

CONTANDO ÀS CRIANÇAS SOBRE O PASSADO NO BRASIL

Prof.^a Dr.^a Ana Piñon¹

Prof. Dr. Pedro Paulo Funari²

RESUMO: O artigo apresenta, numa perspectiva histórica, o tratamento do patrimônio brasileiro, utilizando-se, em sua análise, de um estudo de caso relacionado a patrimônio e estudantes no Brasil contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: arqueologia, patrimônio, estudantes

ABSTRACT: The paper starts by putting Brazilian heritage management in historical context, followed by a case study relating to heritage and pupils in contemporary Brazil.

KEY-WORDS: archaeology, heritage, pupils.

INTRODUÇÃO: ARQUEOLOGIA, PATRIMÔNIO E CRIANÇAS NO BRASIL

A história, principais questões e a administração dos recursos arqueológicos no Brasil devem ser entendidas dentro do contexto de sua complexa geografia e desenvolvimento histórico. O Brasil é um país grande (8.511.965 quilômetros quadrados), sua costa Atlântica se estende por 7.408 Km. Quase todo o país tem clima tropical ou semitropical: no norte há a bacia Amazônica, densamente arborizada, que cobre metade do país; o nordeste é uma região de arbustos semi-áridos, uma grande savana, ou área de cerrado estende-se para o sul; e vegetação semitropical existe desde São Paulo até o Pampa no estado do Rio grande do Sul. Muitos estudiosos têm estudado as características intrínsecas à sociedade brasileira, grandemente surpreendida pelas contradições aparentes desta estrutura social ímpar. O Brasil testemunhou mais de trezentos anos de domínio absolutista português, seus habitantes sendo mais vassalos do que cidadãos, vivendo em um rígido sistema hierárquico. A independência em 1822 perpetuou esse sistema com a continuação do

¹ Profesor Doutor da Universidad Complutense de Madrid, Espanha. Editora do periódico *Arqueoweb*.

² Professor Doutor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil.

governo dinástico até 1889 e o *aggiornamento* da república não mudou os *arcana* do poder social: as pessoas no poder governam, os outros obedecem, uma vez que o privilégio e o patronato estão amplamente difundidos. O desejo pessoal de famílias da elite é freqüentemente aceito como política pública e a subordinação pessoal é um traço distintivo do caráter nacional. As autoridades consideram a esfera do público, ou *Öffentlichkeit*, para usar a definição de interesse comum de Habermas, como *cosa nostra*, sendo a lealdade uma palavra-chave para definir uma sociedade baseada no privilégio.

Com respeito à legislação, ainda que desde o século XIX, a identidade brasileira tem estado ligada ao patrimônio arqueológico, ela seria introduzida apenas mais tarde. Na Corte no Rio de Janeiro, o nacionalismo Romântico foi fundamentado na idealização dos nativos e a Arqueologia desempenhou um papel. Após um desprestígio no começo do século XX, a herança arqueológica pré-histórica e histórica contribuiu para forjar a identidade brasileira. Nesse contexto, é natural que o documento mais antigo relacionado à proteção oficial do patrimônio arqueológico, datado do século XVIII em Portugal, faz um esforço para proteger “qualquer edifício antigo, estátuas, inscrições em Fenício, Grego, Latim, Gótico ou Árábico, assim como moedas”, cuja aplicação na colônia portuguesa na América Latina é improvável. No século XIX, apesar da atenção dispensada pela corte ao conhecimento em geral e da fundação do Instituto Histórico e Geográfico, não houve nenhuma lei que desse atenção ao assunto.

Em 1936, um projeto de lei a respeito de pesquisas arqueológicas e etnológicas foi preparado pelo importante intelectual, Mário de Andrade, e foi dividido em quatro itens: artefatos, monumentos, paisagens e folclore. Mário de Andrade, um importante intelectual de São Paulo, preparou em 1936 um esboço de um projeto de lei, protegendo os recursos culturais, avaliados por representantes no Congresso e que foi quase aprovado como uma lei quando houve um golpe de Estado dado pelo próprio presidente, Getúlio Vargas. O Presidente Vargas, que tinha apoiado a lei através de seu Ministro da Educação, publicou poucos dias depois o projeto de lei como decreto (decreto número 25, datado de 30 de novembro de 1937) e a partir de 1940 o Serviço de Patrimônio Histórico e artístico Nacional começou a registrar e proteger sítios e coleções arqueológicas. Contudo, a maior parte dos bens culturais continuaram fora da proteção do decreto e uma outra liderança intelectual, Paulo Duarte, estava para se tornar o principal militante pela proteção do patrimônio no Brasil. Aí incluíam-se cerâmica, líticos, cemitérios, sambaquis, arte em rochas, cavernas, assim como uma variedade de recursos naturais, como rios, fauna, cavernas a até mesmo trilhas tradicionais. Em janeiro de 1937 foi estabelecido o

