

Ao abandonar indevidamente a memória histórica que se refere ao mundo da ação e da política, voltando-se às lembranças da vida cotidiana, o historiador pode ser presa dos rituais da reprodução da vida e da força de trabalho. Há, pois, que redimensionar politicamente a interpretação da experiência vivida dentro do quadro histórico mais amplo da sociedade.

#### RESUMO

Depoimentos e histórias de vida vêm ocupando atualmente espaços cada vez maiores nas pesquisas em História. Nossa experiência nesse campo permite discutir algumas reflexões e preocupações referentes ao processo de produção de fontes orais e ao trabalho analítico interpretativo do historiador com os conjuntos de reminorações obtidos.

#### ABSTRACT

At present testimonies and life stories are occupying more and more space in History researches. On the basis of our experience in this field we bring forward to discussion some reflections and worries concerning both the process of producing oral sources and the analytical-interpretative work of the historian on the records obtained.

## Memória histórica e cultura material

Pedro Paulo Abreu Funari\*

### INTRODUÇÃO

A memória histórica brasileira tem sido estudada a partir de diversos pontos de vista. Raramente, contudo, tem-se estudado a relação entre a Cultura Material, a Arqueologia, e a formação de uma memória histórica. O objetivo primeiro deste artigo consiste, precisamente, em discutir como a memória histórica tem se construído *materialmente* e propor a superação de algumas aporias decorrentes da forja de uma memória histórica, concretizada na cultura material, redutora e excludente.

### EDUCAÇÃO E CULTURA MATERIAL

Escolas, museus e educação formal parecem estranhamente opostos ao estudo da cultura material, a Arqueologia, aqueles sendo um dever instrospectivo, disciplinar e desagradável, esta última sendo uma atividade ao ar aberto e a serviço da diversão (Spaulding 1972:38). É provável que a maioria de nós possa concordar com H. E. Bates (1985:25) quando afirma que "não foi, na verdade, até que deixei a escola que comecei minha educação". A auto-educação tem muito menos relação com o conhecimento escolar "por decoração" do que com a vida real, material. "A criança aprenderá tudo o que precisa no campo ou nas ruas; na medida em que grande parte do seu tempo seja livre, e a capacidade de especulação infinita, saberá logo tanto quanto seus colegas mais velhos que estão confinados às carteiras escolares". Graham Greene (1985:236) concluiu seu pensamento, entretanto, ressaltando que "pode não acabar se tornando um administrador colonial de sucesso, mas será um adulto, que é mais do que se pode ser dito da maior parte dos homens enviados a governar". Portanto, educação e vida material não são temas apenas relacionados como mesclam-se, freqüentemente, de forma contraditória, ainda mais no Brasil,

\*Departamento de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas.

<sup>9</sup> Samuel, Raphael e Thompson, Paul. *The Myths We Live By*. London and New York, Routledge, 1990, p. 2.

um país sob domínio militar prolongado (1964-1985) e ainda hoje infestado por esquadrões da morte (Kiernan 1990:93) e por arbitrariedades generalizadas, tanto no interior como no exterior do mundo da educação.

O sistema educacional e os departamentos pedagógicos em museus foram, tradicionalmente, definidos como importantes ferramentas para a reprodução das relações sociais, reforçando, ideologicamente, estruturas hierárquicas e reproduzindo desigualdades sociais e culturais (Singer 1986:52). Essa agenda oculta em currículos formais, o chamado *curriculum oculto*, nas palavras de Tedesdo (1985:46), significava que, através da segmentação do conhecimento de diferentes matérias, como a História cronológica ou a Geografia física (Martins 1982:26), e através de seu caráter subjetivo, o conhecimento parecia sem sentido em termos práticos e os estudantes permanecendo passivos e conformados, *alle halten das Kind passiv*, nas palavras de Fleiner (1956:157; cf. Freire 1971:103). Bourdieu e Passeron (1969) estudaram em profundidade como crianças naturalmente independentes transformam-se em adolescentes conformistas. Paulo Freire (1983:68) ressaltava que “quanto mais os alunos tentarem acumular depósitos (i.e. dos chamados “dados”) que recebem, menos serão capazes de desenvolver uma consciência crítica que poderia resultar de sua real inserção no mundo como sujeitos autônomos”. Essa famosa analogia com a conta bancária, proposta por Paulo Freire, dá conta da principal característica da Pedagogia tradicional: a passividade resultante da ausência de uma abordagem deontica da vida social impede o desenvolvimento da liberdade democrática (*unsere Schule kann deshalb heute kein Schule der Demokratie sein*, Wagenschein 1956:52).

A Educação Política (*politische Erziehung*, Weniger 1956:133) significa que “a educação faria sentido como auto-reflexão crítica” (Adorno 1969:87), desafiando, portanto, a manipulação do conhecimento (Hoernle 1969:188). A Pedagogia não deveria esconder as contradições sociais mas, ao contrário, expô-las (Gadotti 1978:13), permitindo que “os estudantes compreendam e descubram as desigualdades e contradições sociais” (Franco 1983:31). A Educação visa à transformação dos educandos em seres criativos, através da noção de “práxis, diálogo autêntico entre educador e educando, este assumindo uma consciência e capacitação como ser humano para transformar o mundo” (Jenks 1977:266). Esse mundo material está na base das estratégias do conhecimento criativo. As ações da vida cotidiana, o comportamento corrente, levado a cabo em um mundo construído pelos homens, está no centro dos processos de criação de consciência (Funari 1990:9).

