desse trabalho foi a questão do trabalho do arqueólogo, a visita que eles tiveram no laboratório do Cartelle aproximou eles do trabalho científico, então eles viram que não é difícil, não é uma coisa de livro nem de televisão, nem de documentário, tiveram acesso, tocaram nos fósseis e puderam conversar com o Cartelle e isso eu acho que fez muita diferença, porque eles viram que é possível, que não está tão distante deles o conhecimento. (COSTA, 2016: 131)(Trecho de entrevista com a professora Margarida em 8 de outubro de 2014, p. 3) (Grifos nossos).

Essas ressonâncias da docente de história oportunizam visualizar e apreender muito das experiências e práticas pedagógicas vivenciadas e, também, oportuniza a percepção do museu como possível obra "aberta" (ECO, 1997) e o livro também, ao demonstrarem as possibilidades de práticas e de reflexões as mais ricas e diversas⁴.

Em relação às contribuições do museu, há um realce presente na fala da professora Margarida de que a educação estaria para além daquilo que escola oportuniza, a saída já é um aprendizado e que seus alunos, a partir dessa experiência, poderiam se apropriar e ter acesso ao patrimônio, da descoberta de outros locais que ele pode vivenciar, além de realizar novas práticas e se aproximar,

porque não, da disciplina história. Esses são indícios do retorno conferido pelos próprios estudantes à professora, no momento do pós-visita, e de uma prática de memória a um local que era desconhecida de seus alunos, atuando de maneira potente para abertura e para outras possibilidades.

Esse processo influenciou desde a percepção de uma mudança de postura em sala de aula pela própria docente, já durante o processo, até a presença do outro na relação professor-aluno e sua disciplina.

Ressaltamos na resposta da docente o museu, em conexão com as questões postuladas por Miranda e Pereira (2014), seus elementos materiais e possivelmente afetivos, imagéticos e outros que estejam presentes, especialmente quando ela fala da experiência por eles vivenciada, quando do contato com *os objetos que viram e as oficinas que participaram*.

Por fim, a concepção de Henry Giroux (1997), em consonância com a epistemologia do professor reflexivo fornece uma vigorosa crítica teórica que nos leva pensar e encarar os docentes como intelectuais que promovam um pensamento e uma pedagogia cada vez mais crítica. Que possam desenvolver ou promover práticas que busquem oportunizar aos estudantes desenvolver habilidades que os possam tornar pensadores ativos e críticos de seu estar no mundo. Pensamento crítico que Giroux (1997:99) define como *"a capacidade de tornar problemático o que havia até então sido tratado com dado; trazer à reflexão o que anteriormente só havia sido usado*

⁴ As docentes efetivaram suas práticas com anos/séries muito diferentes. A professora Margarida com os estudantes do oitavo ano do fundamental II e a professora Rosa, com os estudantes do sexto ano do fundamental II.

para examinar criticamente a vida que levamos.”.

Pensamos também que é possível entender e investigar esse espaço de memória – acepção de uma educação museal – e também de esquecimento, para além do mero complemento ou confirmação do que foi visto em aula.

Acreditamos que possa ser uma experiência/travessia e uma prática pedagógica que também, não exclusivamente, venha a promover uma educação para a sensibilidade, para uma postura mais crítica e reflexiva de nossa presença no tempo ou nos tempos históricos e, como nos afirma e esclarece Pereira (2009:8),⁵ ser uma oportunidade para uma leitura/usufruto do mundo, ressonância apresentada pelos estudantes quando indicaram que *“querendo ou não, o que aconteceu antigamente, faz parte da nossa trajetória mesmo, do nosso conhecimento, da nossa história”.*

Práticas educativas e de memórias críticas e reflexivas que nos levem à clara percepção de *“que o ser humano é um sendo, campo de possibilidades historicamente condicionado e abertura para mudanças”*(RAMOS, 2004:24).

Seriam museus que trabalhariam com objetos, em uma perspectiva denominada de semióforos. Expressão desenvolvida por Pomian (1977, Apud MENESES, 2005:26) e que seriam segundo Meneses (2005:26), *“objetos excepcionalmente apropriados e exclusivamente capazes de portar sentido, estabelecendo uma mediação de ordem existencial (e não cognitiva) entre o visível e o invisível, outros espaços e tempos,*

outras faixas de realidade.”. Ou seja, seriam objetos ou signos, na perspectiva polifônica de Bakhtin (1992), portadores de uma pluralidade de significação. Para o autor, o signo é móvel, plural, polivalente, portanto, pensamos nós, polifônico também. Polifônico também, porque, a partir das várias possibilidades de enunciações narrativas, apropriações e usufrutos, poderão despertar formas mais críticas e reflexivas de inserção na promoção de práticas educativas mais emancipatórias.

Outra questão muito interessante e importante na concepção de objetos enquanto semióforos é em relação aos compromissos deles. Compromissos esses que estão essencialmente ligados à realidade do presente. Pois, segundo Meneses (2005), *“é no presente que os mesmos são produzidos ou reproduzidos como categoria de objeto e é às necessidades do presente que eles respondem”* (MENESES, 2005:26), como indicado em algumas ressonâncias dos trechos do seminário e da entrevista acima listadas.

Segundo Nascimento (2005:227), *“a prática educativa do museu passa a constituir avenidas possíveis sobre as quais o visitante, ator da construção de novos conhecimentos, traça seus próprios caminhos.”* Mas, como o ensino de história é efetivado nesse espaço? Uma tela fixa, um cenário de morte? Um espaço instigante e com múltiplas vias a serem percorridas?

Assim, é possível pensarmos e concebermos a educação perpassada pelo museu em suas práticas

⁵ Em “Viajando através da carne” – História, rastro e esquecimento na educação em museus, Júnia Sales Pereira (2009) faz uma andariagem por essa temática e nos adentra em um universo novo no ensino de história e extremamente instigante. A autora nos leva por uma viagem no tempo – e não é apenas na visão do olhar apenas para o passado – e sobre a problemática do rastro e do esquecimento nos museus. Assim, a autora aborda o desafio de se efetivar uma educação sensível para a aprendizagem histórica em museus.

educativas ou nos percursos estabelecidos pelos estudantes, pelos profissionais do museu e pelos docentes uma ação eminentemente relacional? Existe nesse processo uma ação educativa mediada pela estética, pela fruição, pelo sonho, pelo espanto e pela curiosidade?

A estética do sensível aqui adotada parte das premissas elaboradas por Jacques Rancière em sua obra *A partilha do Sensível*. Rancière (2009:11) esclarece que “a partilha do sensível está direcionada para os atos estéticos como configurações da experiência”. Ou seja, novos modos do sentir. Novos modos do sentir que induziriam a novas formas de subjetividades políticas. A estética, ramo da filosofia, estaria interessada, portanto, não apenas no belo, no esteticamente sensível por sua beleza, mas seria um ato de reflexão política.

Portanto, não seria uma teoria da arte em geral, mas conforme indica Rancière (2009:13) “um regime específico de identificação e pensamento das artes: um modo de articulação entre maneiras de fazer, formas de visibilidade dessas maneiras de fazer e modos de pensabilidade de suas relações, implicando uma determinada ideia da efetividade do pensamento.” As relações despertadas pelas experiências, que podem ser pela leitura, pela visita ao museu e pela confluência dessas duas experiências por práticas potencialmente críticas.

Rancière (2009:15) denomina partilha do sensível o sistema de evidências que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem

lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um *comum* partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha. Seria, na concepção do autor, “um recorte dos tempos e dos espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído que define ao mesmo tempo o lugar e o que está em jogo na política como forma de experiência”. (RANCIÈRE, 2009: 16).

Pereira e Siman (2009:7), fazendo alusão à questão relacional das práticas educativas via instituições museais, nos esclarecem que a natureza relacional da ação educativa em museus ou perpassada por eles “é uma das formas de conceber a relação museu escola – como via de mão dupla, em que estão educadores em diferentes lugares, mas que podem fazer convergir suas ações educativas (ou não)” o que também consideraremos nesse texto.

Dentro dessas percepções apresentadas, em diálogo com os autores propostos, e, também, a partir dos caminhos e dos atos pendulares que vivenciamos na educação e no ensino de história é que concebemos o museu uma “obra aberta” e uma “casa de sonhos” (BENJAMIN, 2005).

Mais uma vez as questões do sensível e da estética se apresentam. Para o autor, o ato ou efeito de fruir, de vivenciar dada experiência, de aproveitar prazerosamente alguma coisa, alguma experiência podem ser

significativos na recepção de uma dada obra. Não custa ressaltar que, mais especialmente na educação em museus, há inevitavelmente o exercício do deslocamento, o encontro intersubjetivo, o jogo lúdico e apelo das razões de memória que consideram o universo onírico, muitas vezes as ausências.

Dessa feita, a perspectiva de uma prática promovida por docentes, que adotem os pressupostos das epistemologias da prática, poderia, estando eles atentos a essas questões, dar vozes aos sujeitos participantes, promover práticas mais interativas e dialógicas e, acima de tudo, promover questões que efetivamente desloquem os participantes do mero ato decorativo para a ação reflexiva de um estar no mundo, mais polifônico.

Do museu-templo para o museu-fórum

Para efetivação das reflexões aqui promovidas, adotamos, em sintonia com os pressupostos de um ensino de história que dialogue com outros ambientes de aprendizagem e com outros suportes informativos, como a literatura de divulgação científica e a concepção de uma educação museal, propiciadora de múltiplas experiências e vivências que possam estabelecer ou provocar deslocamentos em relação à aprendizagem das grandezas temporais a noção de "museu-templo".

Noção que não se apresenta como um referencial teórico em si, mas sim como um aporte teórico que auxilia nossa leitura do campo em conexão com os pressupostos anteriores.

Reflexões que se direcionam aos postulados de Ulpiano B. de Meneses (1994, 2005), em especial, em relação à travessia de uma concepção museal, nos quais o predomínio seria o do museu enquanto "teatro da memória" para outra gramática, a do "laboratório da História" em discussão também formulada por Ramos (2004), no tocante ao ensino de história através de "objetos geradores".

Laboratório de história que teria, diferentemente da escola, uma linguagem essencialmente espacial e visual e de trabalho sobre a memória não como objetivo, mas como objeto de conhecimento e, que, segundo o mesmo autor (1994), não ignorando as tarefas educacionais do museu, incluindo nela a fruição estética, o lúdico, o afetivo, o devaneio, os sonhos, a mística da comunicação, isto tudo, sem perdermos de vista a curiosidade.

Nessa perspectiva postulada por Meneses (2005), haveria outra postura de trabalho nos museus com a história. Não seria mais a adoção ou concepção de museus como locais de salvaguarda e memória canonizadas ou rememorativas, sem elementos críticos. Não seria mais o trabalho com a memória enquanto objetivo.

A proposta de "museu-fórum" viria na direção contrária e estabeleceria uma gramática que recusa um modelo único de museu e seria um museu que trabalharia com problemáticas históricas na perspectiva dialética. Seria a possibilidade de não trabalhar com as perguntas que solicitam dados ou informes sobre datas, fatos ou nomes de certas personalidades. Operar

com problemas históricos significaria um trabalho com questões postas pela dinâmica social.

Em uma tarefa de síntese, nessa reflexão entre "Museu-templo" e "Museu-fórum", Meneses (2005) nos esclarece que,

Se o teatro da Memória é um espaço de espetáculo que evoca, celebra e encultura, o Laboratório da História é o espaço de trabalho sobre a memória, em que ela é tratada, não como um *objetivo*, mas como *objeto* de conhecimento. No museu, principalmente no museu histórico, que superou a função de repositório e dispensador de paradigmas visuais, a inteligibilidade que a História produzirá será sempre provisória e incompleta, destinada a ser refeita. Daí, porém, sua fertilidade. (MENESES, 2005: 51).

Ramos (2004: 20) amplia a discussão em relação à concepção de "museu-fórum", mas em estreita relação com o ensino de história. Segundo esse autor, os debates sobre o papel educativo do museu centram suas atenções sobre a

reflexão crítica desse espaço. Para o autor, se antes os objetos musealizados eram contemplados, ou mesmo analisados dentro de uma lógica da "suposta "neutralidade científica", agora, devem ser interpretados" (RAMOS, 2004:20). Interpretados nas múltiplas possibilidades que oferecem em relação com os seus sujeitos, com os tempos da prática educativa desenvolvida e nas perspectivas de "obra aberta" e de espaços polifônicos. Essa abordagem se volta para as relações entre linguagem e sociedade, colocado sob o signo da dialética do signo, enquanto efeito das estruturas sociais.

A essa interpretação que se inaugura a outra gramática já anunciada por Meneses (2005), mas, agora, pensada na prática pedagógica do ensino de história. Agora, teríamos o "museu-fórum" em detrimento do "museu-templo". Nessa lógica, os objetos em exposição constituiriam um "argumento crítico".

Figura 1 – Mapa mental sobre o museu da PUC Minas.



Fonte: acervo do autor, 2014.

Elementos e ressonâncias estes que podem ser visualizados nesse mapa mental, elaborado por docentes que frequentam o Espaço do Educador e que promovem práticas educativas do ensino de história no museu da Puc Minas.

Ressonância de uma prática educativa e de memória que permite e/ou descortina que o museu pode ser pensado, sempre em conexão com os tempos da prática já iniciadas em sala e que terão sequência após a visita, como uma história vivida e em conexão com as dimensões da aprendizagem.

Poderíamos também pensar, sempre em diálogo com as outras ressonâncias indicadas, que o museu é "história vivida" entre diferentes sujeitos em diferentes temporalidades?

Não obstante ao já salientado, acrescentaríamos que, além dos objetos museais, há que se atentar para a potência educativa das vivências proporcionadas pela visita (os deslocamentos, as conversas, as trocas de percepção, as emoções durante a visita, a curiosidade diante de uma peça, os comentários dos mais diferentes sujeitos...), pelas oficinas que são realizadas no museu, pela conexão estabelecida entre as exposições daquele museu com a obra *Os Meninos da Planície*⁶, considerando, portanto, o aspecto onírico desse lugar que encanta e provoca sonhos. (BENJAMIN, 2005). Não custa também ressaltar que o trânsito temporal estabelecido entre a pré-história e o tempo presente é um aspecto que pode despertar nos jovens uma curiosidade ou mesmo uma disposição à aprendizagem.

Porém, Ramos (2004) faz um alerta. Não bastaria apenas que a exposição assumisse esse caráter crítico. Seria necessário desenvolver programações com o objetivo de sensibilizar os visitantes para esta nova gramática. Para uma maior interação com o museu. (RAMOS, 2004:20-21). O que se objetiva é o desenvolvimento de uma educação em uma perspectiva mais profunda, que adote uma postura de percepções críticas sobre o nosso estar no mundo e sobre nossa forma de atuação sobre ele.

Por fim, pensar os museus nessa gramática implicaria também pensá-lo a partir de nosso tempo. Do presente vivido. Pois, sem esse ancoramento, Ramos (2004:21) acredita que não haverá meios de construir conhecimento sobre o passado.

Adotando essa lógica em toda conexão e dialogia com esses pressupostos epistemológicos, pensamos, dessa forma, que seu potencial para o ensino e para o ensino de história poderá provocar novas práticas educativas, colaborar também para uma formação tanto inicial quanto continuada dos professores – que em uma visita e/ou na preparação para ela poderão se formar, poderão aprender novas práticas, questionar as já adotadas, e também, se surpreenderem com as aprendizagens e com as possibilidades descortinadas a cada novo trabalho.

Os museus são instituições sociais e de memória. São também, instituições aprendentes, pois oferecem múltiplas possibilidades de leitura do mundo e das

⁶ Obra de divulgação científica utilizada pelas docentes que foram objeto desse estudo e que promoveram as práticas que aqui serão objeto de análises, a partir dos referenciais e conceitos apresentados. É uma obra que apresenta a megafauna brasileiro-mineira no período do pleistoceno.

realidades sociais, podendo, por isso, conhecer, inventar e criar esse mundo. Se os museus são, então, ambientes de formação – tanto para aqueles que nele atuam profissionalmente, quanto para aqueles que os visitam e dele fazem uso – eles também podem educar comunidades, potencializar suas maneiras de se relacionar com a memória social e com seu patrimônio. (PEREIRA e SIMAN, 2009:3) (Grifo nosso).

O museu e as escolas: o campo de investigação

Nesta breve descrição, apresentamos aspectos dos espaços que constituíram os espaços investigativos da pesquisa que dão origem a este texto. Pesquisa que foi desenvolvida entre dezembro de 2012 e outubro de 2015.

O museu da PUC Minas foi fundado no início da década de 1980, portanto, um museu com mais de trinta anos e que recebe, aproximadamente, segundo informes da direção, cerca de 50 mil visitas por ano.


O museu da PUC Minas é um museu de grande expressão regional, nacional e internacional⁷. Está situado à Avenida Dom José Gaspar, 290, Bairro Coração Eucarístico, no Campus PUC Minas, em Belo Horizonte. Possui três andares de exposição, um amplo espaço aberto onde estão os ambientes para oficinas e área para lanche dos visitantes.

O museu está aberto ao público na terça, quarta e sexta-feira, das 8h30 às 17h; quinta-feira, das 13 às 21 horas; e sábados e feriados das 9 às 17h.

O museu reúne diversas coleções, dentre elas, as de paleontologia, arqueologia, botânica, aves, mamíferos, peixes, insetos, anfíbios e répteis. Essas coleções, segundo informativo do Setor Educativo indicado a seguir, se constituem num enorme e valioso acervo para os diversos ramos das ciências, da humanidade e nossa constituição identitária.

⁷ Encontra-se no museu uma das principais coleções de mamíferos fósseis da América do Sul.

Figura 2 – Quadro de coleções do museu da PUC Minas.

*COLEÇÕES 				
MATERIAL BIOLÓGICO				
Exemplares	Paleontologia	Mastozoologia	Herpetologia	Ornitologia
Tombados	50.000	2.576	16.070	1.205
Preparação	23.000	217	1.800	80
TOTAL	73.000	2.793	17.870	1.285
MATERIAL NÃO BIOLÓGICO				
----	----	----	50	1.037
TOTAL	73.000	2.793	17.920	2.322

Fonte:

<<http://www1.pucminas.br/noponto/materia.php?codigo=454&PHPSESSID=5bc384ab86e5a5240b44d68e4a6cccd1>> Acesso em 05 out. de 2015.

Para além dos aspectos quantitativos, é necessário salientar que esse museu desenvolve várias atividades educativas, o que foi considerado como um dos critérios de escolha desse espaço para efetivação de nossa pesquisa, como a chamada *Trilha da mata; as oficinas de réplicas; pinturas rupestres; uma noite no museu; e a escavação de fósseis na caixa de areia.*

O museu também oferece encontros formativos mensais com os educadores em seu Setor Educativo, o Espaço do Educador, além de estar em direta referência com a temática do ensino da Pré-história brasileira.

O museu também desenvolve atividades em períodos de férias, como a atividade denominada Férias no Museu. Essa atividade, realizada nos meses de janeiro e julho de cada ano, apresenta uma série de opções aos visitantes.

A programação é variada e abarca desde (1) oficina de construção de brinquedos, (2) a Era dos Répteis, com passeio pelo museu, jogo de perguntas e respostas sobre os dinossauros e pintura de réplicas de miniaturas dos dinossauros. Também temos uma atividade específica que envolve os personagens centrais da *Obra Os Meninos da Planície: Histórias de um Brasil antigo* e da mais recente obra do professor Cartelle, *A história de AUR e NIA* (2012). Essa atividade (3) é denominada de A Pré-História com Aur e Nia.

O museu da PUC Minas é o único museu de Ciências Naturais desse porte em Minas Gerais. Possui três andares com pé-direito duplo para exposição, além das reservas

técnicas, do setor Educativo e do CTO – centro técnico operacional que também funciona como escritório, dermestário⁸, espaço para maceração, oficina de moldes e réplicas, oficina de taxidermia e ainda também serve de reserva técnica do museu. É também espaço dedicado à construção, restauro e outros referentes às réplicas em exposição.

Para funcionamento e estruturação do trabalho, o museu conta com cinco grandes setores, que estão todos submetidos à administração geral: 1) Museografia onde se encontram os profissionais que atuam na comunicação, artes plásticas e arquitetura; 2) Laboratórios e 3) Coleções Científicas, espaços que se destinam às pesquisas científicas e tombamento de materiais; 4) Centro Técnico Operacional do Museu (CTO), já descrito; 5) Educação ou educativo, setor que faz a comunicação com público via a) visita educativa, b) excursão monitorada e c) visita espontânea. Realizam também eventos educativos e culturais como Férias no Museu (como já descrito), Uma noite no Museu dentre outros. (DINIZ, 2011:4-5).

O museu da PUC Minas possui exposições permanentes ou de longa duração, distribuídas por seus três andares. No primeiro andar, temos a exposição a **Era dos Répteis**. Espaço que encanta, logo na entrada, pela grandiosidade das peças em exposição, pelo possível encontro direto com o imaginário de nossas crianças e também de adultos e pela temática específica deste museu.

⁸ Espaço destinado, dentro do CTO, relativo aos cuidados com a dermia ou derme: camada subjacente à epiderme.

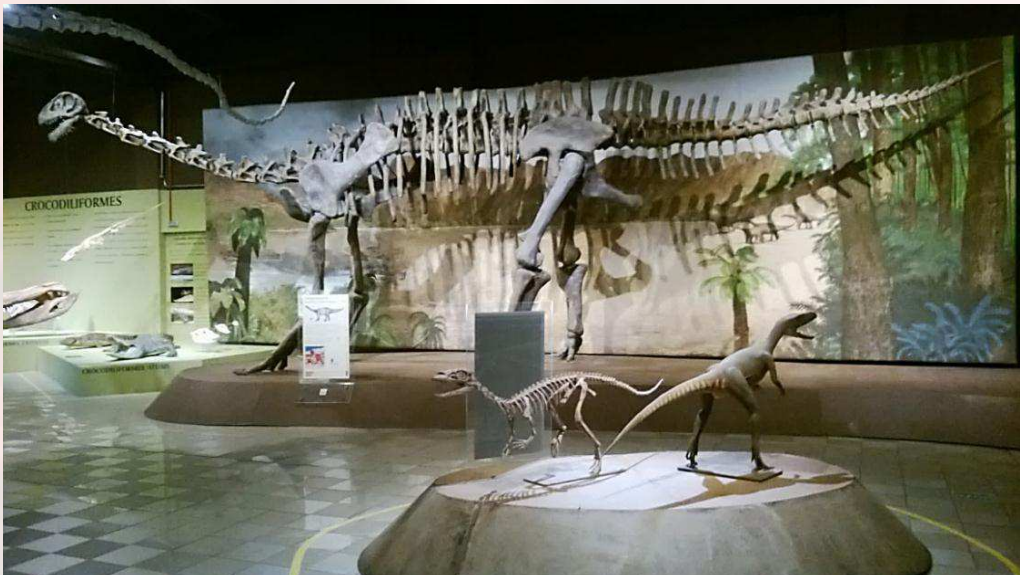
Figura 3 – Exposição “Era dos Répteis”. Museu da PUC Minas.



Fonte:

<<http://padecendo.com.br/programacao-infantil-para-o-final-de-semana-2>>
Acesso em 20 out. 2015.

Figura 4 – “Era dos répteis”. Museu da PUC Minas.



Fonte: acervo do autor, março de 2014.

Essa exposição apresenta cinco exemplares de dinossauros sul-americanos, pterossauros (répteis voadores) e um grande crocodilo,

descobertos no Brasil e em diferentes partes do mundo.

Nesse andar, são encontradas duas espécies de pterossauros do gênero *Anhanguera*, encontrados

somente no Brasil. Também está em exposição outro fóssil que chama bastante atenção, a cabeça do *Purussaurus brasiliensis*, com origem no Acre e datado em 10 milhões de anos, medindo aproximadamente 15 metros e considerado o maior crocodilo já descoberto.

São, conforme salienta Chagas e Storino no prefácio da Revista Musas (2007, p. 6) em relação aos museus,

[...] janelas, portas e portais; elos poéticos entre memória e o esquecimento, entre o eu e o outro; elos políticos entre sim e o não, entre indivíduo e a sociedade. [...] Eles são bons para exercitar pensamentos, tocar afetos, estimular ações, inspirações e intuições. (CHAGAS & STORINO, 2007:6)

No segundo andar, temos a exposição permanente do **Pleistoceno**, especialmente mineiro. É nesse andar do museu que encontramos as réplicas dos fósseis presentes na obra *Os Meninos da Planície*. Também temos um espaço dedicado aos trabalhos e a vida de Peter W. Lund, espaço esse que recebe o título: **Peter Lund: Memórias de um Naturalista**.

Um dos destaques da exposição, no segundo andar, é a réplica de Luzia, um dos mais antigos registros de humanos já encontrados nas Américas e a preguiça Gigante, personagens das obras de Cartelle e o painel interativo do pleistoceno mineiro.

Figura 5 - Representação do gabinete de trabalho de Peter Lund no segundo andar do Museu da PUC Minas.



Fonte: acervo do autor, março de 2014.

Figura 6 – Réplica do crânio de Luzia e mapa de uma das hipóteses sobre a ocupação da América.



Fonte: acervo do autor, março de 2014.

É um espaço significativo na pesquisa. Local onde muitas percepções podem ser mobilizadas, o sensível e o imaginário que pode ser despertado nos leitores do livro e também em outros visitantes. A presença do jogo de luzes, das réplicas de fósseis que habitam o imaginário de nossa sociedade podem ser potências para questões do ensino de história de um Brasil antigo e de um Brasil atual. Um jogo de luzes e um jogo de temporalidades.

Também temos A **Grande Extinção: 11 mil anos**. Essa exposição apresenta um panorama da fauna brasileira do período Pleistoceno, por meio do acervo inédito de animais já extintos e

espécies atuais que também viveram nesse período. Estão expostos esqueletos completos de fósseis como preguiças-gigantes, tatu gigante, mastodonte, toxodonte, tigre-dentes-de-sabre, macaco *Protopithecus*, bem como espécies atuais de tatus e tamanduás, além de objetos da cultura pré-histórica brasileira e mineira.

Todo esse ambiente é retratado na *Obra Meninos da Planície: História de um Brasil antigo*, compondo um cenário em diálogo com o livro, extrapolando suas páginas, pois permite a visualização, que, sem dúvida, é outro tipo de experiência que os museus podem proporcionar via estética, o sensível e imagético.

Figura 7 – Materiais da pré-história mineira. Parte da exposição que contempla a arqueologia. Museu da PUC Minas.



Fonte: acervo do autor, março de 2014.

Figura 8 – Materiais da pré-história mineira. Parte da exposição que contempla a arqueologia. Museu da PUC Minas.



Fonte: acervo do autor, março de 2014.

Adentrando ao outro universo investigativo da pesquisa, fizemos uma inserção em duas escolas de educação básica em Belo Horizonte, uma pública e outra particular, onde se desenvolviam práticas de ensino de história mediadas pelo museu.

O campo-escola não foi considerado apenas um espaço

dedicado à coleta de dados, mas, dentro de uma concepção de campo mais ampliada, foi pensado como uma oportunidade valiosa de observação, de autorreflexão e de observação de práticas que foram estabelecidas, envolvendo o contato com os diferentes materiais didáticos e paradidáticos mobilizados e

produzidos, dentre outros aspectos na efetivação da prática por nós observada e analisada.

