

AFROS & AMAZÔNICOS



CASAS DE MEMÓRIAS: A EXPERIÊNCIA DO ARQUIVO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO SUL

Houses of Memories: the expertise of public archive of Rio Grande do Sul

Rogério Sávio Link*

Resumo: Neste artigo, proponho refletir sobre a prática da Educação Patrimonial e a produção do conhecimento histórico com os estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio a partir de uma avaliação da pedagogia da educação patrimonial desenvolvida pelo Arquivo Público do Rio Grande do Sul (APERS). Abordo a problemática a partir da experiência que tive como oficinairo em duas oficinas no APERS no segundo semestre de 2015: uma intitulada “os tesouros da família arquivo” e dirigida ao 7º e 8º anos do Ensino Fundamental; outra intitulada “resistência em arquivo: patrimônio, ditadura e direitos humanos” pensada para o Ensino Médio. A primeira trabalha com documentos que permitem um olhar para o passado escravista do Brasil. Já a segunda reflete sobre o período da ditadura civil-militar brasileira a partir de processos administrativos gerados pelo trabalho da Comissão Especial de Indenização criada em 1997 pelo governo do estado do Rio Grande do Sul com a finalidade de receber e avaliar os pedidos de reparação financeira de presos políticos que sofreram violência física ou psicológica por parte dos agentes do estado dentre os anos de 1961 a 1979.

Palavras-chave: Educação patrimonial; Patrimônio cultural; Conhecimento histórico; APERS.

Introdução

Entre agosto e outubro de 2015, como parte de um estágio em educação patrimonial (Estágio de Docência em História III Educação Patrimonial, carga horária 150h) requerido para a obtenção do título de licenciado em história pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), fui oficinairo do Arquivo Público do Rio Grande do Sul (APERS) em duas de suas propostas de educação patrimonial. O APERS tem iniciado propostas de exploração de seu acervo com vistas à educação patrimonial desde o ano de 2002 (UFRGS-APERS, s/d). A primeira oficina com a qual trabalhei é intitulada “Os tesouros da família arquivo” e é dirigida ao 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, antigas 6ª e 7ª séries. Seu foco principal é trabalhar com

fontes históricas que permitam um olhar para o passado escravista do Brasil. A segunda oficina é intitulada “Resistência em arquivo: patrimônio, ditadura e direitos humanos” e é pensada para o Ensino Médio. Ela visa refletir sobre o período da ditadura civil-militar brasileira a partir de processos administrativos gerados pelo trabalho da Comissão Especial de Indenização criada em 1997 pelo governo do estado do Rio Grande do Sul com a finalidade de receber e avaliar os pedidos de reparação financeira de ex-presos políticos que sofreram violência física ou psicológica por parte dos agentes do estado dentre os anos de 1961 a 1979. Ao todo foram gerados 1.704 processos os quais estão sob a guarda do arquivo público (RODEGHERO, CARDOSO, 2015; UFRGS-APERS, s/d).

Com a experiência de execução das oficinas, fui incentivado a produzir uma reflexão sobre meu período de estágio. Proponho, então, refletir sobre essa experiência com o objetivo de verificar a potencialidade do APERS para a educação patrimonial. Mais do que isso, pretendo aqui lançar um

* Professor Adjunto do Departamento de História da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Licenciado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutor em Teologia pela Faculdade EST (2008). Doutor em História pela UFRGS (2016). Pós-doutor em História Indígena pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).



olhar sobre a proposta pedagógica das oficinas a fim de verificar se os objetivos propostos pelas oficinas são condizentes com as discussões em torno do Patrimônio Cultural e se realmente é possível produzir conhecimento histórico com os estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio a partir da proposta de educação patrimonial desenvolvida no arquivo público. Além disso, proponho também ponderar sobre quais seriam as condições necessárias de aprendizagem para que uma experiência de educação patrimonial seja bem sucedida.

O Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul e a educação para o patrimônio

No APERS, são guardados documentos oficiais produzidos pela burocracia do estado. São documentos concernentes à legislação, à administração, à história, à geografia, às artes e indústrias do Rio Grande do Sul. O documento mais antigo sob a guarda do arquivo data de 1763 (RODEGHERO, CARDOSO, 2015, p. 40). O espaço físico do APERS está localizado no centro histórico de Porto Alegre, na esquina da Rua Riachuelo com a Rua Caldas Júnior. Ele foi criado pelo Decreto 876 de 8 de março de 1906 e iniciou suas atividades no mesmo ano, mas somente em 1912 teria um prédio próprio arquitetado especificamente com a finalidade de guarda de documentos. Em 1919, um segundo prédio seria finalizado em virtude da demanda por novos espaços e, em 1950, um terceiro prédio administrativo fora concluído, embora este último prédio só tenha sido ocupado pelos funcionários do APERS em 1999, tendo sido antes cedido a outros órgãos públicos (APERS, s/d).

Pensado para minimizar a oscilação de temperatura, evitar a umidade e prevenir incêndios, os dois primeiros prédios possuem paredes de 1,20m a 1,50m, piso vazado e teto em formato de abóboda. Arquiteturisticamente, eles também possuem valor histórico porque foram construídos a partir de referenciais da arquitetura neoclássica seguindo padrões da época e sob

influência do Positivismo durante a Primeira República. Em 1991, seu conjunto foi tombado pelo Instituto Histórico e Artístico do Estado (IPHAE) como patrimônio sul-rio-grandense e, dessa forma, os prédios têm que ser preservados em suas características originais (UFRGS-APERS, s/d).

Em relação à educação para o patrimônio, em 2002, foi construída a primeira oficina voltada para a Educação Básica. Essa oficina é considerada como uma semente da educação patrimonial dentro do APERS. De lá para cá, várias outras oficinas foram planejadas e executadas. As oficinas *Os tesouros da família arquivo* e *Resistência em arquivo*, com as quais estou propondo esta reflexão, foram iniciadas a partir da parceria do Programa de Educação Patrimonial UFRGS-APERS. Conforme Carla Rodeghero e Claudira Cardoso (2014, p. 41), “tudo começou com o projeto de Educação Patrimonial *Descobrimo o Arquivo Público*, gestado em 2008, por iniciativa da professora Claudira do Socorro Cirino Cardoso em parceria com a então diretora do APERS, Rosani Goreti Feron”. A parceria visava dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos anteriormente pelo arquivo público e criar espaços para a realização do estágio de docência em educação patrimonial do curso de História da UFRGS. Cardoso era então a responsável pela disciplina do estágio na UFRGS criada pela reforma curricular das licenciaturas alguns anos antes. Essa reforma visava, “entre outras coisas, direcionar o curso de História para a formação de profissionais que pudessem atuar, para além das escolas, em instituições como museus, arquivos, memoriais etc.” (RODEGHERO, CARDOSO, 2015, p. 41).

Realizando seus estágios no APERS, os estudantes de História poderiam experimentar outras formas pedagógicas e metodologias para o ensino de história diferentes daquelas da sala de aula. Ali, poderiam trabalhar com as fontes históricas com vistas à educação patrimonial e, assim, explorar também outras áreas de atuação que estavam sendo abertas para



o campo dos historiadores. Buscando recursos através de projetos encaminhados a editais, principalmente para o Ministério da Educação e da Cultura, as oficinas puderam ser planejadas e executadas. Dois diferenciais dos projetos têm garantido o sucesso das oficinas: primeiro, a existência de bolsa para algunsicineiros que atuariam de forma mais permanente; segundo, recursos para o deslocamento dos estudantes entre suas respectivas escolas e o arquivo público (RODEGHERO, CARDOSO, 2015, p. 42).

A proposta das oficinas do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul

A partir da parceria entre a UFRGS e o APERS, entre dezembro de 2008 e março de 2009 foi montada a oficina *Os tesouros da família arquivo* e posta em prática logo em seguida. A parceria foi fortalecida porque o projeto foi inserido nas ações de extensão universitária da UFRGS e um convênio foi assinado em 2010. Com isso, os diferentes projetos de educação patrimonial também passaram a contar com recursos financeiros como do edital PRO-EXT, do Ministério da Educação, o que viabilizou o transporte gratuito para todas as turmas que participaram das oficinas. Com o sucesso da oficina Tesouros, no ano de 2013, às vésperas dos 50 anos do golpe de 1964 e no conjunto das discussões a respeito da Comissão Nacional da Verdade, foi elaborada a oficina *Resistência em arquivo* que começou a ser oferecida a partir de setembro daquele ano (UFRGS-APERS, s/d).