É muito natural, portanto, que o estudo da cultura material e a Educação sejam atividades muito inter-relacionadas. A Arqueologia, ou os

estudos da cultura material, consiste numa importante ferramenta na criação de consciência (MacKenzie 1990:3), na medida em que se trata da cultura corriqueira. A Educação significa muito mais do que a transferência da cultura da elite para as massas (Brandão 1984:18), significa a construção da cultura do povo através da compreensão da cultura popular cotidiana. Superando a educação reprodutiva e imitativa, preocupada somente com a submissão social e intelectual do educando, “a educação pode, também, desenvolver e levar a cabo um discurso contra-ideológico” (Severino 1986:51). O mundo material oferece um terreno particularmente apto à compreensão da materialidade das relações sociais e suas raízes históricas.

## A CONSTRUÇÃO DO PASSADO NO SÉCULO XX E A CULTURA MATERIAL

A criação de uma tradição brasileira ignorou, de maneira geral, os vestígios materiais; a Arqueologia e o estudo da Cultura Material permaneceram, por longo tempo, subdesenvolvidos (Prous 1977). Os trabalhos e reflexões que, mesmo assim, ocorreram foram caracterizados pela dicotomia entre o branco, o civilizado e o europeu, por um lado, e o indígena, natural, pré-histórico, de outro. Apenas nos anos 1950, e até o estabelecimento do regime militar em 1964, a disciplina arqueológica tornou-se uma faina acadêmica, em termos tanto científicos como culturais.

Sob a influência do Humanismo, tornou-se claro para alguns intelectuais que “o conhecimento histórico é o conhecimento do presente” (Davies 1983:19) e que “o conhecimento do passado, em si mesmo, não é, nem pode ser, o objetivo do historiador. Seu objetivo, como o fim de todo ser pensante, é o conhecimento do presente”, nas palavras do arqueólogo e filósofo da História britânico R.Collinwood (1965:139). Se “a ligação entre o presente e o passado é uma fonte de poder” (Wilk 1985:319) e se “a estruturação [dos acontecimentos passados em um processo de transformação] é dirigido pelos interesses presentes e pelo papel ideológico desempenhado pelas imagens do passado no interior da sociedade” (Rowlands 1983:109), é certo que o passado tem um papel central a exercer no florescimento da consciência nacional, *insofern haben die Geschichtswissenschaften eine bedeutende nationale Funktion* (Schulin 1986:8), e, portanto, não surpreende que a Arqueologia tivesse a *possibilidade, em potencial*, de tornar-se significativa para a cultura brasileira.

Quando o governo militar foi estabelecido no Brasil, em abril de 1964, houve uma rápida repercussão na vida acadêmica nacional. A

Arqueologia foi particularmente atingida; "os arqueólogos são, frequentemente, restringidos em suas estratégias de pesquisa na medida em que dependem muito diretamente do patrocínio de suas atividades" (Orser 1990:121). Paulo Duarte, importante pré-historiador e humanista, logo percebeu que os governantes militares não eram favoráveis ao livre curso das idéias. Pouco antes de ser aposentado compulsoriamente, Paulo Duarte afirmava:

"Mas depois disso (1961), muita água correu sob a Ponte das Bandeiras, e essa água, muitas vezes turvada pela interferença das universidades brasileiras, sem verba e relegadas pelo poder público, não permitia esperar os arqueólogos e pré-historiadores brasileiros alimentar grandes esperanças sobre a qualidade dos trabalhos a serem desenvolvidos... Os percalços intrasponíveis de falta de recursos, as dificuldades de toda ordem opostas à execução dos orçamentos universitários, cortes, congelamentos, e até, muitas vezes, a má vontade contra os institutos de cultura, inclusive universitários, vêm impedindo, desde 1964, o início do Curso de Pós-Graduação." (Duarte 1968: V-VI, grifo acrescentado).

É sintomático, entretanto, que *nem todas* as atividades arqueológicas estivessem sofrendo restrições: "há não muito mais que vinte anos (i.e. 1967), a Arqueologia Brasileira começou a receber financiamentos públicos e a desenvolver ambiciosos programas exploratórios, seguidos de um treinamento mais orgânico de pessoal" (Schmitz 1989:47). Em verdade, já em outubro de 1964 financiamentos brasileiros e norte-americanos oficiais foram destinados ao adestramento de arqueólogos nacionais por mestres americanos no PRONAPA. Em outros termos, enquanto a Arqueologia de inspiração humanista estava sofrendo restrições e, em seguida, era suprimida oficialmente, um projeto empírico, afinado com as doutrinas do Departamento de Estado dos Estados Unidos e com ligações com a CIA, *de acordo com Anna Roosevelt* (1991:106-7; comunicação pessoal ao autor), era colocado em prática com o apoio das autoridades militares (uma descrição simplória do projeto encontra-se em Evans 1967; cf. Funari 1989).

