

PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL ASSOCIADA AO ENSINO INCLUSIVO

Daniela da Silva Martins¹

danielaa_dasilvamartins@hotmail.com>

André Luís Ramos Soares²

alrsoaressan@gmail.com>

UFSM³

Resumo: Este relato é resultado parcial da realização de atividades de Educação Patrimonial desenvolvidas por estagiários do NEP⁴ em uma escola da rede pública no município de Santa Maria –RS. Por meio de atividades de educação patrimonial buscamos dar visibilidade a grupos marginalizados na história do Brasil, (neste relato em específico) focando na história dos povos indígenas que habitavam o estado antes da chegada dos europeus. Partindo de uma abordagem problematizadora, pretendemos trabalhar aspectos da produção cultural, aspectos sociais e organizacionais desses grupos a fim de ampliar a percepção restrita e simplificadora que geralmente se difunde, principalmente por meio do senso comum, a respeito dos grupos indígenas. Sendo assim, através deste trabalho pretende-se contribuir para discussões sobre a prática da educação patrimonial nas escolas em constante diálogo com a disciplina de História e a inclusão⁵.

Palavras-chave: grupos marginalizados; educação patrimonial; ensino da História; inclusão.

Introdução:

O ensino bem como a historiografia oficial foram durante muito tempo alguns dos agentes responsáveis pela construção de representações subordinadas a respeito dos povos indígenas e africanos na História do Brasil. Segundo Funari (2002), desde as

¹ Acadêmica do 4º semestre do Curso de História Licenciatura Plena/Bacharelado UFSM.

² Professor Doutor no Departamento de História da UFSM e coordenador do NEP.

³ Universidade Federal de Santa Maria.

⁴ Núcleo de Estudos do Patrimônio e Memória, na Universidade Federal de Santa Maria.

⁵ Partindo de uma perspectiva que considere não apenas a inclusão das diferentes potencialidades em sala de aula, mas também as pessoas que com diferentes marcas físicas, mentais, psíquicas, culturais e sociais, apresentem por isto, diferentes modos de apreensão e necessidades para o ensino-aprendizagem. A particularização da nossa prática será voltada para atender as necessidades de alunos portadores de deficiência visual.

primeiras ações imperiais no sentido da construção de uma história nacional e as origens da civilização, os grupos indígenas estiveram retratados a partir de uma imagem idealizada de nativo sul-americano. Através da seguinte passagem, Funari demonstra as contribuições da etnografia e arqueologia desses períodos para a construção dessa ideia do índio idealizado num passado histórico do Brasil, e as perspectivas de seu desaparecimento:

[...] a etnografia contribuiu para retratar o colonizado como um selvagem, cuja cultura deveria ser esquecida e ao qual deveria ser ministrada a educação europeia. Foi de acordo com estes termos que tanto a Arqueologia do período como as suas práticas correlatadas forneceram uma maneira apropriada de mapear o passado das terras colonizadas (Bahraini, 1998, p. 168) [...] Neste contexto geral, a Arqueologia brasileira não foi muito mais excludente do que a prática acadêmica geralmente levada a termo na Europa. A estrutura social brasileira, por outro lado, marcada pelo modelo Antigo Regime europeu, contribuiu sobremaneira para caracterizar de uma maneira singular este discurso de exclusão, mas promovendo, em contrapartida, a detração da grande maioria dos habitantes do país. (FUNARI, 2002, p. 136)

Houve ainda, representações sobre uma perspectiva de inferioridade em relação aos povos europeus, mais especificamente a elite que se construía no Brasil neste período. Para entendermos porque de tal ocorrência, é preciso que situemos o contexto histórico. Num primeiro momento cabe entender que esse pensamento e formas de entender a sociedade que atravessaram o Atlântico e foram aqui “implantados” (reconstruídos adaptados à realidade do Brasil da época colonial constituído - diversificada e quantitativamente- sobretudo por populações indígenas e povos africanos escravizados) são próprios de um paradigma corporativista de Antigo Regime. Segundo esse paradigma, a sociedade é vista como um corpo, na qual cada parte do corpo teria uma determinada função a cumprir para que o corpo estivesse em harmonia (é importante que cada parte realize sua devida função, no caso da falta de uma das partes, o corpo mutilado poderia estar comprometido), sendo justificáveis assim as diferenças das funções sociais de cada “estrato”. Essa divisão por “estratos sociais” é algo natural, resultado da existência de uma ordem universal que orientava os indivíduos, e suas devidas funções na sociedade. Ninguém é igual e todos tem autonomia político-jurídica para desempenhar suas funções. Por ser uma ordem natural e por isso divina, ela seria também justa.

