

DANIEL PORCIUNCULA PRADO
PAULO HENRIQUE MARTINEZ

ORGANIZADORES

ENSINO **de HISTÓRIA**

alguns caminhos, trilhas possíveis



ENSINO DE HISTÓRIA

ALGUNS CAMINHOS, TRILHAS POSSÍVEIS



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE – FURG

Reitora

CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS

Vice-Reitor

DANILO GIROLDO

Chefe do Gabinete do Reitor

JACIRA CRISTIANE PRADO DA SILVA

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

LUCIA DE FATIMA SOCOOWSKI DE ANELLO

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

MOZART TAVARES MARTINS FILHO

Pró-Reitor de Infraestrutura

MARCOS ANTONIO SATTE DE AMARANTE

Pró-Reitora de Graduação

DENISE MARIA VARELLA MARTINEZ

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis

VILMAR ALVES PEREIRA

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

RONALDO PICCIONI TEIXEIRA

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDNEI GILBERTO PRIMEL

EDITORIA DA FURG

Coordenador

JOÃO RAIMUNDO BALANSIN

Divisão de Editoração

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

COMITÊ EDITORIAL

Presidente

LUCIA DE FÁTIMA SOCOOWSKI DE ANELLO

Titulares

ANDERSON ORESTES CAVALCANTE LOBATO

DENISE MARIA VARELLA MARTINEZ

EDNEI GILBERTO PRIMEL

JOÃO RAIMUNDO BALANSIN

LUIZ ANTÔNIO DE ALMEIDA PINTO

LUIZ EDUARDO MAIA NERY

MARCIO ANDRÉ LEAL BAUER

Editora da FURG

Campus Carreiros

CEP 96203 900 – Rio Grande – RS – Brasil

editora@furg.br

Integrante do PIDL

Editora Associada à

ABEU
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DAS EDITORAS UNIVERSITÁRIAS



EDUNI-SUL
ASSOCIAÇÃO DAS EDITORAS
UNIVERSITÁRIAS DO RIO GRANDE DO SUL

DANIEL PORCIUNCULA PRADO
PAULO HENRIQUE MARTINEZ
Organizadores

ENSINO DE HISTÓRIA

ALGUNS CAMINHOS, TRILHAS POSSÍVEIS



RIO GRANDE
2019

© Daniel Porciuncula Prado e Paulo Henrique Martinez

2019

Capa: Marcelo França de Oliveira

Revisão: Liliana Lemos Mendes

Formatação e diagramação:

João Balansin

Gilmar Torchelsen

Cinthia Pereira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Sabrina Simões Corrêa. CRB 10/2486

E56 Ensino de História: alguns caminhos, trilhas
possíveis / organizado por Daniel Porciuncula
Prado e Paulo Henrique Martinez. — Rio
Grande : Ed. daFURG, 2019.
156 p. : il. ; recurso digital (e-book).

ISBN 978-85-7566-573-2

1. Ensino de História. I. Prado, Daniel Porciuncula.
II. Martinez, Paulo Henrique. III. Universidade Federal
do Rio Grande.

CDU. 2. ed.: 93:37

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO – O ENSINO DE HISTÓRIA EM PAUTA: RECONFIGURANDO A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA, com Monica Piccolo Almeida	6
INTRODUÇÃO, com Daniel Prado e Paulo Henrique Martinez ..	15
SOB AS DOBRAS DO BLUSÃO: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE HISTÓRIA PELO VIÉS DA MÚSICA, com Daniel Porciuncula Prado	18
MUSEUS E EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI, com Paulo Henrique Martinez	43
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: ASPECTOS TEÓRICOS, HISTÓRICOS E PRÁTICAS, com Leandro Henrique Magalhães	62
PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DO MOVIMENTO NEGRO NO ENSINO DE HISTÓRIA: O JORNAL A ALVORADA COMO FONTE PARA A SALA DE AULA, com Carmem G. Burgert Schiavon e Natiele Gonçalves Mesquita	82
LITERATURA E MÚSICA: POSSIBILIDADES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003, com Aristeu Castilhos da Rocha	99
SOBRE OS TIJOLOS DO TEMPO: OS USOS DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA, com Edylane Eiterer	120
ENSINO DE HISTÓRIA: PROBLEMATIZANDO A NOSSA PRÁTICA, com Tiago Fonseca dos Santos	140
SOBRE OS AUTORES	152

APRESENTAÇÃO

O Ensino de História em Pauta: Reconfigurando a Transposição Didática

Monica Piccolo Almeida *

O século XX foi um período marcado por intensas rupturas nos estudos históricos. A partir da década de 1930, os Annales que, segundo Peter Burke, se constituíram em um Movimento mais do que uma Escola, sendo responsável pela “Revolução Francesa na Historiografia”, rompem, em seus momentos iniciais, com o paradigma positivista do século XIX. A necessidade de afirmar o campo da História enquanto uma Ciência, plena de certezas, livre de subjetividades, focada na esfera do político, ruiu diante da “história militante” e subversiva de Marc Bloch, Lucien Febvre, Fernand Braudel, Georges Duby, Jacques Le Goff. A História Econômica, a longa duração, a análise das estruturas, o recuo do acontecimento, a defesa da interdisciplinaridade viraram a produção histórica de ponta cabeça. Em que pesem as especificidades da produção de cada um de seus fundadores, nascia, assim, a chamada “Nova História”. Reunidos em torno da “Revista”, a história-problema ganha status de principal personagem. A objetividade rankeana cedeu lugar à problematização. Novas fontes, objetos e referenciais teóricos foram sendo, pouco a pouco, incorporados ao fazer histórico.

Ao longo das décadas posteriores, esse processo de transformação intensifica-se e vemos os anos 1980 serem marcados pela crise dos grandes paradigmas. A “história em migalhas” ganha espaço diante das análises totalizantes. O marxismo sofre profundo revés dentro da academia. Os embates entre as correntes teóricas são acirrados e explode o confronto entre os especialistas.

À despeito da possibilidade de “fim da História”, os historiadores recuperam o fôlego e saem em busca de novos conceitos, diretrizes

* Doutora em História e Professora do Departamento de História e Geografia da Universidade Estadual do Maranhão. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas (PPGHEN/UEMA).

teóricas, reorientações metodológicas que possam reconfigurar o campo e devolver à História o seu papel central entre as ditas Ciências Humanas. O Ensino de História, felizmente, não ficou alheio a todo esse processo de reflexão e de reconfiguração.

Muitas são as variáveis passíveis de serem acionadas para se pensar sobre as transformações ocorridas na área do Ensino de História: a historicização do processo de ensino, as novas metodologias possíveis de promover a aproximação entre os alunos e o conteúdo trabalhado, o papel dos alunos no processo de aprendizagem, a relação entre os estudos históricos e a cultura escolar, os caminhos possíveis de serem trilhados para um maior entendimento da realidade estudada, as outras formas não escolares de ensino, o lugar desempenhado pela academia na produção de conhecimento, o conceito de transposição didática, entre outras. O crescimento exponencial da importância de tais questões refletiu-se no fortalecimento dos Grupos de Trabalhos voltados, especificamente, para o Ensino de História nos congressos de História. Historiadores reconhecidos nacional e internacionalmente passam a se dedicar ao tema do Ensino da disciplina.

Esse movimento de fortalecimento da área de Ensino da História traduziu-se, institucionalmente, no surgimento, na última década, dos cursos de Mestrado Profissional, voltados, preferencialmente, mas, não exclusivamente, para professores da Rede Básica de Educação. Transpor o fosso entre a academia e o cotidiano escolar está no centro das preocupações dos novos cursos de pós-graduação que se espalham pelo Brasil, reunindo professores pesquisadores que aceitaram sair de sua zona de conforto, restrita aos muros das Universidades, e aceitaram o hercúleo desafio de dialogar diretamente com aqueles responsáveis pela “transposição ou mediação didática”. O ato de ensinar perdeu sua naturalização e passou a ter sua complexidade sublinhada.

No epicentro dessas discussões, Maria Auxiliadora Schmidt (2005) promoveu uma importante publicização do significado do conhecimento histórico escolar e sua participação no processo de renovação da escola. A autora postula a importância da aula de História como espaço de formação da consciência histórica, questionando o conceito de “aula”, tradicionalmente relacionado apenas ao espaço da sala de aula. Assim, torna-se necessário rever as estratégias de ensino e os papéis dos sujeitos envolvidos no processo. O professor, ciente do conhecimento que possui, oferece ao aluno a apropriação do conhecimento histórico existente. A mudança em sua postura, mediante as novas problematizações e

demandas, poderá viabilizar a conversão do conhecimento histórico em autoconhecimento do aluno, despertando-lhe o sentido de pertencimento à realidade histórica estudada. Assim sendo, Schmidt defende que dois caminhos devem ser trilhados diante do dilema do significado do Ensino da História. O primeiro caminho passaria pela atuação direta de alunos e professores que devem buscar a renovação dos conteúdos para promover a construção da problematização histórica. Assim, torna-se possível o entendimento de que a experiência humana apreendida não possui apenas uma dimensão localizada, mas articula-se e identifica-se com experiência de outras pessoas, constituindo diferentes narrativas históricas.

O segundo caminho, de ordem prática, refere-se aos métodos e atividades de Ensino da História em sala de aula. A autora desenvolveu o projeto “Recriando Histórias”, centrado na exploração de fontes históricas compostas por documentos em arquivos familiares, capaz de possibilitar a formação de uma consciência histórica, dando à vida uma concepção de curso de tempo, cuja função prática é dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade que eles vivem uma dimensão temporal. A consciência histórica, assim, poderá guiar a ação por mediação da memória histórica.

As discussões sobre o Ensino de História foram enriquecidas por Manoel Luis Salgado Guimarães, que publicou, em 2009, na coletânea organizada por Helenice Rocha, Marcelo Magalhães e Rebeca Gontijo, intitulada, “A Escrita da História Escolar: memória e historiografia”, o texto “A Escrita da História e Ensino da História: Tensões e paradoxos”. Neste trabalho, responsável pelo desencadear de uma rede de debates, Manoel Salgado questiona as condições que tornam possíveis a constituição da História como objeto de uma pedagogia escolar, propondo uma reflexão sobre as questões que estariam implícitas na ideia de Ensino de História, ao uso que se procura dar à tarefa da escrita da História. Assim, o autor defende que pensar o Ensino de História implica articular escrita e ensino com parte do conhecimento histórico e, assim, promover a superação da sensação de falência do Ensino de História e do desprestígio do papel do professor.

Ana Maria Monteiro, no texto “A História Ensinada: algumas configurações do saber escolar” (2003), critica a utilização exclusiva do instrumental teórico da pesquisa historiográfica para análise de saberes e práticas constituintes de uma cultura escolar com lógicas e dinâmicas próprias. Propõe, assim, a discussão de alguns saberes específicos do saber escolar, identificados e analisados na dimensão do chamado “currículo em ação”. A instrução estaria

assim imbricada com a finalidade educativa e, não exclusivamente, com a produção de conhecimento histórico. Nesse sentido, a escola é um espaço de produção da memória coletiva, identidades sociais e da reprodução (ou transformação) das relações de poder. São defendidas pela autora novas perspectivas para a abordagem dos saberes ensinados que não foram questionados ao longo da maior parte do século XX.

Ana Maria Monteiro, desta forma, postula que, na análise da “História Ensinada”, devem ser incorporados tanto o instrumental teórico da historiografia quanto aquele oriundo da pesquisa educacional, para, assim, ser possível a abordagem de construções elaboradas para o ensino escolar. Nessa perspectiva, o saber escolar é definido como objeto de renovação teórica, relacionado à dimensão cognitiva/cultural dos processos educativos, objeto do campo do currículo. O conceito de cultura deve ser ressignificado, uma vez que fundamenta a ação educativa, partindo de uma concepção universal elitista para uma compreensiva e pluralista.

Assim sendo, a escola perde a caracterização de meramente espaço de instrução e transmissão de saberes. Passa a ser vislumbrada como espaço configurado e configurador de uma cultura escolar, permeado por confrontos de diferentes forças e interesses sociais, econômicos, políticos e culturais. A educação escolar, nesse sentido, não se limitaria a selecionar entre o que há disponível da cultura em um dado momento histórico, mas teria como função primordial tornar os saberes assimiláveis e transmissíveis. Nesse processo, há a exigência de reorganização, reestruturação ou transposição didática, originando configurações cognitivas tipicamente escolares, possibilitando a composição de uma cultura escolar *sui generis*, com marcas que transcendem os limites da escola.

A transposição didática é então definida como a passagem do saber acadêmico ao ensinado e, portanto, a distância eventual obrigatória que os separa se transforma em sua primeira ferramenta. A diferença entre o saber acadêmico e o ensinado, destaca Monteiro, exige que o primeiro sofra certas “deformações” que o tornarão apto a ser ensinado. O reconhecimento de uma pluralidade de saberes e o papel das diferentes subjetividades e interesses envolvidos no processo tornam-se central nessa relação que tem sido marcada pela naturalização do saber ensinado que, carente de problematização, acaba por adquirir a evidência incontestável das coisas naturais.

Diante de tais reflexões, pautadas na insuficiência conceitual da transposição didática, Ana Monteiro defende, como alternativa o

uso do conceito “mediação didática”, no sentido dialético, marcado por mediações contraditórias, relações complexas, não imediatas, rica em aspectos dialógicos.

A opção de iniciar a apresentação da coletânea **“Ensino de História: alguns caminhos, trilhas possíveis”** com as reflexões de alguns autores que são referências nas discussões sobre o Ensino da História justifica-se não só pela riqueza do conteúdo dos trabalhos que compõem a coletânea, mas, principalmente, pela presença, em todos os trabalhos, das preocupações presentes nas obras dos autores que iniciaram essas páginas. Na interseção entre todos os textos, a transposição didática ou a mediação, os mecanismos capazes de transformar a História em objeto de uma pedagogia escolar ou ainda a renovação dos conteúdos e da metodologia do Ensino de História aglutinam todas as reflexões desenvolvidas ao longo da obra.

Assim, a coletânea tem suas primeiras páginas preenchidas pelo artigo *“Sob as Dobras do Blusão: uma Proposta de Ensino de História pelo viés da Música”*, de Daniel Porciuncula Prado, que aceita o desafio de introduzir novas fontes e linguagens no ensino de História, mais especificamente a música. As canções de Ataulfo Alves, Ary Barroso, João Bosco, Aldir Blanc, Ivan Lins, Chico Buarque, entre outros, são caracterizadas como capazes de promover o revigoramento do ensino de História nas escolas, tendo impacto intergeracional e, sobretudo, na adolescência e juventude, tão próxima desta linguagem artística. O autor defende que as diferentes canções e o contexto que cada uma delas ocupa colaboram para a compreensão de aspectos culturais de diferentes períodos históricos, uma vez que registram desejos, vidas, intenções, denúncias, ou seja, imprimem a caminhada de uma sociedade, sendo a música popular um verdadeiro acervo documental que certamente despertará nos alunos uma atenção maior na construção do saber histórico.

As reflexões em torno do Ensino da História continuam no próximo trabalho, *“Museus e Educação no século XXI”*, no qual Paulo Henrique Martinez aponta para a renovação do poder de encantamento e de comunicação dos museus que lhe confere um poder simbólico que precisa ser compreendido e incorporado às práticas pedagógicas e técnicas cotidianas dos profissionais e do conhecimento histórico. As perspectivas do público, a necessidade de ampliação do número de profissionais e a conversão dos museus em atores sociais mais dinâmicos, por exemplo, trazem, para o autor, novos desafios, como criações tipológicas originais ou a

articulação da comunidade internacional de museus. O debate e a reflexão sobre a trajetória e as práticas dessas instituições também merecem atenção, em se tratando da definição de padrões e de condutas éticas, normatizações variadas, aprimoramento técnico e intercâmbio de experiências em atividades como gestão, conservação, segurança, financiamento, exposições, ações educativas e a relação com o público. Assim, para Martinez, a mediação crítica nos museus consiste em realizar experimentações com o patrimônio que possibilitem escapar, pela elaboração de narrativas e perspectivas históricas alternativas, das dicotomias reducionistas e maniqueístas, simplificadoras e empobrecedoras, alcançando uma prática educativa humanista.

O papel da educação patrimonial é o objeto do próximo trabalho. No artigo intitulado “*Educação Patrimonial: aspectos teóricos, históricos e práticas*”, Leandro Henrique Magalhães aborda os aspectos que devem ser considerados quando se trata do conceito de Educação Patrimonial e apresenta os aspectos conceituais, aliado a reflexões sobre a inserção da educação patrimonial no Brasil e a algumas propostas de práticas. São aqui defendidas ideias centrais para a reconfiguração no Ensino da História, não só o conceito de educação patrimonial promotora da formação do sujeito autônomo, capaz de entender a realidade em que vive e perceber as contradições e os conflitos inerentes a ela, posicionando-se na disputa, mas também a educação para a diversidade; a liberdade de escolha, o pensar sobre patrimônio a partir das vivências e das relações e não dos objetos e manifestações fixas e, por fim, o fato de que o patrimônio não é mercadoria. A partir dessas reflexões, o autor apresenta duas propostas de educação patrimonial: uma mais conservadora, focando na preservação dos bens culturais já existentes, e outra mais avançada, voltada para a comunidade, e, depois, para a apropriação do patrimônio histórico-cultural existente.

As reflexões posteriores estão agora voltadas para a presença do movimento negro no Ensino de História. As autoras Carmem G. Burgert Schiavon e Natiele Gonçalves Mesquita no artigo “*Problematisações acerca do Movimento Negro no Ensino de História: o Jornal A Alvorada como fonte para a sala de aula*” problematizam a categoria movimento social como útil no ensino de História, partindo dos pressupostos da Educação Histórica e da construção da consciência histórica no processo de ensino-aprendizagem. Neste prisma, o foco recai sobre o Movimento Negro, enquanto um movimento social de grande trajetória histórica,

difundido em todo o país. Diante disso, foi debatida a Lei 11.645/08 e as possibilidades de trabalho se utilizando de fontes históricas, especificamente, o jornal negro *A Alvorada*, que circulou na cidade de Pelotas (Rio Grande do Sul) entre os anos 1907 a 1965, e que se consolidou como um instrumento pedagógico da população negra local. A partir da análise desse impresso, as autoras apontaram as possibilidades de pesquisa e ensino voltadas para a construção de um ensino de História consequente e antirracista. Assim, as autoras defendem que o uso de fontes em sala de aula não se configura em um mero momento de “ilustração” da História se o objetivo consiste no trabalho com o arquétipo da Educação Histórica.

As discussões metodológicas no Ensino de História também são objeto do texto, *“Literatura e Música: Possibilidades para a implementação da Lei 10.639/2003”*, de Aristeu Castilhos da Rocha. O autor apresenta uma breve contextualização histórica da temática produzida a partir de uma investigação bibliográfica. A seguir, com base nas sugestões recolhidas durante as investigações e no convívio com colegas em processos formativos, provoca o leitor para a compreensão da literatura e da música enquanto “linguagens alternativas” para a aplicação da Lei 10.639/2003 no ensino de História, processo situado no contexto das relações entre o movimento negro, políticas afirmativas e/ou inclusivas, educação das relações étnico-raciais e perspectivas do ensino de História. Aristeu Rocha, assim, procurou demonstrar a plena viabilidade de migração de um currículo “eurocêntrico” para um currículo da “diversidade”. Para tal, o autor defende que a literatura tem como pano de fundo o contexto histórico, e a realidade socioeconômica constituiu-se como fonte de ensino e pesquisa em História. Nesse sentido, propõe atividades com uma ampla gama de obras, como *“Bruna e a galinha d’Angola”* (Geranilda de Almeida); *“Obax”* (Andre Neves), *“O Livro das Origens”* (Jose Arrabal), *“A História do rei Galanga”* (Geranilde Costa), *“Ifa, o Advinho”* (Reginaldo Prandi), *“Minha Mãe é negra sim!”* (Patrícia Santana), *“Cada um com seu jeito, cada jeito é um!”* (Licimar Rosa Dias), *“África: um breve passeio pelas riquezas e grandezas africanas”* (Fernando Paixão), dentre muitas outras. Não só a literatura mas também a música é objeto de análise. O autor defende a ideia de que a Música, no cotidiano do espaço escolar, precisa ultrapassar os contornos de adorno e agregar-se aos estudos de História Cultural. Assim como no trabalho de Daniel Padro, também, aqui, é postulado que, em meio a esse processo, abre-se um enorme espaço para a discussão da música popular Brasileira (MPB), principalmente as ligadas ao

Samba, tendo em vista as suas origens históricas africanas e diretamente relacionadas aos negros brasileiros.

As discussões em torno da Educação Patrimonial são retomadas no artigo “*Sobre os tijolos do tempo: os usos da Educação Patrimonial no Ensino de História*”, de Edylane Eiterer, que defende que a Educação Patrimonial não pode ser vista apenas como um trabalho com início, meio e fim, mas como uma continuidade, como um processo, uma vez que toca temas em transformação. Limitar o tempo de sua ação seria, portanto, reducionista e pouco eficaz, não alcançando os objetivos de se despertar olhares críticos e construtivos acerca dos Patrimônios Culturais e de questões da sociedade. Nesse ponto, os Patrimônios Culturais assumem o papel de ferramentas no processo de ensino e aprendizagem e cabe às escolas incorporá-los à ordem do dia, de maneira que as ações educativas se estreitem com a herança patrimonial de sua comunidade, sejam elas materiais e/ou imateriais. Essa aproximação é, sobretudo, um exercício da cidadania, com o objetivo de se promover o direito à memória e à diversidade cultural, valendo-se, então, de espaços não formais para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem e possibilitar novos olhares e discussões.

Encerrando a obra, encontra-se o artigo “*Ensino de História: problematizando nossa prática*”, de Tiago Fonseca. Aqui, assim como nos trabalhos anteriores, o Ensino de História é o foco, pensado a partir das transformações históricas brasileiras nos anos 1980. O autor parte do pressuposto que a configuração do conhecimento escolar na área da História deve contemplar elementos apontados pelos conhecimentos trazidos pelos estudantes, por um lado; de outro, articuladamente, com o aporte teórico-epistemológico da História. A interface destas duas perspectivas constitui uma importante ferramenta para desvelar a realidade imanente e, de certa forma, constituir uma apreciação crítica do vivido e das relações sociais inerentes à vida em sociedade. A mediação entre a realidade dos estudantes e a História configura de forma determinante a construção e a organicidade do conhecimento histórico escolar. O mesmo ocorre com a relação ensino-aprendizagem. A problemática central do autor é a reflexão em torno de cada uma das perspectivas de abordagem do/no ensino de História. Não só aproximá-las das interlocuções com as instâncias não-formais de construção do conhecimento, mas também preencher de significado as práticas do cotidiano das atividades do ensino de História. Para além do degrado do desuso, estes modelos precisam ser (re)apropriados e (re)significados pelos educadores.

A longa e pouco usual apresentação dos trabalhos que compõem a coletânea **“Ensino de História: alguns caminhos, trilhas possíveis”** justifica-se pela tentativa de introduzir o leitor nas complexas questões que são objetos de investigação ao longo da obra. Os trabalhos lançam novos olhares sobre a intrincada teia de variáveis que compõem o ainda pouco explorado universo do Ensino de História. Muito ainda há o que ser dito sobre o tema. Mas muitas lacunas estão sendo aqui preenchidas na busca pela reconfiguração da transposição didática, processo fundamental, tanto para especialistas na academia quanto para os professores da Rede Básica de Ensino.

Boa leitura!

Monica Piccolo Almeida
São Luís, 2016.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.) A Escrita da História Escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 35-50.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. A história ensinada: Algumas configurações do saber escolar. História & Ensino, v. 9, p. 37-62, out. 2003.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira Dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. Caderno Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

INTRODUÇÃO

Pensar, propor, refletir sobre o Ensino de História, sobre os possíveis caminhos a serem percorridos, problematizar sobre experiências vivenciadas. Eis alguns dos objetivos que temos em mente com a obra *“Ensino de História: alguns caminhos, trilhas possíveis”*.

A publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica há três anos elaborou propostas pedagógicas para as redes de ensino em diferentes níveis, para subsidiar novas situações educacionais, decorrentes da ampliação da duração do Ensino Fundamental para nove anos, e a obrigatoriedade do ensino público até os 17 anos de idade. A Educação Básica de qualidade é um direito consagrado na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente, e sua efetividade requer orientações regulares e atualizadas para os sistemas educacionais, para as instituições educativas e para seus projetos político-pedagógicos.

As novas demandas, na esfera educacional, foram desencadeadas pelas sucessivas transformações vividas pelo conjunto da sociedade brasileira, particularmente nas três últimas décadas, e pela emergência da sociedade do conhecimento em escala global. O atendimento da necessidade de instrumentos que colaborem com a qualidade do ensino e que assegurem a formação escolar para a cidadania e o desenvolvimento humano torna-se incontornável e inadiável.

A participação do conhecimento histórico na Educação Básica é estratégica e eficiente na garantia dos direitos de cidadania, de qualidade da educação e do desenvolvimento humano. A realização destes objetivos encontra na diversidade cultural, biológica, regional, de grupos sociais e das práticas de participação e tomada de decisões, existentes e por construir, amplo e fecundo campo de trabalho, aberto a experimentações e à imaginação criativa no ensino e aprendizagem de História na Educação Básica brasileira.

A educação escolar às populações no campo, indígenas, nas comunidades quilombolas, de jovens e adultos em situação de privação da liberdade em estabelecimentos penais, de crianças e jovens em situação de itinerância compõe um elenco de desafios especiais ao trabalho dos educadores e na universalização do direito à Educação Básica de qualidade. A Educação Ambiental, a distância, de História e das Culturas Africana, Afro-Brasileira e Indígenas, em Direitos Humanos, a Educação Especial e Profissional Técnica conferem maior complexidades às tarefas educacionais como a geração de conhecimentos novos, metodologias de ensino e aprendizagem e de avaliação constantemente revisitadas e aperfeiçoadas.

A Educação Básica no Brasil constituiu um espaço de trabalho crítico, emancipador, democrático e solidário. Nela, as artes, ciências e humanidades compõem um tripé inigualável. Os profissionais do conhecimento histórico são ativos participantes nos esforços de realização destas inúmeras potencialidades.

O ato de ensinar e, aqui, mais precisamente, o ato de ensinar História tem sido desenvolvido com muita insistência, em meio às dificuldades nas Escolas, Universidades e mesmo em espaços não-formais de educação, pois o ensinar e aprender são intrínsecos às relações sociais e estão presentes em nossos cotidianos e ações. Ensinar ou construir o ato de ensinar, em tempos tão difíceis, impregnados de (pré) conceitos, de conflitos crescentemente mais agudos, de injustiças, torna-se urgente e necessário como uma mediação nas sociedades.

Não há dúvidas de que o ensino de História pode e deve despertar o senso de pertença, o empoderamento; em outras palavras, pode e deve caminhar junto com a educação patrimonial e ambiental, pode-se firmar como instrumento de valorização das histórias locais, das imaterialidades, dos símbolos de uma comunidade, de uma Escola, de um bairro, etc. Valorizar a pluralidade e pavimentar um mundo melhor não deve ser apenas discurso acadêmico, mas um compromisso assumido por todos nós, educadores e educadoras, inseridos nos mais variados espaços e grupos sociais. A utopia não está lá na frente, contudo, na possibilidade de realizarmos a diferença onde estamos inseridos, como lideranças, como professores/pesquisadores, como extensionistas, enfim, como verdadeiros cidadãos.

Nesta direção, este livro propõe exatamente isto, expor um singelo mosaico de propostas teóricas e/ou de experiências já testadas no campo do ensino da disciplina de História, abarcando vivências espalhadas por diversos locais do Brasil.

Com base nestes textos, não pretendemos apresentar soluções mágicas e únicas para o ensino e o trabalho com a História, mas algumas trilhas para um caminhar mais instigante e motivador.

Daniel Prado (FURG)
Paulo Henrique Martinez (UNESP)
Rio Grande, extremo sul do Brasil, primavera de 2016.

SOB AS DOBRAS DO BLUSÃO: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE HISTÓRIA PELO VIÉS DA MÚSICA

Daniel Porciuncula Prado *

O conhecimento histórico escolar é, necessariamente, uma ponte para a compreensão do tempo presente. O cabedal produzido pela História é fundamental à percepção das relações de poder e suas assimetrias, bem como pode potencializar outras dimensões de construção do conhecimento, contribuindo para a formação de grupos, despertando o sentido de pertença, construindo noções de patrimônio e de meio ambiente junto aos alunos do ensino fundamental e médio. Assim, a disciplina escolar História não pode se limitar às reflexões trazidas pelos manuais didáticos, marcadamente referentes a análises generalizantes, amplamente abstratas e, aparentemente, esvaziadas de sentido em relação às experiências dos estudantes.

O ensino de História, enquanto processo em construção, apresenta-se como um campo aberto à pesquisa e experimentação de conteúdos/temas, de métodos e ferramentas a serem utilizadas, tendo como desafio ser compreendido como um elemento estruturante da prática pedagógica, não isolado do contexto da escola e da comunidade, mas com um imenso potencial ainda a ser construído, com uma imensa diversidade de possíveis repercussões na sala de aula. Desta forma, a História deixa de ser vista como uma disciplina isolada no conteúdo escolar, hermética e isenta de conexões com as demais disciplinas e com as questões do tempo presente. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais,

[...] ao longo do século XX, o documento adquire outra amplitude no trabalho do historiador. São utilizadas outras fontes de pesquisa histórica relacionadas à preocupação de

* Professor dos Cursos de História da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e do Mestrado Profissional em História da FURG. Doutor em Educação Ambiental pela FURG. Músico filiado a Ordem dos Músicos do Brasil (OMB). Contato: danielhistprado@yahoo.com.br

se estudar outras dimensões da vida social. Os documentos passaram a ser tudo o que é registrado por escrito, por meio de sons, gestos, imagens ou que deixou indícios de modos de fazer, de viver e de pensar dos homens – músicas, gravuras, mapas, gráficos, pinturas, esculturas, filmes, fotografias, lembranças, utensílios, ferramentas, festas, cerimônias, rituais, intervenções na paisagem, edificações etc. As fontes escritas passaram a ser variadas textos literários, poéticos e jornalísticos, anúncios, receitas médicas, diários, provérbios, registros paroquiais, processos criminais, processos inquisitoriais etc. (BRASIL, 1998, p. 84).

O ensino de História, como mencionado, por muitas vezes, foi (e continua sendo) visto como desnecessário, oco, desconectado da realidade e dos problemas, demasiadamente conteudista e voltado para a “decoreba”. Mesmo no Brasil pós-ditadura civil-militar e com todos os esforços para a revitalização da pesquisa e do ensino de (em) História, muito se tem que percorrer para (re)dimensionar e reposicionar a História como um saber tão fundamental quanto a Gramática, a Biologia, a Matemática, entre outros, que, no senso comum, são consideradas “mais importantes”.

Certamente, a busca deste reposicionamento articula-se a uma mudança estrutural nos sentidos atribuídos à Educação, ainda demasiadamente de resultados e voltada para as demandas do desenvolvimento do capitalismo brasileiro, e menos para a solidariedade e enfrentamento das desigualdades e construção de um projeto de nação com base na sustentabilidade econômica, social e ambiental. Neste sentido, ao perceberem que os conteúdos e as abordagens da disciplina escolar História não estavam permitindo refletir sobre os problemas sociais do mundo contemporâneo, tampouco sobre as transformações históricas a ela relacionadas, os educadores do campo do ensino de História passaram a buscar novas perspectivas para compreender a relação entre o passado e o presente e a historicizar e contextualizar as questões do tempo presente. Além disso, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, “[...] os profissionais da escola têm procurado manter relações e compromissos mais estreitos com a realidade social, propondo uma melhor compreensão dessa realidade e encarando-a como diversificada, múltipla, conflituosa, complexa e descontínua” (BRASIL, 1998, p. 30).

Emerge, pois, um grande desafio, que é o de introduzir novas fontes e linguagens no ensino: bons livros didáticos, gravuras, cinema, vídeo, fotos, mapas e... **música!**

A introdução da música poderá trazer uma grande contribuição para este revigoramento do ensino de História nas escolas, tendo impacto intergeracional, sobretudo, na adolescência e juventude, tão próxima desta linguagem artística.

A sociedade do tempo presente pode ser caracterizada pela cultura do excesso, pelo transbordamento da informação.

Bem, qual nosso papel como professores diante disto? Como “disputamos” os alunos com todos os atrativos da sociedade de mercado e da informação em tempos de internet e do apelo fácil do mundo de consumo?

Por isso, a utilização da música como mediador cultural nas propostas pedagógicas da disciplina escolar História não é tarefa de menor complexidade. Marcos Napolitano (2002), em seu livro *História & música*, aborda alguns aspectos fundamentais que exigem atenção dos educadores para a sua utilização, a fim de não dissociar a canção de seu contexto social, político, econômico e, logicamente, cultural. Nesse sentido, aponta, inicialmente, a seleção do material e as posteriores análises gerais da canção, dos parâmetros poéticos (letra), dos parâmetros musicais (música) e, ainda, a análise contextual.

Abordar temas da História do Brasil e **perceber o comportamento, a dinâmica da música brasileira, a partir destes contextos, será um bom gerador de reflexões**; tudo isso, logicamente, a partir de como a canção popular no Brasil foi adquirindo diferentes contornos diante das situações. A articulação da canção ao seu contexto social, histórico, político e cultural se faz necessária. A problematização, o estudo e a compreensão do conhecimento histórico, com base em reflexões propostas nas atividades de sala de aula. a partir de mediadores culturais sobre um período histórico específico, permitem a melhor compreensão por parte dos escolares de um determinado tema; esses mediadores devem ser utilizados como documentos, tendo em vista expressarem os registros de diferentes momentos históricos. Segundo Marcos Napolitano,

[...] as maneiras como o pensamento em torno da música popular foram construindo uma esfera pública própria, com seus valores e expectativas, traduzem processos permeados de tensões sociais, lutas culturais e clivagens históricas. Esta é uma das possibilidades de abordar a relação entre música e história (social, cultural e política), sem que uma fique reduzida à dinâmica da outra (NAPOLITANO, 2002, p. 49).

A questão apontada aqui é a apropriação de determinado tipo de documento para a prática pedagógica. A música é um possível caminho, que pode revisitar e interpretar o passado com o intuito de construir um olhar sobre si mesmo e a sociedade, percebendo permanências e rupturas. Assim, ao tomar as canções populares como documento, como objeto e como mediador cultural nas práticas no ensino de História, busca-se garantir um processo de construção do conhecimento, por intermédio de um recurso didático acessível, culturalmente expressivo, instigante e ampliador do espectro de possibilidade de trato metodológico e teórico da disciplina escolar História.

De certa maneira, essa discussão articula-se com o debate sobre a diversidade cultural e das diferentes manifestações culturais como enfoque e sujeito (sujeito aqui no sentido “objeto”) da História e, logicamente, do ensino de História. Pode-se perceber a importância da construção de práticas pedagógicas que contemplem diferentes perspectivas, linguagens e objetos envolvidos na construção da disciplina escolar História.

Independente do currículo muitas vezes engessado e das listas de conteúdos que devem ser cumpridas, a disciplina escolar História deve se apresentar como uma ferramenta para que possamos contribuir com a problematização da realidade socioambiental e constituir uma dinâmica de trabalho que aporte temas locais articulados ao conhecimento histórico escolar, de modo a construir uma postura crítica em relação a estas temáticas. Segundo Katia Abud,

[...] as letras de música se constituem em evidências, registros de acontecimentos a serem compreendidos pelos alunos em sua abrangência mais ampla, ou seja, em sua compreensão cronológica, na elaboração e ressignificação de conceitos próprios da disciplina. Mais ainda, a utilização de tais registros colabora na formação dos conceitos espontâneos dos alunos e na aproximação entre eles e os conceitos científicos (ABUD, 2005, p. 316).

As mensagens das canções constituem-se como articuladores, de forma a tornar importantes e significativos os saberes oferecidos pela disciplina de História. Não se trata de “aplicar” o conhecimento histórico à realidade social dos estudantes como uma fórmula matemática, mas, sim, constituir um arcabouço que lhes permita analisar suas vivências com outro olhar, ou seja,

conectando o abstrato ao concreto, analisando o concebido e o vivido, fazendo aproximações com o conhecimento histórico, interpretando e construindo esse conhecimento. Ainda, de acordo com Kátia Abud,

[...] os diferentes temas tratados na canção (trabalho, disciplina do trabalho, mentalidade, cotidiano, moda, comportamentos, entre outros) podem sugerir ao professor novos roteiros de organização dos conteúdos a serem desenvolvidos, desviando-se de propostas guiadas exclusivamente pela cronologia, predominante nos manuais didáticos, mesmo naqueles que se apresentam como portadores da “história integrada” (ABUD, 2005, pp. 315-6).

A escola não pode “fechar” os olhos a esta realidade dos símbolos de comunicação que orbitam a vida das pessoas, mas se apropriar desta produção de cultura de massas, de produtos culturais diversos, como as novelas, minisséries, revistas editoriais voltadas para a popularização da História e das Ciências (*Super Interessante*, *História Viva*, *Aventuras na História*, etc.). Essas ferramentas são mediadores culturais que emergem do próprio cotidiano, e a sua contextualização, análise e discussão se faz fundamental para que os estudantes possam perceber os diferentes lugares que ocupam esses materiais.

As diferentes canções e o contexto que cada uma delas ocupa colaboram para a compreensão de aspectos culturais de diferentes períodos históricos, uma vez que registram desejos, vidas, intenções, denúncias, ou seja, imprimem a caminhada de uma sociedade, sendo a música popular um verdadeiro acervo documental. Certamente, a utilização deste material deve ser realizada com critérios, com o devido olhar crítico, pois, como dito, são ferramentas auxiliares, que, se bem utilizadas e em atividades bem preparadas, certamente despertarão nos alunos uma atenção maior na construção do saber histórico.

Além disso, é significativa a aceleração às informações e à veiculação de vídeos, imagens e músicas em geral, o que redimensiona o tempo de apropriação e significação das informações. Da mesma forma, a difusão da informática e da internet e suas múltiplas possibilidades, contribuem à reestruturação do apre(e)nder.

Com a difusão destas tecnologias, a construção de diferentes ferramentas de manuseio com áudio e vídeo oferece ainda mais

possibilidades aos educadores para se apropriarem destas ferramentas e construir novas formas de exposição de suas atividades. A música é um elemento extremamente integrador, que sugere no ouvinte/aluno o exercício da criatividade, do dialético, a integração entre o grupo, a descoberta de palavras e sonoridades diferentes, sendo possível, inclusive, o movimento corpóreo, dentre tantas outras possibilidades. A construção de propostas pedagógicas a partir da apropriação de diferentes mediadores culturais (aqui salientando a Música) é de fundamental importância para que o currículo escolar proponha-se a levar os estudantes a refletir sobre temas da História, permitindo uma ressignificação do “porque aprender História”,

Como estruturar os objetivos e os procedimentos para as atividades nas classes de História, de forma a tornar as canções sujeito/objeto de investigação? A respeito da canção como fonte, Marcos Napolitano indica que:

Não basta dizer que uma música significa isto ou aquilo. É preciso identificar a gravação relativa à época que pretendemos analisar (uma canção pode ter várias versões, historicamente datadas), localizar o veículo que tornou a canção famosa, mapear os diversos espaços sociais e culturais pelos quais a música se realizou, em termos sociológicos e históricos (NAPOLITANO, 2002, p. 86).