Suprimindo a Arqueologia Humanista no seu nascedouro, seria possível introduzir a Arqueologia como uma "arma da opressão", nas palavras de Lumbretas (1991:6), formando a Arqueologia Brasileira por meio do adestramento de uma geração de praticantes. Não constitui

surpresa o fato de que esse período tenha podido ser considerado por alguns praticantes orgulhosos, ainda recentemente, como *anos gloriosos*: "A Arqueologia Brasileira entrou nos anos 1960 em uma fase muito dinâmica, com trabalhos por todo o país. Missões estrangeiras cresciam em número, criando projetos nacionais com fundos estrangeiros. Isto marcaria profundamente os métodos aqui usados, influenciando toda uma geração de pesquisadores, agora em atividade" (Lima 1988:25). No bojo dessa "fase dinâmica" da vida nacional "o padrão de conciliação foi rompido. Não haveria mais conciliação: adversários não eram mais adversários mas inimigos mortais, um brasileiro não poderia ter uma visão diversa sem ser considerado um inimigo externo", nas palavras de José Honório Rodrigues (Wirth 1984:226).

Os resultados imediatos foram o empiricismo, a ausência de metodologia ou teoria e o predomínio de relatos arqueológicos meramente descritivos, às vezes eivados de erros factuais grosseiros (Pereira 1967:15). Além disso, os empiricistas que propõem uma ciência neutra (Meggers 1979:13) não se dão conta de que "os dados arqueológicos, ainda que inalterados e neutros quando saem do solo, devem ser interpretados. Quando os arqueólogos tomam uma postura apolítica, a interpretação acaba por recair nos ombros dos grupos politicamente dominantes..." (Fawcett & Habu 1990:227). A idéia de "ciência neutra" era não só conservadora (Rowlands 1982:159; Olsen 1986:37; Whallon 1985:23; Tabaczynsky 1984:21) como favorecia o isolamento dos arqueólogos brasileiros, separando-os dos colegas latino-americanos. Assim, enquanto em outros países não submetidos a ditaduras conservadoras desenvolvia-se a "Arqueologia Social Latino-Americana", os trabalhos de Bate (e.g.1990), Lumbretas (e.g.1981), Molina (1984), Sanoja (1989) e Vargas (1990) permaneciam oficialmente desconhecidos no Brasil.

A tradição arqueológica empírica tem sido mantida, ultimamente, pelo "ensino universitário, controle de fundos para pesquisas, relações pessoais e políticas", e assim por diante (Kristiansen 1983:73). Mas a Arqueologia e o Estudo da Cultura Material são muito mais do que aquilo que os arqueólogos fazem; não significa a mera coleta de artefatos ou a manipulação do passado (Leone, Potter & Schaeckel 1987: 754). Na medida em que seu objetivo principal consiste em "promover uma reflexão constante sobre as condições sociais e humanas e levá-las à crítica social do presente" (Nordblach 1989:28), é muito natural que os estudos da cultura material tenham estado não tanto no centro da atenção dos arqueólogos profissionais como de outros cientistas sociais, em primeiro lugar, de professores e educadores. A compreensão do mundo é um processo material (Singer 1986:44) de leitura, através da cultura material,

da estrutura mental, da visão de mundo e da cultura em geral. Por todo o país, tem crescido a consciência de que a cultura material (e, portanto, seu estudo pela Arqueologia) "fornece a matéria-prima para o ensino das disciplinas ligadas ao mundo social" (MacKenzie & Stone 1990:5). Nesse contexto, devemos considerar o papel que a Arqueologia tem tido na formação da memória histórica, recentemente, e as perspectivas abertas para o seu desenvolvimento no país em dois sentidos: gerenciamento do patrimônio e educação pública em museus e, por outro lado, experiências no interior do sistema escolar.

### MEMÓRIA HISTÓRICA E PATRIMÔNIO

Este país é rico em bens históricos, desde inteiras cidades coloniais, até a capital, Brasília, não esquecendo inúmeros edifícios, praças e monumentos espalhados ubiquamente. Excluindo-se a educação formal na escola, o principal uso pedagógico dos bens arqueológicos encontra-se nos museus. Embora museus locais desempenhem um importante papel na formação da identidade regional, apenas os grandes museus nacionais ou estaduais incluem um setor educativo encarregado de tratar, especificamente, da educação por meio da compreensão da cultura material, contando com um serviço pedagógico direcionado para as crianças e adolescentes em idade escolar e para o público em geral. Seguindo uma tendência geral (cf. o caso uruguaio; Toscano 1992:2), desde o século XIX, um Museu Nacional iria incumbir-se de forjar uma identidade europeia abastada (Hale 1989:225), que opunha o europeu/civilizado/abastado e sua cultura à ignorância e ao atraso de indígenas, negros e gente pobre em geral. Mais recentemente, e graças à abertura política, têm havido algumas iniciativas em relação a uma abordagem humanista das exposições pré-históricas e ao manuseio de peças e atividades de caráter lúdico. O melhor exemplo consistiu no Instituto de Pré-História da Universidade de São Paulo, agora incorporado ao novo Museu de Arqueologia e Etnologia, que resgatou a memória do humanista e arqueólogo perseguido, Paulo Duarte, ao batizar sua exposição com seu nome (Bruno & Mello Vasconcelos 1989:185). Expulso no final dos anos 1960, no auge da histeria militar, retornou, finalmente, *post mortem*, com nome para um museu de cunho pedagógico.