Patrimônio Brasileiro, “Serviço Histórico e Artístico Nacional”, que visava proteger, preservar e divulgar o patrimônio. O projeto de lei 511/36, originalmente proposto Mário de Andrade era discutido no Congresso em novembro de 1937 quando um golpe de Estado fechou o Parlamento. Logo após, ainda em novembro, o presidente Vargas, agora como um ditador, publicou o projeto de lei como um decreto, “decreto-lei n. 25/37”. Um novo Código Penal foi também instituído, em 1940, punindo, pela primeira vez, a destruição dos recursos culturais, incluindo os arqueológicos. A partir de 1840, o Patrimônio Brasileiro estabeleceu um registro de sítios protegidos e de coleções arqueológicas. O decreto 25/37 está ainda em vigor. Em 1948, no Estado do Paraná foi aprovada uma lei que protegia assentamentos espanhóis e jesuítas, com uma área vizinha de cem hectares, o que resultou no estabelecimento posterior dos Parques Estaduais de Vila Rica, Santo Inácio e Ciudad Real. Muitos juízes e outros oficiais tentavam proteger sambaquis em diferentes áreas do país.

A Comissão para pré-história, estabelecida em 1952 por Paulo Duarte, visava a proteção de sítios arqueológicos, sambaquis e outros. Duarte, um liberal que lutou pela criação da primeira Universidade no Brasil, a Universidade de São Paulo no começo da década de 30, viveu no exílio durante a ditadura de Vargas (1937-1945) e quando voltou ao país trouxe consigo a idéia de iniciar o estudo acadêmico da pré-história. Duarte havia sido influenciado pelo humanismo francês, e sua amizade com Paul Rivet e sua admiração pelo *Musée de l' Homme*, em Paris, levaram-no a propor a constituição da Comissão Pré-história, em São Paulo mais tarde renomeado “Instituto de Pré-história”.

Duarte foi muito ativo durante os anos de democracia no Brasil (1945-1964), organizando uma série de iniciativas para o desenvolvimento da Arqueologia e a proteção do patrimônio. O Congresso finalmente aprovou um projeto de lei que protegia sítios arqueológicos em 1961 (Lei número 3924), a primeira lei realmente abrangente que regulava a proteção dos restos arqueológicos. Enquanto o decreto de 1937 visava proteger “aqueles bens ligados aos fatos memoráveis da história brasileira e aqueles de valor excepcional” (primeiro artigo), a lei de 1961 era muito mais vasta em seu alcance, referindo-se a “qualquer momento arqueológico ou pré-histórico” (primeiro artigo). Sítios arqueológicos eram protegidos imediatamente *ex ui legis*. Duarte e também Helbert Baldus e Egon Schalden, importantes antropólogos, entre outros, encabeçaram a comissão. Duarte e a comissão prepararam um esboço de lei a respeito dos recursos arqueológicos. O Congresso a aprovou como Lei 392461 em 1961, e continua válida como a única lei federal explícita sobre patrimônio arqueológico. A Lei trata de “monumentos arqueológicos

e pré-históricos” e estabelece que eles são protegidos pela lei e devem ser preservados; eles devem ser controlados pelo Estado e não estão sujeitos às regras gerais da propriedade privada. Sítios arqueológicos em geral, como sambaquis, túmulos, qualquer ocupação humana antiga estabelecida por especialistas, são considerados monumentos. Desta forma, é proibido destruir os sítios; explicitamente não é permitido o uso econômico de restos antigos. Os sítios são considerados propriedades do Estado Federal. A Lei também menciona escavações arqueológicas e o necessário registro dos sítios, controlado pelo Patrimônio Brasileiro. Um relatório de arqueólogo e as providências necessárias para o alojamento do material arqueológico são também mencionados. O Patrimônio Brasileiro precisa autorizar a exportação dos recursos arqueológicos. Nos anos 1960 e 1970, muitos estudiosos, como Duarte em São Paulo e Padre Rohr em Santa Catarina tentaram usar a lei para proteger sambaquis, mas o Brasil estava sob o comando militar e não foi fácil fazer cumprir a lei.