A audição de canções como entretenimento tem caráter lúdico como atividade prazerosa, diferentemente daqueles momentos nos quais as mesmas canções passam a ser sistematicamente ouvidas, analisadas e problematizadas, no processo de construção do conhecimento, quando da sua apropriação enquanto mediador cultural nas atividades em sala. Entretanto, quem disse que o lúdico e o prazeroso não podem estar presentes na mesma ação educativa? “Ouvir” música prazerosamente e “pensar” música podem e devem coexistir. Ou seja, não basta retirarmos os alunos das fileiras e colocá-los em círculo, se continuamos a ensinar história da maneira tradicional. Ainda assim, segundo Marcos Napolitano,

[...] é preciso levar em conta aspectos descontínuos da história: a historicidade múltipla; a problematização dos valores de apreciação e das hierarquias culturais herdadas pela memória e pela tradição; a análise dos mecanismos sociológicos, a cultura política e musical de um período e sua influência no meio musical; o ambiente intelectual, as instituições de ensino e a difusão musical (NAPOLITANO, 2002, p. 92).

A partir desse ponto de vista, o currículo formal expressa um posicionamento político, um objeto e uma proposta pedagógica que lhe é característica e inerente. O ato educativo, enquanto manifestação política, pode ou não considerar estes parâmetros à delimitação das práticas pedagógicas, de acordo com os documentos referentes à educação. Se, de alguma forma, o currículo formal desconsidera ou silencia a proposta crítica no ensino de História, os educadores da área podem reestruturar tal proposta a fim de incentivar e possibilitar as reflexões características da História. Isso, pois as próprias contribuições dos historiadores são significativas em virtude do método de análise “[...] dessa documentação, a qual possui uma linguagem específica [...] Em geral, no ensino de História, costuma-se analisar a letra separada da música e autor sem o contexto social em que produz a obra” (BITTENCOURT, 2004, p. 381).

Quando se trata da utilização da música no campo da História, para a análise do contexto na qual a mesma foi criada, produzida e comercializada, o critério no trato com as fontes exige meticulosidade ao pesquisador; não difere, pois, a sua utilização da canção como objeto de pesquisa e como material didático, ou seja, como mediador cultural nas atividades do ensino de História. A música é, sem dúvida, um documento histórico, sendo necessário enquadrar a canção no contexto em que foi criada, as influências daquele compositor, seu pensamento e posicionamento político, enfim, o texto a partir do contexto.

UM POUCO DE MÚSICA E HISTÓRIA E... BOA AUDIÇÃO, ALIÁS, BOA LEITURA, OU MELHOR, AS DUAS COISAS...

Na década de 1930, tem-se a formação de uma música de fato brasileira com o surgimento do samba, cumprindo um papel delegado pelas estruturas e relações de poder que então se constituíam com a emergência da Era Vargas. O samba torna-se a matriz da nacionalidade, um dos instrumentos de construção de uma ideia de nação e identidade, forjando-se uma liga de sustentação ao novo ideário político. Claro, o samba não deve ser observado ou taxado de elemento exclusivo a cumprir este papel na conjuntura de afirmação do Estado Novo, mas de instrumental a mais, em meio às ações do DIP, Departamento de Imprensa e Propaganda. De acordo com Marcos Napolitano, o

[...] Estado, que a partir dos anos 30, com Getúlio Vargas no poder, se arvorava como um dos artífices da “brasilidade autêntica”, vai ser um novo vetor neste processo, tomando-o

mais complexo ainda. Não devemos esquecer que as instâncias culturais oficiais (municipais e federais) interviram no mundo da música popular, tentando enquadrá-lo sob políticas culturais de promoção cívico-nacionalista. Portanto, cultura popular cultura letrada, mercado e Estado, no cenário musical brasileiro, não se excluíram, mas interagiram de forma assimétrica e multidimensional, criando um sistema complexo e consolidando a própria tradição (NAPOLITANO, 2002, p. 53-54).

O Estado Novo adota como política fortalecer o rádio, com programas que lançam compositores e intérpretes como Ataulfo Alves, Cauby Peixoto, Dalva de Oliveira, Erivelto Martins, Ary Barroso, Emilinha e Marlene, Noel Rosa, Nelson Gonçalves e tantos outros artistas fundamentais na linhagem de artistas da música popular da primeira metade do século XX. Talvez possamos, aqui, defender a tese de que naquele contexto entre guerras, nas bandas tupiniquins, construiu-se uma pedagogia estatal, um modelo a ser seguido, e a música brasileira operou como uma espécie de legitimador deste processo.

Em uma complexa trama de interesses e relações mercantis e comerciais, artístico-culturais e políticas, a música popular não passou incólume a tais arregimentações. A consolidação da música popular no conjunto das manifestações artístico-culturais refletia as formas de sociabilidades emergentes das novas maneiras de ser em uma sociedade em franco processo de industrialização e consequente urbanização, em que figuravam novas relações espaciais, novas temporalidades, novos arranjos demográficos e étnico-raciais, a valorização do culto ao civismo e ao nacionalismo, a instalação e naturalização de novos recursos técnicos e pacotes tecnológicos e, logicamente, os novos conflitos sociais daí resultantes.

As manifestações artístico-culturais em geral, e a música popular em particular, podem ser consideradas como fruto desse novo contexto econômico, político e social. As artes, mais que bens culturais, passam a figurar no rol de mercadorias, orbitando na lógica da indústria cultural. Marcos Napolitano assevera que:

[...] mais do que um produto alienado e alienante, servido para o deleite fácil de massas musicalmente burras e politicamente perigosas, a história da música popular no século XX revela um rico processo de luta e conflito estético e ideológico. Neste processo, os vários elementos que formam a música popular foram tema de discussões (formais e

informais), alvo de políticas culturais (estatais ou não), foco de apreciações e apropriações diferentes, objeto de formatações tecnológicas e comerciais (NAPOLITANO, 2002, p. 18).

Neste contexto, são compostas canções-samba que fortalecem a ideologia do Trabalho e do Nacionalismo, categorias absolutamente fundamentais na afirmação do Estado Novo, da industrialização, e de um “modelo” de operário padronizado, que o Estado disputava com o anarco-sindicalismo, o socialismo, o Partido Comunista (PCB). Não se deve desconsiderar os Círculos Operários vinculados ao catolicismo e à Doutrina Social da Igreja católica e o Trabalhismo. Afirmava-se, por parte do governo ditatorial, um campo a ser anexado, os campos do mundo do trabalho, do sindicalismo, e a decorrente minimização, por parte do Estado, dos conflitos e das lutas de classes. O “malandro” deveria ser enquadrado, regenerado, moldado aos padrões do operário padronizado pelo capitalismo estatal brasileiro. Neste sentido, de acordo com Marcos Napolitano:

Na medida em que se afirmava o nacional-populismo como forma de articular as elites e as classes populares, a folclorização do conceito de povo se afirmava como uma das formas de negar as tensões sociais que acompanhavam o processo de modernização capitalista e se contrapor ao temor da perda de identidade e da diluição da nação numa modernidade conduzida a partir do exterior (NAPOLITANO, 2002, p. 59).

A figura do malandro avesso ao trabalho não coadunava com a ideia de trabalhador que emergia nos anos 30 e 40, e a música brasileira irá expressar em 1941 este momento, através dos compositores Ataulfo Alves e Wilson Batista, quando lançam o samba “Bonde de São Januário”:

Quem trabalha é quem tem razão/ eu digo e não tenho medo
de errar/ o bonde de São Januário leva mais um operário/ sou
eu que vou trabalhar/ antigamente eu não tinha juízo, mas
resolvi garantir meu futuro/ sou feliz, vivo muito bem/ a
boemia não dá camisa a ninguém/ e digo bem.

IMAGEM 1 – Ataulfo Alves



FONTE: <http://jornalggn.com.br/noticia/fora-de-pauta-210>. Acesso em 30 de out. de 2015.

Outro samba “exaltação”, tipicamente fruto do contexto da Era Vargas, é o memorável “Aquarela do Brasil”, de Ary Barroso. Abaixo, apresentamos um fragmento da letra deste samba:

Brasil, meu Brasil Brasileiro
Meu mulato inzoneiro
Vou cantar-te nos meus versos
O Brasil, samba que dá
Bamboleio, que faz gingar
O Brasil do meu amor
Terra de Nosso Senhor
Brasil, Brasil, pra mim, pra mim...
Ô abre a cortina do passado
Tira a mãe preta do cerrado

Bota o rei congo no congado
Brasil, Brasil!
Deixa cantar de novo o trovador
À merencória à luz da lua
Toda canção do meu amor...
Quero ver essa Dona caminhando
Pelos salões arrastando
O seu vestido rendado
Brasil!... Brasil! Pra mim... Pra mim!

IMAGEM 2 – Ary Barroso



FONTE: http://cifrantiga3.blogspot.com.br/2006/02/relembrando-ary-barroso_2726.htm). Acesso em 30 de out. de 2015.

O grande espaço de divulgação desta nova cultura de massas que então se alicerçava no Brasil era a Rádio Nacional, que, juntamente com os discursos de Vargas, dos ministros e a famosa Hora do Brasil, divulgava os artistas e compositores que cantavam “ao vivo”. A Era Vargas confundia-se com a Era do Rádio, e a rádio Nacional era o grande instrumento de divulgação das novas ideologias e das canções brasileiras.

IMAGEM 3 – Jackson do Pandeiro e Almira Castilho



FONTE: <http://www.radioemrevista.com/wp-content/uploads/2012/11/Jackson-do-Pandeiro-e-Almira-Castilho-na-Radio-Nacional-RJ.jpg>. Acesso em 30 de out. de 2015.

Neste processo de construção de uma identidade nacional cimentada pela música, mas de viés erudito, o período será marcado pela música de Heitor Villa-Lobos. A música erudita construída pelo maestro Villa-Lobos que se articulava com elementos folclóricos regionais, na perspectiva da coesão nacional. Villa-Lobos ocupou importantes cargos da burocracia estatal, como a Superintendência de Educação Musical e Artística do Distrito Federal (Rio de Janeiro) nos anos de 1930, e, na década de 40, foi Diretor do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico do MEC.

No período pós-guerra, com as modificações operadas no contexto internacional e transformações internas ao Brasil que levaram ao fim do Estado-Novo, mudanças também se operam no perfil dos sambas. Os sambas criados nos morros cariocas irão ceder espaços a uma nova estética, à Bossa Nova. Fruto de um período marcado pela estabilização política, com a democracia e industrialização, sob a égide de Juscelino Kubitschek, e do lema “50 anos em 5”, surge a trilha sonora daquele período, misturando o compasso do samba com elementos do *jazz* e da música erudita.

Produto da classe média carioca em ascensão, uma nova geração irá expressar sua musicalidade através das janelas dos apartamentos voltados para o mar e para os elementos naturais do Rio de Janeiro. Temas como “amor”, “flor”, “barquinhos” irão refletir aquela representação cultural e de classes. A bossa-nova é marcada por verdadeiros clássicos, como “Garota de Ipanema”, “Samba do Avião”, “O Barquinho”, etc., e será o escoadouro de ao menos duas grandes gerações de artistas.

IMAGEM 4 – Tom Jobim, Ronaldo Bôscoli, Roberto Menescal e Carlos Lyra



FONTE: <http://www.promobrasil.it/Jobim.htm>. Acesso em 30 de out. de 2015.

A bossa-nova poderá ser trabalhada como elemento pedagógico, focando justamente este período de (relativa) estabilização, época entre ditaduras (Estado-Novo e Golpe de 1964). O teor, o conteúdo temático abordado nas canções expressa, em muito, este período de minimização dos conflitos de classes e da formação de um grande parque industrial no sudeste brasileiro.

Já nos aproximando da década de 60, esta época foi marcada pela grande efervescência da música popular no Brasil e pelo contexto da transição da democracia, com a ruptura golpista levada a cabo a partir de 64. Diversos atores sociais são protagonistas, como a UNE (União Nacional dos Estudantes) e o Centro Popular de Cultura, a UBES, a luta armada e o movimento estudantil, o Cinema Novo, a poesia e música engajada, a música de protesto,

a Jovem Guarda, o advento da TV no Brasil, como elemento de coesão nacional forçada e propagador da ideologia da Segurança Nacional. Nas artes plásticas, com nomes como Hélio Oiticica, o teatro, por meio do Grupo Oficina, com as peças O Rei da Vela e Roda Viva; o cinema, com uma proposta de ruptura do tradicional com o Cinema Novo, com filmes como Terra em Transe, de Glauber Rocha; além das edições de festivais da música popular das TV Record e Rede Globo, expressavam os ares de mudança e transformação da sociedade brasileira como um todo.

Em relação à música, no que se refere à indústria fonográfica, Marcos Napolitano considera que a mesma se estruturou ao longo dos anos 60 e 70, nos marcos da consolidação do capitalismo no Brasil, caracterizado pelo mercado de consumo concentrado, com produtos vendidos em escala reduzida, devido ao seu alto valor agregado; tal configuração marcaria a fisionomia do consumo da música brasileira. Segundo o autor,

[...] a própria presença contundente da MPB no mercado fonográfico dos anos 60 e 70 (apesar da memória social qualificar o gênero como consumo musical de uma minoria “cult” e “crítica” em relação ao mercado massivo) se explica, em parte, por esta estrutura concentrada de consumo musical. [...] Neste sentido, sua posição no mercado não era marginal nem alternativa, mas central para o sistema de canções, pois mobilizava todo o potencial organizacional e técnico da indústria fonográfica (NAPOLITANO, 2002, p. 37).

Certamente, este contexto cultural e histórico é um terreno fértil para a reflexão no ensino de História, pois a música produzida neste âmbito retratará os anseios, será porta-voz da juventude que teimava em ser protagonista dos seus próprios destinos, tanto com o Tropicalismo de Gil, Caetano e cia, quanto com a música declaradamente de protesto, de oposição ao regime militar. Vejamos o caso contrário também, com a música produzida pelo Movimento da Jovem Guarda, que também expressará um determinado “ser jovem”, pouco ligada às questões políticas da época, mais interessada nos “carrões” e nas “mil garotas”.

As diversas facetas, a pluralidade comportamental, e mesmo a juventude como um campo de disputas, de formas de agir, de comprometimento político (ou não) são pontos a serem observados em sala de aula, e que se expressam nestes espelhos que são os gêneros musicais dos anos 60 e 70.

Em termos gerais, pode-se considerar que “[...] a idéia de MPB, por exemplo, expressou um momento de aliança social e política entre diversas classes sociais em torno de um ideal de nação, defendida, primordialmente, por setores nacionalistas da esquerda” (NAPOLITANO, 2002, p. 33). A imagem a seguir é símbolo do Tropicalismo, movimento musical liderado pelos baianos Caetano Veloso, Gilberto Gil, Tom Zé, a banda paulistana Os Mutantes, etc.

IMAGEM 5 – Foto da capa do LP *Tropicália ou Panis et Circenses*, de 1968



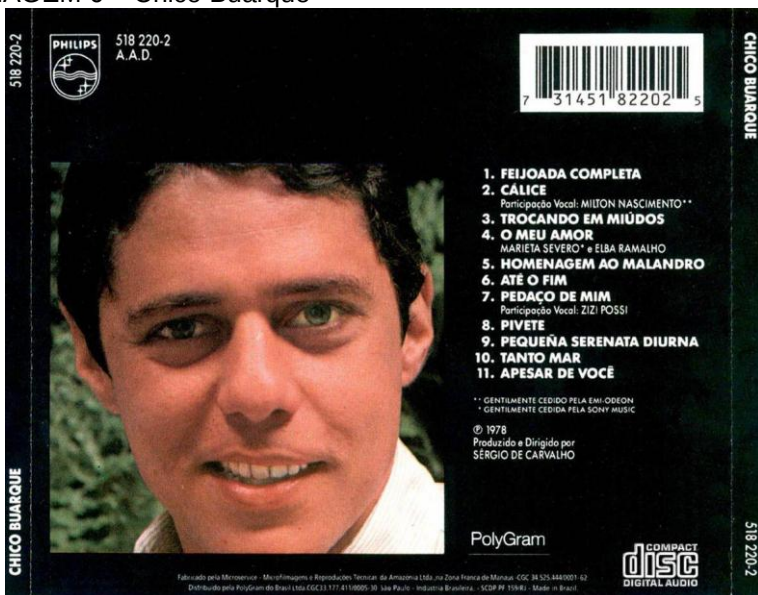
FONTE: <http://lazer.hsw.uol.com.br/tropicalismo2.htm>. Acesso em 28 de out. de 2015.

Aliás, a história pessoal dos fundadores do movimento, como exaustivamente já escrito e lembrado em documentários, se confunde com o terreno político, pois Gilberto Gil e Caetano Veloso irão ser expulsos do Brasil, buscando exílio na Europa. O rompimento com padrões estéticos, a mistura de cultura de massas, o samba e o rock, a crítica à padronização, à esquerda e à direita, serão grandes marcas dos tropicalistas.

Esse cenário ensejou a participação direta e contundente de diversos atores sociais em diferentes formas de resistência ao governo. Especificamente no campo da música, aquilo que ficou conhecido como “canção de protesto” era produzida por inúmeros compositores no período e, em um primeiro plano, representava e canalizava a esperança de ser uma intervenção política dos artistas na dura realidade do País, com o objetivo de contribuir efetivamente para as transformações esperadas pelo campo popular, nacional e democrático. Compositores como Edu Lobo e Carlos Lyra, influenciados pela luta política, aproximaram-se de músicos, intelectuais ligados aos Centros Populares de Cultura – os CPC’s, ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros – o ISEB e a setores das universidades, buscando imprimir, em suas canções, práticas, mensagens de transformação (CONTIER, 1998).

No campo da música declaradamente de protesto, além do ícone Geraldo Vandré, com “Pra não dizer que não falei das flores” e “Disparada”, destacada será a obra de Chico Buarque. São inúmeras as canções de protesto de Chico Buarque de Hollanda que podem ser utilizadas como recurso nas aulas de História, como, por exemplo, “Apesar de você”.

IMAGEM 6 – Chico Buarque



FONTE: <http://dvdsupercapas.blogspot.com.br/2012/06/chico-buarque-chico-buarque.html>). Acesso em 27 de out. de 2015.

Hoje você é quem manda
 falou tá falado
 Não tem discussão, não.
 A minha gente hoje anda
 Falando de lado e olhando pro chão.
 Viu?
 Você que inventou esse Estado
 Inventou de inventar
 Toda escuridão
 Você que inventou o pecado
 Esqueceu-se de inventar o perdão
 Apesar de você
 amanhã há de ser outro dia.
 Eu pergunto a você
 onde vai se esconder
 Da enorme euforia?

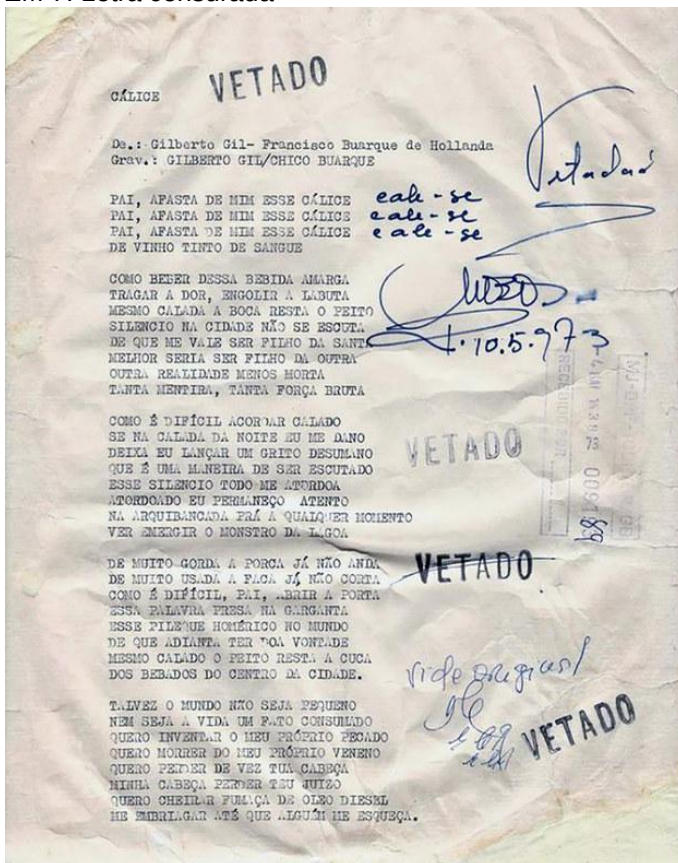
Como vai proibir
 Quando o galo insistir em cantar?
 Água nova brotando
 E a gente se amando sem parar.
 Quando chegar o momento
 Esse meu sofrimento
 Vou cobrar com juros. Juro!
 Todo esse amor reprimido,
 Esse grito contido,
 Esse samba no escuro.
 Você que inventou a tristeza
 Agora tenha a fineza
 de “desinventar”.
 Você vai pagar, e é dobrado,
 Cada lágrima rolada
 Nesse meu penar.

A canção foi composta nos anos 70 e retrata o período mais duro da repressão militar no Brasil, quando, desde dezembro de 1968, passou a vigorar o Ato Institucional nº5 (AI-5), com o fechamento do Congresso Nacional, o aumento das perseguições e torturas aos opositores do governo e a abolição do *Habeas Corpus*.

“Apesar de você”, inicialmente, passou despercebida pela censura brasileira, pois foi entendida como uma mensagem para uma ex-namorada, sendo, na verdade, uma letra subliminar, direcionada à ditadura militar e ao general Emílio Garrastazu Médici, então Presidente do Brasil.

E por falar em censura, este é um tema que poderá (deverá) estar articulado com as canções e com o ensino de História. Quem da minha geração não lembra dos carimbos da censura (censura livre, censura 18 anos, etc) estampados no início de cada filme nas telas de cinema ou mesmo na mensagem que antecedia os programas de televisão? A censura estava presente nas redações dos jornais, cortando as informações antes que fossem divulgadas pela imprensa, mas também compositores e roteiristas de teatro e novelas eram chamados até Brasília para explicarem o teor da produção cultural. Somente após o aval dos censores, as obras poderiam ser publicadas/gravadas, ou então, impedidas de serem veiculadas.

IMAGEM 7: Letra censurada



FONTE: <http://www.buzzfeed.com/clarissapassos/censura-chico-buarque-triste#.iddnV5J3bL>. Acesso em 27 de out. de 2015.

As alternativas encontradas pelos artistas eram as letras de duplo sentido, com mensagens subliminares, como “Apesar de Você”, “Cálice” (com a intenção de “cale-se”, de calar a boca). Entretanto, diversos músicos tiveram que modificar as letras para que fossem liberadas pela censura. Vejamos o caso do clássico samba de João Bosco e Aldir Blanc, “O Mestre Sala dos Mares”. A canção é uma homenagem ao líder da revolta da Chibata de 1910, o marinheiro João Cândido. Ora, como homenagear em plenos anos 70 um líder negro de uma revolta de marinheiros que lutavam por dignidade e contra as chibatadas a que estavam submetidos?

Ousadia à parte de Blanc e Bosco, a letra, com modificações, acabou por ser liberada. Justamente as duas versões da música poderão ser utilizadas em atividades de sala de aula, focando tanto o tema Revolta da Chibata de 1910, como o estudo sobre a década de 70. Vejamos as diferenças entre a letra inicialmente escrita e as alterações introduzidas.

Letra original sem a censura:

Há muito tempo nas águas da Guanabara/ O dragão do mar reapareceu/ Na figura de um bravo marinheiro/ A quem a história não esqueceu/ Conhecido como o almirante negro/ Tinha a dignidade de um mestre sala/ E ao navegar pelo mar com seu bloco de fragatas/ Foi saudado no porto pelas mocinhas francesas/ Jovens polacas e por batalhões de mulatas/ Rubras cascatas jorravam das costas dos negros pelas pontas das chibatas/ Inundando o coração de toda tripulação/ Que a exemplo do marinheiro gritava então/ Glória aos piratas, às mulatas, às sereias/ Glória à farofa, à cachaça, às baleias/ Glória a todas as lutas inglórias/ Que através da nossa história/ Não esquecemos jamais/ Salve o almirante negro/ Que tem por monumento/ As pedras pisadas do cais/ Mas faz muito tempo.

A letra alterada após a censura:

Há muito tempo nas águas da Guanabara/ O dragão do mar reapareceu/ Na figura de um bravo feiticeiro/ A quem a história não esqueceu/ Conhecido como o navegante negro /Tinha a dignidade de um mestre sala/ E ao acenar pelo mar na alegria das regatas/ Foi saudado no porto pelas mocinhas francesas/ Jovens polacas e por batalhões de mulatas/ Rubras cascatas jorravam das costas dos santos entre cantos e chibatas/ Inundando o coração do pessoal do porão/ Que a exemplo do feiticeiro gritava então/ Glória aos piratas, às mulatas, às sereias/ Glória à farofa, à cachaça, às baleias/ Glória a todas as lutas inglórias/ Que através da nossa história/ Não esquecemos jamais/ Salve o navegante negro/ Que tem por monumento/ As pedras pisadas no cais/ mas faz muito tempo.

IMAGEM 8 – João Cândido lendo o manifesto da Revolta Popular



FONTE: <http://toleranciaecontentamento.blogspot.com.br/2011/11/o-blog-educar-sem-violencia-na-vespera.html>). Acesso em 28 de out. de 2015.

Outro samba fundamental, da transição da década de 70 para os anos 80, também de autoria de Bosco e Blanc, é “O bêbado e a equilibrista”. Cantado e gravado por Elis Regina como uma espécie de hino da Anistia política, celebrando e pregando a necessidade da volta dos exilados políticos. Vejamos, por exemplo, o verso “... com a volta do irmão do Henfil”, referindo-se explicitamente a Henfil, cartunista, crítico da ditadura militar e um dos fundadores do jornal “O Pasquim”, e seu irmão, o sociólogo Herbert de Souza, o popular

Betinho, militante político no período da ditadura e que, posteriormente, nos anos de 1990 lideraria uma campanha nacional de combate à fome e à miséria.

Caía a tarde feito um viaduto
E um bêbado trajando luto
me lembrou Carlitos
A lua tal qual a dona do bordel
Pedia a cada estrela fria
um brilho de aluguel
E nuvens lá no mata-borrão do céu
Chupavam manchas torturadas, que
sufoco louco
O bêbado com chapéu coco
fazia irreverências mil
Prá noite do Brasil, meu Brasil
Que sonha com a volta do irmão
do Henfil Com tanta gente que partiu

num rabo de foguete
Chora a nossa pátria mãe gentil
Choram marias e clarisses
no solo do Brasil
Mas sei que uma dor assim pungente
não há de ser inutilmente
A esperança dança
na corda bamba de sombrinha
E em cada passo dessa linha
pode se machucar
Azar, a esperança equilibrista
Sabe que o show de todo artista
tem que continuar

Entretanto, a produção musical da época expressava posicionamentos diferenciados da sociedade. A chamada música “brega” ou “cafona” (mesmo utilizando estas terminologias, não expresse qualquer tipo de preconceito, mas, sim, uma categorização de gênero), ou ao menos um setor desta, irá popularizar canções bastante favoráveis ao regime político daqueles anos de chumbo. Como representante desta variação, os cantores da dupla Dom e Ravel, em “Eu te amo meu Brasil”.

As praias do Brasil ensolaradas,
O chão onde o país se elevou,
A mão de Deus abençoou,
Mulher que nasce aqui
tem muito mais amor.
O céu do meu país
tem mais estrelas.
O sol do meu país, mais esplendor.
A mão de Deus abençoou,
Em terras brasileiras
vou plantar o amor.
Eu te amo meu Brasil, eu te amo!
Meu coração é verde, amarelo,
branco, azul anil.
Eu te amo, meu Brasil, eu te amo!
Ninguém segura

As tardes do Brasil
são mais douradas.
Mulatas brotam cheias de calor.
A mão de Deus abençoou,
Eu vou ficar aqui,
porque existe amor.
No carnaval, os gringos
querem vê-las,
No colossal desfile multicolor.
A mão de Deus abençoou,
Em terras brasileiras
vou plantar amor.
Eu te amo meu Brasil, eu te amo!
Meu coração é verde, amarelo,
branco, azul anil.

FIGURA 9 – Dom e Ravel

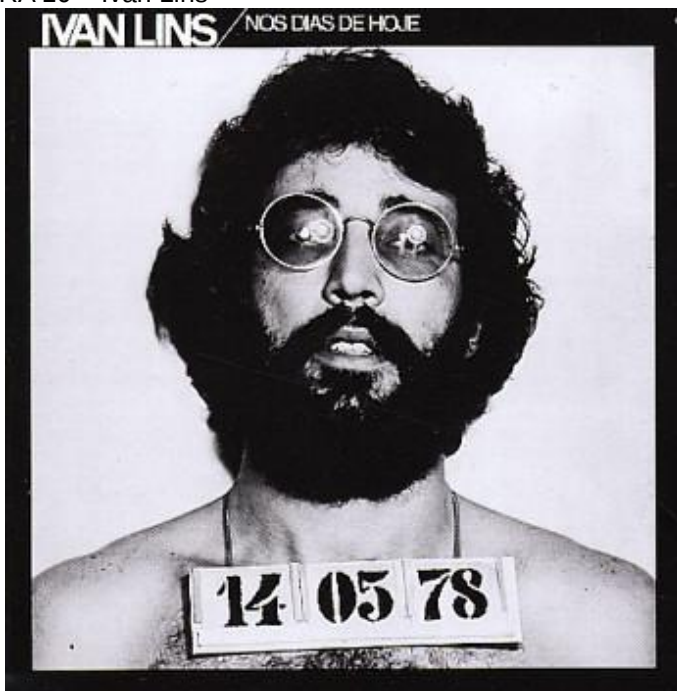


FONTE: <http://temdetudo.arteblog.com.br/127072/Cancao-da-Fraternidade-Dom-e-Ravel/>. Acesso em 27 de out. de 2015.

Ao mesmo tempo em que um setor da música brasileira pactuava com o regime, a MPB “clássica” se estruturava como polo de resistência. Neste contexto, a obra de Ivan Lins e suas composições com Vitor Martins irão impulsionar esta visão crítica ao modelo social, expressando a necessidade da volta da democracia.

Além da audição das músicas, da leitura, problematização e contextualização destas em sala de aula, a utilização das capas dos discos/cd's podem ser utilizadas como fontes de análise. A capa do disco “Nos dias de hoje”, de Ivan Lins, mostra uma fotografia do próprio cantor/compositor o comparando com um preso político, ou seja, as capas, fotos, encartes e ilustrações contidas nos LP's também cumpriam a função de veicular mensagens e expressar ideias naquele contexto de repressão política.

FIGURA 10 – Ivan Lins



FONTE: http://www.reflection.com.br/brazil/ivan_lins/image7.html. Acesso em 28 de out. de 2015.

Bem, toda a História, e aqui, estes fragmentos de Histórias da música brasileira, são sempre limitadas e introdutórias. As escolhas que foram apresentadas são justamente isto, escolhas, e se basearam em imagens, canções, sons e poesias de artistas que passam pelo gosto pessoal deste autor, bem como são “contações” e “cantações” já testadas ao longo de anos em oficinas realizadas em escolas e espaços não-formais de educação.

É uma proposta singela, que deve ser aprofundada e redimensionada para a produção musical de outras épocas, como o rock nacional dos anos de 1980 e as manifestações culturais/musicais como o Rap e o Hip hop, repletas de significados e representações sociais.

Existe larga bibliografia que discute profundamente gêneros musicais e biografias de artistas, além de documentários que abordam esta temática. Como dito, trata-se, evidentemente, de uma proposta de ensino limitada a determinadas escolhas, em que a

única pretensão foi demonstrar algumas possibilidades de utilização da música como ferramenta no ensino de História, sendo, evidentemente, um assunto inesgotável de possibilidades e diversidades, tal qual é a qualidade, gêneros e ritmos da nossa música popular.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. M. *Registro e Representação do Cotidiano*: a música popular na aula de História. Caderno Cedes. Campinas, V. 25, n. 67, set/dez. 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História*: história fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental*. Parâmetros curriculares nacionais: História. *Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CONTIER, Arnaldo Daraya. *Edu Lobo e Carlos Lyra*: o nacional e o popular na canção de protesto (os anos 60). In: Revista Brasileira de História. Vol. 18 n° 35. São Paulo, 1998.

NAPOLITANO, Marcos. *Música e História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MUSEUS E EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

Paulo Henrique Martinez*

No século XXI, a autoridade intelectual dos museus é reconhecida. A renovação de seu poder de encantamento e de comunicação confere aos museus um poder simbólico que precisa ser compreendido e incorporado às práticas pedagógicas e técnicas cotidianas dos profissionais e do conhecimento histórico. O museu é uma das mais características instituições culturais do mundo ocidental e tem adquirido crescente relevância social nos últimos anos em diferentes partes do mundo. O recurso político ao discurso museológico na construção das identidades nacionais, desde o século XIX, por exemplo, é prática recorrente em muitos países e podemos encontrá-los, também, no Brasil.

Nos últimos anos, o crescimento demográfico mudou a face do globo. A escala de uma sociedade global permite novas descobertas e o conhecimento de experiências culturais contrastantes e longínquas. Em 2011, a população mundial alcançou os 7 bilhões de pessoas. Há uma pressão crescente sobre os territórios habitados, o ambiente biofísico e os serviços públicos essenciais para o abastecimento alimentar, moradia, saúde, educação, emprego, água e energia. A redução das desigualdades sociais e a melhoria do padrão e da qualidade de vida da população requerem um pensamento criativo, crítico e participativo, além do diálogo e da cooperação entre as nações.

A globalização da produção econômica e dos mercados de consumo bem como as novas tecnologias de comunicação e transportes respondem pelo aumento observado na demanda social e na diversificação do público de museus. Diferentes segmentos da sociedade são atraídos, acarretando mudanças na paisagem dos museus, em direção à inclusão social. As perspectivas do público, a necessidade de ampliação do número de profissionais e a

* Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP) e Professor no Departamento de História da Faculdade de Ciências e Letras de Assis da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

conversão dos museus em atores sociais mais dinâmicos, por exemplo, trazem também novos desafios, como criações tipológicas originais ou a articulação da comunidade internacional de museus. O debate e a reflexão sobre a trajetória e as práticas dessas instituições também merecem atenção, em se tratando da definição de padrões e de condutas éticas, normatizações variadas, aprimoramento técnico e o intercâmbio de experiências em atividades como gestão, conservação, segurança, financiamento, exposições, ações educativas e relação com o público.

Neste novo século, assistimos a uma singular expansão da dimensão internacional e da diversificação na comunidade dos museus. Surgem também outros desafios, como a aglutinação, comunicação e interação entre instituições, profissionais, estudiosos e do público de museus com vistas ao diálogo potencial e, quem sabe, incontornável das diferentes sociedades e culturas e as possibilidades de promoção de maior equidade social, da solidariedade e da cooperação, a manutenção da paz, da compreensão e da coexistência mundial entre elas.

Os caminhos práticos e doutrinários têm sido materializados em ações de cunho interdisciplinar, no caráter inovador na gestão, organização e na divulgação dos museus e nas metodologias para atração, interação e nos vínculos de fidelidade na formação do público frequente e de visitantes casuais e esporádicos. O foco de atuação dos museus não é obliterado. A consecução de objetivos primordiais, como a preservação, conservação e divulgação do patrimônio tangível e intangível da humanidade enfrenta as ameaças da degradação ambiental e dos conflitos econômicos, territoriais, políticos, religiosos e interétnicos que pairam sobre a diversidade cultural e a biodiversidade no planeta, patrimônios comuns de toda a humanidade. Há uma tensão constante, ainda, entre as iniciativas para a conservação deste patrimônio e as políticas de crescimento da produção e de consumo de massa, seguida, de perto, pelo tráfico nacional e internacional, roubos, guerras e este fenômeno mais recente, o das mudanças climáticas.

Na prática contemporânea dos museus, encontramos traços distintivos desta que se afigura como uma nova era dos museus. Há grande preocupação de técnicos, gestores e pesquisadores quanto à qualidade dos serviços profissionais em instituições museológicas, nas áreas da documentação, pesquisa, conservação, comunicação e da ação educativa. Uma destas preocupações está traduzida em incessantes ações e na reflexão sobre o papel dos museus, a formação qualificada dos que trabalham neste universo cultural,

curso de museologia em universidades e o aprimoramento contínuo de recursos humanos. Maiores e novas atenções também estão voltadas aos visitantes e comunidades locais, escolas e grupos sociais específicos, visando a sua aproximação junto aos museus.

Outra questão de grande relevância e interesse reside na definição e propagação de padrões de conduta ética das instituições, museólogos, gestores, técnicos, estudiosos e, claro, do público de museus. O Conselho Internacional de Museus (ICOM) promove a disseminação de valores e sentidos da ação museológica, entre outras ações, pela elaboração e a atualização recorrente do seu *Código de ética para museus*. A realização de conferências, debates, cursos, estudos, publicações, troca de experiências e a difusão das melhores práticas nos museus completam os esforços de orientação institucional e profissional em torno do aperfeiçoamento das capacidades, competências e conhecimentos nos museus. Por fim, a aproximação entre os museus e o conjunto da sociedade desencadeia múltiplas iniciativas voltadas para a sensibilização e a consolidação de uma cultura de museus, sobre o papel e importância que estes assumem na reflexão crítica sobre o nosso tempo e na inclusão social.

O historiador brasileiro Nicolau Sevcenko, arriscando identificar tendências sociais no século XXI, apontou a crescente ampliação do papel da visão como fonte de orientação e interpretação rápida dos fluxos e das criaturas, humanas e mecânicas. Em sua opinião, houve uma alteração na sensibilidade humana e nas formas de percepção sensorial, notadamente, entre os habitantes das metrópoles. Estes estariam mais atentos, já que se encontram mais expostos aos ritmos e movimentos veiculados nas imagens, como aquelas da publicidade, ao mesmo tempo em que manifestam, com maior evidência, e, por isso mesmo, uma rejeição aos objetos e aos contextos estáticos. Este foi o resultado de um longo processo social, iniciado e catalisado na época moderna. A invenção da prensa manual, por Gutenberg, no século XV, abriu caminhos para uma “cultura centrada na visão”. Segundo Sevcenko, as atuais tecnologias eletrônicas conferem “novo papel ao olhar agora onipotente e onipresente, dinâmico, versátil, intrusivo, capaz de se desprender dos limites do tempo e do espaço”, tal como, anteriormente, ocorrera no cinema.

Hoje, os museus buscam reproduzir os fluxos dinâmicos e deslocamentos visuais observados no cotidiano da vida social. As denominações que os museus recebem não são ingênuas, mas, antes, bastante reveladoras da atenção aos movimentos da natureza,

do corpo e das expressões culturais. Na cidade de São Paulo, nos últimos anos, surgiram os museus Catavento, do Futebol e da Língua Portuguesa. As trilhas ecológicas em parques e circuitos turísticos também apresentam a mesma valorização do fluxo e do visual, aguçando a percepção da vida, da cultura e das sociedades humanas. Nos museus, o tempo que, até então, parecia congelado no passado, em objetos, coleções e exposições inertes e eternas, agora, converte essas instituições em ambientes e espaços dinâmicos.

No século XXI, os museus adquirem um perfil social mais cristalino. As suas práticas profissionais e as concepções institucionais, desde a década de 1970, distanciaram-se da imagem negativa que predominou nas décadas de 1950 e 1960. O museu é uma das maiores unidades de cultura em nossa época. As suas inúmeras funções e papéis diversificados – preservação, pesquisa e divulgação do patrimônio – fazem dos museus poderosos atores sociais, particularmente, em estratégias para a gestão e o desenvolvimento humano e sustentável. A multiplicidade de tempos e espaços que os museus hospedam e mobilizam adquire interesse e relevância precisamente por essa característica, intrínseca a essa instituição: a sua enorme diversidade.

