

ARQUEOLOGIA, EDUCAÇÃO E MUSEUS: UMA PROPOSTA PARA ESTÁGIOS EM HISTÓRIA

"NO CÉU, APRENDER É VER; NA TERRA, É LEMBRAR-SE"
(PÍNDARO)

A U T O R

Lúcio Menezes Ferreira

Laboratório Multidisciplinar de Investigação
Arqueológica – LÂMINA/UFPEL; pesquisador
do CNPq.

Contato: luciomenezes@uol.com.br

Diego Lemos Ribeiro

Laboratório Multidisciplinar de Investigação
Arqueológica – LÂMINA/UFPEL;

Contato: dirmuseologo@yahoo.com.br

Jaime Mujica Sallés

Laboratório Multidisciplinar de Investigação
Arqueológica – LÂMINA/UFPEL;

Contato: mujica.jaime@gmail.com

R E S U M O

O objetivo desse artigo é discutir uma proposta para estágio em história em museus de arqueologia. Após uma discussão sobre as relações históricas entre museus, arqueologia e educação, mostra-se como o estágio em história nos museus de arqueologia pode realizar-se na interação entre professores, alunos e as comunidades locais.

Palavras-chave: museus de arqueologia, estágio em história, comunidades.

I N T R O D U Ç Ã O

Selma Garrido Pimenta (1994) afirma que a finalidade do estágio em história é aproximar os futuros professores da realidade em que atuarão. O estágio não é mero pólo prático do curso de história. Mas uma reflexão sobre a prática, à medida que é conseqüente à teoria e aos métodos estudados durante o curso. Deve consistir numa reflexão sobre e a partir dos contextos sociais e culturais das escolas. O estágio não é a prática docente propriamente dita, mas a teoria sobre a prática docente. E será tão mais formador do professor quando todas as disciplinas do curso de história confluírem para a realidade escolar.

É preciso enfatizar, contudo, que a realidade escolar não é a única viável à práxis do estágio em história. O debate, a leitura e a iniciação no ofício de professor de história relacionam-se, além da escola, a ambientes diversos: as editoras, a produção de materiais didáticos e paradidáticos, montagem de exposições, estudos relativos à identificação, análise e descrição do patrimônio cultural, serviço educativo em museus de arqueologia, de história, artes e ciências, dentre outras possibilidades de desenvolvimento de estágios supervisionados.

Como ninguém pode (e talvez tampouco tenha a pretensão de) conhecer exaustivamente todos esses ambientes de atuação, gostaríamos de nos deter numa instituição específica: os museus, especialmente os de arqueologia. Visamos a mostrar que os museus de arqueologia, ou aqueles que possuam coleções arqueológicas, podem ser extremamente pertinentes para a práxis de estágio em história. Para tanto, esquadriharemos as relações entre museus, arqueologia e educação. Ao fazê-lo, nosso objetivo é demonstrar que estágios supervisionados em museus de arqueologia propiciam a pesquisa científica e a produção de conhecimentos em consonância interativa com os interesses das comunidades.

O primeiro passo para um estágio consistente em museus de arqueologia é inteirar-se dos móveis políticos que tramaram a história das relações entre museus, arqueologia e educação. Tais relações recuam, no mundo ocidental, ao final do século XVIII, a partir do momento em que os Museus se favoreceram pelo desenvolvimento das ciências e, particularmente, da arqueologia. O fascínio pelos objetos provenientes das escavações (na verdade, fascínio originado no Renascimento, mas que ganhou maior vitalidade com as descobertas de Pompéia e Herculano e dos primeiros fósseis humanos), as classificações e a sistemática da arqueologia, a passagem das coleções para o controle do Estado, permitiram uma nova organização dos museus. Inaugurou-se, desde então, uma nova interação com o público, marcada essencialmente pela Educação (Poulout, 1983:13-33.). Os museus tornaram-se, assim, extremamente populares; calcula-se que, no decorrer dos séculos XIX e XX, entre cinco e dez por cento da população mundial visitava os museus (Pyeson e Sheets-Pyeson, 1999: 55).