Por meio da problematização das versões e visões construídas a respeito dos Povos Indígenas na Pré-história do Rio Grande do Sul - grupos que tem suas representações geralmente subordinadas pela historiografia tradicional- pretende-se ampliar a percepção dos alunos a cerca da complexidade cultural desses grupos por meio do uso de réplicas de parte da sua cultura material. O uso da cultura material como recurso metodológico tem por finalidade possibilitar alternativas de aprendizado para as diferentes necessidades encontradas em sala de aula, além de representar uma das formas correntemente incentivadas para estabelecer vínculos e valorização com o patrimônio (MACHADO, 2004; SOARES et al. 2010). Buscando assim promover reflexões para a diferença e diversidade no convívio social partimos de uma abordagem temática e através de uma metodologia inclusiva. Assim, por meio da educação patrimonial associada ao ensino da História almeja-se também trabalhar sobre questões como cidadania, inclusão, diversidade, etc. Além disso, por objetivo último este artigo pretende dar continuidade e problematizar os debates atuais sobre a importância e necessidade do desenvolvimento de educação patrimonial em sala de aula, especificando o relato de atividades com a inclusão de alunos especiais e recursos alternativos para o aprendizado.

Sobre o ensino de povos indígenas e africanos nos currículos escolares brasileiros é importante levarmos em consideração que mesmo tendo passado por uma série de transformações ao longo do tempo, e mesmo sendo assegurado por meio da legislação (Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008) sua realização prática ainda é incipiente e nem sempre trabalhada de forma suficientemente eficaz para atender as necessidades das realidades sociais do nosso país. Assim, o desenvolvimento de práticas como essa visa contribuir para uma maior abrangência, alcance e “realização” de tais necessidades. Simultaneamente, ao assegurar o direito de um ensino da História mais inclusivo, democrático e abrangente, pretende-se também garantir a possibilidade de trabalhar com as diversidades sociais através de produções/ construções culturais com as quais a população se identifique e que por muito tempo estiveram renegadas e subordinadas pelo que era oficialmente imposto e/ou determinado.

A realidade escolar atual, a Educação Patrimonial e a Inclusão

São vários os elementos que colaboram para a prática e consciência da cidadania nos indivíduos em sociedade. A identidade cultural, o sentimento de pertencimento, a consequente apropriação e resguarda de bens culturais assim identificados são parte dos elementos fundamentais na constituição do cidadão. A escola tem se preocupado cada vez mais não apenas com a formação profissional, mas também com o exercício da cidadania (CERQUEIRA, 2005, p. 92), e tal constatação nos permite considerar a pertinência da associação de práticas de educação patrimonial nas escolas e os resultados positivos que tais realizações poderiam promover. Considerando que ambas propostas (educação patrimonial e ensino inclusivo, a partir da perspectiva com a qual trabalhamos) pretendem promover reflexões nos indivíduos a cerca de suas ações e produções culturais, consideramos a prática associada de ambas como uma importante contribuição para a construção de um ensino mais crítico, reflexivo, consciente e inclusivo.

Levando em consideração que o ensino inclusivo, apenas recentemente tem tido uma crescente expansão em sua abrangência, e que mesmo com o aumento em produção teórica a cerca da educação inclusiva no Brasil desde os anos 2000 (AMARO, 2007, p. 51), notamos que ainda há muito a ser desenvolvido. Podemos assim perceber que o desconhecimento da educação especial por parte dos alunos não portadores de necessidades especiais, assim como a carência do uso de recursos didáticos inclusivos pode contribuir enquanto fator de dificuldade para alunos portadores de necessidades especiais, seu convívio social, rede de relações e construção do aprendizado em sala de aula, bem como em relação ao próprio ensino centrado nos bens culturais⁶. A educação patrimonial pode representar nesse sentido um fator bastante positivo para a inclusão, levando em consideração a diversidade de meios e recursos alternativos com os quais se pode trabalhar as variadas temáticas culturais. Saberes, fazeres, músicas, cultura material, produções arquitetônicas, danças, são várias as expressões e produções culturais desenvolvidas pelas comunidades. Assim, pode-se imaginar que haja um grande leque de maneiras para trazer tais bens culturais ao contato das comunidades, e