Tivemos a oportunidade de conversar com as docentes e descobrir quais materiais e abordagens foram e seriam empreendidas e mobilizadas no incentivo inicial do trabalho em cada escola anteriormente à visita ao museu. Por exemplo: (1) Vídeo: *Mistérios do Poço Azul* (vídeo que descreve uma das escavações do professor Cástor Cartelle e uma equipe internacional na busca por uma preguiça gigante no fundo de caverna submersa no Estado de Goiás/BR); (2) Texto: *A primeira brasileira* (Revista *Veja* de 25/08/1999) com questões relativas ao texto (escola A); (3) Texto – *Arqueóloga diz que fósseis no Piauí podem ter 15 mil anos* (Folha de São Paulo, 10 fev. de 2000) com questões do livro *Os meninos da Planície*; (4) Cronograma de trabalho com as atividades e a distribuição de pontos envolvidos na atividade com o livro e após a visita ao museu da PUC Minas; (5) Exemplar de uma atividade de História com título: *Museu de História natural da PUC-MG* referente à visita ao museu no dia 23/04/2014; (6) Roteiro da atividade – Oficina de pintura rupestre; (7) Texto: *A primeira brasileira* (escola B); (8) Texto: *Vestígios da pré-história no Brasil* (extraído da obra de Norberto Luiz Guarinello. *Os primeiros habitantes do Brasil*, São Paulo: Atual, 2002); e (9) Texto: *Sítios arqueológicos mais antigos do Brasil* (s.d).

Foi também no campo-escola que pudemos observar de maneira concreta como as ações

empreendidas e mediadas pelos docentes em relação às visitas ao museu da PUC Minas foram desenvolvidas no pós-visita.

Foi espaço de obtenção de informações do processo efetivado para que a visita fosse realizada, e, mais ainda, sobre as práticas de ensino na educação básica em Belo Horizonte que promovem práticas educativas em ambientes não formais, ou informais, especificamente, o museu da PUC Minas, para promoção do ensino de história.

A professora Rosa⁹, da escola A, e a professora Margarida, da escola B, atuam no mesmo segmento, fundamental II, porém não nas mesmas séries. A professora Rosa atua na docência desde 1984, portanto, há mais de 30 anos. É formada em história pela Universidade Federal de Minas Gerais e também no magistério das séries iniciais pelo Instituto de Educação de Minas Gerais.

A professora Margarida, formou-se em 1989 na antiga Fafi-BH, portanto há 26 anos atua na educação básica, especificamente, na escola por nós pesquisada, desde 1992.

Como já salientado, a escola A é particular, localizada em Belo Horizonte, e trabalha com os segmentos do fundamental I e II. A professora Rosa, única professora de história da escola, trabalha com todos os anos do segmento fundamental II. Nessa escola, acompanhamos a turma de sexto ano, com cerca de dez alunos na visita ao museu e nas aulas posteriores à visita.

⁹ Atendendo às determinações do COEPE/UFMG os nomes utilizados na pesquisa e neste artigo são fictícios.

Nessa escola, fizemos a observação e gravação de 5 aulas de história no momento posterior à visita ao museu. Nos dias 28/05 (2 aulas/90min.); 02/06 (1 aula/45min.) e 11/06/2014 (2 aulas/90min.). As aulas foram gravadas e transcritas como fonte de análise de dados. Também realizamos, conforme já salientado, uma entrevista com a professora Rosa, no dia 17/09/2014.

Já na escola B, além do acompanhamento à visita ao museu, também estivemos em um encontro, na própria escola, com os docentes que estavam envolvidos no projeto da *Pré-história brasileira*. Assistimos e gravamos duas aulas/seminários no dia 22/09/2014 nas turmas D e E (45 minutos cada aula). Também assistimos, ao lançamento do livro: *Adole- sempre: um chat entre tribos*, com a participação do docente da área de Artes.

A escola B é pública, pertencente ao município de Belo Horizonte, e oferece a educação de jovens e adultos (noturno); educação infantil e o fundamental I e II. O trabalho de pesquisa, nessa escola, foi desenvolvido com duas turmas do oitavo ano, com aproximadamente 25 alunos em cada.

Outras ressonâncias

Paulo Piassi (2010: 96) afirma que o que é realmente fundamental na adoção dessas obras de divulgação científica em práticas escolares seria a possibilidade que elas conferem de se investigar os possíveis caminhos que levem ao desenvolvimento de um processo de problematização, de investigação

cultural ativa por parte dos envolvidos: os estudantes.

Porém, acreditamos que a leitura não bastaria em si, pensamos que é na dinâmica da visita que se realiza a apreciação da prática que foi vivenciada, com desdobramentos formativos importantes, os quais podem possibilitar uma aproximação ou apreciação na relação entre docentes e estudantes das possíveis aprendizagens, dos questionamentos, das inquietações, das reflexões e das questões que possam envolver essa prática mediada pelo museu, mas ancorada na escola.

Acreditamos, no entanto, que essa prática deva começar na sala de aula, antes da visita, com diversas atividades, com os mais diversos materiais possíveis, conforme já indicado anteriormente, com vistas a provocar questionamentos e buscar promover o despertar para questões que estejam em consonância com as relações sociais cotidianas.

Consideramos que, por parte da escola, a articulação desses tempos (pré, durante e pós), que estão imbricados nessa prática, possa ser de fundamental importância para a preparação dos educandos para a vivência, o mais substancial possível, da aprendizagem cultural.

Já por parte dos docentes, a visita educativa pode ser momento especial de reflexão sobre o processo vivido, dos desafios do fazer docente e sobre os conteúdos extra-formais que se expressam nas interações.

Consideramos que a pré-visita, a visita e o pós-visita são processos que não se expressam comumente em temporalidades estanques ou segmentadas, apartadas. Acreditamos que se realizam de

forma intrincada, sobrepondo-se uns a outros de forma reflexiva, articulada, vindo a expressar-se objetivos e propósitos que, a princípio, seriam combinados ou enunciados, por exemplo, no pré-visita, ou somente no pós-visita.

Acreditamos também que essas práticas possam ser momentos mais instigantes e que oportunizem outras possibilidades de reflexão sobre nosso estar no tempo e ao longo do tempo. Cremos também que mobilizar essas práticas torna a escola um espaço de mais possibilidades, como já salientado, proporcionando “janelas” abertas para outras interpretações e leituras de mundo e do ensino de história, nesse caso específico.

Foi dessa maneira que procedemos a cada passo da pesquisa, e, sendo assim, quando perguntamos à professora Rosa e à professora Margarida, a partir da sua experiência docente, quais as contribuições que o museu de Ciências Naturais da PUC promoveu para abordagem da relação passado e presente ou da relação entre as temporalidades, obtivemos as seguintes respostas.

Professora Margarida: Eu acho que toda saída dos meninos de sala de aula já é um aprendizado, porque eu acredito na educação para além dos muros da escola e a oportunidade deles irem a um local onde tem um acervo tão rico igual o museu da PUC. Eu sempre acreditei que acrescenta e, de fato, acrescentou no feedback que os meninos deram. Muitos não conheciam o acervo do museu, muitos não conheciam o museu e eles trouxeram isso para sala de aula, a vivência que eles tiveram

lá. Os objetos que viram, as oficinas que participaram e eu notei uma relação mais próxima com a história a partir do museu. (Trecho de entrevista com a professora Margarida em 8 de outubro de 2014, p. 1) (Grifos nossos).

Professora Rosa: O museu, qualquer museu, ou qualquer espaço que traga uma experiência diferente do que a sala de aula o oferece, ele já promove essa relação de temporalidade, então o museu a gente está falando de um tempo muito longe muito distante da experiência dos meninos, muito distante do concreto.

E a visita especificamente ao museu de ciências naturais ela ajuda a voltar nesse passado tão remoto, inclusive remoto para história quando eles voltam até antes do que a gente chama de linha do tempo, que a gente chama de história do Brasil e aí nesse sentido é uma viagem no tempo para os meninos, eles conseguiram viajar no tempo através dessa experiência. (COSTA, 2016: 124) (Trecho de entrevista com a professora Rosa em 17 de setembro de 2014, p. 1) (Grifos nossos).

As análises das respostas das docentes de história oportunizam visualizar e apreender muito das experiências e práticas pedagógicas vivenciadas e, também, oportuniza a percepção do museu como possível obra “aberta” (ECO, 1997) e o livro também, ao demonstrarem as possibilidades de práticas e de reflexões as mais ricas e diversas.

Em relação às contribuições do museu, há um realce presente na fala da professora Margarida de que toda saída já é um aprendizado e que seus alunos, a partir dessa experiência, se aproximaram da disciplina. Esses são

indícios/ressonâncias do retorno conferido pelos próprios estudantes à professora, no momento do pós-visita, e de uma prática a um local que era desconhecido de seus alunos e que atuou de maneira potente para abertura e para outras possibilidades.

Por meio desse processo, foi notória a percepção de uma mudança de postura em sala de aula pela própria docente, já durante o processo, além da presença do outro na relação professor-aluno e sua disciplina.

Ressaltamos na resposta da docente o museu, seus elementos materiais e possivelmente afetivos, imagéticos e outros que estejam presentes, especialmente quando ela fala da experiência por eles vivenciada, quando do contato com *os objetos que viram e as oficinas que participaram*.

Dentro de uma lógica semelhante, a dos elementos materiais contidos no museu, e sua relação com a questão da concretude e da visualização no processo ensino-aprendizagem, destacamos a fala da professora Rosa, quando ela enfatiza a questão das temporalidades. Quando a docente narra que qualquer museu poderia contribuir nesse estudo específico do campo da história. Do ato aproximativo de um tempo muito distante da experiência dos estudantes.

Nesse sentido, contribuir também, porque o museu pode oferecer e oportunizar uma concretude na aprendizagem histórica. Segundo Ulpiano Bezerra de Meneses (2005: 18), *"a chamada "cultura material" participa decisivamente na produção e reprodução social. [...] Os artefatos,*

por exemplo, são não apenas produtos, mas vetores de relações sociais." Ele, o museu, dentro dessa lógica, somente se interessa pelos objetos por causa do sentido. Assim, ele teria condições de análise e de entendimento que nenhuma outra plataforma em nossa sociedade se igualaria. (MENESES, 2005: 18).

A concretude, nesse processo de estudo e aprendizagem, de algo abstrato e tão distante da realidade dos estudantes é conferida pela materialidade do museu através de uma viagem no tempo, uma volta, porém, como ressalta a professora, mas mantendo-se no presente.

Em outra situação, agora nas aulas assistidas e gravadas, pudemos observar que os temas do museu, do ensino, do usufruto da literatura de divulgação científica e do deslocar-se por outros ambientes foi também contemplado pelas docentes. Nessa situação, a professora Margarida pergunta, instiga a seus estudantes a refletirem sobre a relação do processo por ela efetivado em sala, com o uso do vídeo, do livro e da visita ao museu.

Em outras palavras, a docente busca a promoção de uma reflexão sobre os sentidos daquela prática vivenciada por seus estudantes. E vai além, ela promove uma reflexão envolvendo elementos estruturadores diversos.

A professora ressalta os tempos do processo da prática pedagógica engendrados ou imbricados, considerando que o mesmo pode deixar marcas, promover encontros e/ou desencontros.

Professora Margarida: *Em uma palavra, que relação vocês tem,*

que (sic) vocês conseguem imaginar, tirar do museu, do documentário que a gente viu, aquele documentário "o mistério do poço azul"

Estudante: É para falar o que a gente achou?

Professora: Não, uma palavra que resume aquele documentário que a gente viu, que a equipe achou fósseis da preguiça gigante, o museu e o livro. Uma palavra. Uma palavra que junta os três.

Estudante: História

Estudante: Arqueologia

Estudante: Conhecimento

Estudante: Fósseis

Estudante: Arqueologia

Estudante: Sabedoria

Estudante: Inteligência

Estudante: Competência

Estudante: Conhecimento

Estudante: Criatividade

Estudante: Imaginação

(COSTA, 2016: 128-129)(Trecho de seminário na escola B - turma D - no dia 22/09/2014, p.9-10) (Grifo nosso).

Os sentidos atribuídos pelos estudantes foram muito significativos. Se levamos em consideração que a professora elaborou uma questão de nível bem complexa e que não estava no roteiro do seminário, as respostas foram muito instigantes para nossas reflexões.

A provocação da professora exigiu que a resposta fosse formulada em apenas uma palavra. Ou seja, o todo pode formar um uno. Os complexos passos trilhados nessa prática formam uma unidade. Vão além dessa aula, conforme exposto por Zabala (2010: 17) e extrapolam a noção de uma prática meramente mnemônica, com datas, nomes e fatos meramente decorados.

Ressonâncias que configuram a constituição de uma obra que, aberta, poderá promover uma diversa possibilidade de desenvolvimento de ideias que oferece uma prática de memória, nesse caso, na interface com o museu e inserido em uma prática educativa.

Obra aberta que se apresenta na perspectiva de formas ou possibilidades de várias organizações, a partir da análise do intérprete, do sujeito participante, que serão compreendidas ou até mesmo concluídas, como em um único termo que dê significado à experiência vivenciada, "que serão finalizadas pelo intérprete no momento em que as fruir esteticamente". (ECO, 1997: 39).

E, mais ainda, para a percepção de que as experiências se alinham muito com os pressupostos de um ensino de história reflexivo, crítico e que busca promover nos estudantes a possibilidade de serem construtores de conhecimento, na mesma direção reflexiva proposta por Ramos (2004), o qual afirma que "estudar a história não significa saber o que aconteceu e sim ampliar o conhecimento sobre a nossa própria historicidade". Além disso, em conexão com os postulados indicados por Erven e Miranda (2014: 93).

Em outro trecho dos dados coletados, identificamos outros elementos que cotejam aspectos e reverberações que podem indicar análises muito interessantes do que se processou dentro desta complexa prática educativa e, além disso, que as recepções podem ser múltiplas, impactantes e promover um processo

de conhecimento historicizado de nossa presença no tempo. Vejamos,

Estudante: *Igual hoje eu falei na aula da [...], que a criatividade que eles tinham. Eles faziam bracelete com dente de macaco, quem ainda não estudou, não pensa que eles eram vaidosos como a gente hoje em dia, e também a inteligência que eles tinham, a opinião que eles tinham.* (COSTA, 2016: 145)(Trecho de seminário na escola B – turma D - no dia 22/09/2014 p. 1).(Grifo nosso)

A aluna, em suas reflexões, faz um movimento temporal empático. Parece que ela rompe com certas ideias já pré-concebidas ou estabelecidas acerca da vida no passado. Ela entra em contato com a narrativa acerca dos jovens da pré-história e efetua uma avaliação ou apreciação daquela situação ou de certos aspectos vividos pelos personagens à luz de suas próprias experiências. Ela vai muito além do que está escrito na obra e no museu.

Parece que existiu por parte dela uma ruptura fundamentalmente com a noção de evolução atribuída ao progresso, ou como sinônimo de progresso.

Por fim, mas sempre em relação com os pressupostos apresentados e com as outras ressonâncias anteriormente apresentadas desde o início deste texto, temos outra atividade do pós-visita, agora na escola B, que busca não apenas incentivar a fala e participação dos estudantes como também despertar questões muito caras ao ensino de história na contemporaneidade.

Professora Margarida: *Explique Thais, seu grupo. Porque na introdução do livro, o autor diz que as histórias imaginadas do livro, pretendem despertar o interesse de um tempo quase perdido na distância.*

Estudante: *Porque não dá para gente falar como foi exatamente. Então prevê essa imaginação, esse conhecimento, não conhecimento, dessa imaginação mesmo, é uma base para ele aprofundar, tipo assim, se esse conhecimento está quase perdido ali, é do jeito que gente imagina que seja.*

Professora: *Gente olha aqui, existe história antiga, velha? Não. Aquilo é lá de antigamente, eu não preciso aprender. Não. A história é o caminhar do homem pelo planeta. Toda história é importante. O que faz a história não apagar do conhecimento da gente? A pesquisa, o estudo.*

Estudante: *Querendo ou não, o que aconteceu antigamente, faz parte da nossa, trajetória mesmo, do nosso conhecimento, da nossa história.*

Professora Margarida: *Espera um pouquinho, mais alto Pedro.*

Estudante: *é do nosso interesse e conhecimento...(inaudível)*

Professora: *A partir do nosso interesse que o conhecimento vem através principalmente do estudo e da pesquisa. Alguém quer completar?*

Estudante: *A história serve para nos mostrar que a gente não é um ser novo, que a gente veio deles, tudo que eles fizeram, mesmo que seja a 11 mil anos atrás, a gente tem ... (inaudível)*

Professora: *Semelhança, a gente só aprimorou o conhecimento de 11 mil anos atrás.*

Estudante: *A gente veio de uma mudança de... A não sei aprofundar no conhecimento*

Professora: *A evolução em todos os sentidos*

Estudante: *Evolução, essa é a palavra!*

(COSTA, 2016: 146)(Trecho de seminário na escola B – turma D

- no dia 22/09/2014, p. 8-9).(Grifo nosso)

As práticas, dentro da lógica de análise aqui adotada e dentro dos suportes epistemológicos adotados, se apresentam em diferentes pontos dessa interação dialógica entre os docentes e os estudantes.

A docente faz uma provocação a partir de um trecho do livro que sinaliza diretamente para uma concepção de história que já superou a visão de história como ciência que resgata o passado. Mais ainda, permite a seus estudantes essa problematização do ensino de história.

Já outro aluno, aproveita a oportunidade e discorre sobre o porquê do nosso interesse pelo estudo da história, e, no caso deles, do porque estarem desenvolvendo aquela atividade, aquela reflexão de uma parte da obra estudada.

Ele demonstra percepção do processo histórico do qual fazemos parte. Noção ou conceito tão caro à história, tanto quanto os conceitos de tempo, sujeito e espaço. A noção de processo é de fundamental relevância para a compreensão de nossas análises e de nosso estar sendo no mundo. Mais uma vez as aproximações com alguns dos pressupostos de Ramos (2004) se faz presente nessa prática educativa mediada pela literatura de divulgação científica e pelo museu.

A professora Margarida pede a ele que fale mais alto, aproveita a participação do aluno e o incentiva a se posicionar naquele momento. Fala emblemática e que indica outra ressonância dessa atividade. De uma possível consciência despertada ou

ampliada desse estudante, “é do nosso interesse e conhecimento”. O verbo no tempo presente pode indicar que seu argumento/raciocínio é de alguém que está situado ou presente em seu tempo, mas que é preciso reconhecer, conforme indicado por Pereira apud Heideger, apud Ricœur, 2009, que o passado ainda está atuante. É a mais pura expressão do passado em nosso tempo presente, explicitado por um aluno do oitavo ano do fundamental II.

Por fim, outra questão interessante, foi identificarmos nessa interlocução outra interação dialógica entre a professora e a aluna.

Estudante: A gente veio de uma mudança de... A...não sei aprofundar no conhecimento.

Professora: A evolução em todos os sentidos.

Estudante: Evolução, essa é a palavra!

(COSTA, 2016: 146) (Trecho de seminário na escola B – turma D - no dia 22/09/2014, p. 8-9).

Mais uma vez nos foi possível visualizar elementos que identificam uma prática para além de uma tarefa burocrática e destinada a uma avaliação. Embora os momentos avaliativos sejam de grande importância na prática educativa, o que queremos frisar é que eles podem estruturar-se em outras bases.

Um exemplo disso seria um seminário interativo entre os grupos, entre os suportes de informação mobilizados para essas atividades nos tempos nela imbricados, já que essa prática mobilizou mais do que o corpo docente, pois essas respostas, essas interações indicam que o

coletivo de estudantes atuou de maneira direta e bem consciente da atividade ali desenvolvida e de seu alcance.

Essas práticas constituem uma "janela aberta" para interações dialógicas, para exercícios de empatia, de reconhecimento do ser atuante e agente de sua história, do reconhecimento da necessidade do conhecimento, da percepção de que sua fala, sua reflexão constitui momento de construção de conhecimento em interação com os demais.

Acreditamos que outra reverberação dessa prática se apresenta nesses trechos analisados e aqui apresentados. Pensamos que a relação com o saber se apresenta nos dados da pesquisa realizada para além de uma concepção bancária. Pensamos que o saber aqui apresentado ou promovido em diferentes realidades, em atividades diversas está mais conectado com

uma concepção e saber em relação (CHARLOT, 2000: 63).

Em relação e marcado pelas convocações do tempo presente, dos diferentes sujeitos, suas práticas e seus deslocamentos, suas criações e inquirições à história – convocamos a pluralizar os sentidos da memória à aprendizagem da cultura, pondo no centro do debate modos renovados de relação com o patrimônio e, portanto, com o mundo disposto no limiar entre devir e o povir nos debates sobre os usos do passado.

Não obstante a tudo isso, sem perder os de vista a "a capacidade de tornar problemático o que havia até então sido tratado com dado; trazer à reflexão o que anteriormente só havia sido usado para examinar criticamente a vida que levamos." (GIROX, 1997:99). Ou seja, uma relação mais ampliada para com o patrimônio, a memória e as sensibilidades estéticas da prática educativa com os museus.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BENJAMIN, Walter. *Espaços que suscitam sonhos, museu, pavilhões de fontes hidrominerais*. IN: REVISTA DO PATRIMÔNIO ARTÍSTICO NACIONAL: museus. Brasília, 2005. p. 132-147.
- CARTELLE, Cástor. *Os meninos da planície: história de um Brasil Antigo*. Ilustração Sandra Bianchi. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- CHAGAS, Mario. STORINO, Cláudia M.P. *Os museus são bons para pensar, sentir e agir*. Prefácio: Revista Brasileira de Museus e Museologia, n.3 2007, p.6.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- COSTA, Júlio César Virgínio da. *Da prática educativa a uma educação pela prática: o ensino de história com o museu e com a literatura*. Orientadora: Júnia Sales Pereira. 2016. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- DINIZ, Ana Cristina Sanches (Org.). *Conhecendo o Museu de Ciências Naturais da PIC Minas: conteúdo para os estagiários do educativo*. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerias. Museu da PUC Minas, Belo Horizonte, 2011.
- ECO, Umberto. *Obra Aberta*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

ERVEN, Maria Fernanda van; MIRANDA, Sonia Regina. Crianças nos templos das Musas: mediadores culturais, processos de significação e aprendizagens em museus. In: MIRANDA, Sônia Regina; PEREIRA, Júnia Sales. (Org.) Dossiê Práticas de memória, patrimônio e ensino de História: *Revista História Hoje*, vol3. Nº 3, 2014.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GREENBLATT, Stephen. *O novo historicismo: ressonância e encantamento*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 4, n.8, 1991, p. 244-261.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. *Do Teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico*. Anais do Museu Paulista. São Paulo. N. Ser. V. p.9-42 jan./dez. 1994.

_____. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. In: FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves; VIDAL Diana Gonçalves. (Orgs.). *Museus: do gabinete de curiosidades à museologia moderna*. Belo Horizonte: Argumentum; Brasília: DF, 2005. p 15-84.

MIRANDA, Sonia Regina; PEREIRA, Júnia Sales. (Org.) Dossiê Práticas de memória, patrimônio e ensino de História: *Revista História Hoje*, vol3. Nº 3, 2014.

NASCIMENTO, Silvânia Souza do. O desafio de construção de uma nova prática educativa para os museus. IN: FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves; VIDAL, Diana Gonçalves. (Orgs.) *Museus: dos gabinetes de curiosidade à museologia moderna*. 1. Ed. Belo Horizonte: Argumentum; Brasília, DF: CNPq, 2005. V.1 p. 221-239.

PEREIRA, Júnia Sales. *Viajando através da carne: História, rastro e esquecimento na educação em museus. Texto preliminar escrito para a apresentação na mesaredonda "A história no museu - temas, práticas e diálogos transdisciplinares"* Projeto Diálogos Labepch, outubro de 2009, Belo Horizonte e no VII Encontro Nacional Perspectivas para o Ensino de História, novembro de 2009, Uberlândia.

PEREIRA, Júnia Sales; SIMAN, Lana Mara de Castro. Educadores em zonas de fronteira - Limiares da relação museu-escola. In: NASCIMENTO, Silvânia Souza, FERRETI, Carla Santiago. (Org.) *Cdroom Museu e Escola*. 1 ed. Belo Horizonte: Puc Minas/UFMG, 2009, v. 1 p. 1-15.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto: o museu e o ensino de História*. Chapecó: Argos, 2004.

PIASSI, Luis Paulo. Ficção científica nas aulas de física. In: PINTO, Gisnaldo Amorim (Org.). *Divulgação científica e práticas educativas*. Curitiba: Editora CRV, 2010, p.87-112.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34, 2009.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RECEBIDO 06/09/2016

ACEITO 11/10/2016

SABERES DOS ESTUDANTES SOBRE PATRIMÔNIO CULTURAL NAS AULAS DE HISTÓRIA

Marlene Jéssica Souza Brito
Bacharel em Humanidades/UFVJM
Licencianda em História pela UFMG.
Bolsista PIBID/CAPES

Dr^a. Elizabeth Aparecida Duque Seabra
Professora na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri/UFVJM.

Resumo:

Este trabalho é fruto do projeto Memória e Patrimônio desenvolvido pelo PIBID-História da UFMG, durante o primeiro semestre de 2015, na Escola Estadual Jerônimo Pontello, localizada na cidade de Couto de Magalhães de Minas. O objetivo do artigo é analisar as respostas obtidas por um questionário aplicado aos alunos do 2º ano do Ensino Médio e 8º ano do Ensino Fundamental e refletir sobre a relação dos alunos com o patrimônio local através dos conceitos de cultura, memória e identidade.

Palavras chave: PIBID-História, Patrimônio, Identidade.

Abstract:

This article is the result of the Project "Memory and Heritage" developed by the PIBID-History of UFMG, during the first half of 2015, in the Jerônimo Pontello State School, located in Couto de Magalhães de Minas city. The aim of this study is to analyze the replies received by a questionnaire applied to the Students of the 2nd High School Year and 8thYear of Elementary School and reflect on the relationship of the students with the local heritage through the culture and identity concepts.

Key-words: PIBID history heritage identity

Introdução

Este trabalho é fruto do projeto "Memória e Patrimônio" desenvolvido na Escola Estadual Jerônimo Pontello¹ na cidade de Couto de Magalhães de Minas pelo Programa

de Iniciação à Docência PIBID-História da UFMG (Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri).

A cidade de Couto de Magalhães localiza-se na região do Alto Jequitinhonha, a 34 km de Diamantina- MG e faz parte do chamado "Circuito Turístico dos Diamantes". Possui uma área de 485 km e entre sua população e cidades circunvizinhas é conhecida como Arraial de Rio Manso, nome ligado às suas origens e às águas calmas de um rio quando da chegada de bandeirantes paulistas, em 1725, encabeçados por Sebastião Leme do Prado. Já em 1839, o povoado se tornou distrito de Diamantina e foi assegurado o nome de Rio Manso. Em 1962 o antigo Arraial do Rio Manso passou a ser chamado de Couto de Magalhães de Minas, em homenagem ao escritor e político José Vieira Couto de Magalhães².

O reconhecimento da cidade pelo seu antigo nome por moradores e vizinhos faz-nos refletir sobre a relação que os mesmos estabelecem com o lugar onde vivem, a sua história e suas permanências. Também é importante aprofundar essa discussão e perceber como este mesmo sentimento de pertencimento se apresenta para diferentes moradores, o que implica em identificar mudanças nos significados que os moradores atribuem ao longo do tempo ao morar na cidade.