Entretanto, não se poderia dizer que a cultura, os anseios e as aspirações das grandes maiorias estejam devidamente refletidas nos museus brasileiros. "Os museus deveriam ser motivações para o desenvolvimento do pensamento humano, assinalando peculiaridades,

dissemelhanças, semelhanças e conexões entre processos históricos de diferentes sujeitos. Deveriam ser ferramentas didáticas permitindo às pessoas juntar fatos, objetos e figuras à vida real. Deveriam fornecer incentivos para a reflexão e para o estudo privado da História" (Vargas & Sanoja 1990:53). Os museus são enormes construções retóricas, em geral mostrando artefatos das classes abastadas e refletindo a ideologia da elite, visando à transformação das relações sociais em algo natural e, portanto, inevitável e eterno (Shanks & Tilley 1987:93). O Museu Paulista da Universidade de São Paulo, conhecido como Museu do Ipiranga, com seu forte apelo nacional, é um caso paradigmático. Construído em fins do século passado como um grandioso memorial celebrando a Independência, foi sempre usado para forjar, na mente popular, um imaginário mistificado, que tende a justificar as desigualdades e as exclusões sociais. Das "visitas educativas patrióticas" ao museu até os catálogos oficiais, não se encontra vestígio algum de uma abordagem crítica à sua função. Em vez de "desmistificar a Arqueologia, ensinando como o Passado é uma construção e mostrando como o Passado foi usado" (Leone, Potter & Schackel 1987:285), persiste o objetivo explícito de reforçar sua função de "catedral cívica" (*sic*): "o monumento memorial (i.e. o Museu Paulista) não é apenas um monumento arquitetônico, mas a reencarnação figurada de um ato de construção da nacionalidade (i.e. a Proclamação da Independência por D. Pedro I e que, através da evocação, permite a celebração, com seus efeitos pedagógicos. Esta verdadeira catedral cívica é ainda um local de culto para muitos romeiros" (Meneses 1991:5).

Para esses "romeiros", não há lugar para sua identidade, para sua cultura, para seu passado. O problema não se resume, nem é este o ponto principal, à desinformação factual e às táticas de mascaramento dos acontecimentos, ainda que este não seja um aspecto irrelevante. O quadro de Pedro Américo representando D. Pedro e seu séquito no momento da chamada "Proclamação da Independência", montados em cavalos e não em mulas, como era o caso (Zanetti 1991:5), consiste num falseamento que não deveria ser escondido do grande público, mas, ao contrário, explicitado com a comparação com evidências arqueológicas relacionadas tanto ao séquito imperial como à vida do povo comum à época. Pobres, nativos e escravos, a grande maioria excluída desse passado oficial, não deveriam ser deixados de lado se "os arqueólogos devem lutar para transcender sua herança colonial através do apoio a um vigoroso programa de ação afirmativa" em relação à população, nas palavras de Bruce G. Trigger (1990:23). O caráter *bandeirante* do Museu Paulista, determinante na configuração de sua monumentalidade desde, ao menos, os anos 1920, continua a ser elidido do discurso oficial. É surpreendente

a comparação entre esse viés predominante no Brasil, excludente e abastado, tal como refletido em seus principais museus, com as experiências em outras partes da América Latina. Há muito, Manuel Gamio (1916;1922) tentou integrar a Arqueologia às artes e culturas nativas. Nesse sentido, o gerenciamento dos museus arqueológicos no Brasil pode ser considerado atrasado em relação a outras partes da América Latina. Ainda uma vez, o jugo militar explica o predomínio, nos cargos de poder, de pessoas comprometidas com o regime e, em casos mais graves, de delatores. A cassação de humanistas, seguida da nomeação de um denunciante, configura um questionamento, na essência, de caráter ético.

Não seria difícil trazer a população aos museus, "tentando construir uma História diferente — da resistência ao poder — (é possível) detectar ações voltadas para a expressão de frustração, descontentamento e mesmo desprezo para com os sistemas de desigualdade impostos sobre ela" (Rubertone 1988:37). Isso poderia ser levado a cabo através da introdução de um conteúdo político às exposições convencionais, desconectando os artefatos de uma narrativa cronológica (Shanks & Tilley 1987:98) e ressaltando a cultura popular.