⁶ Além disso, é necessário levar em consideração outros agentes envolvidos nos círculos de relações dos estudantes com necessidades especiais. Assim como o professor também enfrenta dificuldades para desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas (o que muitas vezes acontece por falta de preparação), atualmente não conhecemos pesquisas relatando as mudanças (ou não) no aprendizado dos demais alunos.

no caso das escolas às crianças, adolescentes e adultos⁷. No caso do nosso relato em específico, essa aplicação fora realizada com alunos do 1º ano do Ensino Médio.

Temática: Grupos marginalizados

Assim como a historiografia subordinou desde seus primórdios as representações sobre povos indígenas e africanos, os órgãos ligados ao Patrimônio nacional no Brasil também promoveram ações excludentes quanto ao patrimônio cultural (SOARES et al. 2007), o que logicamente estaria ligado a tendência homogeneizante para criação de uma identidade nacional "uniforme". Objetivando romper com essa seleção extremamente excludente, procura-se trabalhar patrimônio cultural a partir das diferenças que por muito tempo estiveram à margem da História e promovendo discussões a respeito das contribuições positivas que a diversidade cultural pode proporcionar:

Reconhecer que todos os povos produzem cultura, que cada um tem uma forma diferente de se expressar e que todos os povos e suas culturas não são iguais, significa aceitar a diversidade cultural. Este conceito de diversidade nos permite ter uma visão mais ampla e reconhecer que não existem culturas superiores e culturas inferiores a partir da nossa. (GRUNBERG, 2000, p. 161)

Nesse sentido buscamos romper com as atribuições de juízos de valor no estudo dos povos indígenas. Interpretar a "Pré-História" do Rio Grande do Sul sobre um viés que coloque os grupos indígenas enquanto sujeitos protagonistas de sua própria história permite romper com a extremamente equivocada ideia de inferioridade destes em relação aos europeus, possibilitando construções de saberes mais críticas e reflexivas.

Estudar a Pré-História das populações indígenas sobre o viés da educação patrimonial é um exercício bastante produtivo, pois além de possibilitar a compreensão do patrimônio cultural como algo em constante processo de construção, ele nos permite perceber que o mesmo também ocorre com as populações indígenas. Ao mesmo tempo em que se torna possível romper com a ideia de patrimônio como algo estático, ele nos possibilita entender como os hábitos de populações indígenas tem sido transformados ao longo do tempo. Além disso, o estudo da Pré-História enquanto passado cultural

⁷ Para exemplo do desenvolvimento de Educação Patrimonial com turmas do Ensino de Jovens e Adultos, indica-se os seguintes relatos de experiência: Lydiane Batista de Vasconcelos e Fabiana de Souza Santos (2012).

permite aos cidadãos uma aproximação com sua identidade cultural e uma melhor compreensão e consciência do presente (GRUNBERG, 2000, p. 165).

Educação Patrimonial nas escolas

Tendo em vista a relevante propagação das atividades de educação patrimonial, consideramos sua prática fora e dentro das escolas como essencial para promover discussão, contato e problematização de e com os conhecimentos culturais. Além de garantir os instrumentos e critérios necessários para que os processos de apropriação e seleção de patrimônios ocorram e sejam discutidos de forma problematizada, crítica e fundamentada. Como ressalta Leandro Henrique Magalhães:

[...]apesar das possibilidades de se trabalhar uma educação patrimonial não escolar, não se deve ignorar a escola como espaço importante nesse processo, especialmente porque, independentemente dela, a sociedade constrói concepções próprias de patrimônio, a partir de princípios nem sempre definidos e por meio de uma diversidade de ferramentas. Ou seja, se os professores não se apropriarem do tema e o trabalharem em sala de aula, não faltarão aqueles que o farão, muitas vezes, sem os critérios necessários para uma reflexão crítica. (MAGALHÃES, 2014, P. 39)

Dessa maneira, percebe-se que a escola possui participação de grande relevância nos processos de sensibilização para o exercício da cidadania. E nesse sentido, as propostas de educação patrimonial em sala de aula contribuem de maneira significativa e se fazem necessárias a fim de possibilitar reflexões mais críticas, inclusivas e conscientes a respeito dos patrimônios culturais.

