

**EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PARA PENSAR AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE UMA PROPOSTA EDUCACIONAL PARA O
MUSEU AFRO-BRASILEIRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

**HERITAGE EDUCATION TO THINK ABOUT ETHNIC-RACIAL RELATIONS:
POSSIBILITIES AND CHALLENGES OF AN EDUCATIONAL PROPOSAL FOR THE
AFRO-BRAZILIAN MUSEUM OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF BAHIA**

DOI 10.5281/zenodo.15119698

Claudio Rafael Almeida de Souza¹

Resumo: O presente artigo busca compreender o papel social do museu e patrimônio cultural a partir do conceito de educação patrimonial, dando ênfase à possibilidade de atividades educativas para o Museu Afro-brasileiro da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com o pensar as relações étnico-raciais. No estudo busca-se criar subsídios para uma tentativa de diálogo através da educação patrimonial com o acervo do museu e atividades educativas para o entendimento e discussão mais profunda das relações-étnicos raciais. Para tanto, busca-se aparato em autores como Halbawachs (1990), Chagas (2006), Saballa (2007), Funari e Pelegrini (2008), Horta (2010) e Tamaso (2012). Como resultado permite-se abranger uma proposta educacional para além-muros escolares, a fim de compreender e possibilitar trocas existentes no campo museal. A proposta implica sobremaneira em trocas de experiências para o entendimento e possibilidade das tessituras que acompanham melhor as relações étnico-raciais.

Palavras-chave: Educação Patrimonial. Museu. Proposta Educacional. Relações Étnico-raciais.

Abstract: This chapter seeks to understand the social role of the museum and cultural heritage from the concept of heritage education, emphasizing the possibility of educational activities for the Afro-Brazilian Museum of the Federal University of Bahia (UFBA), with the thinking of ethnic-racial relations. The study seeks to create subsidies for an attempt at dialogue through heritage education with the museum's collection and educational activities for a deeper understanding and discussion of racial-ethnic relations. To this end, we seek apparatus in authors such as Halbawachs (1990), Chagas (2006), Saballa (2007), Funari and Pelegrini (2008), Horta (2010) and Tamaso (2012). As a result, it is possible to cover an educational proposal beyond school walls, in order to understand and enable existing exchanges in the museum field. The proposal greatly implies the exchange of experiences for the understanding and possibility of the textures that better accompany ethnic-racial relations.

Keywords: Heritage Education. Museum. Educational Proposal. Ethnic-racial Relations.

Educação patrimonial: um conceito em questão

¹ É museólogo formado pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia FFCH/UFBA com habilitação em Museus de História e Museus de Arte. Mestre em Artes Visuais pelo Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Bahia com concentração em história, teoria e processos na linha de pesquisa História e Teoria da Arte. E-mail: claudiorafael.almeidadesouza@gmail.com

Inicia-se o estudo verificando que o artigo 216 da Constituição Federal (1988) indica que a cultura material faz parte juntamente com a cultura imaterial dos patrimônios culturais que, individualmente ou em conjunto, portam referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade, especificamente brasileira. Entre eles estão: as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico e paisagístico.

Nas possíveis definições a cultural material e imaterial de um povo está relacionada à atividade humana e ao modo de vida, com ações e representações de determinado grupo, de forma que patrimônio pode ser compreendido como uma construção social e pressupõe falar de identidades (BOMFIM, 2009). Em ato contínuo, Mota (2015) assegura que:

A sustentação de uma sociedade se dá pela manutenção de sua identidade. Quando se fala de patrimônio histórico refere-se diretamente ao indivíduo e à sua identidade, que é representada por objetos, crenças, modos de ser e de fazer, espaços que abrigam desde as práticas do dia-a-dia até os eventos especiais da cultura de um povo (MOTA, 2015, p. 6).

No campo museal, é observável que os bens culturais imateriais e materiais trazem traços de identidades enraizadas na cultura de um povo, e cujos valores são passados entre as gerações (FUNARI E PELEGRINI, 2008). Tamaso baseado em autores, como Harvey, Leite e Smith, assinalam que “é importante considerar que o acionamento da categoria patrimônio tem trazido benefícios para alguns grupos e tem trazido impactos negativos para outros” (TAMASO, 2012 p. 24).

Os princípios básicos da Educação Patrimonial alicerçam o binômio Patrimônio-Cidadania, proporcionando o debate acerca da relevância do direito à Memória, consagrando aos sujeitos comuns a oportunidade de agir no esforço de destituir a

“memória-poder”, via agregação e socialização das memórias coletivas, quando as lembranças dos acontecimentos e as experiências são compartilhadas, vivenciadas por grupos, em sua pluralidade, e legadas a sucessivas gerações (HALBWACHS, 1990).

A Educação Patrimonial trabalha no sentido de que os sujeitos tomem contato com os patrimônios de suas localidades, com a necessidade de assentar em bases sólidas a identidade cultural, com apropriação e valorização de heranças. Nesse sentido, o “patrimônio cultural se manifesta (...) como um conjunto de bens e valores tangíveis e intangíveis, expressos em palavras, imagens, objetos, monumentos e sítios, ritos e celebrações, hábitos e atitudes (...)” (HORTA, 2000, p. 29).

Perceber a Educação Patrimonial, como possibilidade pedagógica aos educadores do Museu Afro-brasileiro (Mafro), da Universidade Federal da Bahia, é uma prática considerada que remonta ao período da sua criação. A motivação dos educandos e do educador reside na metodologia ativa e permanente, quando o conhecimento é construído, proporcionando trocas e cotejamentos, evidenciando a inteligibilidade do trabalho.

Conforme Saballa (2007, p. 24), a Educação Patrimonial no currículo da educação formal auxilia na criação e manutenção de vínculos entre a escola e o meio social, embora se tenha certo avanço nas ações voltadas para a educação não formal. Destaca-se ainda, a acessibilidade proporcionada aos estudantes às informações, pois essas estão disponíveis no seu entorno e partem da realidade vivenciada. Os métodos da Educação Patrimonial, como processo educativo, aplicados em sala de aula e além dela, priorizam práticas pedagógicas que envolvam a comunidade, possibilitando descobertas e partilhas de conhecimentos elaborados e adquiridos (SABALLA, 2007, p. 24).

O patrimônio em sala de aula não é uma disciplina e não faz parte do currículo obrigatório, mas pode ser contemplado como um tema transversal na temática Pluralidade Cultural:

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e às críticas às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, 1998, p. 121).

São seis os temas transversais aplicáveis a todas as disciplinas que estão definidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN: ética, pluralidade cultural, saúde, trabalho e consumo, meio ambiente e orientação sexual. Esses temas tratam das problemáticas sociais enfrentadas pelos alunos que podem e devem ser abordadas em sala de aula, sempre se levando em conta a realidade de cada contexto social, político, econômico ou cultural. O tema Pluralidade Cultural contempla a variedade étnica formadora da sociedade brasileira, a diversidade cultural dessa sociedade e ainda conceitos como igualdade, cidadania e nação.