Uma ditadura militar foi estabelecida em 1964 com um golpe de Estado e a aproximação humanista do passado, tão claramente expressa nos esforços para preservar modestos sambaquis dos especuladores mobiliários, estava primeiramente sendo posta de lado e mais tarde oposto pelas autoridades. A restauração do governo civil em 1985 levou a uma crescente atividade de assembleias estaduais e câmaras municipais, livres para legislar em uma grande variedade de assuntos, não somente gerenciamento de recursos. Vários estados introduziram legislação para proteger sítios arqueológicos e estabeleceram registros estaduais de monumentos e coleções arqueológicas. Este tem sido particularmente o caso de estados com forte atividade arqueológica como São Paulo e Rio grande do Sul. Câmaras municipais também introduziram legislação nesse sentido, e muitas administrações municipais introduziram departamentos municipais de Patrimônio. A Arqueologia urbana tem sido desta forma desenvolvida e tem havido um crescimento no interesse em recursos arqueológicos. Um novo programa de escola primária, introduzido na década de 1950, enfatizava a importância da aprendizagem a partir da realidade local, desta forma, a cidade se tornou o ponto de partida para a compreensão da vida social. Nesse contexto, a Arqueologia pode desempenhar um papel especial, possibilitando às crianças aprender que nativos habitaram suas cidades nos tempos pré-históricos. Além disso, a evidência material do período histórico também tem sido utilizada para demonstrar que o quadro apresentado pelos documentos é tendencioso e que negros, nativos, mestiços, imigrantes, migrantes e pessoas pobres em geral, geralmente sub-representados nos documentos oficiais, deixaram evidências materiais agora recuperadas pela arqueologia. Livros didáticos regionais

estão agora introduzindo evidências arqueológicas a fim de fornecer às crianças uma visão mais complexa do passado, permitindo-lhes compreender melhor as contradições da atual sociedade.

1. PRÁTICA:

Com o objetivo de diagnosticar a capacidade da educação pública brasileira de transmitir a idéia e o conceito de “patrimônio” aos estudantes. Um estudo detalhado foi conduzido entre 821 estudantes em diferentes cidades do país. Dentre esses diferentes estudantes, 459 estavam na quinta série – no começo do segundo ciclo da educação básica – enquanto 363 estavam na oitava série, ou seja, no último ano do mesmo ciclo. A margem de erro deste estudo é de 4,5% para os estudantes da quinta série e de 6% para os do oitavo ano; para ambos os casos, a margem de confiança é de 95%.

Antes de demonstrar os resultados do estudo, seria útil esclarecer os termos utilizados na formulação das questões. O uso da expressão “Patrimônio Histórico e Artístico” foi intencional, ainda que ela seja um tanto antiquada atualmente nas ciências sociais (Fernandes, 1993: 267). Isto porque o termo ainda é encontrado na atual legislação brasileira³ (Dec-Lei n. 25-37) e alguns livros didáticos ainda o usam.

Além disso, deve ser lembrado que o termo já foi consagrado; “Patrimônio Cultural” é um conceito mais amplo do que aquele de patrimônio histórico e artístico, uma vez que abarca não somente produtos humanos (materiais e não-materiais) mas, também naturais (meio ambiente e habitat) (Fernandes, 1993: 268). Por outro lado, o patrimônio histórico e artístico é limitado à produção humana, incluindo não somente edifícios, mas também patrimônio não-edificado (documentativos, de arquivos, iconográfico, oral e de museus), o que é de grande interesse no contexto do questionário devido à sua conexão com a Arqueologia.

A primeira questão pergunta diretamente às crianças “A quem pertence o patrimônio histórico e artístico?”. A questão fechada, tipo teste, permitiu aos estudantes escolher entre cinco opções diferentes: a todos, a ninguém, às autoridades, aos cientistas ou aos artistas que produziram os trabalhos.

³ Na legislação mais recente, assim como na atual Constituição Brasileira, artigo 216 seção II, o termo “patrimônio cultural” pode ser encontrado.

V. I, n° 1. Pelotas, RS: Editora da UFPEL. Jan/Jun 2004.

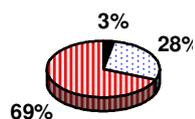
As respostas indicam que apenas 35% dos estudantes estão conscientes da natureza pública do patrimônio, i. e., que este pertence a todos. O resto, ou seja, 65% das crianças atribuíram a posse do patrimônio a setores específicos da sociedade. De acordo com o estudo, 22% acreditam que o patrimônio histórico e artístico pertence aos artistas responsáveis pela produção dos trabalhos, enquanto cientistas e autoridades receberam 18% das respostas cada.

A visão do patrimônio como propriedade de poucos e não de todos foi significativamente maior entre estudantes da quinta série do que entre os da oitava. Dos primeiros, apenas 28% estavam conscientes do caráter público do patrimônio, em contraste com 42% do segundo grupo. Esse aumento significativo no número de alunos indica que uma maturidade pessoal maior e o nível educacional levam a uma melhor compreensão da relação entre patrimônio e comunidade.