#### A CULTURA MATERIAL NO INTERIOR DO SISTEMA ESCOLAR

Pedagogos e professores comuns têm usado experiências quotidianas dos estudantes como uma importante ferramenta de aprendizado. O estudo do corriqueiro (Giddens 1987), a vida material diária do passado e do presente (Carvalho *et alii* 1986:6) têm permitido entender relações sociais e históricas. Dessa maneira, crianças em idade escolar imaginam como as relações de poder no interior da sociedade expressam-se no mundo material a seu redor, a sala de aula, com suas carteiras, lousa, estrado e mesa do professor formando um arranjo, de clara confecção material, objetivando convencer os estudantes que o conhecimento e o poder são iguais e exercidos através da manipulação dos objetos (Tragtembeg 1985:43). Consciência e auto-reflexão (Freire 1983b:18), resultantes dessa abordagem foram conceitos não apenas idealizados por muitos pensadores como levados a cabo, na prática, por professores comuns. Júlia F. Alves (1991), como muitas outras mestras, através da observação da vida diária presente e passada, tem sido capaz de forjar uma educação criativa visando a uma abordagem humanizadora da vida social.

Tendo trabalhado, desde meados dos anos 1980, como assessor científico, primeiro tive a responsabilidade de tratar da cultura material em

uma proposta de ensino a ser introduzida na rede pública de São Paulo e, ultimamente, tenho trabalhado com escolas técnicas desenvolvendo um currículo crítico. Estudantes das escolas técnicas, com seu aporte potencialmente emancipador originário da cultura operária (Foracchi 1964:147), estão particularmente aptos a entender que "o desejo de transformação surge do trabalho, da luta, das práticas sociais, da ação organizada" (Gadotti 1983:142). Para eles, o estudo da cultura material e a Arqueologia não são "apenas um passatempo juvenil" (Podgorny 1990:189), mas um processo gerador de consciência. As escolas técnicas ligadas ao Centro Paula Souza (CEETEPS) e associadas à UNESP introduziram um novo currículo ao redor do eixo temático "O mundo do trabalho e a cultura popular". A escravidão e a cultura afro são estudadas questionando "a crença corriqueira de que os escravos tinham sua cultura destruída pela escravidão e que eles eram enganados pelo sistema. Ao contrário, os escravos resistiram à sua condição de submissão e expressaram sua raiva através de atos não violentos, a longo prazo, assim como por confrontações violentas, a curto prazo" (Orser 1991:41). A sempre presente cultura africana no Brasil é, muitas vezes, destacada pela população como traços desprezíveis e vis, rejeitada igualmente por negros, mulatos e europeus como "bárbara". Foi justamente para pôr em cheque esse movimento de alienação e para questionar as racionalizações, ubiquamente aceitas, de cunho racista (Moura 1988:17) que a cultura africana foi escolhida como centro das preocupações dos estudantes.

"Os africanos e os afro-americanos podem, com frequência, ser 'invisíveis' na História escrita, mas através de uma pesquisa arqueológica, cuidadosamente construída, não precisam permanecer a sê-lo" (Brown & Cooper 1990: 19). Invisíveis e inaudíveis (Friedmann 1988), a despeito de registros isolados como as canções recolhidas por Frederik Douglass nos Estados Unidos (cf. Blassingame 1979:116). Já a Arqueologia e a cultura material das raças e classes identifica os elementos materiais da dominação, poder e ideologia que revelam como os africanos escravizados e seus descendentes mantiveram e reformularam tradições, ainda que sujeitos às condições opressivas e desumanizadoras da escravidão (Sigleton 1990:73-4; cf. Scott 1988:424). Como a cultura material não reflete simplesmente as relações sociais mas participa, ativamente, em sua criação, operação e manutenção (Howson 1990:88), as gramáticas artefatuais e espaciais de cunho africano devem ser estudadas a fim de mudar os preconceitos do senso comum em relação aos costumes africanos. Instrumentos musicais dos escravos e seus protótipos africanos (Blassingame 1979:13-14) reforçarão a percepção, por parte dos alunos, de que o samba é, na verdade, de origem africana e que os negros estão no centro desse símbolo nacio-

nal, contrariando, dessa forma, o quadro do predomínio da música abastada de origem européia, tal como pintado pelo discurso oficial. Mas, talvez, os melhores exemplos refiram-se à arquitetura afro-brasileira, permitindo aos estudantes entender a herança arquitetural negra.

Estudantes de escolas técnicas, acostumando com as relações de espaço prevalecentes nas fábricas e nos alojamentos e habitações populares, percebem com clareza as características das cabanas escravas, tal como representadas por pintores como Rugendas. Terreiros de candomblé, conhecidos direta ou indiretamente pelos estudantes, constituem um interessante ponto de partida para a compreensão da cultura material afro-brasileira. Usando plantas de terreiros (Bastide 1973:328-333), os alunos percebem que o poste central, à primeira vista um traço arquitetônico, exerce um papel simbólico não funcional. Não se trata de uma coluna para sustentar o teto, sendo ausente nas casas e não alcançando, em alguns terreiros, o teto. O poste central, portanto, exerce um papel místico, sendo um eixo do mundo e um símbolo de fertilidade (falo). Esse traço religioso africano permite aos estudantes entender que a herança afro-brasileira, longe de ser crua, bárbara e estrangeira, encontra-se na raiz mesma do *ethos* popular.