OS MUSEUS SÃO ATORES SOCIAIS

Os museus, até a década de 1970, atuavam, fundamentalmente, como centros emissores de mensagens codificadas e estabelecidas. A irradiação e o fortalecimento de valores de identidades nacionais e ideológicas, no contexto da Guerra Fria, podiam alcançar também a afirmação de identidades étnicas, religiosas, políticas e profissionais. Portadores de significados simbólicos, evocativos e materiais, a ação dos museus incidia sobre a coesão e hierarquias de valores sociais e políticos a serem observados, difundidos e perpetuados em escala nacional e no âmbito das disputas hemisféricas, polarizadas pela liderança internacional dos Estados Unidos e da União Soviética.

Em 1972, após uma semana de debates sobre o papel dos museus na América Latina, realizado no Chile, sob patrocínio do Conselho Internacional de Museus (ICOM), os profissionais ali reunidos sugeriram em documento – a Declaração de Santiago – que os museus são instituições “a serviço da sociedade” e do seu desenvolvimento. Aceitar essa condição implicava assumir, também, a condição de agentes do desenvolvimento não apenas pela promoção da cultura, do turismo e da economia, mas pela mudança nas ações museológicas e na atuação das equipes profissionais dos museus.

A industrialização e a urbanização aceleradas nos países da América Latina, ao longo das décadas de 1950 e 1960, resultaram em novas necessidades sociais e culturais decorrentes da concentração demográfica, da pobreza e da degradação ambiental nas cidades. As recomendações contidas na Declaração de Santiago incluíam a maior atenção à totalidade dos problemas sociais e ações dos museus e dos museólogos na promoção de mudanças sociais na realidade latino-americana. Estas seriam as bases da nova concepção do museu e de seus papéis sociais, denominado “museu integral”. Nos anos que se seguiram, as recomendações de Santiago conheceram tímido ou nenhum efeito prático, imediato e concreto.

A Declaração de Santiago apontou caminhos que se tornaram visíveis neste século. As recomendações insinuavam o deslocamento da ênfase dos museus em coleta e preservação de objetos e coleções e privilegiavam a pesquisa e o diálogo com a sociedade, sobretudo, as comunidades regionais e locais. Ao lado da escala nacional e internacional das atenções dos grandes e antigos museus, deveriam ser abertos espaços para grupos mais restritos e homogêneos – como bairros, escolas, cidades – e segmentos sociais específicos, como indígenas, camponeses e migrantes. Os chamados museus comunitários, voltados para públicos localizados, ganhavam prestígio e representavam novos desafios aos profissionais de museus.

Os procedimentos técnicos e as diretrizes institucionais deveriam voltar-se para a constituição dos museus como atores e com funções sociais claras, para a busca do desenvolvimento da sociedade em diferentes escalas e para as responsabilidades das equipes de museólogos nesta definição e atuação dos museus. Segundo Hugues de Varine Bohan, lembrando, em 1995, as discussões em Santiago do Chile, o museu deveria exercer “papel libertador das forças criativas da sociedade”. Os efeitos da Declaração de Santiago seriam captados pontualmente, ao longo dos anos. Fortaleceram-se, progressivamente, as perspectivas e as especificidades nacionais da museologia e surgiram inúmeros museus locais em diferentes países latino-americanos.

Em busca desta adequação, formularam-se estratégias para a maior integração dos museus à vida social. Houve necessidade de maior diálogo interdisciplinar, notadamente com as ciências sociais, Antropologia e História, à frente. A descentralização das ações foi outra recomendação difundida nos anos seguintes. A participação das comunidades e a valorização do público nas atividades nos

museus, como na concepção e montagem de exposições, em exposições itinerantes, na recuperação e reunião do patrimônio regional e local, na avaliação do desempenho das instituições pelos usuários e beneficiários diretos. A formação de profissionais, a difusão científica e da tecnologia, a intensificação do recurso aos meios audiovisuais também deveriam animar a reorientação da museologia. Esta deveria completar-se com a formação de professores, em todos os níveis, constituindo os museus em espaços de educação permanente.

Em 1984, o balanço e a reivindicação dos enunciados da Declaração de Santiago do Chile ocorreram em Quebec, no Canadá. Os participantes neste encontro propunham-se a dar expressão às novas práticas museológicas, a romper o isolamento e a dispersão de iniciativas e de experiências da museologia com caráter social mais evidente. Buscavam o reconhecimento da nova realidade nos museus, norteadas pela experimentação, a pesquisa e a interpretação, contrapondo-se à museologia de coleções e da contemplação, confinadas no interior de célebres e solenes edifícios.

Esta nova museologia interessava-se pelos territórios, comunidades, abordagem interdisciplinar e participação social. Defendia que era preciso sair do museu para alcançar efetiva inserção social e promoção do desenvolvimento. A revitalização econômica e social de áreas industriais, rurais e do artesanato, como estratégia de desenvolvimento local comunitário, de geração de trabalho e renda, demandava a cooperação interdisciplinar e internacional dos museus.

Os debates em Quebec destacariam o ato de realizar, mais do que o ato de observar, como o fim primordial dos museus, e o trabalho coletivo das equipes e das comunidades envolvidas sobrepujam-se ao de eruditas curadorias individuais e institucionais. O adensamento crítico das formulações da Declaração de Santiago desdobrou-se na organização do Movimento Internacional para uma Nova Museologia (Minom). Novos diálogos e inovações surgiriam na museologia internacional.

Vinte anos depois da Declaração de Santiago, um seminário realizado em Caracas, na Venezuela, dedicado aos desafios aos museus na América Latina, proporia um novo enfoque na ação dessas instituições. Partindo da necessidade de atualização dos conceitos, dos compromissos e do contexto social da reunião de Santiago, os participantes do Seminário na Venezuela reiteraram a vigência dos pressupostos da abertura dos museus ao entorno e a realidade social dos países latino-americanos. O estreitamento dos

vínculos entre museu e comunidades foi renovado pela valorização das ações concretas e da função pedagógica dos museus. Parceiro e instrumento do desenvolvimento social e não guia e mestre das realizações preconizadas, até então, pela noção de Museu Integral. Noção criticada, pois restrita ao monólogo e ao museu, ainda como entidade privilegiada na definição e veiculação de discursos sobre as comunidades.

A ideia de Museu Integrado – e não mais o Museu Integral – ao cotidiano, dialógico, interativo concebia o museu como meio de comunicação social. A capacitação de profissionais de museus, legislação e maior proximidade do público foram apontados como imperativos para a relação social, individual e coletiva, com o patrimônio cultural e natural. Os museus foram vistos como o espaço ideal para esta relação. A crise social na América Latina, nas décadas de 1980 e 1990, foi caracterizada pela elevação dos índices de desemprego, violência, tráfico de drogas, caos urbano, destruição do meio ambiente, privatização e desnacionalização do Estado, mercantilização da educação e da cultura.

Um novo processo de integração latino-americana, iniciado em 1986, convocaria os museus como base das identidades culturais, do conhecimento mútuo e da preservação do meio ambiente na América Latina. Os museus deveriam ser protagonistas nas mudanças de seu tempo, pelo diálogo cultural e interdisciplinar, não apenas com as comunidades de seu entorno local e regional, mas com o público em geral.

No século XXI, um novo perfil do público – participativo, interativo e investigador – requer atitudes dialógicas por parte das instituições culturais, em geral, e dos museus, em particular. A requalificação institucional e disseminação da cultura de museus como prática social no debate sobre meio ambiente, cidadania, educação e desenvolvimento local possibilitam a constituição dos museus como instâncias alternativas de crítica e de reflexão sobre a organização e a mudança social.

A DIVERSIDADE CULTURAL E OS MUSEUS

O diálogo entre diferentes culturas tem sido crescentemente valorizado nas últimas décadas. Ele está no centro da convenção internacional, estabelecida pela UNESCO, em 2005, e destinada à proteção da diversidade cultural no mundo. A globalização estreitou as relações econômicas e diplomáticas entre os países e os continentes, transformando, também, as manifestações culturais em

promissor segmento do comércio e de intercâmbios internacionais. As possibilidades de lucros e de investimentos são tantas e variadas que se fala abertamente em uma “economia da cultura”.

O desenvolvimento desigual das nações, historicamente constituído, foi acentuado nos últimos 30 anos. A adoção de políticas voltadas para o mercado, como a privatização de serviços públicos, a flexibilidade nos contratos de trabalho – com cortes salariais e desemprego, e distanciadas da sociedade pelo enfraquecimento ou o simples abandono de políticas sociais, como educação, saúde e assistência – elevou os índices de pobreza, exclusão e vulnerabilidade da população em todo o globo.

O agravamento das más condições de vida e de trabalho, sobretudo nos países pobres, é acompanhado do empobrecimento cultural, mesmo em nações ricas em tradições culturais, como as existentes na Ásia, África e América Latina. O analfabetismo, a baixa escolaridade e a desorganização das relações sociais que animam a vida cultural geram perdas identitárias, sentimentos de inferioridade e alienação, preconceito, discriminação de todo tipo e violência nos diversos grupos sociais. As crianças e os adolescentes são os que sofrem os efeitos mais diretos e destruidores desta desagregação social, devido à desnutrição, à falta de assistência e abandono, a doenças, violências e ao consumo de drogas.

O confinamento da cultura na esfera mercantil e sua redução à condição de mais uma mercadoria global acirra a situação e impõe a redefinição da ação dos Estados e das políticas públicas para as artes, cultura, educação, ciências e tecnologia. A Convenção sobre a proteção e a promoção da diversidade das expressões culturais, aprovada pela UNESCO, aponta nessa direção e faz da cultura um tema mundial, assim como ocorreu com o meio ambiente.

Esta convenção considera como prioridade a manutenção e o fortalecimento do pluralismo das identidades culturais, sobretudo das minorias e das diferenças étnicas, sociais, regionais, religiosas e de orientação sexual. Diferentes formas de expressão do patrimônio cultural são também valorizadas em escala internacional. Destacam-se as paisagens e os sítios naturais, monumentos históricos e o patrimônio intangível, como hábitos alimentares, técnicas artesanais, celebrações e manifestações artísticas variadas.

Em artigo publicado na revista *Estudos Avançados*, da Universidade de São Paulo, o diplomata Antonio A. Dayrell de Lima calcula que, no cenário internacional deste século, o Brasil ocupa uma posição favorável e de ampla visibilidade. O país reúne, por suas dimensões continentais, um crescente mercado consumidor e

de massa, ao lado de rica diversidade natural e cultural. Essas características distinguem o Brasil no conjunto do mundo, uma vez que estão acompanhadas de condições políticas e institucionais democráticas, com eleições, pluripartidarismo, adesão a protocolos internacionais de defesa dos direitos humanos, de meio ambiente e comércio.

O Brasil pode tornar-se um exemplo das possibilidades de convívio, sem isenção de conflitos e de contradições, das dimensões comerciais, identitárias e democráticas das expressões culturais. Dentro e fora do Brasil, os museus adquirem novos significados e relevância social. Segundo o historiador francês Dominique Poulot, os processos de mediação, presentes na multiplicidade de patrimônios que conhecemos atualmente, atendem tanto as atitudes culturais quanto as práticas de produção e de consumo no mercado da cultura de massa ou de bens sofisticados.

A reunião de ministros e autoridades governamentais da cultura de oito países sul-americanos, ocorrida em abril de 2012, resultou na Declaração de São Paulo sobre Cultura e Sustentabilidade. Argentina, Brasil, Bolívia, Chile, Equador, Paraguai, Peru e Uruguai, com distintas gradações, são nações ricas em diversidade cultural e natural. A história, as populações e os ecossistemas respondem pela originalidade e pela criatividade que cada um destes países expressa na literatura, na música, nas artes e ciências.

A primeira década do século XXI assistiu ao nascimento de várias iniciativas de alcance internacional dedicadas à proteção e promoção do patrimônio cultural e natural. Elas visam assegurar os direitos culturais, a inclusão social, o desenvolvimento sustentável, a ética cidadã e os direitos humanos, além de incentivar a cooperação entre os países na consecução destes objetivos. A Declaração de São Paulo agregou mais um item nesta geração de documentos da constituição da sociedade global.

As autoridades sul-americanas então reunidas acordaram os pontos fundamentais para a articulação da cultura e da sustentabilidade, no mesmo ano em que se realizou a Conferência das Nações Unidas sobre este último tema, no Rio de Janeiro, a Rio+20. A novidade e a prioridade vieram na adoção da cultura como o quarto pilar para o desenvolvimento sustentável, ao lado dos vetores social, econômico e ambiental, estabelecidos pela Agenda 21, em Conferência ocorrida anteriormente, também no Rio de Janeiro, em 1992.

As metas na Declaração de São Paulo são claras, necessárias, urgentes e plenamente exequíveis. Trata-se de garantir

a reprodução da vida no horizonte das sucessivas gerações. O ponto de partida é o respeito às expressões da diversidade cultural que conhecemos no planeta. As estratégias sugeridas são a incorporação dos direitos culturais aos direitos humanos, políticas públicas integradas e transversais, democracia e cidadania, reconhecimento do componente ambiental daquela diversidade, o potencial econômico-cultural dos territórios e das comunidades, sobretudo afrodescendentes e indígenas.

Em 1992, a constituição da União Europeia ativou os debates sobre a cultura e a integração regional. Lá, a cultura foi submetida ao primado da lógica econômica. Na atualidade, a América Latina é, também, um posto privilegiado de observação e de debates no campo das ações e das experiências culturais, não apenas pelas identidades ibéricas, pelas proximidades idiomáticas e pelas práticas de intercâmbio entre o norte e o sul do continente. Armand Mattelart lembra que a colonização do Novo Mundo, aberta a partir de 1492, constitui um dos marcos fundadores da modernidade ocidental. As iniciativas conjuntas e a cooperação regional poderão contribuir para fazer da diversidade cultural sul-americana um elemento central no desenvolvimento humano equitativo e sustentável. A erradicação da pobreza e uma vida melhor são desejos antigos em nosso continente. A participação da sociedade civil, das universidades e dos meios de comunicação será fundamental para o maior sucesso diante das novas oportunidades.

Aos museus é lançado o desafio de participar e de contribuir com este processo de valorização social da diversidade étnica e cultural das sociedades latino-americanas. Os museus integram o sistema de comunicação de abrangência mundial, ao lado das redes técnicas e sociais na internet, cinema, rádio, televisão, imprensa e a publicidade. Tal como as demais tecnologias de informação e de comunicação, os museus desempenham múltiplos papéis na educação, na difusão de conhecimento e no entretenimento.

As políticas públicas fundadas na diversidade e nos diálogos entre as culturas adicionam novo fundamento às práticas de cidadania e de democracia no século XXI. Os museus estão aptos a instaurar e alargar espaços para as expressões culturais, possibilitando sobrevida à criatividade, para além do mercado de artes e espetáculos e da privatização dos bens culturais e naturais. O adestramento pelo consumo e pelo culto à informação acaba por negligenciar a cultura e a memória social. Sufoca a apreensão de sentidos e a compreensão, notadamente em perspectiva histórica do trabalho das migrações, da cidadania e das identidades culturais neste século.

A amplitude e a complexidade da diversidade cultural exigem dos museus perspectivas claras e definidas de atuação institucional. Cabe aos planos museológicos o estabelecimento de suas diretrizes de organização e de funcionamento.

PLANOS MUSEOLÓGICOS E A ORGANIZAÇÃO DE MUSEUS

A gestão adequada dos museus constitui um grande desafio prático enfrentado pelos profissionais que atuam nessas instituições. Nas últimas décadas, cresceu a convicção de que muitas dificuldades podem ser solucionadas pelo estabelecimento de um plano diretor para os museus, também referido como plano museológico. Este plano cumpre uma função de planejamento estratégico das ações institucionais e busca identificar as diferentes necessidades futuras dos museus, como recursos materiais, humanos e financeiros.

A adoção de planos diretores ou museológicos, ao fixar diretrizes para a implantação, a organização, administração e as rotinas cotidianas, tem demonstrado ser um caminho seguro e eficiente para a sobrevivência e a continuidade na realização das atividades a que se destinam os museus. As instituições já consolidadas e, mesmo aquelas constituídas recentemente, encontram, no plano museológico, um instrumento de estabilidade organizacional e de execução das atividades programadas. Os museus têm obtido maior êxito nas suas funções de preservar, conhecer e difundir os distintos acervos, coleções e objetos que a sociedade confiou aos seus abrigos e cuidados.

O conhecimento e a observação de algumas características do planejamento nos museus são necessários ao desempenho das inúmeras atividades dos profissionais na museologia. A atuação em equipe e integrada ao perfil multidisciplinar é indispensável. Museólogos, historiadores, arquitetos, cientistas, fotógrafos, educadores, artistas e técnicos são mobilizados na execução das diferentes tarefas que movem e dão vida às distintas entidades. As linhas abaixo podem ser lidas como uma apresentação de requisitos técnicos que compõem o planejamento de ações e programas nos museus.

Os planos museológicos devem ser revistos e readequados com frequência para que sejam identificadas novas necessidades e possibilidades institucionais, realizando alterações nos rumos e objetivos ou a incorporação de outras metas. A eficácia operacional do plano museológico depende desta atualização permanente e do

diagnóstico preciso das condições, demandas e oportunidades que se apresentam aos gestores, técnicos, estudiosos e o público nos museus. A superação de obstáculos e a execução de projetos e atividades de preservação dos acervos, no estudo e pesquisa das coleções e dos objetos sob sua guarda e na comunicação social que se realiza, principalmente, pelas exposições, mas também pelas iniciativas de difusão cultural em cursos, palestras, seminários e publicações, impressas ou digitais, podem ser previstas e coordenadas pelo plano diretor dos museus.

A existência e a elaboração do plano museológico são muito úteis ao funcionamento dos museus, como afirmado acima. Ao estruturar a organização e as rotinas administrativas, técnicas e profissionais, o plano se define como principal guia e referência no desenvolvimento diário das funções do museu. A identidade institucional está inscrita em uma série de documentos e diretrizes ali reunidas. É sempre recomendável que os museus estipulem, quando não a possuem, a sua existência jurídica e institucional. Há dois procedimentos que merecem ser observados, o documento de criação e o regimento interno do museu. Eles garantem personalidade e padrão de conduta a qualquer instituição e funcionam como uma bússola na orientação das ações nos museus.

O seu estabelecimento pode ser efetivado, por exemplo, em um documento formal, constituído pela ata de sua criação ou de refundação, por um decreto governamental que institui a entidade e o atendimento de diretrizes estipuladas em outras determinações legais ou regimentais de órgãos públicos, associações, empresas, sindicatos e organização não-governamentais. Este tipo de documento costuma definir as características próprias de cada museu. Entre estas características estão a sua natureza, se é público ou privado, o tipo de acervo que lhe conferirá identidade como museu de artes, histórico, de arqueologia, científico ou outra, o vínculo institucional que mantém com uma secretaria estadual ou municipal, fundação ou entidade comunitária, o seu patrimônio imóvel, mobiliário e financeiro, o local de funcionamento. A definição clara da identidade do museu contribui para a sua manutenção, para a consolidação institucional e para o papel social que lhe deu origem e que o faz existir.

A reunião de objetos e a acomodação em uma sala ou edifício, procedimento muito comum, observável em vários municípios e instituições públicas e privadas, não significam que exista um museu. São necessárias ações de preservação e de divulgação do patrimônio e da memória, individuais ou coletivos. Elas precisam e merecem o

estímulo e o apoio dos profissionais da museologia. Para assegurar a consistência técnica e profissional, a qualidade e a continuidade do funcionamento, a visitação pública e reconhecimento social, é que são elaborados regimentos internos para os museus – ponto de apoio para a existência prática do museu.

Nestes regimentos, podem ser inscritos a missão, os objetivos, a política de aquisição e de descarte de peças dos acervos e das coleções, o perfil dos conselhos de gestão do museu, as formas de financiamento com as quais se pretende contar e as coordenadas gerais de estrutura e de funcionamento, como horários, segurança ou acessibilidade. A função de um regimento interno é registrar a realidade específica que singulariza cada instituição. Não basta guardar e expor objetos, o museu precisa ter clareza de seus deveres e das suas competências. O que está sendo realizado a partir do seu acervo? A adequada conservação deste patrimônio, novos conhecimentos e ampla difusão cultural são as principais realizações que todo e qualquer museu, sempre, procura alcançar. O que confere vida ao museu não são as características de seu acervo ou os recursos tecnológicos que coloca em movimento. É o desenvolvimento de ações integradas de preservação, conhecimento e comunicação que proporciona aos museus uma existência própria e dinâmica, a valorização de seus profissionais, de suas coleções e do espaço que ocupa no cotidiano das pessoas, dos bairros e das cidades, da sociedade em que atuam.

Esta constatação, captada pela experiência de várias instituições, dirigentes e funcionários, pesquisadores e visitantes dos museus, também coloca em evidência a necessidade de estes adquirirem perfil e identidade muito nítidos. Sem eles, a relevância cultural, pedagógica e científica do espaço de lazer e evasão psicológica dos museus fica obscura e indefinida, afastando-os da vida social. Isolados ou distantes do dia a dia, os museus perdem seu significado cultural e a relevância da instituição torna-se desconhecida e desprezada, instalando-se a indiferença social para com os museus.

Na formulação e na execução do plano museológico, dois agentes são fundamentais. O primeiro é uma equipe multidisciplinar para que possam ser contempladas as inúmeras possibilidades de ação dos museus, desde a restauração de uma peça até as estratégias de sedução comunicativa das exposições. Os pequenos museus, geralmente, não dispõem de quadros técnicos e de profissionais especializados no atendimento da variedade de oportunidades e de demandas presentes nos museus. Esta situação

é a que predomina nas instituições museológicas, as de pequenas cidades ou ligadas a grupos e entidades sociais, e não apenas no Brasil. Grandes e diversificadas equipes, infraestrutura e recursos raramente estão disponíveis, mesmo em instituições que desfrutam elevado prestígio cultural e de visitação. Aqui, o segundo agente pode cumprir papel fundamental. São as associações de amigos e colaboradores dos museus.

As formas de apoio que essas entidades podem oferecer são múltiplas e variadas. É comum que a associação de amigos do museu tal ou qual arrecade dinheiro, doações materiais, apoio logístico, proporcione assistência técnica especializada, como jurídica, contábil, tal como publicidade. A agilidade e a disponibilidade também são trunfos que tais associações dispõem para apoiar os museus e suas atividades, seja na captação de recursos ou na mobilização voluntária de pessoas e entidades. A existência e a observância do plano museológico, ao situar no tempo e no espaço e explicitar a estrutura e regras de funcionamento do museu, dão credibilidade e segurança para a ação dos colaboradores individualmente ou associados aos diversos tipos de museus.

A MEDIAÇÃO CRÍTICA E A EDUCAÇÃO HUMANISTA NOS MUSEUS

Vimos como é inédito o papel social que os museus podem desempenhar na vida cultural brasileira em conjuntura como a que estamos vivendo neste início de século. As necessárias adequações técnicas já são conhecidas e encontramos várias delas em disseminação, como a maior atenção à diversidade cultural e biológica, as ações de inclusão social, o exercício regular da cidadania e a elaboração de planos diretores em diferentes instituições museológicas.

No século XXI, distinguimos um novo mundo de alteridades, marcado pelo maior contato e interação com a diversidade cultural e com as rápidas e contínuas mudanças na vida social e econômica. Este novo universalismo pede também um novo humanismo. O crítico literário Edward Said procurou delinear as novas bases do estudo, da educação e das práticas humanistas diante das transformações que o mundo conheceu nas últimas décadas. Said recorda que a capacidade humana para a realização do autoconhecimento torna as disciplinas de artes e humanidades tão relevantes e necessárias nos dias de hoje. Em síntese, humanismo é crítica, diz ele.

A educação humanista e as diversas linguagens que dão forma às ideias e ao pensamento são revitalizadas pelas mudanças sociais. A linguagem museológica não escapa aos efeitos deste processo de mudanças observado em escala mundial. Hoje, os museus estão voltados para acolher distintos grupos sociais e não apenas para afirmar identidades nacionais, étnicas e regionais. A valorização e a busca permanente da interação entre visitantes e as principais ações museológicas – preservação, estudo e comunicação dos acervos e coleções – favorece a criatividade e a difusão de boas e de novas práticas de mediação cultural e social nos museus.

A mediação tornou-se um conceito-chave na museologia. É pelo recurso à mediação que se procura obter e estreitar o encontro e o diálogo cultural a partir da multiplicidade de experiências humanas no tempo e no espaço. Os museus convertem-se em verdadeiras “esquinas do mundo” da crítica humanista, de compartilhamento, da compreensão, da difusão e da fruição a partir da existência social e individual. Decorre daí a renovada atenção e interesse quanto às expectativas e ao comportamento do público em visita aos museus.

As práticas de mediação nos museus proporcionam aos mediadores e visitantes o alargamento da consciência da mudança nas esferas social e individual. O resultado intencionalmente buscado e desejado deve ser a percepção clara da mudança nas sensações e a transformação provocadas em cada um de nós, como indivíduos, profissionais e cidadãos. A mediação, quando realizada em perspectiva crítica, consiste no estabelecimento de relações entre os visitantes e o patrimônio que lhes é dado a conhecer nos museus e fora deles, algo partilhado pela própria coletividade e, também, individualmente.

O exercício da mediação faz dos objetos de uma exposição, em particular, e do patrimônio, em geral, o foco de leitura atenta, elucidativa e original. Este ato de ler o mundo antes das palavras, diria o educador Paulo Freire, é o ponto de partida, o gesto indispensável, um passo inicial em todo o trabalho de mediação crítica e que possibilita a aproximação, o conhecimento, a apropriação cultural e a transformação da consciência social.

O processo de leitura dos objetos, coleções, exposições e dos museus começa e se encerra no visitante, mobilizando sensorial e intelectualmente as emoções, as recordações, a memória e o esquecimento, convocando experiências pessoais e sociais anteriores, promovendo associações e conexões pela educação, as

artes, a cultura, as ciências e a tecnologia. A recepção e a leitura dos objetos vistos pelo público em museus constituem ato de emancipação e de esclarecimento humano, que alteram e põem em relevo o conhecimento.

A mediação crítica nos museus consiste em realizar experimentações com o patrimônio que possibilitem escapar, pela elaboração de narrativas e perspectivas históricas alternativas, das dicotomias reducionistas e maniqueístas, simplificadoras e empobrecedoras, alcançando uma prática educativa humanista. Ambas, mediação e educação, voltam-se para o ser humano, para sua trajetória histórica, sua inserção no cotidiano da sociedade e no conjunto da vida no planeta. Os museus abrem-se como espaços para a formação inicial e continuada de professores no campo das artes, ciências e humanidades.

Os esforços conscientes e sistemáticos de aproximação, de contato e de apropriação entre os visitantes e as exposições, os objetos e as próprias instituições museológicas tornam a mediação uma estratégia de comunicação voltada para a educação crítica e contínua do público de museus e para a consolidação de uma sociabilidade em torno do patrimônio, da cidadania, do desenvolvimento humano e da qualidade de vida. Não raro esta sociabilidade proporcionada pelas visitas aos museus, rapidamente, irriga, também, o desenvolvimento das atividades econômicas correlatas e subsidiárias, envolvendo outras opções de entretenimento e oferta de serviços, tais como livrarias, lojas de presentes e utensílios pessoais, gastronomia, hotelaria, transportes e turismo vinculados aos temas, unidades e o conjunto do patrimônio difundido e visitado.

A mediação crítica promovida pelo patrimônio museológico e a partir dele, em particular, e pelo patrimônio intangível, edificado, natural, em geral, opera um deslocamento do núcleo de ação e de reflexão nos museus. Este encontrava-se sediado em torno de objetos e das coleções. Atualmente, o foco de atuação dos museus está canalizado para a atração, aumento da visitação e para a diversificação do perfil do público, avulso e em grupos, espontâneo ou dirigido. A mediação possibilita o alargamento das atribuições dos museus junto aos interesses sociais mais difusos e específicos, sejam aqueles de grupos vulneráveis e de comunidades próximas, sejam os mais gerais, do conjunto da sociedade.

O resultado é que o museu acaba por transcender os papéis de guardião e de exibição de peças, acervos e coleções, dilatando a ação cultural em direção aos visitantes. A efetivação destas ações

requer de forma incontornável a democratização do acesso, a reflexão crítica e o conhecimento do público que frequenta os museus, como condição para o estabelecimento de diálogos e de interação, atrações, atendimento de expectativas e de necessidades explícitas ou latentes dos visitantes novos ou habituais.

As práticas de mediação permitem ao museu agregar à sua atuação institucional uma eficaz tecnologia social e, como técnica de regulação e de crítica da realidade presente e passada, exercer papéis construtivos e criadores na promoção da liberdade, da cidadania e da reforma social, em contraposição a preconceitos, à opressão e à violência. Em caso contrário, mantendo-se confinado na inação, o museu contribuirá para reiterar condições perversas de etnocentrismo, de hierarquias sociais e de passividade frente aos desafios culturais e sociais do mundo contemporâneo.

Este cenário em construção faz com que as exposições adquiram também revigorada importância e significado institucional e cultural. Elas devem absorver, de um lado, o dinamismo das questões sociais da atualidade e, de outro, as possibilidades técnicas da comunicação e da informação que lhes proporcionem renovada e maior eficácia na mediação crítica. Esta inclui tanto os diferentes grupos sociais e o conjunto do público que frequenta museus, quanto a crescente interação entre os museus e a sociedade.

Esta ampliação da porosidade social nas exposições e nos museus expande e qualifica a própria cidadania. Torna-se desejável e recorrente um projeto político na escolha das temáticas das exposições e atividades culturais. Estas podem gravitar por inúmeras dimensões da existência humana, social e biofísica, como modos de vida, trabalho, lazer, participação política, biodiversidade, artes, conhecimento astronômico em diferentes épocas e civilizações, entre outras. As possibilidades de diálogos culturais e de interação social nos museus são infindáveis e abertas à criatividade de seus visitantes, museólogos, técnicos, gestores e estudiosos.

Para que os objetivos culturais e científicos dos museus sejam alcançados, estes devem atuar como centros de mediação crítica, de interpretação e de divulgação de conhecimentos atualizados sobre a vida humana e o universo. Ao observar e perseguir estes objetivos, os museus tornam-se imunes aos assédios frequentes da política partidária e da mercantilização de seus espaços, acervos e serviços, afastando os riscos de perda da identidade institucional. Antes, renova-se a relevância social que os museus podem desfrutar na vida cultural e educacional, escolar e universitária, no debate social, na promoção do patrimônio e da cidadania.

A formação profissional para atuar no âmbito da museologia e para a ação pedagógica em museus requer muita observação direta, a frequência às exposições, visitas técnicas e guiadas, a leitura de catálogos, revistas e livros especializados ou não. Os museólogos, os técnicos e profissionais atuantes e os estudiosos dos museus devem desenvolver a sua própria cultura de museus para que possam atuar e interagir com as diversificadas demandas sociais e o potencial da educação humanista sob a mediação crítica pelo patrimônio, acervos e coleções museológicas.

Hoje, não são apenas guerras e manifestações de intolerância que ameaçam os distintos patrimônios da humanidade, tangíveis e intangíveis, culturais e naturais, como ocorreu sob o efeito das duas guerras mundiais no século XX e dos conflitos no Oriente Médio neste século. A expansão econômica, o crescimento urbano, a explosão demográfica, as “necessidades do desenvolvimento” e o mero utilitarismo unem-se em constantes e crescentes ameaças à preservação do patrimônio. Os riscos da perda e da desapareição, em futuro próximo e iminente, alimentam tanto a curiosidade e a nostalgia do passado, das paisagens e dos lugares, dos odores, sabores e dos sons, quanto o sentimento de solidariedade social e internacional na proteção dos testemunhos da história humana e do planeta.

Tomada em conjunto, a variedade tipológica do patrimônio reúne potencial para participar da promoção do desenvolvimento humano. A integração e os novos usos sociais do patrimônio inspiram a formulação, as práticas e a avaliação de políticas públicas de cultura, educação e cidadania. Os professores e os estudantes de história e de outras disciplinas podem contribuir para a formação e a disseminação da cultura individual e coletiva de museus. No centro dela, estão a mediação e a educação humanista, crítica e aberta aos dilemas da liberdade individual, dos povos e das nações no século XXI.

REFERÊNCIAS

BRUNO, Maria Cristina de Oliveira (Org.). *O ICOM-Brasil e o pensamento museológico brasileiro: documentos selecionados*. São Paulo: Pinacoteca do Estado – Secretaria de Estado da Cultura/Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010, 2 volumes.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 33ª edição. São Paulo: Cortez, 1997.

ICOM. *Conceitos-chave de museologia*. André Desvallées e François Mairese, editores; B. B. Soares e M. X. Cury, tradução e comentários. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus/Pinacoteca do Estado – Secretaria de Estado da Cultura, 2013.

ICOM. *Código de ética do ICOM para museus*: versão lusófona. São Paulo. Conselho Internacional de Museus – Comitê Brasileiro/Secretaria de Estado da Cultura, 2009.

LIMA, Antonio A. Dayrell de. “Por que uma convenção sobre a proteção da diversidade cultural?”, *Estudos Avançados* (19) 54: 447-454, São Paulo: USP/IEA, 2005.

MARTINEZ, Paulo Henrique. “Meio ambiente e museus: para um quadro inicial de referências”, IN RAMOS, Francisco Regis Lopes & SILVA Filho, Antonio Luiz Macêdo (Org.). *Cultura e memória: os usos do passado na escrita da História*. Fortaleza: UFC-Núcleo de Documentação Cultural/Instituto Frei Tito de Alencar, 2011.

MATTELART, Armand. *Diversidade cultural e mundialização*. Trad. M. Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2005.

POULOT, Dominique. *Museu e museologia*. Trad. G. J. F. Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SAID, Edward W.. *Humanismo e crítica democrática*. Trad. R. Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SEVCENKO, Nicolau. *A corrida para o século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

UNESCO. “Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais”. Trad. Ministério das Relações Exteriores. In BRASIL. Ministério da Cultura/SAI. *I Conferencia Nacional de Cultura (2005-2006)*. Brasília: Ministério da Cultura, 2007, p. 541-547.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: ASPECTOS TEÓRICOS, HISTÓRICOS E PRÁTICAS

Leandro Henrique Magalhães *

ASPECTOS DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Os conceitos não são naturais. Ao contrário, são sociais e constituídos historicamente, envolvendo interesses e disputas pela hegemonia. Como dito pelo Grupo Memória Popular, “dominação política envolve definição histórica (GRUPO MEMÓRIA POPULAR, 2004, p. 284)”. Assim, ocorre com as questões morais e éticas: são constituídas historicamente, a partir das relações humanas e sociais. A moral é normativa e social, definidora de preceitos e costumes, estando vinculada à dinâmica social. Ou seja, o homem se descobre como ser ético e moral na convivência, de onde surgem os dilemas e indagações. Neste sentido, a exclusão, a marginalização e o preconceito afastam parte da população do debate dos dilemas morais que afligem a sociedade hegemônica e, desta forma, impedem que tomem parte de tomadas de decisões fundamentais, que leve em consideração juízos de valores como, por exemplo, o que deve ser considerado ou não patrimônio, e assim, salvaguardado. Há, aqui, um vínculo efetivo com o conceito de cidadania, entendendo-se por cidadão como aquele que possui a condição de intervir em sua realidade, pressupondo participação efetiva, envolvimento e busca de soluções para problemas coletivos.

É a partir desta reflexão que se apresenta o primeiro aspecto do conceito de educação patrimonial a ser trabalhado neste texto: a educação deve formar o sujeito autônomo, capaz de entender a realidade em que vive e perceber as contradições e os conflitos inerentes a ela, posicionando-se na disputa. Este posicionamento leva a dilemas morais que deverão ser resolvidos pela sociedade como um todo, em sua diversidade. Falar de patrimônio é falar de

* Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Professor e Coordenador de Ead do Centro Universitário Filadélfia (Unifil), da cidade de Londrina/PR. Contato: leandro.magalhaes@unifil.br

seleção, de escolha. Assim, o indivíduo deve ter condição de debater sobre esta seleção para alcançar um consenso que, necessariamente, será constantemente questionado e redefinido.

Esta seleção torna-se ainda mais conflituosa na contemporaneidade, devido à emergência de problemáticas vinculadas a grupos étnicos, a questões de gênero e à desigualdade social, dentre outros. Ou seja, há problemáticas que vinculam diversidade e identidade como elementos relacionais e fundamentais na formação para o patrimônio, levando-se em consideração que há uma gama de possibilidades, memórias e interesses que marcam as interpretações acerca do que seria fundamental para o fortalecimento da identidade de um grupo e que merece, assim, que o patrimônio seja lembrado, salvaguardado ou preservado.

É neste sentido que se apresenta o segundo aspecto da educação patrimonial: a educação para a diversidade. Nas palavras do Ex-Ministro da Cultura, Gilberto Gil Moreira:

Somos, no mundo, o resultado da combinação de uma infinidade de tradições e aportes lingüísticos – culturais. Se são muitos os “muitos mundos” que formam nosso múltiplo globo terrestre, é também porque há muitos futuros possíveis para todos nós. Essas culturas e imaginários, essa diversidade cultural, devem ser entendidas como os elementos fundantes de um projeto de emancipação, auto-determinação e liberdade de toda a humanidade (MOREIRA, 2007, p. 07).

Ou seja, entende-se a educação patrimonial como uma educação para a diversidade, que vá além da imposição que, como diz o autor, se tornou tão ocidental que está também marcada pela homogeneização e por um modelo único. A questão é: “como nos situamos nesse mundo tão próximo, mas tão distante que é o da diversidade? Como lançar esse olhar para nós mesmos (MOREIRA, Gilberto Gil. Traços Singulares da Cultura Indígena. P. 08)?”. Faz-se necessário pensar a conexão entre gentes e mundos que permanecem diferentes, fortalecendo fluxos de vida (MACEDO, 2007).

Pelo menos um problema pode ser aqui levantado: será possível que esta proposta se efetive na escola? A educação de forma geral, e a escolar, em particular, é responsável pela formação moral do indivíduo. Aprende-se em diversos lugares, como na família, na igreja, no trabalho e nas relações comunitárias e são nestes espaços de convivência e aprendizado que se fortalecem laços identitários que poderão vir a ser considerados aspectos do

patrimônio histórico e cultural, como a arquitetura, paisagem, festas, gastronomia, jeitos de ser e de fazer. Por outro lado, a escola apresenta-se como espaço de predomínio do conservadorismo, lugar de reprodução de valores sociais na formação de indivíduos, que devem se compreender como membros de dada sociedade, assumindo responsabilidades cidadãs. Essa dinâmica geralmente se dá de forma subalterna, pois a escola vincula-se a uma perspectiva tradicional, que privilegia o hegemônico à diversidade, a unidade ao conflito, a imposição ao debate. O desafio seria então romper esta perspectiva, o que pode levar a um trabalho diferenciado em torno do patrimônio histórico e cultural.

A terceira percepção aqui adotada é a liberdade de escolha, ou seja, que se considere uma perspectiva de diversidade que pressuponha que o indivíduo tenha: percepção do conflito, autonomia para posicionar-se e coerência na tomada de posição. Este é o caso, por exemplo, da diversidade étnica, que deve garantir que os povos e grupos tenham, além da autonomia, o direito à autodeterminação e liberdade de serem o que são, de se relacionarem com a modernidade e definirem o grau desse relacionamento. Desta forma, evita-se a falsa oposição entre conhecimentos e saberes, o que se dá a partir do reconhecimento e da valorização do patrimônio a partir da percepção de que cada grupo e cada comunidade têm sua narrativa, sua cosmologia e história própria, que vivem em ambientes próprios e se relacionam em situação de contraste e conflito (MOREIRA, 2007).