De qualquer forma, pode-se dizer que o número total de estudantes que responderam de maneira correta à questão é razoavelmente baixo: apenas um terço dos estudantes compreendem a relação entre patrimônio e a sociedade. Como veremos mais adiante, essa falha origina-se na ineficiência dos livros didáticos em ensinar a relação entre cidadania e patrimônio.

Gráficos 1 e 2: Porcentagem de estudantes que reconheceram o patrimônio como um bem público.

Alunos de quinta série



Alunos de oitava série

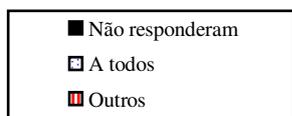
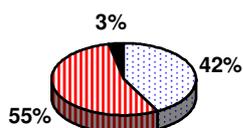
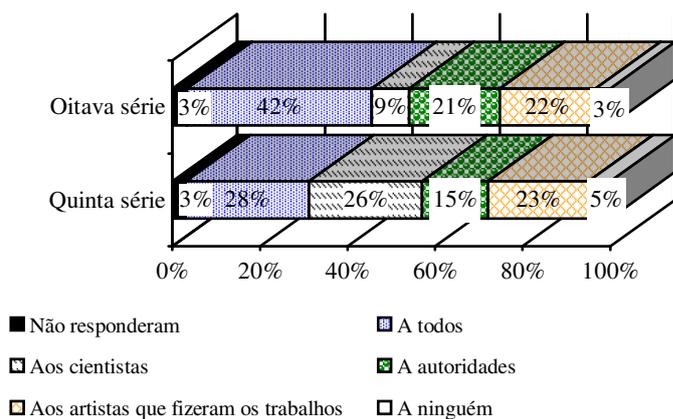


Gráfico 3: Grupos sociais a quem os estudantes atribuem a posse do patrimônio



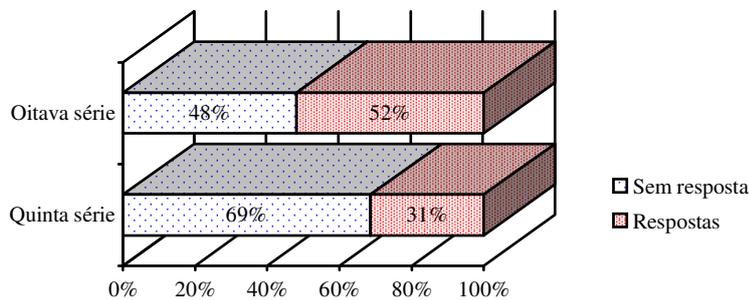
Se os estudantes não compreendem essa relação, eles também não entenderão o patrimônio e a memória histórica como direitos de todos os cidadãos. Compreender a comunidade como proprietária do patrimônio significa entender que o sujeito da história é o cidadão e não indivíduos isolados ou instituições de poder.

Além disso, essa falta de consciência por parte da maioria revela uma lacuna na política pública no que concerne ao patrimônio público, uma vez que a educação deveria abranger o patrimônio. Isso significa utilizar não apenas museus – e outros “lugares da memória” – no processo de aprendizagem, mas também incluir a teoria no currículo, isto é, o conhecimento e a preservação do patrimônio (Fernandes, 1993: 273).

Quando essa deficiência estiver superada, será possível reverter o quadro revelado pela seguinte questão aberta do estudo, na qual foi pedido aos estudantes que nomeassem exemplos de patrimônio histórico e artístico nacional e poucos foram capazes de fazê-lo (gráfico 4).

Na verdade, aproximadamente 60% dos estudantes não responderam à questão, ao passo que entre os 40% que responderam, uma porcentagem bastante alta o fez de forma incorreta.

Gráfico 4: Porcentagem de estudantes de indicaram um exemplo de patrimônio histórico ou artístico.



Mais uma vez, houve uma diferença significativa entre a porcentagem dos estudantes da quinta e os da oitava séries que falharam ao responder a questão. No primeiro grupo, foram 69%, enquanto que no segundo o quadro cai para 48%. Em ambos os casos, a porcentagem é alta, considerando o fato de que dentre as respostas efetivamente dadas, nem todas estavam corretas.

Além disso, exemplos específicos de patrimônio histórico e artístico traduzem-se quase invariavelmente em uma memória histórica influenciada pelas classes dominantes e regiões geográficas na forma de patrimônio edificado, geralmente símbolos do país ou simplesmente atrações turísticas. Esse fato reflete uma identidade nacional que está ligada a apenas parte da sociedade e não a todo o grupo de cidadãos.