Para informar adequadamente a perspectiva de ensino e aprendizagem, é importante esclarecer o caráter interdisciplinar que constitui o campo de estudos teóricos da Pluralidade Cultural. A fundamentação ética, o entendimento de preceitos jurídicos, incluindo o campo internacional, conhecimentos acumulados no campo da História e da Geografia, noções e conceitos originários da Antropologia, da Linguística, da Sociologia, da Psicologia, aspectos referentes a Estudos Populacionais, além do saber produzido no âmbito de movimentos sociais e de suas organizações comunitárias constituem uma base sobre a qual se opera tal reflexão que, ao voltar-se para a atuação na escola, dever ter cunho eminentemente pedagógico (BRASIL, 1998, p. 129).

Toda essa diversidade que compõe o campo de estudos teóricos da Pluralidade Cultural, principalmente história, antropologia, sociologia e o saber produzido pelas relações sociais, pode contemplar o patrimônio na escola e além dela. Com caráter pedagógico, a educação patrimonial pode ser incorporada à sala de aula e ambientes não formais como tema relativo à Pluralidade Cultural, baseado na vivência social de

cada local, em um contexto mais específico, ou de cada região, em um contexto mais amplo. Para isso, basta que o patrimônio cultural faça parte do cotidiano dos alunos.

É relevante um projeto e um processo de educação das relações étnico-raciais que visem contribuir para a promoção da igualdade racial no contexto social, dado o fato de que a grande maioria das pessoas que compõem a sociedade brasileira são notoriamente negros e negras. O pensamento que parece predominar em nossas instituições, principalmente nas entidades culturais que promovem a educação, é tentar “livrar” a sociedade daquilo que lhe são “indesejáveis”. O racismo é um elemento que a sociedade utiliza para definir quem são esses “indesejáveis”, qual a escolha a ser feita, quem deve morrer e quem deve viver, ou quem deve estar aqui ou ali.

O que precisa ser focado nessa explanação é a possibilidade de transitar com a categoria patrimônio entre diversos mundos sociais e culturais, ou seja, como é possível usar essa noção comparativamente? Em que medida ela pode nos ser útil para entender experiências estranhas à modernidade? Do ponto de vista dos pensadores modernos, a categoria “patrimônio” tende a aparecer com delimitações muito precisas. É uma categoria individualizada, seja como patrimônio econômico e financeiro, seja como patrimônio cultural, seja como patrimônio genético, etc.

Seguindo o discurso e reflexão em torno da ampliação do conceito de patrimônio cultural, a educação patrimonial também se expandiu e se ressignificou. O que se propõe é uma educação patrimonial voltada às práticas artísticas relacionadas ao acervo do Mafro com o intuito de investigar as potencialidades imagéticas que envolvem a construção da ideia de raça e suas relações sociais. O intuito dessa proposta educacional é compreender os museus, enquanto agentes sociais e formadores, que possibilitam ao seu público apropriar-se do patrimônio existente, reconhecendo uma possível identidade cultural.

Museu Afro-Brasileiro da Universidade Federal da Bahia

Conforme informa Juipurema A. Sarraf Sandes (2010), apesar de ser criado em 1974, o Mafro (Museu Afro-Brasileiro da Universidade Federal da Bahia) (figura 1) foi inaugurado em 07 de janeiro de 1982, no local onde funcionou o Real Colégio dos Jesuítas, do século XVI ao XVIII, e a partir de 1808, a primeira Escola de Medicina do Brasil. Sua criação, no âmbito do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), da UFBA, correspondeu aos anseios da existência de um espaço de coleta, preservação e divulgação de acervos referentes às culturas africanas e afro-brasileiras, com o objetivo de estreitar relações com a África e valorizar o papel desse continente na formação da cultura brasileira, incentivando contatos com a comunidade local. Seu projeto original, de 1974, concebido pelo antropólogo e fotógrafo Pierre Verger, foi desenvolvido no início da década de 1980 pela arquiteta Jacyra Oswald e a etnolinguista Yeda Pessoa de Castro, dentre outros professores e pesquisadores da UFBA, e consultores externos.

Figura 1 – Entrada do Mafro/Museu Afro-Brasileiro da Universidade Federal da Bahia



Fonte: <http://www.mafro.ceao.ufba.br/pt-br/apresentacao>, 2022.

Em relação a criação do museu, o autor diz que Entre os idos de 1997 e 1999, coordenado pelo museólogo e professor Marcelo Nascimento Bernardo da Cunha, com participação de equipe de consultores, o MAFRO sobreveio por um processo de renovação da sua exposição, que vem sendo redimensionada periodicamente, com modificações nos últimos anos. Desde os anos 1990, a sua gestão técnico-administrativa é realizada por docentes do Departamento de Museologia da UFBA,

afirmando-se como local de investigação e ensino relacionados à museologia e seus processos operatórios. Promove atividades de ensino, pesquisa e extensão, difundindo seu acervo por meio de cursos, exposições temporárias e publicações, procurando oferecer subsídios aos pesquisadores e inúmeros estudantes que visitam o museu.

Para Sandes (2010) o MAFRO tem como objetivo fazer um trabalho de preservação, valorização e divulgação das culturas africanas e afro-brasileiras. Pretende ser um espaço de identidade e memória da população afrodescendente e contribuir para a construção de uma educação que incentive as relações étnico-raciais positivas.

Segundo o autor o acervo do museu (figura 2) é composto por 1088 artefatos, doados a partir de convênio, no caso das peças de origem africana, ou por intelectuais, artistas e comunidades do candomblé baiano, quanto aos itens de origem afro-brasileiras. Algumas dessas peças foram adquiridas pela própria Universidade, através do CEAO ou do antropólogo e fotógrafo Pierre Verger. Além desses bens móveis foram recebidos, por empréstimo, de pessoas físicas e jurídicas, 104 artefatos, perfazendo assim, 1192 itens abrigados no museu. Em 2022, essas peças estão divididas em dois eixos temáticos: cultura material africana e cultura material afro-brasileira.

Figura 2 – Acervo do Mafro na exposição “MÁFRICAS: AS ÁFRICAS DO MAFRO”



Fonte: <http://www.mafro.ceao.ufba.br/pt-br/exposicoes-longa-duracao>, 2022

Em Sandes (2010) vemos que entende-se que essa divisão se baseia na procedência dos artefatos, utilizando como fonte de significação os registros e fichas catalográficas principais, na ocasião de concepção do museu (entre 1975 e 1982), bem como os documentos de concessão e compra. Além dessas fontes, foram constituídos pela equipe do MAFRO, alunos da UFBA e pesquisadores, ao longo da existência do museu, estudos que permitiram identificar a procedência das peças do acervo, por meio do diagnóstico de suas estruturas conceituais e formais. O principal eixo temático é composto por uma ampla coleção de artefatos representativos da vida cotidiana, dos processos tecnológicos, dos sistemas religiosos, das manifestações artísticas e das relações de poder. Elas são esculturas, máscaras, tecidos, cerâmicas, adornos, instrumentos musicais, jogos e tapeçarias, provenientes do continente africano.

