

As tradições inventadas: O entrelaçamento entre o currículo escolar e o espaço museal como elementos para a formação das identidades discentes

Invented traditions: The intertwining between the school curriculum and the museum space as elements for the formation of identities

*Laryssa Gonçalves dos Santos*¹

*Paula Oliveira de Souza*²

*Simonne Teixeira*³

*Renata Maldonado da Silva*⁴

Resumo: Este artigo busca analisar as problemáticas existentes na construção da identidade dos educandos mediante a construção de uma política educacional e patrimonial eurocêntrica. Pretende, ainda, discutir como ocorre a abordagem da temática dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), observando os conceitos de identidade, currículo e políticas afirmativas. Neste sentido, este trabalho objetivou evidenciar a importância da educação, no que se refere ao ensino regular e aos espaços não formais, especificamente o espaço museal no fortalecimento das identidades dos educandos. Para alcançar os objetivos propostos, este trabalho optou pelo método qualitativo, exploratório em que foi realizada uma análise documental da BNCC, e das observações de campo no Museu Histórico de Campos dos Goytacazes/RJ, a fim de investigar como tem sido abordada a diversidade cultural dentro deste espaço não formal e os possíveis protagonistas afro e indígenas. Este artigo permitiu discussões que ressaltam como o ensino, ainda dotado de tradições inventadas, atua no sentido de corroborar com a homogeneidade e/ou com a mutilação das identidades.

Palavras-chave: identidades; currículo; Museu de Campos dos Goytacazes; Base Nacional Comum Curricular.

Abstract: This article seeks to analyze the problems that exist in the construction of students' identity through the construction of a Eurocentric educational and heritage policy. It also intends to discuss how the theme is approached within the National Common Curricular Base (NCCB), observing the concepts of identity, curriculum and affirmative policies. In this sense, this work aimed to highlight the importance of education, with regard to regular teaching and non-formal spaces, specifically the museum as a space to strengthening the identities of students. To achieve the proposed objectives, this work opted for a qualitative, exploratory method in which a documentary analysis of the NCCB was carried out, and field observations at the Historical Museum from Campos dos Goytacazes/RJ, in order to investigate how cultural diversity has been approached within this non-formal space and possible Afro and indigenous protagonists. This article allowed discussions that highlight how teaching, still endowed with invented traditions, acts to corroborate homogeneity and/or the mutilation of identities.

Keywords: identities; curriculum; Campos dos Goytacazes Museum; Common National Curriculum Base.

¹ Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). E-mail: larysantosg76@gmail.com

² Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). E-mail: paulasouzahist@gmail.com

³ Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). E-mail: simonne@uenf.br

⁴ Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). E-mail: renmaldonado@uenf.br

INTRODUÇÃO

A educação brasileira, segundo a Constituição Federativa Brasileira (1988), é um processo formativo que busca o desenvolvimento pleno do sujeito e de suas habilidades. A partir disso, e considerando a busca pelo desenvolvimento integral do educando, compreende-se o espaço educacional como um potencializador e fomentador da construção das identidades. No entanto, essa construção é condicionada não somente pelas unidades escolares, como também pelas instituições sociais, sejam elas em âmbitos educacionais formais ou não formais. Neste viés, é possível compreender que o Estado, com suas ações e políticas defendidas, interfere neste processo, pois, segundo Bourdieu (2014), exerce uma ação coercitiva sobre o indivíduo, ou seja, as suas ações podem ser vistas como uma “violência simbólica” e determinam como tais identidades têm sido formadas e de que modo.

Sendo assim, faz-se necessário discutir acerca da política educacional que fomenta a construção dos currículos escolares: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta normativa surge como ação imprescindível para o andamento da discussão proposta, pois é a partir dela que se compreende como o processo de ensino será perpassado, bem como as estratégias adotadas. É caracterizada como uma política que busca a “melhoria” da qualidade da educação (Saviani, 2016), porém é apresentada como um documento normativo do currículo mínimo nacional, visto que destrincha as habilidades e competências que os educandos devem se apropriar durante seu processo formativo.

Nesta perspectiva, Abud (2012) profere que o ensino de História pode ser considerado o “ pilar fundamental no qual se apoia a iniciação do desenvolvimento conceitual da criança a respeito do mundo social”. Logo, tendo em vista o desenvolvimento social do educando, o ensino de História pode promover a construção de suas identidades. Contudo, Silva (2017) ressalta que a BNCC apresenta incoerências, tendo em vista que em seu conteúdo elenca que sejam desenvolvidos como princípios os conceitos sobre memória e identidade. Todavia, em sua forma (quadro de unidade temática, habilidades e competências), os conceitos citados acima figuram de maneira superficial.

Com base na análise documental da BNCC, foi possível perceber que os espaços museais são tidos como potencializadores e locais essenciais para aquisições de determinadas competências. Entretanto, pensar como os espaços museais representam e resguardam as histórias e raízes de todos os contribuintes para a formação da nação brasileira são pontos a se discutir neste artigo. Com isso, evidencia-se a seguinte questão: De que forma as identidades negra e indígena vêm sendo desenvolvidas frente às instituições sociais marcadas pelo racismo?

Perante tal cenário, busca-se identificar como o documento contempla e fortalece o exercício da Lei nº 11.645/2008 que versa sobre o ensino obrigatório na educação básica da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Logo, como objetivo tem-se uma análise da construção da identidade dos educandos, a partir do Museu Histórico de Campos dos Goytacazes/RJ (MHCG) como um espaço de educação não formal. Para tanto, este artigo apresenta: a) compreensão do conceito de identidade; b) identificação da escola enquanto um espaço fomentador à construção das identidades; e c) análise do espaço Museal sendo um local de ancoragem entre o passado (raízes) e o presente (identidades).

Como metodologia, ancora-se em uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, tendo em vista que, apesar de realizar uma análise documental da BNCC de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na qual fora identificada a sugestão de desenvolvimento das discussões acerca dos patrimônios históricos e culturais locais, buscou-se explorar o Museu Histórico de Campos dos Goytacazes/RJ com o intuito de compreender como esses espaços se correlacionam com a construção de identidades dos educandos. A partir disso, foi possível investigar como tem sido abordada e contemplada a diversidade cultural dentro deste espaço

não formal e os possíveis protagonismos afro e indígenas.

O CONCEITO DE IDENTIDADE: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CONSIDERAÇÕES DE STUART HALL

As identidades na modernidade apresentam-se em uma crise cíclica, uma vez que a sociedade está imersa em um processo de globalização. Deste modo, as identidades estão destinadas e configuradas a partir de interesses econômicos e globais. Tal como aponta Stuart Hall (2006), este processo amplo de mudanças abalou os quadros de referência. Logo, as transformações (das) e (nas) sociedades modernas alteram as identidades pessoais. Adentrar no princípio da identidade evidencia alguns tipos que, segundo Hall (2006), se qualificam como: a) sujeito do Iluminismo – indivíduo centrado e unificado, uma concepção individualista; b) o sujeito sociológico – o sujeito é formado a partir de sua relação com o outro; a identidade costura o sujeito à estrutura.