A proposta inicial do trabalho em Couto de Magalhães foi provocar uma reflexão junto aos alunos da Escola Estadual Jerônimo Pontello

¹ Segundo dados do Censo Escolar de 2014 a escola conta com 73 funcionários e tem matriculados 94 alunos nos anos finais do Ensino Fundamental e 113 no Ensino Médio. Está situada na área urbana, possui internet e um laboratório com 27 computadores.

² Informações disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Cultura, Patrimônio e Turismo de Couto Magalhães de Minas quando do desenvolvimento do projeto.

sobre aspectos históricos e culturais de determinados pontos da cidade. O objetivo central era investigar, a partir destas reflexões sobre o patrimônio e memória locais, aspectos da consciência histórica e da identidade cultural da comunidade. Vista desse ângulo, a proposta do PIBID- História estendeu-se para além dos muros da escola, intentando fortalecer a memória e história local não somente sob a ótica do aluno, mas também, sob a perspectiva dos moradores da cidade.

As turmas que inicialmente participaram do projeto foram o 2º ano do Ensino Médio e o 8º ano do Ensino Fundamental. Os pontos da cidade escolhidos para análise foram a Capela do Senhor Bom Jesus do Matozinhos³, a Matriz Nossa Senhora da Conceição⁴, os Moinhos de Fubá da Fazenda Felícia⁵ e um dos Casarões edificadas na cidade datado do século XIX.

Os procedimentos metodológicos adotados para a realização do projeto concentraram-se em quatro momentos: 1- pesquisas orais e bibliográficas realizadas pelos alunos e recolhimento destas pesquisas para análise; 2- visitas técnicas com os alunos aos locais pesquisados; 3- realização de uma aula expositiva dialogada, cujo objetivo era recolher por escrito impressões pessoais sobre a importância do patrimônio cultural de Couto de Magalhães de Minas e 4- feira cultural abrangendo a comunidade, com a participação de grupos de dança, roda de capoeira, músicas, artesanato e gastronomia local.

Este artigo é um desdobramento do penúltimo momento do projeto Memória e Patrimônio, ou seja, busca realizar a análise das impressões pessoais⁶ dos alunos das duas turmas mencionadas acima sobre a importância, ou não, de se preservar o patrimônio cultural e histórico da cidade e, ainda, refletir sobre as justificativas da escolha de cada um, quando questionado a indicar algum ponto da cidade para ser elencado a patrimônio da cidade de Couto de Magalhães de Minas. Sendo assim, nosso objetivo é analisar a relação entre os alunos do 2º ano e 8º ano com o patrimônio local.

Ainda será inventariada neste trabalho uma breve discussão sobre temas tais como *cultura, memória e seus usos políticos e sociais, identidade e patrimônio*, pois, foram questões apresentadas aos alunos durante o desenvolvimento do projeto e que se fizeram presentes nas impressões deles.

1. Sobre a experiência com o PIBID-História na Escola Jerônimo Pontello

A Escola Estadual Jerônimo Pontello situa-se na Via Almenara/ Minas Novas na cidade de Couto de Magalhães de Minas. Ao lado da Jerônimo Pontello, que abriga o ensino médio, funciona a Escola Estadual Tancredo Neves, responsável pelas séries de 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental. No entanto, devido às reformas nas estruturas físicas da Tancredo, fez-se necessário remanejar parte do Fundamental para a Jerônimo

³ Tombada pelo IEPHA (Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais), a Capela do Bom Jesus do Matozinhos foi- segundo informações da cartilha "Couto de Magalhães de Minas: Conheça um pouco da sua história", disponível na Secretaria de Turismo da cidade - construída por volta do final do século XVIII.

⁴ A Matriz Nossa Senhora da Conceição foi edificada na segunda metade do século XVIII.

⁵ Os Moinhos de Fubá da Fazenda Felícia localizam-se a 4 km da cidade e suas construções são datadas da última década do século XVIII. Atualmente apenas três moinhos estão em funcionamento.

¹As impressões pessoais dos alunos foram registradas por escrito, através de duas questões elaboradas pelo grupo do PIBID, responsável pelo projeto nas duas turmas.

⁶ As impressões pessoais dos alunos foram registradas por escrito, através de duas questões elaboradas pelo grupo do PIBID, responsável pelo projeto nas duas turmas.

Pontello, por esse motivo, durante o desenvolvimento do projeto "Memória e Patrimônio" a referida instituição abrigava o Ensino Fundamental, a partir do 6º ano, e o Ensino Médio. Atualmente a Jerônimo Pontello funciona com o Ensino Médio, pois o Ensino Fundamental foi remanejado novamente para a Escola Estadual Tancredo Neves.

É importante destacar neste artigo, nossos sinceros agradecimentos à E. E. Jerônimo Pontello, como um todo, por ter acolhido e participado junto aos pesquisadores desse programa de iniciação à docência, que se faz tão importante para a formação de mais e melhores professores vinculados à rede pública.

O projeto "Memória e Patrimônio" desenvolvido pelo PIBID-História na escola teve início em março de 2015 e estendeu-se até novembro do mesmo ano com a elaboração da feira "Couto Cultural". Durante este período o grupo de bolsistas de Iniciação à Docência- ID, responsável pelas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio realizou, sob o tema Memória e Patrimônio, atividades referentes ao fortalecimento da história de Couto de Magalhães de Minas.

A diferença de idade, visível entre os alunos das duas turmas, permitiu uma clivagem na interpretação de suas opiniões, que foi diretamente associada à convivência deles com determinados locais. Este pressuposto foi observado quando os alunos do 8º ano elencaram as festas tradicionais da cidade como

patrimônio, enquanto que, a maior porcentagem das respostas do 2º ano atribuiu às cachoeiras o título de bem patrimonial. Sendo assim, podemos observar que suas respostas estão explicitamente associadas aos locais que frequentam e com suas idades. Os estudantes do 8º ano, possivelmente com idade inferior ou igual a 15 anos, ainda não têm a mesma liberdade de locomoção se comparados com os educandos do 2º ano, que estão em uma faixa etária igual ou superior a 16 anos e, por consequência da idade, têm a permissão para se afastar de suas casas rumo a locais mais distantes, tais como as cachoeiras.

No primeiro desdobramento do programa foi dado aos alunos, sob sugestão da professora supervisora, quatro locais para serem trabalhados: a Capela, a Matriz, os Moinhos e o Casarão. Nesse momento, o grupo do PIBID desejava saber qual o conhecimento que os alunos já tinham sobre esses locais, para isso, foi pedida uma pesquisa escrita. Os alunos do 2º ano pesquisaram sobre os Moinhos e o Casarão e o 8º ano trabalhou com a Capela e a Matriz. Cada turma foi dividida em dois grupos responsáveis cada qual pela pesquisa de um dos locais. Estas pesquisas foram recolhidas, analisadas e discutidas com os grupos durante a segunda fase do projeto, ou seja, a visita técnica aos locais indicados.

Nas visitas foi aberto um debate entre alunos e pibidianos na tentativa de esclarecer algumas questões percebidas na leitura e

análise das pesquisas. Em relação à Capela e à Matriz indagou-se sobre a arquitetura, o estilo das pinturas, o cumprimento de certas formalidades durante a missa, etc. Em relação a estas formalidades, durante as visitas o padre responsável pelas paróquias sublinhou que, no século XVIII, havia o costume de separar mulheres de homens, cada grupo se sentava de um dos lados da Igreja. Ainda era estabelecido que as famílias de maior prestígio devessem se sentar à frente, perto do altar-mor. Assertiva que pode ser ratificada pelo Código Philippino e pelas Constituições Primeiras⁷. Neste sentido, pode-se inferir sobre a estratificação social que existia à época colonial e à memória histórica dessas práticas.

Quanto aos Moinhos problematizou-se sobre a importância do fubá (farinha de milho) para a economia local do século XVIII, sobre um meio de transporte utilizado para levar esse gênero alimentício para as cidades vizinhas e o seu desuso com o passar do tempo. É importante ressaltar que a visita ao Casarão não foi possível, pois, atualmente ele é a residência de uma família local, no entanto, foi debatido em sala de aula e durante as visitas, a partir de informações contidas na cartilha de turismo da cidade, sobre sua importância já que se insere na rua identificada como o antigo trajeto dos tropeiros.

A fim de considerar o *conhecimento tácito substantivo* dos alunos sobre Memória e Patrimônio, elaborou-se uma aula expositiva

abordando os órgãos responsáveis pela proteção do patrimônio: UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) e IEPHA (Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais); a história oral e a historiografia; o conceito de identidade e conceito de cultura; a memória individual e a memória coletiva e seus usos políticos e; através de fotos dos patrimônios locais, procurou-se reafirmar a importância da cidade e sua história. Melo (2003: 29; 2005: 1) aponta que este *conhecimento tácito* não é reconhecido pela escola nem como *conhecimento escolar* e menos ainda como *conhecimento científico*. Se referindo ao conhecimento prévio de determinados indivíduos, no nosso caso, dos alunos, o conhecimento tácito é construído a partir das experiências sociais e pela aprendizagem histórica de maneira ampla. Este conhecimento comparece, a nosso ver, nas respostas que os estudantes elaboram a respeito do patrimônio de sua cidade.

Posteriormente, elaboraram-se duas questões⁸, uma sobre a preservação do patrimônio da cidade (sua importância, ou não) e, outra, a respeito de outros locais que poderiam sofrer ações de preservação como o tombamento. Após explicação do conteúdo das duas perguntas, elas foram respondidas e recolhidas para análise. A interpretação do conteúdo das respostas será debatida mais à frente.

⁷ O Código Philippino no tocante à hierarquia determina os lugares de assento "dos grandes" da terra nas igrejas, o assento dos governadores nas cerimônias públicas, e, ainda nas Constituições Primeiras, há a questão de bancos ou não para assentar. (Araújo, 2011).

⁸ Questão 1- "A partir dos trabalhos realizados (visita técnica e pesquisa), dê sua opinião a respeito da preservação do patrimônio da cidade". Questão 2- Em sua opinião existe algum outro lugar na cidade que você considere um patrimônio? Por quê?

Entre outubro e novembro de 2015 foi preparada uma feira cultural com o apoio da Secretaria de Cultura, Patrimônio e Turismo de Couto de Magalhães, a ajuda da direção, professores e funcionários das escolas estaduais Jerônimo Pontello e Tancredo Neves⁹ e a colaboração e participação da comunidade. O evento teve como objetivo encerrar o projeto Memória e Patrimônio e ao mesmo tempo estendê-lo às demais pessoas da cidade.

Entre as atrações estava o Grupo Pastorinhas, a Guarda de Marujos (Marujada) que, normalmente, se apresenta durante a Festa de Nossa Senhora do Rosário, o Grupo Abadá Capoeira, a exposição de artesanato da associação "Arte Couto" e de licores naturais, as oficinas de desenho, poesia e culinária promovidas pelos pibidianos e ainda a degustação de quitandas tradicionais e feijão tropeiro servido pelas cantinas das duas escolas.

O trabalho desenvolvido pelo PIBID na Jerônimo Pontello, sustentado pelo tema Memória e Patrimônio, permitiu aos alunos ampliarem suas vivências com o patrimônio local e com as práticas de memória. Isso é de suma importância para a educação escolar, ou seja, se apoiar em exemplos do cotidiano para ressignificar os conteúdos escolares.

A visita técnica é um exemplo de que a aprendizagem também se faz fora da sala de aula. É fato que esse "sair dos muros da escola" gera uma série de implicações, entretanto, é preciso lembrar que a teoria sem a

prática é como um violão faltando umas das cordas, a melodia nunca soa como o esperado.

2. Patrimônio, memória, identidade e cultura

Um primeiro movimento para aprofundar o entedimento das dinâmicas entre ensino de história e práticas de memória em Couto de Magalhães foi discutir os próprios conceitos de patrimônio, memória, identidade e cultura.

O conceito de patrimônio apresentado por Hugues de Varine em *As raízes do futuro* nos levou ao questionamento do sentido "conservador" dessa noção. O autor se engaja em projetos revolucionários e renovadores e nos inspira aqui neste trabalho ao apresentar quatro abordagens que mesclam sua trajetória profissional e pessoal. Varine expande os limites conceituais e metodológicos geralmente utilizados nos trabalhos da chamada educação patrimonial (VARINE, 2013).

Varine nos ajuda a pensar sobre o papel da memória viva das comunidades tomada como ponto de partida para o desenvolvimento local. Ele defende uma leitura *metodológica* do patrimônio que implica em apresentar suas próprias experiências e torná-las um campo de aprendizagem. Em uma segunda dimensão apresentada pelo autor, a *ideológica*, ele declara que os princípios da ação patrimonial diferem-se daqueles defendidos pelos especialistas em patrimônio, arquitetos, conservadores e agentes

⁹ A Escola Estadual Tancredo Neves também faz parte do projeto do PIBID-História na cidade.

culturais ou turísticos que falam em desenvolvimento cultural sem considerar os atores locais. Outra visão exposta, chamada de *pragmática*, implica um engajamento pessoal, militante e também profissional. Uma última abordagem da temática do patrimônio é a chamada *política* que concebe o patrimônio como um bem coletivo e que a conscientização a respeito da responsabilidade é, ao mesmo tempo, pessoal e da comunidade, do local e nacional ao internacional.

O conceito de patrimônio no Brasil tem uma longa trajetória, desde a criação do SPHAN (Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) em 1937 e de suas políticas de preservação até uma renovação das práticas e conceitos na década de 1980 quando se amplia a noção de *patrimônio imaterial* implicando dimensões do fazer cotidiano e não mais os limites do materializado como casarios e obras de arte. Entretanto, essas dimensões do trabalho com o patrimônio não atingem necessariamente as escolas e a própria sociedade.

Em 1983 ocorre o 1º *Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos*, realizado no Museu Imperial de Petrópolis-RJ e a introdução no Brasil da expressão Educação Patrimonial como uma

metodologia inspirada no modelo da *heritage education*, desenvolvido na Inglaterra. Em 1996, Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriana Queiroz Monteiro lançaram o *Guia Básico de Educação Patrimonial*, que se

tornou o principal material de apoio para ações educativas realizadas pelo IPHAN durante a década passada. (IPHAN, 2014:13)

Por outro lado, do ponto de vista teórico, o próprio conceito de cultura já havia se ampliado desde a década de 1950 com o trabalho de Raymond Williams (1969 e 1979) e, posteriormente, com os sentidos e usos que adquire dentro dos chamados Estudos Culturais que possibilitam no campo acadêmico pensar a dinâmica, os conflitos, as tensões e mudanças que se produzem na própria sociedade (WILLIAMS, 1992:311).

O Art. 216 da Constituição Federal de 1988 e seus incisos I, II, III, IV e V estipulam respectivamente que:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (BRASIL, 1988. Art. 216)

A concepção de patrimônio "está intimamente ligada à atribuição de valores de uma sociedade" (MEDEIROS; WITT & POSSAMAI, 2014:151), e, assim sendo, se

desdobra no “signo” de um povo, na “representação” da sua *história*, mas, uma história construída sob a égide de interesses políticos.

Segundo Pierre Nora (1993), a história está ligada às continuidades temporais e seu andar acelerado faz com que surjam os *lugares de memória*. Esses locais têm como intuito conservar a lembrança de determinados acontecimentos impedindo que eles sejam esmagados pelo desenrolar histórico do tempo. Esses lugares de memória, que deveriam ser representantes da história de uma nação, nada mais são, do que a memória construída pelos interesses particulares. Quanto a isso Pierre Nora explica que,

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. É por isso a defesa, pelas minorias, de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e enciumadamente guardados nada mais faz do que levar à incandescência a verdade de todos os lugares de memória. (NORA, 1993:13)

O que Pierre Nora destaca são os usos políticos da memória, em que sua representação se faz sob o interesse camuflado de uma minoria privilegiada. No caso da construção da *identidade nacional brasileira*, esses lugares de memória deveriam simbolizar o “vivo testemunho de um passado prestigioso e a representação

eminente da coesão nacional” (THIESSE, 1999 *apud* FIORIN, 2009:16).

Os usos políticos da memória estão intimamente ligados à construção da *identidade*. Desse modo Castells (1999: 23) afirma que “do ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construída. A principal questão, na verdade, diz respeito a como, a partir de quê, por quem e para quê isso acontece”. No projeto de construção da identidade nacional brasileira, pensada pela primeira vez no século XIX com a criação do IHGB¹⁰, priorizou-se as representações de um passado que marcassem a singularidade do recém-formado Brasil.

Segundo E. P. Thompson, citado por Almeida (2010: 21) “a cultura é um produto histórico, dinâmico e flexível que deve ser apreendido como um processo no qual homens e mulheres vivem suas experiências”. A cultura, portanto, não deve ser vista como fixa e imutável, mas constituinte de um processo histórico marcado por lentas mudanças. Nesse sentido a identidade também passa a ser uma construção histórica e flexível a transformações “[...] que se constroem por meio de complexos processos de apropriações e ressignificações culturais nas experiências entre grupos e indivíduos que interagem” (ALMEIDA, 2010: 24).

Se visto por este ângulo, os alunos que não reconhecem a cultura/patrimônio de Couto de Magalhães estão inseridos neste processo de

¹⁰ IHGB- Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

ressignificação e apropriações culturais e identitárias.

3. Uma análise das impressões pessoais dos alunos sobre o Patrimônio Histórico e cultural de Couto de Magalhães de Minas

Levando em consideração que este trabalho também tem o objetivo de contribuir para o campo de pesquisa sobre o ensino de história, julgamos importante destacar o conhecimento tácito dos alunos, pois, ainda prevalece no contexto escolar uma didática que desqualifica o conhecimento do aluno, em que o docente "*continua a valorizar a reprodução do saber transmitido por si em paralelo com a valorização crescente do manual escolar como autoridade científica*" (MELO, 2005: 3). Nas respostas do 2º ano e 8º ano iremos identificar o conhecimento tácito dos alunos, e refletir sobre a contribuição que este saber poderia trazer para o professor durante a aula.

Consideremos uma situação real em uma aula em que o tema Memória e Patrimônio estivesse sendo debatido. Suponhamos, portanto, que determinado aluno dissesse "*Os órgãos públicos deveriam preservar esses patrimônios para que eles não se percam com o tempo*" (Aluno do 2º ano), neste exemplo, o professor poderia abordar sobre os órgãos responsáveis pela preservação do patrimônio UNESCO, IPHAN e IEPHA. Caso outro comentasse "*a preservação do patrimônio da cidade pode atrair turistas*" (Aluno do 2º ano), o docente conceituaria os patrimônios como

possível fonte econômica para a cidade.

Ainda na mesma situação um dos estudantes falasse que "*tem que preservar, pois são esses fatos históricos que fazem a história da cidade. É daí que surge o nome da cidade*" (Aluno do 8º ano), neste caso, o professor poderia questioná-lo sobre que fato histórico influenciou na escolha do nome da cidade. Talvez um aluno comentasse "*tudo na cidade é um patrimônio, tudo tem uma história sendo de longo tempo e pouco tempo*" (Aluno do 8º ano), *eureka!* O docente introduziria Fernand Braudel com sua teoria de longa, média e curta duração.

Os exemplos expostos nos levam a pensar que o conhecimento tácito do aluno pode e deve ser considerado pelos professores e estes devem abandonar o modelo tradicional de ensino em que o aluno é somente um receptor de informações.

Dando prosseguimento à análise das respostas, optamos, primeiramente, pelo estudo da primeira questão aplicada aos alunos, sendo ela: "*A partir dos trabalhos realizados (visita técnica e pesquisa), dê sua opinião a respeito da preservação do patrimônio da cidade*". Nesta questão procuramos destacar o motivo explicitado pelos alunos quanto à importância, ou não, da preservação desse patrimônio, e partindo daí, tentamos diagnosticar em que âmbito categorial¹¹ esse motivo se inseria, isto é, o motivo se inseria no âmbito econômico, afetivo, identitário, histórico, e etc.?

¹¹ Estas categorias foram elaboradas de acordo com o teor das respostas de cada aluno.

O âmbito *econômico* refere-se à preservação do patrimônio para fins lucrativos, por exemplo, o turismo. O *afetivo* vincula-se às experiências pessoais do aluno em sua relação com o patrimônio. O âmbito *identitário* expressa o valor que o patrimônio representa para a identidade cultural do educando, enquanto que o *histórico* contempla a preocupação que o aluno exprime em preservar o patrimônio

para as gerações futuras, perpetuando a história do local através do mesmo.

Criamos uma tabela com a relação dessas respostas de acordo com o âmbito categorial de cada uma. Cada categoria é representada por uma resposta, mas, para termos uma dimensão da quantidade de respostas por categoria, foi feita uma análise percentual¹² que será expressa a seguir.

¹² Para esta análise recolhemos um total de 10 respostas de cada turma.

Tabela categorial das respostas do 2º ano do ensino Médio e 8º ano do Ensino Fundamental- Questão um.

Âmbito categorial	Resposta- 2º ano	Resposta- 8º ano	(%) 2º ano	(%) 8º ano
Econômico	"Acho muito importante, pois um bom patrimônio significa uma boa cidade. O patrimônio bem preservado atrai visitante, novos moradores, muito benefício tanto para a cidade quanto para a população".	"O patrimônio da cidade tem que ser preservado para as atrações turísticas".	40%	20%
Afetivo	"Eu acho muito importante a preservação. No entanto, estão perdendo o valor e com o tempo não vão existir a Felícia, os casarios e muitos outros, nem mesmo lembranças".	"É importante preservar o patrimônio da cidade porque da mesma forma que eu vivi acontecimentos marcantes aqui, eu quero que os meus filhos e netos vivam e preservem o patrimônio."	10%	10%
Identitário	"[...]E preservar também nunca é demais, é bom, engrandece a cidade e a si mesmo".	"Acho importante, porque futuramente as crianças vão ver esse patrimônio e vão gostar, e assim irão passar essa cultura para outros".	10%	10%
Histórico	"A preservação dos patrimônios é	"Tem que preservar, pois são esses fatos históricos	40%	60%

superimportante, pois além de trazer história a nossa cidade, faz com que nela tenha momentos vivenciados por pessoas antigas".	que fazem a historia da cidade".		
---	----------------------------------	--	--

A preocupação dos estudantes em preservar os patrimônios da cidade associada ao âmbito categorial econômico e histórico levam-nos a inferir que o valor destes patrimônios não gira em torno do sentimento de pertencimento identitário, mas em torno do reconhecimento da importância destes bens enquanto representantes da história de Couto de Magalhães, isto é, estes bens, não necessariamente, refletem a identidade do aluno, mas somente a história do lugar onde vive.

A leitura das respostas e a sua visualização através da construção da tabela levou à percepção de que a preservação do patrimônio na visão dos alunos é mais por uma questão econômica e histórica, do que, afetiva e identitária. As palavras de Thompson

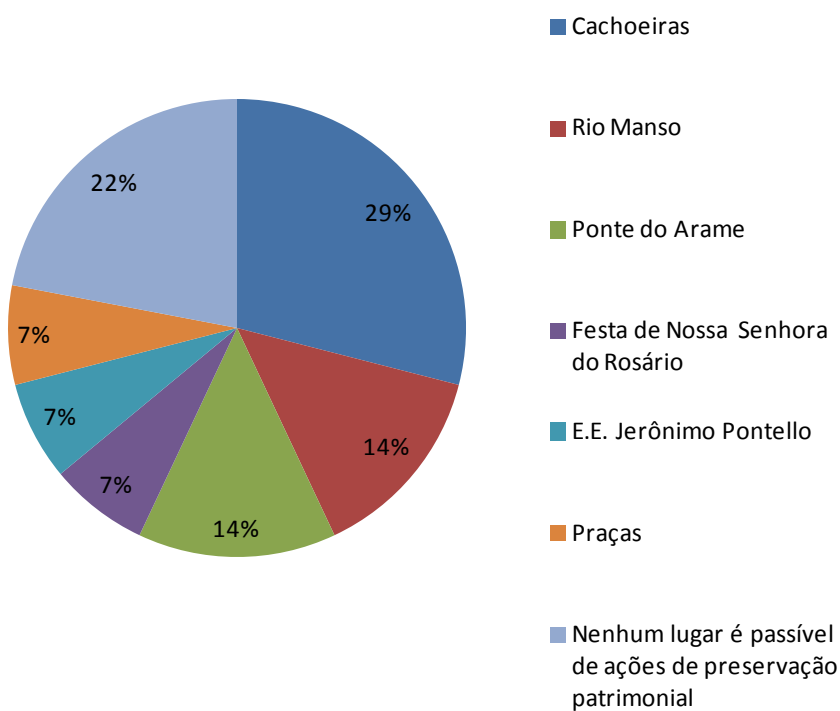
e Almeida (2010) se confirmam nestes dados, isto é, a identidade é um processo histórico passível de transformações e agregações, e nesta análise, podemos inferir que a maioria destes alunos está passando por um movimento de ressignificação e agregação identitária.

A segunda questão aplicada aos alunos teve o intuito de identificar quais os outros lugares de Couto de Magalhães, além dos que já estão tombados, poderiam ser alvo de ações de preservação patrimonial. A pergunta é a seguinte: "*Em sua opinião existe algum outro lugar na cidade que você considere um patrimônio? Por quê?*".

Fizemos um levantamento das respostas dos alunos e as distribuimos nos gráficos que se seguem.

Gráfico 1- 2º Ano

Percentual de respostas (2º Ano)

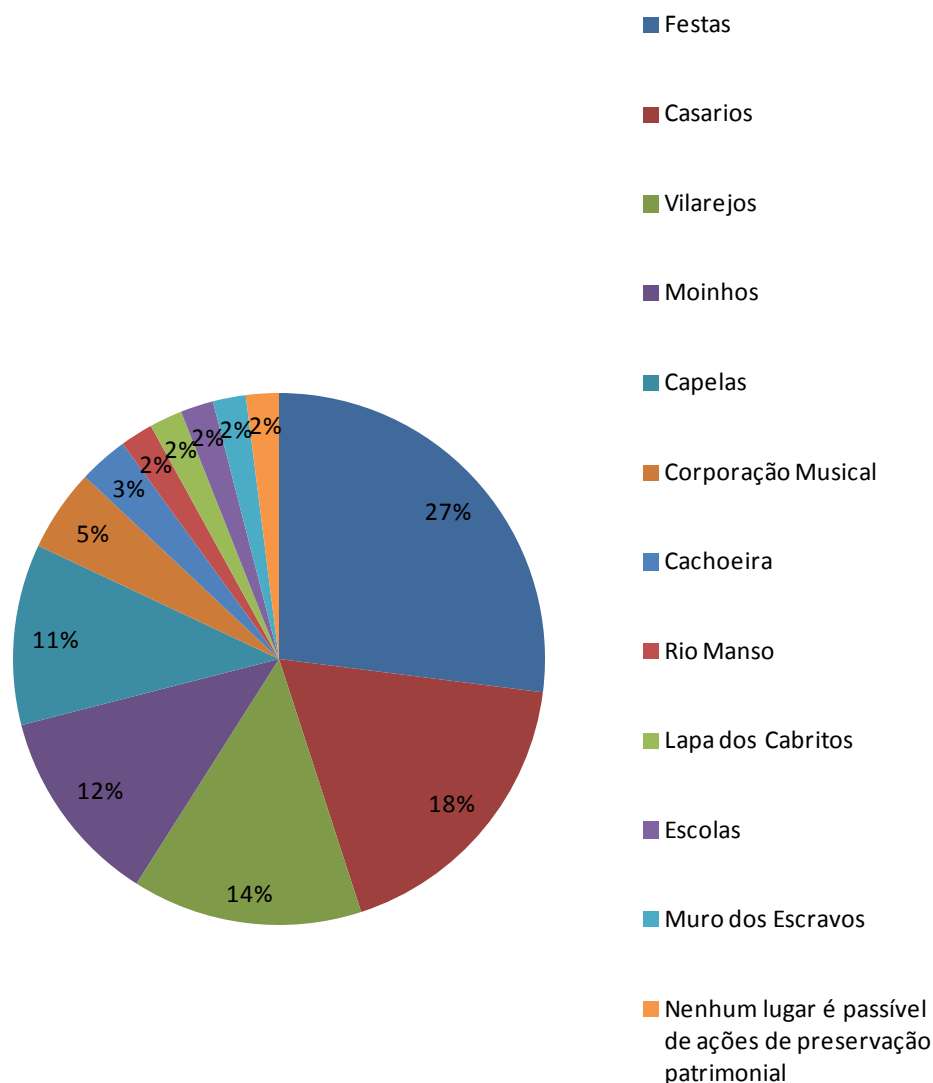


Como supracitado no gráfico, os alunos do 2º ano listaram as cachoeiras como o principal lugar para ações de tombamento. As cachoeiras compõem-se como atrativos naturais da cidade, dentre elas estão a Cachoeira do Tomé, Cachoeira da Fábrica, Cachoeira dos Vaqueiros e a

Cachoeira do Bananal. O segundo maior dado, ocupando 22% das respostas, mostra que, de acordo com as ponderações dos alunos, nenhum lugar de Couto de Magalhães, além dos patrimônios já tombados, é passível de ações de preservação patrimonial.