Mas qual *habitus* os museus pretendiam inculcar nas populações que visitavam os museus? Neste ponto, destaca-se um grande evento da História política e científica: a invasão napoleônica ao Egito, em 1798. O historiador da ciência Patrick Petitjean argumenta que a expedição napoleônica ao Egito marcou uma inflexão na história das viagens científicas. Desde então, o termo expedição, de origem militar, começa a ser empregado nas ciências de campo. Além da necessidade de estudar os objetos científicos em seu contexto, elas tinham o fito de preparar o terreno e legitimar o empreendimento colonizador. As expedições enlaçaram, assim, uma forte aliança entre Estado e ciência, tanto por sua organização como por sua estratégia colonialista subjacente (Petitjean, 1992: 7). Desta expedição, resultou a monumental Descrição do Egito (1823) (*Description de l’Egypte*). Com seus nove volumes de texto e quatorze de pranchas, a Descrição do Egito apresenta não propriamente descrições, mas atribuições de identidade (Said, 1995: 154-178). As pranchas ilustrativas, suas pinturas de monumentos decrépitos e empoeirados, são representações que funcionam como uma conquista simbólica da geografia.

Napoleão reproduziu essa conjugação entre Estado e ciência em outras campanhas militares. Às campanhas integravam-se cientistas e eruditos, que se apropriavam de livros, pinturas, espécimes botânicas, mineralógicas e zoológicas, além de artefatos arqueológicos. Todo esse espólio era exibido em marchas pela cidade de Paris: os artefatos eram mostrados à população em carros abertos, e do cortejo participavam militares, membros do Estado e funcionários de museus (Alexander e Alexander, 2008: 29). Essa carnavalesca da conquista equivalia a uma pedagogia da doutrinação, em que os símbolos dos artefatos forjavam o sentimento patriótico de um Estado forte, aglutinador das massas. A população, a partir de então, imbuíu-se do *habitus* da grandeza da missão imperial.

As campanhas expansionistas de Napoleão levaram aos museus da França o despojo e a pilhagem oriundos da lógica colonialista. Para isso se montou, no Museu do Louvre, por exemplo, toda uma seção dedicada à Egiptologia, dentre outras que denotavam o poderio colonialista francês.

Mas, além da França, outros museus metropolitanos, como os da Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos, instituíram a naturalização da vocação imperial. Isto é particularmente verdadeiro no que se refere à montagem de coleções em Arqueologia clássica. Martin Bernal (1987) argumenta que a função primordial da Arqueologia clássica, nos museus da Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos, foi a de acicatar a segregação “racial”, a dominação colonial e a destilação de uma “natural” superioridade ocidental. Os museus mostravam que a História do Ocidente derivava diretamente (quase geneticamente!) de povos essencialmente racionais e democratas – os gregos.

A grandeza da missão imperial, exposta nos museus, inculcava e naturalizava também o sentimento nacionalista. As discussões especializadas enfatizam que a inserção da Arqueologia em museus do mundo, nos séculos XIX e XX, deu-se sob o primado do nacionalismo (Cf., p. ex: Díaz-Andreu e Champion : 1996 ; Kohl e Fawcett: 1995). A arqueologia institucionalizou-se vocalizando identidades nacionais. Por meio da cultura material, a arqueologia forneceu matéria-prima palpável para a elaboração de símbolos nacionais e vinculações ancestrais, enraizando, por meio da educação, o sentimento de pertença a uma nação e a um território nacional.

A bibliografia especializada demonstra ainda que, em suas relações com a arqueologia, o nacionalismo e o colonialismo foram linhas de força que atuaram conjuntamente (Lyons e Papadopoulos, 2002). É que o nacionalismo, como disse Timothy Brennan (1990), frutificou no solo da conquista. Como agenciadores e modeladores do mundo moderno, o nacionalismo e o colonialismo nunca se desassociaram. A construção da idéia de nação visou a homogeneizar as heterogêneas realidades sociais do século XIX; agiu como um mecanismo centrífugo a prevenir o ressurgimento das antigas divisões baseadas no sentimento de pertença a uma comunidade nuclear.