Afirma o autor que a coleção está repartida internamente por conjuntos, a partir da técnica de produção do artefato, matéria-prima ou representatividade sociocultural. Os objetos em exposição são ajuntados pela técnica de produção ou assunto, e os objetos postos na reserva técnica, por matéria-prima. Divisões como metalurgia, cerâmica, máscara, escultura, roupa, penteado, linguagem proverbial, reinos africanos, são obtidas para classificar o acervo.

Sandes (2010) diz que o conjunto de peças é composto por 486 artefatos, 45% do acervo absoluto. Foi possível identificar artefatos de 14 genealogias étnicas diferentes: yorubá, igbo, bini, fon, akan-ashanti, wolof, bobo, kongo, tchokwe, luba, kuba, ndengese, luluá e turkana. A maioria é proveniente da África Ocidental, especialmente do Golfo do Benin, ligadas aos yorubá e fon. Permanecem alguns artefatos provenientes da África Central, da extensão Congo - Angola, e da África Oriental, de Uganda e Moçambique.

O autor corrobora dizendo que a predominância de peças de origem iorubá e fon contiveram forte influência do conhecimento do fotógrafo, etnólogo e historiador

Pierre Verger na compreensão do projeto primário do museu, na seleção dos temas discutidos e na angariação dos objetos em região africana. Tem-se conhecimento da centralização dos estudos de Verger na área do Golfo do Benin e sua preocupação em fazer a identificação e divulgação da constância dos traços africanos nas religiões afro-brasileiras, sobretudo no candomblé de tradição kêtu, nagô e jeje. É indispensável indicar que a criação original do projeto do Museu, idealizada por Verger, não se restringia ao universo iorubá e fon. A circunstância que possibilitou a diminuição do espaço concebido para o museu no projeto inicial e pressionado por outros setores da Universidade para a desestruturação do procedimento, foi responsável pela reestruturação da ideia que se fechou nesta possibilidade, África: yorubá – fon ↔ Brasil: nagô / kêtu – jeje.

Sandes (2010) diz que o segundo eixo temático conglomerou os bens culturais materiais afro-brasileiros, constituindo quatro coleções: Capoeira; Blocos Afros e Folguedos; Artes Plásticas, e Cultura Material Religiosa Afro-Brasileira. Com 55% do total, é composta de 602 artefatos, significando a maioria do acervo. A única coleção exposta, mesmo assim de forma parcial, é a coleção de cultura material religiosa afro-brasileira. Os outros artefatos estão acondicionados na reserva técnica, organizados por matéria-prima.

O autor indica que com 70% do valor absoluto dos objetos, a maior quantidade da coleção do acervo afro-brasileiro, dá-se com 421 peças da Coleção de Cultura Material Religiosa Afro-Brasileira, precedido de 50 objetos que constituem parte da Coleção Capoeira; 72 peças da Coleção Blocos Afros e Folguedos; 59 peças da Coleção Artes Plásticas, totalizando 602 peças que constituem o acervo afro-brasileiro.

Sandes (2010) fala que a Coleção Capoeira é constituída por peças características, conectadas à história de mestres de capoeira, que distinguiram o percurso dessa manifestação cultural, bem como Mestre Pastinha, Mestre Bimba, Mestre Cobrinha Verde e Mestre Popó. Os objetos são em sua multiplicidade

instrumentos musicais, como berimbau, pandeiro, caxixi, timbó, reco-reco, entre outros. Além de fotografias dos mestres e alunos, medalhas, troféus e objetos de treinamento.

Conforme aponta o autor a Coleção Blocos Afros e Folguedos é composta por objetos, em sua pluralidade, vinculados ao afro-carnaval baiano. Essa é constituída de abadás, fantasias, estandartes, máscaras e mortalhas, que concerniram a blocos e afoxés, como o Ilé Ayé, Filhos do Congo, Olodum, Badauê, Filhos de Gandhi, Okanbi, Babá Dudu Agó, Eros Negro, Monte Negro, Unzó de Obá, Senzala, IorubáLê, Puxada Axé, Oju Obá, Malê Debalê, entre outros. O acervo promove subsídios para a documentação da história dessas manifestações culturais, porquanto muitos desses blocos e afoxés, que contribuíram doando os objetos para o museu, hoje já não permanecem mais.

E para Sandes (2010) a coleção Artes Plásticas agrupa obras de arte que versam de distintos temas e preservam a particularidade de não consistir em objetos de uso em nenhuma das diferentes três categorias do acervo afro-brasileiro. Criações artísticas de J. Figueredo, Sônia Rangel, Djalma dos Santos, Ailton Kleber, Francisco Santos, Paulo Soares, Ivan Oliveira, Magalhaes Aguiar, Luiz Fernando Seixas, J. Ferreira, Vanda Vaz, Emanuel Araújo, Hélio de Oliveira, Manoel do Bonfim e Terciliano Jr. fazem parte da coleção.

Pensando as relações étnico-raciais

O ensino relacionado às interações étnico-raciais é um encorajamento para os profissionais da educação patrimonial. Através da promulgação da Lei nº 10.630/03, que estabelece “a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006) nas escolas públicas, apresenta um certo espaço para alargar estudos que, até então, eram desenraizados do domínio

estudantil em questão. O próprio Ministério da Educação por meio da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade nos diz:

Estamos conscientes dos limites impostos pela natureza do trabalho apresentado, diante do propósito de instaurar na escola, ambiente propício ao respeito às diferenças e à valorização da diversidade, a história e a cultura negras com a dignidade que lhes é devida. É uma proposta que se apresenta desejosa de diminuir a distância entre o discurso bem intencionado e o que efetivamente se deve e se pode fazer, isto é, entre o discurso e a prática cotidiana (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 56).

A destreza desses ensinamentos no ambiente das escolas, bem como exigências da sociedade civil e movimentos sociais, que estabelece-se pela Lei nº 10.639/03 para uma nova possibilidade de educação, que completa a grade curricular enriquecendo, tanto a desenvolvimento profissional de professores no ambiente das Universidades, a formação continuada de catedráticos já influentes no exercício da prática educacional, quanto no método de ensino-aprendizagem dos estudantes em escolas públicas e privadas.