As duas oficinas possuem dois objetivos básicos para com os estudantes, a saber: refletir com os estudantes sobre a importância da manutenção de um espaço de guarda de documentos e vivenciar na prática como se pode produzir conhecimento histórico a partir dos documentos ali guardados. A oficina Tesouros tem seu início com a chegada dos estudantes que são dirigidos a um auditório no qual o APERS é apresentado formalmente e os estudantes são instruídos quanto às nor-

mas da casa de não consumir alimentos no espaço onde é guardado o acervo, de não entrar com objetos molhados e de não utilizar flash para não danificarem os documentos ali guardados. Umicineiro assume o papel de dialogar com os estudantes a partir do auxílio da projeção de uma apresentação. Com a apresentação, os estudantes são introduzidos no espírito da oficina, aprendem o que é o patrimônio histórico e são apresentados à história do APERS e ao conjunto arquitetônico.

Depois dessa parte, os estudantes são divididos em cinco grupos correspondentes aos documentos com os quais trabalharão. Na oficina Tesouros, eu trabalhei com cartas de alforrias. Os outrosicineiros trabalham com outros materiais como testamentos, processos crimes, inventários e compra e venda. Cadaicineiro sai então para o pátio com quatro a seis estudantes aonde os prédios lhes são apresentados e aonde são convidados a observar a arquitetura. Depois são dirigidos ao interior de um dos prédios de guarda de acervo. Ali entram em contato direto com o acervo e a estrutura de conservação dos materiais guardados nas estantes. Também são introduzidos na sistemática de localização dos documentos, o que será necessário para uma das fases seguintes da oficina, que é a caça ao tesouro.

Apresentado o acervo, os estudantes são dirigidos a uma sala especialmente preparada para a execução da oficina. Ali, são de imediatos convidados a sentarem em tatames e, a partir do preenchimento de um documento com alguns dados pessoais que ficarão guardados no arquivo público como um testemunho de sua passagem, também são convidados a refletirem sobre a importância da existência dos documentos guardados pelo APERS os quais nos permitem hoje ter uma janelinha para o passado. Feita essa parte, algunsicineiros iniciam um teatro de fantoche para introduzir os alunos nos temas como história, memória, escravidão, identidade e cidadania que serão trabalhados nas demais etapas da oficina. Após o teatro



os oficinairos são convidados a fazer uma caça ao tesouro. A partir de uma pista, eles devem localizar caixas e envelopes escondidos previamente nas estantes do arquivo. Finda a caça ao tesouro, faz-se geralmente um intervalo.

No regresso, os estudantes passam a manusear a documentação que encontraram na caça ao tesouro. Na oficina que conduzi, os estudantes entravam em contato com quatro cartas de alforria. Fotocopiadas, as cartas também foram transcritas para facilitar a leitura. O primeiro estranhamento era com a grafia e com a ortografia da época. Assim aprendiam sobre a historicidade da língua e da escrita. Na sequência, a partir das observações dos alunos, da problematização feita pelo mediador, mas também pelo próprio conteúdo, as cartas permitiam a reconstrução de relações sociais de dominação e resistência do passado escravocrata do Brasil. Elas permitiam também reconstruir um pouco da vida daqueles personagens que estavam ali registrados e refletir sobre a situação atual do Brasil principalmente num contexto de discussão de cota e de uma sociedade ainda marcada pelo racismo. Como uma forma de auxílio didático para a materialização dos sujeitos estudados, são distribuídos desenhos aos estudantes correspondentes a cada personagem. A partir desse material, como uma etapa de revisão e consolidação de aprendizagem, os estudantes são, então, estimulados a escreverem uma breve biografia de cada personagem. Ao final, cada grupo socializava com os demais grupos aquilo que os documentos permitiam vislumbrar sobre o passado. Aqui é o momento de debate no qual novas questões podem surgir e os oficinairos recebem um importante feedback dos estudantes.