Essa operação ancorou-se firmemente nas políticas coloniais e expansionistas, as quais concebiam o Estado e a Nação como um centro de larga formação, definidos especificamente em oposição à alteridade dos grupos colonizados. Daí que as exposições arqueológicas, no século XIX e, lamentavelmente, ainda hoje, figuraram as “culturas primitivas” como entidades fossilizadas, e não como culturas vivas e dinâmicas; elas definiam um cânone cultural: os museus eram lugares de exibição do que se tinha como estrangeiro, exótico, “bárbaro”, ou mesmo indesejado (Harrison: 2006). Nessa acepção, o museu, como diria Andreas Huyssen, “suportou o olho cego do furacão do progresso ao promover a articulação entre a nação e a tradição, a herança e o cânone, além de ter proporcionado a planta principal para a construção da legitimidade cultural tanto no sentido nacional como universal” (Huyssen, 1996: 35)

Mas o timbre nacionalista e colonialista das relações entre museus, arqueologia e educação não se imprimiu somente nas metrópoles colonialistas. É possível visualizá-lo, também, na América do Sul. Na Argentina, por exemplo, entre 1879 e 1881, o Governo enviou expedições militares para os Pampas e a Patagônia, áreas, até então, habitadas por vários grupos indígenas. À expedição, apelidada como Conquista do Deserto (quase um homônimo da Conquista do Oeste dos Estados Unidos), juntaram-se antropólogos e arqueólogos. Enquanto os indígenas eram exterminados pelo exército, antropólogos e arqueólogos coletaram artefatos e crânios. Um museu foi

especialmente construído para armazenar e exibir estes materiais: o Museu de La Plata (Politis: 1995).

O desejo pelos artefatos dos “bárbaros” duplicou-se nos anelos pelos “vestígios civilizados”. Os resultados das pesquisas arqueológicas na Argentina, notadamente aquelas que se fizeram no Noroeste do país, onde se revelavam vestígios de cidades e ruínas de monumentos, corporificaram a noção de *argentinidad*, ajudando a formular uma identidade nacional. Isso, principalmente, a partir da primeira década do século XX. Depois da nacionalização dos fósseis e artefatos na Argentina, com a lei de proteção ao patrimônio de 1913, a Arqueologia passa a figurar nos repositórios *par excellence* da afirmação ritual das Histórias nacionalistas, os livros didáticos de História. Neles, apresentavam-se, ainda, os Outros indesejados da nação: uma série de imagens estereotipadas de “*los indígenas bárbaros*”, produzidas graças à Conquista do Deserto (Podgorny, 1999).

OS ESTÁGIOS EM MUSEUS E O PÚBLICO

A eficiência de uma práxis em estágio supervisionado em museus depende decisivamente do conhecimento das relações históricas acima descritas. Os futuros professores de história precisam saber que os museus não são meros lugares de refinamento apolíneo ou guardiões de preciosidades históricas e artefatos arqueológicos. Os museus, como mostram os autores dos diversos ensaios reunidos por Peter Stone e Robert MacKenzie (1994), resultaram de processos de violência: a tomada de um território, simbolicamente ou através do exército, o extermínio de populações, a pilhagem da cultura material de “povos primitivos”; a tentativa de incutir hábitos civis e o *habitus* da nacionalidade. O conhecimento deste passado é fundamental para que os alunos possam desvelar os projetos de poder a que estão ligados os museus de arqueologia que servirem ao estágio supervisionado. Somente assim eles poderão propor projetos alternativos de pesquisa que congreguem as comunidades locais e a pletora das memórias sociais.

Mas como proceder a este estágio? Essa questão ata-se fortemente às discussões de teoria e metodologia do ensino de história. De modo geral, como nos mostram diversas análises na França (Bruter, 1997), nos Estados Unidos (Seixas, 2000), e as feitas no Brasil, a partir dos anos 1980, por vários historiadores (p. ex: Marcos A. da Silva, Déa Fenelon, Elza Nadai, Circe Bittencourt, Conceição Cabrini, Vavy Pacheco Borges etc), há que superar a dicotomia entre ensino e pesquisa. Acata-se o pressuposto de que o ensino de história não corresponde à justaposição nem à simplificação da produção acadêmica. Compreende-se que o ponto de partida das aulas de história deva resultar da interação entre alunos, professores e do meio social. Numa palavra, o fundamental é fazer aflorar a historicidade dos próprios alunos.