Percebe-se que existe muitas questões a serem estudadas e partilhadas na esfera da Educação Patrimonial. Os desafios colocados servem de incitação e persistência no que tangei-a o entendimento de nossa identidade cultural, enquanto povo de muitas culturas, muitos tabus históricos e muitos combates travados no decorrer da implantação da constituição do país. A composição das diretrizes para que a educação do país compreendesse tais temáticas se deu principalmente pelo desempenho da sociedade civil no campo das reivindicações de seus direitos e, especialmente, para uma identidade muito segregada, inferiorizada e discriminada. Deste modo, compreende-se que um das articulações que mais se sobressai nessas batalhas é o “Movimento Negro”.

Nilma Lino Gomes (2012) nos relata sobre esse movimento:

O Movimento Negro é o protagonista central que conseguiu dar maior visibilidade ao racismo e sua dinâmica de apagamento no conjunto da sociedade, ao mito da democracia racial, demandando a implicação do

Estado para a efetivação da paridade de direitos sociais. Colaboram, para o reconhecimento dessa problemática social e para a construção de uma política para a diversidade e para a educação das relações étnico-raciais na escola, nesse contexto, a Marcha Zumbi dos Palmares (1995), os dados sociodemográficos que demonstram a condição de desigualdade racial divulgados pelo IPEA (2001), a realização da 3º Conferência de Durban, a criação da SEPPIR (2003) e da SECAD (2004). Este contexto histórico, político, social e educacional justifica a necessidade da sanção da Lei nº 10.639/03, do Parecer do CNE/PC 03/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004. Do ponto de vista da política educacional, a existência de tais dispositivos legais, cuja abrangência diz respeito aos sistemas de ensino, escolas e sociedade civil, orientou a construção de um planejamento para a sua implementação em âmbito nacional: O plano das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2009 *apud* GOMES, 2012, p. 23).

Esse progresso não teria sido proferido, sugerido e concretizado se não tivesse exposto a força dessa sociedade. Esse estudo deve cogitar no âmbito da escola com o apoio da maioria dos educadores e entidades. Segundo a Secretaria, “a história, a geografia, as artes e a literatura africanas e afro-brasileiras deverão ser incluídas e valorizadas, juntamente com a participação de outros grupos raciais, étnicos e culturais, a adaptadas aos ciclos e às séries do Ensino Fundamental” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 62).

Tal conhecimento adaptará um melhor entendimento sobre a História do Brasil e os atores que fizeram com que esta se afirma-se com e no tempo. Para Nilza Lino Gomes, “a educação escolar, como espaço-tempo de formação humana, socialização de uma sistematização de conhecimentos, apresenta-se como uma área central para a realização de uma intervenção positiva na superação de preconceitos, estereótipos, discriminação e racismo” (GOMES, 2012, p. 23).

A aplicação dessas propostas circunstanciadas pela Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade está proposta no centro da educação patrimonial enquanto aspecto interdisciplinar como função articuladora reflexiva a propósito desse estudo. Todavia, é preciso salientar que “o que se busca não é

simplesmente a troca de uns heróis e divindades por outros, mas uma diretriz educacional que possibilite uma pluralidade de visões de mundo” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 62).

A provocação da discussão da marginalização das Relações Étnico-Raciais se motiva na constituição de novos paradigmas que norteiam a impregnação e a consolidação da Consciência Negra no ambiente escolar, como pressuposto para a disseminação e identificação dos elementos da cultura e da identidade afrodescendente, de maneira a criar organismos de arrefecimento das disparidades sociais e econômicas, de valorização das diversificações de cultura e de identidade, que perpetram parte do cotidiano escolar, e de viabilização da convivência intercultural e multicultural sem desníveis hierárquicos, assim como, a legalização de pressupostos teórico-metodológicos, que formem subsídios para a criação de políticas públicas regressadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais, Interculturais e multiculturais.

De acordo com o Relatório do Conselho Nacional de Educação, quando da admissão das Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), sem a interferência do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente poderão abrir à força o sistema que agrava as diversidades e gera iniquidade, ao ser governado por critérios de supressão, fundados em preconceitos e manutenção de prestígio e privilégios para uns em detrimento do desprestígio de muitos. Essa relação protagoniza o fazer relacional de inúmeras etnias que compreendem o fazer artístico das peças do museu, sobretudo, as etnias africanas que muitas vezes são esquecidas, ou não são reconhecidas pela sociedade. É o mesmo que acontece com as etnias indígenas que correspondem o povo originário da sociedade brasileira. É como se fossem relações que compreendem o papel do indivíduo como detentor de memória e identidade cultural.

Em razão da Educação para as Relações Étnico-Raciais, Inocêncio da Silva (2001) celebra a diferença afirmando que o reconhecimento da importância de uma educação pluricultural, plurirracial e não-eurocêntrica constitui-se em um dos pilares de uma

sociedade brasileira verdadeiramente democrática. Esse modo busca decolonizar as relações étnico-raciais perante as afirmações eurocêntricas, que correspondem ao fazer artístico e cultural do patrimônio museológico salvaguardado no MAFRO.

Para Leonardo Trevisan (1988), a maioria das sociedades marcadas por questões sociais de desigualdades muito visíveis, nutridas por exata violência, necessita continuamente eleger alguém- individualizado ou um grupo como oponente, a quem se carece ofender quando plausível, a quem precisa atemorizar quando inferiorizado e a quem se deve humilhar sucessivamente, empregando a marca do plural e dos marcadores sociais. Constitui, precisamente, em contraposição a esse procedimento ideológico-social que, através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), se entende que para promover a reeducação das relações étnico-raciais, no Brasil, é indispensável fazer surgir angústias e receios que têm sido causados. É conciso compreender que o acontecimento de uns tem o custo da marginalização e da dessemelhança imposta a outros e, então, determinar que sociedade erguer. Assim, ainda pelas Diretrizes (2004), a educação das relações étnico-raciais atribui aprendizagens a brancos e negros, trocas de informações, quebra de receios, e projeta a construção em conjunto de uma sociedade equitativa, semelhante e equânime.

Compreende-se a partir do texto, o estudo das relações étnico-raciais, a partir da abordagem metodológica, que corresponde o fazer de momentos envolvendo as tessituras correspondentes à diversidade, cultura e etnia, com a finalidade de buscar meios de interligar as disciplinas para uma compreensão maior das relações étnico-raciais, após o desenvolvimento de ações voltadas para a educação patrimonial em ambientes formais e não formais de ensino. Correspondendo dessa maneira, ao entendimento enriquecido pelas práticas pedagógicas orientadas através da base curricular comum, a Lei nº 10.639/03, as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a Secretaria de Educação Fundamental e os Parâmetros Curriculares Nacionais, que requerem a articulação do pensamento sobre a relação que envolve as etnias que correspondem à formação da sociedade brasileira, principalmente as

africanas, que por toda a história foram segregadas e vítimas de discriminação. Sendo assim, as atividades correspondem como subsídios para a tentativa de descriminalizar o negro perante a sociedade por meio do patrimônio brasileiro, sob a guarda do museu e seus fundamentos, como exemplo do MAFRO.