## CONCLUSÃO

Tem sido dito, muitas vezes, que a cultura brasileira, sua sociedade e história são diferentes do restante da América Latina, diversa em múltiplos sentidos (Hale 1989:279). Contudo, compartilhamos com outros povos da América muitas características: raízes comuns, problemas contemporâneos comuns, preocupações comuns. Arqueólogos, estudiosos da cultura material e professores estão diante dos mesmos desafios ao tentar superar os aspectos desumanizadores de nossa sociedade (Zamora 1990:56-58). Há uma compreensão crescente de que "as especificidades dos currículos são, no fundo, muito menos relevantes do que o exercício da agilidade mental — o importante é quão bem aprendem a ler, quão hábeis tornam-se para pensar e quão ousadas são suas imaginações" (Berman 1989:120). Há, também, um crescente reconhecimento que devemos repensar a equação tradicional entre a cultura abastada e erudita com a cultura correta e a conseqüente caracterização da cultura corriqueira e popular como expressões *incorretas* ou *erradas*. Já nos anos 1950 Raymond Williams (1958:323) advertia para esse perigo. De fato, mesmo traços culturais clássicos correm o risco de ser descartados como expressões culturais ilegítimas. Contudo, muitos professores e estudiosos da cultura

material brasileiros, imbuídos de ideais humanistas (Kern 1985:10), buscam a criação de uma cidadania consciente. A reforma não é tarefa fácil mas nem por isso uma aspiração menos válida, como lembrava Machado de Assis: "nenhuma reforma é útil e duradoura sem sofrer a resistência da tradição, a coalizão da rotina, preguiça e incompetência. Este é o batismo das novas idéias e, ao mesmo tempo, seu purgatório" (Pereira 1991:88).

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a diversos colegas e amigos que me forneceram textos (alguns inéditos), trocaram idéias e ajudaram-me de diversas maneiras: Júlia A. Alves, L.F. Bate, Leonel Cabrera, Nina S. de Friedmann, Arno A. Kern, Mark P. Leoné, B. Olsen, Charles E. Orser Jr., Gustavo Politis, I. Podgorny, Anna Roosevelt, Michael Shanks, Robert Slenes, Maria de Fátima S. de Souza, Peter Stone, Christopher Tilley, A. H. Toscano, Bruce G. Trigger e Paulo Zanettini. As idéias expressas são minhas e sou o único responsável por elas. Este trabalho foi possível graças às seguintes instituições: CENP-SP, CEETEPS, UNESP, CAPES, CNPq e *World Archaeological Congress*.

## REFERÊNCIAS

- Adorno, T.W. 1969. *Stichworte*. Frankfurt, Suhrkamp.
- Alves, J.F. 1991. *Plano de ensino*. São Paulo, Escola Técnica Estadual, manuscrito inédito.
- Bastide, R. 1973. *Estudos Afro-Brasileiros*. São Paulo, Perspectiva.
- Bate, L.F. 1990. Notas sobre o materialismo histórico en le proceso de investigación arqueológica, *Boletín de Antropología Americana*, 19,5-29.
- Bates, H.E. 1985. Grammar School, Kettering, in G. Greene (ed), *The Old School*, Oxford, Oxford University Press, 227-236.
- Berman, R.A. 1989. Perestroika for the University, *Telos*, 81, 115-121.
- Blingame, I.W. 1979. *The slave community. Plantation Life in the Antebellum South*. Nova Iorque, Oxford University Press.
- Bourdieu, P & Passeron, J.C. 1969. *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona, Labor.
- Brandão, C.R. 1984. *Saber e Ensinar*. Campinas, Papirus.
- Brown, K.L. & Cooper, D.C. Structural continuity in African-American slave and tenant community, *Historical Archaeology*, 24,4,7-19.
- Bruno, M.C.O. & Mello Vasconcelos, C. 1989. A proposta educativa do Museu de Pré-História Paulo Duarte, *Revista de Pré-História*, 7, 165-186.
- Carvalho, A.M.M. et alii 1986. *Proposta Curricular para o Ensino de História*. São Paulo, CENP.
- Collinwood, R.G. 1965. *Essays in the Philosophy of History*. Nova Iorque, MacGraw Hill.

Lima, T.A. 1988. Patrimônio arqueológico, ideologia e poder, *Revista de Arqueologia*, 5, 1, 19-28.

Lumbergas, L.G. 1981. *La Arqueología como ciencia social*. Lima, Peisa.

MacKenzie, R. & Stone, P. 1990. Introduction: the concept of the excluded past, in R. MacKenzie & P. Stone (eds), *The excluded past*, Londres, Unwin Hyman, 1-14.

MacKenzie, R. 1990. The recovery of Africa's Past, *Archaeology and Education*, 1, 2, 1-5.

Martins, J.S. 1982. *Sobre o modo capitalista de pensar*. São Paulo, Hucitec.

Meggers, B. 1979. *América Pré-Histórica*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Meneses, U.T.B. 1991. As margens do Ipiranga: museu e teatro da História, *D.O. Letura*, 8, 107, 5.

Molina, L. 1984. Consideraciones sobre los conceptos operativos en Arqueología social, in A.A.VV., *Hacia una Arqueología*, Caracas, Vieques, 30-53.