Reconhece-se, portanto, que ensinar a história é também ensinar o seu método, acatando-se a premissa de que o conteúdo não pode ser tratado de forma isolada. Deve-se, pois, menos ensinar quantidades e fatos, e mais ensinar a pensar historicamente (Segal, 1984). Compreende-se, nesta linha, que os alunos e professores são sujeitos da história; agentes

que interagem na construção do movimento social. Assim, enfatiza-se a compreensão da história como processo; como narrativa construída sobre o passado e o presente; como interpretação das diferentes perspectivas, instituições e memórias sociais.

Os estágios em museus de arqueologia, afinados com esses pressupostos do ensino de história, podem levar a uma práxis de reflexão, pesquisa e produção de conhecimento. Além de desvelar os projetos de poder a que se ligam os museus locais, os alunos entrariam em contato com os sentidos da narrativa material da instituição. Descobririam, ademais, que um museu de arqueologia é muito mais do que a exposição aberta ao público. Ele contém (ou deveria conter!) documentação escrita e reserva técnica, que podem e devem ser pesquisadas. *Mutatis mutandis*, professores e alunos poderiam realizar pesquisas e trabalharem em consonância com as comunidades. O intuito seria o de montar exposições alternativas e dar voz a memórias coletivas que foram silenciadas nos museus.

Trata-se, em última análise, de uma tomada de posição política dos museus de arqueologia no que concerne às representações sobre o passado. Na medida em que há diversas versões e contradições sobre o passado, qual é a posição ideológica que os profissionais de museus devem assumir, e, ao lado deles, o estagiário de história? Sob esse ângulo, concordamos com a proposição de Sarah Colley: “Em uma sociedade plural e democrática, deveria haver espaço para pessoas expressarem opiniões diferentes e tolerarem as crenças de cada um. Museus e interpretações *in situ* com abordagem pós-moderna estimulam a multivocalidade, na qual diferentes versões da história e visões sobre o passado são consideradas, mesmo que em oposição” (Colley, 2002: 83).

E mesmo nos lugares onde não há museus de arqueologia, por mais paradoxal que possa parecer, esse trabalho em estágio é possível. Aqui, invoca-se a alternativa de congregar diferentes linguagens no ensino de história. Onde não há museus, nada impede que os sítios dos museus na *Internet* sejam visitados para que se visualize o passado e o presente imperial, por exemplo, do *Louvre* ou do *British Museum*. De outro lado, principalmente nas regiões onde há forte herança indígena e laboratórios de Arqueologia (como o caso de algumas das regiões brasileiras), poder-se-ia, usando-se programas de computador, como o *Power Point*, montarem-se “exposições virtuais”, com fotografias de coleções arqueológicas e compondo-se textos didáticos sobre cultura material e história indígena.

O trabalho didático em museus de arqueologia, ao transformar os futuros professores e alunos em produtores de conhecimento, ao dissolver, sempre que possível, as visitas guiadas em participação ativa, leva à confrontação com o mundo material e subverte o discurso da autoridade da memória oficial (Baker, 1991). Um exemplo frutífero a este respeito é-nos dado pelos aborígenes australianos. Desde os anos 1970 (na verdade, os anos 1970 representam o corolário de um processo de resistência anticolonial que remonta ao início da colonização inglesa na Austrália – Cf., p. ex: Reynolds, 1982), os aborígenes australianos lutam pela repatriação de seu patrimônio arqueológico. Com o apoio de arqueólogos e curadores de museus, os aborígenes, em meados dos anos 1990, montaram exposições denunciando as políticas coloniais e de extermínio a que foram submetidos pelo colonialismo

inglês. Muitos australianos (que se concebiam como descendentes dos ingleses) desconheciam esse passado de extermínio e a crueza do processo colonial da Austrália. O que gerou a promoção de um amplo debate em várias instituições de ensino da Austrália. O resultado mais imediato foi a inclusão destas discussões sobre o passado aborígine em manuais didáticos (Simpson, 2001).