O perigo é esta diversidade ser reduzida a uma unidade amorfa, que rouba ou oculta suas singularidades, o que remete ao quarto elemento: a valorização da heterogeneidade considerando-se, especialmente, que “a realidade, assim como a vida, têm várias faces. Faces que permitem ilustrar amplamente os nossos modos de ser e o conhecimento presente no mundo, pois é a diversidade que nos caracteriza enquanto seres humanos (MIRANDA, 2007, p. 11)”. Evitar a homogeneização pressupõe a busca da igualdade pela diferença; da igualdade de direitos, incluindo o direito à diferença; e da diferença como valor, pois seria a partir dela que se daria a conexão com o mundo (MACEDO, 2007).

São estes fatores que Leonardo Boff chama atenção em seu livro intitulado “Depois de 500 anos: Que Brasil Queremos”: para o autor, o Brasil seria um experimento civilizacional único, uma síntese de antíteses, característica considerada fundamental no mundo globalizado do século XXI, globalização que, para ele, não seria marcada por aspectos econômicos, mas pela ideia da existência de

uma humanidade que se unifica na diversidade e que, ao mesmo tempo, não nega a identidade e a soberania dos povos, grupos e etnias. Ainda para o autor, este tipo de sociedade só será possível com a constituição de uma cidadania efetiva, entendida como:

(...) o processo histórico-cultural que capacita a massa humana a forjar condições de consciência, de organização e de elaboração de um projeto e de práticas no sentido de deixar de ser massa de passar a ser povo, como sujeito histórico plasmador de seu próprio destino (BOFF, 2000, p. 51).

Ao aceitar a diversidade e a necessidade de se evitar a homogeneização, considera-se a necessidade de pensar o patrimônio a partir das vivências e das relações e não dos objetos e manifestações fixas, o que nos remete ao quinto aspecto a ser abordado e, conseqüentemente, à necessidade de repensar o conceito de preservação. Em geral, as políticas patrimoniais vinham se preocupando mais com a preservação das coisas do que com as condições de vida e concepções de mundo que produzem e dão sentido, elemento que vem mudando nos últimos anos e que ficou evidenciado no I Fórum do Patrimônio Cultural, realizado em 2009, e reforçado no II Encontro de Educação Patrimonial, em 2011, ambos promovidos pelo IPHAN e realizados na cidade de Ouro Preto/MG. Ou seja, o que importa são mais os processos que os produtos, levando a uma percepção de cultura como movimento, como modos de construção e significados do mundo, não como forma ou sistema. Neste sentido, as iniciativas voltadas para o patrimônio devem ser entendidas como campo de trocas, de reflexões e conexões que não resultam na homogeneização, mas na coexistência de diferenças que se relacionam. Esta noção leva também à valorização do impalpável, do intangível e dos conhecimentos tradicionais, ou seja, do patrimônio imaterial (MACEDO, 2007).

O perigo é o uso equivocado do termo cultura, que pode converter a diferença, que é uma relação, em uma entidade, que é uma coisa, além de transformar em forma fixa algo que é movimento, fluxo. Daí a necessidade de superar uma concepção tradicional de patrimônio, focado no material, na coisa, no objeto e considerar o fato de que a vida é feita de relações. Nas palavras de Valéria Macedo:

O problema é o predomínio de uma visão de cultura como um conjunto de produtos, técnicas e idéias que constitui o patrimônio de um povo, e que deve ser preservado ou

resgatado. Só que a vida não é um patrimônio que possa ser separado da história ou resgatado do passado como se fosse uma coisa (MACEDO, 2007, p. 22).

O sexto aspecto a ser considerado é o fato de que patrimônio não é mercadoria. Atualmente, é comum, tanto a educação como o patrimônio, serem entendidos como mercadorias, inseridas numa lógica neoliberal:

Em termos gerais, destaca-se o ataque ao Estado, considerado incapaz de gerenciar a educação, bem como a intenção declarada de transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado, culminando com a negação de sua condição de direito social e transformando-o em objeto possível de consumo individual, o que varia de acordo com o mérito e capacidade dos consumidores (CORSETTI, 2000, p. 50-51).

A educação e o patrimônio deixam aqui de ser entendidos como um direito e passam a ser vistos como uma oportunidade de mercado, atendendo uma concepção neoliberal de cidadania, ou seja, um cidadão consciente do direito de consumir. O projeto hegemônico neoliberal pauta-se no aniquilamento da memória, fazendo desaparecer as lutas/disputas sociais da história, fortalecendo a ideia de unidade e de consenso, ao invés da diversidade e do conflito (CORSETTI, 2000). Isso leva ao perigo de uma educação patrimonial institucionalizada, autoritária e burocrática, que considera o bem cultural como algo dado, como uma dádiva, uma doação (CABRAL, 2004).

Após abordar alguns aspectos considerados importantes na definição de uma perspectiva contemporânea de educação patrimonial, será apresentado, a seguir, um breve histórico, destacando-se elementos que fortalecem a perspectiva já exposta e algumas propostas inovadoras.

EDUCAR PARA O PATRIMÔNIO

O debate em torno de uma educação voltada para o patrimônio não é recente. Desde antes da criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), na década de trinta, fala-se em educar. Porém, será a década de trinta que marcará a constituição de uma política para o patrimônio, por ter sido, esta década:

(...) o marco simbólico e histórico da formulação de uma política de Estado voltado para as manifestações de cultura, e dentro dela, da idéia de preservação do patrimônio histórico e artístico nacional (BOMENY, 1995, p. 14).

Efetivamente, será no Estado Novo que uma política para o patrimônio será implantada no Brasil, com forte influência dos modernistas de 1922, com destaque para Mário de Andrade, que elaborou, em 1936, a pedido de Gustavo Capanema, então Ministro da Educação e Saúde, o “Anteprojeto de Proteção do Patrimônio Artístico Nacional”, que serviria de embasamento para o projeto de Rodrigo de Melo Franco Andrade, que deu origem ao SPHAN e ao Decreto-Lei 25/37 (SILVA, 2002).

O anteprojeto é considerado, ainda hoje, avançado e atual, especialmente por abordar princípios que são caros para aqueles que tratam do tema patrimônio histórico e cultural, tais como: preservação da diversidade cultural brasileira; a opção por uma perspectiva etnográfica de cultura; e a busca de um equacionamento entre o erudito e o popular. É o que Helena Bousquet Bomeny (1995) chamou de pansensualismo integrador de Mário de Andrade, que pretendia preservar o conjunto de manifestações culturais e artísticas existentes no país, que até então estaria espalhada de forma desorganizada, escondida do próprio povo brasileiro, sendo este um dos principais papéis de uma instituição que atuaria na área de patrimônio: registrar e catalogar a autenticidade nacional.

Além disso, demonstrava preocupações efetivas com a educação, no que se refere ao patrimônio de uma forma geral e, especificamente, ao papel educativo do museu. Segundo Sandra Bernardes Ribeiro (RIBEIRO, 2005, p. 51):

Mário de Andrade acredita também no potencial pedagógico dos museus, os quais ele define como agências educativas. Ele defende a idéia de que os museus municipais deveriam ter seus acervos selecionados pelo valor que representavam para a comunidade local, que participaria do processo de seleção.

No entanto, fazia sérias críticas à forma como os museus de então estavam organizados: a partir do detestável critério de beleza e raridade, Mário de Andrade fazia parte de um grupo de intelectuais que atuavam na busca da construção de uma identidade brasileira e que, não raro, atuaram em conjunto com Getúlio Vargas, antes e depois do Estado Novo, participando na formulação das políticas públicas no âmbito da educação e da cultura. Vale ressaltar que é no

Estado Novo que se iniciam, na República Brasileira, as políticas culturais nacionais, com destaque para o decreto de criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN. O Estado, neste caso, seria o guardião da cultura e responsável por uma ação pedagógica não formal em relação aos valores nacionais que deveriam ser preservados. Ou seja, será neste período que, efetivamente, teremos uma preocupação com o educar para o patrimônio, o que hoje denominamos de educação patrimonial, porém vinculada a uma política vigiada, controlada e regida pelo Estado (BOMENY, 1995).

O estado varguista terá uma relação de tensão com os chamados modernistas, porém uma relação com destaque para nomes como Carlos Drummond de Andrade e Cecília Meirelles, além do próprio Mário de Andrade, e, mais tarde, Manuel Bandeira, que publicaria a obra “Guia a Ouro Preto”. O que aliava os modernistas ao governo de Vargas era o interesse na busca de um Brasil autêntico, que se distanciasse do modelo imperial e da primeira república que, segundo os modernistas, estariam intimamente vinculados a uma perspectiva europeia. O desejo era criar uma nova nação, que desse conta da diversidade cultural e, ao mesmo tempo, reforçasse a noção de unidade. Com isso, seria possível a constituição de um estado moderno, cujos conflitos sociais e raciais seriam diluídos em nome da construção de uma identidade nacional.

A criação do SPHAN vai fortalecer uma concepção de patrimônio focada na nacionalidade, na excepcionalidade e no interesse público, privilegiando-se o barroco e o moderno em detrimento das expressões arquitetônicas e artísticas no século XIX e início do século XX: “O estilo barroco foi valorizado pelo ideário do patrimônio, que o considerava como representante autêntico da cultura brasileira, pois simbolizava vitalidade e originalidade” (RIBEIRO, 2005, p. 51).

Paralelo à ascensão do barroco, tem-se o fortalecimento do estilo modernista, que se tornara hegemônico nas décadas seguintes. Estiveram assim à frente da criação de monumentos, revolucionando a arquitetura e ocupando o papel de zelar pelo seu passado, especialmente a partir da criação do SPHAN (CAVALCANTI, 1995). Com isso, os modernistas colocam sua obra lado a lado com a setecentista barroca mineira:

O SPHAN exerce o controle através de positivities, prescrevendo normas e inculcando preceitos construtivos,

apresentando uma capilaridade muito mais abrangente de seus poderes: trabalha respaldado pelo conceito de identidade nacional, exercendo seleção de produções pretéritas a ser eternizada, assim como da futura, que figurará ao lado deste *Pantheon* construtivo (CAVALCANTI, 1995, p. 46)

Ao aliar elementos estéticos com os conceitos de nacionalidade e identidade, ganha inquestionabilidade e torna-se perene e absoluto, apesar de construído a partir de uma lógica de construção de um Estado também moderno, perspectiva que se manterá até a década de sessenta do século XX, e que pode ser representada pela construção de Brasília/DF e pelo tombamento de Ouro Preto/MG, ambos considerados patrimônios da humanidade pela UNESCO (CAVALCANTI, 1995).

No Brasil, a política em torno do Patrimônio Histórico e Cultural avançou a partir de dois contextos específicos: em períodos fundamentais para a constituição do Estado Nacional, com destaque para a transição do império para a república, e em momentos de predomínio do autoritarismo, como o Estado Novo e o Período Militar. Também são nestes contextos que se tem um investimento mais efetivo na educação. Não é de se estranhar, desta forma, que, justamente no período militar, a partir do decreto lei 200 de 25 de fevereiro de 1967, se proponha uma articulação da educação com a cultura e o patrimônio, numa demonstração de proposta de educação patrimonial conservadora, pois impositiva e alheia à formação de uma identidade nacional marcada pela diferença e pela pluralidade (PELEGRINI, 2009).

Na década de 1980, com a redemocratização e o debate em torno de um novo modelo de sociedade, também a educação e o patrimônio ganharão novos sentidos e contornos. Algumas experiências importantes serão desenvolvidas na década de oitenta, com destaque para o trabalho de Maria de Loures Parreira Horta, Diretora do Museu Imperial. Sua perspectiva, em princípio, esteve voltada ao espaço do museu, quando se pensava em educar os visitantes para uma melhor relação com este espaço e suas exposições. Neste sentido, segundo Cerqueira, entendia Educação Patrimonial como:

(...) um instrumento de 'alfabetização cultural' que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, caracterizado por ser um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-o para um melhor usufruto destes bens, e

propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (HORTA apud CERQUEIRA, 2005, p. 98).

Ou seja, quando a autora afirma que é necessário alfabetizar culturalmente, parte-se do princípio que há um analfabeto cultural, sendo necessário capacitar o indivíduo para fazer a leitura do mundo que o rodeia, ideia esta contrária à concepção de patrimônio cultural aqui adotada, que parte do princípio que:

(...) cultura é, precariamente, a interpretação que um grupo faz, por meio de uma rede simbólica, do mundo circundante, interpretação que se manifesta em expressões materiais e imateriais e que transita entre as criações humanas e as relações do homem com o meio natural circundante (CERQUEIRA, 2005, p. 98).

Horta, no entanto, avança significativamente ao propor uma metodologia efetiva para o trabalho com a educação patrimonial, que iria nortear as concepções e propostas posteriores. Para a autora, a metodologia deveria apreender quatro etapas: a análise, considerando a observação, a pesquisa/estudo, a discussão e conclusões, seguida do registro das observações e deduções e da apropriação do patrimônio (HORTA, 2011). Esta proposta metodológica, se bem trabalhada, pode fortalecer a educação patrimonial, partindo do princípio de que se deve educar para a cidadania, ou seja, levar o indivíduo a perceber que o patrimônio está (CABRAL, 2004):

- sempre em construção;
- sempre em disputa, pois fruto de eleição;
- vinculado ao poder, escamoteado em nome do nacional, excepcional ou universal.

Para uma perspectiva mais abrangente e democrática para o patrimônio, faz-se necessário levar em consideração a desigualdade social e a diversidade regional, grupos e etnias na formação de um povo, levando-se em consideração não apenas o material, mas também as manifestações e expressões culturais que compõem o que se convencionou chamar de Patrimônio Imaterial. A Educação Patrimonial deve, assim, educar para a disputa que envolve o patrimônio, tendo claro que sempre haverá escolhas e busca de consenso.

Camila Henrique Santos, na publicação do Programa de Especialização em Patrimônio do IPHAN, intitulado “Patrimônio: Práticas e Reflexões” ressalta a importância do trabalho com a educação patrimonial, salientando que a inclusão do patrimônio cultural nas escolas possibilita trabalhar com conceitos como preservação, identidade nacional, diversidade cultural, bens culturais de natureza material e imaterial e cidadania. Segundo a autora:

Essa forma de ver pressupõe que determinado bem cultural – uma casa, uma igreja, uma ruína, uma dança folclórica, um canto de devoção – faz parte da história individual e coletiva do sujeito, da sua formação como indivíduo, o que leva a intenção de proteger aquele bem, de resguardá-lo (SANTOS, 2007, p.157).

Neste trabalho, são apresentadas duas propostas de educação patrimonial: uma mais conservadora, focando na preservação dos bens culturais já existentes, e outra mais avançada, voltada para a comunidade, e, depois, para a apropriação do patrimônio histórico-cultural existente. No primeiro caso, é citado o projeto “Conhecer para Preservar, Preservar para Conhecer”, da 14ª. Superintendência Regional do IPHAN, no Estado de Goiás. Neste projeto, que atendeu crianças da 3ª Série do Ensino Fundamental:

As atividades consistiam em caminhadas históricas e visitas a museus e centros culturais, objetivando o máximo de apreensão pelos alunos dos bens culturais que eram visitados. Além disso, as crianças recebiam explicações sobre a constituição de um bem cultural em patrimônio e sobre os conceitos que envolvem essa questão do patrimônio (SANTOS, 2007, p. 157).

Como indicado pela própria autora, os bens culturais apresentados pelo projeto são aqueles que, geralmente, são reconhecidos por uma parcela pequena da população, geralmente institucionalizada ou detentora de saberes de valor artístico, estético ou histórico, sendo, por outro lado, abstratos e com valores distantes para a maior parte da população. Ou melhor, neste caso, a educação patrimonial assumiria o papel de ferramenta estratégica para sensibilizar a comunidade no reconhecimento dos valores que elegeram os bens culturais como patrimônio. Há, assim, uma tendência tradicional nesta perspectiva, que é tensionada quando

observados os objetivos do mesmo projeto. Dentre eles, podemos destacar: o reconhecimento do patrimônio local; a preservação da identidade cultural como elemento de preservação do patrimônio local e a interação entre vivência escolar curricular e a vivência cotidiana de toda a comunidade em que está inserida (SANTOS, 2007).

Outra proposta apresentada pela autora é o “Projeto Interação”, desenvolvido a partir de uma parceria entre os ministérios da cultura e da educação, envolvendo: Fundação Nacional Pró-Memória; Fundação Nacional de Artes; Instituto Nacional de Artes Cênicas, Instituto Nacional do Livro e a Secretaria de Ensino de 1º. E 2º. Graus do MEC, dentro do III Plano Setorial para a Educação, Cultura e Desporto (1980-1985).

A proposta era “trabalhar a diversidade cultural local para fortalecer a identidade cultural nacional (SANTOS, 2007, p.161)”, estando, assim, voltada para a realidade social do aluno, valorizando o saber produzido pela comunidade, levando a escola a reconhecer as atividades sociais locais, legitimando e valorizando o caminho para a preservação e possibilitando à escola o reconhecimento das práticas culturais comunitárias (SANTOS, 2007).

Estas propostas partem da comunidade, que deve se relacionar com o patrimônio, eleito ou não por ele. Deve-se propiciar a percepção de que o patrimônio possui uma linguagem que pode ser vivenciada e interpretada, pois permeada de significados. Neste sentido, o processo educativo deve alertar para o perigo de direcionamento da interpretação, deixando claro que todo significado é construído, sendo assim dinâmico e contraditório, político e social (CABRAL, 2004). O foco do trabalho está na localidade, na comunidade, ou seja, no contexto imediato, sendo fundamental seu reconhecimento, que deve ir além do patrimônio oficial, pois a localidade “mantém, em seu cotidiano, estreitas e complexas relações sociais e culturais” (MORAES, 2005, p.01) com outras localidades, além de possuir peculiaridades, sendo espaço do plural, do móvel.

Como destacado por Horta, a comunidade elabora sentido e percepções para suas experiências, que são compartilhadas por meio de signos, com fins comunicacionais, cujo uso e manutenção garantem o reconhecimento mútuo do grupo (HORTA, 2000). Neste sentido, a autora redefine o conceito de Patrimônio Cultural:

A definição mais abrangente do termo ‘patrimônio’ indica bens e valores materiais e imateriais, transmitidos por herança de geração a geração na trajetória de uma comunidade (HORTA, 2000, p. 29).

A cultura, neste sentido, não acumula conhecimentos e informações, mas é um processo contínuo de elementos que caracterizam um grupo ou uma comunidade, sendo o patrimônio caracterizado como tudo aquilo que tem sentido comum e marca uma comunidade, garantindo sua identidade. Vale lembrar, ainda, que, em um mesmo espaço, é possível encontrar diversas manifestações e significados, tendo em vista que a cidade conduz cada vez menos a experiências coletivas comuns, não podendo ser mais considerada uma totalidade significativa, o que reforça a disputa pelo patrimônio (MARQUES, 1995).

Parte-se, aqui, de uma concepção transformadora, que admite a retomada de espaços arquitetônicos, sociais e de memórias, a partir de uma diversidade de possibilidades e de relações com outros elementos, atentando-se para as tensões das vivências e das seleções, considerando-se, porém, a necessidade de identificar outros espaços e manifestações que deem conta das contradições e possibilidades que permeiam o mundo contemporâneo.

A educação patrimonial transformadora possui caráter político, visando à formação de pessoas capazes de (re) conhecer sua própria história cultural, deixando de ser expectador, como na proposta tradicional, para tornar-se sujeito, valorizando a busca de novos saberes e conhecimentos, provocando conflitos de versões (MORAES, 2005, p.01-03). Passa assim ser entendida como o estudo de objetos comunitários como estratégias de aprendizagem/valorização do contexto sócio-cultural, com os educandos entendidos como sujeitos de um processo histórico em construção, o que exige a valorização das modificações e da dinâmica, elementos constitutivos do patrimônio de uma comunidade/localidade (SOARES, 2003, p. 25).

Deve haver uma valorização daquilo que nos rodeia, dos elementos tangíveis e intangíveis de nossa história pessoal, considerando-se as manifestações, os espaços comunitários, as representações, os entendimentos e os usos dos espaços (HAIGERT, 2003, p. 34). Deve, ainda, sensibilizar a comunidade para a importância de sua memória e possibilitar uma reflexão sobre as memórias dos diferentes grupos sociais, levando-o a perceber que o patrimônio não é o belo ou o excepcional, mas as formas de expressão/manifestação/fazer que simbolizam a memória coletiva (CERQUEIRA, 2005).

A palavra-chave, quando se trata de patrimônio histórico e cultural, é identificação, pois só haverá envolvimento e comprometimento com o patrimônio quando houver identificação, garantindo-se uma educação progressista, onde não:

- se força a identificação;
- se questiona se a população conhece/reconhece o patrimônio;
- há identificação do patrimônio por meios impositivos. Quando se impõe o patrimônio na identidade local, não se trata de Educação Patrimonial;
- há imposição de memórias, percepções ou consciência;
- há somatória, mas contradição: necessidade de considerar os conflitos de memória, o ocultamente e a tendência à unicidade.

Com isso, evita-se uma tendência impositiva da educação patrimonial.

ALGUMAS PROPOSTAS DE PRÁTICAS NESTA ÁREA

Este caminhar foi favorecido por uma concepção de educação que valorizou o trabalho com o patrimônio. Como indicado por Sandra C. A. Pelegrini (2009, p. 102), a legislação educacional que ganha corpo a partir da década de noventa pressupõe um trabalho efetivo com o patrimônio, a partir:

- da LDB, que destaca a educação superior como lugar para promover a divulgação dos conhecimentos culturais, científicos e éticos que compõem o patrimônio da humanidade;
- do PNE (lei 10.172/2001), que indica o ensino fundamental como local onde se deve formar a cidadania para o usufruto do patrimônio cultural;
- o PCN, que possibilita a inserção do tema Educação Patrimonial a partir dos temas transversais, especialmente o da Diversidade Cultural.

Todo este movimento levou à construção de propostas metodológicas para a educação patrimonial que levam em consideração os aspectos apontados na primeira parte deste texto, e os elementos que definem uma proposta transformadora. Dentre elas, podemos destacar: a desenvolvida por Mauri Luiz Bessegatto, em parceria com o Laboratório de Estudos e Pesquisas Arqueológicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e publicado no livro “O Patrimônio em Sala de Aula: Fragmentos de Ações Educativas”; as atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos do Patrimônio e Memória (NEP), também vinculado à UFSM e coordenado pelo professor André Luis Ramos Soares; e as atividades desenvolvidas pelo grupo envolvido com o Projeto

Educação Patrimonial, que, no ano de 2011, chegou a sua sétima edição, sempre com o apoio do Programa Municipal de Incentivo à Cultura (PROMIC) do município de Londrina/PR.

A proposta apresentada por Mauri Luiz Bessegato parte de experiências pessoais adquiridas em sala de aula, no ensino fundamental e médio nos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, levando a formatação do que denomina de “Programa O Patrimônio em Sala de Aula”. Parte do princípio de que, antes de a criança aprender a ler e escrever, já faz a leitura do mundo que o cerca, sendo necessário estimular que a criança que conheça melhor as coisas que já conhece e que conheça aquilo que ainda não conhece. Este seria, para o autor, um elemento fundamental para a construção da cidadania, ou seja, que seja reconhecida a leitura que se faz do mundo. Nesse sentido, o programa visa “proporcionar aos alunos uma interligação entre a disciplina de história ao cotidiano escolar e ao seu meio social, libertando-se do exclusivismo absolutista exercido pelo material didático” (BESSEGATTO, 2004, p. 18).

O programa teria o papel de levar o aluno a compreender, usufruir e transformar sua realidade, devendo, para tanto: estar capacitado para realizar análises e busca de informações; incorporar novas experiências ao ambiente escolar; desenvolver o espírito crítico; participar ativamente do processo de descoberta; além de pesquisar, expressar-se sobre os temas abordados; ter o livro didático como material de apoio e não como algo que se apresenta como mais importante que o conhecimento adquirido pelas vivências. A proposta parte, ainda, de uma perspectiva comunitária, visando à formação da consciência e à identidade do aluno, vinculada ao seu território e a sua comunidade, dando um sentido de pertencimento, autoestima e autoconfiança, despertando a iniciativa e a criatividade, bem como o domínio de expressões e formas de intervenção (BESSEGATTO, 2004). Todo o trabalho desenvolvido está “centrado na arqueologia e nos bens culturais e imateriais e englobam toda sorte de coisas (objetos, artefatos e construções) obtidas a partir do meio ambiente, das lembranças, hábitos, costumes e do saber fazer” (BESSEGATTO, 2004, p. 37). O trabalho é desenvolvido na escola, mas com atividades que levam as crianças a saírem da mesma. Em formato de gincana, são organizados grupos que, durante o ano, desenvolvem as atividades propostas pelo professor. Dentre elas, podemos destacar:

- Gibi Patrimonial: composto por atividades educativas como passatempos, palavras cruzadas, labirintos, caça-palavras, sete

diferenças, viajando com Clio, ligue os pontos, etc. Todas as narrativas partem de dois personagens principais, Clio e o Curioso, que levaria os alunos a refletirem sobre questões vinculadas ao patrimônio histórico e cultural;

- Turma, Mostra Tua Cara: criação de elementos de identificação dos grupos como bandeiras, brasões, etc.;

- Caquinho: Decifra-me ou te Devoro: estímulo à pesquisa a partir de informações parciais que são passadas aos alunos, que devem pesquisar e trazer as respostas para a sala de aula;

- Minuto Patrimonial: momento dedicado ao esforço de sistematização de ideias em sala de aula;

- Nossos Caquinhos dentro da História: análise de documentos dos alunos. Destaque para as fotografias, que são legendadas e explicadas, identificando-se elementos que as compõem, montado um álbum contextualizado para, a seguir, ser exposto;

- Fome de Justiça Patrimonial: debate sobre preservação, tombamento e salvaguarda, inclusive com a identificação do que deveria (ou não ser) preservado;

- Roda Viva do Patrimônio Imaterial: entrevistas selecionadas pelos alunos, a partir de temas definidos em sala. Algumas possibilidades: aula da biblioteca viva, do turista, do profissional, do personagem, do poder, da manufatura;

- Em vez de Bang, Click: atividades com fotografias tiradas pelos alunos: uma de denúncia, outra de algo considerado interessante. Ao final, é montada uma exposição contextualizada;

- Anas e Ninos Sophistas em Doubt: trabalho de pesquisa a partir de dúvidas surgidas em sala de aula;

- Mergulho na História: pesquisa aprofundada sobre temas de aula, que deve ser apresentada em forma de cartão postal e relatório;

- O som patrimonial: paródias de músicas criadas pelos alunos, a partir de temas da aula.

Outra proposta interessante em torno da temática Educação Patrimonial é a desenvolvida pelo Núcleo de Estudos do Patrimônio e Memória – NEP, da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM –, coordenado pelo professor André Luis Ramos Soares. Propõe-se a executar projetos de ensino, pesquisa e extensão, visando à valorização dos bens culturais, naturais, históricos, entre outros, a partir de atividades no âmbito da gestão cultural, patrimônio cultural, museus e, especialmente, a Educação Patrimonial, que “pretende conscientizar as comunidades envolvidas sobre a importância da

preservação do patrimônio que se encontra ao seu redor” (NÚCLEO DE ESTUDOS DO PATRIMÔNIO E MEMÓRIA – NEP, 2012).

O foco na comunidade é apresentado já no objetivo geral do núcleo, ou seja: “desenvolver ações próprias para a conscientização de comunidades sobre a importância da preservação do patrimônio local” (NÚCLEO DE ESTUDOS DO PATRIMÔNIO E MEMÓRIA – NEP, 2012). Nesse sentido, desenvolve ações que visam preservar o patrimônio, apoiar docentes do ensino fundamental e médio de escolas públicas referente ao tema, proporcionar o resgate de aspectos das localidades em que atua e que, devido ao avanço de tecnologias e a dinâmica sócio-cultural, foram esquecidas ou desvalorizadas pela população. Daí o foco em atividades que valorizem: a relação do homem com o meio ambiente, visando superar “a dicotomia entre meio natural e meio antrópico”; e o saber fazer local. Para tanto, desenvolve diversos projetos, com destaque para:

- Organização da Revista *Memória e Etnicidade*, em parceria com o Museu da Pessoa;
- O projeto “*Memória da UFSM: valorização da universidade como patrimônio da cidade de Santa Maria*” que, segundo o site do NEP, “tem como principal objetivo promover uma ampla rede de ações que visam rememorar a comunidade da cidade de Santa Maria da importância da Universidade Federal de Santa Maria para o crescimento de sua cidade e a importância da instituição para suas vidas, além de resgatar e valorizar a universidade como polo cultural e educacional de projeção nacional e internacional”;
- O projeto “Educação Patrimonial e Arqueologia na Vila de Santo Amaro”, localizado no distrito de General Câmara, RS. Neste projeto, foi desenvolvida uma série de atividades com a comunidade, visando, especialmente, à aproximação da comunidade com seu patrimônio histórico e cultural e à valorização de saberes locais;
- A produção de Jogos Didáticos para o Ensino de História, como o “Reviva, Guerras Guaraníticas” e “Carta do Corso”;
- Memorial da Imigração e da Cultura Japonesa, resultado do projeto “Resgate da História e da Memória das Famílias Japonesas em Santa Maria”;
- Produção de Maquetes para o Ensino de História e Arqueologia;
- Projetos de Educação Patrimonial nos municípios de Coronel Barros, Itaara, Santa Maria, Santana do Livramento e São Martinho da Serra, todos no Estado do Rio Grande do Sul.

Além disso, há uma série de publicações, vídeos e material didático produzido pelo núcleo e disponível no *site* <http://www.ufsm.br/nep/>, local de onde foram retiradas as informações aqui apresentadas.

Por fim, é apresentado, aqui, o Projeto Educação Patrimonial, desenvolvido na cidade de Londrina-PR, com o apoio do Programa Municipal de Incentivo à Cultura – PROMIC. O projeto tem como objetivo promover ações educacionais, formais e não formais, que envolvem o patrimônio histórico e cultural londrinense e, com isso, procurar despertar, na população, a percepção e valorização do patrimônio. Como resultado dos projetos, alguns produtos foram desenvolvidos e apresentados à comunidade, além da oferta de cursos, oficinas e a realização de eventos, visando ao debate e à disseminação de trabalhos, projetos e reflexões na área.

Como atividades voltadas para a comunidade, foi desenvolvida uma série de roteiros, como o “Roteiro da Diversidade Religiosa”, pensado a partir da identificação de uma diversidade de crenças e manifestações religiosas, tidas como marcos identitários da população londrinense, importante para a cidade, tanto por suas manifestações culturais, constituindo-se como patrimônio imaterial, como pela sua presença marcante na paisagem urbana, tornando-se referência como patrimônio material. Ademais, há o “Roteiro das Escolas do Município de Londrina” – que parte do princípio de que as escolas são marcos identitários importantes, que devem ser considerados quando abordamos o tema Patrimônio Cultural – e o “Roteiro Histórico da Rua Sergipe” – uma das mais antigas ruas de comércio de Londrina-PR, que contém marcos arquitetônicos e identitários como o Antigo Cadeião da cidade, como o Museu de Artes de Londrina – MAL – e a antiga rodoviária – projetada por Artigas, tombada pela Coordenadoria do Patrimônio Cultural do Estado do Paraná, e exemplares da arquitetura *art déco*.

Em parceria com a Secretaria de Educação do Município de Londrina, foram realizadas oficinas de Educação Patrimonial com estudantes de sete escolas públicas da cidade. As atividades desenvolvidas estão de acordo com as propostas teóricas e práticas que nortearam o projeto, e tiveram por objetivo:

- fortalecer a identidade cultural, individual e coletiva;
- garantir a apropriação e o uso do patrimônio;
- valorizar a autoestima do indivíduo e da comunidade;
- trazer à tona histórias de vidas;
- debater sobre o caráter público dos espaços;

– aliar a noção de modernidade com a reflexão sobre os valores e as tradições locais.

Esta atividade foi bem recebida por alunos e professores das escolas trabalhadas, constituindo como um importante elemento de reflexão e de fortalecimento da estima dos moradores. Percebeu-se, no início das atividades, que os alunos tiveram dificuldades para identificar-se enquanto sujeito, localizando personagens e lugares importantes exteriores a sua realidade, ou seja, sem vínculo identitário, o que fortalece a lógica excludente comumente aceita nos dias de hoje. No decorrer dos trabalhos, no entanto, verificou-se a constituição de um novo olhar, com a valorização de histórias, personagens e, principalmente, marcos patrimoniais no lugar em que vivem. Foi realizado um roteiro nos bairros, marcando os espaços considerados relevantes para os alunos, sendo este um importante momento de interação, reconhecimento e valorização do lugar em que vivem, permitindo que eles próprios possam elaborar sua visão de patrimônio. Um detalhamento da metodologia aplicada pode ser encontrada no livro “Educação Patrimonial: Da Teoria à Prática” (2009).

Agregada a esta atividade, foi montado, em parceria com o Museu Histórico de Londrina, o chamado “Museu Itinerante”, uma exposição de reprodução de fotos relacionadas às localidades próximas às escolas em que as atividades estavam sendo desenvolvidas, neste caso, as vinculadas à Escola Municipal Padre Anchieta e a Escola Municipal Reverendo Odilon Gonçalves Nocetti. Posteriormente, em 2011, foi montada uma nova exposição, tendo como tema a Rua Sergipe. Também como resultado das oficinas, foi concebido um livro infantil e uma série de materiais didáticos sobre o tema Patrimônio Cultural, que está sendo distribuído para as escolas do município.

REFERÊNCIAS

BESSEGATTO, Maurí Luiz. *O Patrimônio em Sala de Aula: Fragmentos de Ações Educativas*. Porto Alegre: Evangraf, 2004.

BOFF, Leonardo. *Depois de 500 anos: Que Brasil Queremos*. São Paulo: Vozes, 2000.

BOMENY, Helena Bousquet. O Patrimônio de Mario de Andrade. In: INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *A Invenção do Patrimônio*. Rio de Janeiro: IPHAN, 1995.

CABRAL, Magaly. Memória, Patrimônio e Educação. Resgate: *Revista Interdisciplinar de Cultura*. Campinas/São Paulo: UNICAMP, n° 13, 2004.

CAVALCANTI, Lauro. Encontro Moderno: Volta Futura ao Passado. In: INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *A Invenção do Patrimônio*. Rio de Janeiro: IPHAN, 1995.

CERQUEIRA, Fábio Vergara. Patrimônio Cultural, Escola, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável. *Revista Diálogos*. Maringá: UEM, V. 09, n° 01, 2005.

CORSETTI, Berenice. Neoliberalismo, Memória Histórica e Educação Patrimonial. In: *Ciências & Letras*, Porto Alegre: n° 27, p. 49-57, jan./jun., 2000.

GRUPO MEMÓRIA POPULAR. Memória Popular: Teoria, Prática, Método. In: FENELON, Déa Ribeiro, et al. (Org.). *Muitas memórias, outras histórias*. São Paulo: Olho D' Água, 2004.

HAIGERT, Cynthia Gindri. Estado da Arte sobre Educação Patrimonial. In: SOARES, André Luis Ramos (Org.). *Educação Patrimonial: Relatos e Experiências*. Santa Maria/RS: UFSM, 2003.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. *Educação Patrimonial: O Objeto Cultural – Uma Descoberta*. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/ep/tetxt2.htm>>. Acessado em 01 de Julho de 2014.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. Fundamentos da Educação Patrimonial. *Revista Ciências e Letras*. n° 27, p. 13-35, jan./jun. 2000.

MACEDO, Valéria. As Formas da Cultura e os Fluxos da Vida. In: *Prêmio Culturas Indígenas*. São Paulo: SESC, 2007.

MAGALHÃES, Leandro Henrique; BRANCO, Patrícia Martins Castelo; ZANON, Elisa Roberta. *Educação Patrimonial: Da Teoria à Prática*. Londrina: UniFil. 2009.

MARQUES, Sônia. As Estratégias dos Lugares de Memória: Um Novo Elo Entre Cultura e Política. In: ZANCHETTI, Sílvia; MARINHO, Geraldo; MILLET, Vera (Orgs.). *Estratégias de Intervenção em Áreas Históricas*. Recife: MDU-Mestrado em Desenvolvimento Urbano, Universidade Federal de Pernambuco, 1995, pp.95-99.

MIRANDA, A. Circulação do Saber. In: *Prêmio Culturas Indígenas*. São Paulo: SESC, 2007.

MORAES, C.C.P. et. all. O Ensino de História e a Educação Patrimonial: Uma Experiência de Estágio Supervisionado. *Revista da UFG*. vol. 07, n° 02, dez. 2005.

MOREIRA, Gilberto Gil. Traços Singulares da Cultura Indígena. In: *Prêmio Culturas Indígenas*. São Paulo: SESC, 2007.

Núcleo de Estudos do Patrimônio e Memória – NEP. Disponível em <<http://www.ufsm.br/nep/>>. Acessado em 17 de fevereiro de 2014.

PELEGRINI, Sandra C. A. *Patrimônio Cultural: Consciência e Preservação*. São Paulo: Brasiliense, 2009.

RIBEIRO, Sandra Bernardes. *Brasília: Memória, Cidadania e Gestão do Patrimônio Cultural*. São Paulo: Annablume, 2005.

SANTOS, Camila Henrique. Educação Patrimonial: Uma ação institucional e educacional. In: *Patrimônio, Práticas e Reflexões*. Edição do Programa de Especialização em Patrimônio 1. Rio de Janeiro: IPHAN, 2007.

SILVA, F. F. Mário e o patrimônio um anteprojeto ainda atual. *Revista do Patrimônio Histórico e Artística Nacional*, São Paulo, nº 30, pp.128-137, 2002.

SOARES, André Luis Ramos (Org.). *Educação Patrimonial: Relatos e Experiências*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2003.

PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DO MOVIMENTO NEGRO NO ENSINO DE HISTÓRIA: O JORNAL A ALVORADA COMO FONTE PARA A SALA DE AULA

Carmem G. Burgert Schiavon^{*}
Natiele Gonçalves Mesquita^{**}

ASPECTOS INICIAIS

A categoria “movimento social” passou a ser alvo do interesse de pesquisadores e pesquisadoras a partir da década de 1970, no Brasil (GOHN, 2011, p. 334) e, desde então, estes têm sido analisados sob o olhar das Ciências Sociais, História, Antropologia e Educação. Por movimento social, concorda-se com o entendimento da socióloga Maria Gohn, que o define como:

[...] ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas (GOHN, 2008). Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta [...] até as pressões indiretas (GOHN, 2011, p. 335).

No cerne desta ideia de movimento social, está a organização da população e, diante desta perspectiva, insere-se o Movimento Negro dentre toda sua variedade de ações e práticas ao longo dos anos. Nesse sentido, Gohn reforça a relação entre movimentos sociais e educação, destacando que a educação não se resume aos bancos escolares institucionalizados (educação formal), mas, também, à educação construída em outros espaços além dos muros da Escola (educação informal). Em razão dessa ideia, a autora destaca que os movimentos sociais têm incidindo em ambos os espaços.

^{*} Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Professora do Mestrado da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora do Instituto de Ciências Humanas e da Informação da Universidade Federal do Rio Grande (ICHI-FURG). Contato: cgbschiavon@yahoo.com.br

^{**} Mestre em História pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora de História do Estado do Rio Grande do Sul e do Município de Pelotas. Contato: natiele.mesquita@gmail.com

O Movimento Negro, por sua vez, é um exemplo desta dupla atuação. Na educação formal, exerceu a histórica pressão no que tange à alfabetização e inserção de negros e negras nas Escolas, além da própria conquista da lei 10.639/03 e das cotas sociais com recorte racial em universidades públicas. Ademais, ainda sob este aspecto, a autora pontua que “lutas e movimentos pela educação têm caráter histórico, são processuais, ocorrem, portanto, dentro e fora de escolas e em outros espaços institucionais. Lutas pela educação envolvem lutas por direitos e fazem parte da construção da cidadania” (GOHN, 2011, p. 346). Desta forma, coloca-se, aqui, a primeira evidência do Movimento Negro como exemplo pedagógico, pois, construindo sua luta na educação, incide também na educação informal, no fazer cotidiano. Aqui, trabalha-se e utiliza-se a ideia de “exemplo” pedagógico como uma perspectiva que vai ao encontro do “discurso”, em que o saber fazer, o fazer, as práticas e ações educam tanto quanto o conhecimento escrito e institucionalizado.