Entretanto, é preciso levar em consideração que apesar das diversas transformações pelas quais o ensino tem passado ainda é possível evidenciar uma tendência homogeneizante dentro das próprias escolas. Na maioria das vezes elas se tornaram produtoras de igualdade e tendem a excluir as diferenças (MAGALHÃES, 2009), seja pela falta de preparação adequada, ou ainda pela sua insuficiência estrutural. Tendo em vista essa realidade escolar é preciso considerar que a inclusão escolar apresente diversas problemáticas, mas também inúmeras possibilidades para o aprendizado. É preciso estabelecer metas para discutir tais problemáticas partindo de uma perspectiva que pare de enxergar a diversidade como um fator negativo.

Resultados parciais/ considerações finais

Nossa proposta de trabalho encontra-se nos seus estágios iniciais de aplicação, e diante disso estamos cientes das possíveis necessidades de alteração e reconstrução frente às particularidades próprias das escolas e turmas onde iremos desenvolvê-la. Isso foi de fácil percepção, pois já no desenvolvimento das primeiras atividades dessa proposta, houve necessidade de flexibilização frente às necessidades e particularidades da turma. Em nossa primeira experiência, realizada com as turmas de 1º ano da Escola Estadual Coronel Pillar (Santa Maria - RS), utilizamos réplicas de artefatos produzidas pelo NEP –UFSM para trabalhar sobre a história dos grupos indígenas no estado (mais especificamente dando foco a tradição Umbu- pontas de projétil, boleadeiras, etc.) e alguns dos debates atuais vinculados a eles. Utilizamos o livro “Antecedentes Indígenas” (Soares e Klamt, 2005) como material orientador para as informações e reflexões a serem levantadas durante as atividades. Lembrando que a utilização de objetos pela Educação Patrimonial e Ensino de História tende a aproximar o sujeito e o patrimônio:

Uma vez que o patrimônio histórico é um bem cultural, procura-se incentivar o uso de objetos, dos locais, dos monumentos e dos prédios históricos para realizar o ensino da história, ao mesmo tempo em que se visa valorizar o patrimônio local para a formação de identidade e para a consolidação da cidadania. (SOARES, 2010, p. 77)

A experiência foi bastante gratificante, pois havia alunos portadores de deficiência visual parcial nas turmas, e o uso das réplicas possibilitou uma diferente forma de interação com o objeto de estudo, resultando uma maneira alternativa para a construção do conhecimento sobre o tema. As turmas foram de modo geral bastante participativas e demonstraram interesse, embora em certos momentos estivessem agitados. A maioria dos alunos não reconheceu as boleadeiras, e outra parte identificou a partir da relação estabelecida através do exemplo dos Gaúchos.

Durante o desenvolvimento das atividades foi preciso flexibilidade e interatividade frente às necessidades de adaptação da proposta para a turma onde foi aplicada. Ao invés de trabalharmos com o uso do braile, realizamos as atividades a partir do uso das réplicas da cultura material indígena. O que a princípio pareceu bastante positivo, pois além de despertar a curiosidade dos alunos, possibilitou a participação efetiva de todos os alunos, tendo em vista as diferentes necessidades da turma. Assim foi possível refletir a cerca da importância do diálogo entre teoria e

prática, e das possibilidades que diferentes propostas, por vezes associadas, podem contribuir na construção do ensino e aprendizagem nas escolas.

Além disso, no decorrer das realizações práticas foi possível ter contato mais aproximado com a realidade escolar, o que nos permitiu compreender melhor a respeito das dificuldades enfrentadas em sala de aula, principalmente num sentido de práticas inclusivas. Levando em consideração as dificuldades já expressas ao longo do artigo, foi possível perceber que a maior dificuldade é referente ao refletir sobre as diferentes necessidades e a própria prática da inclusão como alternativa para uma educação mais democrática e estabelecimento de relações mais próximas dentro da própria turma. Foram levantadas questões relacionadas ao convívio e relações sociais entre os diversos grupos sociais no Brasil atual, e as falas da turma demonstraram interesse e reflexão sobre o assunto. Contudo, apesar da problematização e discussão da inclusão no decorrer das atividades, não foi possível perceber uma associação imediata dessa proposta e as ações mais próximas e cotidianas.