Os estágios em museus de arqueologia, ao promoverem a pesquisa e a reflexão, poderão, pois, concretizar uma série de realizações: interação com as memórias sociais das comunidades locais; produção de materiais didáticos; montagens de exposições alternativas, nos próprios museus, em painéis ou por meio de programas de computador. Os estágios em museus podem mesmo alavancar o desenvolvimento de uma arqueologia pública, uma vez que ela dedica-se, como diz Nick Merriman, a toda a gama de implicações de poder da disciplina, do cuidado pelo patrimônio aos direitos humanos (Merriman: 2004).

Cabe, também, ao estagiário de história, ter conhecimento sobre os códigos deontológicos dos profissionais de museus. Principalmente no que se refere ao tratamento dispensado aos restos humanos e aos materiais de significado ritual. Segundo o Código de Ética para Museus, documento basilar do Conselho Internacional de Museus (ICOM), tal tipologia de acervo não deveria se limitar à curiosidade, da mesma forma que a sua pesquisa e exibição devem ser feitas não somente para os colegas de profissão, mas, também, para os membros de uma comunidade em particular. Ainda segundo esse documento, é necessário que as práticas museais sobre esses materiais, considerados sensíveis, sejam feitas com tato e respeito pelos sentimentos de dignidade humana comum a todos os povos (ICOM, 2004).

CONCLUSÃO

O estágio supervisionado em museus pode instituir uma práxis que aplique os pressupostos da arqueologia pública: fomentando a pesquisa e a reflexão sobre os projetos de poder atrelados aos museus e dando voz às memórias silenciadas pelas narrativas oficiais. Experiências já realizadas em museus de arqueologia evidenciam que, ao trabalhar ao lado das comunidades, pode-se contemplar múltiplos paradigmas e exibir para o público os processos de interação, diálogo e tradução cultural. Arqueólogos, ao incorporarem diferentes memórias sociais e seus conhecimentos tradicionais nos trabalhos em museus, aprenderam uma pluralidade de significados sobre os artefatos (Simpson, 2001). Na verdade, o trabalho arqueológico ao lado das comunidades, o desenvolvimento de narrativas plurais e em contra-pêlo às memórias oficiais, ao se constituir como um dos principais objetivos dos museus contemporâneos (Funari, 2007), vem se desenvolvendo em vários lugares do mundo, como nas Américas do Sul e Central (Tamanini, 1998; Endere e Curtoni, 2006; Domínguez, 2007) e na África (Segoby, 2006).

Realizar estágios supervisionados que promovam as discussões e o trabalho conjunto entre professores, alunos e as comunidades locais, portanto, deve tornar-se, hoje, componente fundamental na formação do professor de história.