Gráfico 2- 8º Ano

Percentual de respostas (8º Ano)



Os estudantes do 8º ano ressaltaram interesse pela preservação patrimonial das festas, dentre elas estão as tradicionais comemorações culturais de Nossa Senhora do Rosário, a Semana Santa e a Festa do Senhor Bom Jesus do Matozinhos.

Em comparação ao 2º ano, apenas 2% das respostas do 8º ano

ressaltou que nenhum lugar seria passível de ações de preservação patrimonial. Este último dado demonstra que os alunos do 2º ano estão menos vinculados à cidade do que os alunos do 8º ano. A hipótese é que os estudantes com faixa etária maior estão passando por uma transformação/ agregação identitária

muito mais intensa do que os alunos do 8º ano. Estes últimos ainda estão vinculados às tradições locais, talvez devido à falta de entrosamento com outros lugares, suposição que não se aplica aos estudantes do 2º ano.

Nossa suposição é que a escolha de cada turma por um lugar diferente para ser denotado como patrimônio deve-se à convivência deles com determinados lugares, e que, esta convivência está associada às suas idades. Os alunos do 2º ano com idade igual ou superior a 16 anos, possivelmente têm mais liberdade para se locomoverem para locais mais afastados da cidade do que os estudantes do 8º ano, que, provavelmente, apresentam uma faixa etária inferior ou igual a 15 anos. Daí surgem suas escolhas ao serem questionados sobre algum ponto da cidade que devesse receber ações de preservação patrimonial, pois, nossas escolhas normalmente decorrem de certas influências. Neste caso, a causa influenciadora das opiniões dos alunos foi a relação deles com os lugares onde frequentam.

Como demonstrado nas respostas da questão um, os alunos das duas turmas supostamente estão passando por uma resignificação e agregação identitária, entretanto, quando analisamos as respostas relacionadas à questão dois percebemos uma diferença no coeficiente dessa "transformação". Nossa proposição é que os alunos do 2º ano estão convivendo com mais influências sociais, culturais e pessoais, se comparados aos alunos do 8º ano.

Esta resignificação identitária, no entanto, não impede que continuemos com nossas crenças e valores, nem mesmo evita que agreguemos não uma identidade, mas várias identidades para a composição do nosso eu. Como mencionado por Hall,

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora "narrativa do eu". (HALL, 2005: 13)

4. Considerações finais

Nosso objetivo foi analisar a relação entre os alunos do 2º ano e 8º ano com o patrimônio local a partir de duas questões aplicadas a eles. Concluimos, portanto, como já supracitado, que esses educandos compartilham de uma consciência sobre a história e cultura de Couto de Magalhães, no entanto, isso não significa que os mesmos se identifiquem com essa cultura que, como afirmado por Almeida (2010), não está estagnada no tempo, ou seja, ela é passível de alterações.

Logo, mesmo que uma sociedade se afirme como representante de dada cultura, não podemos enxergá-la como imutável. Do mesmo modo, a identidade dos indivíduos que a representa também é passível de alterações. Quanto a isso Stuart Hall comenta que

[...] à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2005: 13).

Em suma, a análise das respostas dos alunos nos mostrou que eles estão passando por este processo de ressignificação e agregações identitárias. Muitas vezes, inconscientemente ou porque somos tradicionalmente influenciados por teorias clássicas sobre o tema, julgamos que a cultura e a identidade

de um grupo serão as mesmas ao longo do tempo. Este artigo, além de contribuir para a linha educacional, também é de suma importância para as áreas de antropologia e história, pois reafirma, através de sérias análises, que os modos de ser e viver de uma sociedade não são os mesmos para sempre, isto é, viveu-se e vive-se em constantes processos de ressignificações e agregações identitárias e culturais durante todo o decorrer histórico.

O presente trabalho é de fundamental importância para minha formação acadêmica, pois se insere na área de licenciatura em história. Através dele foi possível reafirmar e refazer novos conceitos pessoais sobre a didática a ser aplicada na educação, em que professor atue como um mediador do conhecimento entre ele e o aluno. Mais ainda, uma didática que associe teoria e prática, conhecimento histórico e tácito, aulas de História e cotidiano do aluno.

Visto que o artigo contempla a linha de pesquisa historiográfica, o intuito para trabalhos posteriores seria o de desenvolver estudos que reflitam sobre os interesses políticos que estão camuflados nas ações de um governo durante dado período histórico. Quanto a isso, cita-se a construção da identidade nacional brasileira, o amor à pátria pregado durante o governo militar, e etc. No âmbito educacional, sua relevância se faz presente para a elaboração de novos trabalhos que atuem como referências para a área. Possíveis temas como os estigmas sofridos pelos alunos dentro da Escola,

o famoso (“aluno bom e aluno ruim”); traumas psicológicos relacionados ao período escolar, que muitas vezes têm o professor como o principal causador,

entre outros, são exemplos de ponderações que devem ser estudadas para que o ensino, realmente, faça jus ao seu nome.

5. Referências

- ALMEIDA, Maria Regina Celestina de. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2010. Capítulo 1. 13-28p.
- ARAÚJO, Jeaneth Xavier de. Celebrar os Grandes: os casamentos monárquicos portugueses e a mobilização de recursos na capitania de Minas Gerais. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*, São Paulo, julho 2011.
- CASTELLS, Manuel. Paraísos comunais: identidade e significado na sociedade em rede. In: _____. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999, 21-28p.
- CF/88, art. 216. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/constituicao/artigoBd.asp?item=1944>. Acesso em: 10 fev. 2016.
- FIORIN, José Luiz. *A construção da identidade nacional brasileira*. Bakhtiniana, São Paulo, v. 1, nº. 1, p. 115-126, 1º sem. 2009.
- FUNARI, Pedro Paulo Abreu. *Patrimônio histórico cultural*. Rio de Janeiro, Zahar, 2006.
- GIL, Carmem Zelide Vargas, TRINDADE Rhuan Targino Zaleski. (Org). *Patrimônio cultural e ensino de história*. Porto Alegre, Edelbra, 2014.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós- modernidade*. 10ª ed. DP&A Editora, 2005, p. 7-22.
- LACERDA, Aroldo Dias, et. al. *Patrimônio cultural em oficinas: atividades em contextos escolares*. Belo Horizonte, Fino Traço, 2015.
- MELO, Maria do Céu de. *O Conhecimento Tácito Histórico dos Alunos*. ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História – Londrina, 2005, 1-9 p.
- MELO, Maria do Céu de. O Conhecimento Tácito Substantivo Histórico e “Dar Sentido ao Passado”. In. *O Conhecimento Tácito Histórico dos Adolescentes*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1ª Ed. Braga, jun./2003, p. 29-62.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, nº 10, p. 7-28, dez. 1993.
- RODRIGUES, Neuma Brilhante. *Os trabalhos do IHGB: a busca por um discurso com efeito de verdade no Brasil Império*. ANPUH – XXII Simpósio Nacional de História. João Pessoa, 2003, 1-6.
- SILVA, Darlene. *José de Alencar: (Des) construção da identidade nacional*. IV Seminário de Pesquisa e Extensão em Letras. Universidade Estadual de Santa Cruz, 21 a 23/ maio/2012. 1-11p.
- VARINE, Hugues de. *As raízes do futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local*. Porto Alegre, Medianiz, 2013.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e sociedade: 1780-1950*. São Paulo, Editora Nacional, 1969.

_____. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

6. Referências documentais

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: 1988.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: Histórico, conceitos e processos. Brasília, IPHAN, 2014.

ESCOLA ESTADUAL JERÔNIMO PONTELLO. *Respostas dos alunos do 2º ano do Ensino Médio e 8º ano do Ensino Fundamental*. Couto de Magalhães de Minas. Mai./2015.

ESCOLA P. MUNICIPAL SÃO JUDAS TADEU. *O lugar onde vivo*. Cartilha, Couto de Magalhães, 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE COUTO DE MAGALHÃES. Secretaria Municipal de Cultura, Patrimônio e Turismo. *Couto de Magalhães*. Folder. S/d.

SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA, PATRIMÔNIO E TURISMO. *Couto de Magalhães de Minas: conheça um pouco de sua história*. Cartilha, Couto de Magalhães, dez./2012.

RECEBIDO 20/10/2016

ACEITO 17/11/2016

ITINERÁRIOS E VISÕES DA CIDADE: CENÁRIOS EDUCATIVOS NO MUSEU REGIONAL DO SUL DE MINAS GERAIS

Dr. Jezulino Lúcio Mendes Braga
ECI/UFMG
jezulino1mb@eci.ufmg.br

Laudiene Aparecida Maciel
UEMG/Campanha

Maria Fernanda Bertholdo
UEMG/Campanha

RESUMO

Esse texto apresenta dados de ações educativas realizadas no ano de 2015 no Museu Regional do Sul de Minas Gerais na cidade de Campanha. Trata-se de projeto desenvolvido no curso de História da UEMG intitulado *Itinerários e Visões da Cidade: Educação para o Patrimônio na Relação com as Narrativas Visuais da História*. Apresentamos uma das ações do projeto desenvolvida com alunos da educação básica no ambiente museal em que debatemos a interpretação da história por meio da cultura material. Por meio da exposição do museu, estudantes e professores ressignificaram sua visão de história na relação com a memória e potencializaram a discussão sobre a narrativa pública da história da cidade proposta no museu. Como metodologia foram realizadas visitas mediadas ao museu e a bens tombados no espaço urbano; entrevistas semi-estruturadas com professores da Escola Municipal Dom Othon Motta; consulta ao banco de dados da prefeitura; pesquisa sobre memorialistas de Campanha/MG. De acordo com os professores o museu mostrou-se um espaço potente para discussão da história da cidade. Os estudantes, por sua vez, aproximaram-se empaticamente da história regional na interpretação da narrativa visual proposta pelo museu. Com esta pesquisa compreendemos as potencialidades de aprendizagens da história no trabalho

com fios de memória tecidos por disputas simbólicas, em que estão presentes gestos de esquecimento, exercícios de rememoração e intencionalidades educativas.

Palavras chaves: **museus-educação-cidades**

ABSTRACT

This text presents data of educational actions carried out in 2015 at the Regional Museum of the South of Minas Gerais in the city of Campanha. It is a project developed in the course of History of the UEMG entitled *Itineraries and Visions of the City: Education for the Heritage in Relation with the Visual Narratives of History*. We present one of the actions of the project developed with students of basic education in the museum environment in which we debate the interpretation of history through material culture. Through the exhibition of the museum, students and professors re-signified their vision of history in relation to memory and potentiated the discussion about the public narrative of the history of the city proposed in the museum. As a methodology, mediated visits were made to the museum and to goods found in urban space; Semi-structured interviews with teachers of the Dom Othon Motta Municipal School; Consultation with the city's database; Research on memorialists of Campanha / MG. According to the teachers the museum proved to be a potent space for discussion of the history of the city. The students, in turn, empathically approached regional history in the interpretation of the visual narrative proposed by the museum. With this research we understand the learning potential of history in the work with threads of memory woven by symbolic disputes, in which are present gestures of forgetfulness, exercises of recollection and educational intentionalities.

Keywords: museums, education, cities

Introdução

O texto que segue aponta para as potencialidades educativas do espaço urbano na relação com a educação museal destacando ações desenvolvidas no projeto *Itinerários e Visões da cidade: educação para o patrimônio nas relações com narrativas visuais da história*. O projeto foi desenvolvido na Universidade do Estado de Minas Gerais em sua unidade na cidade de Campanha-MG em parceria com a Secretaria Municipal de Educação.¹

Durante um ano debatemos o espaço urbano e as relações subjetivas impresas em modos de ver e sentir a cidade nas práticas culturais que são definidoras de identidades. As ações foram desenvolvidas na Escola Municipal Dom Othon Mota e atendeu cerca de 15 professores em cursos de formação continuada e 30 estudantes do 5º ano em ações educativas no Museu Regional do Sul de Minas.

Partimos do pressuposto de que a cidade é também um espaço educador. As relações subjetivas na cidade vão além do trânsito cotidiano em suas ruas, são definidoras de modos de pensar, de construir modos de sociabilidade sensíveis e educativos. A cidade é potencialmente um espaço educativo e professores podem:

compreender as relações humanas na cidade como uma esfera educacional ampliada que se processa na heterogeneidade de espaços sociais praticados. A realidade acentua o movimento de redes sociais que geram contextos e acontecimentos educativos, em simultaneidade com as ações de instancias educativas tradicionais como as

relacionadas com as famílias e instituições escolares. As atividades desenvolvidas no tempo livre e lazer são exemplos de práticas sociais que não são, necessariamente, vividas em contextos institucionais concebidos para educar. O processo formativo ocorre através de inúmeras práticas que se dão entre continuidade e a descontinuidade, a previsibilidade e aleatoriedade, a homogeneidade e heterogeneidade, ou seja no próprio movimentos a vida e da práxis social (CARRANO, 1999, P. 32 apud MIRANDA & SIMAN: 2013, p 22)

Assim a cidade pode constituir-se como espaço para educação sensível e potencialmente espaço relativo para problematização de conteúdos da disciplina história. Professores e estudantes podem investigar quais narrativas oficiais estão inscritas na fisionomia da cidade. A cidade é um palimpsesto, em que camadas de história são reveladas para reflexões sobre os desafios do tempo presente.

Esse projeto se deu através de atividades desenvolvidas também no Museu Regional do Sul de Minas. A educação museal é um dos desdobramentos do que chamamos Nova Museologia movimento que propõe um modelo de museu argumentativo aberto a reflexão sobre a narrativa e que possibilita deslocamentos em nossa forma de pensar e agir. Essa forma de ver o museu é chamada de "museu fórum", onde questões socialmente vivas emergem das narrativas propostas com as coleções dessas instituições. A noção de um museu que participasse amplamente das formas culturais, sociais e

¹ Projeto desenvolvido pelo Programa de Extensão da UEMG-Edital PAEX 2015.

econômicas foi um dos desdobramentos da *Mesa Redonda de Santiago do Chile* realizada em 1972.

O documento de Santiago indicou a necessidade de criar setores educativos nos museus para mediação com escolas e outros programas para dinamização do acervo e educação integral do homem. A Mesa de Santiago não é o marco zero para as discussões sobre a educação museal. No entanto, dada a sua importância entre os museólogos, nunca é demais lembrar os acordos feitos naquele encontro e entre eles a necessidade de que os museus assumissem a função educativa.

Esse documento veio confirmar discussões que já estavam sendo feitas desde a década de 1950, como a realização do seminário *A função Educativa dos Museus*, promovida pela UNESCO, no Rio de Janeiro, em 1958. Após a realização desse seminário, o então presidente do ICOM (Conselho Internacional de Museus), Georges-Herri Rivière, elaborou diagnóstico em que apontou, entre outras coisas, a crescente importância da educação nos museus e, inclusive, defendeu a elaboração de exposições que fossem de assimilação mais didática para os espectadores, o que chamou de apresentação "ecológica" das narrativas museais.

Nos últimos anos no Brasil, a elaboração da Política Nacional de Museus, em 2003, e a posterior criação do IBRAM (Instituto Brasileiro de Museus), em 2009, atendendo a lutas antigas dos profissionais dos museus abriram a possibilidade de pensar em programas voltados

especificamente para educação museal. As discussões sobre a função educativa dos museus vêm gerando vários documentos que resultaram no Programa Nacional de Educação Museal (PNEM) como parte das ações do IBRAM. O PNEM teve suas bases lançadas na cidade de Petrópolis em 2010 e posteriormente a discussão ampliada aconteceu por meio de uma plataforma virtual lançada no dia 30 de outubro de 2012 (<http://pnem.museus.gov.br/>).

O PNEM veio como consequência das discussões iniciadas nos Fóruns Nacionais de Museus, evento bienal que reúne profissionais da área para pensar ações voltadas para os museus no país. No primeiro fórum acontecido em Salvador os GT's discutiram as ações educativas e foi ofertado um minicurso de educação em museus. Existem ainda muitos desafios para implementação da política, mas a difusão do termo "educação museal", os concursos para pesquisadores com foco na educação em cursos de museologia e para técnicos na área no IBRAM, os grupos de estudos, as teses e dissertações são um sintoma de que a discussão se frutifica e ganha contornos cada vez mais práticos.

O texto que segue reúne perspectivas da educação museal e da educação nas cidades. Em parceria com professores e estudantes da educação básica, constituímos itinerários pela cidade e abordamos referências materiais expostas no Museu Regional do Sul de Minas Gerais. Com rastros colhidos nesses espaços educativos, questionamos a história narrada sobre a cidade e recuperamos

subjetividades impressas em modos de ver os bens materiais que revelam formas empáticas de dar sentido a história vivida.

Expografia do Museu Regional do Sul de Minas e a educação na cidade

O Museu Regional do Sul de Minas foi fundado em 29 de abril de 1992. É um museu público ligado a prefeitura municipal da cidade de Campanha. O prédio sede do museu tem estilo neoclássico do início do XIX em uma cidade com arquitetura

predominantemente colonial. A iniciativa da construção cabe ao cônego Antônio Felipe Lopes de Araújo, Campanhense e um dos primeiros vigários da vila da Campanha. O prédio foi residência de famílias tradicionais da época. Depois pertenceu ao Monsenhor João de Almeida Ferrão primeiro bispo da Diocese. Em 1864, quando visitaram a cidade, nele se hospedou a Princesa Isabel e seu esposo Gastão de Orleans, Conde D'Eu conforme podemos visualizar em uma placa na fachada do prédio.

Foto 01-Prédio que abriga o Museu Regional do Sul de Minas



Fonte: o autor

Em 1894, o prédio é ocupado pelo Noviciado dos Padres Jesuítas (transferidos para São Paulo em 1908) e em seguida ocupado provisoriamente pela congregação católica Carmelitas. Em 1911 instalou-se no prédio o Ginásio Diocesano São João, que sucedeu os antigos Ginásio Santo Antônio e Ginásio Municipal da Campanha. Na década de 80, atendendo demandas da comunidade e da Superintendência de Museus do

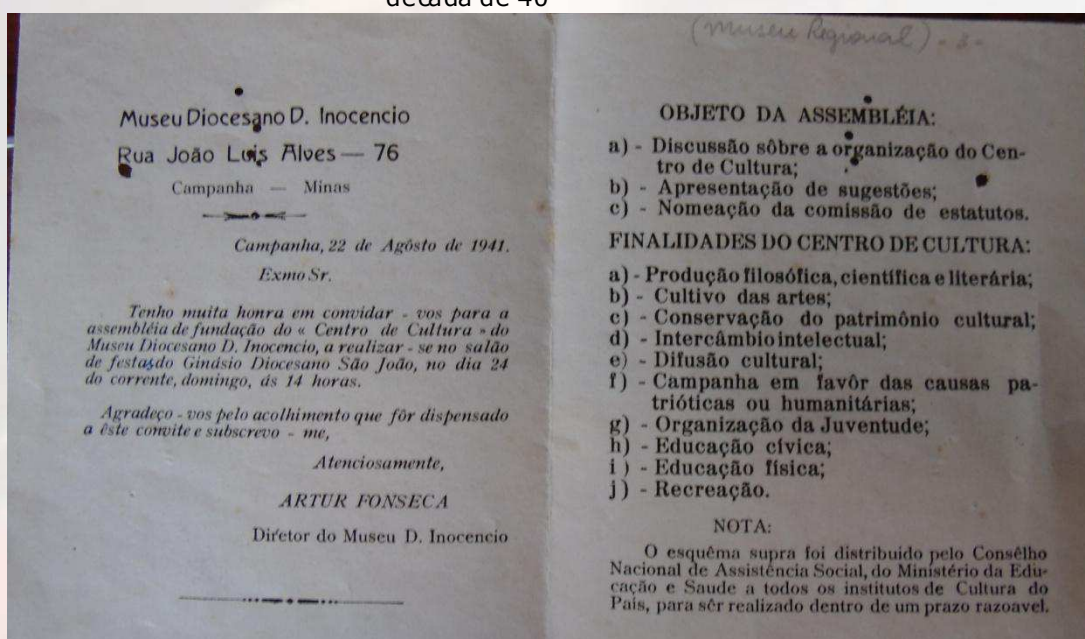
Estado de Minas Gerais a Mitra diocesana cedeu o edifício em comodato para a prefeitura instalar o museu.

De acordo com documentos disponíveis no Centro de Estudos Campanhenses Monsenhor Lefort a exposição que antecede a criação do Museu Regional estava no Museu Diocesano Dom Inocêncio criado em 1937. A coleção desse museu foi reunida nas capelas da cidade e era composta de parâmetros litúrgicos,

missais, retábulos, santos esculpidos em madeira, santos de roca,

pratarias, entre outros objetos relacionados a religião católica.

Figura 01-Convocação de Assembleia para criação do centro cultural no Museu, década de 40



Fonte: Arquivo do Centro de Estudos Campanhense Monsenhor Lefort

No livro de Guy de Hollanda, *Recursos Educativos dos Museus Brasileiros*, o Museu Dom Inocêncio consta como um recurso educativo do Estado de Minas Gerais. Observamos que nesse momento a educação cívica do povo figura entre uma das funções essenciais do museu. Apesar de ficar na praça central, o Museu Dom Inocêncio ainda não ocupava o prédio atual, estando instalado em uma casa colonial que pertencia a mitra diocesana.

O acervo atual é composto por livros, oratórios, objetos litúrgicos e imagens dos séculos XVII, XVIII, XIX e XX, originárias da Bahia, Minas Gerais e Portugal e objetos doados pelas famílias de Campanha,

mineralogia, estudos de madeira e uma antiga tipografia. Existem poucas informações sobre a origem das peças e o museu não possui documentação suficiente sobre a coleção.

Os recursos expositivos são limitados a expositores para colocação das peças acompanhados de pequenas legendas. As condições físicas do prédio não são adequadas a preservação dos objetos no que diz respeito a luminosidade e controle de umidade, além de várias peças necessitarem de restauração devido ao desgaste pelo tempo. O número de funcionários é limitado e não existe setor educativo que dê suporte as visitas escolares. O prédio abriga também a biblioteca municipal e o

Centro de Estudos Monsenhor Lefort, com rico acervo documental.

Na primeira sala do museu o visitante tem acesso a coleção de peças sacras como imagens de santos do século XVIII e objetos da liturgia católica. Existem também peças avulsas de antigas capelas da cidade. Algumas peças dessa sala foram furtadas do Museu na década de 90 e encontram-se desaparecidas

até hoje. O acesso ao segundo andar onde fica grande parte do acervo do museu é feito por uma escada de madeira em espiral, o que proporciona uma experiência impactante para a maioria dos visitantes. Segundo os estudantes sujeitos de nossa pesquisa, subir aqueles degraus dava muito "medo" porquê a madeira rangia em contato com os pés.

Foto 02- Destaque na fachada em homenagem ao primeiro Bispo da cidade e escada que dá acesso ao segundo andar do prédio



Fonte: o autor

No início das escadas uma imagem de São Jorge provoca o imaginário popular no que se refere ao papel desse Santo Católico nos festejos da igreja no século XVIII. De acordo com a funcionária do Museu, a imagem costumava sair montada a cavalo, a fim de que o santo passasse em revista os soldados do Rei, durante a festiva formatura militar que se realizava anualmente na procissão de "Corpus Christi". A imagem esculpida em um só bloco têm articulações nas pernas que permite que seja atrelada a uma sela em cima do cavalo. No imaginário popular

existe uma história que cerca esse objeto de misticismo. Em um desses festejos, São Jorge descia a cavalo empunhando uma lança, aconteceu rebentar o correame que prendia o selim quando a imagem tombou sobre um escravo que foi atravessado pela lança morrendo na hora. Nas visitas que realizamos com os estudantes a funcionaria contava essa história que é uma das marcas do imaginário popular mineiro.

Em uma das visitas escolares para nossa pesquisa ocorreu que ao serem inquiridos sobre a história do santo, um dos

estudantes nos questionou dizendo que São Jorge era um santo mais próximo à religião dele. Segundo o estudante, São Jorge guerreiro é assimilado a Oxóssi, rei da caça e protetor dos orixás. Esse questionamento não se deu no momento em que todos observavam a imagem, mas em particular quando subíamos as escadas para acessar o segundo piso. A escola muitas vezes interdita alguns temas considerados mais polêmicos entre os estudantes, e as religiões de matriz africana estão entre um dos mais delicados. Observamos que esse estudante usava um cordão colorido no pescoço e levou suas mãos ao objeto pessoal no momento em que nos explicava sobre a relação do santo com sua religião. Esse adereço é uma marca identitária de sua religião.

O referente material é apenas um elemento na complexa construção simbólica na qual o objeto é inserido no museu. Para Greenblatt, no caso do objeto visualizado em galerias e museus, dois processos devem ser considerados: a ressonância e o encantamento:

Será mais fácil apreender os conceitos de ressonância e encantamento examinando a maneira como nossa cultura apresenta para si mesma, não os vestígios textuais de seu passado, mas os vestígios visuais e materiais que dele sobrevivem, pois estes últimos estão colocados em exibição em galerias e museus projetados especificamente para este fim. Por ressonância entendo o poder do objeto exibido de alcançar um

mundo maior além de seus limites formais, de evocarem que os vê as forças culturais complexas e dinâmicas das quais emergiu e das quais pode ser considerado pelo espectador como uma metáfora ou simples sinédoque. Por encantamento entendo o poder do objeto exibido de pregar o espectador em seu lugar, de transmitir um sentimento arrebatador de unicidade, de evocar uma atenção exaltada (GREENBLATT, 1991, p. 250)

Os museus são espaços de memória e silenciamento. Em suas exposições, ao ignorar relações com a vida cotidiana perdem a oportunidade de estabelecer conexões significativas com os sujeitos. Os visitantes por sua vez trazem suas concepções para a exposição resignificando a narrativa museal estabelecida na disposição dos objetos, legendas e nas falas dos educadores. Este foi o caso deste estudante que não se conteve com a relação da imagem com a tradição católica, trazendo um significado que lhe era mais próprio e, portanto, redimensionando a narrativa museal.