A partir desta análise, tendo em vista a formação do sujeito mediante a sua relação com o outro, é necessário compreender, na perspectiva da Sueli Carneiro (2023), que esta relação é condicionada à sobreposições, visto que a superioridade do eu hegemônico (branco) é conquistada pela contraposição com o outro (negro). Nesta perspectiva, tem-se que o “eu” é forjado na sociedade por meio de suas estruturas sociais que estão condicionadas às atitudes e ações. Portanto, entende-se por estrutura aquilo que dá forma a uma sociedade, e pela qual ela se estrutura de diversas maneiras, visto que o costume é uma delas (Almeida, 2017). Deste modo, compreender o costume que se tem nos discursos culturais e estatais é importante para se entender o impacto relacionado tanto com a formação da identidade negra quanto da identidade indígena, pois as identidades que são construídas em uma estrutura racista condicionam as identidades mutiladas.

Para Sepúlveda e Chagas (2007), quando o indivíduo nasce já se depara com símbolos pré-determinados que foram forjados pela nação, ou seja, o sujeito é inserido no *habitat* que já foi construído socialmente, sabendo que ele precisa se adequar ao sistema previamente estruturado, resultando em um “encaixe” nas leis e normativas delimitadas pelo Estado. O “eu”, por sua vez, é formado a partir do “nós”, e este nós (a coletividade) promove uma “coerção” sobre o indivíduo. Com isso, o capital cultural⁵ do indivíduo, segundo aponta Bourdieu (2014), é direcionado pelo estilo de vida de uma determinada sociedade que se configura com um estilo de vida imperial, caracterizando-se como o modo de vida da população do Norte Global, bem como as suas produções e consumos que são moldados e direcionados pelo neoliberalismo (Brand; Wissen, 2021). Neste contexto, no modo de vida imperial, as relações construídas e exercidas são perpassadas por dominações nas quais existe uma superiorização de um povo em detrimento do outro. Nisto, salientar as relações exercidas entre os povos brancos *versus* negros *versus* indígenas é o cerne central do Imperialismo, visto que grupos dominantes subjugaram grupos considerados inferiores.

Levando em conta, então, os negros e os indígenas, é possível identificar que, durante a maior parte da história da humanidade, países ditos civilizados e desenvolvidos dominaram esses povos, definindo-os sem cultura, tecnologia e religião, a partir de suas etnias e culturas. O branco, ao possuir contato com esses grupos étnicos, julgou que fossem incapazes de progresso e desenvolvimento. Portanto, foram denominados como aqueles que poderiam trazer a iluminação e a salvação de suas almas. Cardim (2019) pontua que os brancos não desejavam a libertação das almas desses povos, mas visavam ao aprisionamento de seus espíritos e corpos. Compreendendo tal processo como uma dinâmica da colonização, vê-se que o branco

⁵ Conceito apresentado e desenvolvido por Bourdieu, que caracteriza um conjunto de recursos, competências disponíveis e mobilizáveis em matéria de cultura dominante ou legítima. Disponível em: [capital cultural - Infopédia \(infopedia.pt\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Capital_cultural).

subjuga, domina e descreve as ações de um povo, tornando como um outro, objetos e ferramentas de sua história.

Ao se apoiar na compreensão da formação da identidade negra, Kilomba (2019) ressalta que quando se oferece ao negro a possibilidade de escrever e descrever quem é, tem-se “a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminedou” (p. 28), e assim os negros afirmam-se como protagonistas de suas próprias histórias. Contudo, a identidade negra e indígena vem embutida de estigmas, é vista como o “outro”, o inferior, a fim de validar a identidade branca. Deste modo, o outro, neste caso, tanto o negro quanto o indígena, é o que constitui a diferença. Todavia, a autora menciona que se deve enxergar o outro não como sinônimo de inferior, como comumente é, mas no sentido de diversidade. Esta delimitação do outro, tanto o negro quanto o indígena, como inferior, induz a um processo de esquecimento e/ou apagamento de memórias e de raízes, como: de onde vieram e quais as suas histórias; corroborando com os ideais do modo de vida imperial (Brand; Wissen, 2021).

Tendo em vista que este modo de vida imperial tenha se desenrolado ao longo do século XIX, seus ideais ainda são propagados cotidianamente. Tal fato estabelece que, a priori, os sujeitos findam, porém, as estruturas sociais permanecem, pois têm a figura do Estado para realização da manutenção social, política e econômica, ordenando a perpetuação da desigualdade e do racismo. É impossível compreender o racismo dentro das relações interpessoais pelos costumes, e não o aceitar como estrutura (Schucman, 2023). Deve-se compreender que “não há racismo sem um sistema de ideias racistas que lhe seja correspondente” (Almeida, 2017, p. 10).

O processo de apagamento e silenciamento do outro e a sua história, a partir da perspectiva do branco, não deve ser sinalizado como característica de séculos passados, mas encontra-se, hoje, memorizado em mentes e corpos, contribuindo com um apagamento contínuo: o racismo estrutural. Nisto, a memória é levada em conta aqui por Pollak (1992) como um fenômeno construído, uma vez que ela é herdada e sofre alterações nos momentos em que é constituída e que pode ser elencada conscientemente e inconscientemente, pois quando “a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização” (Pollak, 1992, p. 204). A memória, conforme o viés do autor, possui duas facetas distintas que se formam a partir do social e do individual, ligando a memória ao sentimento de identidade, da sua significância, para si e para a sociedade. Versa acerca de como o sujeito é representado por meio da identidade pela memória para si próprio, refletindo o seu interior, mas também se representando para que seja percebido pelos outros sujeitos.

Ademais, a memória constitui-se como elemento essencial para a construção da identidade, visto que é por intermédio dela que o sujeito pode ser lembrado ou esquecido, existir ou apenas resistir. Quando se pensa nas identidades, é preciso considerar o que tem sido preservado, resgatado e apresentado nos espaços para compor o mosaico da vida identitária do educando. Quem tem o poder em mãos, privilegia-se pela capacidade de escolher o que se quer ressaltar ou negar. Deste modo, Ailton Krenak (2019, p. 9) destaca que “se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos”.

Complementando a fala de Krenak (2019), as pessoas não ficariam somente loucas em busca de uma identidade condizente, mas estariam condicionadas ao que está em voga em uma sociedade globalizada e capitalista. Se as referências que dão suporte a uma identidade forem somente ritos ou símbolos da colonialidade, como reconhecer o seu cardume em um mar onde há somente um tipo de peixe? A ordem da sociedade é suscetível às condições econômicas, sendo que as identidades serão fadadas a trilhar o mesmo caminho. Pela dita normalidade, são somente válidas as concepções de quem está no poder, o belo e o bom são definidos por eles. O colonialismo mostra como força de domínio a identificação das diferenças, tendo como privilégio ditar quem se encaixa na normalidade e quem não se encaixa. Assim, reconhecer-se como um negro ou um indígena significa contrapor e resistir às estruturas sociais,

encaixando-se na anormalidade e promovendo uma alteração do imaginário social que normaliza o subjugamento dos negros e a superioridade dos brancos (Carneiro, 2023).