A oficina Resistência, por sua vez, segue um modelo parecido. Os estudantes do Ensino Médio são recepcionados no auditório, introduzidos na história do APERS e informados sobre as normas da casa. Como introdução à oficina, os estudantes assistem a um vídeo produzido pela equi-

pe da oficina e que apresenta os temas de discussão que serão tratados na oficina. Após serem divididos em cinco grupos correspondentes a diferentes processos de indenização (Eloy Martins, Emilio Neme, Alcides Kitzmann, Cláudio Gutierrez, Ighes Serpa e Nilce Azevedo, as duas últimas trabalhadas conjuntamente), o conjunto arquitetônico do APERS é apresentado aos estudantes e eles entram em contato com o acervo. Através da entrega de uma pista, os estudantes são estimulados a localizar o processo que fora anteriormente escondido nas prateleiras. Com o processo em mãos, os estudantes são conduzidos a uma sala previamente preparada. Sentados sobre os tatames, os estudantes manuseiam o processo e começam a descobrir as primeiras informações sobre o processo. Nesse ponto, geralmente se faz uma discussão para reavivar o que os estudantes já conhecem sobre o período da ditadura e sobre o contexto da guerra fria.

Após um intervalo, auxiliados pelo oficinairo, pelos documentos e por material de apoio, os estudantes começam a estruturar a vida do personagem do qual o processo faz parte. Para facilitar essa etapa, em cada caixa também contém uma ficha com o nome de cada personagem e perguntas dirigidas, as quais fazem os estudantes sistematizarem a relação histórica que esses personagens tiveram com a situação política do Brasil, se foram torturados e qual tipo de tortura e se eles tiveram seus direitos humanos violados pelos agentes do Estado brasileiro. Com as conclusões em mãos, os estudantes socializam o que descobriram com os demais colegas em uma grande roda. A discussão no grande círculo permite ainda um feedback para os oficinairos e geralmente amplia a discussão para as questões políticas e as violações dos direitos humanos na atualidade.

Portanto, como vimos, as oficinas do APERS propiciam a produção de conhecimento histórico, tanto através do conjunto arquitetônico quanto através dos documentos que estão sob a guarda do arquivo, mas,



obviamente, o mais importante é o trabalho a partir dos documentos, uma vez que a guarda desses documentos é a finalidade básica do APERS. Por isso, uma das primeiras preocupações em relação à educação para o patrimônio tem sido sobre como ensinar os alunos a valorizar e ver sentido na guarda de documentos como algo importante e necessário para a valorização da herança do passado. A segunda preocupação é como produzir conhecimento histórico a partir desses documentos que sejam úteis para a vida em sociedade. Nesse sentido, as duas oficinas possuem alguns pontos em comum que favorecem alcançar seus objetivos. Em primeiro lugar, como já falei, está o aporte financeiro que garante a participação sem custos dos estudantes e compromete algunsicineiros com o projeto através das bolsas concedidas pelo APERS. Em segundo lugar, e não por isso menos importante, está o planejamento. As duas oficinas foram planejadas e o material pedagógico produzido com a participação de funcionários do APERS, de professores da UFRGS, de estudantes de pós-graduação e deicineiros (estes estudantes de graduação). Essa elaboração coletiva garantiu a qualidade da oficina em todos os seus passos. No entanto, em terceiro lugar e talvez o mais importante, é que as atividades foram desenvolvidas com uma finalidade bem clara. Os organizadores sabiam aonde queriam chegar com a proposta que estavam desenvolvendo.

Educação patrimonial como uma questão de disputa pelas memórias

A partir deste último ponto – a necessidade de saber aonde se quer chegar com a proposta de uma atividade – proponho agora refletir sobre a concepção pedagógica que norteia as atividades de educação para o patrimônio desenvolvidas pelo APERS. Em ambas as oficinas, os estudantes abstraem conhecimento histórico que lhes permite enxergar a realidade social como um campo de disputa numa relação de dominação e resistência. A noção de educação para o patrimônio que norteia essa prática,

portanto, rompe com tentativas de idealização de um passado homogêneo e de uma História sem conflitos e contradições sociais (PEREIRA; ORIÁ, 2012, p. 167). Essa noção de Educação Patrimonial está em sintonia com a concepção de Patrimônio Cultural como um campo aberto de disputa entre os diferentes segmentos da sociedade. Obviamente alguns setores estão mais bem situados dentro da estrutura social hierárquica e podem fazer sua concepção passar mais facilmente (BOURDIEU, 1989, p. 143). Nesse sentido Néstor García Canclini (2014, p. 97) afirma: “os setores dominantes não só definem quais bens são superiores e merecem ser conservados, mas também dispõem dos meios econômicos e intelectuais, tempo de trabalho e de ócio, para imprimir a esses bens maior qualidade e refinamento”.