No segundo piso do Museu Regional do Sul de Minas estão objetos variados compondo uma cenografia que mais se assemelha aos chamados gabinetes de curiosidade. Quadros com fotos dos bispos da cidade, personalidades históricas, objetos de suplício de escravos e armas dividem espaço com objetos do colégio de freiras Nossa Senhora do Sion, instrumentos musicais, objetos

da vida cotidiana do século XVIII e XIX como móveis, escarradeiras, mesas em madeira maciça, guarda louças, xícaras e pratos.

Não existem legendas precisas sobre a origem dessa coleção e se os objetos pertenciam a um mesmo colecionador. Parece que foram doados ao Museu em épocas distintas. A nosso ver, falta estratégias para construção da narrativa museal, como por exemplo classificar objetos a partir de sua tipologia e construir cenários em que estivessem melhor contextualizados.

Por outro lado, a ausência dessa organização baseada em critérios expográficos, possibilitou que fizéssemos atividades educativas mais livres do que poderiam ser feitas na maioria dos museus, como por exemplo, a supressão de legendas para que os estudantes investigassem os objetos sem um direcionamento do olhar.

Realizamos atividades com crianças do quinto ano da Escola Municipal Dom Othon Motta que fica localizada próximo ao centro da cidade. Fizemos parceria com os professores da escola e durante 6 encontros debatemos sobre museus, educação e patrimônio. Propusemos que os docentes fizessem visitas ao Museu e ao centro da cidade dialogando sobre os patrimônios oficializados pela política municipal e os que não foram objetos de tombamento. Dessa forma dialogamos sobre os gestos arbitrários que cercam as

políticas de preservação, definindo quais os bens que devem ou não ser tombados.

Esses diálogos foram importantes para o projeto de educação para o patrimônio, uma vez que partíamos do princípio de que a cidade é um território educativo e os professores podem:

compreender as relações humanas na cidade como uma esfera educacional ampliada que se processa na heterogeneidade de espaços sociais praticados. A realidade acentua o movimento de redes sociais que geram contextos e acontecimentos educativos, em simultaneidade com as ações de instancias educativas tradicionais como as relacionadas com as famílias e instituições escolares. As atividades desenvolvidas no tempo livre e lazer são exemplos de práticas sociais que não são, necessariamente, vividas em contextos institucionais concebidos para educar. O processo formativo ocorre através de inúmeras práticas que se dão entre continuidade e a descontinuidade, a previsibilidade e aleatoriedade, a homogeneidade e heterogeneidade, ou seja no próprio movimentos a vida e da práxis social (CARRANO, 1999, P. 32 apud MIRANDA & SIMAN: 2013, p 22)

No uso educativo, a cidade apresenta-se como um palimpsesto no qual camadas temporais estão escritas e que podem ser reveladas, imaginadas e ressignificadas por professores e estudantes. Relacionada com as disposições curriculares de história, a cidade pode ser local privilegiado para reflexão sobre permanências e

mudanças, usos políticos do passado, narrativas públicas de eventos históricos, salvaguarda e perda.

Ampliando os territórios educativos o professor dispõe das ruas, praças, museus, prédios públicos e privados, efígies, chafarizes, entre outras marcas materiais da cidade para potencializar o ensino de história. Com essa intencionalidade educativa, as tramas históricas emergem dos cenários urbanos e dão novo sentido a aprendizagem que muitas vezes centra-se nos livros didáticos.

Patrimônio musealizado e educação

A concepção de educação que estruturou o projeto ultrapassa a simples relação ensino-aprendizagem, uma vez que é pensada em suas dimensões estéticas, simbólicas e éticas. Uma educação sensível centrada no sujeito e suas relações com o mundo. A sensibilidade é provocada por informações exteriores ao corpo no momento em que o homem é lançado ao mundo constituído por cores, odores, gostos, formas e ativamente interpretamos essas qualidades e usamos em nossas ações cotidianas (MERLEAU-PONTY, 1999). A relação dos homens com as coisas que se apresentam no mundo se estabelece por meio dos saberes sensíveis e o conhecimento tácito. A nossa capacidade de perceber as sensações é designada pelos gregos pela palavra *Aisthesis*. A sensibilidade é:

Uma categoria do conhecimento e uma categoria política. Ela é a

base, a via de acesso ao mundo externo ao nosso corpo, o modo como se estabelece nossa relação com as coisas, justamente por ser um modo como experimentamos nosso corpo e os demais corpos. É o modo como olhamos para as coisas, como ouvimos, mas também como as pensamos. (TIBURI, online)

A sensibilidade situa-se no campo da criatividade, da imaginação e da leitura poética que fazemos de nossas relações com as coisas e na partilha com outros homens em nosso universo relacional. A educação das sensibilidades é um processo de conferir atenção a nossos fenômenos estésicos e estéticos, que reconheça o fundamento sensível da existência humana propiciando seu desenvolvimento. Orientado por pressupostos de educação sensível, o educador pode criar oportunidades de formação que ampliem a convivência, desenvolvam a criticidade e a sensibilidade, de modo que o sensível e o inteligível se complementem.

Segundo Duarte Junior (2001) é necessário reassumir os diversos saberes e sabores, afastados da educação formal por um projeto de ciência cartesiana, e investir na formação de um sujeito sensível, aberto às particularidades do mundo e todas as possibilidades de conhecimento disponíveis e, dessa forma, *estimular o sentimento de si mesmo e incentivar-se esse sentir-se humano de modo integral, numa ocorrência paralela aos processos intelectuais e reflexivos acerca de sua própria condição humana* (DUARTE JUNIOR, 2001, p. 181).

Para análise das experiências de professores e estudantes no projeto *Itinerários* utilizamos do conceito de experiência sensível. Chamamos de experiência sensível as ações humanas acontecidas no museu e na cidade que passam pela lembrança, imaginação, reafirmação identitária, pelo encantamento, sofrimento, reposicionamento de concepções prévias, entre tantas outras reações provocadas pelos sentidos colocados em ação no uso pedagógico desses espaços formativos.

A experiência sensível é corpórea, pois é com o corpo que garantimos nossa presença no mundo. É pelo corpo que se dá a primeira aproximação com o acervo do museu e é com o corpo que caminhamos pelas ruas da cidade. Traçando itinerários pela cidade e no contato visual com as exposições dos museus, os sujeitos elaboram percepções baseadas em suas experiências e constroem uma narrativa empática interferente em suas concepções sobre a história.

Os museus e as cidades instituem uma relação de alteridade e, potencialmente, podem promover diálogos, confrontos, deslocamentos e afirmações identitárias. Portanto, são ambientes de formação, tanto para educadores que atuam diretamente na instituição museal, quanto para professores que dele fazem uso educativo. Partimos da consideração de que o museu permite uma experiência sensível por meio da visualização da história narrada com objetos tridimensionais, imagens e textos. Os professores relacionam-se de forma empática com essa narrativa mobilizando

estratégias no processo de ensino e aprendizagem da história. No uso pedagógico dos museus, os professores ressignificam sua prática e constroem novas concepções para a história, baseada em suas experiências vividas.

Nesse texto, o museu é entendido como processo e não como produto. Não restringiremos o conceito de museu ao acervo e espaço físico. Para além dos processos curatoriais, interesse do público e capacidade técnica, a dimensão simbólica revela que o museu é espelho de diferentes categorias de representação social, entendido como processo capaz de assumir diferentes formas e apresentar-se de diferentes maneiras, de acordo com os sistemas de valores priorizados em cada sociedade. Acompanhamos Tereza Scheiner, que propõe entender o museu como:

(...) fenômeno, o museu processo, o museu que independe de um espaço e de um tempo específicos, mas que revela de modos e formas muito definidas como espelho e símbolo de diferentes categorias de representação social. Compreender que Museu (fenômeno) não é o mesmo que Museu (expressão limitada do fenômeno) permite-nos aceitar que ele assume diferentes formas; permite-nos, ainda, prestar atenção às diferentes ideias de Museu, presente no universo simbólico dos diferentes grupos sociais (SCHEINER, 2008, p. 41).

O museu é também processo porque admite subversões, desmontagens, principalmente quando tratamos de seu uso para o

ensino de história. Detalhamos a seguir as atividades do projeto Itinerários realizado no ano de 2015 em que o Museu Regional do Sul de Minas foi um dos elementos fundamentais para a percepção do espaço urbano e os arbítrios na política de preservação do patrimônio e elaboração de uma narrativa da história regional.

4-Olhar e caminhar pela cidade

As ações do projeto de pesquisa e extensão *Itinerários e Visões da Cidade: educação para o patrimônio nas relações com narrativas visuais da história* foram desenvolvidas através da parceria UEMG- Unidade Campanha, Secretaria Municipal de Educação e a Escola Municipal Dom Othom Motta.

No ano de 2015 a escola Dom Othom comemorou seus 25 anos de fundação. O nome da escolarememora o trabalho educacional do Senhor Bispo Dom Othom Motta realizado ao longo dos 23 anos de sua permanência na Cidade de Campanha MG. A escola oferece formação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino de Jovens e Adultos – Anos Iniciais. No ano letivo de 2015 a escola atendeu a 598 alunos e contou com um quadro de 57 funcionários dentre os quais 41 são docentes da instituição.

O projeto selecionou docentes que ministram aulas nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. A secretária de educação do município no ano de 2015 também participou ativamente dos encontros realizados pela equipe do projeto.

Por meio de uma parceria com a UEMG de Campanha e a Secretaria

Municipal de Educação, as ações de pesquisa e extensão foram realizadas nas dependências da escola. As atividades ocorreram quinzenalmente nas terças-feiras, entre o período de junho a outubro de 2015. O cronograma proposto foi ajustado e enquadrado dentro do calendário escolar visando manter a organização interna da instituição. As atividades elaboradas tiveram como objetivo introduzir pontos-chaves sobre o patrimônio, usos do passado, construção de narrativas, conceito de cultura e principalmente o uso dos museus e espaço urbano para o ensino e aprendizagem de história.

Ao debater questões relevantes sobre a educação para o patrimônio o projeto possibilitou novos olhares e significados sobre a cidade de Campanha. O uso do espaço da cidade para o ensino de história foi um dos temas recorrentes nos encontros realizados com docentes da escola. Debates e análises de processos de tombamento, revelando as disputas simbólicas pelos usos do passado na cidade.

O trabalho desenvolvido com os professores das turmas selecionadas se deu a partir da apresentação do projeto. Diante das dúvidas e sugestões apresentadas pelos docentes o projeto foi reelaborado para atender às demandas curriculares. No uso do patrimônio os docentes apontaram perspectivas curriculares importantes que deveriam ser consideradas nas atividades propostas para o ano de 2015.

Uma parte das atividades de formação foi teórica acompanhada de atividades desenvolvidas pelos

professores na escola. A outra parte da formação foi no Museu Regional do Sul de Minas e centro da cidade. A relação da teoria com a prática foi potente para que os professores redimensionassem o currículo escolar mobilizando novos saberes criando estratégias para ensinar história.

No decorrer da formação foi distribuído aos professores um kit elaborado pela equipe do projeto com a apostila *Preservando o Patrimônio e Construindo a Identidade*, de Maria Helena Pires Martins, e o livro *Bisa Bel*, da autora Ana Maria Machado. Os exemplares distribuídos trazem uma abordagem reflexiva e curiosa sobre temas como patrimônio, memória e laços de pertencimento para reflexão sobre memória, patrimônio e cultura. O kit é um dos recursos didáticos que poderão auxiliar aos educadores no trabalho com temas sugeridos no projeto.

Como trabalho de formação para os professores, a equipe do projeto preparou uma aula teórica com apresentação de conceitos sobre o Patrimônio Histórico e Cultural no Brasil. Foram apresentados conceitos da área e sites para consultas como o do IPHAN e IEPHA e a história da preservação do patrimônio nacional com o Decreto- Lei nº 25 de 30 de novembro de 1937. Esse momento foi de construção conceitual para que a teoria sobre o patrimônio cultural pudesse servir de base para ações com os estudantes dentro e fora da sala de aula.

A partir dessa formação, de posse de pesquisas feitas junto ao Conselho de Patrimônio da Cidade, a equipe apresentou os bens móveis e imóveis tombados na cidade de Campanha. Essa atividade foi seguida

de discussões sobre narrativas construídas em crônicas e poemas que têm como principal tema a cidade que foi palco de grandes transformações políticas, sociais e econômicas no sul de Minas.

Após o período de formação de professores, o projeto seguiu para uma próxima etapa com os estudantes do 5º ano. Os estudantes foram convidados a visitar o Museu Regional do Sul de Minas Gerais, espaço museal do qual apresentamos a expografia na primeira parte desse texto.

O museu é um espaço potente para discussão de narrativas históricas e dessa forma realizamos uma *Oficina Investigativa* com a participação de 24 estudantes e dois professores. As atividades foram divididas em três etapas: primeiramente os estudantes percorreram o museu informalmente, observaram as peças com olhar curioso, mas ainda sem muitos questionamentos. Após esse momento, foi iniciada uma conversa sobre as peças observadas e cada estudante falou sobre o que sabiam dos objetos e imagens do museu. Logo depois, os alunos foram organizados em grupos e a equipe do projeto distribuiu fichas e lupas para simular uma investigação. Cada ficha continham perguntas sobre os objetos, nas quais deveriam ser respondidas pelos membros da equipe em um papel pardo. Além das respostas os alunos deveriam levantar outras questões sobre os objetos investigados e relacioná-los com o contexto da época e de nossa atualidade.

Os estudantes percorreram o museu em busca dos objetos propostos nas

fichas com informações sobre o formato e contexto histórico das peças. Na etapa final os grupos apresentaram suas anotações, levantaram e ouviram questões sobre os verdadeiros sentidos do museu.

A ação educativa abriu espaço para que os estudantes construíssem novos sentidos para a história da cidade, na relação com a cultura material disponível no museu. Agindo de forma empática, relacionaram passado e presente extrapolando a proposta curatorial do museu na relação com memórias que conheciam sobre a cidade de Campanha. Envolvidos pela experiência do momento, os alunos fizeram críticas, por exemplo, a elementos de tortura do século XVIII, armas da 2ª guerra mundial, ferramentas de trabalho, artigos pessoais, vestuário da época, formas de comportamentos e expressões nas fotografias do século XIX entre outros.

Dando continuidade à oficina realizada no museu a equipe do projeto promoveu no dia 28 de setembro um encontro com os alunos participantes na Escola Municipal Dom Othon Motta. A atividade pós-visita aconteceu na sala de vídeo da escola onde os alunos foram colocados em círculo. Para início da atividade foi apresentado um vídeo dos próprios estudantes e fotos que foram registradas durante a experiência no museu. A professora e a equipe do projeto mais uma vez fizeram ressalvas sobre como aqueles objetos pertencentes ao museu marcados pela sua época de origem ainda estão presentes no nosso dia a dia e sobre a importância

de debater memória e patrimônio na escola.

Vários assuntos e questões foram levantados e relacionados pelos próprios alunos, como as formas de tortura e escravidão do século XVIII e as formas de escravidão ainda presentes em nossa sociedade. Muitos alunos que acompanham de perto a vida no campo citaram sobre as precárias condições de trabalhadores rurais, muitos deles seus familiares.

5-Considerações Finais

Os museus inscrevem-se nos circuitos culturais e sensíveis da sociedade e convidam a uma aprendizagem da cultura de maneira dinâmica e pluralista e, portanto, são cada vez mais procurados por professores, que ampliam suas estratégias didáticas para ensinar os conteúdos escolares. Em sua grande maioria, se equipam para receber essa demanda criando setores educativos com equipes para atender aos professores e estudantes e elaboram materiais didáticos que servem de suporte para uso pedagógico das exposições. São ambientes de formação, tanto para educadores que atuam diretamente na instituição museal, quanto para professores que dele fazem uso educativo.

As cidades são potentes para analisar rastros memória inscritos em relações sensíveis que os sujeitos estabelecem com ruas, praças, edifícios, efígies entre outros atributos da arquitetura urbana. Ao educar pela cidade, os professores estimulam a transformação do olhar sobre o espaço na relação com o tempo.

O projeto desenvolvido na cidade de Campanha estabeleceu relação entre a narrativa do Museu Regional do Sul de Minas e o espaço urbano. Por meio de atividades formativas com professores e estudantes, discutimos o patrimônio oficializado pela política pública municipal e os gestos arbitrários da narrativa museal, ao mesmo tempo em que revelamos outras formas de ler a cidade estimulando habilidades visuais, auditivas e táteis.

Constituímos em parceria com professores e estudantes, itinerários possíveis em uma cidade constituída em uma narrativa histórica fortemente marcada por triunfalismos heroicos. Revelamos outras histórias possíveis, transformando ambientes de narrativas pré-concebidas em sentidos inusitados construídos no trânsito entre museu e espaço urbano.

5- Referências Bibliográficas

- DUARTE-JUNIOR, João Francisco. O sentido dos sentidos: A educação (do) sensível. (Tese de doutorado em Educação). Campinas: UNICAMP, 2000.
- GREENBLATT, Stephen. O novo historicismo: ressonância e encantamento. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 244-261, 1991.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MIRANDA, Sonia Regina & SIMAN, Lana Mara Castro Siman (orgs). *Cidade, Memória e Educação*. Juiz de Fora: Ed UFJF, 2013.
- SCHEINER, Tereza Cristina. O museu como processo. *Cadernos de Diretrizes Museológicas 2: mediação em museu: curadorias, exposições, ação educativa*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura de Minas Gerais, Superintendência de Museus, 2008.
- TIBURI, Márcia. O que é sensibilidade. Disponível em <<http://www.marciatiburi.com.br/textos/sensibilidade.htm>>. Acesso em 15 de jun. de 2010.

RECEBIDO EM 25.11.2016

APROVADO EM 23.12.2016

Confluências entre narrativas históricas e literárias

Eli Brandão da Silva
Doutor em Ciências da Religião
(UMESP) e Professor (UEPB)
Hudson Marques da Silva
Doutor em Literatura e
Interculturalidade (UEPB) e Professor
(IFPE)

Resumo

Este ensaio oferece uma revisão teórica sobre as tensões que as narrativas históricas e literárias têm gerado desde sua gênese. Considerando a concepção aristotélica sobre a distinção entre o poeta e o historiador, em diálogo com os principais teóricos da filosofia da história moderna, com destaque para Paul Veyne, Walter Benjamin, Hayden White e Linda Hutcheon, narrativas históricas e literárias são caracterizadas como construtos linguísticos análogos. Em outros termos, ambas apresentam tramas, personagens, recursos retóricos tipicamente literários, incluindo figuras de linguagem, e sua tentativa de representação da realidade demonstra-se mais como uma mimesis. Nessa perspectiva, as obras literárias de cunho histórico, com destaque para o romance histórico e suas subcategorias, têm servido também como fonte proeminente para historiadores e impactado fortemente no imaginário coletivo em termos de conhecimento histórico.

Palavras-Chave: História, Literatura, Confluências.

Abstract

This paper presents a theoretical review on the tensions between historical and literary narratives since their origins. Considering the Aristotelian conception on the difference between poetry and history, dialoguing with the main theorists on modern philosophy of history, especially Paul Veyne, Walter Benjamin, Hayden White and Linda Hutcheon, historical and literary narratives are featured as similar linguistic constructions. In other words,

both present plots, characters, typically literary rhetorical resources, including figures of speech, and their attempt to represent reality seems to be a mimesis. Thus, the literary works with historical content, especially the historical novel and its subcategories, have been used as an important source for historians, and they have boosted the collective imaginary in terms of historical knowledge.

Keywords: History, Literature, Confluences.

Introdução

"A história é uma narrativa de eventos: todo o resto resulta disso"
(VEYNE, 1998, p. 18)

A interface entre história e literatura tem acompanhado essas duas formas narrativas desde sua gênese. Uma breve incursão pelas produções literárias fundacionais no Ocidente é o suficiente para perceber claramente que História e Literatura encontram-se imbricadas e interdependentes.

Na Antiguidade, as narrativas bíblicas¹ trazem, na figura de Abraão, a origem de um povo. A epopeia clássica, com a *Ilíada* e a *Eneida*, narra a destruição e a fundação de cidades emblemáticas: Troia e Roma, respectivamente. Na Idade Média, os poemas épicos *El Cantar del Mio Cid*, na Espanha, e *La chanson de Roland*, na França, desdobram as desventuras de personagens históricos: Rodrigo Díaz de Vivar e conde Rolando. Pode-se mencionar ainda o romance histórico scottiano do século XIX, ou, no Brasil, o romance histórico alencariano. A lista é ampla e ininterrupta nos anos que se seguem.

¹ A respeito dos textos bíblicos enquanto textos literários, ver Magalhães (2009; 2008).

Antes do advento da "história científica" de Leopold von Ranke, no século XIX, história e literatura sequer eram diferenciadas, tidas "como ramos de uma mesma árvore do saber" (HUTCHEON, 1991, p. 141).

O imbricamento entre narrativas históricas e literárias revela-se de diversas maneiras. Às vezes, como fontes de pesquisas mútuas tanto para historiadores quanto para escritores literários. Outras vezes, de modo mais peculiar, como fusão representada em suas próprias narrativas.

A historiografia, ao longo dos tempos, tem sempre servido como fonte para escritores literários em suas elaborações de personagens, acontecimentos e períodos históricos. Isso pode ser ilustrado com o famoso escritor inglês Charles Dickens, que encontrou na obra do historiador Thomas Carlyle a principal fonte acerca da Revolução Francesa para a elaboração de seu romance *A Tale of Two Cities (Um Conto de Duas Cidades)*.

O fenômeno parece ser inversamente proporcional, ao constatar que muitas obras reconhecidas como literárias também têm fundamentado e inspirado os historiadores, conforme confessa Burckhardt (1955, p. 136, tradução livre): "A história encontra na poesia não apenas uma de suas fontes mais importantes, mas também uma de suas mais puras e melhores".²

No âmbito da literatura brasileira, *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, tornou-se referência indispensável para historiadores no estudo da Guerra de Canudos. A obra tem composto o currículo de diversas

pós-graduações *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) em História no Brasil. Luiz Costa Lima (2006) identifica nela uma espécie de hibridismo entre Ciências Humanas e Arte, ou, nas próprias palavras do teórico: *Os Sertões* representa "simultaneamente, obra de ciência e de literatura" (LIMA, 2006, p. 374).

Nessa linha de pensamento, este ensaio propõe uma breve revisão teórica, nas perspectivas da Filosofia da História e da Teoria Literária, sobre as tensões e congruências que as narrativas históricas e literárias têm travado desde sua origem, com especial atenção para a relativização do cientificismo que parece superestimar a representação da "realidade" presente nessas narrativas.

Historiografia, literatura e representação da realidade

O embrião da tentativa de delimitação entre história e literatura foi empreendido por Aristóteles, no famoso capítulo nove de sua *Poética*, quando o filósofo aponta a historiografia como "o que aconteceu" e a poesia como "o que poderia ter acontecido". Para o filósofo, tal distinção dar-se-ia não pela forma (prosa ou verso), mas pela integridade de seu conteúdo enquanto reprodução da realidade. Para ilustrar, Aristóteles cita Heródoto, historiador grego do século V a.C., declarando que, mesmo se sua obra fosse escrita em verso, preservaria o *status* de história. E, por fim, classifica a poesia como mais elevada do que a história por ter caráter universal, enquanto a historiografia estaria reduzida ao

² Original: "History finds in poetry not only one of its most important but also one of its purest and finest sources."

particular. Nesse prisma, com uma visão mais holística, o poeta estaria mais próximo do filósofo (ARISTÓTELES, 2011).

Existe na percepção aristotélica uma hierarquização, que coloca a produção literária em um lugar privilegiado. Essa visão não tem sido rara entre os sucessores do filósofo, nem se encontra caduca na contemporaneidade, como se pode verificar na proposição do teórico alemão Eberhard Lämmert, em seu estudo sobre a historiografia e o romance:

[...] a literatura ficcional, em todos os tempos, sempre teve de vantagem sobre a historiografia: romances podem, com a força imagética de seus textos, não apenas animar o diálogo entre o passado e o presente de seus leitores de forma sempre nova, como podem também desentranhar uma visão de relações de vida para as quais nem as instituições sociais nem as ciências jamais encontraram, no passado ou no presente, soluções compatíveis com a dignidade humana (LÄMMERT, 1995, p. 304).

Ainda que verossímil em determinados casos, essa superestimação do texto literário em relação ao historiográfico não se demonstra tão plausível, sobretudo se considerada a produção historiográfica pós-moderna. É bem certo que também não se aplicaria ao tempo de Aristóteles. O historiador britânico Ste. Croix (1992) já teria alertado que o pressuposto aristotélico não faz justiça sequer à historiografia do próprio Aristóteles, que tem n'A *Constituição de Atenas* uma rica descrição do regime político

ateniense, a qual transcende o caráter particular, restrito, atribuído à historiografia pelo filósofo. De tal modo, Ste. Croix situa as duas formas narrativas (a literária e a historiográfica), ainda que distintas, no mesmo nível do ponto de vista do conhecimento que podem oferecer. Traçar então posturas hierarquizantes em favor de qualquer uma das áreas não reflete uma conclusão verificável, tampouco convincente. Além do mais, não se trata de um propósito neste ensaio.

No entanto, ao indicar a narrativa histórica como "o que aconteceu", presume-se da concepção aristotélica que a "realidade" ou os "acontecimentos históricos" pudessem ser reproduzíveis ou duplicáveis por intermédio da linguagem. Uma premissa um tanto exígua, senão ingênua, se considerados os estudos linguístico-filosóficos modernos. Esse pressuposto perde sustentação, por exemplo, se levado em conta o pensamento filosófico de Wittgenstein, que, desde o seu *Tractatus Logico-Philosophicus*, relativizou o isomorfismo linguagem/realidade, principalmente ao demonstrar a plasticidade da língua, cujos significados se elaboram e reelaboram continuamente conforme o seu uso nos diversos e dinâmicos contextos semânticos, fenômeno que ele chamaria de "jogos de linguagem", elucidados em suas *Investigações Filosóficas* (WITTGENSTEIN, 1999; 1968).

A filosofia da linguagem wittgensteiniana assinalaria um prognóstico às tendências de fragilização e relativização da "verdade" historiográfica que se

disseminariam com maior impacto no século XX, notadamente pela escola dos Annales francesa e relativistas como Paul Veyne, Hayden White e Linda Hutcheon.

Declarações como as do antropólogo Clifford Geertz (1988), de que os clássicos da Antropologia permaneceram na mente das pessoas não pelo seu conteúdo, mas pelo talento literário de seus escritores, ou ainda do filósofo Richard Rorty (*apud* LAMARQUE; OLSEN, 1994), de que toda realidade é uma grande ficção, demarcam os rumos que seguiria a Filosofia da História a partir do século XX.