Faz-se necessário o abandono de narrativas homogeneizantes e elitistas, pois o controle e a desigualdade social figuram como o foco para a desestabilização do (re)conhecimento de si mesmo e dos outros, ao passo que a globalização favorece este processo. O ponto central dessas narrativas, em um primeiro momento, é o de dificultar aos sujeitos a sua própria identificação, causando um estranhamento em seus costumes e raízes identitárias. Perde-se a capacidade da construção de identidades diversas. Para Hall (2006), inclusive, à medida que as áreas do globo são interconectadas umas às outras, as transformações sociais atingem toda a superfície da Terra. As identidades são afetadas, bem como o diferente assume um caráter inferior, pois esta é a lógica da vida imperial. Busca-se a equiparação com o tipo ideal exposto não só nas relações sociais, como também nos livros didáticos, nos espaços museológicos e em diversos ambientes.

A coletividade (o nós) é um elemento fundamental para construção das identidades. A nacionalidade figura como um precursor deste cenário. Este conceito é forjado pelos condicionamentos impostos pelos interesses dos grupos dominantes (Canclini, 1994). A nação brasileira, por sua vez, foi construída a partir de moldes estrangeiros objetivando uma unidade territorial (Calabre, 2019) significando que, em diversos momentos, o Brasil assumiu uma posição de reprodução de grandes nações.

No que se refere à educação, é possível identificar esses condicionamentos quando são adotados projetos educacionais de outros países e aplicados em solo brasileiro sem quaisquer adequações aos contextos sociais do país. Na verdade, são introduzidos “pela força da caneta de secretários ou ministros” (Bottino; Araújo; Nascimento, 2012, p. 3). Pode-se compreender que a identidade de um país segue não somente uma lógica mercadológica, mas também uma lógica globalizada. Assim, as identidades individuais sofrem com tais processos, uma vez que suas ancestralidades podem sofrer apagamentos ou serem ocultadas, dando ênfase àquilo tido como globalmente desenvolvido, bom e belo.

É perceptível que o modo de vida dos países do Norte do globo, de forma crescente, atinge os países “com economias emergentes do Sul” (Brand; Wissen, 2021, p. 90). Portanto, as identidades na contemporaneidade não se constituem por questões de ancestralidades, mas são condicionadas pelas relações sociais imersas em um nacionalismo inventado e suas instituições sociais, como um tipo ideal que tende à homogeneização e à exclusão social.

Destaca-se que o pensamento do outro sobre o “eu” condiciona o autoconceito do sujeito (Feldman; Papalia, 2013) e também existe a necessidade de uma representatividade das ancestralidades não só em meio às relações sociais, bem como nos ambientes escolares e espaços não formais. Saliencia-se que favorecem a construção autêntica e específica do “eu”, sendo possível reconhecer-se em sua essência real e sem estar condicionado à visão estereotipada de uma sociedade imperial. A instituição escolar apresenta-se como um espaço que favorece o desenvolvimento pessoal do educando. Trata-se de um local de apoio à construção de um cidadão que goze de seus direitos e deveres.

É necessário que se apresentem condições para que o discente se reconheça a partir de suas vivências e especificidades. Conforme Paulo Freire (1989) destacou, é essencial a busca do ensino que parta do local (de suas raízes, a sua constituição) para o global (o contexto mundial, as diversas culturas). Distanciando-se, assim, de um modo de vida imperial, em condições de colonizados para sujeitos autônomos e protagonistas de suas próprias histórias e culturas.

2 A ESCOLA COMO UM ESPAÇO FORMAL E IDENTITÁRIO

Cultivar as raízes da nossa formação histórica evidentes na diversificação da composição étnica do povo é o caminho mais seguro para garantirmos a afirmação de nossa identidade nacional e preservarmos os valores culturais que conferem autenticidade e singularidade ao nosso país. É imprescindível que haja união entre as pessoas, povos, nacionalidades e culturas. Todos os esforços para combater as barreiras discriminatórias são subsídios concretos para a formação de um novo ser humano, capaz de elevar-se à altura de seu destino e evitar destruir a si mesmo (Moraes, 2013, p. 24).

A educação figura como um meio de desenvolvimento do educando, que suscita interações sociais concebidas por Vygotsky, na perspectiva histórico-cultural, como fatores essenciais para a formação psíquica das crianças atrelada à cultura. Para Vygotsky, é a sociedade o fator determinante para o desenvolvimento humano (Pasqualini, 2010). Como supracitado, é por meio das relações com os outros e com a sociedade que as identidades são formadas. Portanto, dentro do processo de ensino a construção de identidades acontece de maneira direcional e inerente, pois o currículo escolar já condiciona o tipo de sujeito/homem que se deseja formar, devido às escolhas de conteúdos, e a abordagem adotada (Libâneo, 1983). Delimitam de forma direta os valores, habilidades e competências deste sujeito, moldando-os.

Partindo desta concepção das relações que formam o indivíduo, compreende-se que o currículo escolar se configura como um elemento dotado de relações de poder que, para Moreira e Candau (2008), tem grandes tensões, dado que aqueles que governam inserem os seus interesses e necessidades nele. Vale ressaltar que o currículo não se define somente como um conjunto de conteúdos dispostos em uma lista. Tem sua constituição pautada nas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento e relações sociais que contribuem com a formação da identidade dos educandos. O currículo é o conjunto de esforços pedagógicos com intenções educativas, bem como um campo que se impõe a cultura de um grupo e o seu conteúdo. É um lugar de “ferozes competições” (Moreira; Candau, 2007, p. 28). Cabe compreender como a prática docente e as relações existentes neste ambiente podem favorecer ou interferir no desenvolvimento do autoconceito e autoestima dos educandos.

Quando se pensa no currículo de maneira integral, indaga-se:

Que consequências tais aspectos, sobre os quais muitas vezes não pensamos, podem estar provocando nos alunos? Não seria importante identificá-los e verificar como, nas práticas de nossa escola, poderíamos estar contribuindo para um currículo oculto⁶ capaz de oprimir alguns de nossos(as) estudantes (por razões ligadas a classe social, gênero, raça, sexualidade)? (Moreira; Candau, 2007, p. 19).