Assim, a educação patrimonial desenvolvida pelo APERS problematiza a realidade social como um espaço de disputa pelas memórias. Nesse sentido, o título desta reflexão, “as casas de memórias”, faz referência à potencialidade que os espaços museológicos e os arquivos públicos possuem como locais de produção de conhecimento histórico, mas também qualifica o tipo de conhecimento ao utilizar o conceito de memória no plural. O emprego do plural quer sinalizar que esses espaços estão imbricados nas disputas pelas representações (CHARTIER, 1991, p. 177). “Se é verdade que patrimônio serve para unificar uma nação, as desigualdades na sua formação e apropriação exigem que se o estude, também, como espaço de luta material e simbólica entre as classes, as etnias e os grupos” (GARCÍA CANCLINI, 2014, p. 97).

O próprio conceito de Educação Patrimonial nasceu tributário das lutas sociais e institucionais e, dessa forma, mudou ao longo dos anos. No Brasil, ele foi introduzido em 1983 como uma metodologia inspirada no modelo da *heritage education*, desenvolvido na Inglaterra (FLORÊNCIO et alli, 2014, p. 13). Em 1996, também foi publicado o livro “Guia Básico de Educação Patrimonial” de autoria de Maria de



Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriana Queiroz Monteiro no qual o conceito de educação patrimonial desempenhava um papel central. Pensado como um “instrumento de alfabetização cultural”, o conceito possibilitaria “ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido” (HORTA et alii, 1999, p. 6). Assim, o guia apresenta a Educação Patrimonial como um “processo permanente e sistemático” que se utiliza do “Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo”. Como metodologia, a Educação Patrimonial faria uso de

(...) qualquer evidência material ou manifestação cultural, seja um objeto ou conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade da área rural, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, um processo de produção industrial ou artesanal, tecnologias e saberes populares, e qualquer outra expressão resultante da relação entre indivíduos e seu meio ambiente. (HORTA et alii, 1999, p. 6)

Júnia Sales Pereira e Ricardo Oriá (2012, p. 164), no entanto, consideram “que o modelo proposto é meramente instrumental e se concentra na análise do objeto museológico em si, preterindo outras dimensões importantes do processo educativo, ou seja, os sujeitos da aprendizagem e que são, também sujeitos históricos”. Hoje, portanto, outras questões decorrentes das transformações sociais, políticas, educacionais e culturais estariam marcando as concepções de Patrimônio Cultural e de Educação. É dessa forma que novas expressões como “Educação com o patrimônio”, “Educação para o patrimônio” e “Educação e Patrimônio” tentam captar o novo sentido.

Pluralizam-se também os lugares e suportes da memória (museus, monumentos históricos, arquivos, bibliotecas, sítios históricos, vestígios arqueológicos, festas, ofícios, saberes e fazeres etc.) no

processo educativo, a fim de desenvolver a sensibilidade e a consciência dos educandos e dos cidadãos para a importância da preservação desses bens culturais. Professores e alunos abordam o Patrimônio Cultural como construção histórica e seletiva da memória de uma dada comunidade, em suas dimensões sensíveis, éticas e políticas. (PEREIRA; ORIÁ, 2012, p. 164s)

É nesse sentido que a Coordenação de Educação Patrimonial (CEDUC), ligado ao Departamento de Articulação e Fomento (DAF) do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), atualmente defende que

a Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural. (FLORÊNCIO et alii, 2014, p. 19)

Portanto, é nessa nova conjuntura que a proposta de Educação Patrimonial desenvolvida pelo APERS em parceria com a UFRGS tem se alicerçado, ou seja, a noção de Educação Patrimonial do APERS considera que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento. Dessa forma, também incorpora os sete pontos perseguidos pela CEDUC: 1) a participação efetiva das comunidades nas ações educativas; 2) a inserção dos bens culturais nos espaços de vidas das pessoas; 3) a educação como um processo pautado pela mediação; 4) o patrimônio cultural como estando inserido em um campo social de conflito que provoca um desequilíbrio de representatividade e estigma entre os diferentes grupos em termos da origem étnica, social e cultural; 5) os territórios como



espaços educativos, ou seja, ampliando e potencializando os espaços tradicionais de aprendizagem; 6) a intersectorialidade das políticas públicas, isto é, promove a atuação em rede dos diferentes setores e órgãos públicos e privados; 7) a necessidade de abordar a educação patrimonial em diálogo com outras disciplinas com vistas a potencializar o uso dos espaços públicos e comunitários como espaços formativos (FLORÊNCIO et alli, 2014, p. 20-27).