Por conseguinte, obter o apoio dos cidadãos torna-se uma árdua tarefa para qualquer um engajado na preservação do patrimônio se desde cedo em sua educação eles são incapazes mesmo de reconhecer o patrimônio ao seu redor ou obter a consciência de que o patrimônio pertence a eles. Em outras palavras, a teoria e a prática da preservação podem fazer progresso na sociedade somente se esta sociedade está consciente do que é ser preservado.

O exemplo mais extremo desta falta de consciência pode ser encontrado nos resultados dos testes conduzidos em duas escolas do Rio de Janeiro cujos edifícios históricos são marcos que foram catalogados e protegidos pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). Quando foi pedido aos estudantes que mencionassem um exemplo de patrimônio, a maioria não foi apenas

incapaz de dar um exemplo concreto, como entre aqueles que o fizeram, nenhum mencionou a escola em que estudavam.

Foto 1: Fotografia de uma das escolas em que o estudo foi realizado; o edifício é parte do patrimônio Histórico Brasileiro.



Uma análise geral da pesquisa revela que aproximadamente 60% dos estudantes são incapazes de identificar o patrimônio histórico. Doze por cento o fazem em um caminho completamente equivocado: em especial, o erro mais comum foi mencionar monumentos de outros países, principalmente a Estátua da Liberdade em Nova Iorque e os trabalhos de Da Vinci.

Vinte e oito por cento daqueles que responderam à questão corretamente, e aproximadamente um terço desses, i. e., 13% dos estudantes, fizeram repetidas referências a museu. Isso poderia sugerir que os estudantes aceitaram um “lugar da memória” como um patrimônio da comunidade. Contudo, a natureza espetacular do recipiente parece obscurecer a importância dos conteúdos. Essa é a explicação mais razoável para compreender por que alguns estudantes que citaram museus em suas respostas, mesmo museus arqueológicos, não sabem que seu conteúdo, que os objetos nesses museus, também constituem patrimônio (gráfico 6).

Nesse sentido, a observação de Monteiro (1992: 77) a respeito dos séculos passados é ainda pertinente: “há um mecanismo de redução (...) de miniaturização de culturas e pessoas, o qual é exposto em construções suntuosas como um meio de enfatizar o poder da cultura que os suporta”. Esse é o motivo pelo qual o recipiente, mais do que os conteúdos são retidos na memória desses futuros membros da sociedade.

V. I, n° 1. Pelotas, RS: Editora da UFPEL. Jan/Jun 2004.

De fato, apenas 3% dos alunos da pesquisa citaram bens não-edificados como um exemplo de patrimônio artístico, sendo as coroas reais da era imperial as referências mais comuns. Outros 12% mencionaram marcos, o que significa que, adicionados aos 13% que citaram especificamente museus, 25% dos estudantes que responderam às questões identificaram o patrimônio com construções quando solicitados a citar um exemplo. Além disso, a falta de variedade no patrimônio mencionado indica que, quantitativamente, após os museus, atrações turísticas obtiveram um lugar proeminente nas respostas.

Entre essas, o mais emblemático é o Cristo Redentor, o cartão-postal mais popular do turismo brasileiro. O resultado é interessante porque a resposta é encontrada não apenas em questionários do Rio de Janeiro, o que poderia ser esperado, mas também em muitos questionários de outras cidades, especialmente no caso da cidade de Natal. Isso tenderia a confirmar a desconexão que a educação estabelece com o cotidiano dos estudantes.

Além do Cristo Redentor, muitas respostas mencionaram a cidade de Ouro Preto, onde a pesquisa não foi realizada. Declarada área de patrimônio em 1980, ela é uma cidade barroca situada entre as montanhas próximas a Minas de Ouro que foram o principal centro da mineração brasileira no século XVIII.

Deve-se ter em mente que as duas construções são elementos culturais específicos do grupo étnico branco: o primeiro é um símbolo de sua religião, e o segundo, da cultura européia e das suas aspirações econômicas.

Por essa razão, é particularmente impressionante a ausência de referências a outros grupos étnicos; talvez com a única exceção de 4 questionários – que representam somente 0,5% do grupo estudado – que mencionaram o Pelourinho. Originalmente, o termo “Pelourinho” fazia referência a um lugar onde os escravos eram amarrados e punidos por seus senhores; normalmente localizado nas terras dos senhores, longe das cidades, mas com o propósito de realizar uma exposição pública de seu poder e autoridade, os colonizadores construíram um “Pelourinho” no centro da cidade de Salvador, na Bahia. Mais tarde, o termo “Pelourinho” veio a ser uma forma comum de se referir à cidade, tornando-se o nome de toda uma área de arquitetura barroca portuguesa no centro histórico de Salvador.