Emerge, assim, uma tendência a compreender a historiografia não como a reprodução dos acontecimentos históricos, mas como uma narrativa quase tão literária (e até ficcional) quanto os próprios textos literários. Essa concepção chegou a gerar, na língua inglesa, o neologismo '*faction*', aglutinação das palavras '*facts*' (fatos) e '*fiction*' (ficção). O termo faz referência a textos em que a delimitação entre o ficcional e o real seja imprecisa (se é que existe algum texto em que essa delimitação exista!). Essa noção conduz diretamente às palavras de Ronald Weber (1980, p. 14, tradução livre), ao estabelecer que

A não-ficção não podia narrar a realidade mais que a ficção, visto que todas as formas de escrita oferecem modelos ou versões da realidade em vez de reais descrições dela: consequentemente, a não-ficção [é] inerentemente tão 'irrealista' quanto a ficção.³

Declarações dessa natureza não agradariam aos historicistas positivistas, embora carreguem um princípio bem razoável. Todo cuidado com os conceitos de "realidade" ou "verdade" é sempre bem-vindo, a fim de evitar as perspectivas objetivantes e totalizantes inerentes aos próprios termos. A "verdade histórica" tem sempre se revelado problemática e, por isso, "[...] a aporia da verdade há de ser entendida com extrema cautela" (LIMA, 2006, p. 155). Na compreensão de Costa Lima (2006), a "verdade histórica" tem incessantemente mantido "um lado escuro", não questionado. E o ofício do historiador parece estar mais próximo da mimesis que do próprio relato histórico, visto que suas reconstituições estão sempre sujeitas ao lugar-social em que foram produzidas, trazendo suas marcas, seus limites e preconceitos.

No campo literário, como observa Compagnon (2012), levando-se em conta a visão aristotélica (da literatura enquanto representação da realidade), tal tentativa não ultrapassaria a mimesis. E disso também não se livraria a historiografia, porque a sua tentativa de dizer "o que aconteceu" faz do mundo o seu referente, o que nem sempre acontece na literatura, conforme demonstra Compagnon (2012) no seu capítulo sobre "O mundo".

Os críticos literários, sobretudo os formalistas, defenderam a autonomia da literatura em termos de representação da realidade e a posicionaram como autorreferencial e autossuficiente. De tal forma, ignoraram que, antes mesmo da

³ Original: "Nonfiction could no more chronicle reality than fiction since all forms of writing offer models or versions of reality rather than actual descriptions of it: consequently nonfiction [is] as inherently 'irrealistic' as fiction."

elaboração textual, existe um contexto que a viabiliza e com o qual está imbricada. Nesse sentido, o advento dos Estudos Culturais no campo literário, a partir da segunda metade do século XX, traria proeminentes contribuições.

Com vistas para uma espécie de “impotência da linguagem” em retratar a realidade, como concebeu Roland Barthes, Compagnon (2012) conclui que, embora um significante não possibilite um acesso direto a um referente ou que um romance não reproduza a “realidade” fidedignamente (existe meio que o faça?), a língua, ainda assim, é referencial e a literatura continua a representar a “realidade”.

No caso da historiografia, ao desdobrar suas impressões acerca da visão pós-moderna sobre narrativas históricas, Jeroen Dewulf deixa implícita a inconsistência da delimitação aristotélica entre o poeta e o historiador ante a diversidade de narrativas disponíveis hoje, relatando que “[...] passou a ser cada vez mais difícil distinguir entre obras ficcionais e não-ficcionais, alguns defendem até que a ideia em si de se tentar fazer esta distinção já é uma ficção” (DEWULF, 2004, p. 209).

Essas noções acabaram por compelir os próprios historiadores a contestarem a cientificidade ou a “verdade histórica” visada pelos historicistas. E, como relata Chartier (2009, p. 11-12), “[...] obrigavam os historiadores a abandonar a certeza de uma coincidência total entre o passado tal como foi e a explicação histórica que o sustenta”.

Chartier (2009, p. 12) observa ainda que a historiografia passou a ser vista por essa nova geração de

historiadores relativistas como “[...] uma escritura sempre construída a partir de figuras retóricas e de estruturas narrativas que também são as da ficção”, o que é, de modo geral, corroborado por um dos principais expoentes do ramo que problematiza a epistemologia historiográfica no século XX: Paul Veyne. Em *Como se escreve a história*, Veyne (1998, p. 3) declara que “Como o romance, a história seleciona, simplifica, organiza, faz com que um século caiba numa página”. E, com sua crítica ao historicismo quantitativo e determinista, conclui que “[...] o tecido da história é o que chamaremos de uma trama [...]” (VEYNE, 1998, p. 42).

Para o teórico, portanto, a historiografia não passaria de uma narrativa literária, com seus personagens, suas tramas, seu recorte temporal, suas ideologias, tudo organizado conforme as intenções de seu autor ou dos interesses de seus financiadores. Em síntese, Veyne viu na história a que se pode ter acesso “um verdadeiro romance”.

Emblemático historiador do século XX, precursor da escola dos Annales, Marc Bloch, em seu texto sobre o ofício do historiador, vai denunciar a cientificidade da história, ao declarar que “[...] a própria ideia de que o passado, enquanto tal, possa ser objeto de ciência é absurda” (BLOCH, 2001, p. 52). E aponta o historiador como um “[...] investigador que se esforça para reconstruir um crime ao qual não assistiu [...]” (BLOCH, 2001, p. 69). E vale destacar que o resultado do ofício do historiador, ou seja, essa

sua grande trama literária nomeada historiografia, torna-se "refém" dos sistemas, das instituições, como bem observou Michel de Certeau (1982).

Em sua *Escrita da história*, o teórico francês acusa as instituições de influenciarem o ofício do historiador. E que sua escolha do objeto e das fontes permanece sob tutelas acadêmicas que nortearão o resultado final. Para ilustrar, Certeau (1982, p. 42) destaca que, com a distância temporal e uma visão mais epistemológica, se conseguem hoje perceber "[...] os preconceitos que limitaram a historiografia mais recente. Eles aparecem tanto na escolha dos assuntos quanto na determinação dos objetivos dados ao estudo". O teórico relativiza ainda a descrição historiográfica da realidade ao conceber real e discurso como oximoros.

Dentre tantos historiadores ou filósofos da história no século XX, decerto, Hayden White, com sua meta-história, foi o que teve maior visibilidade e, provavelmente, o que melhor consolidou o elo entre narrativas históricas e literárias (apesar de ser também o que mais recebeu críticas). Em sua obra *Metahistory*, White lança seu estudo sobre as narrativas pretensamente históricas de quatro grandes historiadores do século XIX: Michelet, Ranke, Tocqueville e Burkhardt, além dos escritos de Hegel, Marx, Nietzsche e Croce. Na análise, White identifica categorias literárias que se deixam escapar nos textos desses autores, dentre as quais se encontram os tropos: metáfora, metonímia, sinédoque e ironia (figuras de linguagem tipicamente literárias). Além disso, tomando por

base a teoria da ficção de Northrop Frye, Hayden White indica ainda quatro arquétipos retóricos: romance, tragédia, comédia e sátira.

Com esses resultados, preconiza-se que as narrativas ditas históricas encontrar-se-iam mais no terreno literário do que no científico. Segundo White, a historiografia não passaria de "[...] uma estrutura verbal em forma de um discurso narrativo em prosa que pretende ser um modelo, ou ícone, de estruturas e processos do passado com o intuito de explicar o que eles foram ao representá-los"⁴ (WHITE, 1975, p. 2, tradução livre). Em outros termos, a historiografia seria nada mais que uma narrativa, uma produção linguística com características semelhantes àquelas contidas na literatura. Na conclusão de sua *Metahistory*, White declara:

Em minha opinião, nenhuma teoria da história existente é convincente ou atraente para um dado público apenas com base em sua adequação enquanto uma "explicação" dos "dados" contidos em sua narrativa, porque, na história, assim como nas ciências sociais em geral, não há forma de preestabelecer o que valerá como um "dado" e o que valerá como uma "teoria" através da qual se "explique" o que os dados "significam"⁵ (WHITE, 1975, p. 429, tradução livre).

Com conclusões tão contundentes como essas, que deixariam o trabalho dos historicistas positivistas quase no niilismo (considerando que seu propósito seria revelar as verdades históricas), claro que Hayden White não se esquivaria das críticas, tendo Carlo Ginzburg como principal opositor.

⁴ Original: "[...] a verbal structure in the form of a narrative prose discourse that purports to be a model, or icon, of past structures and processes in the interest of explaining what they were by representing them."

⁵ Original: "In my view, no given theory of history is convincing or compelling to a given public solely on the basis of its adequacy as an "explanation" of the "data" contained in its narrative, because, in history, as in the social sciences in general, there is no way of pre-establishing what will count as a "datum" and what will count as a "theory" by which to "explain" what the data "mean"."

Entretanto, o próprio White já alertaria sobre os limites de seu trabalho, quando confessa: "Eu não sei se as quatro estratégias interpretativas que identifiquei esgotam todas as possibilidades contidas na linguagem usada para a representação de fenômenos históricos"⁶ (WHITE, 1975, p. 429, tradução livre). E essa é exatamente uma das principais críticas a White, a de que existem muitas outras figuras de linguagem e categorias retóricas presentes na historiografia além das apontadas por ele.

Mas as críticas não se reduzem a isso. Estudiosos mais recentes, como Lamarque e Olsen (1994) e Dorrit Cohn (1999), contestam-no por não considerarem a presença de categorias literárias na historiografia subsídios suficientes para caracterizá-la como ficcional ou literária, o que, sobremaneira, é compactuado por Costa Lima (2006, p. 385) na percepção de que "não é o uso de recursos literários que favorece ou prejudica uma obra como historiográfica".

Lamarque e Olsen (1994) e Dorrit Cohn (1999) sugerem ainda que Hayden White não levou em conta o que chamaram de "responsabilidade" ou "compromisso" do historiador em relação ao leitor. Essa responsabilidade poderia ser traduzida, analogicamente, no que Lejeune (2003; 1991) chamou de "pacto autobiográfico". Para este teórico, a principal fronteira entre a autobiografia histórica e uma obra de ficção residiria tão-somente no pacto que o biógrafo estabelece com o leitor. Trata-se então da responsabilidade de o autor anunciar *a priori* o caráter autobiográfico ou

ficcional de sua obra de acordo com seus propósitos. Nesse âmbito, do mesmo modo, o historiador carregaria tal responsabilidade de elaborar uma narrativa verossímil em função do respeito ao pacto com o leitor. Tratar-se-ia de uma espécie de "pacto histórico".

Os críticos de White ressaltam ainda que a historiografia é fruto de um longo trabalho de resgate documental, de vestígios, inclusive arqueológicos, dos quais o romancista, o dramaturgo ou o poeta estariam livres. Dorrit Cohn (1999) compreende a narrativa histórica como distinta da literária por ser sempre controlada, comedida, passível de explicações do historiador e questionamentos do leitor, "[...] com sua obrigatória correspondência aos acontecimentos que narra abertamente no próprio texto. A relação do romancista com suas fontes é livre [...]"⁷ (COHN, 1999, p. 114, tradução livre). Nessa ótica, a literatura estaria liberta das tutelas científicas e da "prova" às quais a historiografia é submetida.

Essa visão parece não ultrapassar uma ilusão, pois o que se verifica na historiografia dominante (os principais ensaios historiográficos veiculados) é a "história dos vencedores", como apontou Benjamin (1994). Quanto à literatura, deve-se considerar que não faz parte de sua natureza a submissão ao teste da "verdade" ou verificação do real. Recorrendo aos termos de Todorov (1981), a literatura não é verdadeira nem falsa. Essa questão nem deve ser levantada, visto que é justamente nisso que reside seu *status* de ficção.

⁶ Original: "I do not know whether the four interpretative strategies I have identified exhaust all the possibilities contained in language for the representation of historical phenomena."

⁷ Original: "[...] with its obligatory correspondence to the happenings it narrates overtly displayed in the text itself. The novelist's relation to his sources is free [...]"

Refletir se o controle sobre a historiografia colocá-la em posição de vantagem ou a tornaria mais restrita que as narrativas literárias faria retornar às posturas hierarquizantes que aqui se procura evitar. Além do mais, não é bem certo que as obras literárias estejam tão livres do "controle", dos interesses, das tutelas ideológicas dominantes nos contextos em que são produzidas, na medida em que, como bem alertou Bakhtin (1990; 1981), toda manifestação da linguagem emerge de um contexto ideológico. Basta observar a produção literária dos românticos brasileiros para ter uma evidência bem clara a esse respeito.

A crítica à meta-história de Hayden White também se dirige ao fato de que foram analisados somente textos de autores do século XIX, ficando excluído o trabalho historiográfico mais recente, mais engajado com a prova (GINZBURG, 2002). O historiador italiano Carlo Ginzburg, vanguardista no que se chamou micro-história, tenta desfazer o que seria, em sua opinião, um radicalismo de Hayden White, especialmente ao aproximar a suposta divisão entre retórica e verdade, ou retórica e prova. Para tanto, Ginzburg refaz o percurso da retórica grega e presume ser equivocada a interpretação cética dos pós-modernistas sobre a historiografia por concentrarem seu ponto de partida na *Poética* de Aristóteles em vez da *Retórica*, na qual se encontraria o núcleo racional que seria a prova, ou as provas. O historiador italiano enxerga a retórica como o recurso mais realista existente. E, para ele, o que não se

notou é que a *Retórica* aristotélica rompe com a retórica sofista, que se apresentava mais como "a arte de enganar" (GINZBURG, 2002).

Portanto, para Ginzburg, retórica e prova não se excluem. Ao contrário, a prova representa o cerne racional da *Retórica* aristotélica. A noção de prova está centrada em três tipos de oratória: a deliberativa, a demonstrativa e a judiciária, sendo esta última a que mais se conecta à historiografia, porquanto o raciocínio judiciário, ou a retórica jurídica, trata de acontecimentos passados (GINZBURG, 2002).

A despeito das críticas à meta-história de Hayden White, alguns apontamentos preliminares tornam-se inevitáveis: em primeiro lugar, o fenômeno histórico consiste em um passado irretornável, "um crime sem testemunhas", parafraseando Marc Bloch. Um passado sobre o qual só existem "ruínas", como diria Walter Benjamin (1984). O termo "ruínas", metáfora inaugurada pelo filósofo judeu-alemão, não somente se refere às ruínas históricas, mas a todos os fragmentos, os cacos, os estilhaços deixados como vestígios do passado. Em outros termos, o legado histórico se reduz a fragmentos difusos que o historiador recolhe, organiza e reconstrói em formato de narrativa.

Portanto, da história, só restam "ruínas" e a historiografia – tanto quanto a literatura – não passa de uma narrativa planejada, recortada e, muitas vezes, forjada. História e literatura, conforme declara Hutcheon (1991, p. 141), "[...] são identificadas como construtos linguísticos, altamente

convencionalizados em suas formas narrativas”.

Além disso, narrativas históricas e literárias têm-se influenciado mutuamente e também habitado o imaginário coletivo em termos de personagens e acontecimentos históricos. Como bem lembra Lämmert (1995), os contemporâneos escoceses de Walter Scott formaram sua visão do passado com base em seus romances históricos e “Somente o romance extrairia de notícias legadas o retrato completo de uma época passada, e transformaria esta para o leitor em uma vivência imediata” (LÄMMERT, 1995, p. 290), ainda que personagens e datas, muitas vezes, confundam-se um pouco (SCHEFFEL, 1919, p. 20-25).

Linda Hutcheon (1991), em seu estudo sobre a poética do pós-modernismo, a partir da metaficção historiográfica, busca demonstrar a plausibilidade dos pressupostos levantados por Hayden White. A teórica ratifica que, conectada às provas ou não, a história materializa-se somente no texto:

E, ao afirmar que a história não existe a não ser como texto, o pós-modernismo não nega, estúpida e ‘euforicamente’, que o passado existiu, mas apenas afirma que agora, para nós, seu acesso está totalmente condicionado pela textualidade (HUTCHEON, 1991, p. 34).

Essa constatação demonstra-se tão evidente – e talvez irrefutável – que não é contestada nem por Ginzburg, que também reconhece a historiografia como retórica.

Retomando o diálogo com Walter Benjamin, ainda que este filósofo não tenha desenvolvido uma filosofia sistematizada sobre a história, em seu texto *Sobre o conceito da história*, precisamente na sétima “tese”, ele denuncia a historiografia como um historicismo de identificação com “os vencedores”, isto é, os manuais de história têm frequentemente apresentado apenas a versão dos vencedores, ou a história dos vencedores, o que reporta ao “controle” do qual falava Dorrit Cohn (1999) ou à submissão perante as instituições denunciada por Michel de Certeau (1982).

Ao utilizar o termo *vencedores*, Benjamin não se refere aos vencedores apenas de batalhas, de guerras, mas das “guerras” de classes, das lutas contra ou a favor da justiça social, como concorda Michael Löwy (2005). E, com o intento de superar essa falha, ele conclui a sétima tese evocando que é preciso “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1994, p. 225). Mais uma metáfora benjaminiana, que implica ir contra a corrente da versão oficial da história, transgredir os relatos ou as “vozes” dos vencedores e, por conseguinte, dar voz aos oprimidos, revelar os invisibilizados, trazer à tona as diversas ideologias e perspectivas veladas sobre os eventos do passado.

Como ilustração de como determinados grupos podem ser silenciados nas narrativas históricas ou literárias, Linda Hutcheon (1991, p. 143) indaga: “nas tradicionais histórias do século XVIII, onde estão as mulheres?” No caso do estudo de Hutcheon, que trata da poética do

pós-modernismo, a autora aponta a metaficção historiográfica como um subgênero romanesco que contesta as versões históricas oficiais ou mesmo outras obras literárias. E exemplifica com o romance *Foe*, publicado em 1986, pelo escritor sul-africano Michael Coetzee, em que a personagem feminina Susan Barton, também naufraga da mesma ilha de Robinson Crusoe, traz para Foe (Daniel Defoe) a sua versão da história para ser narrada. Esta seria uma “história a contrapelo”, como queria Benjamin, só que, neste caso, em narrativa literária.

Ao pensar num caso historiográfico brasileiro, só para ilustrar, basta procurar onde estão as vozes dos índios ou dos africanos no sistema colonial brasileiro? Quem narra a história do Brasil? Em observação oportuna, Darcy Ribeiro (2006, p. 27) revela: “[...] só temos o testemunho de um dos protagonistas, o invasor”. Ou seja: “O que a documentação copiosíssima nos conta é a versão do dominador” (RIBEIRO, 2006, p. 27).

Com isso, nota-se que historiografia e literatura podem silenciar ou excluir pessoas, acontecimentos e, sobretudo, discursos. A atenuação dessa problemática parece ter sido um dos propósitos – não o único – da noção de micro-história ginzburgiana, que a partir das trajetórias de personagens subalternas tenta demonstrar uma versão diferenciada, a perspectiva dos espoliados sobre determinados episódios históricos, a exemplo de sua obra *O queijo e os vermes*, em que narra uma versão da história da Inquisição no norte da Itália na visão de um moleiro (GINZBURG, 2006).

O romance histórico: um subgênero literário que narra a história

Levando em conta a discussão acerca da interconexão entre história e literatura, cabe uma breve reflexão sobre o romance histórico e suas subcategorias: metaficção historiográfica, romance regionalista, romance de fundação e romance de formação, enquanto exemplos contundentes dessa interface.

Sendo sua origem atribuída pela maioria dos pesquisadores a *Dom Quixote*, de Miguel Cervantes, o gênero romanesco é relativamente novo, produto da Modernidade⁸. A epopeia burguesa moderna, como diria Lukács (2000) apoiado em Hegel (1964). Esse gênero carrega sempre um hibridismo incontornável e uma notória plurivocalidade, como observou Bakhtin (1993). Trata-se de um gênero não-acabado. E nesse ponto Lukács e Bakhtin estão de acordo.⁹

Dentre as características que fazem do romance uma nova forma literária está o fato de ter abolido a clássica divisão dos gêneros literários: dramático, épico e lírico; que se tomaram insuficientes para defini-lo. O gênero romanesco demonstra-se mais livre e plurilinguístico do que seus antecessores, ao fazer o uso simultâneo de diversos gêneros textuais, tais como a narração, a descrição, o drama, o ensaio, o comentário, o monólogo, a fábula, a história, o apólogo, o idílio, a crônica, o conto, a epopeia, etc., conforme assinala Robert (2007).

Dentre as diversas características do romance,

⁸ Ratifique-se a perspectiva eurocêntrica desse atributo, haja vista a existência de produções literárias dessa natureza em outros continentes, a exemplo da obra japonesa *Genji Monogatari* (História de Genji), atribuída à escritora Murasaki Shikibu, que apresenta características do gênero romanesco moderno. Publicado no século XI, consistiria no primeiro romance da história.

⁹ Os teóricos convergem nesse ponto, mas se contrapõem quanto à origem do gênero romanesco, visto por Lukács como a epopeia moderna e apontado por Bakhtin como um novo gênero não tão vinculado à epopeia clássica.

sobretudo do romance histórico, encontra-se a notória matéria de extração histórica, o que leva Lukács (2000) a aproximá-lo da epopeia, justamente por identificar o elemento histórico nos dois gêneros, ainda que, na maioria das vezes, essas narrativas recorram ao universo mítico, lendário e imaginário.

Com isso concorda Alcmeno Bastos (2007), ao ver no romance e na epopeia realizações de um mesmo gênero literário: o épico. O teórico acredita que o papel da epopeia para os antigos é o mesmo desempenhado pelo romance para a sociedade burguesa dos séculos XIX e XX. Sendo que, no caso do gênero romanesco, mesmo nas obras que se afastam da matéria de extração histórica, necessita-se sempre de um fundo de realidade para ser aceito. Esse fundo estaria impresso na verossimilhança que sua construção narrativa proporciona, bem como na credibilidade que as personagens transmitem, como se identifica, por exemplo, em *Madame Bovary*, de Flaubert, ou *Raskolnikow*, de Dostoiévski, conforme ressalta Döblin (2006).

Em seu estudo sobre o romance histórico, Alcmeno Bastos (2007) explica que, enquanto a epopeia é estruturada em dois planos (o histórico e o maravilhoso), o romance preservou o plano histórico, mas substituiu o maravilhoso (que seria o mítico) pelo ficcional. A permanência do plano histórico e a substituição do maravilhoso pelo ficcional revelaria no romance uma mimesis que propicia uma verossimilhança bem-sucedida. E o exemplo *par excellence* desse tipo de mimesis estaria, provavelmente, no

romance histórico, principalmente a partir do Realismo.

Tendo Walter Scott, Alexandre Dumas e Leon Tolstói (no Brasil, José de Alencar) como principais precursores, esse subgênero romanesco tem contornado o imaginário histórico coletivo (ESTEVES, 2010). Foi durante o século XIX que ele surgiu no Brasil, a partir da ambição dos românticos de construir uma identidade nacional e documentar (ou forjar) os processos históricos pelos quais passava o país.

De tal forma, pode-se entender que o próprio romance brasileiro nasce emparelhado com o romance histórico. *Um roubo na Pavuna* (1843), de Azambuja Suzano, foi indicado por Antonio Candido (1971) como o primeiro romance histórico brasileiro, embora seja na obra alencariana que o gênero encontra sua consolidação, com *O Guarani* (1857), *As Minas de Prata* (1865), *Iracema* (1865), *Guerra dos Mascates* (1871) e *Ubirajara* (1874). Escritores como Machado de Assis, Euclides da Cunha, Graciliano Ramos, Érico Veríssimo, entre tantos outros, dariam seguimento ao subgênero.

Entretanto, delinear precisamente os elementos que fazem de uma obra um romance histórico torna-se uma tarefa espinhosa, haja vista a diversidade de características que têm acompanhado esse subgênero desde Walter Scott, o que leva Alcmeno Bastos à conclusão de que "o termo romance histórico já não é capaz, hoje, de dar conta do aproveitamento ficcional em prosa da matéria de extração histórica" (BASTOS, 2007, p. 78). Porém, ainda que reconheça o

hibridismo incontornável do romance histórico, o teórico arrisca delinear algumas de suas características: o conteúdo narrado deve ser de extração histórica, o que se refere tanto à ação quanto às personagens, as quais devem obrigatoriamente afetar e serem afetadas pelo acontecimento histórico.

O teórico observa ainda que o romance histórico pós-scottiano tem trazido uma combinação de personagens históricas e ficcionais, estando estas últimas condenadas à ficção, enquanto aquelas, ainda que reinventadas (o que geralmente acontece!), evoca sempre a figura histórica. O teórico acrescenta que a matéria narrada deve remeter a um tempo anterior ao de sua escritura.

Ainda sobre o romance histórico, Esteves (2010) refaz o percurso desse subgênero romanesco a partir do modelo scottiano, identificando suas ramificações e demonstrando a complexidade para defini-lo. O teórico concorda com Alcmeno Bastos ao verificar no modelo scottiano uma ação que ocorre em um passado anterior ao escritor e um equilíbrio entre fantasia e realidade na estrutura narrativa, o que promove uma ilusão de realismo ao mesmo tempo em que representa um escape para uma realidade insatisfatória. Encontram-se, nesse modelo, personagens ficcionais, mesmo que a ação seja referente a eventos históricos.

Todavia, esse modelo vai se modificando na composição dos romances históricos subsequentes, a exemplo de *Cinq-Mars*, publicado em 1826, pelo poeta francês Alfred de Vigny, em que há um resgate de personagens históricos e uma maior

concentração nas ações individuais em vez do movimento coletivo.

Com Flaubert, o romance histórico angaria novas características, quando o escritor, em *Salambó*, publicado em 1862, oferece descrições minuciosas do ambiente histórico, incluindo hábitos, vestuário, armas, só que em lugares e tempos distantes e exóticos, sem nenhuma ligação com sua vida privada.

Exemplo também peculiar da modificação na configuração do gênero é *Guerra e Paz*, de Tolstói, consagrada como obra magna da literatura universal por oferecer uma fusão entre ficção e história de forma mais "fluida e vital" (ESTEVES, 2010, p. 33). Com um realismo e riqueza de detalhes incomparáveis, esse volumoso romance -com suas centenas de personagens e mais de mil páginas- remete ao período napoleônico na Rússia, concentrado na retratação da relação franco-russa no período de 1805 a 1820.

Torna-se evidente, portanto, que as nuances do romance histórico estão sempre conectadas às tendências de sua "escola literária", se é que se pode chamar assim. Enquanto o romance histórico romântico, por exemplo, emerge como um forjador e legitimador da nacionalidade, que era a principal aspiração dos românticos, em especial dos brasileiros, o romance histórico realista, por seu turno, como em Tolstói, geralmente traz crônicas ou uma mimesis de maior investimento na verossimilhança.

Esteves (2010) sugere ainda o advento de um "novo romance histórico", produto da pós-modernidade, ligado a uma releitura

crítica da história. Trata-se de uma narrativa que impugna as versões oficiais da história e fornece perspectivas múltiplas. Esse novo modelo estaria estampado no que Linda Hutcheon (1991) classificou como metaficção historiográfica, já mencionada na primeira seção. Nessa subcategoria, estaria alinhado, por exemplo, *João Abade*, de João Felício dos Santos, ao retirar o episódio da Guerra de Canudos da costumeira perspectiva do homem branco "civilizado" e colocá-lo na visão dos vencidos. O romance rompe com a versão tradicional retratada na obra euclidiana e desvela a versão dos "fanáticos" da comunidade de Canudos.

Também segue essa mesma linha *Viva o Povo Brasileiro*, de João Ubaldo Ribeiro, ao oferecer uma reescrita paródica da história brasileira, captando sua essência mediante a carnavalização, em termos bakhtinianos. O romance ubaldiano retira do trono os falsos heróis aclamados pela história dos vencedores. Com seus personagens portugueses, holandeses, negros e índios, a trama denuncia a mentalidade do modelo da casa-grande e senzala, e das lutas escravas para cessar esse sistema, além da miscigenação calcada no estupro. Nesses conflitos, a obra aglutina a cultura lusitana e a brasileira, a cultura dita erudita e a popular.