Uma proposta pedagógica engajada

Nem todos esses sete pontos aparecem com a mesma intensidade dentro dos projetos educativos do APERS, mas como tenho argumentado, devido às especificidades de uma casa cujo principal objetivo é a guarda de documentos históricos, a preocupação com a educação e com a produção de conhecimentos histórico têm sido cada vez mais gerenciada. É nesse sentido que as parcerias têm sido articuladas e é também nesse sentido que a proposta educativa do APERS busca instrumentar os estudantes para que possam fazer a leitura da realidade social e, assim, atuar e intervir nas disputas políticas da sociedade como sujeitos conscientes das disputas sociais em torno das memórias. Portanto, as propostas pedagógicas de educação para o patrimônio têm que levar a sério que o espaço social é um campo de disputa e que os museus e os arquivos históricos também fazem parte desse campo de disputa.

Nesse sentido, é importante situar a proposta pedagógica de educação para o patrimônio do APERS dentro de sua própria existência histórica como um espaço criado e mantido para a preservação e perpetuação da memória de uma elite. Os documentos ali guardados são aqueles que as elites governantes pensavam ser importantes para sua perpetuação no poder. O APERS, dessa forma, tem sua gênese numa relação bem próxima a outra instituição bem conhecida, o museu. Nesse sentido, Ulpiano Toledo Bezerra de Menezes, problematizando a relação que

as instituições museológicas mantiveram com a produção de conhecimento, identifica duas vertentes nas décadas de 1970 e 1980. Primeiramente, “na década de 1970, no Brasil, deu-se à educação um papel que redimiria o museu de todas as suas culpas anteriores, como suporte ideológico das elites. Agora, o museu seria instrumento essencial de transformação da sociedade, pela educação” (MENESES, 2010, p. 15). No entanto, não se definiu qual a especificidade da educação do museu; tanto que as práticas educativas neste tempo não trouxeram incômodos ao regime militar. A segunda vertente ocorre na década de 1980. Nessa década,

é o conceito de comunidade que vai estabelecer a referência fundamental para o museu. Mas se tratava, de novo, de um conceito formulado na melhor das intenções, embora sem qualquer consistência social: nunca se explicitaram, por exemplo, as relações dessas “comunidades” com as estruturas de uma sociedade de classes cada vez mais segmentada e injusta. (MENESES, 2010, p. 15)

Na década de 1990, houve ainda outra matriz dominada pelo mercado. Para essa corrente, o negócio era “provocar interesse” e assim encher o museu de espectadores. Menezes fala que essa foi a era do *showbusiness*. O problema é que, ao não separar o museu das outras formas de entretenimento, logo o museu deixou de ser atraente e perdeu público, pois não conseguia competir com a indústria cultural ou do espetáculo (MENESES, 2010, p. 17). No entanto, descrevendo o museu como um espaço privilegiado de representação do mundo (dos seres humanos, das coisas, das relações), Menezes defende o museu como um “espaço de ficção”. Nesse sentido, a gente não pode confundir as coisas do museu com as coisas da vida. Ali estão guardados objetos que não executam mais as mesmas funções. Por isso, é ingenuidade falar em “museu vivo” como se pudesse reproduzir a vida. “O museu, portanto, não produz a vida, ele é parte da vida, atendendo a nossas necessidades de representação” (MENESES, 2010, p. 19).



Assim, “o museu é um espaço extraordinário de ficção, pois mobiliza formas para representar o mundo e assim permitir que dele possamos dizer alguma coisa” (MENESES, 2010, p. 20).

A ideia de Meneses de definir o museu como um espaço de representação ficcional, também pode ser abstraída para a definição da proposta pedagógica desenvolvida pelo APERS para a Educação Patrimonial, pois aquilo que os estudantes estão fazendo na prática é construir representações a partir dos documentos históricos que não respondem mais pelas funções que propiciaram sua existência e guarda. Além do mais, a própria noção do arquivo público como uma instituição para a perpetuação da elite entrou em crise com a ampliação das fontes históricas e com a apropriação que os grupos subalternos fazem dos documentos tradicionais sob a guarda dos arquivos. Assim, se o APERS nasce como um espaço para a elite perpetuar sua história, ele se converte hoje num espaço onde múltiplos atores sociais podem buscar elementos de suas identidades. É nesse sentido, que as oficinas foram criadas para trabalhar com os temas da escravidão e da violação dos direitos humanos na história do Rio Grande do Sul e do Brasil.