Esta área foi declarada local de patrimônio Histórico da humanidade pela UNESCO em 1985. Uma vez que se tornou o principal atrativo turístico da cidade, é difícil afirmar com certeza se os estudantes se referiram ao Pelourinho como um lugar de punição ou como arquitetura. A diferença é significativa, já que o

último iria envolver novamente a identificação entre o patrimônio e a etnicidade branca.

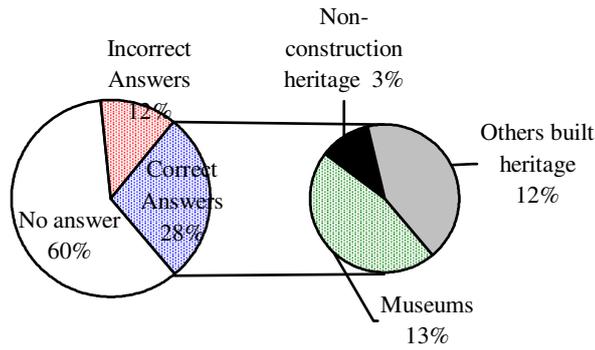
Este fato é da maior importância já que nos permite afirmar que esses poucos casos em que os estudantes são exemplos de identificar exemplos do patrimônio nacional são exclusivos de um setor social; desta forma, o patrimônio, como uma lembrança dos valores históricos e estéticos da comunidade, representa o que é particular como geral, ou nacional. A idéia de herança ensinada é um claro exemplo desse discurso e representação do “branco” como um elemento neutro (Torres, 2001: 198), servindo ao propósito de representar um determinado grupo social como expressão da humanidade comum, escondendo as relações de poder e privilégio que existiram e que continuam a existir na história do Brasil.

Precisamente porque o patrimônio ensinado está ligado à etnicidade branca, é conceitual que estudantes do sistema público, a maioria dos quais são de origem de negra (imagem 2), não estejam particularmente interessados em conservar na memória os exemplos dados pelos livros didáticos.

Foto 2: Foto de um grupo de estudantes pesquisados na cidade de Niterói / RJ.



Gráfico 5: Resultado das amostras globais de exemplos do patrimônio histórico e artístico nacional citados pelos alunos.



Com o objetivo de confirmar a hipótese de que estudantes reconhecem o recipiente e não os conteúdos como um patrimônio público, foi feita a eles a seguinte questão: “A quem pertence os objetos nos museus de Arqueologia?”

O resultado revela que a posse desses objetos é atribuída principalmente a setores específicos da sociedade (65%) assim como às autoridades (23%), profissionais de arqueologia (25%), ou até mesmo os donos das terras onde os itens foram encontrados (17%), mais do que à comunidade (27%).

Gráfico 6: A quem pertencem os objetos em museus de Arqueologia?

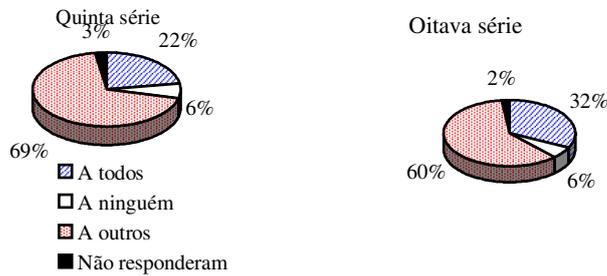
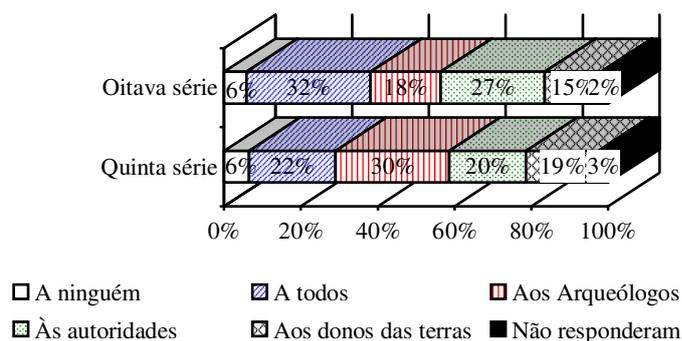


Gráfico 7: A quem pertencem os objetos nos museus de Arqueologia?

Em outras palavras, em todo o estudo, apenas 27% dos estudantes foram capazes de associar o patrimônio dos museus à sociedade e escolheram a opção: “pertence a todos”.

Como nas outras questões, a porcentagem de respostas corretas foi maior na oitava série (32%) do que na quinta (22%). Contudo, em ambos os casos a porcentagem foi bem abaixo de 50% do corpo dos estudantes e bem longe da porcentagem desejada em termos do ensino de patrimônio.

2. TEORIA:

O estudo revelou, com sucesso, falhas na educação do conceito de patrimônio. Essa deficiência é principalmente atribuída à ineficiência dos livros didáticos em ensinar a relação entre cidadania e patrimônio.