Tensões dessa natureza podem também ser identificadas em *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa, cujos conflitos nos diálogos -ou na ausência deles- entre o indivíduo letrado e o não letrado

estão entre seus principais temas, conforme aponta Bolle (2004).

É justamente essa crítica social, esse coro dos muitos, que forneceria um caráter primordial para a constituição de um romance histórico genuíno, segundo o crítico literário Otto Maria Carpeaux, ao declarar que "O autêntico romance histórico realiza uma 'revisão de valores', ressuscitando os vencidos, dando uma voz aos que a História, essa *fable convenue*, silenciou" (CARPEAUX, 2005, p. 449).

Para o crítico, portanto, somente uma metaficção historiográfica revelaria um romance histórico autêntico, o que implica, sobretudo, um posicionamento mais social e político do que crítico literário, como se a literatura tivesse sempre o dever de contestar a conjuntura social e posicionar-se de forma (tida como) ética.

Tal perspectiva mais caberia às ciências sociais (ao menos enquanto intenção), mas nem sempre se aplicaria às artes. Ressalte-se que a noção de ética também é variável histórica e geograficamente. É tão movediça quanto a própria filosofia ou o pensamento humano. Assim, a "revisão de valores" almejada pelo crítico não estaria livre de perspectivas ideologizantes.

Dentro do subgênero romance histórico, também tem sido frequentemente utilizado o termo romance regionalista -principalmente nos compêndios didáticos adotados pelas escolas na educação básica brasileira- para se referir às obras em que a ação é deslocada para o interior, ou regiões periféricas do império. Se considerado esse

conceito, estariam nessa linha os romances do cearense Franklin Távora, como *O Cabeleira*, de 1876, que narra a "história" do cangaceiro José Gomes, tendo a seca do sertão nordestino como ambiente; *O matuto*, de 1878, ou ainda *Lourenço*, de 1881, ambos contextualizados no Recife do período da Guerra dos Mascates. Romances como *Os farrapos* (1877), de Luís Alves Leite de Oliveira Bello, e *Vida e Morte de Natividade Saldanha* (1932), de Argeu Guimarães, também se enquadrariam nessa subcategoria.

Contudo, essa concepção não parece bem apropriada por carregar um juízo de valor que discrimina alguns lugares e/ou sujeitos como periféricos, ou marginais, taxando-os de "regionalistas". E acusa-se aqui essa visão de inapropriada porque, no contexto de um país do tamanho do Brasil, com sua complexidade não somente étnico-racial, mas também geológica e sócio-organizacional, como se pode perceber na presença de ruralismos em litorais e urbanização no interior, e vice-versa -e esse não poderia ser o critério para essa distinção-, o que viria a ser a periferia ou o interior no sentido de classificar algumas obras como regionalistas e outras não? Os pressupostos que geram essas distinções parecem estar calcados em um pré-julgamento sem fundamentos convincentes, sendo, por isso, evitados aqui.

Alguns romances históricos podem reportar a uma subcategoria nomeada romance de fundação, caracterizado como "[...] narrativas que se vinculam ao tema da *constituição da nacionalidade*" (HELENA, 1991, p. 20, *itálico nosso*).

Como acontece em *Viva o Povo Brasileiro*, de João Ubaldo, a reflexão propiciada demonstra-se intimamente ligada ao "exame da contaminação entre literatura e sociedade" (HELENA, 1991, p. 22-23). Em termos mais claros, o romance de fundação recorre ao passado na busca de elementos fundadores de uma nação. Assim, o conceito de romance de fundação calca-se na construção imagético-discursiva da identidade nacional.

Ao tratar do tema da construção identitária, observa-se que a concepção de nação brasileira, suas características específicas, tem nas criações literárias do século XIX e XX não somente uma de suas principais fontes, mas também um contundente catalisador. Obras como *Iracema*, *Macunaíma* e *Grande Sertão: Veredas*, entre tantas outras, tiveram função decisiva na invenção da brasilidade. Verifica-se em *Iracema*, por exemplo, um romance de fundação, ao elaborar -ainda que nos moldes românticos- a lenda da fundação do Ceará. A obra concentra na índia Iracema a metáfora de um lugar ainda inexplorado, virgem, como era o Brasil antes da colonização. A personagem Moacir, filho de Iracema com um guerreiro branco, estabelece a crioulização como um dos fundamentos, sobretudo interétnicos, da identidade brasileira.

Claro que o projeto literário romântico brasileiro de invenção da identidade nacional teve fortes influências europeias, como se deve lembrar que o francês Ferdinand Denis, que vivera no Brasil na época, incentivou os escritores brasileiros a seguirem os mesmos temas

abordados por Chateaubriand: a natureza selvagem e os índios. Convém lembrar ainda que a atuação de Gonçalves de Magalhães e Araújo Porto-Alegre na Paris romântica de 1836, mediante a *Nitheroy, Revista Brasiliense de Ciências, Letras e Artes*, impulsionou o movimento romântico no Brasil, como demonstra Leyla Perrone-Moisés (2007).

No entanto, esse fenômeno seria apontado por Antonio Candido (1971) como uma forma de mostrar à Europa que, por um lado, os antepassados brasileiros eram tão nobres quanto os cavaleiros da Idade Média europeia e, por outro, que a paisagem natural do Novo Mundo era mais formosa e imponente do que a do Velho Mundo. Assim, identifica-se nesse antagonismo um francesismo romântico caracterizado como "emulação" (PERRONE-MOISÉS, 2007, p. 58).

Ainda sobre a construção da identidade nacional, embora com visões bem distintas do romance romântico, a obra modernista *Macunaíma*, com seu conjunto de mitos e tradições populares, coloca na figura de seu protagonista um misto das três raças brasileiras e a (des)construção identitária de um herói, ou seja, um herói às avessas. Caracterizado na ambivalência (inteligente e apaixonado, porém preguiçoso e sensual), esse anti-herói representa a multiplicidade identitária, senão a ausência de uma identidade, dada a natureza híbrida da cultura brasileira também identificada em *Iracema*, embora o romance andradiano diferencie-se significativamente do projeto romântico ao abandonar o ufanismo fanático -como identificado em

muitas obras românticas brasileiras em favor de uma visão universal e inovadora para a época.

Perrone-Moisés (2007, p. 73) reconhece em Mário de Andrade "um grande pensador da identidade brasileira", que se distancia tanto da *galofilia* quanto da *galofobia*, assumindo, em vez disso, uma postura "realista e lúcida". Embora *a priori* o escritor visse em *Macunaíma* uma obra de entretenimento, tornou-se um ícone não da identidade brasileira, como geralmente os ensaios teóricos a posicionam, mas de uma "entidade nacional", expressão utilizada pelo próprio escritor. Conforme interpretação de Perrone-Moisés (2007, p. 191), o uso dessa expressão é mais adequado, visto que o termo "identidade" pressupõe a existência de uma "essência" e de uma "origem". Mas *Macunaíma*, enquanto "entidade nacional", consiste em um ser contraditório e ainda em construção.

Voltando ao caso do romance de fundação, bem próximos do que se identifica nessa subcategoria estão os elementos fundacionais elucidados por Willi Bolle (2004) em sua análise de *Grande Sertão: Veredas*. Nesse estudo, o teórico aponta essa obra rosiana como romance de formação (*Bildungsroman*¹⁰) do Brasil. Isso porque narra o desenvolvimento de um herói individual (Riobaldo), mas com marcantes características do romance social, ao recuperar as bases de fundação do país estabelecidas nos clássicos ensaios de história e ciências sociais, chamados retratos do Brasil, de Paulo Prado, Darcy Ribeiro, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Jr.

¹⁰ Termo introduzido e conceituado por Karl Morgenstern (1971) e Wilhelm Dilthey (1985; 1970).

Nos termos de Bolle, o romance rosiano encena os antagonismos sociais, tais como “[...] a arqueologia da servidão, a história da mão-de-obra, as relações entre cidade e sertão, o regime de desmandos, o problema social e a identidade do ‘povo’ e da ‘nação’” (BOLLE, 2004, p. 377). Nesses antagonismos, estariam os elementos básicos da formação do país.

Se o *Bildungsroman* tem no herói individual o guia central para se chegar à autonomia aspirada pelo indivíduo em seus conflitos com as leis da sociedade (Riobaldo é um exemplo!), o romance de fundação, por seu turno, desvela as tensões sociais no movimento coletivo e nos elementos fundadores de um povo e de um lugar. Ou seja: o romance de fundação não investe em um herói específico. Assim, o conceito de *Bildungsroman* tem se demonstrado bastante frouxo, aplicando-se, ao que parece, tão-somente à sua obra fundadora: *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, de Goethe, como esclarece Oliveira (2013).

Portanto, o romance histórico (ao lado da historiografia) oferece um forte registro do passado, ao preservar memórias sobre acontecimentos e lugares históricos e ao instigar o exame das relações sociais “que aconteceram” ou “que poderiam ter acontecido” no diálogo interdiscursivo com os ensaios historiográficos.

Considerações finais

Ao reconhecer a historiografia como nada mais que um construto linguístico repleto de recursos

estilístico-literários e a literatura, com destaque para o romance histórico, com certa liberdade perante dogmas científicos, não estaria esta última trazendo um retrato proeminente ou, ao menos, impactante da história?

Convém notar que o propósito desta reflexão, com o foco em relativizar a cientificidade da historiografia, consiste em uma tentativa de aproximar historiografia e literatura enquanto formas narrativas confluentes. Em outros termos, se historiografia e literatura podem se (con)fundir reciprocamente, existe tanto um valor informativo e reflexivo histórico contido na literatura quanto um enredo, uma estética e uma literariedade na historiografia.

Existe assim uma matéria de extração histórica em alguns textos literários que pode ora coincidir com a historiografia, ora ampliá-la, conforme se confere em alguns clássicos da literatura como *Os Três Mosqueteiros*, de Alexandre Dumas, *Eurico, o Presbítero*, de Alexandre Herculano, *Guerra e Paz*, de Leon Tolstói, *Memorial do Convento*, de José Saramago, *As Minas de Prata* e *A Guerra dos Mascates*, de José de Alencar, *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, entre tantos outros títulos que têm deixado um legado histórico em forma literária.

Sob tal posicionamento, não se deve perder de vista que, se por um lado a noção de “realidade” ou de “verdade histórica” caminha em terreno escorregadio e difuso, sendo incontornáveis suas fronteiras com o ficcional, por outro, este não se limita ao fictício. Dito de outro modo, os termos ficção e fictício não são

sinônimos. Como revela Michael Riffaterre (1990, p. 1, tradução livre), "A única razão por que a expressão 'verdade ficcional' não é um oxímoro, como seria 'verdade fictícia', é que ficção é um gênero, enquanto que mentiras não são".¹¹

Nessa mesma perspectiva, Luiz Costa Lima (2006) demonstra que a ficção, distante da mentira, não implica o mero engano, ainda que não transmita informações "exatas" (seja lá o que isso possa ser). O fato de Riobaldo de *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa, ou Fabiano de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, não passarem de personagens ficcionais não pressupõe engano, ludíbrio, pois representam uma espécie de metonímia de sujeitos do universo extratextual. Referem-se aos tantos "Riobaldos" e "Fabianos" espalhados Brasil afora. Conforme alerta Thomas Pavel (1990, p. 18, tradução livre), ficcional significa "contido em uma obra de ficção"¹² e fictício significa "impreciso".¹³

O teórico alemão Wolfgang Iser (2002) trouxe significativas

contribuições a esse respeito. Ele esclarece que a concepção de que a ficção pressupõe o irreal ou o fictício não ajuda mais hoje. A dicotomia entre ficção e realidade rompe-se por uma terceira dimensão: o imaginário. Essa visão triádica de Iser, além de estabelecer o imaginário como elemento dinamizador da ficção (do qual a historiografia também não se livraria, segundo essa premissa), revela que o possível não se encerra na realidade, mas pode atuar na ficção mediante o imaginário. Não são poucas as obras literárias que têm oferecido parcelas do real, sobretudo com a matéria de extração histórica. É por isso, certamente, que Costa Lima (2006, p. 282) declara: "O ficcional literário incorpora, ainda que de maneira velada ou esotérica, parcelas da realidade".

Por fim, nota-se que a relativização das narrativas enquanto representação da realidade confere, de certo modo, uma era de incertezas, um momento que questiona as verdades do passado, mas que, ao mesmo tempo, encontra no discurso sua "verdade".

¹¹ Original: "The only reason that the phrase 'fictional truth' is not an oxymoron, as 'fictitious truth' would be, is that fiction is a genre whereas lies are not."

¹² Original: "contained in a work of fiction".

¹³ Original: "inaccurate".

Referências

- ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução: Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética (a teoria do romance)*. Tradução: Aurora Fornoni Bernardini. 3. ed. São Paulo: UNESP, 1993.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.
- _____. Le discours dans la vie et les discours dans la poésie. In: TODOROV, Tzvetan. *Mikhail Bakhtine: le principe dialogique suivi de écrits du cercle de Bakhtine*. Paris: Les Éditions du Seuil, 1981, p. 181-215.
- BASTOS, Alcmeno. *Introdução ao romance histórico*. Rio de Janeiro: UERJ, 2007.
- BENJAMIN, W. Sobre o conceito da história. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 222-232.
- _____. A ruína. In: _____. *Origem do drama barroco alemão*. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 199-203.
- BLOCH, M. L. B. *Apologia da história, ou, o ofício de historiador*. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

- BOLLE, Willi. *Grandesertão.br: o romance de formação do Brasil*. São Paulo: Duas Cidades, 34, 2004.
- BUCKHARDT, J. *Force and freedom: an interpretation of history*. New York: Meridian Books, 1955.
- CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 4 ed. São Paulo: Martins, 1971.
- CARPEAUX, O. M. *Ensaio reunidos: 1946-1971*. Rio de Janeiro: UniverCidade; Topbooks, 2005, v. II.
- CERTEAU, M. de. *A escrita da história*. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CHARTIER, R. *A história ou a leitura do tempo*. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- COHN, D. *The distinction of fiction*. Baltimore/London: John Hopkins University Press, 1999.
- COMPAGNON, A. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução : Cleonice Paes Barreto ; Consuelo Fortes Santiago. 2. ed. Belo Horizonte : UFMG, 2012.
- DEWULFUL, J. *E se toda a história fosse ficção? reflexões sobre a utilidade da ficção como critério para distinguir literatura e história*. In : Actas do Colóquio Internacional Literatura e História, Porto, vol. I, p. 209-214, 2004.
- DILTHEY, Wilhelm. *Das Erlebnis und die Dichtung*. 16 ed. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1985.
- _____. *Leben Schleiermachers*. In: *Gesammelte Schriften*. Org. por Martin Redeker. v. XIII, 1-2 e XIV, 1-2, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1970.
- DÖBLIN, Alfred. O romance histórico e nós. Tradução: Marion Brepohl de Magalhães. *História: Questões & Debates*, Curitiba: UFPR, n. 44, p. 13-36, 2006.
- ESTEVES, A. R. *O romance histórico brasileiro contemporâneo (1975-2000)*. São Paulo : UNESP, 2010.
- GEERTZ, C. *Works and lives: the anthropologist as author*. Standford: Standford University Press, 1988.
- GINZBURG, C. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. Tradução: Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- _____. *Relações de força: história, retórica, prova*. Tradução: Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- HEGEL, G. W. F. *Estética (poesia)*. Tradução: Álvaro Ribeiro. Lisboa: Guimarães Editores, 1964.
- HELENA, Lúcia. O romance de fundação: subsídios para a questão da dependência. Atlântida: *Revista do Instituto Açoriano de Cultura*, 2º sem, 1991.
- HUTCHEON, L. *Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção*. Tradução: Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- ISER, W. Os atos de fingir ou o que é o fictício no texto ficcional. In: LIMA, L. C. (Org.). *Teoria da literatura em suas fontes*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- LAMARQUE, P; OLSEN, S. H. *Truth, fiction and literature: a philosophical perspective*. Oxford: Clarendon Press, 1994.
- LÄMMERT, E. "História é um esboço": a nova autenticidade narrativa na historiografia e no romance. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 9, n. 23, p. 289-308, 1995.
- LEJEUNE, P. Definir autobiografia. In: MORÃO, Paula (Org.) *Autobiografia: auto-representação*. Lisboa: Colibri, 2003.
- _____. El pacto autobiográfico. In: LOUREIRO, Ángel G. (Org.) *La autobiografía y sus problemas teóricos*. Barcelona: Antropos, 1991, p. 47-61

- LIMA, Luiz Costa. *História. Ficção. Literatura*. São Paulo : Companhia das Letras, 2006.
- LÖWY, M. *Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses "Sobre o conceito de história"*. Tradução: Wanda Nogueira Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2005.
- LUKÁCS, Georg. *A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica*. Tradução: José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: 34, 2000.
- MAGALHÃES, A. *Deus no espelho das palavras: teologia e literatura em diálogo*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2009.
- _____. A Bíblia como obra literária: hermenêutica literária dos textos bíblicos em diálogo com a teologia. In: FERRAZ, S.; _____. BRANDÃO, E. (Orgs.) *Deuses em poéticas: estudos de literatura e teologia*. Belém: UEPA; UEPB, 2008. p. 11-24
- MORGENSTERN, Karl. "Über das Wesen des Bildungsromans". In: LÄMMERT, Eberhard et al (Orgs.). *Romantheorie: Dokumentation ihrer Geschichte in Deutschland*. Colônia: Kiepenheuer & Witsch, 1971, p. 253-258.
- OLIVEIRA, Manoela Hoffmann. Crítica ao conceito Bildungsroman. *Revista Investigações*. UFPE. v. 26, n. 1, p.1-39, jan. 2013.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Vira e mexe, nacionalismo: paradoxos do nacionalismo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- RIFFATERRE, M. *Fictional Truth*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1990.
- ROBERT, Marthe. *Romance das origens, origens do romance*. Tradução: André Telles. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- SCHEFFEL, Victor von. "Vorwort", Ekkehard. Eine Geschichte aus dem 10. Jahrhundert. In: *Werke*, 4 vol. (Leipzig: Bibliographisches Institut, 1919) vol. 3: p. 20-25.
- STE. CROIX, G. E. M. de. Aristotle on History and Poetry. In: OKSENBERG-RORTY, A (Org.) *Essays on Aristotle's Poetics*. Princeton: Princeton University Press, 1992, p. 23-32.
- TODOROV, T. *Introduction to poetics*. Translated by Richard Howard. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1981.
- VEYNE, P. M. *Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história*. 4. ed. Tradução: Alda Baltar e Maria Auxiliadora. Brasília: UNB, 1998.
- WEBER, R. *The Literature of Fact: literary nonfiction in American writing*. Athens: Ohio University Press, 1980.
- WHITE, H. *Metahistory: the historical imagination in nineteenth-century Europe*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press, 1975.
- WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. Tradução: José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- _____. *Tractatus logico-philosophicus*. Tradução: José Arthur Giannotti. São Paulo: Companhia Editora Nacional/USP, 1968.

RECEBIDO 09/09/2016
ACEITO 10/11/2016

A FALSIFICAÇÃO DA HISTÓRIA NO LIVRO DIDÁTICO HISTÓRIA DO BRASIL: IMPÉRIO E REPÚBLICA

Sabrina Basílio de Almeida
Graduanda em História
Faculdades Integradas de Itararé – FAFIT
sabrina_pib@hotmail.com

Oswaldo Rodrigues Junior
Doutor em Educação
Universidade Federal de Mato Grosso –
UFMT
osvaldo.rjunior@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de pesquisa sobre o golpe militar no livro didático *História do Brasil: Império e República* publicado pela Biblioteca do Exército – BIBLIEX e utilizado em Colégios Militares. A problemática teve como objetivo identificar os tipos de narrativas históricas sobre este evento histórico presentes na obra didática. Para isso, tomaram-se os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo de Bardin (2009) e o conceito de narrativa histórica de Rüsen (2001; 2010).

Palavras-Chaves: Ditadura Militar, Livro didático, Narrativa Histórica.

ABSTRACT

This article presents research results on the military coup in the textbook *History of Brazil: Empire and Republic* published by the Library of the Army - BIBLIEX and used in Military Schools. The problem was to identify the types of historical narratives about this historical event present in the didactic work. For this, we took the methodological procedures of the content analysis of Bardin (2009) and the concept of historical narrative of Rüsen (2001; 2010).

Keywords: Military Dictatorship, Textbook, Historical Narrative.

A origem do problema

Em 2014, o jornal "O Globo" denunciou¹ que o livro didático

"História do Brasil — Império e República", da Coleção Marechal Trompowsky utilizado por mais de 14 mil alunos de 12 colégios militares do país apresenta o golpe militar como "Revolução" defendendo a perspectiva que mesmo sem as liberdades individuais e políticas, o Brasil continuou sendo uma democracia no período dos governos militares.

Segundo a reportagem, o livro ainda divulga que os militares tentaram o diálogo democrático, que não foi aceito por parte da sociedade. Além disso, omite todos os casos de tortura e desrespeito aos direitos humanos afirmando que a repressão foi necessária para manter a ordem no país.

A denúncia foi motivada pelo caso da professora de História Silvana Pineda do Colégio Militar de Porto Alegre, que ao se negar a utilizar o livro, foi afastada da sala de aula e realocada em outros cargos. A professora entrou com um mandado de segurança e no mesmo ano retomou a atividade docente.

Publicado em primeira edição no ano de 1998, o livro não passou pela avaliação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, pois de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996, os militares têm autonomia para organizar o seu sistema de ensino.

O caso gerou uma série de críticas de Historiadores que consideram a obra "enviesada" e atentam para os riscos da narrativa difundida pelo livro didático contribuir para o desrespeito as instituições democráticas e para a naturalização da violência.

¹ Nos colégios militares, golpe de 1964 é ensinado como 'Revolução'. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/nos-colegios-militares-golpe-de-1964-ensinado-como-revolucao-12038975>.

Christian Laville (1999) ao tratar da questão do ensino de História afirma que por muito tempo o ensino da História teve a função de “formação cívica” com o objetivo de contribuir para conformação dos Estados Nacionais. Um marco importante para os países ocidentais, o fim da Segunda Guerra Mundial marcou a vitória da democracia e a mudança no status da disciplina de História para a “formação para a cidadania democrática”. Assim, a disciplina deixou de formar o “cidadão-súdito” para formar o “cidadão-participante”. Os conteúdos deixaram de ser dirigidos e restritos e passaram a ser variados e relativos.

Contudo, quando História é acusada ou criticada pelos conteúdos “factuais” vinculados e objetivos da formação propostos para a disciplina temos a “guerra das narrativas” “como se o ensino da história continuasse sendo o veículo de uma narração exclusiva que precisa ser assimilada custe o que custar” (LAVILLE, 1999, p. 127).

No caso do Brasil, a “vitória da democracia” tardou e só veio no final da década de 1980, depois de 21 anos de Ditadura Militar. Fonseca (2006) explica que no contexto de redemocratização o país foi inundado por propostas curriculares que propunham mudanças nos conteúdos e na função da disciplina de História na direção da “formação para a cidadania” proposta por Laville (1999). Apesar disso, a disciplina também é alvo de constantes conflitos de interesses políticos e ideológicos, que acabam por configurar “a guerra da narrativa” da história do Brasil.

O epicentro dessa guerra narrativa são as interpretações acerca da Ditadura Militar no Brasil. Desde a historiografia de diferentes matizes, passando pelos livros didáticos até o “senso comum”, as narrativas sobre esse período são diversas e muitas vezes conflitantes. Essas diferenças evidadas pela desinformação acabam, em alguns casos, por alimentar um sentimento “saudosista” em relação ao regime autoritário, o que representa um grave problema para a “jovem democracia” brasileira.

Partindo desses pressupostos, intencionamos nesse trabalho analisar as narrativas históricas sobre o golpe e a Ditadura Militar presentes no livro didático *História do Brasil: Império e República* publicado pela BIBLIEX.

O golpe militar nos livros didáticos de História

Os livros didáticos nem sempre foram um objeto de prestígio para os historiadores. Choppin (2004) explica que as primeiras pesquisas nessa temática começaram apenas nas décadas de 1960 e 1970. Isso significa que este é um campo relativamente recente, o que acarreta uma série de problemas e inconsistências.

Choppin (2004) destaca o problema léxico de definição do objeto. Na grande maioria das pesquisas o termo “livro didático” é utilizado de forma genérica sem um debate sobre as especificidades e características desse objeto. O segundo é a ausência de obras síntese, sendo o material existente bastante esparso na forma de artigos e capítulos de livros.

Sobre as linhas pesquisa que tomam como objeto o livro didático, Choppin (2004) define:

1ª - aquelas que, concebendo o livro didático apenas como um documento histórico igual a qualquer outro, analisam os conteúdos em uma busca de informações estranhas a ele mesmo (a representação de Frederico II da Prússia,²² ou a representação da ideologia colonial, por exemplo), ou as que só se interessam pelo conteúdo ensinado por meio do livro didático (história das categorias gramaticais, por exemplo);

2ª - aquelas que, negligenciando os conteúdos dos quais o livro didático é portador, o consideram como um objeto físico, ou seja, como um produto fabricado, comercializado, distribuído ou, ainda, como um utensílio concebido em função de certos usos, consumido — e avaliado — em um determinado contexto (CHOPPIN, 2004, p. 554).

As duas linhas não são estáticas e podem se entrecruzar, caso da presente pesquisas que pretende analisar o conteúdo histórico Ditadura Militar, sem perder de vista o fato de o livro didático em questão ter sido publicado por uma editora vinculada ao Exército, protagonista do evento histórico narrado.

Em relação ao método, Choppin (2004) destaca a prevalência da análise do conteúdo. Sendo essa análise feita de duas formas: “à crítica ideológica e cultural dos livros didáticos; e a segunda, mais recente, mas que tem sido cada vez mais considerada desde o final dos anos 1970, analisa o conteúdo dos livros didáticos segundo uma perspectiva

epistemológica ou propriamente didática” (CHOPPIN, 2004, p. 555).

No Brasil o desenvolvimento do campo foi um pouco mais tardio. Munakata (2012) explica que apesar das primeiras pesquisas com livros didáticos datarem da década de 1970, até 1990 apenas cerca de 50 trabalhos foram produzidos no Brasil. Foi na década de 1990, que as pesquisas com livros didáticos cresceram exponencialmente no país.

Alguns motivos explicam esse crescimento. O primeiro deles é a produção de trabalhos referenciais como a tese de doutorado de Circe Bittencourt² defendida em 1993 na Universidade de São Paulo, que ampliou o campo de pesquisa a partir de novos referenciais. Também a participação de pesquisadores brasileiros em eventos internacionais e a organização de simpósios nacionais já na década de 2000 sobre a temática, o que contribui para a circulação de saberes no campo. Por fim, podemos destacar o fato de o Brasil ter uma política pública bastante abrangente, o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, responsável pela avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos para todas as escolas da educação básica no país, como elemento fundamental para o aumento do interesse por este objeto.

Assim, houve um salto quantitativo nas pesquisas de “22 títulos entre 1993 e 1995; 29 em 1996; 26 em 1997; 63 em 1998; 79 em 1999; e 46 em 2000” (MUNAKATA, 2012, p. 181). Entre 2001 e 2011 os números foram ainda mais expressivos com cerca 800 trabalhos sobre livros didáticos no país.

² BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese (Doutorado em História Social). Universidade de São Paulo, 1993. A tese foi publicada em livro pela Editora Autêntica com o título *Livro Didático e saber escolar (1810-1910)* em 2008.