Além desse panorama histórico, a “pedagogia do objeto” de Francisco Regis Lopes Ramos também pode ajudar a explicitar a proposta de Educação Patrimonial desenvolvida no APERS. A preocupação de Ramos (2004, p. 57) é fundamentar teoricamente uma opção de educação patrimonial que entenda os objetos “como geradores”, mas que também não negligencie “o domínio do objeto sobre o sujeito”. Sua proposta parte da pedagógica libertária de Paulo Freire, para quem os objetos geradores seriam instrumentos de mediação para a tomada de consciência da realidade social (a leitura do mundo) e a subsequente atuação no mundo (práxis libertadora). Essa liberdade seria alcançada em comunidade, por isso a importância

da educação para a formação (FREIRE, 1987, p. 29ss).

Aliando a noção freiriana de educação às concepções críticas relativas aos objetos museológicos, Ramos afirma então, que os objetos trazem sentidos próprios. Assim, rompendo com a noção de sujeitos históricos, o autor defende que os objetos possuem significados próprios que interagem e constituem os sujeitos, as subjetividades, de forma que os objetos “também vão maquinando as suas danças” (RAMOS, 2004, p. 66), ou seja, carregam sentidos diversos e produzem significados diversos. Citando Jaques Le Goff e Merleau-Ponty para reafirmar que o historiador deve indagar-se pelas condições de produção e conservação de um documento/artefato, “ou melhor, das forças que no decorrer do tempo destruíram ou preservaram aquilo que chegou ao presente” (RAMOS, 2004 138s), o autor também afirma que o artefato é um objeto relocado e não pode voltar à condição anterior (RAMOS, 2004, p. 35, 38s). Portanto não dá para fazer uma educação somente expondo os objetos. É necessário trocar experiências a partir dos objetos e documentos estudados. Conforme Jorge Larrosa Bondía, a experiência é algo fundamental na constituição das subjetividades. Por isso, na educação, o importante é deixar que as pessoas façam sua própria experiência, pois “(...) ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 27).

De semelhante forma, os documentos guardados no APERS já não possuem as mesmas funções para os quais foram gerados. Eles têm uma nova função que diz respeito a nós hoje. Eles nos permitem dizer alguma coisa sobre o passado e sobre a realidade social, mas os documentos não falam por si. Com também observa Ramos (2004, p. 70), a gente aprende observando, mas o fundamental é aprender a fazer perguntas. Assim, um trabalho educativo bem feito é aquele que nos leva a pensar, nos abre portas e janelas para a



leitura do mundo e nos conduz à transformação da realidade injusta. É nesse sentido que uma proposta de educação para o patrimônio deve saber aonde quer chegar com sua estratégia pedagógica.

John Falk (2015, p. 75), por exemplo, fazendo um estudo sobre os motivos que levam as pessoas ao museu, conclui que as pessoas são motivadas sobretudo por interesses e necessidades identitárias pessoais. Assim, uma proposta que quer alcançar sucesso de público deveria necessariamente articular as identidades de seus expectadores. No entanto, a crítica que se pode fazer ao artigo é que o autor está muito preocupado com uma visão mercadológica de museu que tem que se colocar como bem sucedido, isto é, receber muitos visitantes. Ele não reflete sobre o papel pedagógico do museu, ou seja, que o museu é um espaço educacional e não um lugar apenas no qual as pessoas vão buscar identidades como se estivessem num supermercado. É, pois, imperativa uma proposta educativa; e essa proposta, se não quiser perpetuar a dominação social, deve ser libertária.