Com base na discussão levantada, é possível compreender que o currículo tem a capacidade de oprimir, ou mesmo silenciar grupos e suas culturas em detrimento de outras. Assim, fala de Kilomba (2019, p. 50) resalta que “os conceitos de conhecimento, erudição e ciência estão intrinsecamente ligados ao poder e à autoridade racial”, podendo ser compreendido que a qualidade definida está na perspectiva de uma classe e cultura em específico. No campo do currículo escolar, essa mesma afirmação é corroborada quando Moreira e Candau (2008) fortalecem os questionamentos acerca dos conteúdos que são contemplados, bem como a sua organização. Entretanto, a qualidade da educação não deve ser pensada a partir de um interesse, mas deve garantir o direito da sua constituição plena.

⁶ Práticas produzidas na escola e as relações sociais que perpassam na escola, isto, denomina-se por currículo oculto. Basicamente, são “rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos (as) professores (as) e nos livros didáticos” (Candau; Moreira, 2007, p. 18).

Como esperar uma plena formação, quando se nega ou silencia as raízes de uma pessoa?

Ofertar uma educação de qualidade é permitir o direito à memória (Chuva, 2013), aos contatos com os artefatos culturais provenientes de antepassados e aos patrimônios culturais que permitem interligar o passado ao presente. No que se refere ao Artigo nº 215 da Constituição Federativa Brasileira (1988), fica explícito que o Estado deve garantir o exercício dos direitos culturais e acesso às fontes materiais e imateriais da cultura nacional, valorizando as manifestações culturais. Todavia, surge a discussão: como promover no âmbito escolar o devido contato e valorização? Por meio de um currículo escolar comprometido com o resgate das memórias das raízes brasileiras, demonstrando a importância das contribuições indígenas e afro-brasileiras para a sociedade, assim como uma educação plural e representativa que traga a noção de diversidade cultural e étnica, evidenciando os diversos grupos que compuseram o mosaico nacional.

Vale salientar a promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que se configuram como um tipo de discriminação positiva, pois enfatizam que se destine tratamento diferenciado aos grupos historicamente discriminados em busca da correção ou mitigação das desvantagens causadas pela discriminação negativa, que se constitui como diferenciações que causam prejuízos e desvantagens (Almeida, 2017). Logo, a Lei nº 10.639/2003 pretende determinar o ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira em todo o sistema educacional brasileiro. A Lei nº 11.645/2008, por conseguinte, altera a Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9.394/96, em seu artigo nº 26 - A, pois estabelece no Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados, a obrigatoriedade do ensino e estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

No tocante às explanações, é possível perceber uma busca pela quebra das tradições inventadas e perpetuadas nos currículos escolares, que a longo prazo ganharam espaço no imaginário brasileiro. Para Hobsbawm (1984, p. 10):

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado (p. 10).

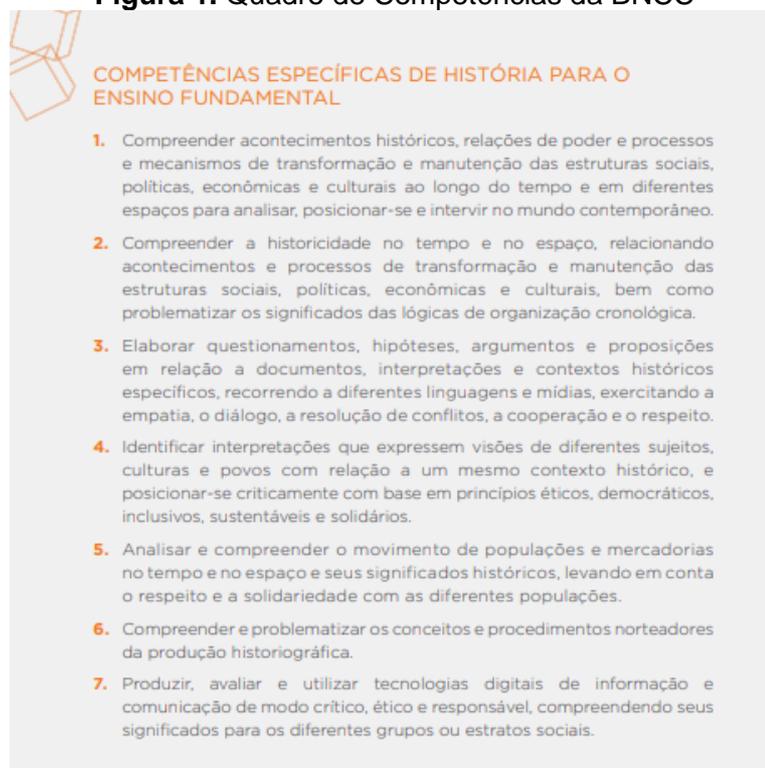
Compreende-se que o currículo apresenta, ainda, algumas tradições inventadas, visto que adota uma visão monofocal da História em uma perspectiva eurocêntrica e colonizadora, principalmente quando ressalta a visão dos brancos na chegada e posse do território brasileiro em 1500, deixando de evidenciar que foi uma invasão territorial, estereotipando os povos originários. Outro exemplo seria a Carta de Pero Vaz de Caminha, muito utilizada como sendo “A certidão de Nascimento do Brasil”, trazendo uma visão excêntrica dos indígenas, comparando-os aos animais e relatando que não possuíam vergonhas. Tal fato tende a manter um ensino que não fortalece e silencia identidades.

Adichie (2019) profere que repetir uma história várias vezes a legitima como uma história única. Um currículo entrelaçado por tradições e concepções reguladas, abertamente aceitas no “Norte Global” favorece a negação e o apagamento da cultura do outro (o não branco europeu). Neste sentido, é necessário analisar a Base Nacional Comum Curricular em busca de averiguar o exercício da Lei nº 11.645/08 e as estratégias que oferece para o fortalecimento e construção das identidades. A priori, em análise documental é oportuno perceber que o documento utiliza como referência uma visão restrita de currículo, em que a descrição de listas de objetivos é uma retomada do modelo curricular chamado de “tecnicista”⁷ e que o Brasil vivenciou durante a ditadura empresarial-militar tida como uma listagem supostamente neutra de conhecimentos e tecnicamente organizada (Silva, 2017).

⁷ O ensino tecnicista é aquele voltado para a modelagem do comportamento do educando por meio de técnicas específicas, a fim de atingir habilidades, atitudes e conhecimentos úteis para que se integrem na máquina do sistema social global. Articula-se diretamente ao sistema produtivo e suas nuances (Libâneo, 1983).

Silva (2017) elucida que o documento dispõe de inconsistências em sua forma e conteúdo: os fundamentos que são explicitados no início do documento não se mantêm no momento em que são descritos os objetivos e conhecimentos que seriam abordados nas salas de aulas. Analisando somente a BNCC⁸, sem levar em conta livros didáticos e currículos escolares municipais, tem-se como resultado pouca menção do termo “identidade” e sua correlação com os patrimônios históricos, por exemplo, na parte das Ciências Humanas (aqui compreendido pela História e Geografia). Ainda que no conteúdo do documento exista a estipulação que favoreça o “desenvolvimento de habilidades que aprimorem a capacidade de os alunos pensarem diferentes culturas e sociedades, em seus tempos históricos, territórios e paisagens (Brasil, 2018, p. 354)”, percebe-se pouca ênfase no quadro das competências de História por exemplo. Não é perceptível o termo de identidade e a sua correlação com os patrimônios históricos.