Proposta pedagógica 1

O museu afro-brasileiro é fonte riquíssima de informação para a compreensão do fazer artístico e museológico da sociedade baiana, e porque não dizer brasileira, pois, por meio dele é possível perceber a riqueza existente na comunidade em que está inserido. Por se tratar de museu universitário, torna-se ainda mais oportuno realizar ações de educação patrimonial com seu público e/ou visitantes que, envolvidos nas práticas pedagógicas, transubstanciam em experiências vividas para além de muros escolares.

A educação patrimonial se dá em duas etapas: a primeira, está relacionada com a proposta pedagógica que visa à visita guiada ao museu, e a segunda, é uma etapa posterior que irá pensar as relações étnico-raciais em conjunto com a tríplice diversidade, cultura e etnia na escola. Nesta se dá a parte em que os alunos irão desenvolver trabalho formal em sala de aula com o conhecimento adquirido na primeira etapa. Os alunos, que poderão ser de diferentes tipos de escolas, que buscam medidas preventivas para solucionar problemas alusivos à cidadania e às relações étnico-raciais, visando atenuar o preconceito, o racismo, a discriminação, entre outros modos de demonstrar falta de conhecimento, bem como a conscientização sobre temas étnicos e suas composições.

Então, foi elaborado um plano de atividade para discutir e alertar, ou melhor, criar subsídios para o entendimento das relações étnico-raciais, a partir do patrimônio artístico e cultural do Museu Afro-brasileiro/UFBA. Deste modo, seguindo Saballa (2007, p. 24) busca-se por meio do acervo a tradução de textos que narram a história local e africana, assim como as relações étnico-raciais, e o modo pelo qual se configura,

no presente, o relacional e histórico das peças, permitindo revelar criações reais e simbólicas “amalgamadoras” da identidade das primeiras etnias, que corresponde à formação da sociedade brasileira.

Conforme Saballa (2007, p. 24) como objetivos, serão incitadas a leitura, o estudo e a interpretação das fontes escritas produzidas sobre o acervo de forma crítica; estabelecendo relações com o passado e conexões do acervo com seus locais de origem, cujas lembranças ressignifiquem valores culturais; contemplando a percepção e afirmação da identidade cultural da comunidade em que a escola ou o museu está inserido; proporcionando a interação escola-comunidade, com a intenção de que o espaço formal do saber dialogue com a população para que, de modo conjunto, percebam referenciais depositários da noção de pertencimento e identidade local; sensibilizando e educando para preservar o patrimônio cultural por meio do conhecimento, compreensão e valorização de suas histórias e simbologias; e contribuindo para a prática da cidadania, via apropriação de signos considerados representativos para o grupo.

Em primeiro momento, em sala de aula, seguindo a autora, será organizada uma pesquisa com alunos, que vise o acesso às fontes escritas, como bibliografias, documentos e jornais sobre a história do museu e as relações étnico-raciais, considerando processos políticos, econômicos e sociais, destacando sobremaneira a origem dos primeiros grupos étnicos. Essa etapa da atividade poderá ser desenvolvida na biblioteca, dependendo do acervo disponível.

Para autora é aconselhável incentivar a questão da importância do “lugar”, sua ordenação originada nos primeiros povos constituidores da sociedade brasileira, bem como alterações sofridas através do tempo; as dificuldades de integração/adaptação; o trabalho coletivo e as construções materiais; explorando os signos valorizados no passado e no presente, a fim de compreender o percurso realizado pelos povos originários.

Em segundo momento, conforme as corroborações de Saballa (2007, p. 24), acontecerá o trabalho de campo, com um roteiro a ser percorrido pelos principais pontos da cidade para que se evidencie a situação da inserção dos bens culturais no espaço urbano. Após do que foi visualizado (acervo patrimonial urbano), serão estabelecidas conexões com a análise histórica contemplada na primeira etapa da proposta, desenvolvendo contextualização e percebendo os lugares de memória da comunidade, presentes nos patrimônios tangíveis, como edificações, monumentos, estabelecimentos comerciais, praças, etc. Agindo dessa forma, o aluno fará associação entre realidade passada e imediata, a partir do contato com o patrimônio circunscrito nos limites geográficos de sua cidade e a observância de sua importância sociocultural.

Em terceiro momento, seguindo a metodologia da autora, ocorrerá à orientação para registro de imagens do que for considerado relevante dentro da proposta, por fotografias, pinturas, desenhos, etc., sempre estimulando as habilidades específicas de cada um. No caso dos acervos, ficará a cargo do setor educativo disponibilizar fotografias dos artefatos, com o intento de preservar as peças em questão. Essa já é uma forma de alertar, conscientizar e zelar os bens culturais utilizados na proposta de educação patrimonial por ora estudado.

Em quarto momento, conforme Saballa (2007, p. 24), em sala de aula, com o grupo reunido, os depoimentos dos alunos em relação à experiência vivida e o trabalho desenvolvido servirão para a construção coletiva de textos, que registrem os vínculos estabelecidos entre patrimônio cultural e as relações étnico-raciais, envolvendo aqui informações comparadas e confrontadas, e lugares de memória, como reforço da identidade local.

Atento à Saballa (2007, p. 24) em quinto momento, haverá a montagem de uma exposição, aberta à comunidade, e um ciclo de palestras oferecidas pelos alunos aos professores, colegas, responsáveis e comunidade em geral sobre o resultado desse trabalho. É um momento de troca de vivências e experiências quando os presentes se manifestam sobre a temática exposta.

Para a autora conforme a necessidade, pode-se elencar apenas uma ou duas tipologias de patrimônio para estudo, embora esta decisão dependa da oferta e variações disponíveis na localidade em estudo. Como se trata de peças do acervo, o aluno deverá escolher três peças, que mais compreendam e traduzam, segundo o mesmo, as tessituras e as relações étnico-raciais.

Proposta pedagógica 2

A educação patrimonial coloca em perspectiva a ciência, a memória e o patrimônio cultural, enquanto produtos da humanidade, ao mesmo tempo em que contribui para que os sujeitos produzam novos conhecimentos e práticas mediatizados pelos objetos, saberes e fazeres. Logo, a educação patrimonial possui estrutura e organização próprias, que se relacionam com outras realidades, não especificamente a dos museus, de acordo com os objetivos traçados no seu planejamento. São ações fundamentalmente baseadas no diálogo. Isso inclui o reconhecimento do patrimônio musealizado, assim como a apropriação e reflexão sobre sua história, sua composição e sua legitimidade, diante dos diversos grupos culturais que compõem a sociedade.