Diante desses números, Munakata (2012) afirma que "houve época em que estudar livro didático era visto como desvio de comportamento. Hoje há uma proliferação de temas e abordagens possíveis para o seu estudo" (MUNAKATA, 2012, p. 192).

Em meio a essa proliferação de temas encontram-se os trabalhos que procuram analisar conteúdos históricos, como a Ditadura Militar, nos livros didáticos de História.

Um conjunto desses trabalhos analisa livros didáticos utilizados no contexto da Ditadura Militar identificando o alto teor "ideológico" dessas produções. Rocha (2008), Marcelino (2009) e Neto (2014) entendem que os livros didáticos de história produzidos no período eram dispositivos pedagógicos, que objetivavam transmitir a ideologia do governo ditatorial brasileiro alcançando alunos e professores. Difundida nos textos e imagens essa "ideologia cívica" do período intentava formar cidadãos obedientes e dóceis.

Em relação aos livros didáticos produzidos no contexto da Ditadura Militar, Rocha (2008) identificou que:

[...] eram elaborados com a intenção de levar o aluno a memorizar e repetir lições, pouco ajudando na sua formação intelectual. Na prática, aprender era sinônimo de reproduzir. As poucas inovações metodológicas apresentadas pelos livros didáticos são os estudos dirigidos, cruzadinhas, palavras-cruzadas e jogos rápidos, que pouco exigiam do aluno (ROCHA, 2008, p.132).

Apesar disso, Marcelino (2009) destaca que:

Durante o Regime Militar o caráter ideológico estava sendo posto de forma evidente, mas podemos afirmar que por falta de conhecimento em política, filosofia e história a maioria das pessoas que tiveram contato com os livros não percebiam as mensagens colocadas no conteúdo do material escrito. Assim, o papel da educação era formar homens preparados para exercer suas funções cívicas (MARCELINO, 2009, p. 23).

Segundo Neto (2014), tudo isso porque durante a Ditadura Militar o ensino de História sofreu grandes e preocupantes transformações. O Estado promoveu a descaracterização da História e da Geografia que foram substituídas pelos Estudos Sociais e incluiu a Educação Moral e Cívica – EMC e a Organização Social e Política Brasileira - OSPB com a intenção de esvaziar o conteúdo das Ciências Humanas.

A formação dos professores e os livros didáticos sofreram mudanças nesse contexto. Sendo que:

No que se refere a material didático das escolas da época, é possível perceber por meio da análise de obras de Estudos Sociais, o quanto é notável que o livro seguia à risca os conteúdos selecionados pelos autores, reproduzindo um modelo de história factual, uma história positivista que engrandecia grandes feitos, construindo ícones e heróis que deveriam ser lembrados, um ensino voltado para memorização e datas consideradas importantes (NETO, 2014, p. 3).

Dessa forma, podemos constatar que os livros didáticos não davam prioridade a formação da cidadania. A intenção era a formação de “cidadãos-súditos” a moda de Laville (1998).

Outro conjunto de trabalhos analisa o conteúdo Ditadura Militar em livros publicados após o contexto da redemocratização. Rodeghero e Machado (2010), Reis e Prado (2012), Schröder e Masiero (2013) e Silveira (2015) identificaram nas pesquisas, problemas na produção didática recente sobre a Ditadura Militar. Esses problemas residem na manutenção de uma perspectiva tradicional a partir de acontecimentos cronológicos e factuais que excluem determinados setores da sociedade promovendo uma “história sem sujeitos”.

Rodeghero e Machado (2010) tratam da temática da Lei da Anistia de 1979 nos livros didáticos de História para o Ensino Médio aprovados pelo PNLD. Os autores analisaram uma amostra de onze livros de um total de vinte pertencentes ao Catálogo do PNLD para o Ensino Médio. Dentre as onze, dez trataram do tema demonstrando assim a importância de se abordar esse fato da história do Brasil,

Para além do quantitativo, os autores analisaram o conteúdo Lei de Anistia buscando compreender como os livros apresentavam o tema, principalmente pensando a luta dos movimentos sociais e a questão do feminismo, que teve fundamental importância. Os resultados indicam que é dada uma prevalência ao elemento masculino, porém com algumas inserções do movimento feminista pela anistia.

Reis e Prado (2013) analisaram o conteúdo Ditadura Militar nos livros *História Integrada* de Arruda, *História e Vida* de Piletti & Piletti, *História* de Martins e *Nova História Crítica* de Schmidt. Como resultados, identificaram que nas três obras o conteúdo Ditadura Militar é tratado de maneira factual e linear sem contribuir para a problematização por parte dos professores e alunos.

Schröder e Masiero (2013) analisaram os livros *História Integrada* de Claudio Vicentino (1995) *Projeto Araribá - História*, produzido por vários autores (2007) e *Encontros com a História* das autoras Vanice Ribeiro e Carla Anastasia (2012). Segundo as pesquisadoras foi possível observar que as três obras abordam constantemente a temática da repressão, a economia do período e a luta contra o regime. Todos classificam o regime como autoritário e falam sobre o apoio da sociedade a ditadura.

Dessa forma, as pesquisadoras constataram que nesses livros mais recentes houve uma ampliação dos conteúdos relacionados a Ditadura Militar, sendo que:

Possivelmente, esta gradativa ampliação de conteúdos relativos ao tema em questão, tenha se dado em virtude do trauma de tal período que ecoou por muitos anos e que aos poucos, ainda vem sendo desvelado, contribuindo para a compreensão das nuances do período. Esse acréscimo de informações talvez se deva, também, tanto ao surgimento de novas pesquisas que, aos poucos, vão servindo de base para a produção dos livros,

quanto ao amadurecimento da democracia brasileira, aliada à também crescente criticidade e crítica da maioria da sociedade, para com a ditadura (SCHRÖDER e MASIERO, 2013, p. 18).

Silveira (2015) contribui com a afirmação de que os livros didáticos podem contribuir para reflexão sobre a relação entre a história e a memória, principalmente quando abordam assuntos da história recente considerados “traumáticos”, como é o caso do Regime Militar. Sobre isso, a pesquisadora afirma que:

Em síntese, o livro didático tornou-se um instrumento importantíssimo para a consolidação e disseminação de uma memória histórica determinada que, por sua vez, marca fortemente a representação de passado de gerações inteiras que passam pela escola. Acompanhando a trajetória do livro didático é possível identificar também as memórias privilegiadas e silenciadas em seus desdobramentos (SILVEIRA, 2015, p. 5).

Apesar disso, na análise do conteúdo Ditadura Militar no livro didático *História Global: Brasil e Geral* de Gilberto Cotrim, a pesquisadora constatou as inconstâncias entre a invisibilidade da sociedade civil na explicação do golpe militar e o protagonismo no fim do regime. Tal narrativa parece contribuir para uma memória “confortável” de que a sociedade civil não foi conivente com os crimes cometidos pelos agentes da Ditadura.

Esse segundo conjunto de pesquisas permite evidenciar as mudanças promovidas nos livros didáticos recentes que passaram a

tratar de maneira ampliada do tema Ditadura Militar. Apesar disso, persiste o problema de uma “história sem sujeitos”, na medida que a maioria das obras apresenta uma narrativa excessivamente centrada nos personagens políticos do contexto.

Observou-se também a não existência de pesquisas que procuram analisar livros didáticos produzidos pela BIBLIEX utilizados em Colégios Militares. Como hipótese defendemos que esse fato pode estar relacionado a pouca quantidade de obras didáticas publicadas pela editora e mesmo a dificuldade de acesso as obras.

A Ditadura Militar nas páginas de um livro didático da Bibliex

A Biblioteca do Exército - BIBLIEX foi criada pelo Secretário de Estado e Negócios da Guerra, Conselheiro Franklin Américo de Menezes Dória, o Barão de Loreto no dia 17 de dezembro de 1881. A centenária instituição é destinada ao público civil e militar e além das publicações promove outras atividades como palestras, cursos, exposições, entre outras.

A editora começou a funcionar em 1937 na gestão do General Eurico Gaspar Dutra como Ministro da Guerra e funciona em um prédio histórico chamado Palácio Duque de Caxias, no centro da cidade do Rio de Janeiro, onde anteriormente funcionava o Ministério da Guerra. Desde 29 de Janeiro de 2016 está sob o comando do Coronel de Comunicações Alexandre Moreno dos Santos.

Segundo reportagem da Folha de São Paulo³ a editora gastou

³ Editora do Exército lança livros com críticas às visões de esquerda. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2015/12/1723145-editora-biblioteca-do-exercito-lanca-livros-com-criticas-a-visoes-de-esquerda.shtml>

com serviços gráficos desde 2013 o valor de 821 mil reais e na logística de venda 1,85 milhão de reais. Todo o dinheiro arrecadado com as vendas pelo site, em feiras para divulgação e por meio de um sistema de assinaturas em que o participante recebe periodicamente um título, ajuda a custear essa operação. Todo o trabalho com edição e diagramação é feito por membros das Forças Armadas.

Entre os títulos estão publicações sobre estratégias militares, relatos históricos, biografias e obras sobre guerras destacando-se *A arte de Governar* de Margaret Thatcher, ex-primeira-ministra britânica, a coleção *História Oral do Exército* que trata do golpe de 1964, *Não somos Racistas* de Ali Kamel, diretor de jornalismo e esporte da Rede Globo e a *A Revolução Gramscista no Ocidente* e *O Comunismo* que fazem parte de uma seleção de livros com críticas a esquerda.

Este breve histórico da editora, bem como a análise do seu catálogo bibliográfico permitem observar um viés militarista e "anticomunista" bastante explícito nas publicações. Além disso, observou-se que as publicações didáticas não são o forte da editora, sendo a Coleção Marechal Trompowsky uma exceção.

O livro *História do Brasil: Império e República* é parte desta coleção e tem como autores o Coronel do Magistério do Exército Aldo Demerval Rio Branco Fernandes, o 1º Tenente do quadro complementar de Oficiais Maurício de Siqueira Mallet Soares e a professora Neide Annarumma. O volume

analisado foi o de número quinze (15) do ano de 1998.

Logo de início, na apresentação da obra é possível observar algumas diferenças em relação aos livros didáticos de História que fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. A apresentação é do Diretor de Ensino Preparatório e Assistencial dos Colégios Militares, o general Paulo Cesar de Castro que afirma que "a obra resultou de intensa pesquisa em fontes fidedignas, de especial cuidado com a linguagem, e de *imparcialidade* na apresentação dos fatos" (CASTRO, 1998, p. 7, grifo nosso).

Em sua estrutura o livro possui duzentas e trinta e três (233) páginas divididas em seis (6) unidades, com vários capítulos. O primeiro destaque observado na estruturação diz respeito à periodização dividida em seis (6) repúblicas: I) 1889 a 1930; II) 1930 a 1937; III) 1937 a 1945; IV) 1946 a 1967; V) 1967 a 1988 VI) 1988 a 1998. O capítulo analisado *A Revolução de 1964* faz parte da unidade 4 dedicada a IV República (1946-1967).

No trabalho empírico foram considerados os procedimentos da análise de conteúdo entendida como "um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a "discursos" (conteúdos e continentes) extremamente diversificados" (BARDIN, 2011, p. 16). Como conjunto de técnicas de análise das comunicações, esse tipo de análise permite "desmascarar a axiologia subjacente aos manuais escolares" (BARDIN, 2011, p. 37).

Como referencial teórico tomamos o conceito de narrativa histórica proposto por Rüsen (2001; 2010). Para este autor, a narrativa é uma das formas pela qual a consciência histórica se manifesta, enquanto um meio de constituição da identidade humana. Assim, “a consciência histórica constitui-se mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com a qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 66).

Rüsen (2001) indica que “o pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e a seu mundo: a narrativa de uma história” (RÜSEN, 2001, p. 149). Assim, entende-se que o pensamento histórico obedece uma lógica narrativa.

Cabe definir na concepção de Rüsen (2010) que a narrativa histórica é “o processo de constituição de sentido da experiência do tempo” (RÜSEN, 2010, p. 95). Essa narrativa pode ser definida por três qualidades: 1) a mobilização da experiência do tempo passado na tentativa de compreender o presente e promover expectativas de futuro; 2) a ideia de continuidade, que transforma a experiência do passado em algo relevante para a vida presente e futura; 3) o estabelecimento da identidade dos autores e ouvintes. Essa narrativa pode ser de quatro tipos de acordo com as diferentes relações de temporalidade: tradicional (afirmação), exemplar

(regularidade), crítica (negação) e genética (transformação).

Relacionados os procedimentos da análise de conteúdo (BARDIN, 2010) e o conceito de narrativa histórica (RÜSEN, 2001; 2010) permitem intentar compreender os sentidos presentes na narrativa produzida pelo livro didático analisado.

Já no título do capítulo apresenta-se a perspectiva em relação a este evento histórico, com o uso do conceito de Revolução. O termo é adotado na tentativa de legitimar o golpe de estado. Porém, é fundamental diferenciarmos os dois conceitos entendendo que:

Revolução é uma violenta quebra da hierarquia social e política, em uma nação, pondo abaixo o que estava no topo e em seu lugar colocando os que estavam embaixo na hierarquia social e política. [...] Já um golpe de Estado é a ruptura da ordem jurídica para substituição de elementos no governo, ou liquidação de um órgão no governo de um Estado (CICCO, 2011).

Partindo dessa definição observa-se que os autores utilizam de maneira errônea o conceito de Revolução, pois o evento histórico em questão não proporcionou mudanças estruturais que permitissem uma quebra da hierarquia social. Pelo contrário, a ruptura jurídica aprofundou essa hierarquia social.

Mais adiante ao tentar justificar o golpe, os autores constroem uma narrativa depreciativa em relação ao governo de João Goulart:

Durante o Governo João Goulart, a inflação descontrolada, a política de reformas contrariando a Constituição de 1946, e a cooperação do Presidente da República em face dos interesses do Partido Comunista (partido de existência ilegal), a infiltração do Partido Comunista em diferentes setores da Igreja Católica, das Forças Armadas e do meio estudantil e as greves políticas fomentadas provocaram em significativa parcela da opinião pública brasileira, um clima que ensejou graves e crescentes descontentamentos com o governo de João Goulart, que desaguaram na Revolução de 1964 (FERNANDES et al, 1998, p. 169).

Nesta passagem observa-se que os autores procuram aproximar o presidente João Goulart do comunismo, para caracteriza-lo como um problema a ser combatido. Em trecho que trata da renúncia de Jânio Quadros os autores afirmam que "legalmente, cabia a João Goulart, Vice-Presidente, então em visita a República Popular da China (China Comunista), com quem não mantínhamos relações diplomáticas, ocupar o cargo vago" (FERNANDES et al, 1998, p. 170). Logo após, outro, tratando sobre o retorno do presidencialismo, após a queda da emenda parlamentarista. "(...) com João Goulart na chefia da Nação entusiasmou os comunistas, que já ocupavam importantes cargos administrativos, chefia de entidades estudantis, empresas estatais e sindicatos" (FERNANDES et al, 1998, p. 171).

Carlos Fico (2004) aponta que "segundo levantamentos do Grupo de Estudos sobre a Ditadura Militar da UFRJ, entre 1971 e 2000 foram produzidas 214 teses de doutorado e

dissertações de mestrado sobre a história da Ditadura Militar, 205 delas no Brasil e as restantes no exterior" (FICO, 2004, p. 40-41). Ou seja, existe uma vasta produção sobre o período no Brasil.

Procurando compreender os diferentes matizes, Fico (2004) destaca três correntes fundamentais: a Ciência Política, as análises marxistas e a de valorização do papel dos militares. A Ciência Política enfatizava elementos políticos-institucionais, as análises marxistas os determinantes econômicos, enquanto a terceira corrente ao dar voz aos militares observou a inexistência de um movimento organizado e articulado, mas sim a confluência de forças que levaram ao golpe.

Esse breve balanço historiográfico nos permite traçar aproximações e distanciamentos do livro didático com a produção historiográfica. Analisando as referências bibliográficas da obra foi possível observar a referência a nomes conhecidos da historiografia, como Maria Stella Bresciani, Boris Fausto, Sérgio Buarque de Holanda entre outros.

Apesar disso, os problemas historiográficos do livro são inúmeros e começam justamente com o uso do conceito de "Revolução" para definir o evento histórico ocorrido em 1964. Nenhuma pesquisa historiográfica acadêmica se utiliza desse termo, mas sim golpe ou ruptura institucional para explicar o fato de o governo legitimamente eleito de Jânio Quadros e João Goulart ter sido derrubado.

Na narrativa, os autores exaltam a instituição afirmando que

"as Forças Armadas, pela solidez de sua organização e por seu espírito democrático, haveriam de constituir o maior obstáculo às investidas subversivas" (FERNANDES et al, 1998, p. 171). Na mesma direção, os autores afirmam que:

Sem precedentes nos anais dos levantes políticos sul-americanos, a Revolução foi levada a efeito, não por extremistas, mas por grupos moderados respeitadores da lei e da ordem. Ela foi comemorada no Rio de Janeiro com uma *marcha da família com Deus pela liberdade*, nos mesmos moldes daquela de São Paulo, caracterizando, mais uma vez, o *público apoio à verdadeira "contra revolução" promovida por suas Forças Armadas, em perfeita sintonia com suas aspirações*. (FERNANDES et al, 1998, p. 174).

A essa altura, a imparcialidade defendida pelo Diretor de Ensino Preparatório e Assistencial dos Colégios Militares, general Paulo Cesar de Castro na apresentação do livro parece frágil diante do desejo de justificar e mesmo enaltecer o golpe militar.

Adentrando o período, os autores explicam que os Atos institucionais - AIs foram "atos de exceção que tiveram por finalidade submeter a Constituição em vigor no que fosse julgado necessário" (FERNANDES et al, 1998, p. 175) para manter a ordem e a disciplina impostas pelo governo ditatorial.

Fazendo um balanço do primeiro governo militar, os autores indicam que:

Ao término do governo Castello Branco a estabilização econômica permitiu o controle da inflação, o aumento das exportações e a

criação de bases sólidas para o desenvolvimento; no plano político, o Governo tentou institucionalizar os princípios da Revolução e deu a Segurança Nacional uma nova dimensão com a criação do serviço Nacional de Informações (SNI); no plano político, o Brasil permaneceu no rol das democracias, embora as mudanças introduzidas pela Revolução na Constituição em vigor aumentassem consideravelmente o Poder Executivo, com prejuízo dos poderes Legislativo e Judiciário. (FERNANDES et al, 1998, p. 177).

Neste trecho novamente observam-se problemas em relação a historiografia. O primeiro é o de afirmar que o Brasil continuava sendo uma democracia, sendo que ao final do governo Castelo Branco, as eleições indiretas para presidente estavam suspensas e vários políticos tiveram os seus mandatos cassados simplesmente por estarem na oposição ao governo. O segundo e mais grave fato, é o de positivar a criação do Serviço Nacional de Inteligência - SNI, que serviu como base para a institucionalização da repressão executada pelo Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna - DOI-CODI. Esse fato permite relativizar os crimes contra os Direitos Humanos cometidos pelo exército durante a Ditadura Militar.

Cabe ressaltar que em nenhum momento os autores apresentam esses crimes afirmando que:

Para combater as atividades terroristas, o Governo aplicou, inicialmente, os dispositivos previstos pela Constituição de 1967. Sem contar com o apoio do partido governista - A Aliança

Renovadora Nacional (ARENA) -, decidiu o presidente decretar o AI5; mas sua aplicação não terminou com a onda de atentados terroristas e demais ações praticadas pelos integrantes das diferentes facções comunistas. A atuação de grupos subversivos, além de perturbar a ordem pública, vitimou numerosas pessoas, que perderam a vida em assaltos a bancos, ataques a quartéis e postos policiais, e em sequestros (FERNANDES et al, 1998, p. 182).

Desta forma, os autores omitem os 434 mortos e desaparecidos durante o período e mesmo os atentados promovidos pelos militares que vitimaram funcionários da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB e que vitimariam no caso do Riocentro, caso o plano tivesse sido executado, promovendo mais um afastamento da historiografia acadêmica sobre o tema.

Tratando de tentar explicar a abertura “lenta, gradual e segura”, os autores afirmam que:

O fracasso da política econômica brasileira foi inevitável, pois eram incontroláveis as influências que a economia mundial exercia sobre a nossa; o descrédito do Governo envolveu a opinião pública e muito influenciou o andamento do processo de abertura política, tornando-o irreversível (FERNANDES et al, 1998, p.189)

Mais uma vez os autores se afastam da historiografia ao propor uma “história sem sujeitos” e não apresentar a importância dos movimentos sociais pela Anistia e pelas Diretas Já! enquanto movimentos sociais que contribuíram

decisivamente para o processo de abertura.

Analisando analiticamente as narrativas históricas vinculadas no texto pelos autores, identifica-se uma clara e explícita prevalência do tipo tradicional entendida como aquela que:

[...] articula as tradições como condições necessárias para os seres humanos encontrarem seu caminho. [...] Elas constroem a continuidade como uma permanência da constituição originária dos sistemas de vida e formam a identidade pela afirmação dos dados – ou mais precisamente, pré – dados – padrões culturais de auto compreensão (RÜSEN, 2010, p. 99).

Desta forma, ao defenderem as ideias de que houve uma “Revolução”, que manteve o Brasil dentro de um regime democrático e não fazer qualquer menção aos crimes cometidos pelo Estado durante a Ditadura Militar, os autores promovem a afirmação desse passado dando a ele um sentido de eternidade.

Este tipo de narrativa se baseia na tradição promovendo a construção de uma identidade pautada na afirmação de padrões culturais servindo nesse caso ao objetivo de difusão de uma versão sobre o passado que exclua qualquer tipo de conflito.

Considerações finais

Na obra *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação* Marc Ferro (1983) trata da forma como o passado é manipulado podendo cumprir duas funções: terapêutica e militante.

Como exemplo da função terapêutica, Ferro (1983) cita os livros didáticos africanos que destacam o esplendor do passado africano em contraste com a decadência da Europa feudal. Como história militante, a manipulação da história na União Soviética em favor do Partido Comunista e do seu projeto político.

Ao analisarmos as narrativas históricas sobre o golpe militar de 1964 no livro *História do Brasil: Império e República* é possível traçar alguns paralelos com a obra de Ferro (1983). Isso porque na tentativa de abraçar uma certa "imparcialidade" impossível, os autores acabaram por dar a História uma função militante que intenta transformar uma ruptura institucional numa "Revolução" que promoveu a manutenção da Democracia.

Inicialmente evidenciou-se uma relação bastante problemática entre a narrativa produzida pelos autores e a historiografia sobre o tema. Por mais que apresentem referências historiográficas, os autores recusam a historiografia acadêmica ou o conhecimento científico sobre o tema, promovendo a "vulgarização" da História, transformando-a em espaço de repetição do "senso comum". Essa recusa estratégica permite a construção de uma narrativa factual e linear.

Em um segundo momento, e em decorrência desse afastamento, observou-se que a narrativa histórica sobre a Ditadura Militar difundida pelos autores omite informações fundamentais, como os crimes contra

os Direitos Humanos cometidos pelos militares. Essa omissão também parece estratégica para o tipo de narrativa histórica produzida pelos autores do livro didático.

Dessa forma, foi possível observar que o livro didático em questão apresenta uma narrativa histórica tradicional (RÜSEN, 2010) que tem como grande objetivo difundir uma perspectiva errônea sobre o passado. Essa perspectiva eivada de desinformação promove um sério ataque a democracia e ao estado democrático de direito podendo contribuir para o seu descrédito e também para a naturalização da violência promovida pelos governos autoritários.

Nessa direção é preocupante constatar que, de acordo com o jornal Folha de São Paulo, 14 mil alunos utilizam esse livro didático nos colégios militares. Por mais que entendamos a relação complexa entre o estudante e o livro didático para além da simples "manipulação", compreende-se também que o livro didático tem um papel fundamental de difusão da cultura histórica na sociedade.

Em tempos de ascensão do conservadorismo vinculado a propostas de policiamento da atividade docente, a existência de um livro didático que transforma uma Ditadura em um regime democrático parece não render grandes preocupações em setores importantes da sociedade. Por isso, a necessidade de denunciar as "falsificações da História" conforme nos sugere Marc Ferro (1981).

Referências bibliográficas

BACHTOLD, Felipe. *Editora Biblioteca do Exército lança livros com críticas as visões de esquerda*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2015/12/1723145-editora-biblioteca-do-exercito-lanca-livros-com-criticas-a-visoes-de-esquerda.shtml>> Acesso em: 18 set. 2016.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, 2004, vol.30, n. 3.

CICCO, Cláudio de. *1964: um golpe ou revolução*. Disponível em: <<http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2011/10/1964-um-golpe-ou-uma-revolucao/>> Acesso em: 15 out. 2016.

FERRO, Marc. *Falsificações da História*. Lisboa: Europa/América, 1981.

_____. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: Ibrasa, 1983.

FERNANDES, Aldo Demerval Rio Branco; SOARES, Maurício de Siqueira Mallet; ANNARUMMA, Neide. *História do Brasil Império e República*. Rio de Janeiro: BIBLIEX, 1998.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MARCELINO, Mariane Amboni. *A ditadura militar: E os livros didáticos de História*. Monografia (Especialização em História, Ensino e Linguagens). Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma, 2009, p. 7-40.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138, 1999.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

NETO, Manoel Gomes Neto; PATRÍCIO, Viviane Edna Vieira; AQUINO, Viviane de Fátima; SOUZA, Wellerson Almeida de. *A ditadura militar e o ensino de história: livro didático durante e depois do golpe de 1964*. IV Encontro de Iniciação à Docência da Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2014.

REIS, Tiago Felipe dos, PRADO, Eliane Mimese. A ditadura militar brasileira em determinados manuais didáticos da educação básica, *Revista Intersaberes*, vol. 7 n.14, p. 278-290, ago-dez. 2012.

ROCHA, Aristeu Castilhos. *O regime militar no livro didático de história do ensino médio: A construção de uma memória*. Tese (Doutorado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2008.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. *Hoje revolução, amanhã golpe*. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/hoje-revolucao-amanha-golpe>> Acesso em: 18 set. 2016.

RODEGHERO, Carla Simone; MACHADO, Vanderlei. A história recente nos livros didáticos: a ditadura militar e a questão da anistia no Brasil, *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 23, n. 1, jan./jun. 2010

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica*. Brasília: Editora da UNB, 2001.

_____. Narrativa Histórica: fundamentos, tipos e razão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora da UFPR, p. 93 – 103. 2010.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora da UFPR, p. 109- 127. 2010.

SCHRÖDER, Janice Roberta; MASIERO, Claudia Gisele. *Livros didáticos e abordagens sobre o período de ditadura civil-militar no Brasil*. In: XI Seminário de estudos históricos: 'A democracia ainda é a questão: reflexões sobre a ditadura civil-militar e a comissão nacional da verdade'. XI Seminário de estudos históricos: Novo Hamburgo: Feevale, 2013. p. 01-19., p. 01 – 19, 2013.

SILVEIRA, Danielle Rodrigues. *História do Tempo presente e livro didático: os sujeitos da Ditadura Militar nos livros didáticos de História*. XXVIII Simpósio Nacional de História "Lugares dos historiadores: velhos e novos", Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, p. 02 -11, 2015.

VIEIRA, Leonardo. *Nos colégios militares, golpe de 1964 é ensinado como 'Revolução'*. Disponível em: < <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/nos-colegios-militares-golpe-de-1964-ensinado-como-revolucao-12038975> > Acesso em: 18 set. 2016.

RECEBIDO EM 01/12/2016

APROVADO EM 14/12/2016