Figura 1. Quadro de Competências da BNCC



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2018).

Embora em seu conteúdo esteja disposto que

[...] para evitar uma visão homogênea, busca-se observar que, no interior de uma sociedade, há formas de registros variados, e que cada grupo produz suas memórias como elemento que impulsiona o estabelecimento de identidades e o reconhecimento de pertencimento a um grupo social determinado (Brasil, 2017, p. 404).

É perceptível que nos quadros de unidades temáticas e habilidades a menção se apresenta na perspectiva da identificação e compreensão do que é legitimado, e não necessariamente evoca o significado (implicações) daqueles artefatos ou patrimônios ao “eu” e nem suscita o ideal de salvaguarda dos patrimônios. A possibilidade de trabalhar com as questões de documentos, fontes históricas, patrimônios materiais e imateriais e o campo da

⁸ Que busca trazer uma homogeneidade no ensino por meio da delimitação daquilo que deve ser trabalhado no ensino básico.

memória, a fim de fortalecer as identidades, ocorre a partir do 2º ano do Ensino Fundamental I na disciplina de História (com os registros familiares, comparação de manifestações culturais, entre outros). Contudo, percebe-se que existe a tradição no currículo e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas o estímulo para que os educandos apenas identifiquem o que é valorizado por intermédio do Estado.

Quando são analisadas as seguintes habilidades:

Figura 2. Habilidades da BNCC

(EF03HI04) Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.

(EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados.

(EF03HI06) Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2018).

Adentra-se a questão das relações de poder e a ação do Estado que, de forma subliminar, corrobora com a perpetuação de uma história única (Adichie, 2019). Faz-se necessário compreender como e quais espaços estão sendo ponderados como patrimônios, e como o reconhecimento somente desses espaços ou dos objetos que estejam expostos trazem identificação direta para os educandos. Ademais, explicitando ainda o conceito de capital cultural de Bourdieu se compreende que, para um educando da camada dominante, determinados espaços, como o Museu Histórico de Campos dos Goytacazes/RJ entre outros, figuram como locais de familiaridade e reconhecimento.

Para um educando das classes populares, o espaço museal poderá se transformar em uma ferramenta de exclusão, ao não apresentar objetos com os quais possa se identificar e relacionar com o seu cotidiano. Salienta-se que a discussão não circula na argumentação de que os educandos de camadas populares não possam ter acesso aos patrimônios que remetem as identidades e vivências de outros grupos que não sejam os seus. A questão reside em não ter acesso àquilo que traz representatividade no que se trata de sua própria história. É necessário discutir os museus como espaços não formais de educação, e aqui evidenciado o Museu Histórico de Campos dos Goytacazes/ RJ. Cabe o questionamento: Como tais espaços têm colaborado com o fomento de desenvolvimento das identidades dos educandos?

3 OS MUSEUS COMO ESPAÇOS NÃO FORMAIS: PARA QUE E PARA QUEM?

Ou descolonizamos o museu, ou nada feito; temos de descolonizar o museu porque temos de justificar sua existência e permanência; temos de descolonizar o museu porque é uma instituição fossilizada, pesada, rígida, “envelhecida”; temos de descolonizar o museu porque nos incomoda. Temos de descolonizar o museu com a história; temos de descolonizar o museu com a cultura; temos de descolonizar o museu com os públicos; temos de descolonizar o museu com a arte; temos de descolonizar o museu porque, caramba, alguém deve descolonizá-lo, seja para limpar sua consciência institucional, seja para seguir uma tendência ou por convicção plena (Cocotle, 2019, p. 3).

O termo Museu se originou do grego *mouseion*, significando “lugar das musas” (Poulot, 2013). O referido local funcionava como templo dedicado às nove musas, filhas de Zeus e Mnemósine, abrigando tesouros e coleções de objetos raros. Na Idade Média (V-XV), esteve

muito inspirado nas questões dos bens nos templos com os relicários e os objetos da liturgia da Igreja Católica. Durante o Renascimento (XVI-XVII), os Gabinetes de Curiosidades, assim conhecidos na época por incitarem a curiosidade pelos seus conteúdos, antecedem os Museus como se é conhecido atualmente, abrigando coleções particulares de aristocratas ou colecionadores, sendo abertos anualmente para visitas. Os Gabinetes possuíam peças raras de etnias desconhecidas, ossadas de um animal capturado durante uma aventura marítima, conchas, plantas ou até mesmo animais empalhados provenientes de outro continente. Com isso, o colecionismo era iniciado e a apropriação e pilhagem de artefatos culturais provenientes de outras culturas eram retirados de seus locais originários para possuírem novos contornos neste espetáculo do Gabinete de Curiosidades (Pomian, 1984).

Na Idade Moderna (XV-XVIII), as Revoluções Burguesas surgem como fator fundamental para a formação de um Estado Nacional. O Museu deveria, então, ser um espaço em que a memória da nação fosse visível e memorável, marcando a fundação do Estado a partir da ideia de nação que tem raízes no passado (Meneses, 2000). A constituição de uma nacionalidade está entrelaçada à homogeneidade, uma vez que, para algo ser comum, é preciso que as diferenças sejam mínimas ou quase inexistentes. Hall (2007) enfatiza que a busca pela identidade nacional suprime as diferenças de classe e gênero, e os Museus, quando adotam memórias coletivas específicas, tornam-se um instrumento crucial para este processo (Sepúlveda; Chagas, 2007, p. 12). Logo, o que se tem exposto e resguardado dentro dos Museus faz parte de memórias coletivas que intrinsecamente contribuem com a instituição das identidades.

Durante muito tempo, os espaços museológicos tinham como função a salvaguarda da memória, sendo utilizados pelo Estado como dispositivos sociais e ideológicos, controlando o passado, presente e futuro de diversas nações (Chagas, 2011). Na contemporaneidade, o museu inicia um processo de democratização e de ressignificação de suas práticas e comunicações. Não lhe cabe somente a democratização no sentido do acesso dos grupos sociais, mas a democratização do próprio museu, disponibilizando ferramentas para uma nova relação com seu público no sentido de atender a todos. Parafraseando Chagas (2011), é uma nova luta de democratizar a democracia por meio de uma participação social, empregando vozes e narrativas múltiplas. Torna-se necessária uma luta para que todos, sem distinção de raça, gênero ou etnia, tenham acesso aos Museus, que estarão a serviço da/para a sociedade.