Conclusão

A partir das experiências das duas oficinas, *Os tesouros da família arquivo* e *Resistência em arquivo*, posso concluir que a proposta de Educação Patrimonial desenvolvida no APERS está em sintonia com as concepções mais recentes em torno das discussões acerca do Patrimônio Cultural. Como um espaço de produção de conhecimento histórico, o APERS constitui-se naquilo que chamei de casa de memória. Nesse sentido, as duas oficinas, claramente se situam também no campo das disputas pelas memórias e propiciam debates sobre as relações sociais de dominação e resistência do passado escravocrata do Brasil e da violação dos direitos humanos por parte dos agentes do Estado dentre os anos de 1961 a 1979. Assim, a pedagogia que sustenta a metodologia das oficinas está permeada pela pedagogia libertária de Paulo Freire no sentido

de propiciar um espaço de aprendizagem e produção de conhecimento histórico coletivo que, por sua vez, instrumentaliza os participantes para a tomada de posição frente às disputas pelas representações na sociedade brasileira. Portanto, o APERS nasceu, é bem verdade, como um espaço no qual uma elite pensava perpetuar sua história. No entanto, ele converteu-se em um lugar onde outros atores sociais podem buscar hoje elementos de suas identidades. Como uma forma de conclusão, gostaria de fazer minha a argumentação de Boaventura de Sousa Santos quando reflete sobre seis boas razões que nos instigariam a pensar. Segundo ele, devemos sempre ter em mente a pergunta: qual é o mundo que queremos? Aliado a essa pergunta vem então a dimensão ética, ou como ele define: “a objetividade é fundamental, a neutralidade deve ser superada” (SANTOS, 2001, p. 17).

Referências

- APERS. Web site. s/d. Disponível em: <http://www.apers.rs.gov.br>. Acesso em: 01/11/2015.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 19, p. 20-28, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*. Campinas: Unicamp, 11(5), p. 173-191, 1991.
- FALK, John. Three basic questions about museum visitors. *Ensino em Re-Vista*. Uberlândia, v. 20, n. 1, p. 69-82, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br>. Acesso em: 27/08/2015.
- FLORÊNCIO, Sônia Rampim; CLEROT, Pedro; BEZERRA, Juliana; RAMASSOTE, Rodrigo. *Educação patrimonial: Histórico, conceitos e processos*. IPHAN, 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br>. Acesso em: 31/10/2015.



FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. O Patrimônio Cultural e a construção imaginária do nacional. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Brasília, Nº 23, p. 95-115, 2014.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN, 1999.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. O museu e a questão do conhecimento. In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado; RAMOS, Francisco Régis Lopes (Org.) *Futuro do pretérito: escrita da história e história do museu*. Fortaleza: Instituto Frei Tito de Alencar, 2010. p. 13-33.

PEREIRA, Júnia Sales; ORIÁ, Ricardo. Desafios teórico-metodológicos da relação Educação e Patrimônio. *Resgate*. Vol. XX, n 23. Jan./Jun., p. 161-171, 2012.

RAMOS, Francisco Regis Lopes. *A danção do objeto: o museu no ensino de História*. Chapecó: Argos, 2004, p. 55-66; 129-144.

RODEGHERO, Carla Simone; CARDOSO, Claudira do Socorro Cirino. Ações educativas para o patrimônio na parceria UFRGS-Arquivo Público do Rio Grande do Sul (APERS). In: FRAGA, Hilda Jaqueline de et alli. *Experimentações em lugares de memória: ações educativas e patrimônios*. Porto Alegre: Selbach & autores associados, 2015. p. 39-49.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Seis razões para pensar. *Lua Nova*, 54, p. 13-23, 2001.

UFRGS-APERS. Material de apoio ao oficinairo. Não publicado. s/d.

-----//-----

Abstract: In this article, I propose to reflect on the practice of Heritage Education and the production of historical knowledge with elementary and high school students based on an evaluation of the pedagogy of heritage education developed by the Public Archive of Rio Grande do Sul (APERS). I approach the issue from the experience I had as a workshop in two workshops at APERS in the

second half of 2015: one entitled “the treasures of the archive family” and aimed at the 7th and 8th years of Elementary School; another entitled “resistance in archives: heritage, dictatorship and human rights” designed for high school. The first works with documents that allow a look at Brazil’s slavery past. The second reflects on the period of the Brazilian civil-military dictatorship from administrative processes generated by the work of the Special Indemnity Commission created in 1997 by the government of the state of Rio Grande do Sul with the purpose of receiving and evaluating requests for financial compensation of political prisoners who suffered physical or psychological violence by state agents between the years 1961 to 1979.

Keywords: Heritage education; Cultural heritage; Historical knowledge; APERS.

Recebido em: 25 de novembro de 2022.

Aceito em: 12 de dezembro de 2022.