Conforme aponta Cunha e Marques (2016) para que a realização das atividades seja efetivada de maneira a não sufocar os alunos e a não comprometer as atividades curriculares dos professores do ensino regular, pensou-se uma dinâmica de distribuição dos temas acima citados a ciência, a memória e o patrimônio cultural, correspondendo três momentos de apresentação e interação. Essa atividade é uma segunda proposta pedagógica, coorientada com aspectos da primeira, que favorece compreender o papel do acervo como bem simbólico e produto de cultura (CUNHA e MARQUES, 2016).

Os autores informam que no primeiro momento, podem ser apresentadas “questões tangentes à diversidade, com o objetivo de identificar as diversas formas culturais existentes, apontando suas características, e trazendo para a escola a reflexão da heterogeneidade cultural, focando nas diferenças entre os muitos costumes da própria comunidade” (CUNHA e MARQUES, 2016). Nesse momento, o acervo do

museu se mostra com uma rica gama de etnias e suas especificidades, como máscaras, jogos, ferramentas de orixás, vestuário, entre outras. Assim, poderão ser aproveitados elementos da proposta anterior, que possibilitem aprofundar o conhecimento sobre a visita guiada.

O segundo momento, conforme indica Cunha e Marques (2016) é voltado para a reflexão sobre cultura, proporcionando uma breve orientação sobre seu conceito, visto que há amplos estudos nessa temática nas diferentes áreas das Ciências Sociais e Humanas. Aqui, objetiva-se levar os alunos a perceber a cultura da comunidade em que vivem, observando as diferenças de costumes entre os grupos sociais e culturais, que formam a sociedade em discussão. Pretende-se incentivá-los a recuperar as práticas culturais de onde residem, instigando-os a buscarem no seio familiar, na memória de seus pais e avós, quais eram os diversos saberes culturais de outrora, com o intuito de compreender as tessituras da identidade cultural, que transubstanciam em possibilidades de inserção na sociedade.

Os autores apontam que no terceiro momento, com a temática etnia, busca-se fazer com que os alunos possam assimilar os elementos que compõem uma etnia. Após uma breve exposição em slides sobre os variados povos existentes, deste modo, eles serão instigados a identificarem as principais características de cada etnia apresentada, refletindo sobre quais seriam suas identificações étnicas. Nessa perspectiva, uma explanação deverá ser trabalhada sobre a miscigenação brasileira, a partir da história do Brasil e da presença dos negros, como contribuintes na constituição do “povo brasileiro”, que sofreram violência, preconceito e discriminação.

Apoiado em Cunha e Marques (2016) entende-se que essas abordagens permitirão traçar reflexões acerca das relações humanas dentro da escola, bem como questões, que perpassam os direitos humanos, de ir e vir, de vestir-se aos moldes de sua cultura, das diferentes comidas, próprias de um determinado povo, das divergentes aparências de cor, altura, sexo, fazendo com que eles percebessem que ali mesmo na escola todas essas realidades encontram-se à vista, levando-os a apreenderem essas

distinções nos professores, funcionários administrativos, equipe pedagógica e entre os próprios alunos.

Para a realização dessas atividades, insere os autores que serão efetivadas algumas práticas pedagógicas, tais como questionários sobre os temas de cada momento, “para uma sondagem de conhecimento; exposições de fotos em slides de variados povos, comidas, espaços, músicas, etc.; documentários sobre diversas culturas; entre outras dinâmicas, que proporcionarão a compreensão das Relações Étnico-Raciais” (CUNHA e MARQUES, 2016).

Segundo Juarez da Silva Thiesen (2007), a interdisciplinaridade vem sendo trabalhada, desde os meados do século XX, “em resposta a uma necessidade verificada principalmente nos campos das ciências humanas e da educação: a de superar a fragmentação e o caráter de especialização do conhecimento, causados por uma epistemologia de cunho eminentemente positivista” (THIESEN, 2007).

Cunha e Marques (2016) fala que,

é pertinente salientar sobre a extensão das Ciências Humanas que a questão interdisciplinar desponta com intensidade. Nessa perspectiva, pode-se realizar determinada apropriação das áreas de conhecimento, como Ciências Naturais e Sociais, para o desenvolvimento das atividades relacionadas ao universo étnico-racial (CUNHA e MARQUES, 2016).

Conforme os autores Isto nos possibilita ter um cenário da localidade onde será desenvolvidas as atividades escolares. E um dos objetivos concentra-se em propor a recuperação desses saberes há muito esquecidos, ou abandonados, como as manifestações religiosas, principalmente de matriz africana, como as comidas, as plantas que servem para curas, as práticas camponesas de plantio, entre outros exemplos de cultural imaterial.

Ao nos referirmos à diversidade existente entre as pessoas, os povos, e na própria escola, bem como na localidade, sucinto estudo pode ser apresentado para demonstrar a composição biológica pigmentar sobre a melanina presente no corpo dos

que se consideram pardos (as) e negros (as). O estudo biológico sobre o ser humano a respeito da cor da pele é exposto nesse momento de forma estratégica a abarcar as vertentes da disciplina Biologia fazendo paralelo, em alguns momentos, com o conteúdo do ensino regular (CUNHA e MARQUES, 2016).

Outra fonte de estudo, que demonstra a possibilidade de estudo sobre a cor da tez das pessoas oriundas de etnias africanas, dá-se a partir do estudo de cor de pele pela artista plástica Aislane Nobre, na exposição “Imagens da Ancestralidade em Tramas da Pele”, 2016, realizada no Museu Afro-brasileiro da UFBA.

Através desta exposição, pode ser realizada visita guiada, com mediador, e possivelmente fazer um *link*, com o acervo do museu, a fim de propor atividade pedagógica para a exposição. Faz-se oportuno conscientizar as mediações sobre a temática inerente às tramas da pele, ou melhor, a cor da tez de cada sujeito social, com o intuito de compreender a relação étnico-racial que envolve o processo criativo da artista, bem como possibilita as histórias e perspectivas de mundo dos sujeitos sociais com que foram realizadas as atividades pedagógicas.

Desafios e possibilidades no desenvolvimento de propostas de educação patrimonial

Os fundamentos basilares da Educação Patrimonial vinculam-se inteiramente à comunidade. Estando envolvida com a preservação de bens culturais e recuperação da memória, transfoma-se em uma ação social, na medida em que tem em vista a construção da consciência identitária e cidadã, atenta às diversidades regionais e à manutenção das tradições locais.

Diferentes expressões são usadas há algum tempo para designar a dimensão educativa dos museus, desde termos mais abrangentes, que buscaram açambarcar o tipo de educação que incide em recintos não escolares, como “educação extraescolar”, “educação não formal” e “educação permanente”, até mesmo terminologias, que abordam aquilo que é próprio do trabalho com a memória e o patrimônio cultural musealizado.