Sepúlveda e Chagas (2007) manifestam que os Museus, tal como as universidades, são associados à cultura e ao conhecimento. Deste modo, é possível compreender a correlação existente entre conhecimento e poder, e as relações existentes nesse espaço. O que se encontra exposto nos Museus é proveniente de disputas, bem como serve aos interesses econômicos e sociais de determinados grupos. Os autores ainda argumentam que os Museus brasileiros reproduzem discursos “autoritários, conservadores e pouco representativos” (p. 16). Pode-se observar que a representatividade dentro dos Museus não é diversa, seguindo um padrão e um interesse. Os Museus acabam se tornando produtos de suas sociedades.

A fim de consolidar esta fala e justificá-la, foram realizadas 5 (cinco) visitas, com duração de 2 horas cada, ao Museu Histórico que está localizado na praça principal da cidade de Campos dos Goytacazes/RJ, ao norte do estado do Rio de Janeiro. A partir dessas visitas, foi possível desenvolver uma breve discussão do espaço.

Desde a ocupação da cidade de Campos dos Goytacazes no século XVII, a localidade se estruturou a partir das atividades econômicas da agropecuária e, posteriormente, da cana-de-açúcar. Com o aumento da produção açucareira e o crescimento econômico, surgiu a necessidade de mudanças na paisagem campista, principalmente sobre a questão arquitetônica (Teixeira, 2008) para acolher as famílias donas dos engenhos. Nestas mudanças, foi construído o Solar do Visconde de Araruama no final do século XVIII para servir de moradia ao fazendeiro José Carneiro da Silva, acompanhando o processo de urbanização.

A edificação é formada por dois edifícios: o antigo solar, posteriormente convertido em Câmara Municipal, e um edifício adjacente, inicialmente ocupado pelo Corpo de Bombeiros, mas passando a abrigar a Biblioteca Municipal. O espaço também foi usado para outras finalidades que estiveram em um mesmo conjunto, pois já abrigou a Sede da Prefeitura, a Secretaria da Fazenda, o Instituto Histórico Geográfico e atualmente abriga o Museu Histórico de Campos dos Goytacazes, localizado na Praça São Salvador, nº 40 no centro histórico da cidade. De acordo com Aguiar, Teixeira e Portilho (2023), o antigo Solar do Visconde de Araruama é considerado uma das mais importantes edificações da cidade com uma localização de grande importância patrimonial. Foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) em 1943 e, posteriormente, no ano de 1987 pelo Instituto Estadual do Patrimônio Cultural (Inepac).

Em 2012, foi inaugurado o Museu Histórico sendo dividido em áreas que abrigam exposições temporárias (térreo) e permanentes (andar superior). O Museu conta com uma exposição permanente com um acervo diversificado, onde são encontradas fotos, documentos, vestígios arqueológicos, vestimentas e móveis remetentes aos séculos XVI a XIX, caracterizando-se com um espaço museal que compreende temáticas como: malha ferroviária campista, produção álcool açucareira, povos afrodescendentes, povos originários e objetos pertencentes a elite campista demonstrando seu alto poder aquisitivo e influência na cidade. O Museu Histórico é um museu público vinculado ao poder público, de acordo com o Estatuto Brasileiro de Museus, sendo criado sob a Lei nº 6.339, de 14 de maio de 1997 (Aguiar, 2022, p. 26) tendo como responsáveis a Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes (PMCG) e a Fundação Cultural Jornalista Oswaldo Lima (FCJOL). Tem como missão, segundo o seu regulamento interno, a promoção da interação da sociedade com o patrimônio cultural da cidade, enfatizando sua história e memória pela preservação, pesquisa e comunicação dos bens salvaguardados pela instituição (p. 35).

Figura 3. Fachada do Museu Histórico de Campos



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

3.1 Análise do espaço Museal

Com a presença da BNCC de História, no que tange ao conteúdo e objetivos deste campo das Ciências Humanas para o processo de aprendizagem dos educandos e, conseqüentemente, para a sua formação pessoal, é possível compreender que o conhecimento histórico favorece a percepção da “forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrções sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais” (Brasil, 2018, p. 397). Registra-se que o intuito do ensino de História nos anos iniciais reside na busca pela compreensão de diversas perspectivas de mundo, mediante

as diversas posições sociais que os grupos ocupam. Sendo assim, é incoerente acreditar e conceber que as visões de mundo dos brancos, negros e indígenas serão as mesmas, pois, historicamente, ocuparam posições diferentes, com poderes diferentes. Neste viés, é necessário discutir quais são as memórias e as visões de mundo que têm sido ressaltadas e adotadas nos espaços museológicos, tendo em vista que, ao percorrer o Museu Histórico de Campos, é possível perceber que existe apenas uma linguagem sendo dita, e apenas uma narrativa tem sido contada: aquela que reforça as histórias únicas.

Os Museus, e aqui sendo evidenciado o MHCG, trabalham essencialmente com os objetos materiais. Para Meneses (1998), eles têm um papel central no processo de rememoração e identificação dos sujeitos, trazendo concretização e marcas à memória. A função principal dos objetos materiais é a de suscitar em seus “admiradores” uma familiaridade e/ou estranhamento, visto que o objeto não mente, mas sim os discursos que podem ser proferidos sobre ele (Meneses, 1998); isto sim pode ser falso. Nesta perspectiva, quando se tem apenas um discurso entre as salas e os artefatos dos Museus, ou seja, apenas uma visão de mundo, têm-se a capacidade de conferir dissimulações à realidade, tendo em vista que o que se apresenta não se configura como a verdade, mas apenas uma fatia dela.

É válido salientar que a capacidade do educando de estabelecer cognitivamente as narrativas advém do exercício da criticidade, que só é possível por meio das experiências. Oportunamente, é essencial que os estudantes compreendam as suas experiências e passem a fazer questionamentos. Não se pode questionar o que não foi experienciado. Não se pode tecer críticas em relação a algo que não tenha sido visto, pensado, falado ou ouvido (Silva, 2015). Não há a possibilidade de desenvolver a criticidade, de compreender a realidade histórica se aquilo que tem permitido as experiências (os artefatos e suas organizações nos espaços) estiver condicionando apenas a uma perspectiva. A partir disso, um Museu que seja polifônico, e que tenha exposto as diversas culturas e perspectivas, promove a construção de identidades integrais.

Com a ida ao Museu Histórico de Campos dos Goytacazes, foi possível identificar espaços que remetem a cultura dos colonizadores, dos que detinham o poder, com histórias, imagens e pertences de pessoas consideradas importantes para a cidade. Em várias salas, é possível sinalizar espaços que ressaltam a cultura do branco, oferecendo de forma isolada 1 (uma) sala para a cultura indígena e 1 (uma) para a cultura afro. Além disso, é reservada uma sala para o Nilo Peçanha, Presidente do Brasil entre 1909 a 1910, sem que exista nenhuma contextualização dos objetos expostos ou *banners* que evidenciam a sua trajetória. Indentifica-se ainda um quadro no qual ele é retratado como uma pessoa branca, mas também sem que se tenha discutido a respeito da questão, pois Peçanha, de acordo com pesquisas (Bezerra, 2022), era negro e, frequentemente, apresentado como uma pessoa branca. Seria relevante se o Museu fixasse ao lado da pintura uma fotografia de Peçanha e uma identificação de sua trajetória, a fim de ressaltar a sua importância para a história brasileira e campista.