Moura, C. 1988. *Sociologia do Negro Brasileiro*. São Paulo, Aíca.

Nordbladh, J. 1989. Comments on Archaeology in the 1990s, *Norwegian Archaeological Review*, 22, 1, 24-28.

Olsen, B. 1986. Norwegian archaeology and the people without (pre)history: or how to create a myth of a uniform past, *Archaeological Review from Cambridge*, 5, 1, 25-42.

Orser, C.E. 1990. Archaeological approaches to New World plantation slavery, in M.B. Schiffer (ed), *Archaeological Method and Theory*, vol. 2, University of Arizona Press, 119-130.

Orser, C.E. 1991. The continued pattern of dominance. Landlord and tenant on the postbellum cotton plantation, in R.H. MacGuire & R. Paynter (eds), *The Archaeology of Inequality*, Oxford, Blackwell, 40-54.

Pereira, A. 1991. *Machado de Assis. Ensaio e apontamentos avulsos*. Belo Horizonte, Oficina de Livros.

Pereira, J.A. 1967. *Introdução ao Estudo da Arqueologia Brasileira*. São Paulo, Bentivegna.

Podgorny, I. 1990. The excluded present: archaeology and education in Argentina, in R. MacKenzie & P. Stone (eds), *The excluded past*, Londres, Unwin Hyman, 183-189.

Prous, A. 1977. *Les sculptures zoomorphes du Sud Brésilien et de l'Uruguay*. Paris, CNRS.

Roosevelt, A. 1991. Determinismo ecológico na interpretação do desenvolvimento social indígena da Amazônia, in Walter A. Neves (ed), *Origens, adaptações e diversidade biológica do homem nativo da Amazônia*, Belém, do Pará, Museu Paraense Emílio Goeldi, 103-141.

Rowlands, M. 1983. Objectivity and subjectivity in archaeology, in M. Spriggs (ed), *Marxist Perspectives in Archaeology*, Cambridge, Cambridge University Press, 103-112.

Rowlands, M.J. 1982. Processual archaeology as historical science, in C. Renfrew (ed), *Theory and Explanation in Archaeology*, Londres, 153-165.

Rubertone, P. 1988. Archaeology, colonialism and seventeenth century Native America: towards an alternative interpretation, in R.Layton (ed), *Conflict in archaeology of living traditions*, Londres, Unwin Hyman, 32-45.

Sanoja, M. 1989. Prólogo, in L. Delgado (ed), *Seis Ensayos sobre estética prehispánica en Venezuela*, Caracas, Academia de la Historia, 9-13.

Davies, H.E. 1983 *History and Power. The Social Relevance of History*. Boston, University Press of America.

Duarte, P. 1968. *A Pré-História Brasileira*. São Paulo, Instituto de Pré-História da Universidade de São Paulo.

Evans, C. 1967. *Programa Nacional de Pesquisas Arqueológicas, PRONAPA*. Belém do Pará, CNPq.

Fawcett, C. & Habu, J. 1990 Education and archaeology in Japan, in R. MacKenzie & P. Stone (eds), *The Excluded Past*, Londres, Unwin Hyman, 223-234.

Fleuret, W. 1956. Die Erziehung und das Leben, in A.A.VV. *Erziehung Wozu?*, Stuttgart, Kroener, 149-163.

Foracchi, M. 1964. *O Estudante e a Transformação da Sociedade Brasileira*. São Paulo, USP, tese de doutorado (publicado por Companhia Editora Nacional, 1965).

Franco, M.L.P.B. 1983 O ensino de segundo grau: democratização? ou nenhuma coisa nem outra?, *Cadernos de Pesquisa*, 47, 18-31.

Freire, P. 1971. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Freire, P. 1983a. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Freire, P. 1983b. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Friedmann, N.S. 1988. *Cabildos negros: refugios de Africanía en Colombia*. Caracas, Universidad Católica Andrés Bello.

Funari, P.P.A. 1989. Brazilian Archaeology and World Archaeology: some remarks, *World Archaeological Bulletin*, 3, 60-68.

Funari, P.P.A. 1990. Education through archaeology in Brazil: a bumpy but exciting road, *Archaeology and Education*, 1, 2, 9-11.

Funari, P.P.A. 1991. Archaeology in Brazil: politics and scholarship at a crossroads, *World Archaeological Bulletin*, 5, 122-132.

Gadotti, M. 1978. Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira, *Educação e Sociedade*, 1, 5-16.

Gadotti, M. 1983. *Educação e poder. Introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo, Cortez.

Gamio, M. 1916. *Forjando Pátria*. México, UNAM.

Gamio, M. 1922. *La Población del valle de Teotihuacán*. México, UNAM.

Giddens, A. 1987. *Social Theory and modern Sociology*. Cambridge, Polity.

Greene, G. 1985. The last word, Bekhamsted, in G. Greene, *The Old School*, Oxford, Oxford University Press, 227-236.

Hale, C.A. 1989. Political and Social Ideas, in L. Bethel (ed), *Latin America Economy and Society*. Cambridge, Cambridge University Press, 225-300.