Ademais, Gohn afirma que a própria inserção em um movimento social educa, tanto individualmente quanto coletivamente. Nesta direção, a autora coloca em questão diversas aprendizagens possíveis no interior de uma organização social, tais como a aprendizagem teórica, prática, técnica instrumental, política, cultural, linguística, econômica, simbólica, social, cognitiva, reflexiva e ética (GOHN, 2011, pp. 352-353).

Por meio destas reflexões, pode-se classificar o Movimento Negro como uma abordagem a ser explorada de forma a discutir com educandos e educandas o papel dos indivíduos e, também, da organização coletiva na construção da cidadania pela luta por garantia de direitos. Além disso, constitui um exemplo de atores sociais que, ao se organizarem, conseguiram e conseguem pautar mudanças na sociedade, apresentando proposições concretas e ações que geraram as suas já apontadas conquistas. Sendo assim, os negros e negras se colocaram como protagonistas na História, puderam incidir na mesma, mudando o futuro de todas as gerações seguintes.

A partir destas considerações, destaca-se, então, que, no âmbito do ensino de História, a imprensa demonstra-se ambivalente: um primeiro enfoque refere-se ao seu uso na construção do saber histórico e outro que a coloca como um próprio conceito substantivo. Nisso, vale mencionar que a construção do conhecimento histórico pode configurar-se em um elo entre os conceitos substantivos e os conceitos ditos de segunda ordem. A respeito destes conceitos, Peter Lee afirma que:

Conceitos disciplinares, de segunda ordem, tais como *mudanças e evidências*, estão envolvidos em qualquer história, qualquer que seja o conteúdo. Outros conceitos, como *comércio, nação, protestante, escravo, tratado ou presidente*, são encontrados quando lidamos com tipos particulares de conteúdos históricos. Eles são parte do que podemos chamar de *substância da história* e, então, é natural chamá-los de conceitos substantivos (LEE, 2005, p. 1, *apud* SOBANSKI, 2008, p. 30). (Grifo nosso).

Sendo assim, os conceitos substantivos são relativos aos conteúdos da História, tais como, Brasil Colônia, Revolução Farroupilha, Movimento Negro, enquanto os conceitos de segunda ordem referem-se à epistemologia da História, como narrativa, significância, evidência. Desta forma, a imprensa insere-se no que tange à produção do próprio conhecimento e suas contradições, explicitando a subjetividade em que a História é produzida. Sublinha-se que, para se trabalhar no ensino de História com quaisquer documentos, o educador precisa adentrar os meandros da produção destes, bem como avaliar com que propósito foram constituídos, por quem e em que contexto.

Além disso, a fonte deve ser abstraída como uma evidência. Dito de outra forma, tais fontes, não obstante, também devem ser direcionadas de forma a serem objetos de questionamento, atendendo a um objetivo do trabalho pretendido em sala de aula. Sobre isso, a educadora histórica inglesa Rosalyn Ashby pondera que:

No desenrolar do seu trabalho de interpretação de fontes, para apoiar uma afirmação ou fundamentar uma hipótese, os alunos precisam ser capazes de interrogá-las, de compreendê-las pelo que são e pelo que elas podem dizer-nos acerca do passado que não tinham intenção revelar. Contudo, as fontes, por elas próprias, não podem ser designadas ou não como evidência somente com base nessa interrogação, visto que é o relacionamento entre a questão e a fonte, tratada como evidência, que determinará o valor que lhe pode ser atribuído para uma investigação específica ou como fundamentação em resposta a uma questão (ASHBY, 2003, pp. 42-43, *apud* MEDEIROS, 2007, p. 199).

Sendo assim, o uso de fontes em sala de aula não se configura em um mero momento de “ilustração” da História se o objetivo consiste no trabalho com o arquétipo da Educação Histórica. Desta forma, com o uso de evidência, se tem como

horizonte para os aprendentes, o desenvolvimento da “competência de compreender que a História é construída com diversas perspectivas” (SOBANSKI, 2008, p. 22).

Da mesma forma, no campo da Educação Histórica, a imprensa, de um modo geral, além de ser uma fonte, também pode ser considerada, como já fora supracitado, um conceito substantivo da História. Esta reflexão baseia-se no pressuposto de que os objetivos pedagógicos a que se pretende chegar, através do ensino de História, poderiam partir dos próprios parâmetros do presente, ou seja, do conhecimento e das experiências dos educandos. Ou, conforme aponta Sobanski, “é a partir do presente de cada um que o conhecimento sobre o passado acontece” (SOBANSKI, 2008, p. 20).

Desse modo, indo além das trajetórias individuais, mas também mensurando-se a conjuntura social em que tanto educandos como educadores estão inseridos, é que a informação ocupa um lugar primordial na atual realidade; isto é, a História da Imprensa emerge como uma discussão a ser inserida no trabalho em sala de aula. Afora isso, o educandário deve ser entendido também como construção histórica, cultura e social, bem como suas identificações, além da própria forma que se aprende e a forma que se ensina (SCHMIDT, 2009, p. 11). Sendo assim, entender a imprensa como um conteúdo a ser trabalhado em sala de aula coloca em discussão o seu papel no presente.

O jornal *A Alvorada* apresenta uma série de elementos que podem levantar diversas possibilidades de ensino que vão além do Movimento Negro, conforme este trabalho propõe. Entre estas, destaca-se a questão da crise econômica mundial ocorrida na primeira metade do século XX, trazendo à tona a abordagem das preocupações dos trabalhadores (A ALVORADA, 01/01/1933, p. 01). A quebra da bolsa de valores de Nova Iorque, Estados Unidos da América, em 1929, gerou uma crise mundial – que culminou na Segunda Guerra Mundial –, temática esta trabalhada em sala de aula na compreensão do longo século XX. Ao trazer este conceito substantivo por meio de uma fonte local, possibilita-se ao educador e educadora provocar uma sensibilidade e aproximação neste conteúdo, visto que uma dificuldade muitas vezes encontrada é a dos educandos e educandas perceberem os entrelaçamentos da História como, por exemplo, a compreensão de que um fato ocorrido em Nova Iorque originou consequências para os brasileiros e pelotenses, além da assimilação dos efeitos da mesma na ordem mundial. Além da crise econômica, também se pode, através das páginas do periódico *A Alvorada*, explorar a própria Segunda Guerra

Mundial, bem como a participação brasileira na mesma, além do Holocausto, tendo em vista que estas são questões igualmente abordadas nas páginas do jornal (A ALVORADA, 13/08/1933, p. 01); inclusive, se pode discutir o extermínio étnico, tecendo paralelos com a questão negra.

Adiante, outras categorias igualmente emergem das páginas do jornal, tais como o papel da mulher naquela sociedade da década de 1930, a discussão dos modelos econômicos capitalista e socialista, os espaços de sociabilidade e lazer disponíveis à população, a realidade dos trabalhadores na cidade, bem como sua organização sindical, entre outros. Diante disso, o periódico ainda aponta para uma série de possibilidades a ser explorada, pois o mesmo configura-se em um espaço de “voz” dos trabalhadores e negros da cidade, trazendo consigo esta carga de representatividade a uma população desassistida e, até a contemporaneidade, sub-representada na comunicação social, congresso e assim por diante.

Entretanto, a Frente Negra Pelotense é um tema bastante recorrente no período estudado (década de 1930). Não somente isso, como também a valorização da organização negra brasileira e local como um elemento formador político e cultural da sociedade brasileira, aproximando os educandos e as educandas das lutas ancestrais, trazendo, dessa forma, a categoria “movimentos sociais” para o interior do currículo escolar de modo a ir além dos movimentos sociais contemporâneos, mas, igualmente, aproximando os anteriores com os atuais, como é o caso do Movimento Negro¹.

A partir da análise de conteúdo indutiva, buscou-se quantificar a frequência das ideias relacionadas às Frentes Negras (Brasileira, Pelotense, de São Paulo e de outras localidades ou não especificadas) e a identidade “frentenegrina”, no ano de 1933 (ano de fundação da Frente Negra Pelotense). Dentro deste contexto, foram averiguadas 140 menções à FNP no período de seu lançamento (maio de 1933) até o final do ano. Sendo assim, buscou-se avaliar as relações que o periódico tecia com a Frente Negra Pelotense, chegando às seguintes 15 Unidades de Registro (UR): (1) Política/Partidos Políticos; (2) Preconceito; (3) Filiação; (4) Mulheres;

¹ É oportuno salientar que, embora este trabalho esteja focando o Movimento Negro como elementar no currículo escolar, movimentos sociais de luta pela terra, indígena, feminista, estudantil, entre outros, também são essenciais na construção da consciência, entendimento e exercício da cidadania a que a Escola se propõe.

(5) Dificuldades; (6) Imprensa; (7) Contrários; (8) Fundação; (9) União; (10) Sociedades/clubes; (11) Homens; (12) Eventos; (13) Raça; (14) Educação; (15) Valência Positiva. Segue, abaixo, as especificações de cada uma das Unidades de Registro:

1. Política/Partidos Políticos (03 referências): nesta UR, foram especificadas as menções à política institucional e a partidos políticos, em que duas das três referências remetiam ao distanciamento da FNP com a organização político-partidária de forma positiva, evidenciando que não seria o objetivo da mesma a disputa eleitoral. No jornal, uma das colocações a este respeito pontua que a FNP tratava-se “de uma organização estritamente autocéfala, sem nenhuma ligação política, ou ideologia setaria, tendo como única finalidade promover o levantamento moral, físico, social e intelectual da Raça [...]” (A ALVORADA, 06/08/1933, p. 01). Isto, por sua vez, não eximiu a Frente Negra Brasileira de tornar-se partido político, em 1936, ratificando novamente a distância entre a FNP e a FNB mesmo que, em 1936, a FNP já estivesse a passar por dificuldades. Além disso, em 1934, Rodolpho Xavier² candidatou-se a deputado pelo Partido Socialista Brasileira (ALVES, 2005, pp. 13-14), embora seja arriscado afirmar que isto teria comprometido a independência da FNP.

2. Preconceito (03 referências): embora o teor do periódico seja o combate ao preconceito, à discriminação racial, ao racismo e à própria existência do mesmo, assim como da FNP, seja uma forma de enfrentamento, nesta UR, buscaram-se as palavras explícitas, “preconceito”, “discriminação” ou “racismo” no entorno do debate feito acerca da FNP. Em uma das referências, localizou-se: “A Frente Negra, procurará conquistar para o negro, o direto, a igualdade e a consideração, que a **Lei** lhe da mais o **Preconceito**, lhe nega” (A ALVORADA, 11/06/1933, p. 06, grifo do jornal). Nesta menção, pode-se indicar uma crítica à falta de acesso de negros e negras a seus direitos pelo chamado racismo institucional, ou seja, aquele racismo que está no interior das estruturas hierárquicas da política, economia e cultura e que só é sentido pela própria população negra. Aqui, é possível apontar uma continuidade no distanciamento que há entre a letra da lei e a prática, mostrando que as políticas públicas atuais, como ações afirmativas, a própria Lei n.º 10.639/03, Estatuto da Igualdade Racial, são empreendimentos há mais de 80 anos atrasados e que, por isso, necessitam urgentemente ser aplicados de forma efetiva.

² Rodolpho Xavier foi um dos mais frequentes intelectuais a contribuir com o jornal *A Alvorada*.

3. Filiação (04 referências): nesta UR, foram englobadas as citações que chamavam os leitores e leitoras às fileiras da FNP. Das 04 referências, 03 eram imperativas no sentido gramatical, isto é, continha nas palavras a entonação de pedido, tais como: “MÃIS! Insiste para que teus filhos se filiem a Frente Negra Pelotense [...]” (A ALVORADA, 06/08/1933, p. 01); “Filiai-vos na Frente Negra” (A ALVORADA, 27/08/1933, p. 02); “Une-te a Frente Negra Pelotense” (A ALVORADA, 05/11/1933, p. 01). Embora, aparentemente, seja possível a conclusão de que são poucos os chamamentos imperativos, é válido ressaltar que a imprensa, não muitas vezes, coloca seu posicionamento explicitamente, ficando, ocasionalmente, no campo da valência positiva ou negativa de forma implícita. Na imprensa atual, são poucos os editoriais que colocam explicitamente seus posicionamentos e dificilmente se localizará tal imperativo, principalmente, no que se refere à filiação em grupos ou, até mesmo, a ideias. Diante disso, avalia-se que, ao usar o imperativo, o jornal *A Alvorada* explicita ainda mais a sua relação com a FNP, pois coloca-se como um espaço defensor direto e preocupado com o sucesso da organização, fazendo com que indique aos seus leitores, de forma veemente, a aproximação com a organização.

4. Mulheres (08 referências): na UR “mulheres”, foram elencadas todas as menções a “moças”, “senhoras”, “senhorinhas”, nomes próprios femininos, “mães” e agremiações femininas, como, por exemplo, a criação em assembleia da “Legião Feminina Frentenegrina”, publicada no *A Alvorada*, em 19 de novembro de 1933. Vale ressaltar que o periódico corroborava com o pensamento predominante de sua época, mantendo a mulher no espaço privado do lar, do cuidado com as crianças, responsabilizando-as pela educação destas (embora isto seja de suma importância para o periódico), ocupando o espaço de objeto de contemplação e desejo masculino. Estes valores eram reproduzidos, principalmente, nos espaços do periódico destinados às “focofas” da comunidade, que apontava os comportamentos aceitáveis ou não aceitáveis, bem como as posturas que se esperava de ambos os gêneros, tanto feminino como masculino.

Contudo, no que tange à relação com a FNP, as mulheres são pouco mencionadas, se em comparação com os homens (25 referências, inferência desta na UR de número 11). Tal constatação leva à reflexão acerca das hipóteses para que tal Comitê Feminino fora formado, levando-se em consideração que este não tinha por objetivo romper com a ordem machista vigente, mas, sim, para ainda cumprir o papel determinado às mulheres, como a reflexão

sobre a educação dos filhos, a manutenção da moral entre as mesmas, além da possibilidade de haver reuniões exclusivas, ou destas, ou dos homens e, até mesmo, a organização de eventos, como o ocorrido e publicado no periódico, em 1933: “Haverá três mesas, atendidas por gentis senhorinhas que, servirão como tendeiiras sendo a 1ª em homenagem a ‘A Alvorada’, ‘Frente Negra’ [...]” (A ALVORADA, 30/07/1933, p. 04). Ademais, ressalta-se que havia uma clara preocupação da FNP e do *A Alvorada* para com o papel da mulher negra naquela sociedade, vide a palestra proferida por Humberto de Freitas em nome da FNP, no dia 24 de junho de 1933, intitulada “A Mulher Negra e o futuro da Raça” (A ALVORADA, 11/06/1933, p. 03).

5. Dificuldades (08 referências): aqui foram englobadas as alusões às dificuldades e obstáculos encontrados pela FNP ou, ainda, os “sacrifícios” feitos por aqueles que se organizavam na frente. É possível averiguar nesta UR tons também imperativos, que recebem uma entonação de incentivo diante das agruras que a organização e os seus sujeitos estavam expostos a passar: “Nada de pessimismo! Nada de covardias! Nada de vacilações! Nada de comodismo! Filia-te a Frente Negra Pelotense” (A ALVORADA, 11/06/1933, p. 06). O pessimismo, tal qual levantado nesta chamada do jornal, é algo bastante recorrente quando está sendo tratado o tema das dificuldades. Ainda, de modo imperativo, o periódico proclama: “AVANTE! dai o vosso apoio a Frente Negra, e deixe que os vaidosos e ignorantes, prefiram o atraso da nossa Raça. O jornal não deve ser apenas um órgão de ‘Pesqueis’ e de ‘Leilões’ mas deve procurar evolver a mentalidade de seus leitores” (A ALVORADA, 05/11/1933, p. 01). Os “Pesqueis” e “Leilões” a que se refere neste trecho são as colunas já mencionadas anteriormente, as chamadas “fofocas”. Sendo assim, embora estas colunas sejam bastante populares, fato evidenciado pelas próprias colocações do “Dr. Pescadinha” – personagem que assina a coluna “Pesquei”, que cita as palavras de leitores a respeito da sua própria coluna, por hora criticando, por hora a temendo – o próprio *A Alvorada* teme que este seja reduzido a apenas estas seções.

6. Imprensa (08 referências): neste momento, foram anexadas as referências a outros periódicos que faziam alusão à fundação da FNP, aparentemente publicando ou referindo-se à correspondência enviada pela mesma. Aqui, são mencionados os jornais da cidade de Pelotas: *O Libertador*, *A Opinião Pública*, *Diário Liberal* e *Diário Popular*. Do jornal *O Libertador*, localizou-se a seguinte transcrição: “Recebemos um officio communicando-nos a fundação da Frente Negra Pelotense” (A ALVORADA, 10/09/1933, p. 01).

7. Contrários (09 referências): nesta UR, foram unidas as menções contrárias à criação da FNP. Destaca-se que, no jornal *A Alvorada*, tais referências eram apresentadas como sendo de terceiros, para que, então, o jornal argumentasse a favor da FNP como, por exemplo, na publicação divulgada no dia 13 de agosto de 1933, assinada por Humberto de Freitas: “Desde que se fundou a Frente Negra Pelotense, que um as veses diabólico, outras veses gracioso Sr. Xará, vem publicando uma serie de artigos em ataques contra a nossa sociedade educacional [...]” (A ALVORADA, 13/08/1933, p. 02). Este exemplo aponta alguns ataques aos que o criticam. Além destas citações, também encontram-se nesta UR as hostilidades que o periódico direcionava aos contrários às suas ideias de maneira geral, não especificando quem seriam os autores de tais adversidades: “Para que todos fiquem cientes de que a Frente Negra Pelotense, apesar dos obstáculos que encontrará pela sua frente e zombando dos que a combatem, há de proseguir triunfante” (A ALVORADA, 10/09/1933, p. 01). Aqui, fica explícita que as adversidades e as críticas já faziam parte do cotidiano daqueles que estavam dispostos a levar adiante o empreendimento da FNP. Diante disso, aparecia expresso o desagrado para com os antagonistas e, ao mesmo tempo, era colocado que tais obstáculos não só não iriam interromper o processo em andamento, como tais ataques estavam sujeitos à contra argumentação, inclusive, nas páginas do *A Alvorada*, conforme já fora explicitado no trecho anterior.

8. Fundação (10 referências): na UR “fundação”, foram agrupados os excertos relativos à fundação da FNP, tanto no futuro, presente ou pretérito: “Sabemos que assim que seja proclamada oficialmente a sua fundação, a F.N.P. expedirá em sessão extraordinária ofícios, reconhecendo como sócios fundadores o valente órgão da Raça – ‘A Alvorada’” (A ALVORADA, 11/06/1933, p. 03). Aqui, além de se reconhecer o periódico *A Alvorada* como órgão fundador da FNP, chama-se a atenção para o compromisso na organização ainda não fundada de reverenciar o jornal, defensor perseverante da Frente. No pretérito, pode-se exemplificar com o trecho a seguir: “Quando fundou-se a Frente Negra Pelotense, milhares foram as pessoas que aplaudiram nossa iniciativa” (A ALVORADA, 03/09/1933, p. 1).

9. União (12 referências): aqui foram englobadas as referências que defendiam a ideia de união entre a população negra e em torno da FNP. Uma argumento bastante trazido pelo periódico era a ratificação de que a Frente não tinha como objetivo fortalecer uma segregação entre negros e brancos, conforme Creoulo Leugim defende: “A Frente, deseja unir. Ela não quer separação, seja na

própria, como em outra raça” que no mesmo artigo do jornal, ele também coloca: “Assim sendo quer a F. N. em resumo a União e a Educação, sobre todos os pontos de vista” (A ALVORADA, 21/05/1933, p. 02). Desse modo, fica explícita uma preocupação perante a remota possibilidade que a comunidade negra e branca entenda a FNP como um espaço de apartação social. Em outro trecho, Creoulo Leugim reforça a ideia de coletividade e de compromisso para com a FNP: “Com o auxílio de todos, pois ela [FNP] defenderá os interesses de todos, cada um, deverá dar seu auxílio individual, para receber o auxílio coletivo” (A ALVORADA, 12/11/1933, p. 01).

10. Sociedades/Clubes (18 referências): nesta UR, foram reunidas as referências a clubes e sociedades recreativas da cidade, tanto quanto as críticas às mesmas, como também menções de propaganda de eventos nestes locais, mostrando certa contradição entre as críticas endereçadas às festividades e o uso destes espaços pelo povo negro da cidade:

Em vês de criarmos sociedades bailantes, que nenhum benefício nos trás, procuremos fundar Centros de Cultura, moral intelectual e físico, ou unir-mo-nos a futurósa Frente Negra Pelotense, afim de que instruídos e educados possamos cantar o hino da nossa emancipação e integralizar o Negro na Sociedade Brasileira” (A ALVORADA, 04/06/1933, p. 02).

Neste trecho, coloca-se em xeque a organização dos negros em torno dos espaços de sociabilidade, em detrimento dos espaços específicos direcionados à educação. Vale ressaltar que, neste trabalho, concorda-se com a ideia de que a própria sociabilidade e os espaços construídos e mantidos pela população negra são, em si só, lugares também pedagógicos. Não obstante, compreende-se a crítica feita pelo *A Alvorada* para com a valorização da recreação em um momento histórico em que a população negra deseja integrar-se à sociedade branca pelo viés da educação. Ao mesmo tempo, destaca-se que o ataque aos espaços de lazer de grande procura e acesso eram, talvez, os poucos disponíveis para a população não letrada e vale ressaltar que o periódico era construído por uma “elite” intelectual que se encontrava no interior da comunidade negra, demonstrando, assim, certo distanciamento da sua base social. Contudo, outras referências eram realizadas aos clubes negros da cidade, quando se tratando de eventos sociais voltados à FNP, ou beneficentes, ou reuniões e assembleias. Sobre isso, traz-se o seguinte trecho: “É que durante os intervalos das danças serão vendidos lindos ramos de flores, em

benefício dos cofres da ‘Frente Negra’, a cuja associação o ‘Está tudo certo’, homenageará com a sua admiração incalculável proteção” (A ALVORADA, 15/10/1933, p. 03). Neste momento, evidencia-se a unidade entre as organizações negras, sejam elas voltadas à recreação, sociabilidade ou educação, mesmo diante das críticas tecidas pelo periódico.

11. Homens (25 referências): aqui, foram agrupadas as menções a homens, moços, irmãos e nomes próprios masculinos. Esta UR serve para traçarem-se comparações com a UR “Mulheres”, em que foram contabilizadas 08 referências, reforçando o já mencionado papel em que estas ocupavam naquela sociedade (espaço privado), enquanto os homens permaneciam no espaço público, inclusive, proferindo palestras sobre a mulher negra na sociedade, conforme fora apresentado na UR em questão anteriormente. É útil frisar que, nesta UR, encontram-se as referências aos nomes daqueles que participavam e dirigiam a FNP; tais como, Humberto de Freitas (colaborador assíduo do *A Alvorada*), José Auto Ferreira da Silva, Carlos Torres, Alexandre Corrêa e Valdemar Rodrigues da Silva, entre outros, além daqueles correspondentes que teciam suas opiniões acerca da FNP. Não obstante, a figura de José do Patrocínio é levantada 03 vezes nesta UR, visto que, nas páginas do jornal, frequentemente, era exaltada a figura deste, com vistas à valorização da história do Brasil pelo viés dos protagonistas negros. Embora as assinaturas dos artigos não tenham sido consideradas nesta UR, vale observar que a presença do personagem Zumbi dos Palmares subscrevendo a autoria de diversas chamadas da FNP também corrobora com esta ideia de valorização dos lutadores negros brasileiros.

12. Eventos (26 referências): aqui, foram aglomeradas as citações aos eventos da FNP ou em prol desta, como trazido por Zumbi dos Palmares: “Pois basta diser-se que do dia 12 de maio, até hoje, realizou, nas sedes sociais da nossa esfera, nove comícios de propaganda” (A ALVORADA, 11/06/1933, p. 03). Neste momento, primeiramente, surpreende o número de eventos realizados até então pela organização no intervalo de apenas um mês e também publica estes números positivos que a FNP estaria alcançando. Nesta UR, também foram agrupadas os chamamentos, tais como: “Amanhã sessão da F.N.P. na sede da rua Marechal Deodoro” (A ALVORADA, 30/07/1933, p. 02), evidenciando que a FNP estaria aberta a toda a população que tivesse acesso à leitura do periódico.

13. Raça (29 referências): nesta UR, foram agrupadas as referências à “raça” ou a outras expressões de afirmação de

negritude. Neste contexto, considera-se que estes elementos servem como fortificadores da identidade negra. Sendo assim, é válido ressaltar alguns trechos, tais como: “A Frente Negra é uma entidade organizada por **Negros** e para **Negros**, [...]” (grifo do jornal) (A ALVORADA, 11/06/1933, p. 06). Deste fragmento, é válido ressaltar dois elementos: o primeiro, a que se refere ao uso do termo “negro” para identificação, pois, para a sociedade embranquecida, estas expressões podem configurar-se em desconfortos ou falta de discrição, sendo até os dias atuais “atenuadas” por vocábulos tendenciosos, tais como “moreno”, por exemplo, em que nesta expressão se nega e diminui a valorização da cultura negra e da autoafirmação da mesma. O segundo elemento a ser ressaltado aqui é a questão da ressalva ao quesito auto-organização, no momento em que ocorre a afirmação de que a entidade é organizada “por Negros e para Negros”.

Outra questão a ser considerada nesta UR é o uso da expressão – bastante frequente no *A Alvorada* – de “raça etiópica”, mostrando que, além da identidade negra ser afirmada, a igualdade em relação à identidade com a origem milenar e ancestral africana também é lembrada: “Não obstante isto, éla [FNP] vai mais longe, não se limita unicamente á raça Etiópica e sim á todos, como se lê no brilhante manifesto” (A ALVORADA, 22/10/1933, p. 01).

14. Educação (32 referências): como já fora mencionado anteriormente, a educação fora uma temática que sempre protagonizou a luta do Movimento Negro Brasileiro. Sendo assim, não poderia ser diferente que, na organização da FNP, este elemento tenha sido veementemente valorizado. Em primeira instância, o jornal *A Alvorada* inicia o ano de 1933 empreendendo a *Campanha Pró-Educação*, momento em que o jornal anuncia, propagandeia e discute a FNB e FNP no interior das suas páginas. Desse modo, nesta UR, foram aglomeradas as menções à educação, instrução e alfabetização; nestes momentos, exaltou-se o compromisso e a linha central da organização da Frente, a qual se traduz pela luta em prol da educação de negros e negras da cidade, possibilitando que estes não só acessem os bancos escolares, como também a cultura letrada como um todo.

Nesta direção, ao final do ano de 1933, a FNP inicia a formação de uma campanha intitulada “Cruzada do livro”, com o fim de organizar uma biblioteca: “Constituirá uma nota chique nas sociedades locais a ‘Crusada do livro’ que breve será iniciada de um modo inédito, em benefício da biblioteca da F.N.P.” (A ALVORADA, 16/07/1933, p. 04). Ademais, sempre é reforçado o caráter

“educacional” da frente: “‘F. N. P.’ – Tres letras simbólicas, pois representam: **União, Instrução e Educação**” (grifo do jornal) (A ALVORADA, 09/07/1933, p. 01); “[...] formidável congregação educacional” (A ALVORADA, 16/07/1933, p. 03). Em um fragmento, o analfabetismo é comparado com a escravidão: “Auscultando as aspirações do Povo Brasileiro e a necessidade da nossa gente, que se esforcem por libertar-se da escravidão – do analfabetismo – foi que fundamos a nossa congregação [...]” (A ALVORADA, 06/08/1933, p. 01), colocando em questão, primeiramente, a ideia de liberdade, como sendo um conceito mais complexo, assim como as amarras que a falta de conhecimento pode ocasionar e os obstáculos que foram encontrados pela população anteriormente escravizada, mas, contraditoriamente, liberta, em uma sociedade sem oportunidades e segregacionista.

15. Valência Positiva (51 referências): nesta UR, foram agrupadas as menções à FNP, no momento em que esta era defendida, exaltada ou quando os seus aspectos positivos eram levantados. Vale ressaltar que, neste caso, não foram verificadas expressões de valência negativa; pelo contrário, aqueles contrários à FNP eram duramente enfrentados pelo periódico, conforme fora expresso na UR de número 7. As demais menções à FNP, que não se configuraram em valência positiva, podem ser consideradas “neutras”, como, por exemplo, a comunicação de algum evento ou assembleia. Como o periódico fora considerado o porta-voz da FNP, é natural que a valência seja positiva e esta UR tem o fim de evidenciar tal fator de relação e defesa da frente pelo *A Alvorada*.

Diante do exposto, torna-se pertinente ressaltar que a positivação, a educação e a ideia de identidade racial foram elementos prioritários no periódico *A Alvorada* quando se tratava da FNP, afinal, por meio das páginas deste jornal, pode-se ter uma visão clara dos objetivos e estratégias da Frente na cidade de Pelotas e, sendo assim, este pode configurar-se em um útil instrumento didático para o foco na organização negra local.

Entende-se que a perspectiva da história local é uma ferramenta tanto pedagógica e metodológica quanto conceitual para o processo de ensino-aprendizagem em História. Isso porque, em uma primeira instância, aproxima o educando e educanda do componente curricular a ser trabalhado, pois tem elementos que possibilitam a construção do pertencimento³ e da associação entre o conteúdo e a

³ Aqui, entende-se o sentimento de pertencimento, como sendo uma aproximação do conteúdo e uma visualização da sua própria realidade naquela temática trabalhada.

realidade. Evidentemente que este aspecto é pressuposto de uma educação emancipadora e que propõe a estruturação da consciência histórica. Dito isso, torna-se válido mencionar que o conceito desenvolvido por Rüsen – de consciência histórica – representa uma categoria que tem encontrado considerável ressonância no campo das reflexões da Educação Histórica.

Neste âmbito, acredita-se que a história local está inserida de forma a possibilitar esta visualização prática do uso e do porquê de se aprender e ensinar História, pois, partindo-se do conhecido, do palpável, se fortalece o entendimento das continuidades e rupturas. Ainda, com base neste prisma, o educador, ao desenvolver sua narrativa acerca do local, está constituindo suas abordagens além das visões limitadas dos livros didáticos distribuídos às Escolas Públicas, que têm como foco as macrorregiões sudeste e, em determinados períodos históricos (como o período colonial), a nordeste.

Entretanto, torna-se útil destacar que não é a proposta desta reflexão reduzir os componentes curriculares a seus fundamentos locais, muito pelo contrário, a proposta consiste no fato de que a história local esteja intimamente ligada à história regional e nacional. Em outras palavras, o objetivo consiste em propor uma discussão que articule e transgrida esta abordagem rasa da localidade e contemple a complexidade dos acontecimentos locais no que tange a outros elementos curriculares de outros anos escolares.

Conforme expresso na lei, a diversidade de temas geradores e matrizes é explicitada; por exemplo, a História da África configura-se por si só, em uma temática de grande complexidade, que antecede à Era Cristã e chega até os dias atuais. Dentro deste período, elenca-se a diversidade de sociedades no que tange às temáticas de cultura, política, economia, religião, entre tantos outros elementos que devem ser considerados. Aproveita-se, ainda, para realizar a crítica da banalização da História da África e a falta de consideração a sua multiplicidade, tanto na formação inicial e continuada de educadores, quanto na construção do processo de ensino-aprendizagem em História e nas outras áreas elencadas pela lei (Artes e Literatura) na Escola. Ainda, sobre esse ponto, a lei não pretende limitar as áreas do conhecimento às três supracitadas, mas, sim, coloca que se deve perpassar todo o âmbito curricular. Porém, a prática que se verifica é a incipiência na aplicação da lei, até mesmo nas áreas de História, Artes e Literatura e, ainda mais preocupante, a desconsideração nos

Sendo assim, o educando se percebe naquele contexto histórico e, além disso, como fruto daquele processo.

demais campos do saber, sob a proteção do discurso reducionista de relação da temática como sendo de exclusiva “propriedade” às áreas das Ciências Humanas e Sociais. Isto é ratificado pela Lei n.º 12.288, de 2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, no momento em que destaca: “Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País”. Diante disso, fica explícito o compromisso de todas as áreas do conhecimento para com a contemplação da Lei n.º 10.639/03, bem como a abrangência da mesma no currículo de História, visto que a temática da História da África e da cultura e contribuição afro-brasileira na História do Brasil não está presente em apenas um dos itens curriculares, mas, sim, abrange quase sua totalidade.

Além disso, é bastante presente no periódico a própria afirmação de identidade negra, também útil no trabalho em sala de aula, indicando-se a identidade como um elemento chave na construção da autodeterminação de negros e negras, colocando, no centro da questão, a educação para que esta autodeterminação ocorra de fato: “Eis porque vivendo até hoje escravizando as grilhetas do analfabetismo, o povo negro pelotense se clama por uma liberdade, diferente da que, os perturbadores da ordem anseiam!” (A ALVORADA, 09/07/1933, p. 1-2). Neste trecho, Humberto de Freitas, colaborador frequente do periódico e secretário geral da Frente Negra Pelotense, coloca o analfabetismo como uma escravidão que ainda persiste, deixando claro que o processo de abolição, finalizado em 1888, deixou diversas lacunas não sanadas na década de 1930 (em tempo, ressalta-se que ainda outras inúmeras falhas deste processo são observadas até os dias atuais). Além disso, também afirma que o povo negro não está satisfeito com sua situação social e educacional e, por fim, aponta que há, no momento político nacional, uma parcela da sociedade que, ao clamar por “liberdade”, desconhece o sentido da escravidão a que o povo negro foi e, em parte, está sendo condicionado naquele momento.

Ainda, sobre a autodeterminação e valorização da negritude, o personagem frequente no *A Alvorada*, Creoulo Leugim, que tem como característica nas suas contribuições os textos curtos, agitadores, afirma que: “[...] eu vejo, que a Raça, será consumida futuramente, se essa Raça não orgulhar-se de si mesma” (A ALVORADA, 13/08/1933, p. 1). Esta sua colocação vem ao encontro de todo o debate que o Movimento Negro tem tecido acerca da autoestima da

população negra e que corrobora com a Lei n.º 10.639/03, quando esta busca a visibilidade e valorização da população negra na Escola para que construa este sentimento de orgulho e pertencimento tanto à História do Brasil quanto à própria Escola. Dessa forma, Creoulo Leugim desloca o orgulho de ser negro como centro do processo de desconstrução do racismo, começando pelo próprio oprimido, a libertação de quem o oprime.

Não obstante, as denúncias de discriminação racial presentes nas páginas do jornal também representam uma abordagem possível de serem problematizadas em sala de aula. Neste trecho, o *A Alvorada* transcreve do periódico *A Lucta*, da cidade vizinha do Rio Grande, a denúncia da prática de discriminação racial de um determinado padre da Igreja Matriz do Carmo na mesma cidade:

[...] a raça preta não é inferior á branca. Ambas têm a mesma origem e a mesma finalidade. Si das entidades brancas é dever reconhecer os pretos com o mesmo carinho que dispensam aos da sua raça; das religiosas é obrigação de que não podem escapar sem ferir a fundo o sentimento de caridade que deve constituir o traço predominante de todas, sem exceção (A ALVORADA, 15/11/1933, p. 01).

Neste trecho, tem-se a possibilidade de ressaltar o diálogo entre as organizações negras, demonstrando a articulação e inserção em uma conjuntura nacional em que coloca o periódico *A Alvorada* em um universo mais amplo e complexo da estrutura da organização e luta negra. Mais que isso, coloca também que a prática do racismo estaria presente até mesmo em instituições tidas como “sagradas” e chaves naquela sociedade e, contudo, o ato em si – da denúncia – de não se calar frente ao acontecido e propagandear a discriminação como uma forma de combatê-lo, através do constrangimento público do ocorrido e dos personagens envolvidos.

Não obstante, o periódico possibilita a inferência acerca das atividades culturais, tais como as realizadas nos clubes sociais (alguns deles ainda em funcionamento na cidade – Fica Ahí, Chove Não Molha – possibilitando que haja a visitação a estes espaços). De certa forma, o jornal, por vezes, trata de forma anacrônica a questão dos espaços recreativos da população negra: “Pesquei o fervero que houve esta semana. Tá bonito não precisamos mesmo de sociedades educacionais...” (A ALVORADA, 10/09/1933, p. 01). Esta afirmação é posta na coluna “Dr. Pescadinha”, personagem que,

anonimamente, aponta algumas condutas tidas como imorais da população. Ao mesmo tempo, também divulga e participa de eventos recreativos das sociedades locais.

FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Lúcio Xavier. *Rodolpho Xavier: Uma intelectualidade na organização sindical e na luta dos negros em Pelotas*. 2005. Monografia (Graduação em Licenciatura em História) – Universidade Federal de Pelotas.

BRASIL. *Lei n.º 11.645, de 10.03.2008*: altera a Lei n.º 10.639/03 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em outubro de 2015.

_____. *Lei n.º 12.288, de 20.07.2010*: Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em agosto de 2015.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n.º 47, p. 333-512, maio-agosto, 2011. *Jornal A Alvorada*, 1931-1933 (Bibliotheca Pública Pelotense).

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. Conceito de evidência: esboço de um diálogo entre Educação Histórica e Filosofia. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 7, n.º 1, pp.197-205, janeiro-junho 2007.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia histórica: um desafio para a Educação Histórica no século XXI. *História & Ensino*, Londrina, v. 15, p. 09-22, agosto 2009.

SOBANSKI, Adriana de Quadros. *Como professores e jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a ideia de África*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

LITERATURA E MÚSICA: POSSIBILIDADES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003

Aristeu Castilhos da Rocha *

INTRODUÇÃO

O desafio para escrever este texto levou-me a pensar na contribuição de Alberto da Costa e Silva em “Um Rio chamado Atlântico. A África no Brasil e o Brasil na África” (2003). Nesta obra (p. 240), o pesquisador destaca: “A História da África é importante para nós, brasileiros, porque ajuda a explicar-nos. “A reflexão sobre este interessante alerta nos leva a relacioná-lo com um recente artigo de Júnia Sales Pereira (2014): “Da ruína à aura: convocações da África no Ensino de História”. No mesmo, a autora fala em “temáticas silenciadas nos currículos.” No presente texto, tomamos ambos como referência e procuramos articulá-los, evocando uma chamada para pertinência da abordagem das Histórias e Culturas Afro-brasileiras.

A narrativa, produzida a partir de uma investigação bibliográfica, apresenta uma breve contextualização histórica da temática. A seguir, com base nas sugestões recolhidas durante as investigações e no convívio com colegas em processos formativos, provocamos o leitor para a compreensão da literatura e da música enquanto “linguagens alternativas” para a aplicação da lei 10.639/2003 no ensino de História.

Nessa perspectiva, procuramos situá-lo no contexto das relações entre o movimento negro, políticas afirmativas e/ou inclusivas, educação das relações étnico-raciais e perspectivas do ensino de História. Por outro lado, com sua publicação, a ideia é colaborar, demonstrando que é possível migrar de um currículo “eurocêntrico” para um currículo da “diversidade”.

* Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Docente e Coordenador do NEABI (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Campus de Júlio de Castilhos. Docente do PPG Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Maria. Contato: aristeu.rocha@iffarroupilha.edu.br

CONTEXTUAÇÃO

As relações entre o Brasil e a África se inserem em um processo histórico de longa duração e repleto de interações sociais, humanas e culturais. Essas relações inauguram um espaço de expansão das navegações, disputas comerciais, tratativas políticas, trocas culturais, diversidade de povos e etnias, migrações forçadas de homens e mulheres africanos escravizados que, de acordo com Gomes (2003, p. 448), calcula-se “em dez milhões, ou mais, a quantidade transportada para as várias regiões das Américas, entre os séculos XVI e XIX, tendo o Brasil recebido 40% destes.”

A chegada dos povos africanos assenta-se no processo colonizatório, sob a orientação da teoria econômica do mercantilismo: latifúndio, monocultura e escravidão. A partir dessa realidade, articula-se o negro como força básica de trabalho no Ciclo de Açúcar (Engenhos), da Mineração (Datas) e do Café (Fazendas). Além dessas situações, eles desempenharam diversas atividades em múltiplos espaços: domésticos, carregadores, banheiros, alfaiates, sapateiros, pedreiros, carpinteiros, vendedores, etc. Os africanos e seus descendentes contribuíram, significativamente, e, juntamente com outras etnias, para formação do povo e da cultura brasileira. Para que isso fosse possível, os negros tiveram que vencer muitas adversidades – como explica Silva, a seguir:

[...] ao serem tirados do convívio de suas famílias e nações, transportados como mercadorias e explorados em seus conhecimentos e em sua força física, os escravizados viveram radicalmente a experiência de significar o mundo e de se constituírem como seres humanos (SILVA, 2010, p. 43).

A evolução histórica brasileira é marcada por muitos fatos históricos que vão definir a sociedade e o século XIX: “Independência” política (1822), importante para o delineamento do Estado Nacional que faz a opção pela imigração, defende a ideologia do branqueamento e determina a substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre. Na esteira desses acontecimentos, ocorre a abolição da Escravatura (1888) e a Proclamação da República (1889). No período pós-abolição, a sociedade brasileira vivencia uma série de transformações que não contemplam os ex-escravos relegados à exclusão social. A liberdade tão sonhada, conforme Silva (2010, p. 144), não propiciou: “As populações negras o acesso à terra, a moradia, à educação, enfim, aos bens produzidos nesse processo histórico para garantir uma vida digna”.

Esses povos que chegaram ao Brasil, oriundos da Guiné, Angola, Moçambique, Costa do Ouro (atual Gana), mesmo sobrevivendo enquanto escravos, traziam consigo e preservavam ideias, mitos, ritos, crenças, símbolos, experiências, comidas, cores, conceitos, gestos, indumentárias, sons, ritmos, instrumentos, palavras e habilidades. Na realidade, todas essas vivências se constituíram em elementos importantes para inaugurar um movimento transatlântico que será decisivo no processo de reelaboração da cultura africana no Brasil.

Os povos africanos, apesar de explorados e oprimidos há cinco séculos, vêm elaborando o que Silva (2005, p. 155) denomina de “africanidades”, ou seja, partes importantes da cultura brasileira têm seu nascedouro na África. Para compreender essa História no entendimento de Macedo (2013, p. 7-8), é preciso “ir além da informação dos fatos e recuperar os diferentes contextos e processos pelos quais seus povos atuaram ao longo dos tempos, como sujeitos detentores dos rumos de seu destino”.

Nesse processo de relações sociais-escravistas – desiguais, racistas, multiculturais e conflituosas –, o negro participa e vivencia diferentes experiências históricas e encontra, ao longo do tempo, interessantes formas de resistência como: fugas, assassinatos, suicídios, abortos, religiosidade, terreiros, quilombos, capoeira, Clubes Sociais Negros e Escolas de Samba. Essas iniciativas nos levam a crer que o africano escravizado no Brasil não aceitou, passivamente, a condição de oprimido e, com todas as adversidades, resistiu, criando alternativas que influenciaram, decisivamente, no modo de ser, de viver e de apontar suas demandas. E, como focaliza Mattos (2007, p. 215), “lutaram por melhores condições de vida e pela sua liberdade, contribuíram espaços para afirmação de solidariedade e para a manifestação de sua cultura e visões de mundo”.

Durante a evolução histórica brasileira, entre os meados do século XIX e princípios do XX, as elites econômicas brancas consideravam o negro como obstáculo para a consolidação do Brasil enquanto estado-nação. Enquanto isso, as populações africanas, ao assumir cada uma das formas de resistência, anteriormente mencionadas, dinamizaram, paulatinamente, importantes atitudes que vão desencadear o processo de formação do Movimento Negro.

Essas ações serão reafirmadas a partir da década de 1930, inicialmente, sob a liderança de Abdias do Nascimento, Grande Othelo e Ruth de Souza. Esses militantes ganharam o apoio e instigaram opositores. Durante os anos de 1930 e nas décadas

seguintes (1940, 1950), organizaram importantes pautas: publicação de artigos em jornais (o *Alfaiata*, o *Kosmos*, *A Voz da Raça*, o *Clarín d'Alvorada*); cursos de alfabetização; a FNB (Frente Negra Brasileira, 1931); o TEM (Teatro Experimental do Negro, 1944); o I Congresso do Negro Brasileiro, 1950). Todas essas iniciativas entrelaçavam educação e cultura, mas também defendiam a inclusão social dos afrodescendentes.

Durante o desenvolvimento dessas práticas, as lideranças já mencionadas ganharam o incentivo de intelectuais como Jorge Amado, Edison Carneiro, Roger Bastide, Pierre Verger, Guerreiro Ramos, entre outros que passaram apoiar a causa. Entretanto, as importantes conquistas desses movimentos não conseguirão impedir que o mito da “democracia racial” chegasse ao auge. A mesma refletia, como afirma Oliveira (2011, p. 249) “o senso comum popular, assim como as teorias “científicas” no campo das ciências humanas durante as décadas de 1950 e 1960”.

Nos anos de 1960 e 1970, o mundo vivenciou importantes movimentos que abalaram, em diferentes regiões, a ordem econômica, política, social e cultural. Nesse contexto, ocorrem, por exemplo, os movimentos feministas e estudantis (Europa), as guerras de “independência” (África), a Guerra do Vietnã (Ásia) e ação dos movimentos guerrilheiros (América Latina).

É neste cenário que as questões relativas aos povos negros ganharam outra conotação. A partir da década de 1960, dinamiza-se o movimento dos negros nos EUA pelos direitos civis, movimento pelas independências das colônias localizadas na África (exemplo: Guiné-Bissau – 1973; Angola – 1975; Moçambique – 1975; Cabo Verde – 1975), além de reflexões iniciais a respeito do conceito de “Consciência Negra”. Na sequência, conforme Oliveira (2011, p. 253), ocorre “ênfase nas lutas anticolonialistas, decorrendo o pan-africanismo, rumo a uma África livre e descolonizada; violentos conflitos raciais na África do Sul, com o regime do Apartheid; Nelson Mandela e Steve Biko se transformam em símbolos mundiais contra o racismo.”

No Brasil, ocorre o Golpe (1964) e a implantação do Regime Militar (1964-1984), alicerçado na ideologia da Segurança Nacional, direcionando os rumos do país via ordem, desenvolvimento e integração nacional. Inaugura-se um tempo de repressão: fechou o Congresso, acabaram os partidos políticos, proibiram as organizações, eliminou o pessoal da esquerda, reprimiu os negros e seus defensores. O povo negro sobreviveu “invisível” entre os grupos desprestigiados socialmente, disfarçadamente sob a ótica da

“democracia racial” e sofre, intensamente, as consequências da produção das desigualdades entre ricos e pobres.

Tendo em vista essa realidade, é que, na segunda metade da década de 1970, a sociedade brasileira começou a dar sinais de possíveis mudanças, tendo como ponto de partida as ações desencadeadas pela OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), com o apoio da ala de vanguarda da Igreja Católica e movimentos sociais que passaram a reivindicar a Anistia, as eleições diretas e a organização do processo constituinte.

Entre os movimentos sociais organizados nos anos de 1970, pode-se destacar o Movimento Negro Unificado (1978). Em meio a esse contexto, de acordo com Oliveira, o conceito:

De movimento negro se torna comum a partir das entidades e grupos negros surgidos na década de 1970, para designar coletivos de negros e negros que procuravam valorizar a própria cultura, lutar contra o racismo e reivindicar melhores condições de vida (OLIVEIRA, 2011, p. 244).

A reativação do Movimento Negro Unificado (1978) ocorre sob a influência, no plano externo, das lutas pelos direitos civis dos afro-americanos e dos movimentos pelas “independências” das colônias africanas. No plano interno, enquanto isso, acontecia o que Pereira (1999) chamaria de “Choque Social”, pois continuava vigente o êxito do mito da “democracia racial” e, por isso, alguns setores esquerdistas acreditavam que ações do MNU não causariam nenhum impacto.

Ao investigarem esse momento, por sua vez, Alberti e Pereira (2007) ressaltam que “o Movimento Negro, a partir da década de 1970, descobre a África como um poderoso processo de instrumentalização da militância negra para ampliar a consciência sobre as origens do povo negro no Brasil e propiciar novas possibilidades de ação antirracista”.

A partir dessa realidade, o MNU desenvolve várias ações pela valorização da escola pública, democratização do ensino, denuncia o racismo e a ideologia dominante no interior das escolas, faz crítica ao livro didático, ao currículo e à formação de professores. Nessa esteira, promove o Seminário “O Negro e a Educação pública Cadernos de Pesquisas”, vivencia o centenário da Abolição (1988), colabora para a Constituição de (1988) e comemora os 300 anos da morte de Zumbi (1995) e, a seguir, dá início às discussões a respeito das ações afirmativas. Na verdade, conforme Torres e Ferreira

(2014, p.91) “podemos dizer que, desde o fim da ditadura militar no país, os discursos sobre igualdade e democracia foram abrindo espaços para os movimentos de luta em torno das minorias e dos grupos historicamente marginalizados pela História oficial”.

Nessas reflexões e práticas, destaca-se a participação de intelectuais e figuras históricas do Movimento Negro: Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, Joel Rufino dos Santos, Henrique Cunha Jr, Carlos Hasenbalg, Léila Gonzalez, Luiza Helena de Barros, Sueli Carneiro, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, etc. No Rio Grande do Sul, segundo Gonçalves e Silva (2000), “a evocação do primeiro 20 de novembro ocorreu em 1971, como ação do professor e poeta Oliveira Silveira, no Grupo Palmares, em Porto Alegre.” Oliveira vai além das discussões e propõe o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra em homenagem ao herói negro “Zumbi dos Palmares”.

Posteriormente, na década de 1990, o MNU consegue redimensionar o olhar para o dia 13 de Maio, passando a considerá-lo “Dia Nacional de Denúncia contra o racismo”. Quanto aos 20 de Novembro, adota-se, nacionalmente, a ideia de Oliveira Silveira, transformando-se em “Semana Nacional da Consciência Negra”.

É oportuno lembrar que a reafirmação do Movimento negro, no Brasil, na década de 1970, coincide com as mudanças mencionadas por Pereira (2008), “o samba e outras manifestações culturais de matrizes africanas haviam se consolidado como legítima cultura popular brasileira”. Para que essa revalorização do samba aconteça, é importantíssima a participação de compositores e intérpretes como: João Nogueira, Martinho da Vila, Paulinho da Viola, Candeia, Clara Nunes, Alcione, Beth Carvalho, Noca da Portela, Roberto Ribeiro, Clementina de Jesus, Elizeth Cardoso, Leci Brandão, Elza Soares, Nei Lopes, Chico Buarque de Holanda, Paulo Cezar Pinheiro, Cartola, Nelson do Cavaquinho, Dona Ivone Lara, entre outros.

Trata-se de um movimento significativo para a História da África e da Cultura Afro-brasileira. Na realidade, a sua ressignificação permite outros e novos olhares para as “africanidades”, que passam a ser interpretadas enquanto patrimônio cultural brasileiro. Nessa perspectiva, é que militantes históricos agilizam tratativas visando dar visibilidade para História e Cultura Afro-brasileira, propondo sua inserção nos debates da constituinte, LDB e legislações que viessem em sua decorrência.

A constituição Brasileira, promulgada em 1988, traz, em seu bojo, importantes avanços, como a inclusão de questões relativas ao meio ambiente, povos indígenas e educação. De

acordo com Gonçalves e Ribeiro (2012, p. 14), “contemplou a questão da diversidade cultural nacional por meio de artigos como o número 215, que se refere à proteção das manifestações das culturas populares indígenas e afro-brasileiras, e de outros grupos participantes do processo civilizatório brasileiro”. Quanto ao ensino de História, aponta que o mesmo deverá levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias na formação do povo brasileiro. Por outro lado, torna-se interessante evocar uma passagem quando enfatiza Silvério (2010, p. 94): “temos uma constituição inclusiva e uma hegemonia do nacional excludente.” No entanto, as mudanças constitucionais presentes na Carta de 1988, ao reconhecerem a pluralidade cultural da nação, lançaram as bases para transição de um país de “uma só nação”, de “um só povo”, para um país de “múltiplas culturas”, de “várias etnias e raças”.

A seguir, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), nº 9394/1996, inova quanto aos aspectos pedagógicos da educação e inclui o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra.” Vai além do que determina a Constituição Federal (1988) ao enfatizar que o ensino de História do Brasil deve focalizar a contribuição das matrizes indígenas, africanas e europeias no nosso processo de formação social e cultural.

Na sequência, em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais, que orientam o processo educativo nas diferentes regiões brasileiras. De acordo com os PCN's (1997, p. 32), “o grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compões o patrimônio sociocultural brasileiro”. Os PCN's destacam a necessidade de inserirmos nas abordagens a Pluralidade Cultural e, de acordo com Pereira, têm “significativa importância nesse contexto, sobretudo por se tratar do primeiro documento oficial no campo educacional a reconhecer a sociedade brasileira enquanto multiétnica e a apontar a importância da valorização da diversidade na instituição escolar” (PEREIRA, 2014, p. 108).

A Conferência Mundial contra o Racismo, discriminação Racial, a Xenofobia e as intolerâncias Correlatadas (Durban, 2001) ratificou parte das deliberações da Conferência das Américas (SANTIAGO, 2000). Tornou o conceito “afrodescendente” como “linguagem consagrada” pela ONU; promoveu avanços nas respostas governamentais em direção ao combate ao racismo, à discriminação e as às desigualdades raciais. Por outro lado, recomendou iniciativas de ações afirmativas com recurso e programas para os

afrodescendentes, vítimas de preconceitos, nas áreas da saúde, educação, habitação, eletricidade, água potável e meio ambiente. A delegação brasileira, conforme Oliveira (2012, pp. 119-120), “com 500 participantes, além de levar as reivindicações históricas do Movimento Negro, um dos itens exigidos foi à introdução dos estudos de História da África e História do Negro nos currículos escolares brasileiros”.

Ao se redefinir a Conferência de Durban (2001), Kaly (2013, p. 186), por sua vez, defende: “é possível defender a “África” como inspiradora de mudanças, tendo precipitado as decisões políticas para a implementação das políticas públicas compensatórias.” Nelas, os impactos positivos são, entre outros, o ensino de História e Cultura da África, dos afrodescendentes e povos indígenas.

Na continuidade desse processo extremamente rico e complexo, marcado pela emergência de movimentos sociais, discussões, projetos e ações visando atenuar as desigualdades, é aprovada a Lei 10.639/2003 em meio a um intenso debate social, com especial destaque para a participação do movimento negro. A Lei 10.639/2003 tornou obrigatório, na Educação Básica, o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana no Brasil. A mesma, de acordo com Torres & Ferreira, reúne:

Elementos sugestivos de mudanças importantes no ensino da disciplina escolar História, em virtude de ela apresentar tradições curriculares consolidadas e que trazem como marca importante o protagonismo do homem branco em detrimento dos processos vivenciados pelos africanos em nossa sociedade (TORRES & FERREIRA, 2014, p. 89).

Ao se referir a temática da lei 10.639/2003, Macedo (2013, p. 7), por sua vez, assim se refere: “o objetivo é romper com o silêncio que persiste nos currículos tradicionais e ampliar o espaço da África e dos Africanos na memória coletiva do Brasil, que é considerado o país com maior população afrodescendente do mundo”.

A aprovação da Lei 10.639/2003 se aglutina a um contexto de debates, enfrentamento ao racismo, organização de programas de ações afirmativas, luta pelos direitos dos povos indígenas e populações afrodescendentes. Dessa certa forma, a lei 10.639/2003, no entendimento de Pereira (2011, p. 148), atendeu, criticamente, “o ensino de história centrada nas narrativas etnocêntricas, em que registros de história afro-brasileira foram ignorados ou silenciados, ou compareceram, via de regra, de forma estereotipada”.

A seguir, em 2004, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o

Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que regulamentam a alteração da lei 9394/1996 pela lei 10.639/2003. A sua leitura revela a valorização da diversidade e propõe estratégias pedagógicas, visando à superação das desigualdades étnico-raciais. Além disso, as DCN's (2004, p. 17) salientam que “não se trata de mudar o foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira”. Ao efetivar estudos sobre a mesma, Pereira (2014, p.191) ressalta que o seu conteúdo correlato à lei 10.639/2003 está “orientado por uma agenda de antirracismo, pela legítima positivação de memórias e da ascendência africana”.

Em 2008, a Lei 10.639/2003 foi modificada por outra, a lei ordinária nº 11.645/08, de março de 2008, que inclui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar. É evidente que essa gama de acontecimentos acrescidos da nova legislação vão causar impacto na Educação Brasileira. Ao estudar o conteúdo estabelecido pela lei 11.645/08 e a integração com as propostas de educação étnico-raciais explicitadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2004), Bittencourt (2013, p. 102) argumenta que:

Ambas as propostas relacionam-se aos esforços de determinados setores da sociedade para superação de “um imaginário étnico-racial” que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias de sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática (BRASIL, 2004).

Em meio a essas tensões, surgem reflexões e questionamentos a respeito do ensino de História e da escola na Educação Básica. Nessa perspectiva, Guimarães (2013, p. 80) adverte: “respeitar, valorizar e incorporar a história e a cultura afro-brasileira e indígena na educação escolar são atitudes que não podem, a meu ver, ser tratadas como meros preceitos legais, mas um posicionamento crítico perante o papel da História como componente formativo da consciência histórica e cidadã dos jovens”.

Após a fundamentação respaldada na legislação e nos autores que se debruçaram sobre a temática, pretendemos, neste texto, apresentar algumas possibilidades para a abordagem da História e Cultura Afro-brasileira. Muitos são os caminhos que permitem a sua realização, mas escolhemos inserir, neste escrito, a

literatura e a música como alternativas. A seguir, compartilhamos outras reflexões e possibilidades.

Ao realizar as reflexões teóricas, revisamos os aportes científicos, retornamos conceitos como uma elaboração teórica e cultural, sugerimos temáticas, indicamos fontes e alternativas, as quais, de acordo com Guimarães (2013, p. 259), devem permitir:

Incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de história, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares, as culturas escolares e o universo mais amplo, mas também a necessidade de (re) construirmos nossas concepções pedagógicas.

Delineando esse caminho, retomamos um texto antecedente de Rocha (2013), quando procuramos estabelecer diálogos entre ensino e pesquisa em História, utilizando “linguagens alternativas”, tais como: imagens pictóricas, gráficas, fotografias, textos, letreiros, cartazes, documentos escritos, artigos de jornal, obras literárias, mapas, cultura material, história oral, acervo de museus, filmes, documentários e músicas, enfim, as inúmeras “linguagens expressivas”. Nessa perspectiva, reportamo-nos a Arruda (2011, p. 135), quando defende: “o uso de diferentes linguagens pelos sujeitos proporcionam transformação cognitiva, mudanças na forma de pensar e relacionar saberes e raciocínios, ao considerar a complexidade podem promover a experiência singular, valorizando a estética e o subjetivo”. A literatura é um texto que, como outro texto qualquer, é permeado pela subjetividade de seu autor, mas nem por isso ele deixa de ter importância e relevância.

Pelo contrário, reconhecidamente, a subjetividade é algo a ser considerado e deve permear também os estudos históricos. Nas últimas décadas, no entendimento de Ferreira (2009, p. 61), “os textos literários passaram a ser vistos pelos historiadores como materiais propícios a múltiplas leituras, especialmente por sua riqueza de significados para o entendimento do universo cultural, dos valores sociais e das experiências subjetivas de homens e mulheres no tempo.” No ensino, o uso da literatura pode, portanto, ser repensado como um importante recurso de interpretação e reflexão sobre a História.

Entre tantas características desse uso, podemos ressaltar que os textos literários podem trazer dimensões que os textos mais “históricos”, por vezes, podem não produzir. A história e a literatura, nesse entendimento, representam formas diferenciadas de

apresentar o ser humano e as suas relações com a sociedade, a cultura, enfim, com o mundo. A literatura representa o ser humano no tempo a partir de narrativas descompromissadas com os acontecimentos. A história, por sua vez, vale-se do presente para recolher, selecionar e interpretar fontes do passado e busca, dessa forma, construir narrativas comprometidas com a realidade, vivenciadas pelos seres humanos em diferentes contextos e temporalidades. Na verdade, de acordo com Ferreira (2009, p. 68), a literatura e as artes “sempre constituíram formas de expressão próprias, associadas ao belo, ao trágico, ao sublime e ao segredo, ou ao profano, ao transgressivo e ao utópico”.

Nessa caminhada, História e Literatura, ABUD et. al. (2010, p. 45), por sua vez, defendem: “encontram-se nesse intermezzo, pois a ficção produzida pela segunda, mesmo revestida do uso tradicional do passado representado na história dos heróis, possibilita, indiretamente, a observação da mentalidade de grupos excluídos”.

Nesta perspectiva, a História e a Literatura não podem ficar aprisionadas a uma narrativa repleta de batalhas, heróis, mitos, símbolos, crenças, tradições ou a ótica em que os índios são preguiçosos, as mulheres menos inteligentes e os negros supersticiosos, dentre outros estereótipos. Defendemos que ambas precisam abrir espaço para novas temáticas, em que negros, índios, mulheres, crianças, desfavorecidos economicamente tenham asseguradas as suas presenças como objetivo de discussão, bem como a etnicidade, diversidade, a pluralidade cultural, a cidadania e os direitos humanos. A utilização de textos literários nas aulas de História, segundo Fonseca:

[...] reservadas as suas especificidades artísticas podem nos oferecer pistas, referências do modo de ser, viver e agir das pessoas, dos valores e costumes de determinada época. É uma fonte de documento/evidência que auxilia o desvendar da realidade, as mudanças menos perceptíveis, os detalhes sobre lugares e paisagens, as mudanças naturais, os modelos de o homem relacionar-se com a natureza em diferentes épocas (FONSECA, 2004, pp. 165-166).

Os textos literários nos remetem para dimensões do cotidiano. Por outro lado, permitem a sua interligação com o leitor e/ou estudante. Isso nos leva a refletir a respeito do que diz Oliveira (2013, p. 222): “a literatura é um texto que como outro texto qualquer é permeado pela subjetividade do seu autor, mas nem por

isso ele deixa de ter importância e relevância”. Na realidade, são produções que podem nos ajudar na compreensão de contextos e sujeitos históricos.

A literatura tem como pano de fundo o contexto histórico e a realidade socioeconômica. É nesta linha que passamos a propor a literatura como fonte de ensino e pesquisa em História. Ao que tudo indica, adverte Carvalho, “o trabalho com literatura na escola envolve a responsabilidade do educador sobre a formação do leitor. Cabe ao professor sensibilizar para as diferentes formas de expressão e tratar das questões discursivas que possibilitem a compreensão da constituição identitária” (CARVALHO, 2015, p. 322).

É nessa linha de pensamento que passamos a sugerir atividades como as seguintes obras literárias: “Bruna e a galinha d’Angola” (Geranilda de Almeida); “Obax” (Andre Neves), “O Livro das Origens” (Jose Arrabal), “A História do rei Galanga” (Geranilde Costa), “Ifa, o Advinho” (Reginaldo Prandi), “Minha Mãe e negra sim!” (Patrícia Santana), “Cada um com seu jeito, cada jeito e um!” (Licimar Rosa Dias), “África: um breve passeio pelas riquezas e grandezas africanas” (Fernando Paixão), “Omo-obra: história de princesas” (Kiusam de Oliveira), “Histórias Africanas para contar e Recontar” (Rogério Andrade Barbosa); “Menina Bonita do Laço de Fita” (Ana Maria Machado); “A Cor da Vida” (Semíramis Pateno); “Gosto de África, estórias de lá e daqui” (Joel Rufino dos Santos); “A Ovelha Negra” (Aibê Bernardo); “Mota Coqueiro” (José do Patrocínio); “Meu Amor Negro” (drama/preceitos de Maria Kupstas); “O Cortiço e o Mulato” (Aluísio de Azevedo); “A Escrava Isaura” (Bernardo Guimarães); “As Minas do Prata” (José de Alencar); “O cabeloira” (Franklin Távora); “As Vítimas-algozes: quadros da escravidão, O Moço Loiro” (Joaquin Manuel Macedo); “Pai contra Mãe” (Machado de Assis); “O Bom-crioulo” (Adolfo Caminha); “Lendas Negras” (folclore de Julio Hemilio Bras e salmo Dansa); “Três Anjos Mulatos do Brasil” (Biografia Pe José Mauricio, Mestre Valentin, Aleijadinho; autor: Rui de Oliveira); “África Eterna” (Rui de Oliveira). Esses dois livros trazem uma abordagem histórica, geográfica, cultural e literária; “Essa Nega Fulô; Invenção do Orfeu” (Jorge de Lima); “Jubiabá; Mar Morto; Tenda dos Milagres” (Jorge Amado); “O Horto” (Auta de Souza; RN 1876/1901); “Úrsula” (Maria Firmina dos Reis; MA 1825/1917). Várias obras sobre o cotidiano do Rio de Janeiro do século XIX, (João do Rio – 1881/1921), Quarto de Desespero, Pedacos de Fome, Provérbios, Diário de Bitita (Carolina Maria de Jesus); Estórias Quilombo (MEC, 2008); Contos Crioulos da Bahia (Mestre Didi); Um defeito de Cor (2007, Ana Maria

Gonçalves); Contos Africanos dos países de língua portuguesa (PNBE, 2011); Kizomba, andanças e festanças – 1998, Ópera negra – 2001; Memórias Póstumas de Teresa de Jesus – 2002; O Nascimento do Samba – 2014 (Martinho da Vila); Olhos d'água (Conceição Evaristo).

No campo da poesia, sugerimos as criações de castro Alves; Oliveira Silveira; Lima Barreto; Jorge de Lima; Maria Rita Py Dutra; Solano Trindade; Henrique Cunha; Esmeralda Ribeiro; etc. Quando unimos literatura e linguagem musical, encontramos relíquias nas obras de Noel Rosa, Candeia, Paulinho da Viola, Elton Medeiros, Nei Lopes, Luiz Carlos da Vila, Mauro Duarte, João Nogueira, Paulo Cezar Pinheiro entre outros. A Literatura Negra Brasileira, de acordo com Silva:

Faz uma releitura dos espaços/tempos de cotidiano particularizado pelas tensões étnicas e culturais. As representações estéticas desse fenômeno concretizam-se através das representações das relações entre as categorias sociais e culturais na poética de escritores negros (SILVA, 2012, p. 45).

Sob esta ótica, recomendamos a utilização de obras literárias como ferramentas imprescindíveis para a construção do conhecimento histórico. A leitura, a interpretação e análise de romances, crônicas, poesias, contos, textos literários e/ou jornalísticos podem tornar-se instrumentos e estratégias importantes para um ensino de História agradável e interessante.

As etnias que chegaram ao Brasil, via tráfico negreiro, eram oriundas de diferentes regiões da África de onde trouxeram as suas línguas e culturas como relato: “os nagôs provenientes da Nigéria, do Benin e do Togo, de língua Iorubá; os fons ou minas – provenientes do antigo Daomé, atual Benin, de língua Jeje; os bantos – provenientes de Angola, Congo, Moçambique, Zimbábue, etc. de língua banta” (THEODORO, 2005, p. 84).

Na realidade, muitas palavras pronunciadas na nossa língua têm procedência africana: angu, bagunça, cafuzo, caçula, cachimbo, curinga, cuca, fubá, fuleiro, fulo, macumba, mala, banda, samba, ginga, tanga, sunga, quizomba, xodó, balangandá, berimbau, caçamba, dengo, embalo, fubá, gangorra, jiló, lundu, mandioca, mocotó, moqueca, orixá, quibeebe, quindin, quitanda, quilombo, zangar, zumbi. Nessa altura de nossa abordagem, relembramos a importância da oralidade e da figura emblemática

do Griot. Para Carvalho, o papel do Griot “é preservar a memória e promover a integração das coletividades, atualizando os símbolos construídos historicamente. Por meio da tradição oral, a cultura africana atravessou fronteiras, deslocando sua voz para outros continentes” (CARVALHO, 2015, p. 320). Theodoro também defende que a contribuição africana “é muito significativa para todos os setores da vida brasileira, quer se relacione à linguagem, à vida familiar ao sistema simbólico, à comunidade religiosa, à produção do saber (Ciência) ou à transmissão do saber (Educação)” (THEODORO, 2005, p. 83). Consideramos que a literatura concilia e confronta vínculos históricos, estéticos, imaginação, subjetividades, contextuais, etc. Na realidade, “abordar as grandes questões da literatura em seu processo interacional” é bem importante na formação intelectual, humana e criativa do educando” (CARVALHO, 2015, p. 336).

HISTÓRIA E MÚSICA

A outra linguagem alternativa interessantíssima, focalizada neste texto, é a Música, a qual é uma das mais criativas manifestações artísticas e culturais de um povo e forma de comunicação que faz parte de nossas vidas. A música, de acordo com ABUD e GLEZER (2004, p.122), “é produto social (...) representa modos de ver o mundo, fatos que acontecem na vida cotidiana, expressa indignação, revolta, resistência, e mesmo que tenha um tema específico, ela traz informações sobre um conjunto de elementos que indiretamente participam da trama.” Quando falamos em Música, lembramos de sons (melodias), de letra (mensagem), tema, vozes, gestos, vestimentas, paixões, lugares culturas. No caso da música brasileira, de acordo com Napolitano, esta forma um:

[...] enorme e rico patrimônio cultural, uma das nossas grandes contribuições para a cultura da humanidade. Antes de inventarem a palavra “globalização”, nossa música já era globalizada. Antes de inventarem o termo “multiculturalismo”, nossas canções já falavam de todas as culturas, todos os mundos que formam os brasis (NAPOLITANO, 2002, p. 109).

No que diz respeito à História Cultural, a relação entre a música e o conhecimento histórico ocorre no plano epistemológico em meio a diálogos e diferenças. Por outro lado, no pensar de

ABUD et.al. (2010, p.63), “o conhecimento histórico e a produção musical são formas de explicar o presente, inventar o passado e imaginar o futuro”.

A utilização da Música nos remete à necessidade de sugerirmos atividades que orientam para o levantamento de informações, estudo de símbolos, figuras de linguagem, amores, etnicidades, cotidiano, trabalho, valores, ideias, modos, comportamentos, mentalidades, identidades, regionalismos, questões sociais, economias, políticas, diversidades... Originando, inclusive, novas formas de organização de conteúdos. Nesse contexto, é pertinente lembrar DUARTE (2013, p. 209), quando assim se refere: “A música não é apenas uma combinação de notas dentro de uma escala, mas também ruídos de passos e bocas, sons eletrônicos, ou ainda uma vestimenta e gestos do cotidiano de determinados indivíduos que gostam de um tipo de som”.

É pertinente lembrar que as letras das músicas também reforçam clichês, representam evidências, registros de fatos, eventos sociais, manifestações culturais e conceitos que devem ser analisados à luz de seu contexto sociocultural. Tal atividade, com certeza, colabora para a elaboração de conceitos espontâneos, bem como para as suas relações com os conceitos científicos. Por outro lado, segundo Guimarães (2013, p. 286), “a incorporação de canções desperta o interesse dos alunos, motiva-os para as atividades, sensibiliza-os em relações aos diversos temas e desenvolve a criatividade”.

É enorme a potencialidade histórica e cultural da Música, no Brasil e no mundo. Convém atentar para o fato de que a Música, aliada a um conteúdo inovador, pode constituir-se em um componente lúdico e cognitivo para a conscientização, indagação, inserção social, sensibilização, experiências individuais e coletivas, bem como em uma estratégia didática para um ensino de história inovador, valorativo e coerente com as necessidades da sociedade contemporânea. Outro aspecto fundamental na relação entre a história, música e o processo de aprendizagem é a “articulação entre texto e contexto para que a análise histórica não seja reduzida e se limite à própria importância da música, deixando em segundo plano sua contextualização” (DUARTE, 2013, p. 210-213).

Dessa forma, é possível afirmar que a música pode ser utilizada como importante recurso didático em atividades criativas a serem desenvolvidas nas aulas de História, Geografia, Artes e Língua Portuguesa, entre outras. No entanto, é preciso que o professor, ao organizar o seu planejamento, tenha presente o que recomenda que:

Se existe certa facilidade em usar a música para despertar interesse, o problema que se apresenta é transforma-la em objeto de investigação. Ouvir música é um prazer, um momento de diversão, de lazer, o qual, ao entrar na sala de aula, se transforma em uma ação intelectual. Existe enorme diferença entre ouvir música e pensar a música (BITTENCOURT, 2004, p. 379-380).

Nesse viés, a Música no cotidiano do espaço escolar precisa ultrapassar os contornos de adorno e agregar-se aos estudos de História Cultural. Em meio a esse processo, abre-se um enorme espaço para a discussão da música popular Brasileira (MPB), principalmente as ligada ao Samba, tendo em vista as suas origens históricas ligadas à África e aos negros brasileiros. Os principais elementos da música africana “são de caráter rítmico-percussivo, coreográfico, místico-religioso, vocal, lexical e humorístico. Esses elementos viriam a fazer parte direta da estrutura musical brasileira” (THEODORO, 2005, p. 136). Por considerarmos a sua riqueza do ponto de vista histórico, cultural, melódico e rítmico, é que sempre inserimos na pauta de nossas discussões.

Passamos, a seguir, a elencar algumas músicas que tratam de temáticas sintonizadas com as questões da África e da História e Cultura Afro-brasileira. O desafio é inseri-las nas abordagens, procurando, sob o ponto de vista didático, explorá-las da melhor forma possível. Entre elas, podemos citar: “Pelo Telefone” (Dunga); “Aquarela do Brasil” (Ari Barroso, “Lindo e Trigueiro”); “Canta Brasil” (Alcyr Pires Vermelho); “Canto das Três Raças” (“Um canto de revolta pelos ares”); “Tributo aos Orixás”, “Brasil Mestiço”; “Santuário da Fé”; “Jogo de Angola”; “Deusa dos Orixás”; “O Mar Serenou”; “Candongueiro”, “Mãe África”, “Morena de Angola”, Ilexá (eternizadas na voz de Clara Nunes); “Embala eu (Clementina de Jesus)”; “Sorriso Negro” (Dona Ivone Lara); “Dia de Graça” (Candeia); “Kizomba”; “Festa da Raça” (Luíz Carlos da Vila, “Valeu Zumbi... o grito forte dos Palmares); “Carta a Mandela”; “Nas Veias do Brasil” (Beth Carvalho); “Balaio de Sinhá”, “Terreiro Brasil”, “Kissanga (Graça Braga); “Preceito”, “Oxum Olá”, “Conceição da Praia”, “Jardim das Oliveiras” (Luiza Dionísio); “Vá cuidar da sua vida”, “Luandê”(Virginia Rodrigues); “Chicala”, “Orixás”, “Seu Moço” (Fabiana Cozza); “Milagres do Povo” (Caetano Veloso/Gilberto Gil); “Todo o camburão tem um pouco de navio negreiro” (Rappa); “Lavagem Cerebral” (Gabriel, O Pensador); “Retrato em Claro e Escuro” (Racionais MC’s) e “*Black is Beautiful*”/Preto é Bonito, (Marcos e Paulo Sérgio Valle), entre outras.

Nesse mesmo enfoque, também as músicas infantis podem ser trabalhadas criticamente, principalmente “Escravos de Jó” e “Boi da Cara Preta”. Vale a pena dar uma pesquisada nas composições de Arlindo Cruz, Leci Brandão, Noca da Portela, Paulinho da Viola, João Nogueira, Paulo Cezar Pinheiro, Nei Lopes, Jorge Aragão, Almir Guineto, Martinho da Vila. Buscar o repertório de Alcione, Clara Nunes, Margarete Menezes, Teresa Cristina, Fundo de Quintal, Diogo Nogueira, Graça Braga, Luiza Dionísio, Aline Calixto, Thaís Macedo, Clara Moreno, Virginia Rodrigues, Fabiana Cozza.

Os sambas enredo das Escolas de Samba do Rio de Janeiro, principalmente, constituem-se em um vasto universo em que as temáticas afro-brasileiras sempre estão presentes. Como exemplo, lembramos os enredos “Ilu Ayê, terra da vida” (Portela, 1972); “Negro”, “Liberdade: Realidade ou Ilusão” (Manguiera, 1988), “Tambor” (Salgueiro, 2009). Sugerimos que sejam revisitados Sambas de enredos apresentados pelas escolas de samba: Beija-Flor, Estácio de Sá, Império Serrano, etc.

A riqueza histórica, poética e melódica da MPB, principalmente nos gêneros que guardam a ancestralidade africana e indígena, se bem explorados metodologicamente, podem se construir em uma vertente fértil para o enriquecimento do ensino de História. É necessário sublinhar a importância das práticas pedagógicas alicerçadas em linguagens mentais e produções de saberes históricos por parte dos alunos. Esse processo, quando bem conduzido, pode desencadear aprendizagens significativas, a saber:

Tal linguagem pode ser percebida única e exclusivamente em e mediante o tempo, alimentando-se de uma memória afetiva que se transforma em uma consciência musical no presente, facilitando as narrativas, as reflexões, às práticas ou interpretações históricas... (DUARTE, 2013, p. 220).

Salientamos, portanto, a pertinência de aprendizagens significativas para o avanço de conquistas sociais, democráticas e humanas. Ainda sob esta ótica, referimo-nos à interessante possibilidade de inserir atividades lúdicas no processo educativo. Esses encaminhamentos podem contribuir para que ocorra a aprendizagem da história através da Música. Nesta direção, Fermiano & Santos (2014) indicam alternativas para a utilização da música: escolher músicas relacionadas ao assunto do currículo e ter claros os objetivos didáticos dessa escolha, revelando-os para a classe; criar oportunidade para ouvir a música escolhida várias

vezes; contextualizar a atividade com informações do tipo – época em que foi composta, compositor, o motivo, os instrumentos utilizados, o intérprete – e acrescentar informações de especialistas e críticas, se necessário. Diante desse conjunto de reflexões e da proposição da literatura e Música, como “linguagens alternativas”, para o ensino de história, esperamos colaborar para dar visibilidade social e curricular para a História das populações afrodescendentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos da História e Cultura da África e Afro-brasileira precisam ganhar espaços nas pautas das discussões, pois, afinal, como defende Sacramento (2014, p. 87), “a presença da África no Brasil se manifesta em múltiplas dimensões de nossa sociedade. Está na religiosidade, no respeito aos ancestrais, na oralidade, nas palavras que usamos, nos hábitos alimentares, na ancestralidade, nos modos de organização comunitária, na musicalidade e na diversidade de manifestações culturais, como o samba de roda, o tambor de crioula, a capoeira, o jongo no sudeste.”