Figura 4. Quadro Nilo Peçanha



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Tal como registrado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais da metade da população é considerada negra (soma do percentual dos que se autodeclaram pretos e pardos). Quando se compara este quantitativo com os itens expostos no MHCG, a correlação se torna desproporcional, uma vez que não existem registros suficientes sobre a cultura dos negros no referido espaço, que sejam condizentes com o percentual da população brasileira. Reconhecer a pluralidade cultural em espaços museológicos significa valorizar as manifestações culturais e sociais de grupos antes silenciados. A representatividade deve ecoar em todos os corredores, efetivando as políticas de ações afirmativas já mencionadas, Lei nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Deste modo, o indígena e o negro devem consolidar suas presenças em tais espaços a fim de assegurar o reconhecimento das contribuições de suas culturas para a formação do Brasil. Precisam deixar de figurar apenas como participantes contemplativos da história brasileira, passando a ser atores ativos.

Mediante as imagens ressaltadas, é possível apreender o porquê da não existência de registros e de objetos pessoais que tenham pertencido aos indígenas e aos negros em muitos museus. No caso específico da pesquisa proposta, o mesmo ocorre no Museu Histórico de Campos dos Goytacazes, pois o apagamento é registrado de todas as formas. Os objetos e os registros que o MHCG possui estão em uma sala, como citado acima, descontextualizada, ressaltando o trabalho braçal e a escravidão na produção e plantação de açúcar na região e instrumentos de suplício. Ademais, alguns *banners* retratam livros de compra e venda de negros para a mão de obra açucareira, restringindo a história do povo negro somente a condição de escravizados.

Quando existem restritas memórias do período de escravidão, assim como não são constatados registros da cultura negra e da cultura indígena no MHCG, tem-se a continuidade do modo de vida imperial. Concebe-se nesses espaços as memórias e as vivências de grupos que podem contribuir com um ataque ao consciente do branco colonizador, pois, para Grada Kilomba (2019), o medo do branco de ouvir o que pode ser revelado pelo sujeito negro, leva ao processo de repressão, que segundo Freud (1923 *apud* Kilomba, 2019), é o afastamento daquilo que causa ansiedade, culpa ou vergonha. Assim, trazer à tona a história do município em outras perspectivas, nas quais o colonizador não é o centro e, talvez, não seja aquele que trouxe a civilidade e desenvolvimento, mas o que torturou, subjugou e lançou ao esquecimento outros povos, outras tantas histórias, caracteriza-se como um segredo latente, que pode ser

revelado a qualquer momento (Kilomba, 2019). E está sendo!

Figura 5. Instrumentos de suplício



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Figura 6. - Instrumentos de suplício II



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Figura 7. Sala com referência aos negros



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Na sala referente à cultura indígena, foi perceptível também uma descontextualização dos objetos expostos, possuindo uma Urna funerária de Tradição Tupi, sem informações dos povos que a produziram, a respeito da tecnologia indígena utilizada e o porquê realizavam enterramentos em potes cerâmicos. Outrossim, alguns ossos humanos, material malacológico e alguns artefatos líticos também compõem a exposição, mas sem as devidas informações. Os *banners* trazem pinturas das possíveis características dos povos Coroados, Puris, Coropós e Goitacazes, também sem que apresentem um contexto daquelas imagens, e sem o aprofundamento da discussão sobre a aparência desses grupos, deixando de salientar que essas pinturas foram realizadas a partir do olhar do outro, ou seja, a partir da visão do branco que nem sempre corresponde à realidade.

Figura 8. Sala indígena



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Como salientado ao longo deste trabalho, os Museus podem ser ponderados como espaços de educação não formal, quando permitem a formação para a cidadania (Gohn, 2009), tendo em vista que a ida a esses espaços contribui com o processo formativo do educando em seu aspecto social, histórico ou pessoal (identidade). Por intermédio das experiências obtidas neste espaço, acontece a promoção da construção, do fortalecimento de histórias e identidades que interligam o passado e o presente, sendo que proporcionar essa aproximação e reflexão sobre as referências de sua comunidade potencializa o seu “eu”. Krenak (2019) evidencia como é “maravilhoso saber que cada um de nós é diferente do outro, como constelações (p.16)”. Neste sentido, somos partes de um todo e manter o contato com a comunidade (o todo) que nos antecede é primordial para sabermos de fato quem somos.

É válido destacar que os conteúdos mostrados nas instituições escolares privilegiam padrões culturais europeus sem a preocupação de um olhar crítico por parte dos educandos. Visitar Museus e fomentar uma prática pedagógica baseada na criticidade do educando significa assumir a educação para a libertação (Freire, 1979). O papel que as instituições museológicas exerce, atualmente, imbrica diretamente em aspectos ideológicos e pedagógicos. Na esfera ideológica, o papel do Museu deve ser o de fortalecer as pluralidades culturais. Já na esfera pedagógica, deve propiciar estratégias educacionais para uma educação não formal, contribuindo com o fortalecimento de suas raízes identitárias.

Como salienta Mário Chagas (2008, p. 46):

Trabalhar em museus passou a significar também ter interesse na vida social e política – das pessoas, das coleções, dos patrimônios culturais e naturais e dos espaços – e, por essa vereda, a ser um exercício explícito de operar com relações de memória e poder por meio da mediação das coisas concretas.

Os Museus, aprisionados a uma tradição idealizada do passado, tem a necessidade, na contemporaneidade, de acompanhar as mudanças sociais e inserir em suas exposições todos os atores envolvidos na construção da nação brasileira. Deve-se compreender que não se trata de dar voz, pois ninguém pode dar algo que todos já possuem, mas sim disponibilizar os ouvidos para as diversas histórias. Por isso, é essencial figurar como um espaço que permita a visualização dos objetos de suplícios (para que a história não seja esquecida), como também garantir que existam artefatos dos povos negros e dos povos indígenas remetendo à sua cultura, aos seus saberes e fazeres como, por exemplo, as tecelagens africanas, a tecnologia cerâmica indígena e seus grafismos.

Meneses (2000, p. 96) destaca que “se o museu quiser educar, não pode deixar de trazer à tona, sempre que possível, a parte não visível do iceberg”. Mostrar além daquilo que já é visto (para que também não seja esquecido), isto é, a história legitimada a partir da perspectiva do

branco, mas apresentar as histórias que foram silenciadas e apagadas. É evidente que o MHCG demonstra a ausência de implementações de políticas afirmativas em seu espaço museológico, porém não se pode apontar culpados por este resultado, pois o município de Campos contém em sua história uma sociedade branca e escravocrata que vem arrastando ao longo dos séculos preconceitos enraizados em suas identidades.