Essa responsabilidade pode ser atribuída aos livros didáticos porque foi encontrado um baixo grau de interação entre a aprendizagem formal e a informal no sistema educacional brasileiro. Em primeiro lugar, isso ocorre porque muito poucos estudantes visitam museus – neste caso, de Arqueologia, o que provavelmente indica que essas visitas não são atividades escolares; e, em segundo, porque não foi verificado nenhum aumento ao longo do tempo no número de estudantes que fazem essas visitas, o que indica que esta falta de interação é um traço característico

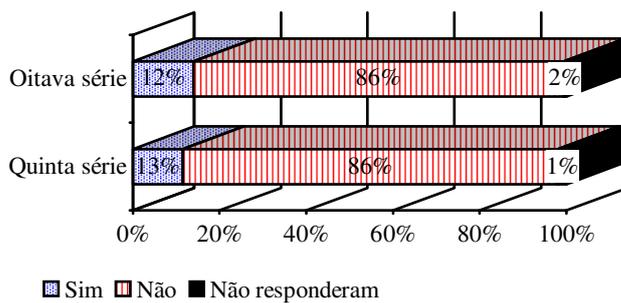
durante toda a educação elementar (da quinta à oitava séries): ou seja, está excluída das atividades propostas pelas instituições.

O estudo mostrou que tanto na quinta como na oitava séries, 86% dos alunos dizem que nunca visitaram um museu arqueológico. A constância desse quadro confirma as observações feitas acima.

Tendo excluído o potencial educacional dos próprios museus, dado que eles têm pouco ou nenhum impacto na educação pública, a principal fonte de informações acaba sendo os livros didáticos.

Estes revelam alguns dos pontos marcantes que explicariam as lacunas no conhecimento dos estudantes.

Gráfico 8: Porcentagem de estudantes de disseram ter visitado um museu arqueológico.



A primeira destas falhas é a representação desigual dos resquícios materiais dos diferentes grupos étnicos que compõem a realidade histórica brasileira. Essa desigualdade é claramente desfavorável para grupos que têm sido tradicionalmente excluídos do poder político e econômico. Em outras palavras, as ilustrações dos livros didáticos mostram um pequeno número de imagens relacionadas aos elementos da cultura material de grupos étnicos indígenas e negros, ao passo que há uma supervalorização da cultura branca.

A cultura material de grupos étnicos brancos é retratada acima de tudo através da arquitetura da era colonial, seja religiosa, militar ou administrativa. Monumentos como estátuas equestres ou fontes também são mostradas. Assim, o processo de colonização seria visto mais como

conseqüência dos esforços de um grupo específico do que como da interação de vários grupos.

Precisamente porque a produção material da cultura branca predomina, a cronologia recente também prevalece: ou seja, o passado histórico tem prioridade sobre o passado arqueológico. Portanto, a partir de uma perspectiva quantitativa, os livros didáticos registram em grande número os materiais deixados pelos colonizadores dos séculos XVII e XVIII, mais do que de qualquer outra era.

A segunda característica que explica a exclusão de um passado multi-étnico nas ilustrações de livros didáticos diz respeito à distribuição espacial da origem dos dados.

Em termos tanto do patrimônio edificado como não edificado, as imagens são principalmente exemplos encontrados no sudeste do país. Conseqüentemente, isso significa que, se um livro didático mostra um forte militar português, uma igreja ou mesmo uma cidade inteira, esses exemplos serão sempre construções localizadas no Sudeste.

O caso de Ouro preto é paradigmático, uma vez que uma foto desta cidade ilustra o período colonial em todos os livros didáticos oficiais⁴, sem nenhuma exceção. Os prédios administrativos, o atual Museu Tiradentes e as igrejas adornadas pelo escultor Aleijadinho representam a colonização do Brasil nos livros escolares. O resultado mais aparente desse quadro é a descrição homogeneizada do processo de colonização e uma falta de diversidade regional.

Realidades locais são disseminadas, substituindo, dessa forma, as gerais, primeiramente porque os próprios livros didáticos constituem um produto regional. Isso não se deve, tão somente, ao fato de eles serem publicados principalmente no eixo Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, mas também é um resultado das instituições nas quais os autores foram educados (gráfico 9). Dos 29 livros oficiais, mais da metade dos autores (16) foram educados na região Sudeste do Brasil, especialmente em São Paulo, sejam graduandos ou pós-graduados (em particular em duas instituições: USP e

⁴ Livros aprovados pelo Ministério da Educação e do Desporto para serem usados no Programa Nacional do Livro Didático e adotados nas escolas públicas.