Na busca pela inserção da História e Cultura Afro-brasileira nas práticas pedagógicas em História, entendemos ser recorrente ressaltarmos, ainda, alguns pontos significativos para a sua abordagem, tais como: partir da atualidade das questões afro-brasileiras, enfatizar a diversidade social e cultural desses povos, levantar dados e saber onde e como se encontram os afrodescendentes, analisar as informações do censo 2010; destacar a participação desses povos em todos os momentos históricos e culturais entre a África e o Brasil; teorizar e focalizar os conceitos: África, historiografia, nação, cultura, negro, negritude, consciência negra, racismo, ancestralidade, escravidão, identidade, memória, patrimônio afro-brasileiro, etc.; evitar equívocos e salientar a África como um dos berços da humanidade, a partir da sua complexa realidade política, econômica, natural, social, étnica e cultural; explorar imagens, mapas, textos jornalísticos, documentários sobre a temática em questão, pesquisar sobre as famílias afrodescendentes e a sua participação na história da comunidade local e regional, trabalhar as relações étnico-raciais etc.

Nesse sentido, as práticas constituir-se-ão em espaços de educação para diversidade, democracia, liberdade, reflexões sobre a escravidão, dores e ressentimentos, denúncia de racismo e das desigualdades. Ao mesmo tempo, as mesmas incentivarão o respeito aos direitos humanos, cidadania e uma convivência social

respeitosa. Recomendamos que as práticas pedagógicas sejam pautadas na interdisciplinaridade, aprofundamento teórico e metodológico, interculturalidade, multicidade dos saberes enquanto construções sociais sob o olhar curioso, crítico e reflexivo do professor mediador que no entendimento deve promover “a participação ativa do aluno na busca pelo entendimento da sociedade atual e, ao mesmo tempo, para lançar um olhar crítico sobre o passado, relacionando-o ao presente e vice-versa, são (e devem ser) objetivos do ensino de História na escola” (ZASLAVSKY, 2015, p.34). Enfim, esperamos contribuir para a aplicação da lei 10.639/2003 no ensino de História.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria et. al. (Orgs). *Ensino de História*. Ideias em Ação. São Paulo: CENGAGE, 2010.

ABUD, Kátia; GLEZER, Raquel. *A música popular: resistência e registro*. In: História. São Paulo: USP / SEE/SP, 2004.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. *Na tessitura das tramas virtuais: entre histórias, tecnologias e aprendizagens*. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JUNIOR, Décio (Orgs). *Perspectivas do Ensino de História: Ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: EDUFU/FAPING, 2011, p. 131-153.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araújo. Qual África? Significados da África para o movimento negro no Brasil. In: *Estudos Históricos*, nº 15, 2007, p. 25-56.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs). *Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas*. Rio de Janeiro: PALLAS/UFRJ, 2013. p. 101-132.

CARVALHO, José Ricardo. Educação, Identidade e Literatura Oral: o Griot na diáspora africana. In: *Revista Fórum Identidades*. Ano 8, v. 16. Itabaiana: GEPIADDE/UFS, jul/dez, 2014. P. 313-336.

COSTA e SILVA, Alberto. *Um Rio chamado Atlântico. A África no Brasil e o Brasil na África*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira / UFRJ, 2003.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS. Brasília, MEC, 2004.

DUARTE, Milton Joeri Fernandes. Música e Construção do Conhecimento Histórico em Aula. In: SILVA, Marcos (Org). *História. Que ensino é esse?* Campinas: Papirus, 2013, p. 207-270.

FERMIANO, Maria Belintane; SANTOS, Adriane Santarosa dos. *Ensino de História para o Fundamental I*. Teoria e Prática. São Paulo: Contexto, 2014.

FERREIRA, Antonio Celso. Literatura – A Fonte Fecunda. In: PINSKY, Carla Bessanezi; LUCA, Tania Regina de (Orgs). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009. P 61-91.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História*. 2 ed. Campinas: Papirus, 2004.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e Prática de Ensino de História*. 13ª ed. Campinas: Papirus, 2013.

GOMES, Flavio dos Santos. Sonhos como Terra, construindo a cidadania. In: PINSKY, Carla B. (Orgs). *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.

GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz. Movimento Negro e Educação. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº 15, 2000, p. 134-158.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves. A Questão Étnico-racial e o sistema de ensino brasileiro. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves (Orgs). *História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Escola*. Rio de Janeiro: Outras Letras/UERJ, 2012, p. 10-23.

KALY, Alain Pascal. O Ensino de História da África no Brasil: o início de um processo de reconciliação psicológica de uma nação. In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs). *Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas/UFRJ, 2013, p. 155-214.

MACEDO, José Rivair. *História da África*. São Paulo: Contexto, 2013.

MATTOS, Regiane Augusto de. *História e Cultura Afro-brasileira*. São Paulo: Contexto/UNESCO, 2007.

NAPOLITANO, Marcos. *História e Música*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. v. 01. Brasília: MEC, 1997.

PEREIRA, Amauri Mendes. *Três impulsos para um salto: trajetória e perspectivas do Movimento Negro*. Rio de Janeiro: CEEA-UCAM, Monografia, 1999.

PEREIRA, Vinicius Oliveira. A Capoeira no Cotidiano Escolar: tecendo caminhos para implantação da lei 10.639/2003. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves (Orgs). *Diversidade e Sistema de Ensino Brasileiro*. V. 2. Rio de Janeiro: Outras Letras/UERJ, 2014, p. 107-119.

PEREIRA, Junia Sales. Da Ruína à Aura: convocações da África no Ensino de História. In: MAGALHÃES, Marcelo et al (Orgs). *Ensino de História*. Usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: FGV, 2014, p. 187-205.

PEREIRA, Amauri. *Trajetórias e perspectivas do movimento negro brasileiro*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

_____. África e Lei 10.639/03. Da Militância Negra aos Espaços Escolares. In: OLIVEIRA, Cristiane Gomes de et al (Orgs.) *Escola, Culturas e Diferenças: experiências e desafios na educação básica*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2011, p. 243-271.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. *Ensino de História: (descaminhos na construção de um objeto de pesquisa*. SILVA, Cristiane BERETA; Zamboni, Ernesta. (Orgs). *Ensino de História, Memória e Culturas*. Curitiba: CRN, 2013, p. 299-244.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *História da África e dos Africanos na Escola*. Rio de Janeiro: Imperial novo Milênio/FAPERG, 2012.

ROCHA, Aristeu Castilhos da. História e Cultura Afro-brasileira Subsídios para a Prática Docente. *Revista Latino Americana de História*. Formação de professores de História. Ed. Especial. São Leopoldo: UNISINOS, Agosto/2013, p. 171-192.

SACRAMENTO, Mônica. O Jongo na Escola: uma aposta no diálogo entre saberes e práticas de dois territórios. In: GONÇALVES, Maria Alice; RIBEIRO, Ana Paula Alves. *Diversidade e Sistema de Ensino Brasileiro*. Rio de Janeiro: Outras Letras/UERJ, 2014, p. 88-105.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Pesquisa e Luta por Reconhecimento e Cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs). *Afirmando diferenças*. Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. 3º ed. Campinas: Papirus, 2010, p. 27-53.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras*. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 155-172.

SILVA, Selva Maria da. Literatura negra Brasileira: leitura e escrita. In: RIBEIRO, Ana Paula Alves; GONÇALVES, Maria Alice Rezende (Orgs). *História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Escola*. Rio de Janeiro: Outras Letras/UERJ, 2012, p. 38-50.

SILVERIO, Valter Roberto. A (Re) configuração do Nacional e a Questão da Diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVERIO, Valter Roberto (Orgs). *Afirmando Diferenças*. Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2010, p. 87-108.

THEODORO, Helena. *Buscando Caminhos nas Tradições*. In: MUNANGA, Kabengele (Org). Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 83-100.

TORRES, Marcele Xavier; FERREIRA, Marcia Serra. Currículo de História: reflexões sobre a Problemática da Mudança a partir da lei 10.639/2003. In: MONTEIRO, Ana Maria et al (Orgs). *Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e aspectos políticos*. Rio de Janeiro: Manual X/FAPERG, 2014, p. 83-97.

ZASLAVSKY, Susana Schwartz. *Formação inicial de professores de História*. Reflexões sobre tempos e espaços na ação didático-pedagógica. Curitiba: Prismas, 2015.

SOBRE OS TIJOLOS DO TEMPO: OS USOS DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

Edylane Eiterer^{*}

DESPERTANDO PARA O NOVO

Ser professora de História é um desafio. É situar-me entre a busca de novas abordagens que tornem o trabalho, ao mesmo tempo, mais didático e mais efetivo, capaz de possibilitar aos alunos a percepção deles como sujeitos, como agentes da História e personagens ativos nas relações de seus grupos de convivência.

Esse desafio, ao se reportar à escola, tange a escolha de temas de trabalho que abordem a pluralidade e a diversidade – individuais e coletivas – e que estimulem a compreensão dos processos de permanência e mudança, de continuidade e ruptura, de diferenças e semelhanças.

Como um ponto de interseção entre a realidade do aluno que precisa ser compreendida e o ensino da História escolar, que integra o currículo oficial, encontrei a possibilidade da Educação Patrimonial.

Trabalhar com Educação Patrimonial é lidar, diretamente, com as relações entre a identidade e a memória, abrindo espaço para discussões sobre a pluralidade cultural. É entender que, através dessa metodologia (HORTA, 1999), podem-se desenvolver movimentos de compreensão e discussão acerca dos bens culturais. Desvendar seus mitos e suas tradições – muitas vezes inventadas¹

^{*} Doutoranda em Estudios Interculturales em Historia de la Europa Medieval Mediterránea (Universidad d'Alacant). Mestre em Educação com ênfase em Políticas Públicas e Movimentos Instituintes: Identidade, Memória, Cultura, Educação Patrimonial e Patrimônio Cultural. Mestranda em Patrimônio, Cultural, Paisagem e Cidadania (UFV). Historiadora (UFJF), pós-graduada em Gestão do Patrimônio Cultural (Instituto Metodista Granbery/PEMEAR). Atua como professora substituta de História no Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora. Contato: edylaneeiterer@yahoo.com.br

¹ Sobre as tradições inventadas pode-se recorrer tanto a Hobsbawm, que difundiu o termo quanto a Edward Said, que, de modo mais biográfico o apresenta nas relações de identidades. Essas abordagens estão nos seguintes textos: HOBBSAWM, Eric; RANGER Terrence. *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University

devido às relações de poder vigentes – ou possibilitar ações de proteção, conservação e promoção dos Patrimônios Culturais.

Saliento aqui, que, quando aponto a Educação Patrimonial como uma metodologia, é porque acredito em sua eficácia enquanto múltiplas possibilidades de ações que promovem o ensino e que devem ser constantes.

A Educação Patrimonial não pode ser vista apenas como um trabalho com início, meio e fim, mas como uma continuidade, como um processo, uma vez que toca temas em transformação. Limitar o tempo de sua ação seria, portanto, reducionista e pouco eficaz, não alcançando os objetivos de se despertar olhares críticos e construtivos acerca dos Patrimônios Culturais e de questões da sociedade.

Nesse ponto, os Patrimônios Culturais assumem o papel de ferramentas no processo de ensino e aprendizagem e cabe às escolas incorporá-los à ordem do dia, de maneira que as ações educativas se estreitem com a herança patrimonial de sua comunidade, sejam elas materiais e/ou imateriais.

Essa aproximação é, sobretudo, um exercício da cidadania, com o objetivo de se promover o direito à memória e à diversidade cultural², valendo-se, então, de espaços não formais para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem e possibilitar novos olhares e discussões.

Os usos de espaços não formais de educação, dos lugares que são comuns para os alunos, se aproximam do novo: quando o professor assume seu papel de mediador e traz um local como meio de promoção de conhecimento, o aluno desperta para aquela nova possibilidade. É envolvido por uma aura de curiosidade e espanto, que, segundo a Filosofia, move as descobertas e os debates.

Partir para a admiração de sua realidade, conforme o dicionário filosófico, é o princípio do despertar do conhecimento:

A admiração é o assombro, surpresa, perplexidade ou espanto diante de uma situação. Na Filosofia, a “admiração” ou “espanto” é o princípio fundamental para começar a filosofar, ou seja, é um processo atrativo através do qual não passamos indiferentes perante qualquer coisa, colocando-nos

Press, 2000; SAID, Edward. *Fora de Lugar: memórias*. Trad. José Geraldo Couto. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

² Entre outros autores, sobre a estreita relação entre o exercício de cidadania e o direito à memória e à valorização da diversidade cultural, Jô Gondar e Sandra Pelegrini apresentam os seguintes textos: GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera. *O que é Memória Social?*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005. PELEGRINI, Sandra C. A. *O Patrimônio Cultural e a Materialização das Memórias Individuais e Coletivas*. UNESP – FCLAs-CEDAP, v. 3, nº 1, 2007, p. 01-15.

em movimento, partindo de coisas simples para coisas mais complexas. Assim, admirar-se perante qualquer coisa é ter a capacidade de problematizar o que parecia evidente, procurando esclarecer o que se apresenta como obscuro (JAPIASSÚ, 2001).

Do ponto de vista de Geertz (1978), por exemplo, partir daquilo que é comum e transformá-lo em exótico é descobrir os significados que envolvem uma cultura e os seus símbolos, por isso, usar o Patrimônio Cultural e os espaços não formais de educação possibilita a construção do conhecimento e de debates, para além de se aproximar com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

De acordo com os PCN, o ensino deve primar:

necessariamente por uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental. Nessa perspectiva foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual (BRASIL, 1997, p. 15).

Eis aqui uma grande possibilidade de diminuir os vãos entre os livros de História, o saber acadêmico, e a realidade do aluno. Tocar a questão da pluralidade cultural é embrenhar-se nas questões sociais que constituem uma representação ampla e plural dos campos de conhecimento e de cultura.

Para esse trabalho, os professores precisam participar mais ativamente das realidades locais dos alunos, o que levanta discussões sobre suas realidades, seus patrimônios, suas identidades (EITERER, 2012). Implica um conhecimento tanto do lugar do qual se fala quanto para o qual será ouvido para adequar as atividades aos objetivos propostos com relação aos questionamentos sobre a instituição e permanência dos Patrimônios Culturais e as marcas que eles salientam dentro da sociedade.

Tomar o Patrimônio Cultural como gancho de discussão é ter um amplo espaço para lidar com a história em seu próprio funcionamento, em sua própria materialidade, de modo que caberá ao aluno perceber, por si mesmo, o movimento de criação tanto da História quanto dos elementos que são escolhidos como símbolos da cultura e da identidade que, em tese, o representa.

É um meio de se promover uma investigação que incentiva o aluno-cidadão a perceber

que atrás das coisas há “algo inteiramente diferente”: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhes eram estranhas (VEIGA-NETO, 2003, p. 57).

O entendimento do modo de como são escolhidos e estabelecidos os pontos a serem perpetuados como referências históricas e dos Patrimônios Culturais revela ao aluno as intenções conjunturais no momento desse estabelecimento, e aponta para a compreensão da realidade atual de sua comunidade.

Cabe aqui o pleno uso de metodologias diversas que compõem o quadro da Educação Patrimonial que liga tanto questões sociais, políticas e culturais, em nível nacional, quanto com relação à História local.

Construir atividades que busquem mesclar o conteúdo histórico a ser dado nas salas de aula com a história local, nem sempre abordada, e os Patrimônios Culturais é uma oportunidade para tornar o ensino de História mais prazeroso e crítico para alunos e professores.

Despertar a curiosidade dos alunos e, através dela, promover e estimular o conhecimento, fazendo surgir novos olhares sobre o Patrimônio Cultural é, portanto, uma das atividades da Educação Patrimonial agindo de modo a provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações que despertem nos indivíduos o interesse em resolver questões significativas para as suas próprias vidas pessoais e coletivas.

O Patrimônio Cultural e o meio-ambiente histórico em que está inserido oferecem oportunidades de provocar sentimentos de surpresa e curiosidade, levando os alunos a quererem conhecer mais.

Embora seja uma tendência cada vez maior que as questões relativas ao Patrimônio Cultural sejam inseridas nas pautas cotidianas das escolas e de espaços não formais de educação, como museus e centros culturais, essa relação ainda se dá um pouco descolada entre si. O que busco é a integração das ações e dos espaços.

O principal objetivo das atividades e estudos que venho realizando com estagiários, alunos e professores é que, por meio das metodologias de Educação Patrimonial, todo o espaço da cidade, inclusive o seu Patrimônio Cultural, seja usado como meio de aprendizagem.

As atividades que proponho³ têm como objetivo integrar os saberes escolares e locais e promover uma educação voltada para a relação com os valores do Patrimônio Cultural, imbricadas, inconscientemente, nos alunos. Ideal que, além de ser profícuo para o desenvolvimento da disciplina histórica, está de acordo com o PCN, já que existe a abertura de se fazer adaptações a cada região, inclusive com a adoção de temas especificamente locais.

Em linhas gerais, os trabalhos visam entender como os alunos do Colégio de Aplicação João XXIII⁴ percebem o Patrimônio Cultural de Juiz de Fora, Minas Gerais, e as suas relações com a identidade, a memória, a diversidade e a Educação Patrimonial e como atuam com elas quando aplicadas em sala de aula.

Uma das ideias é promover atividades que estimulem a preservação, mostrando que ela deve se pautar tanto nas técnicas científicas quanto nos conhecimentos tradicionais da comunidade que detém o bem, sugerindo um tom de troca, de colaboração, de mão dupla de concepção educacional.

É importante definir a Educação Patrimonial como uma metodologia que lida com a dinâmica cultural, com os patrimônios materiais e imateriais, salientando o entendimento de que a cultura é um sistema que, ao mesmo tempo atua no coletivo, mas fortalece o individual (GEERTZ, 1978), sendo inerente a todo indivíduo.

Entre os temas abordados aqui, além das metodologias de Educação Patrimonial e da História Local, destaco a importância dos suportes da História Cultural, que nos levam a observar as tradições e as interpretações assumidas nos grupos de alunos e na sociedade em que estão inseridos.

O uso de alguns conceitos-chave também norteia tanto os estudos teóricos quanto as práticas adotadas nas aulas de História, a saber: identidade, memória, diversidade e cultura, que passam por um processo relacionado com a comunicação e com a relação dos homens com os seus pares, já que todos os povos são produtores de cultura.

Por fim, por se tratar de um trabalho local, apresento os Patrimônios Culturais de Juiz de Fora, observados enquanto lugares de memória (NORA, 1993) e como espaços não formais de

³ Uma dessas propostas de atividade será apresentada ao final deste texto, em anexo, a título de exemplo.

⁴ O Colégio de Aplicação João XXIII, unidade acadêmica da Universidade Federal de Juiz de Fora, foi o campo de trabalho de algumas atividades envolvendo a Educação Patrimonial, o Patrimônio Cultural e a História Local para promover relações diretas com a História ensinada nas aulas.

educação que se convertem em instrumentos eficazes para a aprendizagem, servindo como exemplo para o desenvolvimento de atividades semelhantes em qualquer outra localidade.

SOBRE OS TIJOLOS DO TEMPO: A HISTÓRIA LOCAL COMO PONTO DE PARTIDA

Uma vez entendido que o Patrimônio Cultural se liga à diversidade, à memória e à identidade e que, em todo tempo, se relaciona com as práticas do cotidiano, a própria cidade é tomada como um laboratório de análise, inclusive para a percepção das relações de poder estabelecidas ao longo da História.

Compreender a cidade como um organismo vivo e que não é fixo nem imutável, mas constantemente construído e reinventado, faz com que os alunos busquem qual o seu papel diante dessa construção, desde que sejam direcionados a esse objetivo.

É essencial que o professor-mediador incentive os alunos a se enxergarem como construtores da história de seu tempo, como agentes capazes de atuar nesse cenário.

Como Piletti (2004), creio que o currículo e os saberes escolares abrangem todas as experiências de alunos e professores e, nesse caso, é permeado por elementos que vão muito além dos livros didáticos e das aulas expositivas marcadas pelos conteúdos fixos.

Trazer os saberes dos alunos para a sala de aula, resgatando as suas histórias pessoais, é tocar as suas identidades e adquirir elementos que permitem perceber como eles se enxergam na comunidade em que estão inseridos, na própria escola, na relação com seus colegas e consigo mesmos.

O uso da história local, nesse caso, é um facilitador para se chegar à história nacional, já que

a escrita da história local costura ambientes intelectuais, ações políticas, processos econômicos que envolvem comunidades regionais, nacionais e globais. É exatamente esse um dos seus grandes méritos: descrever os diferentes mecanismos de apropriação – adaptação, resposta e criação – às normas que ultrapassam as comunidades locais (REZNIK, 2010, p. 92).

Com esse entendimento, pode-se estudar o Patrimônio Cultural a partir da história local como um campo privilegiado, propício para vários níveis de investigações que possibilitam

enxergar como se trançam e constituem relações de poder entre indivíduos, grupos e instituições, observando toda sorte dos “sentimentos de pertencimento e dos vínculos afetivos que agregam homens, mulheres e crianças na partilha de valores comuns, na necessidade e no gosto de se sentirem ligados a um grupo” (REZNIK, 2010, p. 92).

Com uma visão mais ampla sobre as realidades locais, torna-se possível a construção da mudança no modo em que concebemos o Patrimônio Cultural, livrando-o do estigma que o resume apenas nas “velhas edificações”, uma vez que “é possível alterar a compreensão e o conhecimento que se possui sobre o passado, a partir das questões pensadas no presente” (ANDRADE, 2010, p. 74).

Acredito na importância do trabalho da Educação Patrimonial relacionando diretamente o Patrimônio Cultural e a realidade dos alunos, porque uma sociedade que não respeita e nem valoriza o seu patrimônio perde suas referências e, assim, a sua identidade. Afinal, sempre que falamos em patrimônio, referimo-nos à história, memória e identidade (OLIVEIRA, 2008, p. 138), e logo concebemos a diversidade como peça desse mosaico e a escola como um ambiente profícuo para essas atividades.

Já que entendo a escola como detentora de grande parte do papel de formadora dos cidadãos, ela deve estar em consonância com as demandas da sociedade e inserir a própria cidade nas discussões, usando, nesse caso, a história local para um melhor entendimento da História enquanto disciplina escolar. Neste sentido, cabe ressaltar que:

[...] a história, como conceito polissêmico, remete a dois grandes sentidos, quais sejam, a história como experiência, a história como conhecimento. O adjetivo local, por sua vez, responde por uma qualificação que estabelece a circunscrição de um lugar. Esse sentido se manifesta mais claramente no uso do verbo localizar, qual seja, situar algo em um lugar, o que, por outro lado, nos leva a uma ação. A história local é, em intrínseca complementaridade, conjunto de experiências de sujeitos em lugar e, também o conhecimento sobre o conjunto dessas experiências (MONTEIRO, 2007).

Nesse sentido, pensar a história local remete ao pensamento também da História Nacional e Mundial, fazendo sempre o trabalho de mostrar que as relações sociais, políticas e culturais não são descoladas no tempo e no espaço. É importante ressaltar aos alunos que a História é um processo de construção permanente e impulsionador para a compreensão do presente.

O PATRIMÔNIO CULTURAL COMO RECURSO DIDÁTICO

É importante perceber o Patrimônio Cultural como uma categoria de pensamento (GONÇALVES, 2003), que se liga, diretamente, com a coletividade e suas relações sociais, como o resultado de um processo dessas relações. Assim como Chauí (2010), concordo com a noção dos semióforos de cultura, apontando que o Patrimônio Cultural é algo único (por isso, dotado de aura), que possui uma significação simbólica dotada de sentido para a coletividade.

Cabe, portanto, enquadrar o Patrimônio Cultural como um símbolo construído pelas sociedades para auxiliar na fixação das identidades nacionais, por exemplo, que “não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas, transformadas no interior da representação” (HALL, 1997, p. 48). Sendo um símbolo, é uma linguagem e precisa ser inteligível a todos que convivem com ele.

A compreensão dos significados que esses Patrimônios Culturais carregam não é plena para toda a comunidade, de modo que, embora atuem diretamente na construção da identidade e da memória de uma sociedade, constituindo os lugares de memória, muitas vezes, passam despercebidos no cotidiano.

É por ser parte da vida dos cidadãos que os Patrimônios Culturais precisam ser discutidos em sua amplitude social, cultural e política. Tê-los como ponto de partida, então, passa a ser uma alternativa diferenciada de promover debates que saem do cenário micro para o macro.

Essa alternativa metodológica é a Educação Patrimonial, que, para além de tratar da conscientização e preservação da memória, promove debates capazes de problematizar as vozes presentes e as ausentes, no Patrimônio Cultural, possibilitando um entendimento das situações atuais, por intermédio dessas construções do passado.

Discutir como se dá a atribuição de valores e o poder da crença dos Patrimônios Culturais⁵ possibilita o estabelecimento das relações locais com o nacional, e induz às reflexões sobre as vozes dos grupos sociais em questão.

Quando se leva os alunos a compreenderem os jogos políticos, os grupos tensionados na construção das tradições e

⁵ Sobre o estabelecimento de valores, o poder da crença e as organizações sociais estabelecidas nas relações de poder, as leituras de Pierre Bourdieu são essenciais: BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas*. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2009; *A Produção da Crença*. Contribuição para uma economia dos bens simbólicos. 3. ed. Porto Alegre: Zouk, 2008; *O Poder Simbólico*. 12 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

significações que envolvem os Patrimônio Culturais, espera-se que eles passem a questionar a ação pedagógica (nas escolas) que visa reproduzir o arbitrário cultural das classes dominantes, impondo limites, regras, mas de maneira a fazer com que essas ações pareçam uma relação que sempre existiu, a Violência Simbólica (BOURDIEU, 2010).

Najjar (2010) estende essa discussão ao âmbito do Patrimônio Cultural, salientando que, quando ocorre essa naturalização, as relações de poder existentes não ficam claras. Junto com Eiterer (2011), analisa que as políticas públicas voltadas para a educação, por mais que abram portas para a Educação Patrimonial e para a reflexão sobre os Patrimônios Culturais, ainda não têm tanta força.

Observar as legislações e documentações que norteiam o trato e os trabalhos com o Patrimônio Cultural e os discursos polissêmicos que estão por traz de sua constituição em nível (inter)nacional, através das Cartas Patrimoniais, é essencial para auxiliar nas atividades que se pretendem reflexivas, seja no âmbito de seu conhecimento, conservação, preservação, seja promoção.

Algumas dessas documentações sinalizam possibilidades de trabalho com a História local e o Patrimônio Cultural, já indicando a sua relação direta com as ações da Educação Patrimonial⁶.

Uma vez que há todo um esforço internacional através das Cartas Patrimoniais para se incentivar e estimular os usos dos Patrimônios Culturais como recursos didáticos, aliá-los às realidades locais, cotidianas e escolares, parece-me, então, uma atividade pertinente e possível ao trabalho de professora.

EU, TU, ELES E A CULTURA: IDENTIDADE E MEMÓRIA EM FOCO

No estudo sobre as identidades, Candau (2011) apresenta um consenso: a identidade é uma construção social que ocorre no contato dialógico com o outro.

Há, nesse pensamento, uma relação de simbiose entre a memória e a identidade que é esclarecida e marcada pela relação

⁶ Como exemplo de documentações que podem ser interpretadas como sinalizadoras das relações apresentadas, destaco as seguintes: Carta de Veneza, Normas de Quito, Compromisso de Brasília, Compromisso de Salvador, Carta de Fortaleza. Um quadro esquemático sobre as Cartas Patrimoniais podem ser encontradas em: EITERER, Edylane. Educação patrimonial no espaço escolar: discutindo identidade, diversidade, memória e patrimônio cultural. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2013.

de poder que envolve ambas, de modo que há ações políticas tomadas para direcionar cada uma delas a favor de ideais específicos em cada momento histórico.

É a ação política, não necessariamente partidária, que faz coincidirem memória, identidade e representação nacional, confundindo identidade com pertencimento e operando no sentido de transformar “uma” representação nacional “na” marca expressiva do nacional (CHAGAS, 2003, p. 141).

Notamos que há um esforço por sinalizar o que deve ser mais ou menos aceito dentro de um grupo, tal como sua marca, seja na identidade, seja na memória, mas ambas estão diretamente vinculados à ideia de Patrimônio Cultural.

Esse esforço em demarcar o que deve ser perpetuado se deve ao fato de que é justamente através da identidade e da memória que somos capazes de reconhecer as nossas raízes, as nossas semelhanças e diferenças.

É através desses elementos que nos colocamos como membros de um grupo e opositores de um outro, como bem vemos em Manuel Castells (2000) que nos aponta que a ação da preservação se relaciona com o objetivo de conservar as nossas próprias raízes, vinculando-nos ao nosso passado, formando a nossa identidade e servindo como objeto de suporte às nossas memórias.

Há aqui, como salienta Woodward (2011, pp. 07-71) uma redescoberta do passado que é parte do processo de construção da identidade. Elas são fixadas a partir de nossas escolhas, pautadas em nossas atividades culturais e em nossos exercícios de memória que nos permite, entre outras coisas, distinguir quais serão os nossos princípios, os nossos valores e os traços que marcarão o nosso grupo. Memória e identidade estão interligados, desse cruzamento, múltiplas possibilidades poderão se abrir para uma produção de um imaginário histórico-cultural (SANTOS, 2007, p. 59).

As identidades indicam uma invocação de uma origem da qual elas continuam sendo fiéis, adaptando-se apenas em situações cuja manutenção do grupo exige, estando, então, ligadas ao meio de como esses grupos usam os recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos (HALL, 1997).

A identidade se constrói, então, a partir do conhecimento dos meios como os grupos sociais se organizaram no passado, como se comportam diante das situações do presente, sendo fruto da cultura,

moldada por ela, mas também capaz de promover a ação inversa: a partir das afirmações de identidade, alterar-se padrões culturais, já que o movimento entre elas é dialógico.

Através das balizas construídas que constituirão a identidade do indivíduo é possível que cada ente do grupo se reconheça nela e possa nutrir um sentimento de pertença. A construção da identidade é ao mesmo tempo um exercício de memória, de olhar para o passado, e de afirmação que pode ser materializado nos Patrimônios Culturais.

Posto que o homem cria os elementos de sua identidade, fica claro que ela é fruto de sua cultura. No que tange esse conceito, aproximo-me da ideia apresentada por Chauí (2010), que assinala que a cultura, é um elemento da história do homem, relacionada com suas práticas e vivências, com a afirmação de que os humanos são capazes de criar uma ordem de existência, uma ordem simbólica e também com sua memória e sua história, marcando cada grupo de uma maneira diferente. Esta definição afirma que temos múltiplas culturas, múltiplos traços, cada um referente a um grupo criador e criativo.

Esses traços criados pelo homem no movimento de atribuição de valores aos seus patrimônios são fixados nas gerações através das simbologias desenvolvidas e transmitidas não só pelo que é visível (os monumentos, patrimônios físicos, palpáveis, tangíveis), mas também pelo viés da memória e das práticas, dos costumes, das tradições, dos patrimônios imateriais, intangíveis.

A CONSTRUÇÃO DOS SABERES

Desde o século XIX, o entendimento acerca da História enquanto disciplina escolar foi se alterando tanto pelas mudanças dos regimes políticos, quanto pelas questões político-ideológicas, que perpassaram nossas leis e diretrizes de educação, (EITERER; NAJJAR, 2011).

Com o advento da História Nova e as novas propostas curriculares de História, as metodologias de ensino se tornaram um campo de pesquisa muito profícuo, assinalando a preocupação de se alargar as dimensões do ensino.

Houve o rompimento dos paradigmas e a preocupação dos docentes, hoje, está em se aproximar de temas relativos à memória do homem, às suas relações com o meio e não se restringem mais às salas de aulas. As possibilidades de trabalho são múltiplas e ricas.

As novas propostas teórico-metodológicas, assentadas no cotidiano, na história local e nos lugares de memória têm ampliado o campo da pesquisa/ensino em História. O patrimônio, a propaganda, as políticas públicas voltadas para o ensino e diferentes linguagens têm constituído um campo especial da pesquisa em História (DIAS, 2001, p. 109).

Até aqui, de tudo o que foi falado, o mais importante é ressaltar que só se alcançará algum resultado se houver envolvimento do professor com o seu trabalho. Antes de tudo, é preciso que haja o comprometimento e a vontade, a formação e a disponibilidade de agir.

Muitos textos como este abordam as práticas em si, os relatos de experiências e seus resultados exitosos, mas poucos buscam apontar a discussão teórica ou apontam para as necessidades do professor de buscar uma formação específica. Ouvir o aluno passa a ser um dos principais pontos das atividades, de modo que a:

sua dinâmica, para ser mais enriquecedora, depende tanto da formação do professor, quanto do meio pelo qual ele desenvolve o seu trabalho, neste incluídos os projetos que envolvem a comunidade escolar, extrapolando as quatro paredes que compõem a sala de aula e trabalhando com as experiências trazidas pelos alunos (EITERER, 2013, p. 19).

O trabalho com a Educação Patrimonial é o de construção de saberes. Exige um movimento. Exige que o professor domine, ao mesmo tempo, as várias linguagens que o cercam e as várias realidades na qual se insere: a sua enquanto educador, a da comunidade escolar, a do aluno ao qual se dirige.

Todas as atividades pressupõem o extrapolar-se de limites: das paredes da escola aos saberes que já se tinham consolidados. É uma transformação constante. Por isso, um rompimento de paradigma é necessário.

Não cabe o uso da Educação Patrimonial nos casos os quais

os educadores têm preferência por realizar trabalhos dirigidos, feitos individualmente, que não preveem espaços para tarefas coletivas e têm dificuldades de orientar seu trabalho para escolhas feitas pelas crianças sem uma constante vigilância e ordenamento (HORN, 2004, p. 24).

Esse modelo de aula que Horn aponta tende a ser substituído por metodologias mais dinâmicas, adequadas ao novo perfil de

alunos, hiperconectados nas redes sociais, nas mídias digitais, cujas paredes da escola parecem limitadoras demais e cuja necessidade de interagir com o meio é cada vez mais urgente.

Pesquisadores já enxergam, na Educação Patrimonial, um canal de direcionamento para as ações que conjuguem tanto a educação formal, nos espaços escolares, quanto a educação informal, que ocorre nos mais diversos espaços, provocando a necessidade de se repensar o passado a partir de questões atuais (HORTA, 1999).

Exemplos desses avanços no pensamento com relação à Educação Patrimonial são os projetos multidisciplinares que abordam

diferentes conceitos, criam oportunidades para desconstruir verdades estabelecidas, instigar questionamentos e despertar o interesse para a diferença, pela experiência do outro, de forma a buscar compreender alternativas e construção histórica da vida social em perspectivas crítica (MONTEIRO, 2007, p. 02).

O que se espera da Educação Patrimonial é que ela seja mola propulsora de questionamentos capazes de orientar os alunos a desenvolverem um senso crítico mais aguçado e de retomar as discussões sobre identidade, cultura, memória e diversidade.

Para Bittencourt, o que mais chama a atenção e abre possibilidades para trabalhos enriquecedores é, justamente, a abrangência da noção de Patrimônio Cultural, em que temos que:

o conceito mais abrangente de Patrimônio Cultural abre perspectivas de adoção de políticas de preservação Patrimonial [...]. A preservação do Patrimônio Histórico Cultural deve pautar-se no compromisso de contribuir com a identidade cultural dos diversos grupos que formam a sociedade nacional (BITTENCOURT, 1997, p. 278).

Quando se busca novos meios de trabalho com elementos relacionados ao Patrimônio Cultural, é preciso fazer com que os saberes se tornem comunicáveis. Se possível, deve-se considerar os vários estilos de aprendizagem e as múltiplas inteligências na elaboração de projetos para alcançar os alunos.

Não há nenhum esforço no sentido de se promover a aceitação da identidade vigente ou das tradições consolidadas, e nem o contrário. O foco central é o de estimular o debate, o pensamento, a observação de cada aluno sobre o meio em que vive

e que participa. A construção dos saberes é o resultado último de toda atividade e não uma doutrinação ou um convencimento.

Os educadores assumem o papel de mediadores, responsáveis pelo processo didático, buscando inserir as informações que conduzirão as discussões no contexto social dos envolvidos, sendo agentes ativos no processo do conhecimento. Volto, então, à importância da formação do profissional que se dispõe a essa experiência.

Valorizo as práticas de Educação Patrimonial nas aulas de história, porque acredito em uma educação construída pela vivência, que saia do lugar comum da sala de aula, que aponte novas possibilidades e olhares, que mostre que a História cerca todos os homens, todo o tempo, sendo sua filha, sua ação, sua marca.

Trabalho com o Patrimônio Cultural, porque, através dele, fica mais claro o direito de ter resguardada a memória que é, acima de outras questões, um instrumento de poder do cidadão, pois, quando a resguardamos, estamos resgatando

[...] uma memória que nós gestamos, para além daquela que é gestada em nós. Aqui não se trata de uma memória institucionalizada – aquela dos saberes estratificados; e tampouco de uma contramemória como tentativa de desconstrução de um passado imposto, mas de uma memória do futuro, na medida em que comporta uma possibilidade de criação (GONDAR, 2003, p. 35).

Através do despertar da cidadania, desenvolve-se um reconhecimento maior dos direitos culturais que são frutos de diversas culturas, grupos, que compõem a sociedade, “entre eles o direito à memória, ao acesso à cultura e à liberdade de criar” (FONSECA, 2009), contribuindo para desenvolver a personalidade e a sociabilidade, levando a questão do Patrimônio Cultural além das fronteiras da nação.

Quando me propus a desenvolver, no Colégio de Aplicação João XXIII, com o grupo de estagiários das disciplinas Didática e Prática no Ensino de História I e II, do curso de graduação da UFJF, e com a colaboração dos professores do Departamento de Ciências Humanas, uma série de atividades que buscavam novas alternativas para o ensino de História, logo pensei encontrá-las através da Educação Patrimonial devido às suas múltiplas possibilidades.

Com os estagiários⁷, seguiram-se os preparativos para materiais didáticos, estudos sobre Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial e, principalmente, sobre a própria cidade, que culminaram na aplicação de atividades de campo, utilizando os Patrimônios Culturais da cidade de Juiz de Fora como estimulantes do processo de ensino via história local.

As atividades, cujos resultados têm sido divulgados em artigos, congressos e seminários, se inserem, no âmbito das pesquisas qualitativas em educação, divididas em três momentos (MINAYO, 2010): fase exploratória, trabalho de campo e análise do material adquirido.

Na fase exploratória, são estruturados os debates teóricos, apresentando as bases conceituais que norteiam a reflexão; no trabalho de campo, são aplicadas atividades no cotidiano escolar que explorem alguns dos Patrimônios Culturais de Juiz de Fora. Nesse momento, são aplicados questionários semiestruturados ou entrevistas com alunos; e, por fim, na análise do material coletado, utilizamos a Análise de Conteúdo.

Na maioria das atividades, o foco principal são as ações realizadas em espaços fora do Colégio de Aplicação João XXIII e nas impressões dos alunos sobre os Patrimônios Culturais antes e depois dessas aulas. Buscando as sutilezas dos olhares que eles têm sobre a sua própria cidade.

A análise dos dados colhidos nos questionários e conversas (entrevistas) tem a finalidade de ir além do que é mostrado e falado pelos alunos. Através dos vários métodos e técnicas da análise de conteúdo, à luz de Laurence Bardin, o objetivo é buscar a “compreensão por meio das palavras, das imagens, dos textos e dos discursos: descrever e interpretar opiniões, estereótipos, representações, mecanismos de influência, evoluções individuais e sociais” (BARDIN, 2011, p. 11), já que, por detrás de todo discurso geralmente simbólico e polissêmico, tem-se um sentido a ser desvendado.