Hoernle, E. 1969. *Grundlagen proletarischer Erziehung*. Frankfurt, Suhrkamp.

Howson, J.E. 1990. Social relations and material culture: a critique of the Archaeology of plantation society, *Historical Archaeology*, 24, 4, 78-91.

Jenks, C. 1977. Powers of knowledge and forms of the mind, in C. Jenks (ed), *Rationality, education and the social organization of knowledge*, Londres, Routledge, 23-38.

Kern, A.A. 1985. A importância da pesquisa arqueológica na Universidade, *Revista do CEPÁ*, 12, 14, 5-11.

Kiernan, V. 1990. Modern capitalism and its shepherds, *New Left Review*, 183, 75-94.

Kristiansen, K. 1983. Ideology and material culture: an archaeological perspective, in M. Spriggs (ed), *Marxist perspectives in Archaeology*, Londres, 72-100.

Leone, M.P., Potter, P.B. & Schackel, P.A. 1987. Toward a critical Archaeology, *Current Anthropology*, 18, 3, 283-302.

- Schmitz, P.I. 1989. Política arqueológica brasileira, *Dédalo, publicação avulsa* 1, 47-52.
- Schulin, E. 1986. Geschichtswissenschaft in unserem Jahrhundert, Probleme und Umrisse einer Geschichte der Historie, *Historische Zeitschrift*, 245, 1, 1-30.
- Scott, R.J. 1988. Exploring of freedom: postemancipation societies in comparative perspective, *Hispanic American Historical Review*, 68, 3, 407-428.
- Severino, A.J. 1986. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo, EPU.
- Shanks, M & Tilley, C. 1987. *Re-Constructing Archaeology*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Shanks, M. & Tilley, C. 1989. Questions rather than answers: reply to comments on Archaeology in the 1990s, *Norwegian Archaeological Review*, 22, 1, 42-54.
- Singer, P. 1986. Diploma, profissão e estrutura social, in AA.VV. *Universidade, escola e formação de professores*, São Paulo, Brasiliense, 51-67.
- Singleton, T.A. 1990. The archaeology of the Plantation South: a review of approaches and goals, *Historical Archaeology*, 24, 4, 70-77.
- Spaulding, A.C. 1972. Explanation in Archaeology, in L.Binford (ed) *New Perspective in Archaeology*, Nova Iorque, Academic Press, 33-39.
- Tabaczynsky, S. 1984. Tradizione positivista e nuova archeologia, *Archeologia Medievale*, 11, 7-33.
- Tedesco, J.C. 1985. Reproductivismo educativo y secres populares en América Latina, in F.R. Madeira & G.N.Mello (eds), *Educação na América Latina, os métodos teóricos e a realidade social*, São Paulo, Cortez, 33-79.
- Toscano, A.H. 1990. *Pasado y presente de la Arqueología Uruguaya (1876-1990)*. *Consideraciones teóricas e institucionales*. Montevideo, manuscrito inédito.
- Tragtemberg, M. 1985. Relações de poder na escola, *Educação e Sociedade*, 20, 40-45.
- Trigger, B.G. 1990. *A history of Archaeological thought*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Trigger, B.G. 1991. The 1990s: North American Archaeology with a human face?, *American Antiquity*, 64, 778-787.
- Vargas, I. & Sanoja, M. 1990. Education and the political manipulation of history in Venezuela, in R. MacKenzie & P. Stone (eds), *The Excluded Past*, Londres, Unwin Hyman, 60-60.
- Vargas, I. 1990. *Arqueologia, Ciencia y Sociedad*. Caracas, Abrebrecha.
- Wagenschein, M. 1956. Wesen und unwesen der Schule, in AA.VV., *Erziehung wozu?*, Stuttgart, Kroener, 49-61.
- Weniger, E. 1956. Die Notwendigkeit der politischen Erziehung, in AA.VV., *Erziehung wozu?*, Stuttgart, Kroener, 123-134.
- Whallon, R. 1985. Situation de l'archéologie théorique en Amérique du Nord, *Nouvelles de l'Archéologie*, 22, 22-30.
- Wilk, R.R. 1985. The ancient Maya and the political present, *Journal of Anthropological Research*, 41, 3, 307-326.
- Williams, R. 1958. *Culture and Society*. London, Chatto and Windus.
- Wirth, J.D. 1984. An interview with José Honório Rodrigues, *Hispanic American Historical Review*, 64, 2, 217-232.
- Zamora, O.F.M. 1990. A Arqueologia como História, *Dédalo*, 28, 39-62.
- Zanettini, P. 1991. Indiana Jones deve morrer, *Jornal da Tarde, Caderno de Sábado*, Maio, 18, 4-5.

## RESUMO

O artigo discute a constituição da memória histórica a partir da construção de um discurso material. Trata-se da educação formal, do património e das exposições públicas como elementos formadores da memória histórica através do uso da cultura material. Relatam-se experiências de uso emancipatório da cultura material na conscientização histórica da população.

## ABSTRACT

This paper discusses the construction of a historical memory through the material culture discourse. It deals with formal education, heritage management and public displays as historical memory builders through the use of material culture. There is also a report relating the consciousness raising material culture practices.