V. I, n° 1. Pelotas, RS: Editora da UFPEL. Jan/Jun 2004.

PUC). Contudo, o que esses trabalhos revelam é uma seleção feita pelos autores da informação de sua própria área geográfica.

Gráfico 9: Distribuição dos autores de acordo com a região educacional de origem

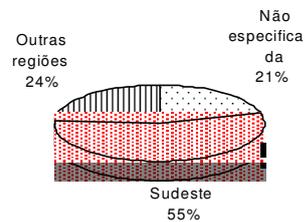
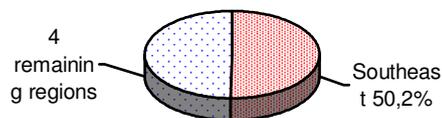


Gráfico 10: Distribuição regional dos edifícios tombados no Brasil de acordo com os dados de Silvana Rubino (1996: 99).



A segunda razão para o domínio do regionalismo dos livros usados nacionalmente é a história do próprio patrimônio no Brasil. Em outras palavras, de acordo com Silvana Rubino (1996:99), o patrimônio nacional não é distribuído de forma equitativa, em termos quantitativos, por todo o país. Pelo contrário, a região Sudeste (Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais) conta com 50,2% dos tombamentos do país (patrimônio edificado).

Essa concentração regional do patrimônio histórico e artístico no Brasil é natural se tivermos em mente que o patrimônio é não somente um retrato do passado do país, mas também de seu presente. Isso reflete a capacidade de alguns grupos de documentar, preservar e disseminar seu próprio papel na história da sociedade (Rodrigues: 1996: 195).

CONCLUSÃO:

Pode-se afirmar que há, no Brasil, uma série de características na educação do patrimônio que podem ser explicadas pelas operações e organizações da própria sociedade brasileira, como vimos.

Entre essas características está a articulação mínima entre os futuros cidadãos e o patrimônio nacional. Como eles não estão identificados com essa herança, não se reconhecem como seus “herdeiros”, nem são capazes de identificar o patrimônio nos espaços mais próximos.

Isso pode ser explicado em parte pelo material de ensino fornecido aos estudantes. Esses materiais, basicamente livros didáticos, cobrem os monumentos e a cultura material de uma região específica do país, a saber, o Sudeste, que é um pólo de desenvolvimento e concentração de riquezas, bem como a área de origem dos autores e editores.

Desta forma, assim como a política governamental através do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), a memória dos futuros cidadãos absorve a cultura material comumente produzida pelo grupo étnico branco, com especial atenção destinada às construções, particularmente aquelas que contêm outras culturas, i.e. museus, que se destacam mais do que as próprias coleções devido ao seu caráter monumental ou excepcional.

Como resultado, mesmo que a herança da etnia negra seja dominante na população, especialmente entre aqueles que, por razões históricas, freqüentam as escolas públicas, sua memória histórica é distorcida por uma educação que os leva a absorver os símbolos culturais do grupo social dominante como sua própria herança.

Portanto, a História, Arqueologia, e de forma mais geral, quase todos os testemunhos materiais do passado, transmitidos às gerações futuras, são reduzidos à história de um único setor social, lançando assim ao esquecimento as referências culturais multi-étnicas dos diversos grupos que compõem a sociedade brasileira.

O resultado final é a anulação prática do potencial informativo da herança de modos de vida passados, e seu uso superficial como um símbolo nacional no presente.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Fernanda Regis Brunieri, da Universidade Estadual de Campinas, a tradução do nosso artigo da língua inglesa para o português. Este *paper* foi originalmente escrito para o livro *Telling the Children about the Past*, organizado por Nena Galanidou, a quem somos gratos pelo convite de participar do volume.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CLAIRIN, R.; BRION, Ph. *Manual de muestreo*, Madrid: Editorial La Muralla – Editorial Hespérides, 2001.
- FERNANDES, J.R.O. Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de história. Memória, história, historiografia. Dossiê ensino da história. *Revista Brasileira de História*, 25/26, Marco Zero, ANPUN, Vol. 13. 92/ ago. 93: 273. 1992/1993.
- MONTEIRO, E.M. Antropologia e colonialismo. Os casos inglês, francês e português. *Trabalhos de Antropologia e Etnologia*, 32, vol III: 71-85, 1992.
- RODRIGUES, M. De quem é o patrimônio? Um olhar sobre a prática preservacionista em São Paulo. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, 24: 195-203, 1996.
- RUBINO, S. O mapa do Brasil passado. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, vol. 24: 97-105, 1996.
- TORRES, C.A. *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis: Vozes, 2001.

Recebido em: 13/09/2003
Aprovado em: 04/01/2004
Publicado em: 06/02/2004