Como esperar que, em uma estrutura racista, seja possível o desenvolvimento de identidades etnicamente fortes e enraizadas? A partir deste pressuposto, compreende-se o cerne deste artigo, pois uma educação que evoca o fortalecimento da formação pessoal deve se apoiar em instituições que contribuam com o referido processo. No entanto, após as análises realizadas durante as observações em campo, foi perceptível o fato de que Museu de Campos dos Goytacazes ainda encontra resquícios de apagamentos, como também um espaço que fomenta e corrobora a sobreposição de um povo sobre o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Será que somos realmente desenvolvidos se ainda carregamos ideais do século XV aos dias atuais? Conforme afirma Almeida (2017), o racismo não depende somente de uma ação consciente para existir, basta direcionar os fatos para a perspectiva do branco... basta apresentar somente objetos de suplícios no Museu; todas essas ações contribuem com a manutenção de uma história única (Adichie, 2019). De que história queremos falar?

A formação das identidades está condicionada não somente ao currículo escolar, bem como aos espaços museológicos e a representatividade negra ou indígena nestes âmbitos. As políticas culturais voltadas para o patrimônio devem fazer com que sejam ressaltadas as diversas histórias, permitindo a conexão do passado com o presente. Quando ocorre uma educação dotada de tradições inventadas, prevalece o direcionamento para a manutenção das desigualdades, visto que focalizam um grupo em detrimento do outro. Em consonância com tal fato, um espaço museológico com histórias únicas promove o desenvolvimento de identidades homogêneas.

Não significa que os negros e/ou indígenas não tivessem cultura e história. Não é que não tivessem falado. Falaram, gritaram e espernearam, mas suas vozes foram jogadas ao relento, destinadas ao esquecimento. Eles foram invalidados pelo branco ao supor que pudesse ser superado pela força, destreza, sapiência e moralidade desses grupos tão específicos. Eliminar, excluir, omitir e desacreditar são aspectos que sempre fizeram parte do vocabulário do colonizador que buscava defender o seu ego. Nós é que fomos cúmplices do colonialismo e de suas visões, permitindo que outros contivessem as nossas histórias, transformando-nos em estrangeiros ao ouvi-las.

A educação desde a sua formação como uma instituição social continua refém de um ciclo vicioso, pois permanece a propagar histórias legitimadas, e isso não só por meio de livros didáticos, mas quando se ampara em espaços que deveriam propor a representação das histórias, mas que, muitas vezes, podem apresentar apenas um discurso, o que impede a construção significativa da identidade negra e indígena. Desta maneira, quando a BNCC promove a ida aos museus e o desenvolvimento das identidades dos estudantes, está indicando uma identidade que, a princípio, já está fadada aos estereótipos, cabendo aos docentes a quebra das visões monoculares.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AGUIAR, B. C. **A Exposição de Longa Duração do Museu Histórico de Campos dos Goytacazes (MHCG): uma análise sobre sua narrativa expográfica**. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, CCH. Campos dos Goytacazes, RJ, 2022.
- AGUIAR, B. C.; TEIXEIRA, S.; PORTILHO, A. S. Museu Histórico de Campos dos Goytacazes e os desafios para sua implementação. **Revista Confluências Culturais**, v. 12, n. 1, p. 29-41, 2023.
- ARENDT, H. A crise na educação. **Revista Entre o passado e o futuro**, v. 6, p. 221-247, 1979.
- BEZERRA, P. J. D. R. **Nilo Peçanha, a trajetória política de um mulato na Primeira República 1889 - 1922**. 2022. 58f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Universidade de Brasília, Brasília, 2022.
- BOTTINO, A. G.; ARAÚJO, R. C.; NASCIMENTO, G. Os (des) caminhos da formação humana. In: BOTTINO, A. G.; ARAÚJO, R. C.; NASCIMENTO, G. (orgs.). **Saberes Plurais: Educação, Leitura e Escola**. São Paulo: Opção, 2012.
- BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- BRAND, U. **Modo de vida imperial: sobre a exploração de seres humanos e da natureza no capitalismo global**. São Paulo: Elefante, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CANCLINI, N. G. **Política Cultural: conceito, trajetória e reflexões**. Salvador: EDUFBA, 2019.
- CARDIM, P. **Os povos indígenas, a dominação colonial e as instâncias de justiça na América portuguesa e espanhola**. Os indígenas e as justiças no mundo Ibero-americano (sécs. XVI-XIX). Lisboa: Centro de História da Universidade de Lisboa, p. 29-84, 2019.
- CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. São Paulo: Schwarcz-Companhia das Letras, 2023.
- CHAGAS, M. S. **A radiosa aventura dos museus**. Museus como agentes de mudança social e desenvolvimento: propostas e reflexões museológicas. São Cristóvão: Museu de Arqueologia de Xingó, p. 41-52, 2008.
- CHAGAS, M. S. Museus, memórias e movimentos sociais. **Cadernos de sociomuseologia**, n. 41, 2011.
- CHIZZOTTI, A. As finalidades dos sistemas de educação brasileiros. **Revista educação em questão (on-line)**, v. 58, p. 1-19, 2020.
- COCOTLE, B. C. **Nós prometemos descolonizar o museu: uma revisão crítica da política museal contemporânea**. São Paulo: MASP Afterall, 2019.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A Editora, 2006.
- HOBSBAWM, E.; RANGER. T. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MENESES, U. T. B. Educação e museus: sedução, riscos e ilusões. **Ciências e Letras: Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras**, n. ja/ju 2000, p. 91-101, 2000. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Meneses_UTB_1_1086192_EducacaoEMuseusSeducacaoRiscosEllusoes.pdf. Acesso em: 26 nov. 2023.
- MENESES, U.T. B. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. **Revista Estudos Históricos**, v. 11, n. 21, p. 89-104, 1998.

MORAES, F. **No país do racismo institucional**: dez anos de ações do GT Racismo no MPPE. Recife: Procuradoria Geral de Justiça, 2013.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Revista estudos históricos**, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

POMIAN, K. **Coleção**. Enciclopédia Einaudi, v. 1, p. 51-86, 1984.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

SEPÚLVEDA, M. S.; CHAGAS, M. S. A linguagem de poder dos museus. *In*: SEPÚLVEDA, M. S.; CHAGAS, M. S. (orgs.). **Museus, coleções e patrimônios**: narrativas polifônicas. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

SILVA, R. B. Criticidade, sensibilidade e educação: notas sobre experiência na contemporaneidade. **Revista Espaço Acadêmico**, n.169, p. 14-22, 2015.

TEIXEIRA, Simonne. Arquitetura Eclética em Campos dos Goytacazes. **Contribuições à prática pedagógica para a educação patrimonial**. Campos dos Goytacazes: EUENF, 2008.

Submetido em: 23/03/2024.

Aprovado em: 14/11/2024.