Ainda neste ano pretende-se continuar desenvolvendo práticas similares a essa em outras escolas da rede pública de Santa Maria. Almeja-se continuar desenvolvendo este Projeto também a partir de outros recursos como jogos adaptados ao braile, maquetes, mapas em alto relevo, etc.

Referências:

AMARO, Deigles Giacomelli. Perspectivas teóricas. In: *Análise de procedimentos utilizados em uma proposta de formação contínua de educadores em serviço para a construção de práticas inclusivas*. São Paulo: 257 f. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. p. 51-81.

BESSEGATTO, Maurí Luiz. *O patrimônio em sala de aula: fragmentos de ações educativas*. Porto Alegre: Evangraf, 2ª ed., 2004.

CERQUEIRA, Fábio Vergara. Patrimônio Cultural, escola, cidadania e desenvolvimento sustentável. *Diálogos*, Maringá, v. 9, n. 1, p. 91-109, 2005.

CERQUEIRA, Fábio Vergara et. al. Entre o passado e o presente: um encontro com a memória através dos objetos. In: *Cadernos do CEOM*, Chapecó: Argos, 2007. n. 26. p. 83-108.

DIAS, Guilherme; SOARES, André Luís Ramos. Leituras e releituras: o patrimônio em Santo Amaro na ótica de Mário de Andrade. In: KLAMT, Sergio Célio; SOARES, André Luís Ramos. *Santo Amaro: arqueologia e educação patrimonial*. Ed: EDUNISC. Santa Cruz do Sul, 2010. P. 115-128.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FUNARI, Pedro. Paulo. Desaparecimento e emergência dos grupos subordinados na arqueologia brasileira. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, Ano 8, n. 18, p. 131-153, 2002.

GRUNBERG, Evelina. Educação Patrimonial: Utilização dos bens culturais como recursos educacionais. In: *Cadernos do CEOM*- Chapecó: Argos, 2000, n. 12. p. 159-180.

_____ *Manual de atividades práticas de educação patrimonial*. Brasília, DF: IPHAN, 2007.

MACHADO, Maria Beatriz Pinheiro. *Educação patrimonial: orientações para professores do Ensino Fundamental e Médio*. Caxias do Sul: Maneco Livr. & Ed., 2004.

MAGALHÃES, Luís. Henrique. Educação Patrimonial e Memória: a percepção de alunos de Ensino Fundamental acerca do Patrimônio Cultural Local. In: LEAL, Elisabete; PAIVA, Odair Cruz. (Org.). *Patrimônio e História*. Londrina: Unifil, 2014.

MENDES, Enicéia. Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, 2006.

_____ Políticas públicas: articulação com a produção científica em educação especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 6, n. 1, 2000, p. 65-78.

PIÑON, Ana; FUNARI, Pedro Paulo. Contando às crianças sobre o passado do Brasil. *Cadernos do LEPAARQ*. Pelotas: Editora da UFPEL, v. I. n° 1. 2004.

ROMERO, Rosana Aparecida Silva; SOUZA, Sirleine Brandão de. Educação inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. In: VII Congresso Nacional de Educação –EDUCERE, 2008, Curitiba. *Anais... VII Congresso Nacional de Educação –EDUCERE: formação de professores: edição internacional*. Curitiba, Paraná: Champagnat, 2008. v. I. p. 3091-3104.

SOARES, André Luís Ramos; REMPEL, Anelise Heidi. Alguns conceitos necessários para as ações de Educação Patrimonial. In: KLAMT, Sergio Célio; SOARES, André Luís Ramos. *Santo Amaro: arqueologia e educação patrimonial*. Ed: EDUNISC. Santa Cruz do Sul, 2010. P. 77-96

SOARES, André Luís Ramos. KLAMT, Sergio Célio. *Antecedentes indígenas: pré-história compacta do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Martins Livreiro Editor, 2005.

SOARES, André Luís Ramos et. al. As relações de exclusão na preservação e manutenção dos patrimônios brasileiros. In: *Cadernos do CEOM - Chapecó*: Argos, 2007. n. 26, p. 19-54.

VASCONCELOS, Lydiane Batista de; SANTOS, Fabiana de Souza. Identidade, educação e patrimônio: a experiência de educação patrimonial na escola estadual Giselda Belo em Garanhuns- PE. In: VI COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 2012, São Cristovão. *Anais... São Cristovão*, 2012.