O trabalho com a educação patrimonial, entendido como marca do passado, é proposto a partir de caminhos renovados no que se refere à metodologia, à temática e à documentação. Apresentando a diversidade brasileira de projetos de conservação, exibição e pesquisa, a principal motivação do sujeito social se apresenta na vontade de dar a conhecer esses espaços e demonstrar o patrimônio educativo, como fonte relevante para o conhecimento e compreensão do passado. Nesse sentido, o presente texto envereda por “estradas” que perpassam as escolas e o museu universitário.

O poeta, museólogo, professor, cientista social e letrista Mário de Souza Chagas afirma que:

Toda vez que as pessoas se reúnem para construir e dividir novos conhecimentos investigam para conhecer melhor, entender e transformar a realidade que nos cerca, estamos falando de uma ação educativa. Quando fazemos tudo isso levando em conta alguma coisa que tenha relação com nosso patrimônio cultural, então estamos falando de Educação Patrimonial (CHAGAS, 2006, p. 18).

Conforme aponta Daniela Moreira de Jesus em sua dissertação intitulada *Museu e Educação: uma experiência no Museu Afrobrasileiro da Universidade Federal da Bahia*, a pesquisadora Maria Célia Moura Santo, desde 1987, vem propondo discussões sobre o processo educativo desempenhado pelos museus de Salvador. Quando na faculdade, a museóloga e pesquisadora voltou-se para o trabalho específico a respeito da integração Museu-Escola, assim como sugeriu a discussão sobre o papel do museu em relação às escolas a sua volta. Em seguida, ela realizou nos idos de 1994, ponderações mais reflexivas relacionadas ao papel educacional realizado pelo museu, recomendando que este não possa tomar como única alternativa voltar-se para a escola, mas sim exercer um desempenho educacional mais compreensivo junto à sociedade.

No Guia Básico de Educação Patrimonial, HORTA *et al* destacam metodologias de trabalho sobre patrimônio na escola:

A metodologia específica da Educação Patrimonial pode ser aplicada a qualquer evidência material ou manifestação da cultura, seja um objeto ou um conjunto de bens, um monumento ou um sítio arqueológico, uma paisagem

natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade de 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 os indivíduos e seu meio ambiente (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 2009, p. 6).

Desta forma, instiga-se o questionamento sobre possibilidade e desafios para o desenvolvimento das atividades de educação patrimonial, proposta com o acervo do Museu Afro-brasileiro da UFBA, e levanta-se alguns questionamentos sobre o desenvolvimento desse trabalho com o intuito de compreender um melhor direcionamento para o desempenho da atividade coordenada por meio da metodologia da educação patrimonial. Os questionamentos são os seguintes: De que forma as referências culturais e memórias coletivas são também adequadas pelo Estado como respeitáveis referências para a identidade da nação? Quais são os conflitos e as relações de poder que envolvem o processo de seleção dos patrimônios culturais constitutivos dos diferentes segmentos e grupos representativos da sociedade brasileira? Quem são os protagonistas da ação nesse processo seletivo e como se constituem os sujeitos de resistência que reivindicam a afirmação de suas identidades e memórias?

Dada à possibilidade de questionamento, verificam-se os desafios que se materializam em problemas para as atividades pedagógicas coordenadas que dispõem dispositivos de busca para a compreensão das atividades desempenhadas nessa contribuição. Conforme aborda Simone Scifoni em *Desafios para uma nova Educação Patrimonial* (2017) compreende-se, como o primeiro problema, as dificuldades atuais de constituição de um arcabouço conceitual fundamentador de um campo de reflexão. O impasse não se resume à existência de diferentes posições teóricas, mas à ausência de um único lugar de discussão no qual essas diferenças sejam contrastadas e debatidas. Esse lugar de discussão não existe como unidade, mas está pulverizado em diversas nomenclaturas de campos, que atuam de forma pontual e isolada, muitas vezes autocentradas. Como avançar no pensamento se este se encontra fragmentado, sob

várias denominações: educação patrimonial, ação educativa em museus, ação museal, educação para o patrimônio, entre outras mais?

Para a autora o segundo problema da educação patrimonial, considera-se a permanência de “ideias fora do tempo”, ou seja, formulações feitas no passado, que tinham sentido frente a condições históricas pretéritas, mas que são repetidas à exaustão no presente, de forma acrítica e pouco reflexiva, como se fossem verdades universais e inquestionáveis.

Scifoni (2017) aponta que outro conjunto de problemas tem relação com a lógica que as instituições de cultura e de patrimônio estão atualmente submetidas: a da cultura, como mercado e como negócio, na qual a meta fundamental se expressa em valores quantitativos, ou seja, público. Mais do que a qualidade do trabalho educativo ou da problematização da memória/produção do esquecimento, as instituições voltadas a esse mercado da cultura, preocupadas com formação de público em volume necessário para justificar os gastos (que deveriam ser compreendidos como investimento social), têm transformado os educativos em linha de produção de conteúdos repetitivos, pouco dialogados ou criativos. A constituição desses serviços educativos, muitas vezes delegadas a instituições privadas, como as organizações sociais, têm subtraído dos educadores o seu papel de sujeito ativo, criativo e reflexivo, transformando-os em meros estagiários mal remunerados e reprodutores de conteúdos, desmotivando seu trabalho.

Por fim, na lista dos problemas que entravam, hoje, a educação patrimonial, a autora diz que é importante lembrar das dificuldades geradas pela criação de um segmento de mercado em torno dos licenciamentos ambientais e da arqueologia de contrato. Desde que a antiga Portaria 230/2002 do Iphan, instituiu a necessidade de Programa de Educação Patrimonial, no âmbito da aprovação de projetos que interferissem em sítios arqueológicos, multiplicaram-se ações educativas como forma de cumprir a exigência.

Assim sendo, implicam-se algumas perguntas a serem realizadas para os diferentes tipos de escolas que mantêm a necessidade de desenvolver uma educação patrimonial, ou melhor, tem a possibilidade ou viabiliza meios de desenvolver a atividade educativa. Entre as questões desenvolvidas para aplicar quando se pensa em realizar a atividade de educação patrimonial são as seguir: A escola promove visitas guiadas a centros históricos, culturais, museus e monumentos? Ao realizarem as visitas guiadas, a escola e/ou professor fazem a contextualização ou realizam a continuação da atividade? A escola promove ações educativas que visam à apropriação e valorização de heranças culturais? Costuma contextualizar acontecimentos históricos com elementos do nosso patrimônio local? Existe dentro do Projeto Político Pedagógico da escola a temática Educação Patrimonial? Você fez alguma capacitação na área de patrimônio e/ou educação patrimonial? Em sua prática docente diária você realiza atividades sobre educação patrimonial em sala de aula? A escola busca junto com a comunidade que seus educandos aprendam a história e a preservar os valores culturais locais? A escola realiza projetos que visam a valorização da cultura e do meio onde está inserida? Atualmente, como a escola está trabalhando sobre o tema Educação Patrimonial? A escola possui verbas e/ou transporte escolar para promover excursões com os alunos?