BIBLIOGRAFIA

- ALEXANDER, Edward P.; ALEXANDER, Mary. 2008. *Museums in motion: an introduction to the history and functions of museums*. 2nd ed. Lanham: Altamira Press.
- BAKER, Frederick. 1991. *Archaeology, Habermas and the pathologies of modernity*. In: BAKER, Frederick; THOMAS, Julian (eds.). *Writing the Past in the Present*. Lampeter: Lampeter U. P., 54-62.
- BERNAL, Martin. 1987. *Black Athena: The Afroasiatics Roots of Classical Civilization*. London: Free Association Press.
- BRENNAN, Thymothy. 1990. *The National Longing for Form*. In: BHABHA, Homi K. (ed.). *Nation and Narration*. London: Routledge, p. 44-70.
- BRUTER, Annie. 1997. *L'Histoire Enseignée Au Grand Siècle*. Paris: Belin.
- COLLEY, Sarah. 2002. *Uncovering Australia: Archaeology, Indigenous People and the Public*. Sidney: Allen and Unwin.
- CURTONI, Rafael P ; ENDERE, María Luz. 2006. *Entre lonkos y ólogos: la participación de la comunidad indígena Rankülche de Argentina en la investigación arqueológica*. *Arqueología Suramericana*, (2) : 1, 72-92.
- DÍAZ-ANDREU, Margarita; CHAMPION, Timothy. 1996. *Nationalism and Archaeology in Europe: an introduction*. In: DÍAZ-ANDREU, Margarita; CHAMPION, Thimoty. *Nationalism and Archaeology in Europe*. London: UCL Press, p. 1-23.
- DOMÍNGUEZ, Lourdes S. 2007. *Guanabacoa como una "Experiencia" India en Nuestra Colonización: los retos de la Arqueología Pública*. *Arqueología Pública*, (2): 89-98.
- FUNARI, Pedro Paulo A. 2007. *Considerações sobre o Profissional de Museu e sua Formação*. In: *Arqueologia e Patrimônio*. Erechim: Habilis, p. 97-106.
- HARRISON, Rodney. 2006. *An Artefact of Colonial Desire? Kimberley Points and the Technologies of Enchantment*. *Current Anthropology*, (47): 1, 63-88.
- HUYSSSEN, Andreas. 1994. *Escapando da amnésia: o museu como cultura de massa*. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, (23): 31-53.
- ICOM. Código de ética. Código de ética do ICOM. 2004. Disponível em: <http://www.icom.org.br/codigo_etica_port.pdf>.
- KOHL, Philip; FAWCETT, Clare. 1995. *Archaeology in the Service of the State: Theoretical Considerations*. In: KOHL, Philip; FAWCETT, Clare (eds.). *Nationalism, Politics, and the Practice of Archaeology*. Cambridge: Cambridge U. P., p. 3-20.
- LYONS, Claire L; PAPADOPOULOS, John K. (eds.). 2002. *The Archaeology of Colonialism*. Los Angeles: Getty Research Institute.
- MERRIMAN, Nick (ed.). 2004. *Public Archaeology*. London and New York: Routledge.
- PETITJEAN, Patrick. 1992. *Sciences et Empires: un thème prometteur, des enjeux cruciaux*. In: PETITJEAN, Patrick; JAMI, Catherine; MOULIN, Anne Marie (eds.). *Science and Empires: historical studies about scientific development and european expansion*. Dordrecht: Kluwer Academics Publishers, p. 3-13.
- PIMENTA, Selma Garrido. 1994. *O Estágio na Formação dos Professores: unidade, teoria e prática*. São Paulo: Cortez.
- PODGORNY, Irina. 1999. *Arqueología de la Educación: Textos, Indicios, Monumentos*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Antropología.
- POLITIS, Gustavo. 1995. *The socio-politics of the Development of Archaeology in Hispanic South America*. In: UCKO, Peter J. (ed.). *Theory in Archaeology: a world perspective*. London: Routledge, p. 197-235.
- POULOT, Dominique. 1983. *Perspective Historique: Les Finalités des Musées du XVIII siècle au XIX siècle*. In: *Quels Musées, pour quelles fins, aujourd'hui?* Paris: La Documentation Française, p. 13-33.
- PYESON, L.; SHEETS-PYESON, S. 1999. *Servants of Nature: A History of Scientific Institutions, Enterprises and Sensibilities*. London: Fontana Press.
- REYNOLDS, Henry. 1982. *The Other Side of the Frontier: Aboriginal Resistance to the European Invasion of Australia*. Melbourne: Penguin.
- SAID, Edward. 1995. *Cultura e Imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras.

SEGAL, André. 1984. *Pour une didactique de la dure*. In: MONIOT, Henri (org.). *Enseigneur L'Histoire: des manuels à la mémoire*. Berne: Peter Lang Ed., p. 15-35.

SEGOBYE, Alinah K. 2006. *Diálogos desde el Sur: Historias estratificadas y identidades en el desarrollo de la Arqueología Pública en el Sur de África*. *Arqueología Suramericana*, (2) : 1, 93-118.

SEIXAS, Peter. 2000. *Schwigen! die Kinder! or, Does Postmodern History Have a place in the Schools?*. In: STEARNS, Peter; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam (eds.). *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*. New York: New York University Press, p. 19-37.

SIMPSON, Moira G. 2001. *Making Representations: Museums in the Post-Colonial Era*. London: Routledge.

STONE, Peter; MACKENZIE, Robert (eds.). 1994. *The Excluded Past: Archaeology in Education*. London: Routledge.

TAMANINI, Elizabete. 1998. *Museu, Arqueologia e o Público: Um Olhar Necessário*. In: FUNARI, Pedro Paulo A (org.). *Cultura Material e Arqueologia Histórica*. Campinas: Unicamp/IFCH. Coleção Idéias: 179-220.