Em cada atividade, busca-se a análise temática das respostas, para extrair o máximo das relações que os entrevistados apresentam com os temas investigados, visando estabelecer

⁷ Entre os anos de 2014 e 2015 contei com a colaboração de cerca de 30 estagiários, advindos da Faculdade de História, que atuaram ativamente em todas as fases de desenvolvimento e execução das atividades. A todos eles, meus sinceros agradecimentos e reconhecimento de sua capacidade de trabalho, comprometimento e dedicação.

relações transversais que são forjadas pelos indivíduos e que dão mais elementos para entender como esses alunos lidam com o Patrimônio Cultural e seus conceitos próximos.

A triangulação (GOLDENBERG, 2004) entre esses instrumentos de pesquisa possibilita margens maiores para o trabalho, já que podem ser usadas entrevistas e questionários, além da prática no ambiente não escolar. Essa triangulação metodológica permite uma maior amplitude na descrição, explicação e compreensão do tema abordado, em cada atividade, enquanto fenômeno social, já que, por se tratar do modo de como são feitas as apropriações de conceitos, não poderia ser estudado de maneira isolada, revelando, aqui, a proximidade com as Ciências Sociais.

Para fechar o quadro metodológico, vale lembrar que as documentações que direcionam a educação no País, em especial os PCN's e o Projeto Político Pedagógico do Colégio de Aplicação João XXIII, são norteadoras de todos os trabalhos.

A perspectiva metodológica não é a de tratar esses documentos tal como se eles fossem a expressão da realidade, uma vez que

no limite, não existe um documento verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. [...] é preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos (LE GOFF, 2006, p. 538).

Como documento-monumento, a legislação educacional pode desvelar as suas intencionalidades, que são confrontadas com as práticas escolares e com as buscas por novas possibilidades de promover um ensino e uma aprendizagem da História mais prazerosa e próxima do cotidiano.

Uma vez explicitadas as linhas gerais de trabalho que são usadas na maioria das atividades desenvolvidas no CAp João XXIII, segue um roteiro de atividade desenvolvida no ano de 2014, a título de exemplo do que vem sendo feito.

DESCOBRINDO OS JARDINS:
Discussões de Identidade, Memória e Patrimônio Cultural
no Museu Mariano Procópio

Planejamento de Atividades

As atividades serão desenvolvidas, com os alunos, em três momentos, sendo dois deles em sala de aula e um em campo.

Todos os momentos serão avaliados enquanto construção do conhecimento dos alunos, além da participação, envolvimento, comprometimento, criatividade, responsabilidade e sociabilidade de cada um e do coletivo.

Dia 01

Em uma aula expositiva, relacionada à formação dos Estados Nacionais do século XIX, destacar os temas a serem trabalhados em campo: identidade, memória, patrimônio cultural, símbolos nacionais e articular cada um deles com a formação das nações e das cidades, especialmente Juiz de Fora.

Enfatizar a importância da História local e destacar pontos importantes da cultura e apresentar um breve histórico do museu e de suas relações com a cidade.

Fazer o envio de circular aos pais, requerendo a autorização para a saída da escola.

Dia 02

Recebimento das autorizações assinadas pelos pais.

Separação dos grupos de trabalho compostos por 6 alunos cada.

Nesse momento, os grupos receberão uma apostila com um breve histórico da cidade, do museu a ser visitado, com as regras a cumprirem no local da visita e serão informados sobre o andamento das atividades.

Os grupos deverão ter nomes relacionados com a atividade, podendo ser de um personagem ou conceito ou qualquer outro que se relacione com os objetivos da aula.

Nesse dia, cada equipe se reunirá para confeccionar a identificação de seu grupo.

Campo

Cada estagiário e/ou professor será responsável por monitorar uma equipe nos deslocamentos.

No museu, alguns estagiários e professores ficarão nos pontos das atividades, enquanto outros circularão pelo espaço para observar o trânsito dos alunos.

ATIVIDADE 1 – A História pelo Caminho

Percorrer o trajeto do Colégio João XXIII até o MAPRO, observando os principais patrimônios culturais, as paisagens urbanas, as interações do homem com o espaço.

No museu, marcar as localizações dos patrimônios culturais observados no mapa do trajeto.

LANCHE

Será feito um piquenique com os alunos, que deverão levar os seus próprios lanches. O momento de sociabilidade contará também com observações e conversas dirigidas sobre o espaço, sua conservação e preservação.

ATIVIDADE 2 – A História esse quebra-cabeças...

A partir de envelopes com mensagens em “alfabeto invertido”, que contam sobre a história do Museu e da cidade, os alunos deverão encontrar, pelas pistas decifradas, novos envelopes que conterão fotos recortadas como peças de quebra-cabeças. Serão no total de 10 fotos iguais para todos os grupos.

Cada equipe deverá montar as imagens e criar um álbum que conte livremente a história da cidade e do museu.

ATIVIDADE 3 – Redescobrimdo a História

Cada grupo receberá um envelope com uma tarefa final, para ser feita em casa, e entregue na próxima aula. Deverão escrever um texto com a avaliação da atividade, as suas impressões anteriores e, após a aula, as relações da história local com as suas memórias e as observações sobre a paisagem que viram.

REFERÊNCIAS

ABREU, Regina. CHAGAS, Mário. *Memória e Patrimônio*. Ensaios Contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANDRADE, Mariza Guerra de. O Patrimônio na Perspectiva da Diversidade. In: PEREIRA, Júnia Sales; RICCI, Cláudia Sapag. *Produção de Materiais Didáticos para a Diversidade: Patrimônio e Práticas de Memória numa Perspectiva Interdisciplinar*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação e Centro Pedagógico da UFMG, 2010, L.1.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). *O saber Histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

BOURDIEU, Pierre. PASSAERON, Jean-Claude. *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas*. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. *A Produção da Crença*. Contribuição para uma economia dos bens simbólicos. 3. ed. Porto Alegre: Zouk, 2008.

_____. *O Poder Simbólico*. 12 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHAUÍ, Marilena. *Cidadania Cultural*. O Direito à Cultura. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2010.

CHOAY, Françoise. *A Alegoria do Patrimônio*. São Paulo: Estação Liberdade: Editora UNESP, 2006.

EITERER, Edylane. NAJJAR, Jorge. ANPEDINHA – ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 10, 2011, Rio de Janeiro. **A Educação Patrimonial e a Escola: Analisando Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas**. Rio de Janeiro: Ufrj, 2011. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/anais/anais.php>>. Acesso em: 25 out. 2015.

EITERER, Edylane. (Re)construção das Identidades? Patrimônio Cultural e Educação em Debate. In: NAJJAR, Jorge. *Políticas públicas em Educação (e outras nem tanto): cidadania, trabalho docente e identidade*. Niterói: Intertexto, 2012.

_____. *Educação patrimonial no espaço escolar: discutindo identidade, diversidade, memória e patrimônio cultural*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2013.

FONSECA, Maria Cecília Londres. *O Patrimônio em Processo*. Trajetória da Política Federal de Preservação no Brasil. 3 ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Ed. AS, 1978.

GOLDENBERG, Mírian. *A Arte de Pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera. *O que é Memória Social?* Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O Patrimônio como Categoria de Pensamento. In: ABREU, Regina. CHAGAS, Mário. *Memória e Patrimônio*. Ensaios Contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editores, 1997.

- HOBSBAWM, Eric; RANGER Terrence. *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras, et al. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional / Museu Imperial, 1999.
- JAPIASSÚ, Hilton. MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- LE GOFF, Jaques. *História e Memória*. Campinas: Editora UNICAMP, 2006.
- MINAYO, Maria Cecília (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MONTEIRO, Ana Maria F.C. *Professores de História – Entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Editora Mauad X, 2007.
- NAJJAR, Jorge Nassim Vieira. Educação Patrimonial e Identidade: Algumas Questões em Debate. In: CARNEIRO, Waldeck. et al. (Orgs). *Movimentos Instituintes em Educação: Políticas e Práticas*. Niterói: Intertexto, 2010. p.141-153.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *Cultura é Patrimônio: Um Guia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008, p. 114-138.
- PELEGRINI, Sandra C. A. *O Patrimônio Cultural e a Materialização das Memórias Individuais e Coletivas*. UNESP – FCLAS-CEDAP, v. 3, nº 1, 2007, p. 01-15.
- PILETTI, Nélon. *Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental*. São Paulo: Ática, 2004.
- REZNIK, Luís. História Local e Práticas de Memória. In: PEREIRA, Júnia Sales; RICCI, Cláudia Sapag. *Produção de Materiais Didáticos para a Diversidade: Patrimônio e Práticas de Memória numa Perspectiva Interdisciplinar*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação e Centro Pedagógico da UFMG, 2010. Livro I. p. 89-110.
- SAID, Edward. *Fora de Lugar: memórias*. Trad. José Geraldo Couto. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ENSINO DE HISTÓRIA: PROBLEMATIZANDO A NOSSA PRÁTICA

Tiago Fonseca dos Santos*

Ao longo das últimas décadas, principalmente a partir dos anos 80, o campo do ensino de História vem se consolidando enquanto espaço de pesquisa, tendo como eixo temas ligados às metodologias de ensino, ao livro didático ou, ainda, às políticas públicas. Estas pesquisas, por um lado, são oriundas das práticas de ensino de educadores em História e, por outro, das emergentes pesquisas nos cursos de pós-graduação em diversas universidades do país. Em que pese estes avanços, ainda são bastante incipientes as discussões teórico-epistemológicas a respeito do ensino de História e da disciplina escolar História.

Em relação ao “velho” continente, Joan Pàges e Rodrigo Henríquez, no artigo *La investigación en didáctica de la Historia*, traçam um panorama a respeito do estado da arte da Didática da História nos mundos de fala hispânica, francesa, italiana e inglesa. Apresentam a amplitude das diferentes abordagens no universo das pesquisas em relação ao ensino de História, indicando as múltiplas variáveis abordadas pelos pesquisadores dessa área.

Em relação às pesquisas no mundo anglo-saxão, destacam a relação do ensino de história com a historiografia e a teoria da história, bem como a relação com a psicologia; indicam, no conjunto das pesquisas, três núcleos principais, a saber: pesquisas sobre ensino e o professor, sobre aquelas práticas consideradas exemplares e, também, sobre os conhecimentos históricos dos estudantes (HENRÍQUEZ; PÀGES, 2004).

No primeiro eixo de análise, sobre o conjunto de trabalhos referentes ao ensino e às práticas dos professores analisados, Pàges e Henríquez (com perguntas como *O que é uma boa “aula” de História?* e *Quais critérios poderíamos utilizar para caracterizar*

* Professor no Centro de Estudos Superiores de Tefé da Universidade do Estado do Amazonas (CEST/UEA) e Mestre em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA/FURG). Contato: tiago_fsantos@yahoo.com.br

uma boa prática docente?) relacionam pesquisas sobre os conhecimentos pedagógicos dos professores; os argumentos utilizados em sala; as metodologias aplicadas; os conceitos, categorias e fatos; enfim, aspectos diversos estruturantes da relação estudante-professor na determinação daquilo que consideramos uma “aula de História”.

Outro ponto destacado pelos pesquisadores, a respeito daquelas práticas docentes consideradas exemplares, parte do questionamento sobre quais os elementos utiliza um “bom” professor de História em sua prática docente; as pesquisas mencionadas apontam duas perspectivas: a) aquelas voltadas a identificar as condutas desses professores; e, b) aquelas orientadas a analisar a influência das crenças e o conhecimento dos professores que determinam as suas práticas. Destacam a influência das concepções historiográficas desenvolvidas nas universidades e o seu reflexo nos esforços empreendidos na didática das ciências sociais e que, muitas vezes, tornam-se esvaziadas de sentido e de significado no campo da educação por não problematizarem a construção social do conhecimento, particularmente no espaço escolar.

O terceiro e último ponto analisado – as investigações sobre o conhecimento histórico dos estudantes – articula elementos da historiografia a contribuições da Psicologia, a fim de compreender a maneira que os escolares constroem o conhecimento histórico e a ele associam sentido e significado. Assim, para visualizar a formação do sentido histórico, tomam por base, na psicologia cognitivista piagetiana, com fundamentação na definição de consciência histórica em Jörn Rüsen, com o objetivo de compreender o sentido e a forma de construção histórica da realidade pelos jovens.

Os autores indicam, ainda, a classificação dessas pesquisas propostas por Gérin-Grataloupy e Tutiaux-Guillon (2001) no editorial da revista *Perspectives*, em relação ao contexto das pesquisas referentes às investigações no campo da didática das ciências sociais; de acordo com os autores, tais pesquisas vinculam-se a 7 campos, assim aglutinadas: a) a respeito dos objetos do ensino; b) os documentos utilizados como suporte no ensino; c) as atividades e as produções dos estudantes; d) as situações de ensino aprendizagem; e) a apropriação dos saberes e as representações sociais dos escolares; f) a função do ensino disciplinar e seus componentes; e, g) a formação dos professores em didática e a didática dos professores (HENRÍQUEZ; PÀGES, 2004).

Por fim, vale destacar a reflexão a respeito dos conhecimentos das didáticas específicas, como resultado da investigação de processos educativos particulares, baseada nas especificidades da relação ensino-aprendizagem em contextos escolares e sociais determinados, nos conteúdos da ciência de referência abordados, bem como na formação dos professores. Além disso, consideram que os resultados recentes de pesquisas nesse campo demandam maior atenção à formulação ou reestruturação dos currículos que orientam a formação de professores na área da História, o que, por sua vez, redundaria na qualificação dos mesmos e na consequente melhoria das práticas docentes, beneficiando diretamente aos estudantes (HENRÍQUEZ; PÀGES, 2004).

Em outra perspectiva, em relação à história do ensino de História e às suas tendências, de acordo com Thais Nívia de Lima e Fonseca, no Brasil, a história da formação de professores de História é ainda pouco conhecida. Tal formação é, sem dúvida, importante elemento que permitiria compreender de forma mais clara e efetiva as diferentes circunstâncias no conjunto da sociedade que têm relação direta ou indireta com as experiências escolares e, em geral, com o estudo da História na escola, em particular. Segundo a autora,

[...] a história do ensino de História é um campo complexo, contém caminhos que se entrecortam, que se bifurcam, estando longe de circunscrever-se à formalidade dos programas curriculares e dos livros escolares. Suas múltiplas relações com as várias dimensões da sociedade, sua posição como instrumento científico, político, cultural, para diferentes grupos, indica a riqueza de possibilidades para o seu estudo e o quanto ainda há para investigar (FONSECA, 2011, p. 28).

Neste sentido, a pesquisa de Aryana Costa e Margarida Oliveira, a respeito da evolução dos números de grupos de pesquisa relacionados ao ensino de História, é bastante ilustrativa. Em relação aos grupos de pesquisa no campo do ensino de História,

[...] grupos e linhas de pesquisa sob o título de Ensino de História na área de Educação pularam de 20 GPs em 2000 para 51 em 2004, e na área de História subiram de 2 em 2000 para 11 em 2004. Percebemos a formação de mais grupos de pesquisa sob outras denominações mais recentemente, Didática de História (a partir de 2004) e Educação Histórica,

que na área de Educação já tem um grupo na UFMG registrado desde 2002 e na área de História, um Grupo na UFBA e outra Linha de Pesquisa na UFPB desde 2004. Outros Grupos também poderão ser encontrados na UFPR e na UFJF (COSTA & OLIVEIRA, 2007, p. 155-156).

Especificamente, sobre o perfil da formação de professores na área da História, Flávia Caimi (2007) considera que, no campo do ensino de História, está associada às características inerentes aos cursos de formação de educadores em nossas Universidades, muitas vezes, ainda apegada aos pressupostos metodológicos da ciência de referência, no caso, a História. A aplicação acrítica da *transposição didática* incorre, principalmente, na construção de um programa fortemente ligado à técnica e ao instrumental, incorrendo na orientação em uma História Geral, de caráter *factual* e *mnemônico*. Segundo a autora, boa parte desta situação se dá face às estruturas curriculares e às orientações teórico-metodológicas da formação de professores nos cursos de graduação, cujo enfoque pedagógico é bastante limitado (CAIMI, 2007).

Desta forma, a inserção da disciplina escolar História no *currículo oficial* das escolas mantém o *establishment* curricular desta disciplina, caracterizada pela reprodução de práticas pedagógicas construídas a partir do livro didático, de forma descontextualizada, em que o recorte temporal aplicado está diretamente ligado ao modelo quadripartite francês e à visão eurocêntrica nas Ciências Sociais. Certamente que, para se ensinar História, não basta conhecermos e sabermos as listas de conteúdos a serem ministrados, mas requer, de nossa parte, um “saber lidar” com a juventude, um conhecimento, ou, no mínimo, estarmos dispostos a entender o mundo dos adolescentes, suas expectativas, seus signos, suas “tribos”.

As categorias fundamentais na construção do conhecimento histórico (duração, permanências, rupturas, simultaneidade, anterioridade e posteridade) devem ser trabalhadas nas atividades de História, partindo do universo mental dos estudantes. A projeção destas categorias na realidade imanente dos mesmos possibilita-lhes apreender o conhecimento histórico, de modo que possam refletir a partir da (re) significação dos saberes-fazer; desta forma, ressalta a importância da construção de práticas pedagógicas que contemplem esta dinâmica, com o fim de superar o paradigma hegemônico do ensino de História *conteudista*.

A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História – PCN's, podemos visualizar que os objetivos do ensino de História, “[...] remetem para o estudo de questões sociais relacionadas à realidade dos alunos; acontecimentos históricos e suas relações e durações no tempo; discernimento de sujeitos históricos como agentes de transformações e/ou permanências sociais” (BRASIL, 1998a, p. 55). Já, de acordo com Caimi (2007), a mediação entre o conhecimento específico da disciplina escolar História deve ser associado a uma linguagem e a uma metodologia que permita aos estudantes apreender de forma consistente o objeto de estudo da disciplina, permitindo-lhes a apropriação de conceitos e categorias nela trabalhados. Ainda a respeito, Circe Bittencourt assevera:

A escolha de conteúdos apresenta-se como tarefa complexa, permeada de contradições tanto por parte dos elaboradores das propostas curriculares quanto pela atuação dos professores, desejosos de mudanças e ao mesmo tempo resistentes a esse processo. A opção de seleção pelos *conteúdos significativos* decorre de certo consenso sobre a impossibilidade de ensinar ‘toda a história da humanidade’ e a necessidade de atender os interesses das novas gerações, além de estar atento às condições de ensino (BITTENCOURT, 2004, p. 138).

Diante desta complexa trama de elementos, configuram-se as práticas educativas. Os educadores estão envolvidos em um turbilhão de informações, de tensões, de conflitos e de interesses. Os recortes espaço-temporais sobre os conteúdos da disciplina escolar História são fundamentais à construção das propostas pedagógicas, bem como à articulação do conteúdo trabalhado com os temas transversais e da aproximação com os pressupostos da utilização da música na educação. Com isso, podemos inferir que as práticas pedagógicas estão imersas neste caldeirão em efervescência, em um complexo jogo político-ideológico, tornando, ainda mais árdua, a atividade docente.

Portanto, a configuração do conhecimento escolar na área da História deve contemplar elementos apontados pelos conhecimentos trazidos pelos estudantes, por um lado e, de outro, articuladamente, com o aporte teórico-epistemológico da História. A interface destas duas perspectivas constitui uma importante ferramenta para desvelar a realidade imanente e, de certa forma, constituir uma apreciação crítica do *vivido* e das relações sociais inerentes à vida em sociedade. A mediação entre a realidade dos estudantes e a

História configura de forma determinante à construção e à organicidade do conhecimento histórico escolar. O mesmo ocorre com a relação ensino-aprendizagem. Segundo Circe Bittencourt,

[...] o conhecimento histórico escolar é uma forma de saber que pressupõe um método científico [...] para uma situação de ensino, permeando-se, em sua reelaboração, com o conhecimento proveniente do ‘senso comum’, de representações sociais de professores e alunos e que são redefinidos de forma dinâmica e contínua a sala de aula. (BITTENCOURT, 2006, p. 25).

Como se pode perceber, a construção do currículo escolar da disciplina de História e o *currículo real* devem abarcar elementos do *vivido* pelos estudantes. O conteúdo da disciplina deve, em linhas gerais, investigar as articulações entre o global e o local, bem como os reflexos do global sobre o local. A generalização de um ou de outro incorre na abstração e no descompasso entre a proposta de ensino e os seus resultados. A problemática atribuída é justamente a interpolação do currículo oficial com uma proposta mais aberta, a fim de tornar mais significativa a relação ensino-aprendizagem. E o ensino de História tem fundamental importância ao instrumental reflexivo organizado e produzido na escola.

Outro aspecto que nos parece fundamental é considerarmos que a disciplina História deve despertar nos alunos o “pensar historicamente”, ou seja, em que os conteúdos (ou a forma de pensar/problematizar os conteúdos) sejam utilizados para pensar a sua própria vida, relações sociais em que está inserido, seu meio. Do mesmo modo, o ensino de História é um campo aberto às reformulações metodológicas construídas e propostas pelos educadores; ainda assim, a importância da disciplina escolar História ressalta sua constante reavaliação e (re) significação, nas suas práticas, nos seus fazeres e nos seus conteúdos. Em outras palavras, o estudo das práticas pedagógicas de forma continuada é de fundamental importância ao desenvolvimento do ensino.

A partir dos combates da história crítica da década de 1980-90, o desenvolvimento da História temática e a ampliação de propostas de ensino baseadas em eixos temáticos, concomitantemente, tomaram como objeto a relação de classes da sociedade e seus desdobramentos dentro da tradição da civilização ocidental cristã; por outro lado, o estudo da “História Geral” perpetuou o modelo eurocêntrico e de progresso como parâmetro de comparação às

sociedades. Estes modelos não devem ser colocados nas estantes e taxados de *ultrapassados*, pois deram sua contribuição e fizeram avançar, à sua forma, as práticas pedagógicas concernentes ao ensino de História. Segundo Circe Bittencourt, “[...] considerando a história da disciplina, estamos vivendo um momento importante no qual os conteúdos e métodos estão sendo reelaborados conjuntamente” (BITTENCOURT, 2006, p. 11).

O que se coloca como problemática é de que maneira aprofundar as reflexões de cada uma das perspectivas de abordagem do/no ensino de História, bem como aproximá-las das interlocuções com as instâncias não-formais de construção do conhecimento, além de preencher de significado as práticas do cotidiano das atividades do ensino de História. Para além do degrado do *desuso*, estes modelos precisam ser (re) apropriados e (re) significados pelos educadores.

O ENSINO DE HISTÓRIA, NOVOS CAMINHOS

Além de assentada em uma metodologia que fomente a associação dos temas aos conceitos trabalhados em sala, bem como sua operacionalização, o desenvolvimento da atividade deve contar com recursos que a torne mais dinâmica e significativa aos estudantes. A esse respeito, Kátia Abud salienta a importância da superação da *ditadura do quadro negro* e a reprodução de propostas pedagógicas unidimensionais. Segundo a autora, “[...] é necessário que se destaque a introdução e a permanência, nos documentos curriculares, de orientações sobre o uso das novas linguagens, a despeito da inércia da organização escolar no sentido de consolidá-las como práticas cotidianas” (ABUD, 2003, p. 184).

Nessa mesma direção, segundo os PCN's, quanto aos conteúdos, deve-se

[...] selecionar alguns deles de acordo com o diagnóstico que faz dos conhecimentos, domínios e atitudes dos alunos e de acordo com questões contemporâneas pertinentes à realidade social, econômica, política e cultural, da localidade onde mora, da sua região, do seu país e do mundo (BRASIL, 1998a, p. 67).

Aqui defendemos que as diversas linguagens e formas de aprendizado, se corretamente direcionadas, são caminhos que sedimentam a construção de novas representações de mundo, e,

portanto, atribuem novas significações à História, produzindo novas formas de compreender o conhecimento. O texto escrito, a redação, a leitura, são absolutamente fundamentais, mas podem e devem estar acompanhados de outras ferramentas de compreensão do mundo, em uma época tão fortemente marcada pela força da imagem e do som. Devemos considerar o predomínio da imagem como ferramenta de comunicação em diversas instâncias de nossa sociedade, não podendo permanecer a escola indiferente a esta situação. Além disso, no momento atual, é significativa a aceleração do acesso às informações e a veiculação de vídeos e imagens em geral, o que redimensiona o tempo de apropriação e significação das informações. Da mesma forma, a difusão da informática e da *internet* e suas múltiplas possibilidades contribuem à reestruturação do apre(e)nder.

Na esteira da discussão sobre as diferentes linguagens possíveis à construção das práticas pedagógicas no ensino de História, especificamente em relação à música, Marcos Napolitano considera que, nos últimos tempos

[...] tem sido bastante comum a utilização da canção, seja como fonte para a pesquisa histórica, seja como recurso didático para o ensino de humanidades em geral (história, sociologia, línguas etc.). Entre nós, brasileiros, a canção ocupa um lugar muito especial na produção cultural. Em seus diversos matizes, ela tem sido termômetro, caleidoscópio e espelho não só das mudanças sociais, mas, sobretudo das nossas sociabilidades e sensibilidades coletivas mais profundas (NAPOLITANO, 2002, p. 77).

Aspecto importante dessa discussão é a *transversalização* das propostas pedagógicas do conhecimento histórico escolar, o que as direciona a contar com diversos recursos e se apropriar de diferentes linguagens. Não obstante, o próprio material utilizado deve lançar mão de diferentes ferramentas, cuidadosamente articuladas, no sentido de permitirem um encadeamento consistente da proposta. A delimitação do *tema gerador* já pressupõe a apropriação de uma linguagem relacionada à execução de determinada atividade, de forma a viabilizá-la e torná-la mais atraente.

Como já afirmado, com a difusão de tecnologias como o áudio e vídeo, abre-se um leque maior de possibilidades aos educadores para se apropriarem destas ferramentas e construir novas formas de exposição de suas atividades.

A utilização de documentos escritos diversos, como, por exemplo, imagens, charges, fotografias, obras de arte, artefatos em

geral, filmes, documentários, músicas, entre outros, devem receber um tratamento especial, a fim de fortalecer o ensino-aprendizagem. Em relação à música, Marcos Napolitano indica:

Neste sentido, é fundamental a articulação entre “texto” e “contexto” para que a análise não se veja reduzida, reduzindo a própria importância do objeto analisado, o grande desafio de todo pesquisador em música popular é mapear as camadas de sentido embutidas numa obra musical, bem como suas formas de inserção na sociedade e na história, evitando, ao mesmo tempo, as simplificações e mecanicismos analíticos que podem deturpar a natureza polissêmica (que possui vários sentidos) e complexa de qualquer documento de natureza estética (NAPOLITANO, 2002, p. 77-8).

Além da utilização de diferentes recursos tecnológicos, como podemos perceber, de acordo com os PCN's e com a importância da exploração de variadas formas de comunicação, os educadores devem fomentar as diferentes possibilidades de construção do conhecimento, com o objetivo de que os estudantes possam:

- *utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- *saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- *questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (BRASIL, 1998a, p. 07-08).

Portanto, as atividades da disciplina escolar História devem se apropriar de diferentes mediadores culturais, de forma a instigar a participação dos estudantes e a fortalecer a relação ensino-aprendizagem. Entre as múltiplas possibilidades, elencamos, como recursos de exploração da linguagem imagética, os filmes (históricos ou documentários), as imagens (fotografias e charges) e músicas, no intuito de problematizar os conteúdos do conhecimento histórico com uma linguagem diferenciada, a partir de uma análise crítica do material didático e dos referidos recursos. De acordo com Lana Siman,

[...] para que o ensino de História, todavia, seja levado a bom termo, (...), torna-se necessário que o professor inclua, como parte constitutiva do processo ensino/aprendizagem, a presença de outros mediadores culturais, como os objetos da cultura material, visual ou simbólica, que ancorados nos procedimentos de produção do conhecimento histórico possibilitarão a construção do conhecimento pelos alunos, tornado possível 'imaginar', reconstruir o não-vivido, diretamente, por meio de variadas fontes documentais (SIMAN, 2004, p. 88).

A apropriação destes recursos imagéticos deve estar ancorada em uma proposta *crítica*, objetivando explorar de forma incisiva as relações destes materiais com seu contexto de produção e sua utilização enquanto material didático. São signos que representam um conjunto de discursos que devem ter uma análise criteriosa para a construção do conhecimento histórico, ultrapassando a sua utilização meramente ilustrativa. Para tanto, o trabalho com diferentes mediadores culturais deve estar diretamente associado à *transversalização* da proposta de ensino da disciplina escolar História, de modo a abarcar em seu discurso a reflexão das problemáticas do presente. A utilização dos diferentes mediadores culturais deve estar articulada a esta problematização de forma a instigar os estudantes a estas reflexões.

De acordo com os PCN's:

[...] novos temas sociais e culturais ganham relevância. É o caso de pesquisas destinadas a aprofundar e revelar as dimensões da vida cotidiana de trabalhadores, mulheres, crianças, grupos étnicos, velhos e jovens e das pesquisas que estudam práticas e valores relacionados às festas, à saúde, à doença, ao corpo, à sexualidade, à prisão, à educação, à cidade, ao campo, à natureza e à arte. Nesse propósito, continua sendo utilizada como fonte de pesquisa a documentação escrita e institucional, enquanto são considerados também documentos de diferentes linguagens – textos, imagens, relatos orais, objetos e registros sonoros (BRASIL, 1998a, p. 30).

A construção das propostas pedagógicas, a partir da apropriação de diferentes mediadores culturais, é de fundamental importância para que o currículo escolar se proponha a levar os estudantes a refletir sobre as questões do cotidiano. A historicização

destas problemáticas e a operacionalização dos conceitos e categorias do conhecimento histórico escolar permitem uma (re)significação do *porquê* aprender História, uma vez que estas atividades estejam ligadas ao mesmo, de forma que a aprendizagem lhes seja significativa.

Lançar mão dos diferentes recursos metodológicos pode contribuir para tornar as atividades mais significativas, tendo em vista a possibilidade de trabalho com diferentes imagens, filmes, documentários, músicas, entre outros, face à exposição facilitada por estes recursos. Além de dar uma nova dinâmica às atividades do ensino de História, as diferentes linguagens permitem aos educadores diversificar as formas de trabalho, com o intuito de variar as propostas de ensino e manter os estudantes envolvidos nesse ambiente dinâmico.

Eis o desafio!

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia. *A construção de uma Didática da História*: algumas idéias sobre a utilização de filmes no ensino. História, vol. 22, n 1, Franca, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742003000100008. Acesso em 20/05/2015.

BITTENCOURT, Circe. Ensino de História: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental*. Parâmetros Curriculares Nacionais: História. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAIMI, Flavia Eloisa. *Por que os alunos (não) aprendem História?* Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a03>. Acesso em 23/07/2015.

COSTA, A. & OLIVEIRA, M. O Ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. *Saeculum – Revista de História*, nº 16. João Pessoa: 2007. Disponível em: <http://www.biblionline.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/viewFile/11378/6492>. Acesso em 03/03/2015.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

HENRÍQUEZ, Rodrigo & PAGÉS, Joan. La investigación em didáctica de la História. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/330>. Acesso em 14/04/2015.

NAPOLITANO, Marcos. *Música e História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SIMAN, Lana Mara. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. In: ZARTH, Paulo A; et al. (Orgs.). *Ensino de História e Educação*. Ijuí: ed. UNIJUÍ, 2004.

SOBRE OS AUTORES

Aristeu Castilhos da Rocha

Possui graduação em Estudos Sociais pela Universidade de Cruz Alta (1979); Graduação em História pela Universidade de Passo Fundo (1981); Especialização em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Santo Ângelo (1984); Mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2000) e Doutorado em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2008). Foi professor visitante do Centro Universitário Franciscano – UNIFRA (1999-2004); da URI – Campus de Frederico Westphalen (2000-2007) e professor Adjunto da Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ (2002-2012) nas áreas de Ensino de História, Prática Docente, História da Educação, Estágios Curriculares em História e História e Cultura Afro-Brasileira em cursos de Graduação e Pós-Graduação. Realiza pesquisas na área de Ensino, Livro Didático e Formação de Professor de História. Atualmente, é docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos, onde atua em cursos Técnicos Integrados (Agropecuária, Informática e Comércio), de Graduação e Pós-Graduação e coordena o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI).

Carmem G. Burgert Schiavon

Possui graduação em História, Licenciatura Plena, pela Universidade Federal do Rio Grande (1995), Mestrado (1998) e Doutorado (2008) em História, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Atualmente, é professora da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) onde atua como docente junto aos Programas de Pós-Graduação em História da FURG e Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional, sendo Coordenadora Adjunta deste, bem como junto aos Cursos de História, Artes Visuais e Arquivologia da FURG, sendo Coordenadora do Centro de Documentação Histórica Professor Hugo Alberto Pereira Alves (CDH-FURG) desde o ano de 2008 e é coordenadora do Subprojeto

de História do PIBID-FURG desde março de 2014. É líder no CNPq do Grupo de Pesquisa História, Memória e Patrimônio e Membro do Grupo de Pesquisa Cosmologias, lógicas de ação e manifestações expressivas de grupos afrodescendentes. Tem experiência na área de História e Patrimônio, com ênfase na história do Brasil, atuando, principalmente, nos seguintes temas: história; memória; patrimônio; acervos; história e cultura afro-brasileira; Lei 10.639/2003; escravidão e pós-abolição.

Daniel Porciuncula Prado

Possui graduação em História Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande (1995), Mestrado em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (1999) e Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (2008). É Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e realiza assessoria junto aos movimentos sociais. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Medieval, História Ambiental e Educação Ambiental. É coordenador do Mestrado Profissional em História da FURG e coordenador do Grupo de Trabalho Pesquisa e Extensão em História Ambiental (GTPEHA). Fundador e coordenador do GT de História Ambiental da ANPUH/RS, no biênio 2012/2013. É músico filiado à Ordem dos Músicos do Brasil (OMB) desde o ano de 1992, e desenvolve oficinas nas redes escolares sobre música e ensino de História e música e Educação Ambiental. É membro do GT Nacional de História Ambiental da ANPUH. Organizador das Jornadas Gaúchas de História Ambiental (2011, 2013 e 2015). É autor do livro "A Figueira e o Machado" (2011). Atualmente, é responsável pelo Programa de Extensão (PROEXT) "A História Ambiental como estratégia de intervenção na cidade do Rio Grande/RS".

Edylane Eiterer

Graduação em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2008). Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2013). Tem experiência na área de História, com ênfase em Patrimônio Cultural. Atua nos seguintes temas: História, Arte, Idade Média, Educação patrimonial, Políticas públicas, Patrimônio Cultural e Memória. Integra o Grupo de Pesquisas do CNPq: Arte, Filosofia e Literatura na Idade Média.

Leandro Henrique Magalhães

Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Londrina (1997), Especialização em História Social pela Universidade Estadual de Londrina (1998), Especialização em Educação a Distância pelo SENAC-PR (2011), Mestrado em História pela Universidade Federal do Paraná (2000) e Doutorado em História pela Universidade Federal do Paraná (2004). Atualmente, é Coordenador de EaD do Centro Universitário Filadélfia – UniFil. Vencedor do Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade 2010, entregue pelo IPHAN, e do Prêmio JL Nossa Gente. Compõe o Banco de Avaliadores de Curso e de Avaliadores Institucional do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – BASis. Publicou, dentre outros, os livros "Olhares sobre a Colônia: Vieira e os Índios" (1999), "A Legitimidade da Restauração Portuguesa a partir do Discurso do Padre Antônio Vieira" (2006), "Educação Patrimonial: Da Teoria à Prática (2009)", "Trovas de Bandarra: Leituras, Releituras e Interpretações (2010)", pela editora Ecopsy, de Portugal, "Bandarra, Sapateiro de Trancoso: Suas Trovas e Sua Época (2014). É autor, ainda, de livros infantis e paradidáticos, no âmbito do Ensino da História, da Gastronomia e da Educação Patrimonial. Tem experiência na área de História, com ênfase em História de Portugal, em especial no que se refere ao estudo do messianismo português nos séculos XVI e XVII, das Trovas de Bandarra e do Padre Antônio Vieira. Atua, também, na área de Patrimônio Cultural, estabelecendo diálogos com o Turismo, a Gastronomia e a Pedagogia.

Natiele Gonçalves Mesquita

Possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Pelotas (2012) e Mestrado Profissional em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), com área de concentração em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem, educadora das séries finais do Ensino Fundamental do Estado do Rio Grande do Sul e do município de Pelotas-RS e tutora à distância na Especialização Rio Grande do Sul: Sociedade, Política e Cultura, da Universidade Federal do Rio Grande. Tem experiência na área de História, com ênfase em Ensino de História e História do Brasil, atuando, principalmente, nos seguintes temas: educação das relações étnico-raciais, movimento negro no Ensino de História, pós-abolição, educação popular, políticas públicas para a educação, memória e educação.

Paulo Henrique Martinez

Livre-Docente em História Ambiental pela Universidade Estadual Paulista (2010), Doutor em História Social (1999) e Graduado em História (1988) pela Universidade de São Paulo. Realizou programas de Pós-Doutorado no Museu Paulista da Universidade de São Paulo (2006) e na Universidade Federal de Minas Gerais (2013). Desde 2001, é professor no Departamento de História da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Exerce a função de Chefe do Departamento de História (2015-2017) e foi Vice Coordenador do Programa de Pós-Graduação (2004-2007). Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq Democracia e Desenvolvimento no Brasil (1850-2014). Tem desenvolvido experiência internacional em pesquisa e ensino junto a universidades, instituições culturais, grupos de trabalho, reuniões temáticas e profissionais de países da América Latina, Canadá, Espanha e Portugal e nas relações sul-sul de cooperação técnica e profissional. No âmbito institucional, participa da Associação Nacional de História (ANPUH), do Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus (ICOM) e da Sociedade Latino-Americana e Caribenha de História Ambiental (SOLCHA). Publicou cerca de 250 textos em diferentes modalidades de produção bibliográfica e técnica. É colaborador regular em jornais, revistas, blogs e sites.

Tiago Fonseca dos Santos:

Possui Graduação em História Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG (2009) e Mestrado em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG (2012). Atualmente, é professor no Centro de Estudos Superiores de Tefé – Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA, no campo do Ensino de História e História, nos cursos de Pedagogia e História. Tem experiência na área da História, Patrimônio, Educação Patrimonial e Educação Ambiental, com especial interesse por aspectos ligados ao Ensino (práticas pedagógicas) e formação de educadores; ao Patrimônio e Acervos; e ao Meio Ambiente.

EDITORA E GRÁFICA DA FURG
CAMPUS CARREIROS
CEP 96203 900
editora@furg.br

Pensar, propor, refletir sobre o Ensino de História, sobre os possíveis caminhos a serem percorridos, problematizar sobre experiências vivenciadas. Eis alguns dos objetivos que temos em mente com a obra “Ensino de História: alguns caminhos, trilhas possíveis”.

A educação escolar às populações no campo, indígenas, nas comunidades quilombolas, de jovens e adultos em situação de privação da liberdade em estabelecimentos penais, de crianças e jovens em situação de itinerância, compõe um elenco de desafios espaciais ao trabalho dos educadores e na universalização do direito à Educação Básica de qualidade. A Educação Ambiental, a Distância, de História e das Culturas Africana, Afro-Brasileira e Indígenas, em Direitos Humanos, a Educação Especial e Profissional Técnica conferem maior complexidades às tarefas educacionais como a geração de conhecimentos novos, metodologias de ensino e aprendizagem e de avaliação constantemente revisitadas e aperfeiçoadas, afinal, a utopia não está lá na frente; contudo, na possibilidade de realizarmos a diferença em que estamos inseridos, como lideranças, como professores/pesquisadores, como extensionistas, enfim, como verdadeiros cidadãos.

Nesta direção, este livro propõe exatamente isto, expor um singelo mosaico de propostas teóricas e/ou de experiências já testadas no campo do ensino da disciplina de História, abarcando vivências espalhadas por diversos locais do Brasil.