Identificadas como possibilidades, as respostas para as perguntas acima realizadas servem para compreender as tentativas de alcance de público para uma melhor definição das metas desenvolvidas para a atividade educativa. Com isso, compreende os meios pelos quais as atividades propostas desenvolveriam uma melhor capacitação na desenvoltura de plano de educação patrimonial.

Desse modo, subentende-se a necessidade de rever algumas conceituações a respeito da educação patrimonial que apontam a possibilidade de compreender meios de investigar as tessituras relacionais de mundo, no qual o patrimônio cultural, em estudo, e a perspectiva histórica, buscam meios de entreter o público para fins educacionais. Tendo em vista as leis que compreendem o estudo metodológico de planos educativos, busca-se entender os modos pelos quais o seu entendimento se

torna como propósito as formas pelas quais os estudos sobre patrimônio são compreendidos.

Conclusão

O presente artigo buscou compreender o papel social dos museus e do patrimônio cultural, a partir do conceito de educação patrimonial, dando ênfase à possibilidade de atividades educativas para o Museu Afro-brasileiro, da Universidade Federal da Bahia, e como pensar as relações étnico-raciais. No estudo, criou-se subsídios para uma tentativa de diálogo, por meio da educação patrimonial, com o acervo do museu e atividades educativas para o entendimento e discussão mais profunda das relações-étnicos raciais. Enfatizou-se o discurso que sucede a conscientização para a preservação patrimonial e entendimento para uma não discriminação de afrodescendentes.

A discussão teórica fundamentou-se em autores, como Halbawachs (1990), Chagas (2006), Saballa (2007), Funari e Pelegrini (2008), Horta (2010) e Tamaso (2012). além de orientações de documentos, como a Base Curricular Comum, a Lei nº 10.639/03, as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a Secretaria de Educação Fundamental e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Foi explanado dois modos de pensar a educação patrimonial: o primeiro, é a proposta pedagógica que busca compreender as relações étnico-raciais, a partir do estudo do acervo do Museu Afro-brasileiro, da UFBA, e o segundo, é discutir através de explicações as questões relacionais sobre etnia e raça por meio do estudo formal em sala de aula, com o apoio de três perspectivas: diversidade, cultura e etnia.

As relações étnico-raciais propostas implicam em adquirir conhecimento sobre as diferentes perspectivas de mundo em que se aplica a cultura por meio da conexão do indivíduo com o patrimônio. Em seguida, compreende o estudo, a partir da perspectiva de orientação educacional em sala de aula, na medida em que o acervo do

Mafro se torna ferramenta de comunicação entre o museu, o professor e o público. Essa medida transforma o indivíduo por intermédio da identidade e da cidadania.

Conforme o Ministério da Educação, a temática das relações étnico-raciais está amparada pela Lei nº 9.394/96, na qual o Artigo 26-A diz o seguinte: “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 1996). A Lei nº 11.645/08 altera a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008).

Busca-se, deste modo, estabelecer meios de como deveria ser realizado a inserção desses estudos nas escolas, sob a perspectiva da educação patrimonial, com o intuito de compreender as relações étnico-raciais e abranger diferentes visões de mundo no ambiente escolar. Assim, a escola estaria no meio de soluções para o desenvolvimento de práticas discursivas sobre como deveriam ser discutidas as práticas das relações étnico-raciais.

Referências

BOMFIM, Natanael Reis. Patrimônio, turismo e planejamento: formatação de produtos. In: CAMARGO, Patrícia de. Cruz, Gustavo da (org). *Turismo Cultural: estratégias, sustentabilidade e tendências*. Ilhéus: Editus, 2009.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos Temas Transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHAGAS, Mário de Souza. *A imaginação museal: museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro*. Coleção Museu, memória e cidadania. Rio de Janeiro: MinC/IBRAM, 2009.

CUNHA, Karlos Daniel De Sousa; MARQUES, Clara Virginia Vieira Carvalho Oliveira. Pensando as relações étnico-raciais por meio do PIBDI interdisciplinar. **Anais III CONEDU**. Campina Grande:

Realize Editora, 2016. Disponível em:

<<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/21891>>. Acesso em: 27/11/2022 15:01

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra de C. Araújo. *O que é Patrimônio Cultural Imaterial* - Col. Primeiros Passos São Paulo: Brasiliense, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03 / Nilma Lino Gomes (org). *Práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas*. 1. ed. - Brasília: MEC; UNESCO, 2012. p. 19-33.

GRUNBERG, Evelina. HORTA, Maria de Lourdes. MONTEIRO, Adriane. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. 4ª Ed. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 2009.

JESUS, Daniela Moreira de. *Museu e educação: uma experiência no museu afro-brasileiro da Universidade Federal da Bahia*. Dissertação (Mestrado em Museologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia. Salvador. 154 f.: il. 2015.

INOCÊNCIO da SILVA, Nelson Fernando. *Consciência negra em cartaz*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

MEC/SEPPPIR. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Seppir/MEC, 2004.

MJ/SEDH/DPDH. *Discriminação- crimes por raça e cor*. Brasília: MJ, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECAD - SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. In: _____ Ensino Fundamental. Brasília: SECAD, 2006. p. 54-76.

MOTA, Franciane Schreiner da. *Elaboração de manual para a preservação de edifícios de valor histórico e cultural do Paraná*. 47 f. (Especialização em Projetos e Obras Públicas de Edificações). Ponta Grossa, 2015 - Universidade Estadual de Ponta Grossa.-2015.

OLIVEIRA, Iolanda (org.). *Relações raciais e educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SABALLA, Viviane A. *Educação Patrimonial: lugares de memória*. REVISTA MOUSEION, v. 1, p. 23-25, 2007.

SANDES, Juipurema A. Sarraf. *O Museu Afro-Brasileiro da Universidade Federal da Bahia e sua coleção de cultura material religiosa afro-brasileira*. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos), Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.

SENADO FEDERAL (Sebastião Rocha). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: SEEP, 2000.

SCIFONI, Simone. *Desafios para uma nova educação patrimonial*. Revista Teias, v. 18, p. 5-16, 2017

TAMASO, Izabela. *Por uma distinção dos patrimônios em relação à história, à memória e à identidade*. São Paulo: Aste, 2012.

THIENSEN, Juarez da Silva. *A interdisciplinaridade como um movimento de articulação no processo ensino-aprendizagem*. PerCursos, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 87-102, jan./jun. 2007.

TREVISAN, Leonardo. *Abolição: um suave jogo político*. São Paulo: Moderna, 1988.

Recebido em outubro de 2022

Aceito em dezembro de 2022